

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav translatologie

Bakalářská práce

Šárka Zvejšková

Komentovaný překlad: H. T. Regier, Identitätsfragen in der Erziehungspolitik

Annotated translation: H. T. Regier, Identitätsfragen in der Erziehungspolitik

Praha 2013

Vedoucí práce: Mgr. Monika Žárská

Děkuji paní Mgr. Monice Žárské za podporu při výběru tématu a vedení mé práce, paní Mgr. Ivě Michňové za trpělivé konzultace překladatelských úskalí, pánům doc. PhDr. Zdeňku Vojtíškovi, Th.D. a prof. ThDr.Pavlu Filipi za konzultace religionistické terminologie a v neposlední řadě také paní PhDr. Yvonně Fričové za inspiraci.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně, všechny použité prameny a literaturu jsem řádně citovala a práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 8. 2013

podpis

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá překladem německého článku z internetové stránky www.menonitica.org *H. T. Regier: Identitätsfragen in der Erziehungspolitik* a podrobným komentářem překladu. Komentář by měl dokládat erudovaný přístup k překladu a schopnost vypořádat se s překladatelskými problémy na základě prostudované literatury. Součástí komentáře je analýza výchozího textu, popis metodologie překladu a reflexe překladatelských problémů a posunů ve vztahu k danému textu. Vzhledem k charakteru výchozího článku je součástí komentáře také glosář vybraných pojmů pro lepší porozumění realii.

klíčová slova: překlad, překladatelská analýza, metoda překladu, překladatelský posun, mennonité v Paraguayi, výchova a vzdělávání

Abstract

This bachelor thesis is aimed at the translation of German article from internet website www.menonitica.org, *H. T. Regier: Identitätsfragen in der Erziehungspolitik*, with detailed comments to the article translation. The comments should demonstrate an erudite approach to the translation as well as the ability to deal with translation issues based on the literature studied. A part of the comments is the analysis of the original text, description of translation methodology and reflections on translation issues and potential shift with regard to the original text. Because of the original article nature, the comments also include glossary of selected terms for better understanding of the realia.

Key words: translation, translation analysis, translation method, translation shift, Mennonites in Paraguay, pedagogy and education

Obsah

Abstrakt.....	11
Abstract.....	11
Seznam zkratk.....	14
Úvod.....	15
Glosář k vysvětlení reálií pro lepší porozumění textu	16
Text překladu	17
Analýza textu	34
Vnětextové faktory:.....	34
Vysílatel.....	34
Autor.....	34
Záměr vysílatele	35
Příjemce.....	35
Médium.....	35
Místo a čas, příležitost.....	36
Funkce	36
Vnitrotextové faktory	36
Téma	36
Obsah.....	37
Presupozice.....	37
Výstavba a členění.....	37
Neverbální prvky	38
Lexikum.....	38
Syntax	39
Suprasegmentální prvky	39
Volba strategie překladu	40

Překladatelské problémy	43
Odborná terminologie	43
Překlad výrazu <i>Schlagerparade</i>	43
Překlad výrazu <i>völkisch</i>	43
Skutečnosti, které se v českém kontextu nevyskytují	44
Přímá řeč ve španělštině	45
Věcné chyby v originálu	45
Typologie překladatelských posunů	46
Posuny v rovině lexikální	46
Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické	48
Posuny na rovině stylisticko-pragmatické	50
Seznam použité literatury	52
PŘÍLOHA – Výchozí text	53

Seznam zkratk

VT – výchozí text

CT – cílový text

VGKMP – Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay

Úvod

Při úvahách nad tím, jaký text si zvolím pro bakalářský překlad, jsem se rozhodovala mezi dvěma možnostmi. Buďto si zvolím cestu menšího odporu a vyberu článek na přívětivé téma například z populárně naučného časopisu nebo se vydám cestou odvážnější a sáhnu po něčem neobvyklém.

Shodou okolností jsem se dostala do úzkého styku s rodinou, jejíž život nasměroval jeden z předků, významný cestovatel Alberto Vojtěch Frič. Tato rodina se dlouhodobě zajímá o Jižní Ameriku a zvláště o Paraguay, kterou prozkoumával také Frič. Po mnoha rozhovorech na téma cestování do Paraguaye a života tam jsem se dozvěděla o zvláštní skupině obyvatel, která si navzdory okolnímu prostředí udržela jako svůj hlavní jazyk němčinu.

Téma německy mluvícího obyvatelstva uprostřed latinsko-amerického kontinentu mě velice zaujalo, protože jsem o něm do té doby neslyšela. Začala jsem hledat, kdo že jsou to ti mennonité, kteří se hrdě hlásí k Německu jako své mateřské zemi a němčinu považují za svůj přirozený jazyk. Při hledání informací na internetu jsem objevila také stránky spolku zabývajícího se dějinami a kulturou mennonitů v Paraguayi (Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay). Zjistila jsem, že zde zveřejněné ročenky nabízejí zajímavé informace nejen pro mennonity samotné, ale i pro „ostatní“ čtenáře.

Vybrala jsem si jeden z článků, který se dotýká základních otázek příslušnosti k mennonitské církvi a nabídla k posouzení své vedoucí práce, zda jí text připadá jako vhodný k překladu. Také jí se příspěvek líbil, a proto jsem se nakonec pro překlad článku rozhodla. Po prvním přečtení jsem text vnímala jako nekomplikovaný jak po stránce obsahové, tak formální. Při dalších čteních však vycházelo postupně najevo, že specifické téma bude zdrojem potíží. Problém netkví v tom, že je téma příliš úzké, ale že je zdejšímu českému čtenářovi poměrně cizí. Z tohoto důvodu jsem se také nakonec rozhodla zařadit do práce menší glosář k vysvětlení reálií.

Glosář k vysvětlení reálií pro lepší porozumění textu

mennonité - Text se týká skupiny mennonitů - příslušníků protestantské církve. Mennonité jsou evangelickou církví, která: „... je pokládána za nejdůležitějšího přímého dědice radikální reformace. Jejich označení je odvozeno od Menno Simonse (1496–1561), vůdce holandských anabaptistů, který v polovině 16. století sjednotil rozptýlené náboženské skupiny.“ (Filipi, 2008) Pod vlivem historických událostí se ale mennonité rozmístili také v dalších zemích po celém světě. V současnosti je mennonitská církev roztržštěná do mnoha skupin. Přesto je možné pozorovat charakteristické principy mennonitství, kterými jsou: „důraz na nenásilí, křest na základě osobního vyznání, dobrovolné členství v církvi a kázeň“ (Filipi P. , 2012) Překládaný článek se věnuje úzké skupině mennonitů, která se vystěhovala nejprve do Ruska (na konci 18. století) a pak po roce 1920 dále do Paraguaye. Jejich kultura je tak ještě stále ovlivňována tradicemi z Ruska a novější zkušeností z Paraguaye.

plattdeutsch - Mennonité si do Ruska, kam z Německa přišli na konci 18. století (Vokoun, 2009, 2. doplněné vydání, str. 11) přinesli také vlastní jazyk, Plattdeutsch. Tato němčina se od té doby vyvíjela jinak, než němčina na území Německa. Po roce 1920 došlo k další migraci a část mennonitů přesídlila do Paraguaye (Vokoun, 2009, 2. doplněné vydání). Dnešní Plattdeutsch, kterou jako hovorový jazyk používá většina paraguayských mennonitů, obsahuje již mnoho hispanismů (Warkentin). Také podoba tzv. Hochdeutsch je ovlivněna prostředím, ve kterém je používána a odráží se v ní omezený kontakt se současnou Hochdeutsch používanou v Německu.

völkisch – výraz spojený s obdobím nacistického Německa, neodvozuje se od politického pojetí národa, nýbrž od představy národa jakožto etnického, osudového společenství

události 11. března 1944 – v důsledku událostí druhé světové války pronikly také do Paraguaye myšlenky hnutí völkisch. Přestože se mennonité řadí mezi tzv. historické mírumilovné církve¹, došlo zde ke střetu mezi zástupci hnutí völkisch a jeho odpůrci. Spor se vyústil v násilí, které u mennonitů nemá obdoby a musela být povolána i paraguayská armáda, aby nedošlo ke krveprolití. Zodpovědní stoupenci hnutí völkisch byli poté vyhnáni do východní Paraguaye.²

¹ FILIPÍ, P. *Křesťanstvo: Historie, statistika, charakteristika křesťanských církví*. 4. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2012

² http://menonitica.org/lexikon/index.php?D:Deutsch-v%F6lkische_Bewegung

Text překladu

Otázky utváření identity v procesu výchovy

Hans Theodor Regier¹

5 1. Školství v Rusku

Prozkoumání otázky utváření identity mennonitů v Paraguayi v procesu výchovy je velkou výzvou a je možné pouze sledováním historického vývoje všech zařízení a opatření, která se týkají výchovy mennonitů. Pro zpracování tohoto tématu byly zásadní práce Leonharda Froeseho², Petera P. Klassena³ a Jakoba Warkentina⁴. Kořeny školství paraguayských mennonitů, kteří pocházejí z Německa, nás nepochybně přivádějí zpět do Ruska. Podstata výchovy mennonitů v Rusku byla natolik vyhraněná, že později silně ovlivnila nové osady ruských mennonitů v Severní a Jižní Americe. K tomu, že základy procesu vzdělávání mennonitů v Paraguayi našly silnou oporu v ruském mennonitském školství, přispěly samozřejmě ještě další důvody. Překročili bychom předem vytyčený rámec, kdybychom prozkoumávali kompletně celý systém výchovy mennonitů v Rusku. Přesto bychom se měli podívat na některé jeho prvky, které byly později v Paraguayi využity přímo i nepřímo.

1.1 Mennonité, kteří se původně přistěhovali z Pruska do Ruska, byli přesvědčeni, že za základní vzdělání dětí jsou zodpovědní rodiče. Tuto povinnost, kterou si rodiče sami uložili, se snažili splnit, jak jen to bylo možné. Při usazování mennonitů německého původu v Paraguayi byly vlastní iniciativa a vědomí povinnosti, že za základní vzdělání dětí jsou zodpovědní rodiče, velmi důležité také k vybudování vlastního školského systému.

1.2 Uspořádání mennonitského školství v Rusku před a po zásadní reformě Johanna Corniese zaznamenáme v Paraguayi v obou formách. Organizace školství s úrovní vzdělávání z doby před školskou reformou v Rusku se v oblasti Menno objevuje až do pozdních padesátých let a až do dneška v několika mennonitských koloniích ve východní Paraguayi. Tradiční ruský školský systém mohl a stále může mít v Paraguayi zásadní vliv. Pro výchovu ve Fernheimu, Frieslandu, Neulandu a Volendamu byl převzat modernější reformovaný systém ruského školství v téměř nezměněné podobě. Stejně jako v Rusku se předpokládá šestileté základní vzdělání, po němž následuje čtyřleté střední vzdělání a dvouleté učitelské vzdělání nebo odborná příprava na povolání. Teprve několik desetiletí po usazení se v Paraguayi, se systém distancoval od modelu přejatého z Ruska a přizpůsobil se místním podmínkám.

35 1.3

Cíl mennonitského školství v Rusku byl před Corniesovou reformou zaměřen především na to, aby všechny děti získaly základní vzdělání, kde se musely naučit číst, psát a počítat. V té době bylo pro příslušné organizátory školství stěžejní, že děti získaly základní vzdělání, přičemž kvalita výchovy nebyla rozhodující. Tyto opravdu nízké nároky odpovídaly také
40 obecnému životnímu postoji, který spočíval v tom, přijmout prostou životní úroveň a v potu a prachu získávat každodenní chléb.

Ne všichni však byli s úrovní dostupného vzdělání spokojeni; objevili se muži, kteří navzdory velkému odporu z vlastních řad a enormnímu tlaku společnosti, ale s o to větší politickou oporou ruského státu, usilovali o reformy v ekonomické a pedagogické sféře. Johann Cornies
45 formuluje cíl výchovy po svých úpravách následovně: „Religiozita je cílem, ke kterému musí směřovat každé opravdové vzdělání, a v ní se musí sjednotit všechny jednotlivé větve. Ona je tím posvátným kořenem, ze kterého vyrůstá všečen život a která posvěcuje sílu, která klíčí a rozvíjí se.“ V posledním článku 88 „Obecných pravidel“, která vytvořil, pokračuje: „Pokud budou zdejší učitelé jednat podle pravidel, která jsou tu uvedena, stanou se školy
50 pečovatelkami o tělo, srdce i ducha, opravdovým místem vzdělávání lidí, požehnáním pro současné, blažeností pro bratry, kteří přijdou po nás.“⁵ Zde se objasňuje, že předávání náboženských hodnot a myšlenek bylo důležitou součástí, případně základem výchovy. Školy měly být konfesijními školami, tím se ve sboru rozumělo, že se vzdělání mělo zakládat na mennonitském vyznání a „duch má být nábožensky počestný“.⁶ V souvislosti s komunitním
55 charakterem mennonitských osad byl při výchově kladen velký důraz také na předávání jistých vzorců chování učitelům a žákům. Vzorců, které se týkají např. vztahů dětí k učitelům, rodičům, vrchnosti, sboru, životnímu prostředí atd.⁷ Obsahově zůstal cíl výchovy mennonitů v Paraguayi v prvních desetiletích stejný jako v Rusku. Ačkoli v prvních desetiletích toto nebylo písemně formulováno vůbec nebo jen málo, stála „religiozita“, jak ji nazýval Cornies,
60 nadále v popředí. Přestože neexistovalo žádné dogmatické vyznání víry v písemné podobě, které by mohlo sloužit také jako směrnice pro výchovu, věděl zjevně každý, čím se má řídit. Tato skutečnost však umožňovala, že školství mohly opakovaně zásadně ovlivňovat silné osobnosti, které hájily zájmy sboru a správy kolonií nebo institucí i zvenčí.

65 1.4. V úzké souvislosti s cílem výchovy byl také vztah školy ke sboru. Z toho důvodu, že vzdělávacími institucemi měly být a také byly konfesijní školy, vydávaly se sbory vůči školám automaticky jako kontrolní instance. Vnímalo se pozitivně, pokud byli učitelé členy

toho kterého sboru. Učitelé v Rusku a později i v Paraguayi byli opravdu z velké části současně také kazateli. Sbory byly tedy na jedné straně tím, kdo spolurozhodoval při
70 zakládání rámcových podmínek výchovy, na druhé straně měly stále pod kontrolou, aby tyto rámce nepřekračovali ti, jichž se týkaly. Tím podporovala výchova dogmatické principy mennonitů, jako např. společenství věřících a odvrát od hříšného světa. Podporovaly se vlastnosti jako kázeň, prostota, cudnost a zbožnost.⁸ Počátek „komunitních škol“, jak byly nejprve vedeny v Rusku, můžeme zajisté přičítat potřebě udržet a hájit zájmy křtěnců ve
75 společenství věřících. Pozvolna tak vznikala škola vesnické pospolitosti. Pro sbor byly „komunitní školy“ zárukou jejich kontinuity, ale současně také nositeli kultury vesnice a kolonie.⁹ Úzký vztah mezi školou a sborem byl do Paraguaye přenesen také z Ruska.

1.5.

80 Menonité v Rusku považovali za důležitý prvek školství jazyk. Zpočátku sloužila jako vyučovací jazyk mateřština, tzn. plattdeutsch a němčina. Němčina byla v podstatě oficiálním jazykem sboru, společenství a ve škole. Jazyk sloužil také jako prvek odvratu od světa. Odvrát od světa by byl ohrožen přijímáním těch kterých místních jazyků, protože pak by nebylo možné ubránit se ani negativním vlivům nové kultury. V mnoha případech
85 z menonitské historie byl pokus vlády, která jim právě panovala, němčinu odstranit nebo omezit dostatečným důvodem k tomu, aby se připraveni k odchodu chopili své hole. A tak nastávající reformy a také podezření, že by se kvůli nim mohla němčina vytratit, vedly v Rusku k tomu, že skupina mennonitů odešla do Kanady.¹⁰ Tím, co je přimělo k odchodu do Kanady, Mexika a Paraguaye, samozřejmě nebyl pouze jazyk ale i celkové tehdejší reformy
90 školství. Teprve v letech 1897–1899 byla v Rusku ruština právně ustavena jako vyučovací jazyk, s výjimkou výuky náboženství a němčiny. Ani v Paraguayi se nepochybovalo o tom, že by měla být němčina hlavním vyučovacím jazykem. Přesto v Rusku i v Paraguayi velice brzy usilovali o to, aby byl do učebního plánu částečně zařazen také jazyk používaný v příslušné zemi.

95 Strukturace školství, stanovení cíle, kvalita, jazyk a vztah ke sboru jsou v dějinách německého menonitského školství tím, co často způsobovalo napětí mezi tradičními a pokrokovými skupinami. Tato napětí, která vedla v některých případech k ostrému střetu, však také poskytovala příležitost orientovat výchovu novým směrem.

2. Školství v Paraguayi

Na začátku třicátých let se v Paraguayi střetávaly dva typy systému školství. V kolonii Menno bylo zřízeno konzervativní školství občanů kolonie Bergthal z časů před Corniesovou reformou v Rusku, které sem bylo přeneseno z Ruska přes Kanadu, zatímco v kolonii Fernheim se dál budoval a rozvíjel ruský systém, který už relativně dobře vyvinutý byl. Obě formy koneckonců vycházely ze stejných základů vyznání, tzn. z křtěnecko-mennonitské víry a z částečně shodné tradice.

2.1. Tradiční a moderní systém školství

Systém v kolonii Fernheim a později i ve Frieslandu, Neulandu a Volendamu vznikl na rozdíl od systému kolonie Menno za jiných podmínek. Osadníci Fernheimu, kteří sem přicházeli v letech 1930 až 1932, se od mennonitů z kolonie Menno lišili ve svém postoji k okolí a vnějšmu světu. V Mennu se snažili děti a mladistvé před vlivy světa ochraňovat, zatímco ve Fernheimu vztahy k nové vlasti a zahraničí prohlubovali. Tato skutečnost samozřejmě vytvářela napětí ve výchovné politice, přičemž ne vždy bylo možné převést vliv zvenčí, vlastní náboženskou víru a tradiční formy na společného jmenovatele.

2.1.1 Doba od osídlení do roku 1945

Školství v kolonii Fernheim lze v době od počátku osidlování v letech 1930–1932 do konce druhé světové války považovat za uzavřenou strukturu. Pedagogická činnost zažila v této době rozkvět, kterého bylo z materiálního hlediska dosaženo téměř z ničeho, který se však po vypjatých sporech v polovině 40. let prudce zabrzdil. Výchozím kapitálem pro budování školství ve Fernheimu byly zkušenosti se sekularizovaným, moderním a diferencovaným školstvím mennonitů v Rusku z doby před rokem 1914, pak část učitelů vzdělaných v Rusku a dále knihy a učební materiály dovezené z Německa.

V podstatě se usilovalo o dosažení stejného stavu, který panoval v Rusku před rokem 1914, kdy se pravidelně chodívalo na bohoslužby, poklidně se žilo v komunitě sboru a školní výuka měla svá pravidla.¹¹ Přesto se od začátku objevovaly snahy udržovat s novou vlastí dobré kontakty. Hned během prvního léta po osídlení byli na náklady Paraguaye vysíláni do Asunciónu učitelé, aby se naučili španělsky a získali další znalosti. Velký důraz se kladl na zaměstnávání kvalifikovaných učitelů. Kde tomu tak nebylo, mívali mladí učitelé stále příležitost získávat potřebné znalosti a dovednosti v místních vzdělávacích kurzech. Za výstavbu a provoz škol převzaly zodpovědnost jednotlivé vesnice. V porovnání s

135 komunitními školami v Mennu se zde více rozvinul typ koloniální nebo vesnické školy, který později převzaly také kolonie Friesland, Volendam a Neuland.

Také ve Fernheimu bylo školství v úzkém kontaktu se sbory. Stejně jako byla v Rusku velká část učitelů současně kazateli, vykonávalo tento úřad v prvních letech ve Fernheimu zároveň devět z šestnácti učitelů.¹² Zřejmě vlivem sboru byla škola ve vesnici symbolem kultury.

140 Osadníci si velmi brzy uvědomili, že se kromě hospodářských a náboženských otázek musí ujmout také kulturního života, protože v Paraguayi není možné počítat s pomocí zvenčí. Základní vzdělání bylo tehdy pro obyvatele vesnic samozřejmostí, ale otevření navazující školy v Schönwiese roku 1931 bylo něčím neobvyklým. Tento projekt probíhal díky soukromé iniciativě, jejíž chod podněcoval především učitel Wilhelm Klassen. O tři roky později převzalo tuto iniciativu vedení kolonie Fernheim a vedlo „centrální školu“ dál ve Filadelfii.¹³

Kromě hodin španělštiny probíhalo vyučování v němčině. Organizátoři výchovy vůbec nepochybovali o tom, zda by měl německý jazyk se vším vlivem, který k němu v běžném kulturním životě patří, tvořit základ školství. Příslušnost k německému národu se stala 150 především v Rusku součástí mennonitského etnického společenství a tato skutečnost se silně projevila v nově založené kolonii Fernheim a později i ve Frieslandu, Neulandu a Volendamu. Mennonité si vědomí o tom, že patří k německému národu, přinesli do Jižní Ameriky z Ruska a považovali Německo stále za svou „mateřskou zemi“.¹⁴ Navíc byli mennonitští osadníci vděční německé vládě, že byli s její pomocí zachráněni před sférou vlivu komunismu. Převzetí moci Hitlerem v Německu německy mluvící osadníky potěšilo, protože se teď 155 zamezilo šíření komunismu a po skončení války se propagovalo heslo „zpátky do říše“. Tyto okolnosti vytvářely však na druhé straně napětí, protože rostlo přesvědčení, že by Paraguay mohla představovat novou vlast. V náboženských kruzích se stále zmiňovalo, že i v ekonomicky beznadějně situaci má být fakt, že bůh přivedl mennonity do Paraguaye, viděn 160 jako záblesk záchrany, za účelem splnit tu jistý úkol.¹⁵

Výše uvedený rozpor se promítl také do výchovné politiky. Škola byla vhodným prostorem pro vyřizování do jisté míry rozdílných politických názorů různých skupin. Od konce třicátých let do roku 1943 se školství v kolonii Fernheim výrazně opíralo o myšlenky národního socialismu. Tento trend podporoval ve Fernheimu „německý národní spolek 165 v Paraguayi“ („Deutscher Volksbund in Paraguay“) a v Asunciónu německé vyslanectví. Obstarávali školám objemné zásilky učebních pomůcek z Německa, pomáhali při zajišťování učitelů a dalších akcích. Hitler byl považován za strážce křesťanské tradice a vzor osobních ctností.

170 „Vděčnost vůči mateřské zemi, pocit sounáležitosti s příbuznými a přáteli, kteří zůstali v Sovětském svazu a pocit příslušnosti k národu, jehož jazyk a kultura se pěstuje po staletí, vytvořily emocionální klima, ve kterém zbylo pro opoziční chování málo místa.“¹⁶

Po ukončení studia v Německu se koncem třicátých let vrátil zpět do Fernheimu Friedrich Kliewer, dynamický, inteligentní a radikální vůdčí typ, aby se na výchovné práci podílel ve vedoucí pozici. Dokázal se ztotožnit s tehdy populárním konceptem nacionalismu. Na jedné straně položil základní pilíře školství mennonitů v Paraguayi. Jeho zásluhy spočívají nejen v systemizaci školství, všeobecné školské reformě, vypracování učebních osnov, ale také v obětavém úsilí vytvořit vlastní středisko vzdělávání učitelů. Na straně druhé však svým dynamickým a rázným přístupem přispěl k prohloubení propasti mezi sympatizanty a odpůrci hnutí „völkisch“.¹⁷

Velká část učitelů, podporovaná správou kolonie, někteří kazatelé a poměrně mnoho občanů se pokoušelo uplatnit ve Fernheimu národnostní politiku v intencích zahraniční kulturní politiky třetí říše. Kvůli tomuto rozštěpení se vyjednávání o školství často nesoustředila na problém, ale na osobnosti. Mennonité v Rusku byli navíc přesvědčeni, že křesťan křtěneckého původu nezasahuje do politiky. Z tohoto důvodu nebyli na konfrontaci s národně socialistickou ideologií dostatečně připraveni.

Pomalou rostly obavy z vlivu hnutí völkisch, zvláště pak v otázce principu nenásilí. Stále více vycházel najevo vliv Severní Ameriky, reprezentované lékaři a misionáři. Většina kazatelů, někteří učitelé, členové sboru a rodiče vedli proti hnutí völkisch opoziční hnutí antivölkisch.¹⁸

190 Ačkoli byla výchova podporována od lidové školy (Volksschule) až po seminář učitelů, ve vlivu myšlenek národního socialismu se pociťovalo nebezpečí. Sbory pozorovaly, že je ohrožena jejich sféra vlivu. Rodiče, kteří podporovali opozici, už neposílali děti do „kolonijní školy“, ale do nově založené „biblické školy“. Po vyhoštění osob zodpovědných za vliv národního socialismu z kolonie a obnovení oficiálního míru, získaly sbory znovu silný vliv na školství. Následky tohoto společensko-politického napětí, které bylo bohužel z velké části vneseno také do školství, byly patrné ještě dlouho poté.

2.1.2. Vliv Severní Ameriky

Ostré střety mezi oběma uskupeními ve Fernheimu znepokojovaly již od počátku čtyřicátých let nevládní organizaci podporující mennonity, MCC. Pokud by se v budoucnu hnutí „völkisch“ ve Fernheimu prosadilo a po eventuálním vítězství uskutečnilo hnutí „Zpátky do říše“, ztroskotal by zároveň projekt osidlování v paraguayském Chacu. Takovou porážku si

MCC nemohla v žádném případě dovolit. Už v roce 1940 zaujala MCC v prohlášení jasný postoj k dění ve Fernheimu. „Učitelé, spojení s centrální školou, jsou pouze služebníky kolonie, ne vůdci. Vůbec by se neměli zapojovat do politiky a v žádném případě by neměli zavdávat příčiny k boji nebo sporu. Je naprosto nepřijatelné, aby učitel zaujímal stanovisko vůči nenásilí nebo jiným principům mennonitství.“¹⁹ MCC zjevně nebyla proti ideji německví, ale proti výchově pohotovosti k boji. Oficiálně nepodporovala ani úmysl některých starostlivých rodičů založit druhou centrální školu. Mnohem více tíhla k tomu, aby byla stávající škola vedena podle mennonitských principů.

Úsilí MCC spočívalo ve dvou základních pilířích, totiž v zachování principu nenásilí a odhodlání zůstat usazení v Chacu. Vůči násilnostem z 11. března 1944 zaujali zástupci MCC konkrétní stanovisko a díky vojenským úspěchům USA ve druhé světové válce věřili, že mají také jisté nátlakové prostředky. Tyto skutečnosti potom zcela jasně poukázaly na to, že se aktuální politické zájmy té doby přenesly také do školství.

V roce 1944 zůstala centrální škola ve Filadelfii na základě politických událostí zavřena a teprve v roce 1945 byla s pomocí MCC znovu otevřena. Instituci nadále vedli vyučující ze Severní Ameriky a místní vyučující. Počítalo se s podporou ze Severní Ameriky, protože žádná jiná spolupráce ze zahraničí nebyla na dosah. Učitel a kazatel C. C. Peters, který vedl centrální školu v letech 1948 až 1952, prosadil, že mohla tato výchovná instituce pokračovat. Vliv severoamerických mennonitů přetrval až do roku 1952 a projevoval se v zesíleném znovuvědomování si tradovaného mennonitského dědictví týkajícího se vyznání a kultury. V roce 1948 se díky iniciativě C. C. Peterse probudila k životu biblická škola, která měla připravovat kvalifikované pracovníky sboru. Fenomén biblických škol, který byl později kopírován i v jiných koloniích, měl v jistém ohledu velký vliv na společenství a tím také na obecnou kulturní rovinu. Sbory tak mohly touto institucí výrazně ovlivňovat výchovu.

2.2. Integrace školství

Základní kameny pro oficiální adaptaci mennonitského školství na paraguayský systém školství byly položeny ve Fernheimu již v roce 1945. V tomto roce vypracovala komise pro církevní záležitosti (K.f.K.), někteří učitelé a redaktor mennonitského časopisu Mennoblatt nové směrnice školství ve Fernheimu. Od teď se mluvilo o „křesťansko-mennonitském“ vzdělávání a ne už o „německo-mennonitském“. Výchova se nově orientovala podle Paraguaye a ne jako doposud podle Německa. Vzdělávání ve školách se mělo

240 „zakládat na kladném výkladu pisma svatého a mělo být v úplném souladu s mennonitským vyznáním víry. Snahou bylo zprostředkovat žákům křesťanský pohled na svět. Výchova a výuka mají zdůrazňovat zásady a principy míru, prostý skromný způsob života, upřímný charakter, posvátnost manželství a domova a svobodné svědomí. Je třeba vyškolit vedoucí síly pro sbor, školu a občanský život.“²⁰

Kyvadlo dějin se znovu rozhoupalo. Výchovná politika hnutí „völkisch“ byla bez váhání odsunuta do pozadí a vznikl nový rámec vzdělávání, který se v jistém smyslu zachoval dodnes. Školství se dostávalo stále víc pod vliv sborů. Svým dílem k tomu přispěly především
245 biblické školy. Jestliže mennonité ze Severní Ameriky výrazněji podporovali a ovlivňovali školy od poloviny čtyřicátých let, pak v průběhu šedesátých a sedmdesátých let i později přicházela materiální, finanční i personální podpora z Německa. Pomoc ze Spolkové republiky Německo byla určena také pro kolonie Friesland, Neuland, Volendam a později i pro Menno. Snaha o užší oficiální spolupráci s paraguayským ministerstvem školství vznikala
250 formálně od počátku sedmdesátých let. A tak se v Paraguayi uzavírá kruh tří základních pilířů nově strukturovaného mennonitského školství. Křesťansko-mennonitského vyznání, německého kulturního dědictví a paraguayského kulturního bohatství, se kterým byli mennonité konfrontováni stále častěji. Vzniklo nové ohnisko napětí, protože vedle zisku mennonitských tradic a kultury bylo školství stále více integrováno do školského systému
255 země, paralelně ale vznikaly pokusy aktivovat německé kulturní dědictví pomocí kontaktů s Německem.²¹ Tyto okolnosti s sebou sice přinesly pozitivní následky v obecné duchovní a duševní kulturní úrovni, u mladých lidí však způsobovaly zmatenost z toho důvodu, že se nemohli identifikovat s jasně zaměřenou představou.

260 Školství ve Fernheimu bylo od počátku padesátých let čím dál více soběstačné díky vzdělávání vlastních učitelů v zahraničí a v Asunciónu.²² V této době se v oblasti výchovy prosazoval trend vybudovat si vůči MCC nezávislost. Bylo podporováno vzdělávání a další vzdělávání vlastních učitelů, aby byla práce ve školství nezávislejší vůči vlivům zvenčí. V průběhu osmdesátých let bylo centralizování vesnických škol v příslušných osadách
265 v plném proudu. Důvodem byly vysoké náklady na provoz vesnických škol a úsilí zkvalitnit výuku centralizací školství. V sedmdesátých letech začal proces uznávání mennonitských škol na paraguayském ministerstvu školství. Centrální čtyřleté školní vzdělání bylo oficiálním uznáním prodlouženo na šest let. Tak se vytratil dlouho zachovávaný systém školství z Ruska založený na čtyřletých centrálních školách. V mennonitských školách také z velké části přijali
270 osnovy paraguayského školství. Přijetí osnov způsobilo v mennonitském školství mnohé

změny. Často nedostatečná kvalita výukových materiálů vedla k tomu, že se pro doplnění stále znovu sahalo po vlastních materiálech nebo materiálech obstaraných z Německa. Jinak tomu bylo v základním šestiletém školním vzdělání, které ještě z velké části pracovalo na základě vlastních osnov a materiálů. Lidové školy byly paraguayskou vládou uznány teprve
275 v roce 1993. Přes oficiální uznání ze strany paraguayského ministerstva školství se toho v běžném školním dni v mennonitských školách fakticky příliš nezměnilo.

Jednorázová je také iniciativa pro reformu školství v kolonii Menno. Reformní myšlenky vzešly od pokrokově smýšlejících mužů a nebyly vynuceny zvnějšku. Byly zavedeny nové učební metody a osnovy a byla tak prolomena staletá forma odvratu od světa. V první
280 polovině sedmdesátých let byla škola spolku (Vereinsschule) přeměněna na kolonijní školu.

Další integrační proces z tradiční komunitní školy (Gemeindeschule) na novodobou kolonijní školu probíhal přibližně tak jako v ostatních mennonitských společenstvích.

Vědomé trojí vytyčení cíle v mennonitském školství od padesátých let značně přispělo ke zlepšení kvality všech aspektů výchovy. Zlepšení kvality školství bylo dosaženo především na
285 základě vlastního úsilí a s pomocí Spolkové republiky Německo. Od paraguayské vlády se praktické podpory dostalo málo.

3. Závěr

3.1. Potřeba změnit identitu

290 Problém s identitou mennonitů je se školou propojen mnohem výrazněji, než se často předpokládá. Zaprvé proto, jak už bylo nastíněno výše, že obecným východiskem byl názor, že za přijetí kultury a péči o ní nese zodpovědnost škola. Vycházíme-li z toho, že identita zahrnuje celek bytí a je možná pouze v kontextu příslušné společnosti s jejími zvyky, obyčejí a hodnotami, má kultura zásadní funkci při tom kterém utváření identity.

295 Kromě toho představuje škola v mennonitském společenském životě téměř jedinou scénu, kde se intelektuál může uplatnit. Často se stávalo, že měl odborník možnost prokázat své schopnosti pouze ve škole, kde si pak také vydělával na živobytí, zatímco na úrovni sboru vykonával službu bez nároku na finanční odměnu. Stručně řečeno to znamená, že někteří z předních osobností kolonie měli možnost svou identitu dále formovat, případně projevit ve
300 škole. Mohli bychom namítnout, že určité fórum pro diskusi o kulturním, ale především o duchovním dědictví, mohl představovat i sbor. Často tomu tak ale nebylo. Sbor byl sice strážcem duchovního dědictví, ale ne jevištěm, kde by bylo toto dědictví předmětem diskuse. O víře se samozřejmě nemuselo diskutovat denně, stále se však objevovaly aktuální otázky, které by vyžadovaly dobovou analýzu. Základní duchovní linie zakotvené v tradici, byly

305 podle všeho definovány jasně. Víra zahrnovala život následování Ježíše, přičemž jediné východisko pro křtěnecko-mennonitskou existenci představovala bible. Křest byl aktem přihlášení se k tomuto životnímu stylu, pro který měly zvláštní význam odpírání vojenské služby a přísahy a láska k bližním i k nepřátelům. Tento základní rámec se v různých formách promítal také do kulturního, hospodářského a společenského života. V protikladu k tomu
310 tanul na mysli většiny mennonitů obraz statečného a neohroženého osadníka, který výjimečnými výkony v hospodářské a z části i v kulturní oblasti proměnil neproduktivní pustinu na „zemi naplnění“. Kdo však vštípil mennonitské společnosti tento obraz a požadavek? Obraz statečného a neohroženého osadníka výjimečných výkonů, dnes tím může být asi příkladná produkce mléka, byl tvořen v mnoha případech zvnějšku. Zde se napětí mezi
315 obrazem sebe a obrazem ostatních projevuje naplno. Obraz, který si tvoříme sami, případně si jej necháme vnutit od někoho jiného, aniž by souhlasil s realitou a vlastními představami o životě, přináší pro danou společnost a především pro jedince velký vnitřní konflikt. Proč by mennonité z Paraguaye německého původu nemohli být také docela normální lidé s jejich silnými stránkami i slabostmi tak jako ostatní obyvatelé země? Nekritické vypořádání se
320 s představami, respektive obrazy o sobě je v mennonitské minulosti možné pozorovat častěji. Neodůvodněné a nevyjasněné obrazy sebe a obrazy ostatních také vedly především u mnoha mladých ke krizi identity. Velká většina dospívající generace se totiž aktivně nepodílela na procesu budování a stabilizace společnosti a to je důvodem, proč se často nemůže dostatečně identifikovat s jistými představami. Hledají a ptají se po hlubších zdůvodněních vlastní
325 identity. Přetrvává potřeba znovu diskutovat o obrazech sebe a ostatních, které často určují naše jednání. Doba, v níž jsou mladým zprostředkovávány strnulé formy pomocí obrazů nepřátel, např. ve styku s ostatními náboženstvími, je zdá se pryč. Kromě toho to ani k posílení vlastní identity nevede.

330 **3.2. Škola jako základní zprostředkovatel identity**

Jedna z charakteristických vlastností mennonitského školství, které se do kolonií v Paraguayi přeneslo přímo z Ruska, byla iniciativa osadníků vzít budování školství do vlastních rukou. Škola nechyběla od založení kolonie v žádné z mennonitských osad v Paraguayi. Také struktura školství v Paraguayi byla převzata přímo z Ruska. Teprve v sedmdesátých letech se
335 začaly měnit struktura a obsah v základním a centrálním školství, aby splnilo požadavky na oficiální uznání paraguayským ministerstvem školství.

Dalším kulturním prvkem, který zaujímal v mennonitském školství podstatné místo, byla němčina. Jako výraz ztotožnění se s německou kulturou se považovalo za samozřejmost, že

bude němčina ve škole představovat i nadále základní komunikační prostředek. Z postoje,
340 který pocházel ještě z Ruska, že je nutné naučit se jazyk obývané země, vyplynulo ihned po
založení osady ve Fernheimu úsilí naučit se jazyk, kterým se mluví v Paraguayi. V kolonii
Menno byla němčina naopak až do padesátých let zárukou odvratem od zbytku světa. Je jistě
obdivuhodné, že němčina zůstala v mennonitských osadách zachována po staletí jako
mateřský jazyk, i když s lokálními změnami. K tomu, že se příliš neprosadila španělština,
345 však také na druhou stranu výrazně přispěla geografická izolace mennonitských kolonií
v Paraguayi, především kolonií v Chacu.

Ratzlaff píše: „...německý jazyk se jako mateřský jazyk udržel u přistěhovalých mennonitů a
jejich potomků ještě přes další dvě generace.“²³ Jestli zůstane němčina zachována
u přistěhovalých mennonitů ještě dvě, tři nebo pět generací, závisí na různých okolnostech a
350 vlivech. Pro mennonity v hlavním městě země bude v blízké budoucnosti jistě výzvou, jestli
dokážou zachovat němčinu v určující formě jako mateřský jazyk. Stojí za zamyšlení, jak by se
měla němčina v mennonitských osadách ve vnitrozemí dále pěstovat. Bezděčně se nabízí
otázka, zda by byla vůle a zda by bylo možné, aby se němčina udržela přes generace, pokud
by se následující generace s německou kulturou přiměřeně neidentifikovali. Proto je důležité
355 zvážit, zda existuje vůle podporovat identifikaci s německou kulturou a jak toto vypadá
v praxi. Německý jazyk jistě přispěl k tomu, že se posílila „výjimečnost mentality“ mennonitů
v Paraguayi. Na základě německého kulturního dědictví např. mnozí mennonité německého
původu věří, že jsou průměrné úrovni paraguayské kultury nadřazení.

Německé kulturní dědictví zůstalo dosud přes různé cesty a rozdíly v otázkách víry a způsobu
360 života dominantní. Naproti tomu však platí, že mennonité v Paraguayi žijí ve španělsky
mluvící zemi a vlivem zvenčí přicházejí stále více do styku se španělsky mluvící společností.
V tomto ohledu našli v mennonitských výchovných institucích během posledních desetiletí
schůdnou cestu ve formě dvoujazyčné výuky. Pokud by se mennonité v Paraguayi
identifikovali se španělštinou a tím také s paraguayskou kulturou, znamenalo by to pro ně
365 jistě obohacení. O zdravou integraci a otevřenost vůči okolí se lze bez znalosti jazyka dané
země snažit stěží. I přístup k paraguayské kultuře a kontakt s mennonity neněmeckého
původu by byl mnohem snazší díky znalosti španělštiny.

Škola v tomto ohledu představuje jedinečné východisko jak připravit žáky na vliv
paraguayské i německé kultury. K tomu je však nutné, aby všichni, kdo se účastní výchovy,
370 nejprve definovali, jaké by pro to byly příslušné podklady. Své požadavky a představy
týkající se výchovy musí s patřičnými argumenty jasně vyložit na stůl také sbory, správa
kolonií a vychovatelé, aby bylo možné vymezit obecný charakter. Stojí za povšimnutí, že ti,

kteří se podílejí na utváření školství, zasahují do výchovných prací často jen vágními varováními před vlivem světa, aniž by o tematice vážně diskutovali v otevřeném rozhovoru.

375 Škola přitom představuje ideální možnost jak být žákům v procesu identifikace v multikulturním prostoru nápomocnou. Snad se osoby, které ve školství udávají tón, příliš zabývají idealizací tradičních popř. fundamentálních aspektů výchovy v protikladu k pokrokovým, místo aby se soustředili na skutečné potřeby mladých. Další prvek, který můžeme pozorovat ve výchovné práci v Rusku, Kanadě a později také v Paraguayi, je přenos

380 jistých vzorců chování. Tato skutečnost není pro relativně malá společenství ničím neobvyklým, pro svobodné utváření vlastního názoru u mladých je to však rozhodující. Je zprostředkováván jistý vzorec, který se týká např. chování dětí k rodičům, sboru, okolí. Tento přenos „mennonitských“ vzorců chování se může vztahovat např. k módnímu oblečení, kontaktu s lidmi zvnějšku (nemennonity) a jinak smýšlejícími, příslušnosti ke sboru atd.

385 Zprostředkování vzorců je jistě nutné, v dnešní době však žáci vyžadují více než jen vzorce chování bez patřičného zdůvodnění. Všimněme si, že je žákovi mnohdy zprostředkováno příliš málo nástrojů a že má k dispozici jen málo prostoru, aby si utvořil vlastní a samostatný názor na své okolí. Jak se má mladý člověk naučit identifikovat se s jistými kulturními obsahy, když se neučí o těchto věcech vážně diskutovat a je neustále konfrontován s

390 neodůvodněnými vzorci chování?

Pro žáky by bylo užitečné, kdyby bylo jasněji definováno, co znamená „být mennonitou“. Když ve své přednášce na konferenci delegátů MBG (Sjednocení mennonitské bratrské církve Paraguaye) Alfred Neufeld pronesl: „...že se s označením ‚mennonita‘ spojuje směs náboženství, kulturní tradice a přináležitosti k lidu“, odrážela tato výpověď realitu

395 pravděpodobně pravdivě.²⁴ Dospívající generace ale moc neví, co si s touto „směsí náboženství, kulturní tradice a příslušnosti k lidu“ počít. Připočteme-li další prvky paraguayské a německé kultury, má mladý člověk sice množství alternativ, které může použít, zároveň však u něj roste nejistota, s čím a jakou formou se má identifikovat. Pro vedoucí osoby v současné výchově je opravdu jednoduché identifikovat se s tím, „být mennonitou“,

400 protože sami tvrdě spolupracovali při utváření celého školství. Mladá generace však v mnoha případech pouze potřebuje dostat to, co bylo dříve vybudováno. Čelí také silnému vlivu kapitalismu s jeho konzumní mentalitou a globalizací s aktuálními následky, které kladou na dospívající lidi úplně jiné požadavky. Pro mladé jsou každodenními tématy internet, móda, profesionální sport, užívání života, hudba, film, profesní kariéra atd. a už ne tolik jako pro

405 rodiče zajištění peněz na živobytí, kázeň, vyprávění o Rusku, „dějiny 11. března“, ohrada pro dobytek atd. Často nerozumí tomu, co pro rodiče znamená „být mennonitou“. Když se na

ulici v Asunciónu zeptáte mladého studenta: „¿Vós sos un menonita? ... odpoví jako Petr trhaně: „no...sí...no... evangélico... paraguayó“ atd. Proto by hodně pomohlo, kdyby se mohl mladistvý identifikovat s jasnou novokřtěneckou představou, co znamená „být mennonitou“, nezatíženou výše uvedenou směsí etnik. Vedoucí autoritou při utváření jasné představy by mohl být v této souvislosti sbor. Školy by se měly spíše koncentrovat na záležitosti úžeji kulturní.

3.3 Cíle školství

Obecný cíl mennonitského školství v Paraguayi vykazuje opět stopy z Ruska, které se tady objevují v dvojí podobě. Jednou je to tradiční systém výchovy až do padesátých let v kolonii Menno, podruhé pak pokrokovější školství ve Fernheimu, Frieslandu, Neulandu, Volendamu a později i v Mennu. V druhém případě bylo vytyčení cíle stejně jako v Rusku zaměřeno na kvalitní výchovu, kdy nejvyšším cílem byla „religiozita“, jak ji v Rusku nazývá Cornies. Pro cíl mennonitského školství v Paraguayi je charakteristické, že jsou směrnice jen v málo případech zaznamenány písemně. V Mennu sice „obecná školní pravidla“ existovala, ale ve Fernheimu zpočátku nebyly k dispozici žádné psané školní stanovy. Rozhodující hlas při stanovení cíle měla správa kolonie, jakožto správce školy a jejích financí, a sbor ve funkci strážce ideového zaměření výchovy.

Zajímavé je, že se pak oficiálně pracovalo na stanovení cíle výchovné politiky vícekrát, pokud panovala domněnka zesíleného vlivu zvenčí, např. ve Fernheimu 1945 po nepokojích v souvislosti s trendem „völkisch“ a nedávno v roce 1995. V devadesátých letech skoro všechny progresivní školy v mennonitských koloniích své obecné cíle písemně nově definovaly. Především ve Fernheimu způsobil nový cíl svojí údajnou nerovnováhou nesnáze.²⁵

Předpokladem pro lepší definici otázek identity ve výchovné politice by byla otevřenost všech, kteří se na zpracování cílů výchovy podílí, kolonie, sborů a vychovatelů. Jestliže nepanuje otevřenost, nemohou být na stůl vyloženy ani jasně definované požadavky.

Vytyčení cíle dnešního školství se ovšem může nadále vytvářet na křtěnecko-mennonitském základě, v obklopení německé a paraguayské kultury. Musí se však vyrovnat s okolnostmi a požadavky dnešní doby, na základě kterých jsou ti, kdo mají být vychováváni, stále konfrontováni s konzumní mentalitou a následky globalizace. V tomto ohledu musí novým požadavkům čelit i mennonitské školy. Kritéria, která je možno brát k vytyčení cíle aktuálně v úvahu, jsou otevřenost, schopnost kritiky, kontaktu, reflexe a rozhodování. Efektivnější

zacházení s těmito kritérii, ve spojení s multikulturním porozuměním může žákovi pomoci nalézt jeho vlastní identitu a žít ji.

3.4. Napětí mezi školou, sborem a kolonií

445 Úzká spolupráce sborů se školami byla charakteristická pro mennonitské školství v Rusku a byla přenesena také na situaci v Paraguai. V mnoha případech to nelze vidět tak, že by si školy přály sbory jako kontrolní instanci. Naopak v Mennu pěstovali tento vztah mezi školou a sborem v prvních desetiletích existence mnohem oddaněji. V kolonii Fernheim byl zpočátku vztah mezi oběma jmenovanými institucemi kvůli přetrvávajícím nesnázím při usazování
450 dobrý, během období „völkisch“ ale ochabl a po roce 1944 se ho sbory a MCC usilovně snažily dosáhnout. Tehdejší vliv MCC ovšem jedinečně přispěl k fundamentalistickému myšlenkovému bohatství v mennonitských osadách. Sbory považovaly za nutné dohlížet ve škole na dodržování spravedlnosti a řádu. Takový dozor sborů nad rámci výchovy přetrvává v mnoha ohledech a nejen ve Fernheimu dodnes. Správa kolonií se sice ustanovila
455 zodpovědnou za administrativu a finance škol, ale na obsah výuky dohlížely více sbory. Vliv sboru byl umocněn i tím, že někteří učitelé vykonávali zároveň úřad kazatele a většina učitelů byla členy sboru. Působení sboru nemusíme chápat v zásadě negativně.

Tato často nevyrovnaná spolupráce mezi sborem a školou vyvolávala opakovaně značné napětí, tzn. konfrontace konzervativně-církevních a progresivně-kulturních sil.²⁶

460 Spolurozhodování sborů bylo možné pozorovat např. při zaměstnávání učitelů, posuzování divadelních představení, tanců atd. V posledních letech už jednak není vliv sborů tak silný a pro nezúčastněné také není možné tuto dynamiku snadno vnímat a rozumět jí. Jens Gehrman píše: „Školy v koloniích podléhají správě kolonií a ne sborům a ve vztahu k jejich infrastruktúře a aktuálním vyučovaným předmětům vykazují vysoký stupeň modernity.“²⁷

465 Tato výpověď poukazuje na menší vliv sborů na školství a na rostoucí sekularizační proces ve školství. Autor se odvolává výhradně na poslední desetiletí.

Můžeme si však všimnout, že diskuse o právu sborů spolurozhodovat ve výchovné práci závisela často na osobnostech. Tím, že byla spousta otázek odhalována často prostřednictvím šablony „fundamentalismus versus pokrok“, nebylo v mnoha případech možné dosáhnout
470 produktivní spolupráce. Jedna strana se bránila „otevřeností liberalismu“ a druhí se chtěli osvobodit od „jha K.f.K.“²⁸. Heinz Dieter Giesbrecht mluví o tom, že se sbory stále více ocitají v nebezpečí, že se stanou národní církví. Místo toho by se měly více koncentrovat na křtěnecko-biblické hodnoty, jakými jsou „dobrovolné utrpení a odpírání, služba, obětování se a sdílení“. Tento požadavek bezděčně vyvolává otázku, proč do této oblasti investují sbory

475 tolik energie. Mohly by své představy ohledně základního směřování výchovy vyjádřit
otevřeným a odůvodněným stanoviskem a snažit se pak více o aktivní a dynamickou práci ve
sboru. Zajímavá je také Neufeldova výpověď k tomuto tématu:

480 „...Nejznepokojivěji to ale skřípe v trámův našich vlastních sborů. Mennonitská
K.f.K. sice byla v časech vzájemné nevraživosti nebo též v pionýrské době
nápomocná, stále více se však jeví jako překážka k dynamickému budování sboru. To
není způsobeno jen tím, že samu sebe chápe v jistém smyslu jako ochránkyni tradice,
ale především tím, že věří, že jako bdělé oko musí zaručovat kristianizaci jistých
společností a geografických osad. Tento vývoj je v rozporu s tím doprovázen rostoucí
485 ztrátou autority a vlivu sborů v jejich kulturním prostředí.“²⁹

Jaké jsou pravé důvody skutečnosti, že sbory stále více ztrácejí na autoritě a vlivu? S ohledem
na výše uvedené úvahy by bylo jistě smysluplnější, kdyby se sbory výrazně nezapojovali do
výchovy, kvůli tomu, aby vystupovali autoritářsky a setrvali tvrdohlavě na tradičních
490 formách, ale kdyby se na prvním místě koncentrovaly na aktivní práci ve sboru. S pomocí
otevřeného a aktivního dialogu ale mohou přispět k tomu, aby byl podporován proces
identifikace vychovávaných, zvláště pak v definici podstaty víry pro výchovu. Sbor by mohl
vypracovat charakteristické znaky křtěneckých mennonitů v reálné souvislosti s dnešními
okolnostmi, přičemž by se musel snažit, pohledět nad rámec kolonie. Kdyby sbor poskytl
495 mladému člověku jeden jasně definovaný koncept, co znamená „být mennonitou“, mohl by se
s tímto vymezením také lépe identifikovat. Osobní vztah k trojjedinému Bohu, příslušnost ke
sboru křtem v dospělosti a pacifismus se pro něj musí stát dynamickými pojmy, aby se s nimi
mohl identifikovat. Pokud se však budou i nadále zprostředkovávat neodůvodněné formy a
zákazy, neuskuteční se důsledný identifikační proces a stále to bude „skřípat v trámův
500 sboru“. Výchozím bodem spolupráce musí být otevřený dialog a oboustranná důvěra.

3.5. Vyrovnaná integrace

Asi největší výzvou mennonitského školství v Paraguayi je dnes vyrovnaná integrace do
národního prostředí, aniž by se přitom ztratilo německé kulturní bohatství a křtěnecko-
505 mennonitská podstata. Také v Rusku lze v posledních desetiletích existence mennonitů
pozorovat rostoucí integraci, i když často motivovanou zvnějšku. Integrace školství
v Paraguayi bude nejspíš, jak již bylo řečeno výše, spočívat na trojím základě mennonitských,
německých a paraguayských stavebních kamenů. Pokud do sebe tyto kameny náležitě
zapadnou, mohou představovat stabilní základ. Ve všech třech případech je třeba se kriticky

510 vypořádat s danou kulturou. Jinak zůstane u povrchní znalosti německého piva a kyselého
zelí, Michaela Schumachera a šlágrparády. Paraguay je známá zase jen korupcí, leností,
padělkami a špatnými auty. V tomto ohledu je zde další bod, za který je v budoucnosti potřeba
složit účty. Vychovat z žáka způsobilého občana státu, který si je vědom svých práv a
povinností. K tomu by musely být „hodiny – Educación Cívica“ koncipovány přiměřeně
515 k mennonitským potřebám. To by pak samozřejmě mohlo vést opět k tomu, že bychom
v budoucnosti získali ještě aktivnější, ale zřejmě lépe připravené politiky z vlastních řad.
Jestliže kulturní vývoj mennonitů v Rusku charakterizuje přeměna společenství založeného na
kultu ve společenství kulturní, existují naproti tomu mezi mennonity v Paraguayi sklony
oddělit křtensko-mennonitské prvky víry od etnicko-kulturního prostředí.

520 Toto úsilí je ale na základě daných okolností velice obtížné, ne-li dokonce nemožné. V tomto
ohledu by bylo snazší jednotlivé oblasti spíše jasněji definovat, než je chtít od sebe oddělovat.
Můžeme a snad i musíme vynaložit úsilí distancovat se od pojmu etnického mennonitství,
abychom tak ukázali otevřenost vůči mennonitům a bratrům ve víře, kteří nepocházejí
z Německa. Samotná skutečnost, že je počet mennonitů německého a neněmeckého původu
525 téměř vyrovnaný, by totiž měla být důvodem k zamyšlení. Je nevyhnutelné uskutečňovat stále
intenzivnější kontakt s mennonity neněmeckého původu, kterýchžto členů sboru je dnes
13 000–14 000. Pokud by mennonité německého původu vědomě neuznávali mennonity
z jiného kulturního prostředí, nejevili by se ani oni nadále důvěryhodně.

Tyto skutečnosti vyžadují, aby mladé lidi při hledání identity někdo doprovázel. Od
530 vychovatele to však vyžaduje mnoho vědomostí, porozumění a obratnosti, aby si v této
komplexní situaci počínal přiměřeně, doprovázet spíše praktickým příkladem života
dospělých než slovem. Hledání vlastní identity zahrnuje vždy také hledání životních hodnot.
Ty bývají nalezeny zpravidla na základě určitých zkušeností a delšího procesu dospívání.
Otevřené, kritické, objektivní, reflexivní, flexibilní, kreativní, ale i stabilní vypořádání se
535 s křtensko-mennonitským a německým dědictvím, zasazeným do paraguayské kultury,
nabídne nám a budoucím generacím možnost se s tímto dědictvím identifikovat, aby o něj
pluralistická společnost pečovala vědomě.

¹ Lic. Hans Theodor Regier, Studium dějin na národní univerzitě v Paraguayi. V současnosti působí jako učitel
na sekundární škole ve Frieslandu a zároveň pracuje na své disertaci.

540 ¹ Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland.
Göttingen, 1949. s. 181.

¹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 383.

¹ Warkentin Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur-
und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, s. 444.

545 ¹ Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland.
Göttingen, 1949. příloha s. 12 nn
¹ Tamt., s. 106.

- ¹ Tamt., s. 79 nn.
- 550 ¹ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, s. 170 nn
- ¹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 263 nn
- ¹ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, s. 19.
- 555 ¹ Quriring Dr. Walter. Deutsche erschließen den Chaco. Karlsruhe. Verlag Heinrich Schneider, 1936, pp. 173.
- ¹ Tamt., s. 176.
- ¹ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, s. 2.
- ¹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 236 nn
- ¹ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, s. 3.
- 560 ¹ Warkentin, Dr. Jakob. Přednáška byla pronesena v rámci shromáždění MennCoSur v Mennu 17. srpna 2000.
- ¹ Warkentin, Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, s. 229 nn
- ¹ Tamt., s. 229 nn
- ¹ MCCna vědomí kolonie Fernheim 15.6.1940. Archiv kolonie Fernheim.
- 565 ¹ Tamt., s. 277 nn, poznámka: Některé pasáže jsou citovány.
- ¹ Tamt., s. 282.
- ¹ Učitelé Peter Wiens a Peter P. Klassen odjeli v roce 1952 na náklady MCC do Basileje za účelem dalšího studia.
- ¹ Ratzlaff, Gerhard. Ein Leib - viele Glieder. Die mennonitischen Gemeinden in Paraguay. Asunción, Gemeindekomitee, 2001, s. 348.
- 570 ¹ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Přednáška byla pronesena na konferenci delegátů u příležitosti sjednocení Mennonitské bratrské církve Paraguaye. Blumental, Fernheim, 27. ledna 2001.
- ¹ blíže o tom viz práce Edgara Neufelda: Neufeld, Edgar. Erziehungsziele in der Kolonie Fernheim. Eine historische und theologische Analyse. Asunción, Instituto Bíblico de Asunción, 1995, s. 118.
- 575 ¹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 256 nn
- ¹ Gehrmann, Jens. Modernisierung und Tradition. Sozialer Wandel bei den Mennoniten in Paraguay. Mennonitische Geschichtsblätter. Mennonitischer Geschichtsverein, Deutschland, Jahr 2000, s. 118
- ¹ K.f.K. = Kommission für Kirchenangelegenheiten (Komise pro církevní záležitosti). Sloučení všech sborů
- 580 v mennonitských koloniích.
- ¹ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Přednáška byla pronesena na konferenci delegátů u příležitosti sjednocení Mennonitské bratrské církve Paraguaye. Blumental, Fernheim, 27. ledna 2001.
- 585

Analýza textu

Součástí každého překladu by měla být podrobná analýza textu, která napomáhá lepšímu porozumění, stanovení vhodné překladatelské strategie a tím také k přesnějšímu překladu. Jedna z předních metod analýzy textu současnosti je popsána v knize Christiane Nordové – *Textanalyse und Übersetzen*¹. Její metoda vychází z teorie skoposu, kterou v roce 1984² formulovali zástupci tzv. Lipské školy Hans Vermeer a Katharina Reißová, a která zaměřuje pozornost na funkci textu s ohledem na recipienta a jeho komunikační situaci.³ Model Ch. Nordové se systematicky a detailně zabývá jednotlivými faktory výchozího textu, které dělí na vnětextové a vnitrotextové. Přínos metody spočívá v zaměření pozornosti na příjemce, čemuž se přizpůsobuje samotný text překladu. Výsledkem takové analýzy je podrobný přehled vlastností textu nastiňující strategii překladu. Tento model analýzy textu lze aplikovat univerzálně, ne však bez rozmyslu. V případě rutinního použití může dojít ke zkreslení drobných nuancí mezi texty a analýza pak ztrácí smysl. Přesto shledávám metodu jako praktickou pomůcku k posouzení mnoha faktorů, které mají vliv na překlad, a proto s ním v této práci převážně pracuji.

Vnětextové faktory:

Vysílatel

Vysílatelem vybraného textu je spolek zabývající se dějinami a kulturou mennonitů v Paraguayi⁴. Náplní činnosti spolku je péče o kulturní bohatství zdejších německých mennonitů a také propagace tohoto bohatství vůči okolnímu světu. Spolek od roku 2000 pravidelně vydává ročenky určené především mennonitům v Paraguayi. Vzhledem k tomu, jaké zvolil vysílatel textu médium, počítá také s širším publikem (mennonity jinde ve světě) ale i dalšími zájemci o problematiku mennonitů.

Autor

Autorem textu je Hans Theodor Regier, přispěvatel a redaktor ročenky spolku mennonitů. Podle poznámky pod čarou působil v době vzniku článku jako učitel ve Frieslandu a pracoval na své disertační práci.

¹ NORD, Ch.: *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995

² REIß, K., VERMEER, H.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer, 1984

³ viz např.: Čeňková, I.: *Teorie a didaktika tlumočení*, Praha: FFUK, 2001

⁴ Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay, dále VGKMP

Záměr vysílatele

O záměru vysílatele textu se dá zjistit několik informací z internetových stránek spolku. Článek byl původně přednesen na sympoziu ve dnech 25.–26. května 2001 ve Filadelfii (v Paraguayi). Tématem sympozia byla identita mennonitů v jejich sebepojetí a v pojetí ostatních (Mennonitische Identität zwischen Selbstbild und Fremdbild). Sympozia se mohli účastnit jak samotní mennonité, tak i další zájemci z řad veřejnosti. Kromě intence informovat o stavu problematiky v dané době, je také pravděpodobné, že se spolek snaží posluchače vyzvat k zamyšlení, případně je přimět ke změně stávající situace. Jeho intence je tedy sdělovací a apelová, přičemž by se dalo říci, že jsou v rovnováze.

Text byl zároveň zařazen do ročenky, kterou spolek vydává, a zveřejněn na internetu. Tento krok je možné interpretovat do jisté míry jako intenci fatickou – snahu o navázání kontaktu s veřejností mimo komunitu mennonitů. Převažují však intence sdělovací a apelová.

Příjemce

Vzhledem ke dvojímu publikování textu bych rozdělila také příjemce textu na dva proudy. Jedním z nich je skupina posluchačů, která se účastnila přímo samotného sympozia. Tato část příjemců je relativně omezená a již neměnná.

Do druhé skupiny se řadí čtenáři tištěné ročenky nebo její internetové varianty. Provozovatelé webových stránek očekávají také zájem čtenářů ovládajících španělštinu a angličtinu, příspěvky ročenek jsou však kompletně dostupné pouze v německé mutaci. Příjemci písemného textu především na internetu však mohou sdělení vnímat opakovaně a za nových okolností.

Médium

Prvním médiem sdělení bylo sympozium, na němž autor textu sám článek přednesl. Dalším médiem pro zveřejnění článku je internetový portál menonitica.org. Ve své práci jsem použila podobu textu z portálu menonitica.org.

Spolek VGKMP provozuje svůj web za účelem šíření informací o německy mluvících mennonitech v Paraguayi. Ročenky vycházejí od roku 2000 v tištěné podobě jako kniha k zakoupení a také jako text v html formátu na stránkách spolku. Od roku 2005 postupně přechází redakce k vydávání v uživatelsky příznivějším formátu pdf.

Místo a čas, příležitost

Článek byl poprvé přednesen v rámci již zmíněného sympozia ve Filadelfii v Paraguayi, konaném 25.–26. května 2001. Jisté tedy je, že text vznikl někdy předtím. Aby měl text aktuální platnost, předpokládám, že byl napsán počátkem roku 2000, ne dříve, protože by pak mohl být zveřejněn už v prvním čísle ročenky.

Kromě přednesení na sympoziu byl tento příspěvek v roce 2001 zařazen ještě do ročenky spolku VGKMP, která vychází jednak v tištěné podobě jednak v online verzi na internetu.

Důležitým faktorem, který se projevuje výrazně hlavně ve zvoleném lexiku, je skutečnost, že byl text napsán v Paraguayi. Pro němčinu paraguayských mennonitů jsou charakteristické určité rysy. Blíže o tom viz níže bod Lexikum.

Funkce

Jak již bylo řečeno, byl vybraný článek pronesen na sympoziu věnovaném otázkám identity mennonitů v Paraguayi. Podruhé byl uveřejněn v tištěném a elektronickém periodiku. V obou formách bylo hlavním záměrem vysílatele, respektive autora, informovat příjemce o stavu věci a případně v nich vyvolat snahu současnou situaci zlepšit. V souladu s touto intencí vysílatele je dle mého názoru také funkce textu. Předpokládaný příjemce text vyslechl buďto na sympoziu nebo si jej přečetl v ročence. V tomto směru bych si dovolila menší přirovnání. V každodenním životě mennonity hraje důležitou roli kazatel a pak také psané slovo – bible. Dalo by se s trochou nadsázky říci, že podobnou autoritou jsou pro něj přednášková setkání nebo příručky spolku VGKMP. Oba tyto kanály mennonity jednak informují o aktuálních otázkách a jednak mu poskytují jisté podněty k úvaze i k aktivním krokům. Pokud jde tedy o cílového čtenáře, jdou intence vysílatele a funkce textu ruku v ruce.

Vnitrotextové faktory

Téma

Obvykle nám pro určení tématu textu postačí jeho titulek, který výstižně shrnuje téma textu.⁵ V tomto případě je však název nedostačující. Otázky utváření identity v procesu výchovy jsou sice hlavním tématem, je však potřeba doplnit informaci, kterou se dozvídáme zredukováním textu nebo z použitého lexika, a sice že se jedná o utváření identity úzce

⁵ NORD, Ch.: *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995, s. 97

specifické skupiny obyvatel – mennonitů, kteří se z Německa vystěhovali přes Rusko do Paraguaye. Toto téma je českému čtenáři málo známé, a proto bude potřeba před samotným překladem provést důkladnější rešerši dostupné literatury a terminologie.

Obsah

Obsah příspěvku autor rozdělil do tří přehledných kapitol. Nejprve se věnuje popisu historických zkušeností mennonitů s výchovou. Dále pak shrnutí faktů, které hrají v procesu utváření identity mennonitů důležitou roli dnes, a na závěr předkládá podněty k tomu, jak by se mohla situace ve školství a v procesu výchovy mennonitů zlepšit.

Kromě denotativního obsahu sebou článek nese i význam konotativní vzhledem k jazyku, který je použit (blíže viz oddíl Lexikum). Text je zatížen zastaralými výrazy, citacemi a reáliemi, které jsou českému čtenáři cizí, biblickými aluzemi apod.

Presupozice

Autor původního textu psal svůj článek pro čtenáře zasvěcené do problematiky mennonitů v Paraguayi. Z toho vyplývá, že od recipienta očekává obeznámenost s reáliemi mennonitské církve (odkud kam přicházeli mennonité v průběhu dějin, stěžejní události jejich historie, např.: 11. března 1944), osobnosti z vlastních řad, které ovlivnily život mennonitů žijících v Paraguayi (Johann Cornies), ale především každodenní život mennonitů v Paraguayi. Často bylo zkomplikováno porozumění významu tím, že se v textu mluví o skutečnostech, které nejsou České republice všeobecně známé.

Do kategorie presupozic můžeme zahrnout také výskyt dvou krátkých vět a jednoho názvu školního předmětu ve španělštině.

Výstavba a členění

Článek je součástí cyklu textů, které se vztahují k tématu identity mennonitů v Paraguayi, z toho vyplývá, že na základě ostatních příspěvků může být dosaženo snadnějšího porozumění tomuto textu a také, že i právě tento text má vliv na pojetí identity mennonitů.

Text je členěn do tří kapitol a dílčích podkapitol. První kapitola se věnuje rysům školství, které byly obvyklé pro výuku a výchovu v Rusku. Druhá kapitola se zabývá současnou situací ve školství v Paraguayi, nejprve diferencuje mezi tradičním a moderním modelem školství a poté popisuje integraci obou přístupů. Třetí kapitola je logickým vyústěním dvou kapitol

předchozích. První podkapitola připouští potřebu změny v procesu utváření identity, druhá kapitola poukazuje na důležitý vliv školy v tomto procesu. Třetí podkapitola proto připouští, že dobrým předpokladem pro zdravé nalezení identity jedince je škola s jasně vymezenými cíly. Ve čtvrté podkapitole se autor zabývá napětím mezi školou, církevní správou a světskou správou. Pátou podkapitolou pak svůj příspěvek uzavírá s výzvou pro mennonity k integraci s ostatními mennonity i dalšími bratry ve víře.

V jednotlivých kapitolách a podkapitolách je orientace v textu usnadněna ještě strukturováním do kratších odstavců.

Neverbální prvky

Podoba textu, s jakou jsem pracovala já, je prostá neverbálních prvků. Text neobsahuje žádné tabulky, grafy ani obrázky. Je otázkou, zda nebyly některé tyto prvky použity při zveřejnění textu na přednášce nebo v tištěné podobě v ročence.

Lexikum

Slovní zásoba textu je výrazným a zároveň patrně nejproblematictější faktorem textu. Objevují se zde archaismy a výrazy pro dnešního mluvčího němčiny v jejím přirozeném prostředí neobvyklé, starší pravopis (např. *in bezug auf*).

Jedním ze dvou zásadních faktorů, který má vliv na použitou slovní zásobu, je téma článku. Objevují se zde aluze na bibli a obrazná vyjádření připomínající kázání (např.: *mit Schweiß auf der Erdscholle das alltägliche Brot zu erarbeiten* nebo *den Wanderstab zu ergreifen*).

Příznakové je také nadužívání výrazu *auch*, *besonders* apod., často redundantní kompozita jako např. *Zielsetzung*, *Erziehungsarbeit*. Dále pak kompozita pojmenovávající skutečnosti, které jsou českému čtenáři neznámá jako *Konfessionsschule*, *Bibelschule* apod. Blíže o řešení těchto problémů v oddíle Metoda a překladatelské posuny.

V neposlední řadě je součástí lexika odborná terminologie, kterou bude potřeba konzultovat s odborníky.

Pisatel němčinu, kterou používá, ovládá sice velice dobře, je však pravděpodobné, že jeho rodným jazykem je tzv. Plattdeutsch.

Specifika lexika výchozího jazyka

Před započítím překladu je potřeba zohlednit všechny vlivy, které se mohou promítnout do podoby jazyka. V tomto případě jde o dvojí odříznutí se od vývoje jazyka v jeho přirozeném prostředí a izolaci jazyka v oblasti odlišné kulturní a jazykové tradice. Nutno také podotknout,

že od konce 18. století se zmíněná Plattdeutsch vyvíjela v Rusku, tedy v zemi se slovanským mateřským jazykem, zatímco od dvacátých let 20. století čelí vlivům románského jazyka uprostřed jihoamerického kontinentu. V současnosti je možnost styku s aktuální němčinou díky moderním médiím snadnější, přesto nelze tento kontakt přeceňovat.

Syntax

Na rozdíl od slovní zásoby považuji syntax za méně příznakovou, nebo alespoň odchylky od běžné němčiny, které by bylo možno sledovat, nezpůsobují potíže s porozuměním textu ani nemění jeho funkci. Může to být dáno tím, že byl článek určen primárně k ústnímu předání a tudíž je skladba méně komplikovaná, než by tomu mohlo být u jiného odborného nebo např. administrativního textu. Zároveň je však text místy eliptický, co naopak může vyvolávat jisté nejasnosti ohledně obsahu.

Podrobněji se budu zabývat konkrétními syntaktickými jevy v oddíle Překladatelské posuny.

Suprasegmentální prvky

Podobně jako ostatní faktory analýzy prozrazuje také faktor suprasegmentálních prvků, že je tento text doplňkem jisté situace. Text byl původně pronesen v podobě přednášky, zatímco já jsem pro svůj účel použila zjednodušenou verzi textu z webu ročenky. Při přednesu bylo možno užít prvků jako je intonace, přízvuku, gest a posunků, které dokreslují tón sdělení. Článek, se kterým jsem pracovala, je pak spíš pouhým záznamem obsahu a nikoli formy, s jakou bylo původní sdělení spojeno.

Všechny příspěvky na webu spolku VGKMP podléhají stejné úpravě, což je pravděpodobně dáno spíše možnostmi jeho provozovatelů a ne absencí záměru využít suprasegmentálních prvků k efektivnějšímu vyznění textu. Autor používá pouze různých způsobů zvýraznění názvů (tučně, kurzívou, kombinací obojího) jednotlivých kapitol a podkapitol, případně jiného typu a velikosti písma pro důležité citace (užito celkem 3x). Použité písmo je velmi jednoduché a je vybráno spíše z praktických důvodů, aby byl text dobře čitelný.

Ve srovnání s jinými německy psanými texty je zde užito málo dvojteček, což může být dáno jednak obsahem (ne v každém textu je potřeba dvojteček použít) a jednak formou, jakou byl prvotně zveřejněn. Zde dvojtečka plní dvojí funkci, uvozuje citaci (autor však v tomto není důsledný a většina citací je naznačena pouze uvozovkami), přímou řeč (užito 1x) a 2x ve stejném případě pro zdůraznění následujícího výčtu. Pro všechny zmíněné případy se může v mluveném projevu využít intonace, přízvuku nebo gest.

Je zde víckrát použito uvozovek. Jak již bylo řečeno, signalizují citace jiných autorů, dále také důležité pojmy nebo hesla (*11. März – Geschichten, Mennonitsein, Heim ins Reich* apod.) či okřídlená spojení (*in Gebälk der Gemeinden knarren, Land der Erfüllung*). Nutno poznamenat, že je použití uvozovek z typografického hlediska mnohdy nedůsledné, např. „*Land der Erfüllung*“ (VT 374)

Dalším interpunkčním znaménkem, které má v textu funkci, je pomlčka (respektive spojovník, pro které se v textu užívá stejný znak bez rozlišení). Objevuje se zde v trojím případě, a to jako prostředek úspory psaní při výskytu více složených slov za sebou, jejichž součástí je stejný základ slova (např. *Nord- und Südamerika*), dále ke spojení významů dvou slov (např. *christlich-mennonitischer, deutsch-mennonitischer*), jednou k určení rozsahu (*13 000 – 14 000 Gemeindeglieder*) a v neposlední řadě také k vyjádření příslušnosti k organizaci (*MCC-Vertreter*), bližšího určení (*11. März – Geschichten*) nebo vztahu mezi jednotlivými entitami (*Spannungsfeld Schule – Gemeinde – Kolonie*).

Autor v textu nepoužívá středníky ani závorky.

Volba strategie překladu

Již během analýzy výchozího textu jsem se musela zamyslet také nad tím, jakou strategii překladu zvolím. Při posuzování jednotlivých faktorů vycházelo postupně najevo, že budou na překlad kladeny odlišné nároky než na originál. Z tohoto důvodu si dovoluji kontrastivně zanalyzovat také cílový text.

Vnětextové faktory

Vysílatel, autor, záměr vysílatele

V tomto případě je autor textu (překladatel) zároveň jeho vysílatelem, podobně jako u VT, nicméně intence, s jakou je text předložen cílovému čtenáři, je naprosto odlišná. Zcela odpadá záměr autora a vysílatele podnítit recipienta k úvahám případně dokonce ke změně situace popsané v článku. V překladu bude převažovat intence sdělovací – informovat čtenáře o neobvyklém jevu (skupina německy mluvících obyvatel uprostřed jihoamerického kontinentu), málo známé církvi (mennonitů), která má však souvislost s církvemi zastoupenými i v České republice.

Příjemce

Překlad je v tomto případě adresován zvědavému čtenáři, který se zajímá o lingvistiku (mohlo by ho zaujmout téma dlouhodobého výskytu němčiny v zemích, kde se jako mateřský jazyk používá řeč odlišné lingvistické větve), náboženství (mennonité), případně vývojovou psychologii (jaké faktory mohou mít vliv na proces utváření identity jedince). Vzhledem k uvedenému počítám s tím, že čtenář bude obeznámen se základními odbornými termíny, případně si je dohledá, pro snadnější orientaci v problému však považuji za důležité některé výrazy či skutečnosti okomentovat.

Místo, čas a příležitost zveřejnění textu

Jedním z důvodů, proč bude mít cílový text jiný dopad na čtenáře, je geografická vzdálenost mezi původním autorem a cílovým čtenářem CT. V původním znění text promlouval k mennonitům uprostřed Paraguaye, v mém případě se však obrací na publikum v České republice, která je nutno dodat jednou z nejateističtějších zemí vůbec.

Druhým důvodem odstupu od původního záměru je zveřejnění překladu více než dvanáct let po původním textu. Je možné, že dnes diskutují samotní mennonité o jiných problémech.

A třetím bodem je odlišná příležitost k oslovení čtenáře. Jelikož ale text nemá promlouvat k úzké skupině recipientů, jako je tomu v originálu, je zveřejnění touto cestou (případně v budoucnu nějakou další) dle mého názoru adekvátní.

Funkce překladu

Předpokládám, že překlad vytvořený s výše uvedenou intencí bude adekvátně plnit funkci informativní. Čtenář se dozví o novém tématu základní informace a zůstane na něm, zda se bude o problematiku dále zajímat.

Vnitrotextové faktory

Téma a obsah

Oba faktory je třeba zachovat, jinak by se již těžko dalo hovořit o překladu, ale spíše o parafrázi nebo jiném způsobu přepracování.

Presupozice

Na rozdíl od původního autora neočekávám od čtenáře, že bude obeznámen s reáliemi, ke kterým se článek váže. V několika málo případech je možné použít v překladu vnitřní

vysvětlivku (viz konkrétní posuny v překladu), pro lepší orientaci v problematice však k práci přikládám stručný glosář vybraných pojmů.

Výstavba textu a neverbální prvky

Tyto faktory ponechávám v souladu s původním článkem a pracuji s textem jako s úvodním příspěvkem k dané problematice. V překladu pouze sjednocuji typografické znaky pro uvozovky a důsledně rozlišuji mezi použitím pomlčky nebo spojovníku.

Lexikum a syntax

V překladu pro českého čtenáře se snažím používat syntax výhradně nepříznačnou, aby tak bylo dosaženo předpokládané funkce textu, totiž informovat čtenáře o daném tématu.

Také v případě lexika se přikláním spíše k takovým formulacím, aby sdělení plnilo informativní funkci. Pokud se v textu objevila slovní zásoba s jinou hodnotou, kterou by bylo dobré zachovat, přizpůsobila jsem tomu také překlad. Blíže o jednotlivých problémech viz oddíl Posuny v lexikální úrovni.

Suprasegmentální prvky

V českém textu v zásadě zachovávám suprasegmentální prvky podle originálu, například nejednotný způsob zacházení s jednotlivými prostředky (dvojtečky jako signál přímé řeči nebo citace). Na rozdíl od originálu rozlišuji mezi spojovníkem a pomlčkou. Ve dvou případech jsem pak nahradila dvojtečku jiným způsobem zdůraznění následujícího výčtu. Blíže o tom v Posunech na rovině syntaktické.

Z výše uvedeného vyplývá, že při překladu do češtiny vzniká nová komunikační situace a zásadně se tak mění také funkce překládaného sdělení. Zcela odpadá apelová funkce textu, která je přítomna původně, v České republice totiž ani nemá mennonitská církev zastoupení, navíc je čtenář od původního vysílatele vzdálen jak v čase, tak geograficky. Nemůže se proto podílet na komunikační situaci, která byla spojena s článkem výchozím. Pro překlad článku jsem proto zvolila strategii dokumentární.

Překladatelské problémy

V tomto oddíle bych ráda shrnula nejproblematičtější jevy, které působily potíže s překladem. Většina problémů souvisí s exotičností tématu, dále pak s jazykovými specifiky němčiny.

Odborná terminologie

Langsam wuchs die Besorgnis über den völkischen Einfluss, besonders auch in der Frage der Wehrlosigkeit. (VT 226–227)

Pomalu rostly obavy z vlivu hnutí völkisch, zvláště pak v otázce principu nenásilí. (CT 184)

Slovníkovým ekvivalentem je bezbrannost, tento pojem však v kontextu celého článku neobstojí. Konotuje totiž pouze pasivní absenci násilí. Na základě odborné literatury a po konzultaci s odborníkem užívám v celém textu důsledně pojem *(princip) nenásilí*, který lépe vyjadřuje vědomé odmítnutí násilí.

Překlad výrazu *Schlagerparade*

Zcela výjimečným případem v celém překladu byl překlad výrazu *Schlagerparade* (VT 622). Po dlouhém hledání vhodného českého ekvivalentu jsem se rozhodla pro překlad „sensu stricto“ a pouze jsem přepsala zvukovou podobu slova do češtiny. Výraz je v textu použit jako stereotyp pro německou kulturu. Pod pojmem *Schlagerparade* si německý mluvčí může představit estrádní pořad v televizi, hitparádu nebo třeba open-air festival. V kontextu článku není důležité, zda si čtenář vybaví správně konkrétní událost. Výraz zde reprezentuje zástupný prvek německého vkusu a takovou funkci plní i počeštěné slovo *šlágrparáda* (CT 507).

Překlad výrazu *völkisch*

Tento výraz odkazuje ke konkrétnímu období německých dějin. Slovníkový ekvivalent je lidový nebo národní (Lingea, 2002), německý Duden uvádí dva významy tohoto výrazu: „1) *nazionalistisch (in der rassistischen Ideologie des Nationalsozialismus) ein Volk als vermeintliche Rasse betreffend; zum Volk als vermeintliche Rasse gehörend* 2) *national*,

veralt.“⁶ Ekvivalent národní neodkazuje primárně k období nacionalismu, termín lidový evokuje spíše folklorní kontext. Další výraz, který se také používá, je národovecký, např.: „*Samuel Salzborn liči teorii národních skupin jako koncept protikladný k modelu národa a menšiny, jak se rozvíjel od Velké francouzské revoluce, a jako pokračování národoveckých (völkisch) tradic v Německu po druhé světové válce, které je třeba brát vážně.*“⁷ (Černá, str. 544) Tento se však vyskytuje střídavě v různých kontextech, navíc s původním völkisch v závorce jako vysvětlení. Domnívám se, že by užití výrazu národovecký v článku o mennonitech mohlo být zavádějící, a proto jsem se rozhodla pro ponechání výrazu völkisch, který signalizuje jistou exotičnost, a tím zvyšuje překladovost.⁸ Pro překlad s užitím dokumentární strategie shledávám tento postup jako adekvátní.

Skutečnosti, které se v českém kontextu nevyskytují

Zásadní otázkou bylo vyřešit problém s překladem výrazů, které se nevyskytují v českém kontextu, a nejsou pro ně proto ani speciální výrazy. Takovým případem jsou označení pro školní zařízení, která jsou v textu zmíněna. Pro překlad jsem se rozhodla použít většinou metodu transpozice (např. Dorfschule – vesnická škola, Kolonien Schule – koloniální škola, Konfessionsschule – konfesijní škola, Bibelschule – biblická škola, Vereinschule – škola spolku apod.), problémem však zůstává, že si čtenář nedokáže představit rozdíly mezi jednotlivými školami. Většinou je název odvozen od zřizovatele té které školy. V některých případech se jedná o jinou motivaci názvu, např. biblická škola – škola s důrazem na biblické hodnoty. Kromě případu Vereinschule jsem pro překlad využila transpozici, a to shodně připojením shodného přívlastku k základovému podstatnému jménu. Pro překlad spojení Vereinschule jsem sice také použila transpozici, ale charakter školy je formulován pomocí přívlastku neshodného. K tomuto kroku mě vedl pouze jazykový cit, protože se domnívám, že překlad *spolková škola* by evokoval spíše školu zřízenou spolkovým státem (odhaduji, že by taková škola nesla v němčině jméno Bundesschule). V uvedeném článku se ale jedná spíše o školu zařízenou spolkem – Verein.

V případě německého výrazu *Gemeindeschule* (např. 90) jsem se po konzultaci s odborníkem rozhodla pro volnější překlad *komunitní škola* (např. CT 72), přestože v textu důsledně používám pro překlad německého Gemeinde české sbor.

⁶ <http://www.duden.de/rechtschreibung/voelkisch>

⁷ Hahnová, E., Hahn, H. H. *Plíživý návrat etnických konceptů politiky*. přeložila Černá, D. in: Soudobé dějiny XIV. / 2–3, s. 544

⁸ POPOVIČ, A. *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, 1975, s. 64–65

Přímá řeč ve španělštině

Jak již bylo naznačeno při analýze textu, jsou součástí originálu také dvě krátké věty ve španělštině.

„¿Vós sos un menonita?... [...] „no...sí...no... evangélico... paraguayó” (VT 494–496)

Vzhledem k tomu, že se dá význam vět snadno odvodit z kontextu a nebrání tedy porozumění textu, rozhodla jsem se ponechat tento exotizující prvek ve španělštině. V tomto případě má totiž kladnou hodnotu jako prostředek pro dokreslení cizího prostředí. (V originále chybí počáteční uvozovky a pro koncové je užito špatného typografického znaku.)

Věcné chyby v originálu

Ať už došlo k věcným chybám z jakéhokoli důvodu, bylo třeba se rozhodnout, jak s těmito prohřešky v textu naložit.

Byl jím např. špatný pravopis jména slavného německého automobilového závodníka Michaela Schumachera, v původním textu *Schuhmacher* (VT 622). Tento prohřešek považuji za překlep nebo za splnutí s doslovným významem jména Schuhmacher – obuvník. V překladu jsem proto zvolila korektní pravopis jména závodníka.

Druhým, zato méně pochopitelným lapsem, je výskyt slova *wiedertäuferisch* (VT 497). Pro mennonity je totiž charakteristická zásada, „že křest může být řádně vykonán teprve na základě osobního vyznání“⁹. Termín novokřtěnecký by totiž implikoval opakování křtu, jelikož však mennonité uznávají až křest v dospělosti, nepovažují jej za opakování křtu v dětství. Také v tomto případě se domnívám, že jde o chybu z nepozornosti, přesto překládám podle originálního *wiedertäuferisch* výrazem *novokřtěneckou* (CT 405), protože se domnívám, že oprava na *křtěnecký* by byla nepřiměřeným zásahem do originálu.

⁹ FILIPI, P. *Křesťanstvo. historie, statistika, charakteristika křesťanských církví*. 4. vyd. Brno: CDK 2012, s. 138

Typologie překladatelských posunů

Posuny, ke kterým během překladu došlo, považuji za posuny nevyhnutelné, protože jsou dány strukturními rozdíly mezi jazykovým materiálem. Takové posuny Popovič nazývá posuny konstitutivními.¹⁰ Níže bych ráda specifikovala posuny na mikrostylistické rovině, k posunům v makrostylistické rovině nedošlo (jak jsem zmiňovala již v úvodu stanovení překladatelské metody).

Zároveň však podotýkám, že zde uvádím pouze vybrané příklady, nejedná se o konečný výčet problematických míst překladu.

Posuny v rovině lexikální

Pro němčinu charakteristický rys vysoké frekvence složených slov působil při překladu mnohdy problémy. Aby nebyl text příliš zatížen častým výskytem strnulých formulací, rozhodla jsem se v některých případech pro posun. Nepoužívala jsem však generalizaci výrazu plošně, pouze bylo-li to v kontextu přípustné.

Durch das Erlernen der spanischen Sprache wäre auch der Zugang zum paraguayischen Kulturgut und der Kontakt mit nicht deutschstämmigen Mennoniten viel leichter gegeben. (VT 444)

I prístup k paraguayské kultuře a kontakt s mennonity neněmeckého původu by byl mnohem snazší díky znalosti španělštiny. (CT 363)

- pro uvedený kontext je zcela dostačující obecnější pojem s širším významem, protože čtenáři navodí v podstatě stejnou představu a plní tedy stejnou funkci.

In den neunziger Jahren haben fast alle fortschrittlichen Schulen in den mennonitischen Kolonien ihre allgemeine Zielsetzung schriftlich neu definiert. (VT 517–519)

V devadesátých letech skoro všechny progresivní školy v mennonitských koloniích své obecné cíle písemně nově definovaly. (CT 423–425)

- v tomto případě, podobně jako v mnoha dalších, je pro přirozený proud textu vhodnější generalizovat výraz *stanovení cíle* na prostý *cíl*.

¹⁰ POPOVIČ, A. *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, 1975, s. 282

Tonangebend waren in der Zielsetzung die Kolonieverwaltung, als finanzieller Träger und Verwalter der Schule, und die Gemeinde als Hüterin des inhaltlichen Bereiches der Erziehungsarbeit. (VT 512–513)

Rozhodující hlas při stanovení cíle měla správa kolonie, jakožto správce školy a jejích financí, a sbor ve funkci strážce ideového zaměření výchovy. (CT 418–420)

- na rozdíl od předchozího příkladu zde považuji za příhodné ponechat celý význam složeného slova

Für die leitenden Personen in der heutigen Erziehungsarbeit ist es wohl einfach, sich mit dem „Mennonitsein“ zu identifizieren, weil sie selber hart daran mitgearbeitet haben, das ganze Schulwesen aufzubauen. (VT 484–486)

Pro vedoucí osoby v současné výchově je opravdu jednoduché identifikovat se s tím, „být mennonitou“, protože sami tvrdě spolupracovali při utváření celého školství. (CT 394–396)

Das Wesen der Erziehungsarbeit der Mennoniten in Russland war so ausgeprägt, dass später die Neuansiedlungen der Russlandmennoniten in Nord- und Südamerika davon stark beeinflusst wurden. (VT 11–13)

Podstata výchovy mennonitů v Rusku byla natolik vyhraněná, že později silně ovlivnila nové osady ruských mennonitů v Severní a Jižní Americe. (CT 9–11)

- V celém textu důsledně zobecňuji původní výraz *Erziehungsarbeit* na prosté *výchova*. Z kontextu je možné odvodit, zda se jedná o výchovu jako dlouhodobý proces vývoje dospívajícího nebo o konkrétní kroky uskutečněné zodpovědnými autoritami v průběhu vývoje mladistvých. Případná nerozlišenost obou pojmů porozumění textu nekomplikuje, jako by tomu bylo v případě častého opakování spojení „výchovné práce“.

Posuny na rovině stylisticko-syntaktické a gramatické

Jak již bylo naznačeno v předchozí analýze překladu, ve dvou případech jsem použila posunu v interpunkci. Zde uvádím jeden z těchto případů.

So schloss sich der Kreis der drei Grundpfeiler des neu strukturierten mennonitischen Schulwesens in Paraguay: christlich-mennonitische Glaubenshaltung, deutsch-kulturelles Erbe und das paraguayische Kulturgut, mit dem die Mennoniten immer öfter konfrontiert wurden. (VT 299–303)

A tak se v Paraguayi uzavírá kruh tří základních pilířů nově strukturovaného mennonitského školství. Křesťansko-mennonitského vyznání, německého kulturního dědictví a paraguayského kulturního bohatství, se kterým byli mennonité konfrontováni stále častěji. (CT 247–250)

- Při překladu jsem použila parcelace výpovědi, abych přesunula jádro výpovědi na začátek nové věty. Tím, že jsem se snažila o zlogičtění vztahů mezi větami, jsem se dopustila intelektualizace. Domnívám se, že v tomto případě stylistický posun posloužil k přirozenějšímu plynutí textu.

Aus der noch von Russland mitgebrachten Einsicht, dass das Erlernen der Landessprache eine Notwendigkeit sei, machte man in Fernheim gleich nach der Gründung der Siedlung eine Anstrengung, die paraguayische Landessprache zu erlernen. (VT 408–411)

Z postoje, který pocházel ještě z Ruska, že je nutné naučit se jazyk obývané země, vyplynulo ihned po založení osady ve Fernheimu úsilí naučit se jazyk, kterým se mluví v Paraguayi. (CT 336–338)

- Ve výše uvedeném případě došlo k nivelizaci, protože v češtině není potřeba vyjádřit zprostředkování cizího názoru speciální gramatickou kategorií. I kdyby se v originále mluvčí vůči názoru nevymezoval [...] *dass das Erlernen der Landessprache eine Notwendigkeit ist* [...], překládali bychom daný úsek stejně. Možnosti jak vyjádřit rezervovaný přístup autora výroku jsou pro tento kontext příznakové (vložením výrazu *prý*) nebo vůbec nevhodné (vložením např. výrazu *údajně*).

Stejnou větu, kterou jsem použila jako ukázkou generalizace, použiju také pro případ posunu na syntaktické rovině

Durch das Erlernen der spanischen Sprache wäre auch der Zugang zum paraguayischen Kulturgut und der Kontakt mit nicht deutschstämmigen Mennoniten viel leichter gegeben. (VT 444)

I přístup k paraguayské kultuře a kontakt s mennonity neněmeckého původu by byl mnohem snazší díky znalosti španělštiny. (CT 363)

- V českém překladu došlo na syntaktické rovině ke kondenzaci vyjádření a také k přesunu jádra výpovědi na konec a tím ke zdůraznění dané informace.

Posuny na rovině stylisticko-pragmatické

Vnitřní vysvětlivka

Die scharfen Auseinandersetzungen der beiden Gruppierungen in Fernheim beunruhigten das MCC schon ab den frühen vierziger Jahren. (VT 241–242)

Ostré střety mezi oběma uskupeními ve Fernheimu znepokojovaly již od počátku čtyřicátých let nevládní organizaci podporující mennonity, MCC (CT 196–197)

- Pro lepší porozumění sdělení obsahujícímu zkratku, která je pro původní čtenáře běžnou, jsem vložila do textu vnitřní vysvětlivku.

Odstranění redundantního „auch“

V textu místy vynechávám překlad redundantního, je-li použito jako částice. Domnívám se, že jde o projev idiolektu, který by při zachování v českém textu působil rušivě. Vzhledem k tomu, že se jedná o vypuštění částice, není tím dotčena významová stránka sdělení a tím ani informativní funkce překladu.

Závěr

Na tomto místě bych ráda shrnula poznatky z celé práce na bakalářském překladu. Připouštím, že jsem si pro zvoleným článkem připravila mnoho těžkých úkolů, kterým bych se pravděpodobně vyhnula, kdybych při výběru textu sáhla po „konvenčnějším“ tématu. Musím však říci, že jsem si touto cestou vyzkoušela poměrně neobvyklé postupy, které bych v reálné situaci na překladatelském trhu asi nezažila. V hodinách překladatelské analýzy a překladových seminářů pro mě byly nepředstavitelné příklady z exotických jazyků, kdy má překladatel jen velmi omezenou možnost kontaktu s výchozí kulturou a překládané téma je velice vzdálené čtenáři cílového jazyka. V případě němčiny jsem takovou situaci ani neočekávala, materiálů ke studiu jazyka i kultury je dost a jsme v blízkém kontaktu se zemí, kde je němčina mateřským jazykem.

Proto pro mě bylo jakousi výzvou poprat se s realitami (a nedostatkem materiálů o tématu v českém jazyce), netypickým jazykem originálu a omezenou možností konzultovat přímo překládanou problematiku.

Seznam použité literatury

Primární:

REGIER, H. T. Identitätsfragen in der Erzhungspolitik
menonitica.org/2001/vortrag3.htm

Sekundární - knihy:

FILIPI, P. *Křesťanstvo. historie, statistika, charakteristika křesťanských církví*. 4. vyd. Brno: CDK 2012, s. 138

HAHNOVÁ, E., HAHN, H. H. *Plíživý návrat etnických konceptů politiky*. přeložila Černá, D.
in: Soudobé dějiny XIV. / 2–3

LEVÝ, J. *Umění překladu*. Praha: Československý spisovatel, 1963

NORD, Ch.: *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1995
POPOVIČ, A. *Teória umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, 1975

REIß, K., VERMEER, H.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Niemeyer, 1984

Sekundární – elektronické zdroje:

<http://menonitica.org/lexikon>

www.bible-online.cz

www.bibel-online.net

Slovníky:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/voelkisch>

Lingea Lexicon 2001,

PŘÍLOHA – Výchozí text

Identitätsfragen in der Erziehungspolitik

Hans Theodor Regier¹

5 1. Das Schulwesen in Russland

Den Identitätsfragen der Mennoniten Paraguays in der Erziehungspolitik nachzugehen ist eine große Herausforderung und nur auf Grund einer Beobachtung der geschichtlichen Entwicklung des mennonitischen Erziehungswesens möglich. Für die Erarbeitung dieser Thematik waren die Werke von Leonhard Froese², Peter P. Klassen³ und Jakob Warkentin⁴ grundlegend.

Die Wurzeln des Schulwesens der deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay führen ohne Zweifel zurück nach Russland. Das Wesen der Erziehungsarbeit der Mennoniten in Russland war so ausgeprägt, dass später die Neuansiedlungen der Russlandmennoniten in Nord- und Südamerika davon stark beeinflusst wurden. Natürlich trugen noch mehr Gründe dazu bei, dass die Grundlagen der Erziehungspolitik der Mennoniten in Paraguay einen starken Rückhalt im mennonitischen Schulwesen in Russland fanden. Es würde den vorgegebenen Rahmen sprengen, die gesamte Erziehungsarbeit der Mennoniten in Russland zu untersuchen. Doch sollen einige Elemente des mennonitischen Schulwesens in Russland, die später auch in Paraguay in direkter und indirekter Form zum Tragen kamen, etwas näher betrachtet werden.

20

1.1. Die ursprünglich aus Preußen nach Russland eingewanderten Mennoniten waren davon überzeugt, dass die Eltern für die Grundschulausbildung ihrer Kinder verantwortlich sind. Dieser von der Gruppe selbstauferlegten Pflicht versuchten die Eltern so gut wie möglich nachzukommen. Diese Selbstinitiative und das Pflichtbewusstsein, dass die Eltern für die Grundschulausbildung ihrer Kinder verantwortlich sind, war auch bei der Ansiedlung der deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay von grundlegender Bedeutung um ein eigenes Schulsystem aufzubauen.

25

1.2. Die Strukturierung des mennonitischen Schulwesens in Russland vor und nach der tiefgreifenden Reform durch Johann Cornies finden wir in Paraguay in beiden Formen wieder.

30

Die Schulstrukturen mit dem jeweiligen Bildungsniveau aus der Zeit vor der Schulreform in Russland findet man in Menno bis in die späten fünfziger Jahre und bis heute in mehreren mennonitischen Kolonien in Ostparaguay vor. Das traditionelle Schulsystem aus Russland konnte und kann in Paraguay noch einmal voll zum Zuge kommen. In der Erziehungsarbeit in Fernheim, Friesland, Neuland und Volendam wurde das fortschrittlichere reformierte Schulsystem aus Russland in fast unveränderter Form übernommen. Man ging wie in Russland von einer sechsjährigen Grundschulausbildung aus, danach folgte eine vierjährige Zentralschulausbildung und eine zweijährige Lehrer- oder sonstige Berufsausbildung. Erst einige Jahrzehnte nach der Ansiedlung in Paraguay hat man sich mehr von diesem aus Russland übertragenen System distanziert und sich den lokalen Umständen angepasst.

1.3. Die Zielsetzung des mennonitischen Schulwesens in Russland konzentrierte sich vor Cornies Schulreform hauptsächlich darauf, dass alle Kinder eine Grundschulausbildung erhalten sollten, wo sie lesen, schreiben und rechnen lernen mussten. Während dieser Zeit war es für die jeweiligen Organisatoren des Schulwesens von grundlegender Bedeutung, dass die Kinder eine Grundschulausbildung erhielten, wobei die Qualität der Erziehungsarbeit keine entscheidende Bedeutung hatte. Diese recht niedrigen Ansprüche entsprachen wohl auch der allgemeinen Lebenseinstellung, in der es darum ging, eine schlichte Lebenshaltung einzunehmen und mit Schweiß auf der Erdscholle das alltägliche Brot zu erarbeiten.

Doch nicht alle waren mit dem vorhandenen Bildungsniveau zufrieden, und die Zeit brachte Männer hervor, die trotz großer Widerstände aus den eigenen Reihen und dem enorm großen Gesellschaftsdruck, wohl aber mit dem politischen Rückhalt des russischen Staates, Reformen im wirtschaftlichen und pädagogischen Bereich anstrebten. Johann Cornies formuliert die Zielsetzung der auf seine Art verbesserten Erziehungsarbeit folgendermaßen: „Religiosität ist das Ziel, zu welchem jede wahre Bildung hinstreben muss, und an welcher sich alle einzelnen Zweige derselben vereinigen müssen. Sie ist die heilige Wurzel, aus der alles Leben hervorgeht und welche die Weihe über die keimende Kraft und über ihre Entwicklung ausgießt“. Im letzten Artikel seiner 88 „Allgemeine Regeln“ fährt er fort: „Werden die Lehrer hiesigen Bezirks nach diesen hier angeführten Regeln handeln, dann werden die Schulen

Bildnerinnen des Körpers, Herzens und Geistes werden, wahre Bildungsörter für den Menschen, ein Segen für die jetzigen, eine Glückseligkeit für die nachkommenden Brüder.“⁵ Hier wird ersichtlich, dass die Vermittlung von religiösen Werten und Inhalten ein wichtiger Bestandteil bzw. die Grundlage der Erziehungsarbeit war. Die Schulen sollten Konfessionsschulen sein und darunter verstand man in den Gemeinden, dass die Erziehung sich auf das mennonitische Bekenntnis gründen

sollte und der „Geist ein religiös-sittlicher sein sollte“.⁶ Bedingt durch den gemeinschaftlichen Charakter der mennonitischen Siedlungen wurde in der Erziehungsarbeit auch großes Gewicht auf die Vermittlung von gewissen Verhaltensmustern für Lehrer und Schüler gelegt. Verhaltensmuster, die sich z.B. auf das Verhältnis des Kindes zu Lehrern, Eltern, Obrigkeit, Gemeinde, Umwelt, usw. beziehen.⁷ Inhaltlich bleibt die Zielsetzung der Erziehungsarbeit der Mennoniten in Paraguay in den ersten Jahrzehnten dieselbe wie in Russland. Obzwar diese in den ersten Jahrzehnten wenig oder überhaupt nicht schriftlich formuliert wurde, so stand die „Religiosität“, wie Cornies sie nennt, doch immer im Vordergrund. Obwohl man keine dogmatischen Glaubensbekenntnisse schriftlich vorliegen hatte, die auch für die Erziehungsarbeit als Richtlinien hätten dienen können, wusste anscheinend jeder, wo es entlang ging. Doch diese Tatsache ermöglichte es, dass das Schulwesen immer wieder von starken Persönlichkeiten, die auch wieder die Interessen der Gemeinden, der Kolonieverwaltung oder von Institutionen von außen vertraten, entscheidend beeinflusst werden konnte.

80

1.4. Eng zusammenhängend mit der Zielsetzung der Erziehungsarbeit war auch das Verhältnis der Schulen zu den Gemeinden. Dadurch dass die Erziehungsinstitutionen Konfessionsschulen sein sollten und auch waren, setzten sich die Gemeinden automatisch als Kontrollinstanz über die Schulen. Man sah es gerne, wenn die Lehrer Glieder der jeweiligen Gemeinden waren. In der Tat waren in Russland, wie auch später in Paraguay, ein großer Teil der Lehrer gleichzeitig Prediger. So waren die Gemeinden auf der einen Seite bei der Festlegung der Rahmenbedingungen der Erziehungsarbeit mitbestimmend, andererseits kontrollierten sie aber auch ständig, dass dieser Rahmen nicht von den Beteiligten überschritten wurde. Dadurch unterstützte die Erziehungsarbeit die dogmatischen Grundsätze der Mennoniten wie z. B. die Gemeinschaft der Gläubigen und die Absonderung von der sündigen Welt. Gefördert wurden Eigenschaften wie Gehorsam, Schlichtheit, Sittsamkeit und Frömmigkeit.⁸ Den Ursprung der „Gemeindeschulen“, wie sie in Russland anfänglich geführt wurden, kann man bestimmt in dem Bedürfnis finden, die Interessen der täuferischen Glaubensgemeinde zu erhalten und zu vertreten. Allmählich wurde daraus eine Schule der Dorfgemeinde. Für die Glaubensgemeinde waren die „Gemeindeschulen“ ein Garant für ihre Kontinuität, aber auch gleichzeitig Träger der Dorfs- und Koloniekultur.⁹ Das enge Verhältnis zwischen Schule und Gemeinden wurde auch von Russland nach Paraguay transferiert.

1.5. Ein weiteres für die Mennoniten in Russland wichtiges Element des Schulwesens war die Sprache. Als Unterrichtssprache diente anfänglich die Muttersprache, d.h. Plattdeutsch und Deutsch. Im Prinzip war Deutsch die offizielle Sprache für Gemeinde, Gemeinschaft und Schule. Die Sprache galt auch als Garantie für die Absonderung von der Welt. Die Absonderung von der Welt wäre durch die Übernahme der jeweiligen lokalen Sprache gefährdet, da dann natürlich auch die negativen Einflüsse der neuen Kultur nicht abzuwehren seien. In mehreren Fällen der mennonitischen Geschichte war der Versuch der jeweiligen Regierung, die deutsche Sprache einzuschränken oder abzuschaffen Grund genug, den Wanderstab zu ergreifen. So führten in Russland die anstehenden Reformen und auch der Verdacht, dass man dadurch die deutsche Sprache verlieren werde, zur Auswanderung einer Gruppe von Mennoniten nach Kanada.¹⁰ Natürlich war es nicht nur die Sprache, sondern die jeweiligen gesamten Schulreformen, die zu Auswanderungen nach Kanada, Mexiko und Paraguay anspornten. Erst 1897/99 wurde in Russland die russische Sprache per Gesetz als Unterrichtssprache eingesetzt, mit Ausnahme des Unterrichts in den Fächer Religion und Deutsch. Auch in Paraguay hat man nie daran gezweifelt, dass die deutsche Sprache als Unterrichtssprache führend sein sollte. Trotzdem hat man in Russland wie auch in Paraguay sehr bald Anstrengungen unternommen, die lokale Landessprache teilweise in den Lehrplan mit aufzunehmen.

Die Strukturierung des Schulwesens, Zielsetzung, Qualität, Sprache und das Verhältnis zur Gemeinde sind Punkte in der deutschmennonitischen Schulgeschichte, die oft Spannungsfelder zwischen den traditionellen und fortschrittlicheren Gruppen erzeugt haben. Diese Spannungsfelder, die in einigen Fällen zu harten Auseinandersetzungen führten, gaben aber auch Anlass zu Neuorientierungen der Erziehungspolitik.

2. Das Schulwesen in Paraguay

In Paraguay trafen zu Beginn der dreißiger Jahre zwei Erscheinungsformen des mennonitischen Schulwesens zusammen. In der Kolonie Menno wurde das aus Russland über Kanada mitgebrachte konservative Schulwesen der Bergthaler aus der Zeit vor Cornies Reform aus Russland aufgebaut, in Fernheim dagegen versuchte man das Schulwesen aus Russland, das sich relativ hoch entwickelt hatte, weiter auf- und auszubauen. Beide Formen ruhten letztendlich auf derselben Glaubensgrundlage, d.h. dem täuferisch-mennonitischen Glaubensbekenntnis und der zum Teil gleichen Tradition.

2.1. Das traditionelle und das fortschrittliche Schulwesen

Das Schulwesen in der Kolonie Fernheim und später auch in Friesland, Neuland und Volendam wurde im Gegensatz zu dem der Kolonie Menno mit anderen Voraussetzungen
135 gestartet. Am meisten unterschieden sich die Fernheimer, die 1930/32 einwanderten, von den
Mennos in ihrer Einstellung zur Umwelt und Außenwelt. In Menno versuchte man die Kinder
und Jugendlichen vor dem Einfluss der Welt zu schützen, während man in Fernheim die
Beziehungen zur neuen Heimat und zum Ausland förderte. Natürlich erzeugte diese Tatsache
Spannungsfelder in der Erziehungspolitik, wobei man den Einfluss von draußen nicht immer
140 in angemessener Form mit den eigenen Glaubensüberzeugungen und den traditionellen
Formen auf einen Nenner bringen konnte.

2.1.1. Von der Ansiedlung bis 1945

Das Schulwesen in der Kolonie Fernheim kann von der Ansiedlung 1930/32 bis zum
145 Abschluss des Zweiten Weltkrieges wohl als eine in sich geschlossene Phase gesehen werden.
Während dieser Zeit erlebte die Erziehungsarbeit einen Aufschwung, der in materieller
Hinsicht fast aus dem Nichts erarbeitet, dann aber nach überspitzten Auseinandersetzungen
Mitte der vierziger Jahre einmal stark abgebremst wurde. Das Startkapital für die
Aufbauarbeit des Schulwesens in Fernheim waren die Erfahrungen eines säkularisierten,
150 modernen und differenzierten Schulwesens der Mennoniten in Russland aus der Zeit vor
1914, ein Teil in Russland ausgebildeter Lehrer und die aus Deutschland mitgebrachten
Bücher und Schulmaterialien.

Im Grunde genommen strebte man denselben Zustand an, wie man ihn in Russland vor 1914
erlebt hatte und der in der Durchführung der regelmäßigen Gottesdienste, einem ungestörten
155 Gemeindeleben und einem geregelten Schulunterricht bestand.¹¹ Trotzdem versuchte man von
Anfang an, gute Kontakte mit dem neuen Heimatland zu pflegen. So wurden gleich im ersten
Sommer nach der Ansiedlung Lehrer auf Kosten des paraguayischen Staates nach Asunción
geschickt, um die spanische Sprache zu erlernen und sich sonstige Kenntnisse anzueignen.
Viel Wert legte man auf die Anstellung von ausgebildeten Lehrern. Wo dies nicht der Fall
160 war, gab man immer wieder die Gelegenheit, dass Junglehrer sich auf lokalen
Fortbildungskursen die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen konnten. Die jeweiligen
Dorfsgemeinschaften machten sich für den Aufbau und Unterhalt der Schulen verantwortlich.
Im Vergleich zu den Gemeindeschulen in Menno entwickelte sich hier mehr der Typ einer
Kolonie-, bzw. Dorfsschule, den später auch die Kolonien Friesland, Volendam und Neuland
165 übernahmen.

Aber auch in Fernheim stand das Schulwesen in engem Kontakt mit den Gemeinden. Wie schon in Russland ein großer Teil der Lehrer gleichzeitig Prediger war, übten auch in Fernheim in den ersten Jahren neun von sechzehn Lehrern gleichzeitig das Predigeramt aus.¹² Wohl unter dem Einfluss der Gemeinden war die Schule im Dorf Symbol der Kultur. Die Siedler waren sich sehr schnell bewusst, dass sie neben dem wirtschaftlichen und religiösen Bereich auch das kulturelle Leben in die Hand nehmen mussten, da hier in Paraguay nicht mit Unterstützung von außen zu rechnen war. Die Grundschulausbildung in den jeweiligen Dörfern war für die Ansiedler eine Selbstverständlichkeit, aber die Eröffnung einer Fortbildungsschule in Schönwiese ab 1931 war wohl etwas Außergewöhnliches. Dieses Unternehmen lief auf Grund einer Privatinitiative, in der Lehrer Wilhelm Klassen die führende Triebfeder war. Drei Jahre später übernahm die Kolonieverwaltung von Fernheim diese Initiative und führte die „Zentralschule“ in Filadelfia weiter.¹³

Der Unterricht wurde außer im Fach Spanisch in deutscher Sprache erteilt. Es bestand wohl bei den Organisatoren der Erziehungsarbeit kein Zweifel, dass die deutsche Sprache mit dem dazugehörigen Einfluss im allgemeinen Kulturleben die Grundlage für das Schulwesen bilden sollte. Das Deutschtum war besonders auch in Russland Teil der ethnisch-mennonitischen Gemeinschaft geworden, und diese Tatsache kam in der neu gegründeten Kolonie Fernheim und später auch in Friesland, Neuland und Volendam stark zum Zuge. Die Mennoniten hatten ihr Deutschbewusstsein von Russland mit nach Südamerika gebracht, und man sah Deutschland immer noch als das „Mutterland“ an.¹⁴ Hinzu kam bei den mennonitischen Ansiedlern die Dankbarkeit der deutschen Regierung gegenüber, mit deren Hilfe sie aus dem Machtbereich des Kommunismus gerettet worden waren. Die Machtübernahme Hitlers in Deutschland erregte bei den deutschsprachigen Siedlern Freude, da jetzt der Ausbreitung des Kommunismus Einhalt geboten werden sollte und auch wieder für ein „Heim ins Reich“ nach der Beendigung des Krieges plädiert wurde. Diese Umstände erzeugten andererseits aber auch ein Spannungsfeld, weil die Vorstellung wuchs, dass Paraguay eventuell eine neue Heimat bedeuten könnte. Außerdem wurde im religiösen Bereich immer wieder erwähnt, um vielleicht auch in der wirtschaftlich hoffnungslosen Situation einen Rettungsschimmer zu sehen, dass Gott die Mennoniten doch nach Paraguay gebracht habe, um hier eine gewisse Aufgabe zu erfüllen.¹⁵

Das oben erwähnte Spannungsfeld übertrug sich auch auf die Erziehungspolitik. Die Schule war eine geeignete Bühne auf der, die zum Teil unterschiedlichen politischen Einstellungen verschiedener Gruppen auszufechten. Ab Ende der dreißiger Jahre bis 1943 wurde das Schulwesen in der Kolonie Fernheim stark von nationalsozialistischen Ideen geprägt.

- 200 Unterstützt wurde dieser Trend in Fernheim vom „Deutschen Volksbund in Paraguay" und der deutschen Gesandtschaft in Asunción. Sie versorgten die Schulen mit umfangreichen Lehrmittelsendungen aus Deutschland, halfen bei der Lehrerversorgung und bei sonstigen Aktionen. Man sah in Hitler einen Bewahrer der christlichen Tradition und ein Vorbild in persönlichen Tugenden.
- 205 „Dankbarkeit gegenüber dem deutschen Mutterland, das Verbundenheitsgefühl mit den in der Sowjetunion zurückgebliebenen Verwandten und Freunden und das Zugehörigkeitsgefühl zu einem Volk, dessen Sprache und Kultur man jahrhundertlang gepflegt hatte, hatten ein emotionales Klima geschaffen, in dem wenig Raum für ein oppositionelles Verhalten blieb".¹⁶
- 210 Friedrich Kliwer, ein dynamischer, intelligenter und radikaler Leitertyp, kehrte Ende der dreißiger Jahre nach Abschluss seines Studiums in Deutschland nach Fernheim zurück, um in der Erziehungsarbeit an leitender Stelle mitzuarbeiten. Er konnte sich mit dem damals bekannten Gedankengut des Nationalsozialismus identifizieren. Auf der einen Seite hat er grundlegende Bausteine für das Schulwesen der Mennoniten in Paraguay gelegt. Nicht nur in
- 215 der Strukturierung des Schulwesens, der allgemeinen Schulreform, Erarbeitung der Stoffpläne, sondern auch in dem aufopfernden Bemühen, eine eigene Lehrerausbildungsstätte aufzubauen, lag sein Verdienst. Andererseits trug seine dynamische und unbeirrte Vorgehensweise auch dazu bei, die Kluft zwischen den Sympathisanten und Gegnern der völkischen Bewegung zu vergrößern.¹⁷
- 220 Ein großer Teil der Lehrer, unterstützt von der Kolonieverwaltung, einige Prediger und ziemlich viele Bürger versuchten, eine Volkstumspolitik im Sinn der auswärtigen Kulturpolitik des Dritten Reiches in Fernheim zu verwirklichen. Durch diese Gruppierungen wurden die Auseinandersetzungen über das Schulwesen oft nicht sachorientiert, sondern personenorientiert geführt. Hinzu kam, dass die Mennoniten in Russland fest davon überzeugt
- 225 waren, dass ein Christ täuferischen Ursprungs nicht in der Politik mitmischte. Aus diesem Grund war man auf die Konfrontation mit der nationalsozialistischen Ideologie nicht genügend vorbereitet.
- Langsam wuchs die Besorgnis über den völkischen Einfluss, besonders auch in der Frage der Wehrlosigkeit. Nordamerikanischer Einfluss, vertreten durch Ärzte und Missionare, wurde
- 230 immer stärker bemerkbar. Die antivölkische Bewegung wurde von der Mehrheit der Prediger, einigen Lehrern, Gemeindegliedern und Eltern geführt.¹⁸ Obzwar man die Erziehungsarbeit von der Volksschule bis zum Lehrerseminar unterstützte, sah man in dem Einfluss des

nationalsozialistischen Gedankenguts eine Gefahr. Die Gemeinden sahen ihren eigenen Einflussbereich gefährdet. Eltern, die die Opposition unterstützten, schickten ihre Kinder
235 nicht mehr zur Kolonieschule, sondern zur neu gegründeten Bibelschule. Nachdem dann die verantwortlichen Personen des nationalsozialistischen Einflusses aus der Kolonie verbannt und der offizielle Friede wieder hergestellt worden war, stand das Schulwesen wieder stark unter dem Einfluss der Gemeinden. Die Folgen dieser gesellschaftspolitischen Spannungen, die leider größtenteils im schulischen Bereich ausgetragen wurden, waren noch lange danach
240 zu bemerken.

2.1.2. Der nordamerikanische Einfluss

Die scharfen Auseinandersetzungen der beiden Gruppierungen in Fernheim beunruhigten das MCC schon ab den frühen vierziger Jahren. Denn wenn die völkische Bewegung sich auf
245 lange Sicht in Fernheim durchsetzen und bei einem eventuellen Sieg Deutschlands eine Bewegung „Heim ins Reich“ organisieren würde, bedeutete dies gleichzeitig ein Scheitern des Siedlungsprojektes im paraguayischen Chaco. Diese Niederlage konnte sich das MCC auf keinen Fall leisten. Mit einem Schreiben bezog das MCC schon 1940 klare Stellung zu den Vorfällen in Fernheim „Die Lehrer, diejenigen der Zentralschule eingeschlossen, sind nur
250 Diener der Kolonie, und nicht Führer. Sie sollten sich von aller Politik fern halten und keinesfalls Ursache zu Kampf und Streit geben. Es ist durchaus unzulässig, dass ein Lehrer gegen die Wehrlosigkeit, sowie andere Prinzipien des Mennonitentums Stellung nimmt.“¹⁹ Anscheinend war das MCC nicht gegen das Deutschtum, sondern gegen die Erziehung zur Wehrbereitschaft. Man unterstützte offiziell auch nicht das Vorhaben einiger besorgter Eltern,
255 eine zweite Zentralschule zu gründen. Vielmehr wurde dazu aufgefordert, die bestehende Schule nach mennonitischen Prinzipien zu führen.

Die Bemühungen des MCC beruhten auf zwei Grundpfeilern, nämlich am Festhalten am Prinzip der Wehrlosigkeit und der Bereitschaft, im Chaco sesshaft zu bleiben. Zu den handgreiflichen Vorfällen am 11. März 1944 nahmen die MCC-Vertreter auch konkret
260 Stellung und glaubten durch die militärischen Erfolge der USA im Zweiten Weltkrieg auch gewisse Druckmittel in der Hand zu haben. Diese Tatsachen wiesen ganz klar darauf hin, dass die jeweiligen politischen Interessen der damaligen Zeit im Schulbereich ausgetragen wurden. 1944 blieb die Zentralschule in Filadelfia auf Grund der vorgefallenen Geschehnisse auf politischer Ebene geschlossen, und erst ab 1945 wurde mit Hilfe des MCC die Zentralschule
265 wieder eröffnet. Unterrichtskräfte aus Nordamerika und aus dem lokalen Bereich führten weiterhin die Institution. Man war mit der Unterstützung aus Nordamerika einverstanden, da

sonst keine Mithilfe aus dem Ausland in Aussicht war. Lehrer und Prediger C.C. Peters, der die Zentralschule von 1948 bis 1952 leitete, hat einen entscheidenden Beitrag zur Weiterführung dieser Erziehungsinstitution geleistet. Der Einfluss der nordamerikanischen Mennoniten blieb bis 1952 bestehen und äußerte sich in einer verstärkten Rückbesinnung auf das überlieferte mennonitische Glaubens- und Kulturerbe. 1948 wurde auf Grund der Initiative von C.C. Peters eine Bibelschule ins Leben gerufen, die qualifizierte Gemeindearbeiter vorbereiten sollte. Das Phänomen der Bibelschulen, später auch von einigen anderen Kolonien kopiert, hatte in gewisser Hinsicht einen großen Einfluss auf die Gemeinschaft und dadurch auch auf die allgemeine Kulturebene. Die Gemeinden konnten durch diese Institution einen großen Einfluss auf die Erziehungsarbeit ausüben.

2.2. Integration des Schulwesens

Die Grundsteine für die offizielle Anpassung des mennonitischen Schulwesens an das paraguayische Schulsystem wurden in Fernheim schon 1945 gelegt. In diesem Jahr arbeitete die K.f.K., einige Lehrer und der Schriftleiter des Mennoblattes neue Richtlinien für das Fernheimer Schulwesen aus. Man sprach jetzt von „christlich-mennonitischer“ und nicht mehr von „deutsch-mennonitischer“ Erziehung. Der neue Bezugspunkt in der Erziehungsarbeit war ab jetzt Paraguay und nicht wie bisher Deutschland. Die Bildung in den Schulen sollte „auf der Grundlage positiver Auslegung der Heiligen Schrift beruhen und in vollem Einklange mit dem mennonitischen Glaubensbekenntnis stehen. Dem Schüler sollte eine christliche Weltanschauung vermittelt werden. Betont werden sollten in Erziehung und Unterricht die Grundsätze und Lehren des Friedens, einfache schlichte Lebensweise, Geradheit des Charakters, Heiligkeit der Ehe und des Heimes und Freiheit des Gewissens. Es sollten führende Kräfte für Gemeinde, Schule und bürgerliches Leben herangebildet werden.“²⁰

Das Pendel der Geschichte hatte wieder einmal zurückgeschlagen. Die Erziehungspolitik der völkischen Bewegung wurde ohne Rücksicht in den Hintergrund geschoben, und man schaffte einen neuen Erziehungsrahmen, der wohl in gewisser Hinsicht bis heute erhalten geblieben ist. Das Schulwesen geriet jetzt in zunehmendem Maß unter den Einfluss der Gemeinden. Besonders auch die Bibelschulen taten das Ihrige dazu. Wenn die Schulen ab Mitte der vierziger Jahre in erhöhtem Maß von den Mennoniten Nordamerikas gefördert und beeinflusst wurden, so kam während der sechziger und siebziger Jahre und auch später, die materielle, finanzielle und personelle Unterstützung aus Deutschland. Die Hilfe aus der Bundesrepublik Deutschland galt auch für Friesland, Neuland, Volendam und später auch für Menno. Die

Bemühungen um eine engere offizielle Zusammenarbeit mit dem paraguayischen Erziehungsministerium setzten in offizieller Form ab den frühen siebziger Jahren ein. So schloss sich der Kreis der drei Grundpfeiler des neu strukturierten mennonitischen Schulwesens in Paraguay: christlich-mennonitische Glaubenshaltung, deutsch-kulturelles
305 Erbe und das paraguayische Kulturgut, mit dem die Mennoniten immer öfter konfrontiert wurden. Es entstand wieder ein neues Spannungsfeld dadurch dass neben dem Erhalt der mennonitischen Tradition und Kultur, das Schulwesen immer stärker in das Schulsystem des Landes integriert wurde, man aber in paralleler Form versuchte, durch Kontakte mit Deutschland das deutsche kulturelle Erbe zu aktivieren.²¹ Diese Umstände brachten wohl
310 positive Folgen für das allgemeine geistige und geistliche Kulturniveau mit sich, erzeugten aber beim Jugendlichen Verwirrung durch fehlende Identifizierung mit einer bestimmten Ausrichtung.

Das Schulwesen in Fernheim wurde durch die Ausbildung eigener Lehrkräfte im Ausland und in Asunción ab den frühen fünfziger Jahren in zunehmendem Maß unabhängiger.²² In dieser
315 Zeit setzte im Erziehungsbereich ein Trend ein, sich vom MCC unabhängig zu machen. Die Aus- und Weiterbildung der eigenen Lehrer wurde gefördert, um im Schulwesen in Bezug auf Einflüsse von draußen unabhängiger arbeiten zu können. Während der achtziger Jahre war die Zentralisierung der Dorfsschulen in den jeweiligen Zentren der mennonitischen Siedlungen in vollem Gange. Der Grund dafür waren die hohen Unterhaltskosten der Dorfsschulen und das
320 Bestreben, den Unterricht durch die Zentralisierung des Schulwesens qualitativ zu verbessern. Ab den siebziger Jahren begann der Anerkennungsprozess der mennonitischen Schulen im paraguayischen Erziehungsministerium. Die vierjährige Zentralschulbildung wurde durch die offizielle Anerkennung auf sechs Jahre verlängert. Dadurch ging das aus Russland lang bewährte Schulsystem der vierjährigen Zentralschulen verloren. Es wurden auch größtenteils
325 die Stoffpläne des paraguayischen Schulsystems in den mennonitischen Schulen übernommen. Die Übernahme der Stoffpläne hat manche Veränderungen im mennonitischen Schulwesen bewirkt. Die oft mangelhafte Qualität der Unterrichtsmaterialien hat dazu geführt, dass man auch immer wieder selbst hergestellte oder aus Deutschland bezogene Materialien als Ergänzung hinzugezogen hat. Anders war es in der sechsjährigen
330 Grundschulbildung, wo noch größtenteils auf Grund eigener Pläne und Materialien gearbeitet wurde. Die Volksschulen wurden erst 1993 von der paraguayischen Regierung anerkannt. Trotz der offiziellen Anerkennung von Seiten des paraguayischen Erziehungsministeriums hat letzteres im konkreten Schulalltag in den mennonitischen Schulen bisher wenig verändert.

335 Einmalig ist auch die Initiative für die Schulreform in Menno. Die Reformgedanken kamen
durch fortschrittlich denkende Männer von innen heraus und wurden nicht von außen
aufgezwungen. Neue Unterrichtsmethoden und -inhalte wurden eingeführt, und man
durchbrach eine jahrhundertealte Form der Absonderung von der Umwelt. In den frühen
siebziger Jahren wurde die Vereinsschule in eine Kolonieschule umgewandelt. Der weitere
340 Integrationsprozess von den traditionellen Gemeindeschulen zu der neuzeitlichen
Kolonieschule hin lief ungefähr so wie in den anderen mennonitischen Gemeinschaften.
Die bewusste dreifache Zielsetzung im mennonitischen Schulwesen ab den fünfziger Jahren
trug zu einer erheblichen Qualitätsverbesserung des Erziehungswesens bei. Die qualitativen
Verbesserungen im Schulwesen wurden wohl vor allem auf Grund der eigenen
345 Anstrengungen und mit Hilfe der Bundesrepublik Deutschland erzielt. Von der
paraguayischen Regierung kam wenig praktische Unterstützung.

3. Fazit

3.1. Notwendigkeit des Wandels der Identität

350 Die Schule ist wohl stärker mit der Identitätsproblematik der Mennoniten verwickelt, als man
oft annimmt. Einmal deshalb, wie schon oben nachgezeichnet wurde, weil man allgemein
davon ausging, dass die Schule für den Erhalt und die Pflege des gesamten Kulturwesens
zuständig ist. Wenn man davon ausgeht, dass die Identität die Gesamtheit des Seins mit
einschließt und nur im Kontext der jeweiligen Gesellschaft mit ihren Sitten, Gebräuchen und
355 Werten möglich ist, hat der kulturelle Bereich eine grundlegende Funktion für die jeweilige
Identitätsbildung.

Außerdem bot die Schule im mennonitischen Gemeinschaftsleben fast die einzige Arena, wo
der Intellektuelle sich profilieren konnte. Des Öfteren war es so, dass der Sachverständige nur
in der Schule die Möglichkeit hatte, seine Fähigkeiten zu beweisen, wo er dann eben auch
360 seinen Lebensunterhalt verdiente, auf Gemeindeebene dagegen ohne finanzielle Zuwendung
seine Dienste leistete. Das heißt im Klartext, dass ein Teil der führenden Leute der Kolonie
im schulischen Bereich die Möglichkeit hatte, seine Identität weiter zu formen, bzw. unter
Beweis zu stellen. Man könnte diesem entgegenhalten, dass die Gemeinde auch ein Forum
darstellen könnte, um das kulturelle, aber besonders auch das geistliche Erbe zu diskutieren.
365 Dies war aber meistens nicht der Fall. Die Gemeinde war wohl Hüterin des geistlichen Erbes,
aber nicht eine Bühne, auf der dieses Erbe zur Diskussion stand. Natürlich brauchte der
Glaube nicht täglich zur Diskussion zu stehen, es gab aber immer wieder aktuelle Fragen, die
eine zeitgemäße Analyse erforderlich machten. Die geistlichen Grundlinien, eingebettet in die

Tradition, waren dem Anschein nach klar definiert. Der Glaube beinhaltete ein Leben in der
370 Nachfolge Jesu, wobei die Bibel die alleinige Grundlage für das täuferisch-mennonitische
Wesen bildete. Die Taufe war der Bekenntnisakt für diesen Lebensstil, in dem auch die
Wehrdienstverweigerung, das Nicht-Schwören und die Nächsten- und Feindesliebe eine
besondere Bedeutung hatten. Dieser Grundrahmen wurde in den verschiedensten Formen
auch auf das kulturelle, wirtschaftliche und soziale Leben übertragen. Dem gegenüber
375 schwebte den meisten Mennoniten ein Bild vor, wo ein tapferer und mutiger Siedler mit
außergewöhnlichen Leistungen im wirtschaftlichen und zum Teil auch kulturellem Bereich
unproduktive Einöden in ein „Land der Erfüllung“ verwandelt. Doch wer drückte der
mennonitischen Gemeinschaft dieses Bild und diese Forderung auf? Das Bild des tapferen
und mutigen Siedlers mit den außergewöhnlichen Leistungen, heute ist es wohl die
380 vorbildliche Milchproduktion, wurde in vielen Fällen von außen geprägt. Hier kommt das
Spannungsfeld des Selbst- und Fremdbildes voll zur Wirkung. Ein Bild, das man selber
anfertigt, bzw. sich von anderen aufdrängen lässt, ohne dass es mit der Realität und den
eigenen Lebensvorstellungen übereinstimmt, bringt für die jeweilige Gemeinschaft und
besonders auch für den Einzelnen große innere Spannungen mit sich. Warum können die
385 deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay nicht ganz normale Menschen mit ihren Stärken
und Schwächen sein so wie alle anderen Bewohner des Landes auch? Eine unkritische
Auseinandersetzung mit den Vorstellungen, bzw. Selbstbildern kann man öfters in der
mennonitischen Geschichte beobachten. Die undiskutierten und undefinierten Selbst- und
Fremdbilder führten besonders auch bei vielen Jugendlichen zu einer Identitätskrise. Denn
390 eine große Mehrzahl der heranwachsenden Generation ist nicht aktiv an dem Aufbau- und
Stabilisierungsprozess der Gemeinschaft beteiligt gewesen und kann sich aus diesem Grund
oft auch mit gewissen Bildern nicht genügend identifizieren. Sie suchen und fragen nach
tieferen Begründungen der eigenen Identität. Es besteht die Notwendigkeit, dass die Selbst-
und Fremdbilder, die in den meisten Fällen unser Handeln bestimmen, neu diskutiert werden.
395 Die Zeit, in der steife Formen mit Hilfe von Feindbildern an die Jugendlichen vermittelt
werden, z.B. im Umgang mit anderen Religionen, scheint vorbei zu sein. Außerdem führt dies
auch nicht zu einer Stärkung der eigenen Identität.

3.2. Schule als Grundlage der Identitätsvermittlung

400 Eine der charakteristischen Eigenschaften des mennonitischen Schulwesens, das direkt von
Russland auf die Kolonien in Paraguay übertragen wurde, war die Initiative der Siedler, den
Aufbau des Schulwesens in die eigene Hand zu nehmen. In keiner der mennonitischen

Siedlungen in Paraguay fehlte seit der Gründung der Kolonie eine Schule. Auch die Struktur des Schulsystems wurde direkt von Russland auf Paraguay übertragen. Die Grund- und
405 Zentralschulbildung wurde erst ab den siebziger Jahren inhaltlich und strukturell verändert, um den Anforderungen des paraguayischen Erziehungsministeriums für die jeweilige offizielle Anerkennung gerecht zu werden.

Die deutsche Sprache war ein weiteres Kulturelement, das im mennonitischen Schulwesen in Paraguay einen breiten Platz einnahm. Als Ausdruck der Identifizierung mit dem deutschen
410 Kulturgut wurde es als eine Selbstverständlichkeit angesehen, dass Deutsch auch weiterhin das grundlegende Kommunikationsmittel in der Schule darstellen würde. Aus der noch von Russland mitgebrachten Einsicht, dass das Erlernen der Landessprache eine Notwendigkeit sei, machte man in Fernheim gleich nach der Gründung der Siedlung eine Anstrengung, die paraguayische Landessprache zu erlernen. In der Kolonie Menno dagegen galt die deutsche
415 Sprache noch bis zu den fünfziger Jahren als Garantie für die Absonderung von der Welt. Es ist schon erstaunlich, wie die deutsche Sprache über Jahrhunderte hinweg, wenn auch mit einigen lokalen Färbungen, als Muttersprache in den mennonitischen Siedlungen erhalten blieb. Andererseits trug die geographische Isolation der mennonitischen Kolonien in Paraguay, besonders bei den Kolonien im Chaco, auch stark dazu bei, dass die spanische
420 Sprache keinen starken Einzug hielt.

Ratzlaff schreibt „...die deutsche Sprache wird sich bei den eingewanderten Mennoniten und ihren Nachkommen noch über die nächsten zwei Generationen als Muttersprache erhalten“.²³
Ob die deutsche Sprache bei den eingewanderten Mennoniten noch zwei, drei oder fünf Generationen erhalten bleiben wird, ist von verschiedenen Umständen und Einflüssen
425 abhängig. Für die Mennoniten in der Landeshauptstadt wird es in nächster Zukunft wohl eine Herausforderung sein, die deutsche Sprache als Muttersprache in bestimmender Form beibehalten zu können. Wie die deutsche Sprache weiter in den mennonitischen Siedlungen im Inland gepflegt werden soll, lohnt sich zu überlegen. Es drängt sich unwillkürlich die Frage auf, ob man die deutsche Sprache über die Generationen hinweg wird erhalten können
430 und wollen, wenn die folgenden Generationen sich nicht in angemessener Form mit dem deutschen Kulturgut identifizieren können. Daher wird es wichtig sein, einige Überlegungen anzustellen, ob man die Identifizierung mit der deutschen Kultur fördern will und wie dies in der Praxis aussieht. Die deutsche Sprache hat wohl auch dazu beigetragen, die „Ausnahmementalität“ der Mennoniten in Paraguay zu verstärken. Auf Grund des deutschen
435 Kulturerbes glauben z.B. manche deutschstämmige Mennoniten, über dem durchschnittlichen paraguayischen Kulturniveau zu stehen.

Bisher ist das deutsche Kulturerbe trotz der verschiedenen Wanderwege und Unterschiede in der Glaubenshaltung und Lebensführung dominant geblieben. Dagegen steht, dass die Mennoniten in Paraguay in einem spanischsprechenden Land wohnen und man durch den
440 Einfluss von draußen immer stärker in Kontakt mit der spanischsprechenden Umgebung kommt. In den mennonitischen Erziehungsinstitutionen ist in dieser Hinsicht durch den zweisprachigen Unterricht in den letzten Jahrzehnten ein gangbarer Weg gefunden worden. Ein bewussterer und verstärkter Identifizierungsprozess mit der spanischen Sprache und dadurch auch mit der paraguayischen Kultur wäre ganz bestimmt auch eine Bereicherung für
445 die Mennoniten in Paraguay. Man kann schwerlich eine gesunde Integration und Offenheit mit der Umwelt anstreben, wenn man die jeweilige Landessprache nicht beherrscht. Durch das Erlernen der spanischen Sprache wäre auch der Zugang zum paraguayischen Kulturgut und der Kontakt mit nicht deutschstämmigen Mennoniten viel leichter gegeben.

In dieser Hinsicht bietet die Schule eine sehr gute Plattform, die Schüler auf den Einfluss der
450 paraguayischen sowie auch der deutschen Kultur vorzubereiten. Doch dazu muss erst einmal von allen an der Erziehungsarbeit Beteiligten definiert werden, welches die dazugehörige Grundlage wäre. Auch die Gemeinden, Kolonieverwaltungen und Erzieher müssen ihre Anforderungen und Vorstellungen bezüglich der Erziehungsarbeit mit ihren jeweiligen Argumenten klar auf den Tisch legen, um den allgemeinen Rahmen abzustecken. Zu
455 beobachten ist, dass die an der Gestaltung des Schulwesens Beteiligten oft nur mit vagen Warnungen vor dem Einfluss der Welt in die Erziehungsarbeit eingreifen, ohne wirklich im offenen Gespräch über die Thematik zu diskutieren. Dabei bietet die Schule eine ideale Möglichkeit, dem Schüler im Identifizierungsprozess in seiner multikulturellen Umgebung behilflich zu sein. Vielleicht sind die im Schulwesen tonangebenden Personen oft zu sehr mit
460 der Idealisierung des traditionellen bzw. fundamentalen, im Gegensatz zum fortschrittlichen, Erziehungswesens beschäftigt, anstatt sich auf die realen Bedürfnisse des Jugendlichen zu konzentrieren.

Ein weiteres Element, das wir in der Erziehungsarbeit in Russland, Kanada wie später auch in Paraguay beobachten können, ist die Vermittlung von gewissen Verhaltensmustern. Diese
465 Tatsache ist für relativ kleine Gemeinschaften nichts Unnormales, für eine freie Meinungsbildung des Jugendlichen jedoch entscheidend. Es wird ein bestimmtes Muster vermittelt, das sich z.B. auf das Verhalten der Kinder den Eltern, der Gemeinde, der Umwelt gegenüber bezieht. Diese Vermittlung von „mennonitischen“ Verhaltensmustern kann sich z.B. auf modische Kleidung, Kontakt mit Außenseitern und Andersdenkenden,
470 Gemeindezugehörigkeit usw. beziehen. Die Vermittlung von Verhaltensmustern ist bestimmt

notwendig, aber die Schüler in der heutigen Zeit verlangen mehr als nur Verhaltensmuster ohne die jeweiligen Begründungen. Man kann beobachten, dass dem Schüler manchmal zu wenig Werkzeuge vermittelt werden und dass ihm zu wenig Freiraum zur Verfügung steht, um sich eine eigene und selbstständige Meinung bezüglich seiner Umwelt zu bilden. Wie soll
475 der Jugendliche lernen, sich mit gewissen kulturellen Inhalten zu identifizieren, wenn er es nicht lernt, sich ernsthaft mit diesen Dingen auseinander zu setzen und wenn er ständig mit unbegründeten Verhaltensmustern konfrontiert wird?

Hilfreich wäre für den Schüler auch eine klarere Definition des Begriffes „Mennonit sein“. Wenn Alfred Neufeld in seinem Vortrag auf einer Delegiertenkonferenz der MBG sagt „...
480 dass sich bei uns mit dem Namen 'Mennonit' ein Mischmasch von Religion, Kulturtradition und Volkszugehörigkeit verbindet", so spiegelt diese Aussage wahrscheinlich wahrheitsgetreu die Realität wieder.²⁴ Die heranwachsende Generation weiß aber mit diesem „Mischmasch von Religion, Kulturtradition und Volkszugehörigkeit" wenig anzufangen. Wenn dann noch weitere Elemente der paraguayischen und deutschen Kultur hinzukommen, hat der
485 Jugendliche zwar eine Menge Alternativen, die in Anspruch genommen werden können, aber auch eine zunehmende Unsicherheit, womit und in welcher Form er sich identifizieren soll. Für die leitenden Personen in der heutigen Erziehungsarbeit ist es wohl einfach, sich mit dem „Mennonitsein" zu identifizieren, weil sie selber hart daran mitgearbeitet haben, das ganze Schulwesen aufzubauen. Aber die junge Generation braucht in vielen Fällen nur noch zu
490 genießen, was vorher aufgebaut wurde. Hinzu kommt bei der jungen Generation der starke Einfluss des Kapitalismus mit seiner Konsummentalität und die Globalisierung mit den jeweiligen Folgen, wo ganz andere Anforderungen an den heranwachsenden Menschen gestellt werden. Bei dem Jugendlichen sind Themen wie Internet, Mode, professioneller Sport, Lebensgenuss, Musik, Film, Professionalität in der Arbeit usw. an der Tagesordnung
495 und weniger wie bei den Eltern gesicherter Lebensunterhalt, Gehorsam, Russlandgeschichten, „11. März - Geschichten", Viehfenz usw. Er weiß oft mit dem „Mennonitsein" der Eltern nicht viel anzufangen. Wenn der junge Student in Asunción auf der Straße gefragt wird: ¿Vós sos un menonita?.... kommt nach dem Petrusstil ein holpriges „no...sí...no... evangélico... paraguay" usw. hervor. In diesem Zusammenhang wäre es doch hilfreich, wenn sich der
500 Jugendliche mit einem klaren wiedertäuferischen Begriff vom „Mennonitsein", losgelöst von dem oben genannten ethnischen Mischmasch, identifizieren könnte. In der Bildung einer klaren Vorstellung in dieser Frage könnte die Gemeinde führend sein. Die Schulen dagegen würden sich mehr auf die Erarbeitung des kulturellen Wirkungskreises konzentrieren.

505 3.3. Zielsetzung des Schulwesens

In der allgemeinen Zielsetzung des mennonitischen Schulwesens in Paraguay finden wir wieder Spuren aus Russland, die hier in ihrer zweifachen Form zum Vorschein kommen. Zum einen das traditionelle Erziehungssystem in der Kolonie Menno bis zu den fünfziger Jahren, zum andern das fortschrittlichere Schulwesen in Fernheim, Friesland, Neuland, Volendam und später auch in Menno. Im zweiten Fall war die Zielsetzung so wie in Russland, auf eine qualitativ gute Erziehungsarbeit gemünzt, und die „Religiosität“ war, wie Cornies sie in Russland nennt, das höchste Ziel. Charakteristisch für die Zielsetzung des mennonitischen Schulwesens in Paraguay ist, dass die Richtlinien in den wenigsten Fällen schriftlich fixiert sind. In Menno gab es wohl die „Allgemeinen Schulregeln“, aber in Fernheim lagen anfanglich keine schriftlichen Schulstatuten vor. Tonangebend waren in der Zielsetzung die Kolonieverwaltung, als finanzieller Träger und Verwalter der Schule, und die Gemeinde als Hüterin des inhaltlichen Bereiches der Erziehungsarbeit. Interessant ist auch, dass mehrmals dann mit der offiziellen Zielsetzung der Erziehungspolitik gearbeitet wurde, wenn man glaubte, dass der Einfluss von draußen zu stark wurde, so z.B. in Fernheim 1945 nach dem Wirbelsturm der völkischen Zeit und neuerdings 1995. In den neunziger Jahren haben fast alle fortschrittlichen Schulen in den mennonitischen Kolonien ihre allgemeine Zielsetzung schriftlich neu definiert. Besonders aber auch in Fernheim löste die neue Zielsetzung durch ihre angebliche Unausgeglichenheit Unbehagen aus.²⁵

Voraussetzung für eine bessere Definition der Identitätsfragen in der Erziehungspolitik würde die Offenheit in der Erarbeitung der Erziehungsziele von allen Beteiligten in diesem Bereich wie Kolonie, Gemeinden und Erzieher sein. Wo keine Offenheit herrscht, werden auch keine klar definierten Anforderungen auf den Tisch gelegt. Die Zielsetzung des heutigen Schulwesens kann wohl auch weiterhin auf einer täuferisch-mennonitischen Basis, umgeben von deutschem und paraguayischem Kulturgut, aufgebaut werden. Es müsste aber auch den heutigen Umständen und Anforderungen Rechenschaft getragen werden, unter denen die zu Erziehenden doch ständig mit einer Konsummentalität und den Folgen der Globalisierung konfrontiert werden. In dieser Hinsicht werden sich auch die mennonitischen Schulen den neuen Anforderungen stellen müssen. Kriterien, die für eine aktuelle Zielsetzung in Betracht gezogen werden können, sind Offenheit, Kritik-, Kontakt-, Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit. Der effektivere Umgang mit diesen Kriterien, eingebettet in ein multikulturelles Verständnis, könnten dem Schüler eine Hilfe sein, seine eigene Identität zu finden und zu leben.

3.4. Spannungsfeld Schule - Gemeinde - Kolonie

540 Die enge Zusammenarbeit der Gemeinden mit den Schulen war charakteristisch für das mennonitische Schulwesen in Russland und wurde auch auf die Situation in Paraguay übertragen. In den meisten Fällen kann es nicht so gesehen werden, dass sich die Schulen die Gemeinden als Kontrollinstanz wünschten. In Menno dagegen wurde dieses Verhältnis zwischen Schule und Gemeinde in den ersten Jahrzehnten des Bestehens mit viel Hingabe
545 gepflegt. In der Kolonie Fernheim bestand anfänglich durch die vorherrschende Not der Ansiedlung ein gutes Verhältnis zwischen den beiden genannten Institutionen, das während der völkischen Zeit abflaute und nach 1944 wieder stark von den Gemeinden und dem MCC gefördert wurde. Der damalige Einfluss des MCC hat wohl auch einiges zum fundamentalistischen Gedankengut in den mennonitischen Siedlungen beigetragen. Die
550 Gemeinden sahen einfach die Notwendigkeit, nach Recht und Ordnung in der Schule zu schauen. Diese Überwachung des Erziehungsrahmens durch die Gemeinden hat bis heute in vieler Hinsicht, und nicht nur in Fernheim, angehalten. Die Kolonieverwaltung machte sich wohl für den administrativen und finanziellen Bereich des Schulwesens verantwortlich, aber über den inhaltlichen Teil des Schulwesens wachten größtenteils die Gemeinden. Verstärkt
555 wurde der Einfluss der Gemeinde auch noch dadurch, dass eben auch immer eine gewisse Anzahl von Lehrern gleichzeitig Prediger war und die große Mehrzahl der Lehrer Gemeindeglieder. Der Einfluss der Gemeinden soll hier auch nicht prinzipiell negativ gewertet werden.

Diese oft unausgeglichene Zusammenarbeit zwischen Gemeinde und Schule hat immer
560 wieder erhebliche Spannungen hervorgerufen, d.h. Konfrontationen zwischen den konservativ-kirchlichen und den progressiv-kulturellen Kräften.²⁶ Die Mitbestimmung der Gemeinden im Schulwesen konnte man z.B. bei der Lehreranstellung, Beurteilung von Theaterstücken, Aufführung von Tänzen usw. beobachten. Der Einfluss der Gemeinden ist zum Teil in den letzten Jahren nicht mehr so stark, und auch besonders ein Außenstehender
565 kann diese Dynamik nicht so leicht wahrnehmen und verstehen. So schreibt Jens Gehrman „Innerhalb der Kolonien unterstehen die Schulen der Kolonieverwaltung, nicht den Gemeinden, und sie weisen in bezug auf ihre Infrastruktur und die jeweiligen Unterrichtsfächer einen hohen Grad an Modernität auf“.²⁷ Diese Aussage deutet auf einen reduzierten Einfluss der Gemeinden auf das Schulwesen hin und auf einen zunehmenden
570 Säkularisierungsprozess im Schulwesen. Der Autor bezieht sich besonders auf das letzte Jahrzehnt.

Man kann aber auch beobachten, dass die Diskussionen über das Mitspracherecht der Gemeinden in der Erziehungsarbeit oft stark personenbedingt war. Dadurch, dass man die ganzen Dinge oft nur mit der „Fundamentalismus-versus-Fortschritt-Schablone“ abdeckte, konnte in vielen Fällen keine produktive Zusammenarbeit erzielt werden. Die eine Seite wehrte sich gegen die „Offenheit des Liberalismus“ und die anderen wollten sich vom „Joch der K.f.K.“²⁸ befreien. Heinz Dieter Giesbrecht spricht davon, dass die Gemeinden immer mehr Gefahr laufen, zu einer Volkskirche zu werden. Stattdessen sollten sie sich mehr auf die täuferisch-biblischen Werte wie „freiwilliges Leiden und Verzichten, Dienen, Sich aufopfern und Teilen“ konzentrieren. Bei dieser Forderung kommt unwillkürlich die Frage auf, warum die Gemeinden so viel Energie in diesen Bereich investieren. Sie könnten ihre Vorstellungen über die Grundausrichtung der Erziehungsarbeit in offener und begründeter Stellung zum Ausdruck bringen und sich dann mehr um eine aktive und dynamische Gemeindearbeit bemühen. Interessant ist auch Neufelds Aussage zu dieser Thematik

585

„...Am Beunruhigsten knarrt es wohl aber doch im Gebälk unserer eigenen Gemeinden. Die mennonitische K.f.K., die in Zeiten von gegenseitiger Anfeindung oder auch in den Pioniersituationen eine hilfreiche Funktion ausübte, erweist sich zunehmend als ein Hindernis für dynamischen Gemeindeaufbau. Das liegt wohl nicht nur daran, dass sie sich im gewissen Sinn als Hüterin der Tradition versteht, sondern vor allem auch, weil sie als wachendes Auge die Christianisierung gewisser Gesellschaften und geografischer Ortschaften glaubt gewährleisten zu müssen. Diese Entwicklung wird widersprüchlicherweise begleitet durch einen zunehmenden Verlust von Autorität und Einfluss der Gemeinden in ihrem kulturellen Umfeld“.²⁹

590

Wo liegen wohl die Gründe dafür, dass die Gemeinden zunehmend an Autorität und Einfluss verlieren? In Anbetracht der oben angeführten Überlegungen wäre es bestimmt sinnvoller, wenn die Gemeinden nicht auf Grund von autoritärem Auftreten und sturen Beharren auf überkommenen Formen stark in der Erziehungsarbeit mitmischten, sondern sich an erster Stelle auf die aktive Gemeindearbeit konzentrieren würden. Sie könnten aber mit Hilfe eines offenen und aktiven Dialoges dazu beitragen, den Identifizierungsprozess der zu Erziehenden zu fördern, besonders auch in der Definition der Glaubensbasis für die Erziehungsarbeit. Die Gemeinde könnte die charakteristischen Merkmale eines täuferischen Mennoniten in einem realistischen Zusammenhang mit den heutigen Umständen erarbeiten, wobei man auch eine besondere Anstrengung machen müsste, über den Kolonierahmen hinaus zu schauen. Wenn

600

605 dem Jugendlichen ein von der Gemeinde klar definiertes Konzept bezüglich „Mennonitsein“ zur Verfügung steht, wird er sich auch besser mit diesem Bereich identifizieren können. Für ihn müssen das persönliche Verhältnis mit dem dreieinigen Gott, die Gemeindezugehörigkeit durch die Glaubenstaupe und der Pazifismus dynamische Begriffe werden, um sich damit identifizieren zu können. Solange es aber bei der Vermittlung von unbegründeten Formen und
610 Verboten bleibt, wird kein tief gehender Identifizierungsprozess stattfinden und es wird weiter im „Gebälk der Gemeinden knarren“. Der Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit müsste der offene Dialog und gegenseitiges Vertrauen sein.

3.5. Ausgeglichene Integration

615 Die wohl größte Herausforderung des mennonitischen Schulwesens in Paraguay in der heutigen Zeit ist eine ausgeglichene Integration in das nationale Umfeld, ohne dabei das deutsche Kulturgut und die täuferisch-mennonitische Basis zu verlieren. Auch in Russland kann man in den letzten Jahrzehnten des Daseins der Mennoniten eine zunehmende Integration, wenn oft auch durch äußeren Druck, beobachten. Die Integration des
620 Schulwesens in Paraguay wird wohl wie weiter oben erklärt, auf einem dreischichtigen Fundament beruhen: mennonitische, deutsche und paraguayische Bausteine. Wenn diese Steine sachgerecht ineinander gefügt werden, können sie ein stabiles Fundament abgeben. In allen drei Fällen ist ein kritisches Auseinandersetzen mit dem jeweiligen Kulturgut erforderlich. Sonst bleibt es bei einer oberflächlichen Kenntnis deutschen Biers und
625 Sauerkrautes, Michael Schuhmacher und Schlagerparade. In Paraguay kennen wir dann nur Korruption, Faulheit, Fälschung und Mau-Autos. In dieser Hinsicht haben wir einen weiteren Punkt, dem in Zukunft noch mehr Rechenschaft getragen werden muss. Die Erziehung des Schülers zu einem mündigen Staatsbürger hin, der sich seiner Rechte und Pflichten bewusst ist. Dazu müsste der „Educación Cívica - Unterricht“ für die mennonitischen Bedürfnisse
630 sachgerechter ausgebaut werden. Dies kann dann natürlich wiederum dazu führen, dass man in Zukunft noch mehr aktive, aber vielleicht besser vorbereitete Politiker aus den eigenen Reihen gewinnt.

Wenn sich die kulturelle Entwicklung der Mennoniten in Russland durch eine Verwandlung von einer Kult- zu einer Kulturgemeinschaft hin charakterisierte, so gibt es auch immer
635 wieder Ansätze unter den Mennoniten in Paraguay, die täuferisch-mennonitischen Glaubenselemente von der ethnisch-kulturellen Umwelt zu trennen. Dieses Bestreben ist aber durch die gegebenen Umstände sehr schwierig oder vielleicht sogar unmöglich. In dieser Hinsicht wäre es leichter, die jeweiligen Bereiche klarer zu definieren, statt sie voneinander

640 trennen zu wollen. Man kann und müsste wohl eine Anstrengung unternehmen, sich mehr vom Begriff des ethnischen Mennonitentums zu distanzieren, um auch Offenheit für nicht deutschstämmige Mennoniten und Glaubensbrüder zu zeigen. Denn die Tatsache, dass die deutschstämmigen Mennoniten zahlenmäßig auf fast gleicher Höhe mit den nicht deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay stehen, sollte schon Grund zum Nachdenken geben. Eine immer intensivere Begegnung mit den nicht deutschstämmigen Mennoniten, 645 heute schon 13.000 - 14.000 Gemeindeglieder, wird zwangsläufig erfolgen müssen. Wenn aber die deutschstämmigen Mennoniten, die Mennoniten aus einem anderen kulturellen Umfeld bewusst nicht ernst nehmen, erscheinen auch sie nicht mehr glaubwürdig. Diese Umstände erfordern eine verstärkte Begleitung der Jugendlichen bei der Suche nach ihrer Identität. Es erfordert aber auch viel Wissen, Verständnis und Geschicklichkeit von 650 Seiten der Erzieher, mit dieser komplexen Situation sachgerecht umzugehen, ein Begleiten, das wohl weniger aus Worten und mehr aus dem praktischen Vorleben der Erwachsenen bestehen könnte. Außerdem beinhaltet die Suche nach der eigenen Identität auch immer die Suche nach Lebenswerten. Diese findet man in der Regel erst auf Grund gewisser Erfahrungen und einem längeren Reifeprozess. Doch eine offene, kritische, objektive, 655 reflexive, flexible, kreative, aber auch standfeste Auseinandersetzung mit dem täuferisch-mennonitischen und dem deutschem Erbe, eingebettet in die paraguayische Kultur, werden uns und den nächsten Generationen die Möglichkeit bieten, sich mit diesem Erbe zu identifizieren, um es in einer pluralistischen Gesellschaft bewusst zu pflegen.

¹ Lic. Hans Theodor Regier, Studium dějin na národní univerzitě v Paraguayi. V současnosti působí jako učitel na sekundární škole ve Frieslandu a zároveň pracuje na své disertaci.

² Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland. Göttingen, 1949. s. 181.

³ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 383.

⁴ Warkentin Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, s. 444.

⁵ Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland. Göttingen, 1949. příloha s. 12 nn

⁶ Tamt., s. 106.

⁷ Tamt., s. 79 nn.

⁸ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, s. 170 nn

⁹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 263 nn

¹⁰ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, s. 19.

¹¹ Quring Dr. Walter. Deutsche erschließen den Chaco. Karlsruhe. Verlag Heinrich Schneider, 1936, pp. 173.

¹² Tamt., s. 176.

¹³ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, s. 2.

¹⁴ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 236 nn

¹⁵ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, s. 3.

-
- ¹⁶ Warkentin, Dr. Jakob. Přednáška byla pronesena v rámci shromáždění MennCoSur v Menno 17. srpna 2000.
- ¹⁷ Warkentin, Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, s. 229 nn
- ¹⁸ Tamt., s. 229 nn
- ¹⁹ MCCna vědomí kolonie Fernheim 15.6.1940. Archiv kolonie Fernheim.
- ²⁰ Tamt., s. 277 nn, poznámka: Některé pasáže jsou citovány.
- ²¹ Tamt., s. 282.
- ²² Učitelé Peter Wiens a Peter P. Klassen odjeli v roce 1952 na náklady MCC do Basileje za účelem dalšího studia.
- ²³ Ratzlaff, Gerhard. Ein Leib - viele Glieder. Die mennonitischen Gemeinden in Paraguay. Asunción, Gemeindegemeinschaft, 2001, s. 348.
- ²⁴ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Přednáška byla pronesena na konferenci delegátů u příležitosti sjednocení Mennonitské bratrské církve Paraguaye. Blumental, Fernheim, 27. ledna 2001.
- ²⁵ blíže o tom viz práce Edgara Neufelda: Neufeld, Edgar. Erziehungsziele in der Kolonie Fernheim. Eine historische und theologische Analyse. Asunción, Instituto Bíblico de Asunción, 1995, s. 118.
- ²⁶ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, s. 256 nn
- ²⁷ Gehrmann, Jens. Modernisierung und Tradition. Sozialer Wandel bei den Mennoniten in Paraguay. Mennonitische Geschichtsblätter. Mennonitischer Geschichtsverein, Deutschland, Jahr 2000, s. 118
- ²⁸ K.f.K. = Kommission für Kirchenangelegenheiten (Komise pro církevní záležitosti). Sloučení všech sborů v mennonitských koloniích.
- ²⁹ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Přednáška byla pronesena na konferenci delegátů u příležitosti sjednocení Mennonitské bratrské církve Paraguaye. Blumental, Fernheim, 27. ledna 2001.
- ¹ Lic. Hans Theodor Regier, Studium der Geschichte an der nationalen Universität in Paraguay. Gegenwärtig als Lehrer an der Sekundarschule in Friesland tätig und zugleich Arbeit an einer Dissertation.
- ² Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland. Göttingen, 1949. S. 181.
- ³ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, S. 383.
- ⁴ Warkentin Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, S. 444.
- ⁵ Fröse, Leonhard. Das pädagogische Kultursystem der mennonitischen Siedlungsgruppen in Russland. Göttingen, 1949. Anhang S. 12 ff.
- ⁶ Ebd., S. 106.
- ⁷ Ebd., S. 79 ff.
- ⁸ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, S. 170 ff.
- ⁹ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, S. 263 ff.
- ¹⁰ Hack, Hendrik. Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Königliches Tropeninstitut, Amsterdam, 1961, S. 19.
- ¹¹ Quring Dr. Walter. Deutsche erschließen den Chaco. Karlsruhe. Verlag Heinrich Schneider, 1936, pp. 173.
- ¹² Ebd., S. 176.
- ¹³ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, S. 2.
- ¹⁴ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, S. 236 ff.
- ¹⁵ Klassen, Wilhelm. Mennoblatt 2, Juli 1931, S. 3.
- ¹⁶ Warkentin, Dr. Jakob. Vortrag auf einer MennCoSur - Tagung in Menno am 17. August 2000 gebracht.
- ¹⁷ Warkentin, Dr. Jakob. Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Waxmann Verlag GmbH, Deutschland, 1998, S. 229 ff.
- ¹⁸ Ebd., S. 229 ff.
- ¹⁹ MCC an die Kolonie Fernheim am 15.6.1940. Archiv der Kolonie Fernheim.
- ²⁰ Ebd., S. 277 ff. Bemerkung: Es werden einige Auszüge zitiert.
- ²¹ Ebd., S. 282.
- ²² Die Lehrer Peter Wiens und Peter P. Klassen führen 1952 mit der finanziellen Unterstützung des MCC nach Basel für ein Weiterstudium.
- ²³ Ratzlaff, Gerhard. Ein Leib - viele Glieder. Die mennonitischen Gemeinden in Paraguay. Asunción, Gemeindegemeinschaft, 2001, S. 348.
- ²⁴ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Vortrag gehalten auf einer Delegiertenkonferenz der Vereinigung der Mennoniten Brüdergemeinden Paraguays. Blumental, Fernheim, 27. Januar 2001.
- ²⁵ Siehe dazu auch die Arbeit von Edgar Neufeld: Neufeld, Edgar. Erziehungsziele in der Kolonie Fernheim.

Eine historische und theologische Analyse. Asunción, Instituto Bíblico de Asunción, 1995, S. 118.

²⁶ Klassen, Peter P. Die Mennoniten in Paraguay, Band I. Asunción, Impr. Modelo, 1988, S. 256 ff.

²⁷ Gehrmann, Jens. Modernisierung und Tradition. Sozialer Wandel bei den Mennoniten in Paraguay. Mennonitische Geschichtsblätter. Mennonitischer Geschichtsverein, Deutschland, Jahr 2000, S. 118

²⁸ K.f.K. = Kommission für Kirchenangelegenheiten. Ein Zusammenschluss aller Gemeinden in den mennonitischen Kolonien.

²⁹ Neufeld, Alfred. Gemeinde der Glaubenden oder mennonitische Volksgemeinschaft. Ethnokonfessionalität als mennonitisches Problem. Vortrag gehalten auf einer Delegiertenkonferenz der Vereinigung der Mennoniten Brüdergemeinden Paraguays. Blumental, Fernheim, 27. Januar 2001.