

RITA FÓRIS-FERENCZI\*

TRADITION ALS BELASTENDES ERBE  
UND PRODUKTIVES „VORURTEIL“:  
DIE SITUATION DES UNTERRICHTSWESENS  
UND DER PÄDAGOGIK IN RUMÄNIEN  
WÄHREND DER DIKTATUR

(Erhalten: 6 April 2008; angenommen: 23 April 2008)

Die Situation der Pädagogik während der Zeit der Diktatur in Rumänien kann nicht unabhängig von der gänzlich parteiideologischen Prinzipien unterliegenden Sozialpolitik und der politischen Aufgabe der Umerziehung der gesamten Bevölkerung im Geiste des Kommunismus betrachtet werden. Der Unterricht spielte in der Verwirklichung dieses umfassenden Erziehungsideals eine wichtige Rolle. In diesem Kontext konnte nur eine einzige – politisch getarnte – pädagogische Betrachtungsweise zur Geltung kommen, jene, die die aktuellen politischen Interessen am besten bediente. Angesichts dieser Determiniertheit behandelt vorliegende Studie die Analyse der Situation der Pädagogik während der Diktatur aus unterrichtspolitischer Sicht: Sie unterzieht jene Unterrichtsgesetze der Analyse, die in den verschiedenen Etappen der Diktatur die Restrukturierung des Schulsystems, der Schulstruktur und der Schultypen bestimmt haben. Die Reformen haben auch Struktur und Inhalt des Hochschulwesens und innerhalb dessen den Status des Faches Pädagogik verändert. Die Unterordnung des Unterrichtswesens unter die industrielle und wirtschaftliche Entwicklung des Landes und die Erziehung der Jugend im Geiste des Kommunismus setzten eine strenge Zentralisierung des Systems voraus. Bei der Untersuchung der zentralisierten Führung des Unterrichtswesens analysiert vorliegende Studie die Folgen der Erhebung des Unterrichtswesens zum Staatsmonopol und hebt jene Charakteristika hervor, die mit der dominanten pädagogischen Betrachtungsweise in engerem Zusammenhang stehen: die einheitliche Unterrichtsregelung durch präskriptive und dosierende Lehrpläne, einheitliche und alleinige Lehrbücher und strenge Selektion der Lerninhalte. Diese Inputregelung wurde zum perfekten Mittel der Kontrolle der Arbeit der Pädagogen und bestimmte auch das Rollenverständnis der Lehrer. Gleichzeitig konservierte sie für lange Zeit die informationszentrierten, auf Herausbildung wissenschaftlichen Denkens und wissenschaftlicher Terminologie gerichteten pädagogischen Betrachtungsweisen. Das Verständnis der Situation von Unterricht und Pädagogik während der Diktatur ist wesentlich, denn die aus dem Erbe der Vergangenheit stam-

\* Rita Fóris-Ferenczi, Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften, Universität Babeş-Bolyai Cluj-Napoca, str. Oituz nr. 7, R-400057, Cluj-Napoca, Rumänien; ferenczirita@yahoo.com.

mende Trägheit des Unterrichtswesens ist eines der wesentlichen Hindernisse für die Entfaltung der Unterrichtsreform in Rumänien und die Hinterfragung und Erneuerung der versteinerten pädagogischen Betrachtungsweise.

**Schlüsselbegriffe:** Pädagogik, Rumänien, Kommunismus, Staatssozialismus, Diktatur, Geschichte, Rückblick, helfender Beruf, zentralisierte Steuerung des Unterrichtswesens, Informationszentrierung

**Tradition – A Heavy Heritage and a Fertile ‘Prejudice’: The Conditions of Education and Pedagogy in Rumania in the Time of the Past Dictatorship:** In the period of dictatorship in Rumania, the situation of pedagogy was inseparable from social politics that were subordinated to considerations of party ideology, the political task of reeducating society in the communist spirit. Education played an important role in implementing this comprehensive pedagogy ideal. In this context a single approach of pedagogy – hidden behind a political mask – was allowed to prevail, one that best served the current interests of power. As a result of this predetermination the study uses an education policy perspective in presenting the status of pedagogy in the era of the past dictatorship: it analyses education laws that determined the transformation of the system, structure and types of schools in the periods of dictatorship. The reforms changed the structure and contents of higher education, and as part of this the status of the pedagogy program. Subordinating education to the industrial and economic development of the country and the training of youth in the communist spirit, assumed a strictly centralised control of the system. In analysing the centralised governance of education, the study highlights the characteristics that were more closely related to the prevailing view in pedagogy as a result of the school system becoming a state monopoly: the reform of the subject structure, the uniform control of content ensured through prescriptive, rationing curricula, the single text-book system, and the strict selection of content. This input regulation proved to be the perfect tool for controlling the work of teachers, and also determined the interpretation of teachers’ roles. At the same time, for a long time it preserved knowledge-centred approaches to pedagogy, aimed at establishing scientific thinking and concepts. Understanding the conditions of education and pedagogy in the era of the past dictatorship is important because the inertia of the education system resulting from its past heritage is one of the main obstacles to the development of the education reform in Rumania, to questioning and renewing the solidified approach to pedagogy.

**Keywords:** pedagogy, Rumania, communism, state socialism, dictatorship, history, retrospect, helping profession, centralised education control, knowledge-centred approach

## 1. Zur Lage der Pädagogik während der Diktatur

Die Konstellation von Politik und Macht bestimmen zu jeder Zeit sowohl das Unterrichtswesen, als auch den Beruf des Pädagogen und die Wissenschaft der Pädagogik der gegebenen Epoche ausschlaggebend. Im Zielsetzungssystem des Unterrichtswesens können – infolge seiner sozialen Einbettung – unter Umständen die in den sozialen Anforderungen wurzelnden Erziehungs- und Unterrichtszielsetzungen vor der Entwicklung der Persönlichkeit und der Fähigkeiten des Kindes den Vorrang bekommen. Aus dieser Verflechtung folgt auch, dass die Geschichte der Pädagogik in der Dikta-

tur nicht gesondert betrachtet werden kann von den unterrichtssoziologischen Aspekten der Geschichte des Unterrichtswesens, die das System der dominanten Pädagogiktheorien und die Rollenauffassung des Pädagogen in ihren Zusammenhängen mit den Strukturveränderungen des Unterrichtswesens, den Grundsätzen, Zielsetzungen, Reglementierungen und Inhalten des Unterrichts zeigen.

Die soziale Determiniertheit des Unterrichtswesens einer bestimmten Epoche lässt sich anhand der Analyse des zu jener Zeit wirksamen Unterrichtsmodells und dessen Wirkungszusammenhängen erfassen: Von dessen Faktoren spielen einerseits die dominanten wissenschaftlichen – und in deren Rahmen die für unser Thema relevanten pädagogischen – Theoriensysteme eine wesentliche Rolle, andererseits die aktuelle Unterrichtspolitik, die das System an bestimmten Punkten (schulische Infrastruktur, Lehrpläne, Prüfungsbestimmungen usw.) reglementieren kann. All das gestaltet gemeinsam jene Gepflogenheiten, die im Sozialisationsprozess des Schulalltags die Befugnisse, Rollenauffassungen und Denkweisen der am Unterricht beteiligten Partner, der Pädagogen, Schüler, Institutionsleiter und Unterrichtspolitiker bestimmen. Gleichzeitig gestalten und etablieren sie auch ein bestimmtes pädagogisches Modell, das für Wissen, Lernen und Unterricht einen Interpretationsrahmen schafft, und gleichzeitig – abhängig davon, in welchem Maße diese pädagogische Auffassung dem Schulalltag verwertbare Ankerpunkte bietet – beeinflussen sie auch die Einstellung der Pädagogen zur Erziehungswissenschaft.

Im dominanten Unterrichtsmodell der Diktatur sind die pädagogischen Gesichtspunkte zwangsweise den politischen, parteiideologischen Erwartungen untergeordnet. Die Pädagogik muss sich – als Handlangerin der Politik – zwangsweise diesen gerade aktuellen gesellschafts- und unterrichtspolitischen Anforderungen unterwerfen.

## 2. Gliederung des untersuchten Zeitraums, Gesichtspunkte der Analyse

Die Gliederung des Zeitraumes der von 1948 bis 1989 dauernden Diktatur erfolgt hier – gemäß des zu untersuchenden Themas – aufgrund der relevanten Unterrichtsgesetze (1948, 1968, 1978).<sup>1</sup> Zur Hervorhebung der wesentlicheren strukturellen und weltanschaulichen Veränderungen unterziehen wir die Unterrichtsgesetze von 1948<sup>2</sup> und 1978<sup>3</sup> einer detaillierteren Untersuchung; auf das Unterrichtsgesetz von 1968<sup>4</sup> berufen wir uns nur, soweit seine Bestimmungen im Verhältnis zu den beiden erwähnten Unterrichtsgesetzen relevant sind. Der Grund hierfür ist, dass die Restrukturierung des

<sup>1</sup> Die Zeitspanne der Diktatur lässt sich in drei große Etappen untergliedern: die Durchsetzung des totalitären Regimes in Rumänien (1944–1947); totalitäres Regime während der Volksrepublik (1948–1965); totalitäres Regime während des Sozialismus (1965–1989).

<sup>2</sup> ‘Decret nr. 175.’ (1948) [Erlass Nr. 175. über die Unterrichtsreform].

<sup>3</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) [Erziehungs- und Unterrichtsgesetz Nr. 28.].

<sup>4</sup> ‘Lege privind învățământul în Republica Socialistă România’ (1968) [Gesetz bezüglich des Unterrichts in der Sozialistischen Republik Rumänien].

Unterrichtswesens schon während der ersten Etappe ab 1948 stattgefunden hat bzw. später die Kulturrevolution ab 1971 wesentlichen Einfluss auf den Unterricht hatte und infolgedessen der Umfang der politisch-ideologischen Erziehung bzw. die Absicht der Umfunktionierung der Bildungsinstitutionen zu sozialistischen Produktionseinheiten wieder zunahm. Innerhalb der chronologischen Beschreibung bezieht sich die thematische Analyse der Situation des Unterrichts und der Pädagogik auf die Themen Unterrichtsreformen, Unterhalt des Unterrichtssystems, Infrastruktur des Unterrichtswesens, Schultypen und in deren Rahmen die Situation der Pädagogik, die Auslegung der Befugnisse des Pädagogen, dominante pädagogische Auffassungen, Hochschulunterricht, die diesbezügliche Situation der Pädagogik, die Interpretation der Befugnisse des Pädagogen, dominante pädagogische Anschauungen und deren Auswirkung auf die Regelungen bezüglich der Aufnahme in das Unterrichtssystem und des Studienabschlusses. Bei der Ausführung der einzelnen Themen reflektieren wir auch kurz jene Aspekte, die als Erfahrungen der Vergangenheit die Funktionsweise des Unterrichtswesens und die Auffassungen über Pädagogik bis heute wesentlich beeinflussen können.

In vorliegender Studie stützen wir uns hauptsächlich auf die Analyse von Dokumenten, auf die ab den neunziger Jahren erschienenen Teilanalysen, auf publizierte Erinnerungen<sup>5</sup> und auf Interviews<sup>6</sup> mit Lehrern und Institutionsleitern.

### 3. Unterrichtsreformen

Die Diktatur beginnt mit dem Abdanken des rumänischen Königs Mihai I. und dem Ausrufen der Volksrepublik Rumänien (1947). Die Umstrukturierung des Unterrichtswesens setzt mit dem Unterrichtserlass vom 3. August 1948 ein. Die Untersuchung des Erlasses ist wesentlich, da dieser der zentralisierten Führung des Unterrichtswesens den Grundstein legt und konzeptmäßig die Entwicklung des Unterrichtswesens für Jahrzehnte bestimmt: Er bildet die Grundlage jenes für die gesamte Gesellschaft bestimmten Umerziehungsprozesses, in dem ideologisch-politische Gesichtspunkte zu-

<sup>5</sup> Die Erinnerungen sind in rumänischer und ungarischer Sprache erschienen. Die Originaltexte der Zitate werden in den Fußnoten wiedergegeben.

<sup>6</sup> In vorliegender Studie bearbeiten wir im Rahmen früherer Forschungen entstandene Interviews. Die Zusammenfassung der ersten Forschung, K. Mandel (1997) 'Egy erdélyi iskola társadalomtörténete az 1980–1990-es években' ('Sozialgeschichte einer siebenbürgischen Schule in den Jahren 1980–1990') (Manuskript), ist in der Bibliothek des Lehrstuhls für Soziologie der Babeş-Bolyai Universität einzusehen.

Die zweite Forschung, 'Qualitätskonzepte im ungarischen Mittelschulunterricht in Rumänien', mit Beteiligung von R. Fóris-Ferenczi, K. Mandel & A. Papp Z., erfolgte mit Unterstützung des Nationalfonds zur Förderung wissenschaftlicher Forschung Budapest. Die Resultate der Forschung sind in MANDEL & PAPP (2007) zusammengefasst. Die Originalinterviews (1–11., bzw. 12.), deren gesamter, in dieser Form nicht publizierter Text benutzt wurde, liegen in der Bibliothek des Forschungs- und Entwicklungszentrums für Unterricht Budapest vor. Im Quellenverzeichnis werden laufende Zahl des Interviews und die Seitenangabe angeführt.

erst unter dem Deckmantel der Pädagogik erscheinen, später aber (im Unterrichtsgesetz von 1978) explizit als Hauptziele von Erziehung und Unterricht gelten. Die Prinzipien der 1948 einsetzenden Reform<sup>7</sup> werden von den Analysten folgendermaßen interpretiert: „Sie nivellierte die Erziehung sowohl im Geiste, als auch vom pädagogischen Standpunkt her und setzte die Hegemonie der als allein seligmachend geltenden marxistisch-leninistischen Weltanschauung und des sowjetischen pädagogischen Modells durch“ (B. KOVÁCS 1997, 34).<sup>8</sup>

Einer der schwersten Schläge, die unserem Unterrichtssystem zugefügt wurden, war die kommunistische Reform von 1948. Diese bezweckte unter anderem den Einsatz von füsamen und dem neuen Regime ergebenden Elementen in Führungspositionen . . . Der Vorrang der körperlichen Arbeit vor der intellektuellen Tätigkeit, zu der einen erst lange schulische Bildung befähigte, sollte gewährleistet werden. (FRANGOPOL 2002, 18)<sup>9</sup>

Den politischen Interessen der neuen Staatsmacht entsprechend bewirkte die Unterrichtsreform von 1948 wesentliche Veränderungen bei den Trägern der schulischen Infrastruktur, die Reorganisation der Struktur von Schulwesen und Schultypen sowie der Leitung des Unterrichtswesens. Auf den Prinzipien des dialektisch-historischen Materialismus fußend und den Unterricht völlig der Politik ausliefernd, bezweckten diese Maßnahmen vordergründig die Überführung des Unterrichtswesens in ein Staatsmonopol und den völligen Ausschluss von Kirche und Privatsektor aus dem Unterricht, die Abschaffung des Analphabetismus sowie die Förderung der Bildung von Kindern aus Bauern- und Arbeiterfamilien und fügten sich organisch in den gewaltsamen und streng zentralisierten wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungsprozess ein, der den Aufbau des Sozialismus durch die wirtschaftliche und industrielle Entwicklung des Landes und durch die Steigerung der sozialen Funktion der Arbeiterklasse zum Ziel hatte. Jenseits der strukturellen Veränderungen erstreckte sich die Reform auf die „Säuberung“ und politische (Um-)Schulung des Lehrpersonals, die zentralisierte Steuerung des Unterrichtswesens und eine ständige Kontrolle und strenge Vereinheitlichung der Lerninhalte.

<sup>7</sup> Das Befolgen des sowjetischen Modells gilt auch für andere Bereiche des sozialen Lebens. Gábor Vincze bezeichnet die bis 1956 dauernde Periode der Diktatur als „die Zeit der Nachahmung“: „Zu dieser Zeit wurden nämlich – nicht nur in Rumänien, sondern im gesamten besetzten mittel- und osteuropäischen Raum – die sowjetischen Muster nachgeahmt.“ Eigene Übersetzung. Originalzitat: „Ekkor ugyanis – nemcsak Romániában, hanem az egész megszállt közép- és kelet-európai régióban – a szovjet minták másolása folyt“ (VINCZE 2003, 21).

<sup>8</sup> Eigene Übersetzung. Originalzitate: „Szellemében és pedagógiailag is egységesítette a nevelést, az egyedül üdvözítőnek tekintett marxista-leninista világnézetet és a szovjet pedagógiai modellt juttatta egyeduralomra.“

<sup>9</sup> „Una dintre cele mai grele lovituri ce i-au fost aplicate învățământului nostru a fost reforma comunistă din 1948. Prin această reformă s-a dorit, printre altele, promovarea spre funcții de conducere a unor elemente ascultătoare și devotate noului regim . . . Trebuia dezvoltată prioritatea muncii fizice, nu a celei intelectuale pe care o conferea școala în urma unui lung proces de instruire.“

### 3.1. Umstrukturierung von System und Aufbau des Schulwesens

Das Unterrichtssystem wurde während der Diktatur bezüglich der Dauer der Schulpflicht und des Systems der Schultypen mehrfach Veränderungen unterzogen. Diese Änderungen begünstigten die wirtschafts- und industrieorientierte Ausbildung, die Ausweitung des Unterrichtswesens und die Mobilität zwischen den unterschiedlichen Schultypen, mit besonderer Berücksichtigung der Sicherung von Schulungschancen der Volksmassen und der Abschaffung des Analphabetismus. Aufgrund der Bestimmungen des Gesetzes von 1948 gliedert sich das Schulsystem in Kindergarten, Grundschule, Mittelschule und Hochschule. Im neuen Schulsystem erstreckt sich die Schulpflicht auf vier Grundschulklassen und drei zusätzliche Jahre Bildung, also insgesamt sieben Klassen, die Mittelschule dauert vier Jahre.<sup>10</sup> 1951 wird der Mittelschulunterricht auf drei Jahre reduziert, 1956<sup>11</sup> aber wird wieder der Elfklassen-Unterricht eingeführt, auf drei Jahre Allgemeinschule folgen also vier Jahre Mittelschule, deren letzte beide Unterrichtsjahre (10–11. Klasse) sich in die Fachrichtungen „Human“ und „Real“ untergliedern. Die Umstrukturierung des Schulsystems hat zur Folge, dass ein Teil der früheren Institutionen aufgelöst oder umgewandelt wird, die unterschiedlichen Strukturen existieren zu dieser Zeit parallel nebeneinander.

Es waren gut mit Laboratorien bzw. Werkstätten ausgestattete Fachgymnasien mit ausgesprochen gutem Lehrkörper, die [1955] aufgelöst wurden; stattdessen wurde die russische Unterrichtsreform eingeführt, Reform in Anführungsstrichen, 10 Klassen . . . Mittelschulunterricht, auf sieben Klassen Allgemeinschule folgten drei Jahre Mittelschule, so ergaben sich die zehn Jahre. Das dauerte von [1954] bis [1957], also schlossen [1954] zwei Jahrgänge gleichzeitig die Schule ab, der 10-stufige und der 11-stufige Jahrgang machten gleichzeitig Abitur, bei den Abschlussfeierlichkeiten [1958] gab es keine Absolventen, da Programm, Unterricht, Lehrplan, alles verlängert worden war.

(Fachlehrer für Mathematik 3.)<sup>12</sup>

Aufgrund des Unterrichtsgesetzes von 1968 beträgt die Schulpflicht 10 Jahre, das Weiterlernen nach der 8. Klasse in einer eine Allgemeinbildung vermittelnden Mittelschule oder in einer Fachmittelschule, abhängig von einer Aufnahmeprüfung, wird allgemein üblich. Nach Beendigung der Schulpflicht können die Absolventen nach bestandener Aufnahmeprüfung in der 11. und 12. Klasse der Fachrichtungen Human oder Real eines Lyzeums weiterlernen. Diese Fachrichtungen sind in unterschiedliche Abteilungen untergliedert:

Bis 1968 gab es nur die Fachrichtungen Human und Real, die Realklassen hatten alle das gleiche Profil. Nach [1968] begann eine Fachorientierung in einem sehr engen Sinn, als

<sup>10</sup> ‘Decret nr. 175.’ (1948) Kap. 3., Abs. 6.

<sup>11</sup> ‘Decret nr. 415.’ (1956) [Erlass Nr. 415. über die Abänderung des IV. Artikels des Erlasses Nr. 175./1948 für Unterrichtsreform und Aufhebung des Erlasses Nr. 56./1951 für Begründung des 10-jährigen Unterrichts und Abänderung [des Artikels 8] des Erlasses Nr. 175./1948].

<sup>12</sup> Interview-Analyse 4.

Mathematik-Physik-Klassen eingeführt wurden, dann wurden Mechanik-Klassen gegründet und Biologie-Chemie-Klassen, in der Fachrichtung Human bestanden so genannte Philologie-Geschichte-Klassen. (Sprachlehrer 10.)<sup>13</sup>

Die durch das Unterrichtsgesetz von 1968 festgelegten Unterrichtsstufen und Bildungsformen blieben bis 1989 erhalten. Diese wurden durch Abteilungen für Abend- und Fernunterricht ergänzt, die die Umschulung und fachliche Fortbildung gewährleisten sollten bzw. durch verschiedene Weiterbildungsprogramme für Berufstätige aus Landwirtschaft und Industrie.<sup>14</sup>

### 3.2. Schultypen

Während der Diktatur wurde – dem beabsichtigten wirtschaftlichen und industriellen Aufschwung des Landes untergeordnet – die Förderung und Erweiterung des berufsbildenden Fachunterrichts zur Priorität. Das hatte die drastische Reduzierung der Zahl der theoretischen allgemeinbildenden Lyzeen zur Folge (diese wurden entweder aufgelöst oder in berufsbildende Fachmittelschulen umfunktioniert), zudem stieg die Zahl der Schultypen und Abteilungen<sup>15</sup> und die Mobilität zwischen den verschiedenen Schultypen wurde gewährleistet. Der Erlass über die Verstaatlichung der privaten und kirchlichen Schulen<sup>16</sup> bestimmt für jede Stadt die Zahl der zugelassenen allgemeinbildenden Lyzeen:

Jene derzeit allgemeinbildenden Lyzeen, die die für die jeweilige Ortschaft vorgeschriebene Anzahl überschreiten oder in Ortschaften liegen, in denen das Bestehen eines allgemeinbildenden Lyzeums am 1. September 1948 unbegründet ist, werden zum gleichen Datum zu technischen und Fachlyzeen umfunktioniert. (‘Decret nr. 176.’ 1948, Abs. 2.)<sup>17</sup>

Dieser Erlass hatte die Umwälzung des gesamten Schulsystems zur Folge. Im Sinne des Erlasses fand Mittelschulunterricht in vier Schultypen statt: a) allgemeinbildende Lyzeen, b) pädagogische Lyzeen, c) Fachlyzeen, d) Berufsschulen. Allgemein-

<sup>13</sup> Interview-Analyse 1.

<sup>14</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) Kap. 2., Abs. 23.

<sup>15</sup> Als Reaktion auf die Reduzierung der allgemeinen Bildung und die Erweiterung der Fachausbildung stieg nach 1989 der Bedarf an allgemeiner Bildung an. Im für die 90er Jahre typischen juristischen Vakuum wurden die bisherigen berufsbildenden Fachmittelschulen zu allgemeinbildenden Lyzeen umfunktioniert. Die Veränderungen der Rahmen-Lehrpläne von 2003 behandeln entsprechend den EU-Anforderungen die Fachausbildung als prioritären Bereich und differenzieren dementsprechend die Unterrichtspläne der Fachlyzeen und Berufsschulen. Aufgrund der negativen Erfahrungen während der Diktatur aber gelten Fachlyzeen und Berufsschulen bei der Mehrheit der Institutionsleiter, Pädagogen und Eltern weiterhin als unverzichtbare Unterrichtsformen, in denen an allgemeinbildenden Lyzeen nicht zugelassene Schüler mit bescheideneren Fähigkeiten ihrer Schulpflicht nachkommen können.

<sup>16</sup> ‘Decret nr. 176.’ (1948) [Erlass Nr. 176. über die Verstaatlichung kirchlicher, kongregatorischer und privater Güter, die der Durchführung von allgemein- und fachschulischem Unterricht gedient haben].

<sup>17</sup> Eigene Übersetzung. Originalzitat: ‘Actualele licee teoretice ce vor depăși numărul specificat pentru fiecare localitate sau din localitățile unde nu se indică funcționarea pe data de 1 septembrie 1948 a unui liceu teoretic, se transformă pe aceeași dată în licee tehnice și profesionale.’

bildende Lyzeen vermittelten die für ein Universitätsstudium benötigten wissenschaftlichen Basiskenntnisse. Pädagogische Lyzeen dienten der Ausbildung des Fachpersonals für den Grundschul- und Kindergartenunterricht,<sup>18</sup> es gab Fachlyzeen mit den Fachrichtungen Industrie, Landwirtschaft, kaufmännische Ausbildung, Krankenpflege, Verwaltung usw.; diese orientierten sich an den Entwicklungsbedürfnissen der sozialistischen Wirtschaft (Industrie und Landwirtschaft). Die Fachlyzeen boten ihren Absolventen eine vorrangig praktische Ausbildung:

Zu jener Zeit bestanden landesweit recht gute Fachlyzeen . . . Das waren berufsbildende Mittelschulen, also sollten sie ihren Schülern Berufe beibringen, und sie taten es auch. Wir hatten z.B. im zweiten Jahrgang einen Monat Berufspraktikum, also sechs Stunden Werkstattpraktikum, wo wir an . . . Werkbänken arbeiteten. Am Ende des dritten Jahrgangs hatten wir einen Monat Praktikum, im zweiten Semester des vierten Jahrgangs hatte man nur an seiner Diplomarbeit zu arbeiten, also die Arbeit und die Vorbereitung für die Fachprüfung, und zwecks Vorbereitung der Diplomarbeit hatte man die Möglichkeit, in einer Fabrik zu praktizieren, wo . . . man jedes Gerät, jedes kompliziertere Werkteil herstellen konnte, also man musste das Werkteil nicht nur zeichnen, planen, sondern man hatte auch die Möglichkeit, es herzustellen, es zu präsentieren. (Mathematiklehrer 3.)<sup>19</sup>

Berufsschulen lagen neben industriellen Produktionseinheiten, waren dem Ministerium für Industrie untergeordnet und dienten der Ausbildung von Facharbeitern.<sup>20</sup> Nach mehrfacher Veränderung des Schulsystems und nach der Auflösung dieser Schulen hatten auch die Absolventen von zu Berufsschulen umfunktionierten Fachlyzeen die Möglichkeit, weiterzulernen.

Von denen, die sich aus diesen Schulen zum Weiterlernen entschlossen, wurden etliche Ingenieure und setzten ihre Arbeit da fort . . . nach drei Jahren gab es diese zwei Jahre Mittelschule, ich hätte [1956] meinen Abschluss machen sollen, [1955] wurde sie aufgelöst und zur Berufsschule umfunktioniert, d.h., wenn wir in irgendeiner Kronstädter (Braşov) Fabrik ein Praktikum absolviert hätten, hätten wir da als Facharbeiter arbeiten können. (Mathematiklehrer 3.)<sup>21</sup>

Aufgrund der Bestimmungen des Gesetzes von 1968 enthielt das Abiturzeugnis der Absolventen von Fachlyzeen auch einen Eintrag über ihre Fachausbildung. Dahingegen boten die Berufsschulen (Lehrlingsschulen) ein Facharbeiter-Zeugnis und eine vorrangig praktische Ausbildung: Die Schüler arbeiteten in Produktionseinheiten, die theoretische Ausbildung erstreckte sich über insgesamt 2–3 Monate, während derer

<sup>18</sup> In Rumänien ist die Ausbildung von Vorschul- und Grundschulpädagogen traditionell eine Mittelschulbildung. Ab 1989 hat sich parallel zur Mittelschulbildung auch das universitäre Pädagogenausbildungssystem etabliert. (2008 schloss der letzte Jahrgang Vor- und Grundschulpädagogen mit Mittelschulbildung ab.) Nach Einführung des Bologna-Systems ab 2005 gibt es eine dreijährige universitäre Ausbildung mit pädagogischer Fachrichtung.

<sup>19</sup> Interview-Interpretation 3.

<sup>20</sup> 'Decret nr. 175.' (1948) Abs. 3., §§ 12–13.

<sup>21</sup> Interview-Analyse 3.



die Schüler die Produktionseinheit verließen und in der Schule die für ihren Beruf nötigen theoretischen Kenntnisse erlangten.<sup>22</sup>

Der Kongress des Exekutivkomitees der Rumänischen Kommunistischen Partei von 1971 stellte an den Unterricht Anforderungen, die im Unterrichts- und Erziehungsgesetz von 1978 einen juristischen Rahmen bekamen, wodurch die praktische Ausbildung (neben der ideologischen Erziehung) zu einer der wichtigsten Aufgaben der Erziehung wurde. Zu den Prinzipien der engen Verknüpfung von Produktion und Ausbildung gehörten die Integration von Unterricht und Berufspraktikum, die aktive Teilnahme der Schüler und Studenten an der Verwirklichung der wirtschaftlichen Entwicklungspläne der Partei und die Verwandlung der Bildungsinstitutionen in echte Produktionseinheiten (PASCU 2007). Der Stundenplan der Berufsschulen wurde umstrukturiert: Täglich gab es sowohl das Berufspraktikum in einer Fabrik oder einer Produktionseinheit, als auch die fachspezifischen theoretischen Unterrichtsstunden.<sup>23</sup> Die Berufsschule bot ihren Absolventen ein Facharbeiter-Zeugnis, die Absolventen eines Fachlyzeums erhielten neben dem Abitur-Zeugnis eine eigenständige Bescheinigung ihrer Facharbeiter-Ausbildung.

Das Berufspraktikum wurde nicht nur für Fachlyzeen und Berufsschulen verpflichtend, sondern auch in theoretischen Lyzeen wurde ergänzendes Berufspraktikum eingeführt. Aufgrund dieser Berufsausbildung – für Philologie-Geschichte-Klassen hieß das Nähen für Bestellungen verschiedener Fabriken, im günstigeren Fall Stenografie und Daktylografie, für Realklassen das Herstellen von Maschinenwerkteilen – erhielten diese Absolventen auch ein Fachzeugnis. Zwecks Aufrechterhaltung des engen Kontakts zur Produktion mussten nicht nur Schüler, sondern auch Studenten an Produktionspraktika teilnehmen.<sup>24</sup> In den ersten Unterrichtswochen des Schuljahres mussten Schüler und Studenten in Begleitung ihrer Lehrer an patriotischen Arbeitseinsätzen (Ernteeinsätzen) teilnehmen: Sie pflückten Äpfel, ernteten Mais oder Rüben.

Das Gesetz von 1978 verordnete nun also auch gesetzlich die Pflicht der Teilnahme der lernenden Jugend an der Produktion. Jenseits der konkreten Verordnungen werden in mehreren Absätzen die Grundsätze hierzu erläutert. Nachfolgendes Zitat ist emblematisch für die quasi-pädagogische Tarnung von Aufgaben, die z.B. auch als Verpflichtungen der Lehrer in den Unterrichtsprogrammen unterschiedlicher Fächer auftauchen:

Der Unterricht findet auf der Grundlage einer Integration von Produktion, wissenschaftlicher Forschung und Planung statt. Schüler, Studenten und Lehrer beteiligen sich an Produktion, wissenschaftlicher Forschung und Planung, technischer, wissenschaftlicher und kulturell-künstlerischer Schöpfung und an der Verwirklichung der Zielsetzungen der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Landes.

(‘Legea . . . nr. 28.’ 1978, Kap. 1., Abs. 11.)<sup>25</sup>

<sup>22</sup> ‘Lege privind învățământul în Republica Socialistă România’ (1968) Kap. 1., §§ 77–79.

<sup>23</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) Kap. 17., Abs. 140.

<sup>24</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) Kap. 4., Abs. 57.

<sup>25</sup> Eigene Übersetzung. Originaltext: „Învățământul se desfășoară pe baza principiului integrării cu producția, cercetarea științifică și proiectarea. Elevii, studenții și personalul didactic participă la activitatea

Das andere Grundmotiv der die Praxisorientierung von Wissenschaft, Forschung und Unterricht unterstreichenden Grundsätze ist die Forderung nach Ausbildung einer positiven Einstellung zur Arbeit, der Verpflichtung für die Sache des Sozialismus und Kommunismus und der Identifikation mit dem kreativen, revolutionären Geist der Arbeiterklasse und mit der Ideologie der all das vertretenden Rumänischen Kommunistischen Partei.

#### **4. Hochschulunterricht: Die Situation des Faches Pädagogik**

In den Jahren der Diktatur erfuhr auch der universitäre Unterricht grundlegende Veränderungen. Die strukturellen Veränderungen betrafen in den ersten Jahrzehnten vorrangig die Umstrukturierung der Institutionen, die „Erneuerung“ des unterrichtenden Fachpersonals, dann schrittweise die Steigerung des Prestiges der industriellen und wirtschaftlichen Entwicklung und der den parteipolitischen Programmen untergeordneten Forschungszeige und Fächer sowie die Sicherstellung der zentralisierten Führung.

Ab 1948 gab es an zwei Institutionstypen universitären Unterricht: An Universitäten und Technischen Universitäten wurden Fachspezialisten und Unterrichtspersonal für den Mittelschulunterricht ausgebildet. Daneben gab es eigenständige Institutionen für die Ausbildung von Fachleuten, so z.B. von Medizinerinnen oder Ingenieuren für Landwirtschaft und Industrie. Aufgrund dieser Strukturveränderungen verlagerte sich der Wissenschaftsbereich der Pädagogik einerseits in Richtung der parteiideologische Gesichtspunkte bedienenden Sozialwissenschaften (Philosophie, Geschichte), andererseits wurde er zu einem der Grundfächer der Lehrerausbildung als Ergänzung der fachspezifischen Unterrichtsfächer.

Die die Fusion der Universitäten Babeş und Bolyai vorbereitenden Dokumente lassen den Prestigeverlust der Pädagogik als eigenständigem Wissenschaftsbereich verfolgen. Vor der Fusion der beiden Universitäten hatte die Pädagogik an beiden Universitäten eine wichtige Funktion, konnte als Hauptfach studiert werden, zu dem als Nebenfach ungarische oder rumänische Literatur- und Sprachwissenschaft gewählt werden konnte. Laut der fusionsvorbereitenden Dokumente wird die Pädagogik ab 1960 in die Fakultät für Geschichte und Philosophie integriert. Innerhalb dieser Fakultät gab es die Lehrstühle für die Geschichte Rumäniens, für Weltgeschichte und für Philosophie und als dessen Nebenfach die Pädagogik. Das Doppelfach Philosophie-Pädagogik startete mit einem neuen Lehrplan und befähigte seine Absolventen zum Unterricht von Philosophie und Pädagogik an Mittelschulen und Pädagogischen Lyzeen bzw. an Sonderschulen (Unterricht von behinderten Kindern), unter der Bedingung, durch die Wahl bestimmter Fächer auch diese Ausbildung erworben zu haben.

Der neue Lehrplan des Faches Philosophie-Pädagogik schreibt die Pflichtfächer vor. Die aufgezählten Fächer haben zu 37,50% psychopädagogischen, zu 8,33% pädagogischen, die Mehrheit aber philosophischen bzw. ideologischen Charakter (z.B.

---

productivă, de cercetare și proiectare, de creație tehnică, științifică și cultural-artistică, la realizarea obiectivelor dezvoltării economice și sociale a țării.“

Wissenschaftlicher Sozialismus, Geschichte der Rumänischen Arbeiterpartei und Parteigestaltung, Politische Wirtschaftskunde, Historischer Materialismus usw.). In den Lehrplänen der unterschiedlichen Fachbereiche figurieren die Fachmethodiken neben den fachspezifischen Unterrichtsfächern, manchmal auch psychologische und pädagogische Disziplinen (z.B. Kinderpsychologie, Erziehungspsychologie, Pädagogik, Geschichte der Pädagogik).

In der späteren Universitätsstruktur gehört die Pädagogik immer zur Fakultät für Geschichte und Philosophie, 1971 selbständig, ab 1975 als Pädagogik und Methodik, ab 1978 als Lehrstuhl für Pädagogik, Psychologie und Methodik. Diese Lehrstühle erfüllen ab 1971 die Aufgaben der Lehrerausbildung. Das Paket von Unterrichtsfächern der Lehrerausbildung trägt laut Ministerbeschluss (1971) die Bezeichnung Pädagogisches Seminar.<sup>26</sup> Es umfasst Vorlesungen und Seminare zu allgemeiner und Kinderpsychologie, allgemeiner Pädagogik und das pädagogische Praktikum. Die Pädagogik-Vorlesungen mussten die Schwerpunkte Schulunterricht und schulische Erziehung, die Rolle des Klassenlehrers, Tätigkeitsbereiche der Pionierorganisationen und der kommunistischen Jugendorganisationen beinhalten.<sup>27</sup>

Die Etablierung des Pädagogischen Seminars wird dadurch behindert, dass die Fachlehrstühle die Pädagogik- und Fachmethodik-Veranstaltungen nicht in ihre Lehrpläne und Stundenpläne aufnahmen und für das pädagogische Praktikum auch nur eine geringe Stundenanzahl vorsahen. Es lassen sich erst für 1978 Berichte finden, die belegen, dass für die pädagogische Ausbildung der Studenten eine Lösung gefunden wurde:

Die Psychologie- und Pädagogikveranstaltungen vertiefen die angewandten Aspekte (Psychologie der Arbeit, Defektologie, Schulpädagogik) und erweitern gleichzeitig ihre Grunddisziplinen (Sozialpädagogik, vergleichende Pädagogik). Die Vorlesungen werden um eine praktische Komponente (z.B. Psychodiagnostik, Berufswahlberatung, Defektologie) ergänzt und durch Praktika an Schulen und Laboratorien unterstützt.

*(Informare cu privire la eficiența și integrarea cursurilor opționale 1977–1978, 105)*<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Das Fach Pädagogik kann heute in Rumänien auch als selbständiges Fach studiert werden. Die in den 90er Jahren ins Leben gerufenen Fachkombinationen Pädagogik-Rumänische Sprache und Literatur und Pädagogik-Ungarische Sprache und Literatur gibt es heute nicht mehr. Die zur Struktur der jeweiligen Fakultäten gehörende Lehrerausbildung wird von den Departements für die Vorbereitung des Personals (Departamentul pentru Pregătirea Personalului) bestritten. Das pädagogische Modul hat einen auf Landesebene einheitlichen Lehrplan, zu den Pflichtfächern gehören Erziehungspsychologie, Einführung in die Pädagogik und Lehrplanteorie, Unterrichtstheorie und Bewertungstheorie, Fachmethodik und pädagogisches Praktikum, Wahlfächer, Auswertung des Portfolios zur Bestätigung des Abschlusses des Praktikums. Die das 30-kreditige pädagogische Modul absolvierenden Studenten bekommen zusätzlich zu ihrem Fachdiplom ein Lehrerdiplom, das sie zum Unterricht im Schulpflichtunterricht (1–10. Klasse) berechtigt. In der 11. und 12. Klasse darf nur mit Master-Abschluss unterrichtet werden.

<sup>27</sup> 'Ordinul . . . nr. 793.' (1971) [Verfügung des Unterrichtsministeriums Nr. 793. über die Gründung des Universitären Pädagogischen Seminars und die Organisation der didaktischen Ausbildung des Studenten].

<sup>28</sup> Bericht über die Effizienz und Integration der Wahlfächer. Eigene Übersetzung. Originaltext: „Cursurile de psihologie și pedagogie adîncesc aspecte aplicative (psihologia muncii, defectologie, pedagogie scolară) și lărgesc, totodată, anumite discipline de bază (pedagogie socială, pedagogie comparată). Cursurile capătă caracter de inițiere în probleme practice (de [exemplu] psihodiagnostic, orientare profesională, defectologie) fiind dublate de lucrări practice în școală sau laborator.“

Die Pädagogik erscheint als selbständiger Wissenschaftsbereich im universitären Unterricht erst wieder Ende der 90er Jahre infolge der gemeinsamen Absichtserklärung der Universitäten Bukarest, Iași und Cluj von 1990.<sup>29</sup> Die Nachwirkungen dieser restriktiven Beschlüsse bestimmen bis heute die Einstellung der Unterrichtspolitiker, Universitäten, Studenten und Lehrer zur Pädagogik.<sup>30</sup>

## 5. Der Ausbau eines strikt zentralisierten Unterrichtssystems

Während der Diktatur stand das Unterrichtssystem unter staatlicher Kontrolle. Die Reglementierungsmechanismen im Sinne einer strengen Zentralisierung des gesamten Unterrichtswesens wurden ab 1948 stufenweise ausgebaut.

### 5.1. Unterricht als Staatsmonopol: Die Leitung des Unterrichtswesens

Ab 1948 wurde das Unterrichtswesen zum Staatsmonopol. Diese Exklusivität wurde vom Erlass Nr. 175. gewährleistet.<sup>31</sup> Dadurch verloren die Kirchen komplett das Recht, Träger von Schulen zu sein, und durften nach ihrer kompletten Reorganisation nur Bildungseinheiten für die Ausbildung von Kirchenpersonal unterhalten. Der Erlass zählt all jene kirchlichen Unterrichtseinheiten namentlich auf, die samt ihrer gesamten Besitztümer (Immobilien, Güter zur Finanzierung des Unterhalts, Ausrüstungen, Internate, Mensen) in Staatsbesitz übergehen.<sup>32</sup> Die Verstaatlichung der kirchlichen

<sup>29</sup> 'Protocol' (1990) [Protokoll. Philosophische Fakultät Bukarest; Fakultät für Geschichte und Philosophie Iași; Fakultät für Geschichte und Philosophie Cluj].

<sup>30</sup> Das widerspiegelt sich auch in den Bestimmungen über den Unterricht: Das durch Absolvierung des Pädagogischen Moduls von 30 Krediten parallel zur Bologna-Grundausbildung erwerbbares Lehramtsdiplom berechtigt die Absolventen zum Unterrichten im Schulpflichtunterricht (10 Klassen), nur für den Unterricht in der Oberstufe der Mittelschule ist ein Masterabschluss Pflicht. Die Ausbildung mit pädagogischem Charakter hat auch weder in der Unterrichtspolitik, noch im universitären Unterricht oder in der Hierarchie der Unterrichtsfächer den ihr gebührenden Rang zugestanden bekommen, demzufolge fehlt es ihr auch an Prestige in der Einstellung der Lehrer. „Ich war nie besonders gut Freund mit Pädagogik und Methodik, denn meines Erachtens ist das nur l'art pour l'art, das Gleiche halte ich als Biologe auch von Psychologie: Die enthält genauso viel Wissenschaft wie sie Anatomie enthält, um nicht die Mathematiker zu zitieren, die meinen, dass in allem genauso viel Wissenschaft steckt wie Mathematik, also, für mich ist das ganze Psychologische, Methodische, und belassen wir es dabei . . . ich kann sie nicht wirklich akzeptieren, aber daraus eine Wissenschaft machen zu wollen . . . Entschuldigung, dass ich das jetzt sage. Ich finde, wir besitzen Instinkte und Fertigkeiten, mit denen wir geboren wurden oder auch nicht, durch die jeder von uns Selbstkritik und Selbstakzeptanz beeinflussen kann“ (Lehrer 9., Interview-Analyse 3.).

<sup>31</sup> 'Decret nr. 175.' (1948) Kap. 1., Abs. 1.

<sup>32</sup> Das betrifft insgesamt 1.593 Schulen, davon gehörten 141 der griechisch-orthodoxen, 124 der israelistischen, 468 der katholischen, 531 der reformierten, 266 der evangelisch-lutherischen, 34 der unitarischen Kirche. „1949 wurde neben der politischen Säuberung . . . der Kampf gegen die 'reaktionäre Politik des Vatikans' zu einer der Hauptaufgaben. Das bedeutet, dass die [Rumänische Arbeiterpartei] Ende 1948 die römisch-katholische Kirche als einen ihrer Hauptgegner (beinahe 'Staatsfeind Nummer Eins') betrachtete und ihr den *gnadenlosen Kampf* ansagte.“ Eigene Übersetzung. Originaltext: „1949-ben az

Schulen und die Unterbindung des Religionsunterrichts lässt sich als organischer Teil eines umfassenden politischen Feldzugs gegen die Kirche und als Retorsionsmaßnahme betrachten, denn die Kirche hatte eine ausschlaggebende Rolle und starken Einfluss auf die Massen. So wurde das Zurückdrängen ihrer sozialen Funktion zu einer der wichtigsten Aufgaben innerhalb der „Erziehung der Jugend im Geiste der Demokratie und Hebung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung.“<sup>33</sup> Aufgrund dieser Bestimmungen durfte die Kirche im Unterrichtswesen überhaupt keine Rolle mehr übernehmen.

Nach der Verstaatlichung der Schulen reglementieren die Unterrichtsgesetze strikt Schulsystem, Einschulungszahlen, Schultypen, Entscheidungen über Fachrichtungen, sowohl im präuniversitären, als auch im universitären Bereich. Laut Unterrichtsgesetz von 1978 gehört z.B. die Genehmigung der Festlegung der Fachrichtungen und Einschulungszahlen der Schulen gar nicht zu den Befugnissen des Unterrichtsministeriums, sondern ist direkt vom Beschluss des Ministerpräsidenten abhängig.<sup>34</sup> Für die zentralisierte Führung des Unterrichtswesens hat die Parteiführung ein hierarchisches System ausgebaut. Während laut Unterrichtsgesetz von 1968 die Schulleitung zu den Befugnissen des Direktors und des Lehrerrats gehörte,<sup>35</sup> führte das Unterrichtsgesetz 1978 das Prinzip und die Praxis der kollektiven Führung ein. An diesem Schulleitungsrat beteiligten sich neben dem Direktor, dem stellvertretenden Direktor und den Vertretern der Pädagogen auch Vertreter der Partei, der Gewerkschaften, der Kinder- und Jugendorganisationen, Staats- und Parteiaktivisten, Vertreter der Ortsverwaltung und der Forschungs- und Planungsinstitute.<sup>36</sup>

Die kollektiven Führungsorganisationen unterstanden dem Netz der Schulinspektorate<sup>37</sup> der Landkreise, die ihrerseits dem Unterrichtsministerium untergeordnet wa-

---

egyre szélesebb körű politikai tisztogatás mellett az egyik fő feladat . . . a ‘Vatikán reakciós politikája’ elleni küzdelem volt. Ez azt jelezte, hogy [a Román Munkáspárt] 1948 végén az egyik legfőbb ellenfelének (szinte ‘első számú közellenségnek’) a római katolikus egyházat tartotta, és *kíméletlen harc*ot indított ellene.“ (VINCZE 2003, 19).

<sup>33</sup> ‘Decret nr. 175.’ (1948) Kap. 1., Abs. 1.

<sup>34</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) Kap. 3., Abs. 36.

<sup>35</sup> ‘Lege privind învățământul’ (1968) Kap. 4., Abs. 67–68.

<sup>36</sup> ‘Legea . . . nr. 28.’ (1978) Kap. 9., Abs. 151.

<sup>37</sup> Die Schulinspektorate der Landkreise spielen auch heute eine wichtige Rolle in der Führung des auch derzeitig zentralisierten Unterrichtswesens: „Die Zentralisierung hat überhaupt nicht nachgelassen, das derzeitige Unterrichtsgesetz hat sie weiterhin gelten lassen, wie gehabt“ (Stellvertretender Direktor 1., Interview-Analyse 2.). Das System hat also grundsätzlich seine frühere Struktur und Funktionslogik behalten. Nach 1989 blieb die Unterrichtshierarchie erhalten und die meisten Angestellten behielten ihre Arbeitsbereiche auch. „Die Organisationsform bleibt erhalten: Das Schulinspektorat des Landkreises, einige Fachinspektoren, und im Unterrichtsministerium sitzen in den Ausschüssen und Komitees die gleichen alten Polit-Aktivisten.“ Eigene Übersetzung. Originaltext: „Se păstrează aceeași formă de organizare: Inspectorat județean de învățământ, câțiva inspectori de specialitate, iar în [Ministerul Educației Naționale] . . . întâlnim cu prioritate în ‘comitete’ și ‘comisii’ vechi activiști politici“ (FRANGOPOLO 2002, 19). So empfinden das auch die Institutionsleiter und Lehrer: „Die Schulinspektorate haben sich sogar vermehrt, sowohl ihre Anzahl, als auch ihre Bürokratie . . . es scheint großes Interesse daran zu geben, dass diese nicht aufgelöst werden . . . obwohl sie meiner Meinung nach aufgelöst werden müssten, sie sind bloß ein über-

ren. Das oberste Führungs- und Kontrollorgan des Unterrichtswesens während der Diktatur war der Kongress des Erziehungs- und Unterrichtswesens, der die Durchführung der das Unterrichtswesen betreffenden Staats- und Parteibeschlüsse, die Ausbildung des Unterrichtspersonals (Kader), und die revolutionäre und kommunistische Erziehung der Jugend verfolgte. Dieses Forum wurde alle fünf Jahre einberufen und durfte auch über Fragen der Unterrichtsplanung, der Pädagogenausbildung und -fortbildung entscheiden.<sup>38</sup> Die Führung und Kontrolle aller Ebenen des Systems wurde vom Höchsten Rat für Erziehung und Bildung koordiniert.

## 5.2. Die Kontrolle der Tätigkeit der Lehrer: Rollenverständnis der Pädagogen

Die Kontrolle und Regelung des schulischen Lebens und die direkte Kontrolle der Tätigkeit der Lehrer erfolgte durch Fachinspektionen. Diese Aufgabe erfüllten die Schulinspektorate der Landkreise oder die Abgesandten des Unterrichtsministeriums, die so genannten „Ministerialbrigaden“. Den unerträglichen psychischen Druck der ständigen Beobachtung und Kontrolle widerspiegelt sich auch die Stellungnahme eines Lehrers zu den Veränderungen nach 1989:

Ja, natürlich geschah das, davor (bezieht sich auf die Wende 1989) gab es doch Diktatur, Ideologie, Parteisitzungen und alles. Davon abgesehen, dass der tyrannische Druck aufgehört hat, es also keine parteistaatliche Kontrolle gibt, stagniert die Reform. Aber es gibt Freiheit, totale Freiheit der Weltanschauung, es gibt nicht mehr die Angst von früher.

(Stellvertretender Direktor 1.)<sup>39</sup>

Pädagogen zögerten während des Ceaușescu-Regimes, eben wegen der verbindlichen Parteitreue: „Man hat alles ertragen müssen, es ist allbekannt, dass man keine Chance hatte, Einspruch zu erheben . . . es war überhaupt nicht ratsam, in irgendeiner Form seine abweichende Meinung über bestimmte Beschlüsse und Entscheidungen auszudrücken“ (Sprachlehrer 10.)<sup>40</sup> bzw. wegen der Machtposition, die einem dieser Aufgabenbereich sicherte, eine Führungsposition (Schuldirektor, Schulinspektor) anzunehmen: „Aber Schuldirektor oder Schulinspektor werden, das war nicht mein Traum. Ich hab es nicht gewollt, hab es mir nie gewünscht, und tue es auch weiterhin nicht“ (Lehrer 9.)<sup>41</sup> Für Führungspositionen vorgesehene Lehrer, deren Arbeitsstellen auch für längere Zeit freigehalten wurden – „Denen, die solche Funktionen annahmen, wurde die alte Arbeitsstelle blockiert, freigehalten.“ (Lehrer 2.)<sup>42</sup> –, zögerten nicht nur, weil sie in diesen Funktionen den Lehrerkollegen gegenüber die Erwartungen der Machthabenden vertreten mussten, sondern auch, weil die Annahme dieser

flüssiges Glied zwischen Schule als Institution und Unterrichtsministerium“ (Stellvertretender Schuldirektor 1., Interview-Analyse 2.).

<sup>38</sup> „Legea . . . nr. 28.“ (1978) Kap. 10., Abs. 166.

<sup>39</sup> Interview-Analyse 2.

<sup>40</sup> Interview-Analyse 3.

<sup>41</sup> Interview-Analyse 2.

<sup>42</sup> Interview-Analyse 1.

Funktionen Parteimitgliedschaft und politisches Engagement voraussetzte. Wer aus irgendeinem Grund nicht in die Partei aufgenommen wurde, fiel in politische Ungnade:

Ich wurde ein . . . solcher Fachinspektor, heute heißt das Schulinspektor, beim damaligen Volksrat. Ich war zuständig für den Biologie- und den Chemieunterricht, und für Sport und Musik, denn es gab nicht für alle Fächer Fachinspektoren-Stellen und so wurden die Fächer aufgrund der Grundausbildung gruppiert. Das ging drei Jahre lang gut, aber dann geschah ein kleines Malheur, aus heutiger Sicht kein Problem, aber damals war es sehr wohl eins . . . sie haben mich aus der Partei geworfen, ich war Mitgliedschaftsanwärter, aber noch nicht Mitglied, die warfen mich aus der Partei, wer kein Parteimitglied ist, darf auch nicht Fachinspektor sein, da kam ich zu meiner größten Freude hierher. Also, die Strafe erwies sich als größtes Geschenk und Auszeichnung.

(Lehrer für Biologie und Chemie 4.)<sup>43</sup>

In politische Ungunst fallen hieß nicht nur den Verlust der Führungsposition, sondern konnte auch den Ausschluss aus dem Lehramt bedeuten: „Die drohten mir auch ziemlich ernsthaft damit, dass . . . sie mich auch aus dem Lehramt ausschließen“ (Lehrer für Biologie und Chemie 4.)<sup>44</sup>. Demgegenüber stieg – eben als Fluchtmöglichkeit vor Kontrolle und strenger Überwachung – der Wert des Unterrichtens. Für Pädagogen bedeutete die Arbeit im Klassenraum nicht nur Arbeitsplatz, sondern auch die Möglichkeit der Verwirklichung der beruflichen Berufung und das zeitweilige Entrinnen vor dem äußeren Druck: „und dann vergaß ich während des Unterrichts diese quälenden Gedanken und Assoziationen, und was geschähe, wenn ich die Arbeitsstelle verlöre“ (Lehrer für Biologie und Chemie 4.)<sup>45</sup>.

Also, für mich bleibt, was ich durch meinen Beruf bin, mein Credo, im Leben ist es mir nicht oft gelungen, aber ich sagte mir, ich möchte Mittelschullehrer werden und Klassenlehrer . . . Alles andere, Direktor, stellvertretender Direktor, Schulinspektor, leitender Schulinspektor, all das waren lästige Pflichten, die man gezwungenermaßen annimmt, zumindest für mich war es Zwang, und wenn ich dem zeitweilig entkommen konnte, ging es mir gut.

(Direktor 7.)<sup>46</sup>

Im durch parteiideologisch belastete Vorschriften und Verordnungen geregelten schulischen Leben wurde das Klassenzimmer beruflich zur Festung, zum Ort der Wahrung ängstlich behüteter Werte. Die Erinnerungen widerspiegeln den von ideologischem „Schnörkelkram“ unbeeinträchtigten Professionalismus pädagogischer Attitüde, den Respekt vor dauerhaftem Wissen. „Denn Wissen strahlt, und die, die es respektieren und es weitervermitteln möchten, genießen Respekt“ (Lehrer für Biologie und Chemie 4.)<sup>47</sup>. „Ich habe mir diesen Beruf als Lebensziel gewählt“ (Sprachlehrer 10.)<sup>48</sup>, und das Erleben der Rolle als Pädagogen als moralische Verantwortung: „Die Verant-

<sup>43</sup> Interview-Analyse 1.

<sup>44</sup> Interview-Analyse 1.

<sup>45</sup> Interview-Analyse 1.

<sup>46</sup> Interview-Analyse 8.

<sup>47</sup> Interview-Analyse 3.

<sup>48</sup> Interview-Analyse 4.

wortung ist groß . . . es ist großartig, großartig, Lehrer zu sein“ (Lehrer für Biologie und Chemie 4.).<sup>49</sup>

### 5.3. Kontrolle über die Lerninhalte

Durch strikt zentralisierte einpolige Regelungen wurde die Vereinheitlichung der Lerninhalte zum hervorragenden Mittel der Kontrolle über die inhaltliche Steuerung des Unterrichtssystems und zum Mittel der ständigen Kontrolle der Tätigkeit der Lehrer. Nach kommunistischer Vorgehensweise geschieht die Inputregelung durch zentral entwickelte Unterrichtsplanung, Unterrichtsprogramme und einheitliche Lehrbücher für die Fächer in den einzelnen Schultypen.

#### 5.3.1. Planung der Unterrichtsstunden

Bezüglich der Struktur der Unterrichtsfächer wurde der Unterricht aufgrund der Regelungen des Erlasses von 1948 durch den Einsatz von einheitlichen (größtenteils aus dem Russischen übersetzten) Lehrbüchern umorganisiert; erklärte Unterrichtsschwerpunkte waren Sprache, Naturkunde, Nationalgeschichte, Geographie, Mathematik und Sport. Das Unterrichtsgesetz von 1948 hebt neben den allgemeinbildenden Fächern (rumänische Sprache und Literatur, Geschichte und Geographie des Vaterlandes, Weltgeschichte und Geographie) die Wichtigkeit technischer und landwirtschaftlicher Kenntnisse hervor. Das Studium dieser Fächer war wichtig, um die lernende Jugend mit den neuesten Errungenschaften der wissenschaftlich-technischen Revolution auszurüsten. Diesem Ziel untergeordnet musste der Unterricht die Grundkenntnisse in Mathematik, Physik, Chemie und Biologie sichern, um die Aneignung der Kenntnisse in den Bereichen Elektronik und Elektrotechnik, Mechanik, Feinmechanik, Energetik und der zur Bedienung der Apparaturen und Einrichtungen verschiedener Fachgebiete notwendigen Fertigkeiten zu gewährleisten. Als ebenso wichtige Wissensgebiete galten Agrarwissenschaft, Botanik, Zoologie, Geologie bzw. Kenntnisse der angewandten Agrartechnik und Agrartechnologie.<sup>50</sup>

Auf allen Ebenen des Unterrichts war politische Erziehung erstrangig, und zu deren Verwirklichung der Unterricht sozialwissenschaftlicher Fächer. Im Geiste des Gesetzes sollte jede Unterrichtsinstitution zur Hochburg kommunistischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen werden. Der Unterricht von Geschichte, Wirtschaftskunde, Philosophie, sozialpolitischen Fächern sollte fachrichtungsunabhängig auf dem Programm, der Ideologie und der Politik der Rumänischen Kommunistischen Partei, auf den Grundsätzen des dialektischen und historischen Materialismus beruhen. Die Verwirklichung dieses Grundsatzes der Erziehung oblag in erster Linie den Unterrichtenden sozialwissenschaftlicher Fächer, aber die Erziehung im Geiste des Kom-

<sup>49</sup> Interview-Analyse 4.

<sup>50</sup> 'Legea . . . nr. 28.' (1978) Kap. 4., Abs. 111–14.



munismus war soziale und moralische Pflicht eines jeden Pädagogen.<sup>51</sup> Die für die kommunistische Erziehung wichtigen Inhalte erschienen auch in den Unterrichtsprogrammen und Lehrbüchern der verschiedenen Fächer (z.B. Geschichte, Literatur).

Der Vorrang der exakten Wissenschaften und der Sozialwissenschaften zeigte sich auch in der Verteilung der Fächer und der vorgesehenen Zahl der Unterrichtsstunden. Demzufolge hat sich auf der Werteskala von Lehrern, Eltern, und Schülern auch ungewollt der Vorrang dieser Fächer gegenüber sprachlicher, künstlerischer, musikalischer Bildung bzw. im allgemeinen gegenüber geisteswissenschaftlichen Wissensgebieten eingeprägt.

Man nannte die Schule Lyzeum für Mathematik und Physik und stempelte damit alle anderen Fächer irgendwie als zweitrangig ab . . . Sogar unsere Lehrer, obwohl Lehrer ja gebildete Menschen sind, beriefen sich immer wieder darauf, was wir Literaturlehrer oder Lehrer anderer Fächer denn überhaupt wollten, dies sei ein Mathematik-Physik-Lyzeum, der Schwerpunkt liege hier auf Mathematik und Physik, obwohl das . . . nirgendwo geschrieben stand, außer im Namen der Schule. (Sprachlehrer 10.)<sup>52</sup>

Die Erarbeitung der Unterrichtsprogramme und die Planung der Unterrichtsstunden oblag den Wissenschaftlern, Forschern, Amtsinhabern der Schule, Fachleuten der Praxis und den Vertretern aus der Produktion.<sup>53</sup> Diese Dokumente wurden dann vom Ministerium für Erziehung und Unterricht, vom Staatlichen Planungsausschuss und vom Kongress des Erziehungs- und Unterrichtswesens ratifiziert.

Die Unterrichtspläne enthielten die vorgeschriebene Stundenanzahl der zu unterrichtenden Fächer für jeden einzelnen Schulabschnitt und für jede Fachrichtung gegliedert auf Schuljahre, Trimester und Unterrichtswochen. Bezüglich der Stundenverteilung kann hier die Unterrichtsplanung für die Fachrichtung Lehrerbildung des vierjährigen pädagogischen Lyzeums als repräsentativ aufgeführt werden. In der 9. Klasse sind den allgemeinbildenden Hauptfächern und den sozialpolitischen Fächern 26 (72,22%) der 36 Wochenstunden gewidmet. Davon 9 Stunden (25%) für sprachliche Bildung, 9 Stunden (25%) für Realfächer (Mathematik, Physik, Chemie), 2 Stunden (5,56%) für Naturwissenschaften, 4 Stunden (11,11%) für Sozialwissenschaften (Geschichte, Wirtschaftskunde, politische Information), 2 Stunden (5,56%) für Sport. Für die Fachgegenstände der Pädagogik (in diesem Jahrgang allgemeine Psychologie und Kinderpsychologie, Schul- und Kindergartenpädagogik, Musik, Instrument, Chorführung) sowie für das pädagogische Praktikum waren 10 Stunden (27,78%) vorgesehen. Die pädagogische Ausbildung enthielt auch die Fächer Wesen und Methodik der Pionierbewegung und Wesen und Methodik der Kinderorganisation „Falken des Vaterlandes“.<sup>54</sup>

<sup>51</sup> 'Legea . . . nr. 28.' (1978) Kap. 4., Abs. 115–20.

<sup>52</sup> Interview-Analyse 3.

<sup>53</sup> 'Legea . . . nr. 28.' (1978) Kap. 10., Abs. 167.

<sup>54</sup> Zusammenfassung der Stundenaufteilung aufgrund der Unterrichtsplanung (PÁSKÁNDINÉ SEBÖK 1983, 28–31).

Die Prädominanz der Realfächer und die Leistungen der Schüler auf diesen Gebieten gelten in den Erinnerungen von Lehrern auch heute noch als positive Resultate der Vergangenheit:

Der damalige Arbeitsstil und der heutige Arbeitsstil . . . du kannst einfach nicht so wenig verlangen, dass sie alles lösen. Damals konntest du ihnen nicht so viele Aufgaben geben, dass sie sie nicht schafften, mehr, mehr, mehr, sie forderten das, noch mehr, noch mehr, in drei Wochen verschlangen sie eine Übungssammlung und es musste die nächste und übernächste dran, und es gab Wochen mit 11 oder 12 Mathematik- und 8 oder 9 Physikstunden, während derer man diese Kinder beschäftigen und fordern musste. Es war auch für uns eine Riesenarbeit, dass ein Mathematiklehrer in 12 Stunden pro Woche immer Neues bieten und von den Kindern Neues bekommen konnte, das Gleiche in Physik in 8 Wochenstunden, immer Neues, Neues, Neues. Wir mussten damals eine Flut von Übungssammlungen einsetzen . . . Eine Sammlung mit 300–400 Übungen reichte ihnen allenfalls einen Monat lang. (Lehrer für Mathematik und Physik 11.)<sup>55</sup>

### 5.3.2. Präskriptive und dosierende Lehrpläne: Die Mittel der Kontrolle der Unterrichtstätigkeit

Aus praktischer Sicht bedeutet Lehrplan – vor allem für die ältere Pädagogen-Generation, aber als verdeckter Wirkungsmechanismus auch für die Jüngeren, ja sogar für die Lehramtsanwärter und Schüler – auch heute noch etwas von ihnen Unabhängiges, Verpflichtendes, weswegen man nicht so und das lernen und unterrichten kann, wie und was man möchte und was unser Interesse als Lehrer und Schüler wert wäre, denn „der Lehrstoff muss vorgetragen, beendet werden“, „das ist Vorschrift“. Laut dieser Erfahrung ist der Lehrplan ein Machtinstrument, der den zu unterrichtenden Lehrstoff vorschreibt, dessen Erfüllung vom Lehrer abgefordert, überprüft wird. Hinter diesen Vorurteilen stecken Erfahrungen aus der Diktatur: Die Inputregelung ist ein günstiges Mittel der totalen inhaltlichen Vereinheitlichung des Unterrichts einerseits, andererseits der Kontrolle über den Lehrer. Aus beruflicher Sicht unterstützte der Lehrplan schon von seiner Gattung her die alltägliche Unterrichtstätigkeit keineswegs, der vorgeschriebene Lehrstoff figurierte in der gleichen Reihenfolge wie auch im Lehrbuch. Demzufolge war der Lehrplan kein pädagogisches, sondern ein unterrichtspolitisches Dokument, das vorrangig der Kontrolle und Überprüfung der Tätigkeit des Lehrers diene.

Die Lehrprogramme zur Zeit der Diktatur waren präskriptiv und dosierten den Lehrstoff. Die Grundsätze der Lehrpläne wurden von ideologischen Prinzipien und Vorschriften dominiert, der Beschreibung des kommunistischen Menschenideals folgten Unterrichtsaufgaben zur Entwicklung von Fertigkeiten. Das ausführlich erarbeitete Dokument detaillierte im so genannten Lehrplan-Teil den zu unterrichtenden Lehrstoff, auf Themen, Unterthemen, Kapitel, Lektionen, Begriffe aufgefächert, und die anzueignenden Kenntnisse (Werke, Fakten, Begriffe, Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten, Regeln usw.). Diese strikte Anordnung musste auch im Unterricht entsprechend

<sup>55</sup> Interview-Analyse 5.

befolgt werden, denn der Lehrplan schrieb auch die den einzelnen Themen zu widmende Stundenzahl vor.

Die Struktur und Lehrstoffgliederung der Lehrbücher befolgte die Vorschriften des Lehrplans treu, für die Planung der alltäglichen Unterrichtstätigkeit musste man also gar nicht auf den Lehrplan zurückgreifen, eventuell am Anfang des Schuljahres, bei der Erstellung der jährlichen Arbeitsplanung zwecks Einhaltung der Zeiteinteilung: „Die Titelliste des Lehrplans . . . stimmte wortwörtlich mit den Lektionstiteln des Lehrbuchs und deren Reihenfolge überein. Der einzige Unterschied war, dass auch die für die einzelnen Lektionen vorgesehene Stundenzahl angeführt war.“<sup>56</sup>

Dieser Lehrplantyp wurde also vorwiegend zum Kontrollinstrument der Unterrichtstätigkeit, nicht aus professionellen Gründen, sondern um zu überprüfen, ob der Lehrer den vorgeschriebenen Lehrstoff und Rhythmus einhielt, ob er „beim Vortragen“ im Lehrstoff genau da stand, wo er zu stehen hatte.<sup>57</sup> Kontrollen vonseiten der Fachinspektoren und Schuldirektoren überprüften die strikte Befolgung der Vorschriften des Lehrplans, des Arbeitsplans des Lehrers und des Themas der aktuellen Unterrichtsstunde. Das bedeutete nicht nur, dass in Rumänien jedes ungarisch lernende Kind die Metapher immer anhand des gleichen Beispiels kennen lernte, sondern auch, dass anhand des Lehrplans überprüfbar war, in der wievielten Unterrichtsstunde des Schuljahres das zu geschehen hatte.

Der präskriptive Lehrplan bestärkte den Lehrer nicht nur in seiner Erfahrung, dass die Lehrplanentwicklung ein von ihm gänzlich unabhängiger, von oben bestimmter Prozess ist, sondern auch, dass seine eigene Planungstätigkeit überflüssig ist. In der damaligen (heute noch nachwirkenden) Praxis bestand die Tätigkeit des Lehrers unterstützenden Jahres- und Semesterplanung in einfachem Abschreiben. Diese Dokumente kamen nach der Absegnung durch die Unterschrift des Direktors nur noch bei Fachinspektionen zum Einsatz, weil da überprüft wurde, ob der Lehrer im Lehrplan so weit vorangekommen war, wie es zu sein hatte.

Die inhaltliche Regelung bewirkte also nicht nur, dass jeder Schüler – wenn möglich, in der gleichen Reihenfolge und im gleichen Rhythmus – an das für seine Bildung wichtige Wissen kam, sondern sie diente auch – unter der Tarnung pädagogischer Prinzipien – zur Disziplinierung des Lehrers. Die Einheitlichkeit der Lehrpläne und die Existenz des einheitlichen Lehrbuchs machte die Outputregelung überflüssig: Bei Prüfungen (Aufnahmeprüfung, Abitur) wurden die gleichen Kenntnisse, Begriffe abgefragt, die der Lehrplan für das gegebene Fach vorschrieb und die im Lektionstitel enthalten waren.

<sup>56</sup> Eigene Übersetzung. Originaltext: „A tantervben megjelenő címlista . . . szóról szóra megegyezett a tankönyvben található leckecímekkel és azok sorrendjével. A különbség csak annyi volt, hogy a tantervben fel volt tüntetve az adott leckék megtanítására előírányzott óraszám is.“ (FÓRIS-FERENCZI et al. 2003, 44).

<sup>57</sup> Infolge der Unterrichtsreform der neunziger Jahre sind die zur Zeit in Rumänien gültigen Lehrpläne kompetenzorientiert, ihr komplexes Förderungs- und Forderungssystem stellt die Entwicklung von Kompetenzen in den Vordergrund. Obwohl die Anordnung der Lerninhalte frei ist, leben im Sprachgebrauch der Lehrer Wendungen wie „ich habe den Lehrstoff nicht beendet“ oder „ich muss den Lehrstoff vortragen“ weiter.

### 5.3.3. Das dominante pädagogische Paradigma: „Kenntnisvermittlung“

Der präskriptive, dosierende Lehrplan enthielt in seinen allgemeinen Erziehungszielsetzungen auch Vorschriften zur Kompetenzentwicklung, das waren jedoch nur allgemeine Unterrichtsaufgabenstellungen, die für die tägliche konkrete Erziehungsarbeit keine detaillierten Anhaltspunkte boten. Das Ziel wurde benannt (z.B. Entwicklung der Formulierungsfertigkeit, des Leseverstehens usw.), aber die Planung der dahin führenden Aktivitäten wurde als methodische Aufgabe gänzlich dem Lehrer überlassen, dem allgemeinen Lernziel wurde nur eine Auflistung des Lehrstoffes in fester Abfolge zugeordnet.

Die Pädagogen sahen sich mit der Doppelaufgabe konfrontiert, einerseits den vorgeschriebenen Lehrstoff übermitteln, andererseits die zur Bewältigung des Lehrstoffes notwendigen Fertigkeiten fördern zu müssen. Beim Versuch, diese Aufgabe zu bewältigen, mussten sie zwangsläufig feststellen: Wenn sie sich an den Lernrhythmus ihrer Schüler hielten und dem Verständnis, der Vertiefung Zeit ließen, d.h. die Entwicklung der vorgeschriebenen Fertigkeiten ernst nahmen, konnten sie den vorgeschriebenen Lehrstoff – Themen, Kenntnisse, Begriffe – in der vorgeschriebenen Reihenfolge und im vorgeschriebenen Rhythmus unmöglich bewältigen. Es bestand ein offenbar unüberwindbarer Widerspruch zwischen der Natur des Lernprozesses und der – zu überprüfenden, auszuwertenden, abzuschließenden – Bewältigung des vorgeschriebenen Lehrstoffes. Wenn der Pädagoge der Fertikeitsentwicklung den nötigen Zeitraum zugestand, konnte er den Lehrstoff nicht beenden und musste die daraus folgenden Nachteile bei Überprüfung und Auswertung in Kauf nehmen, wenn er aber den Lernstoff im vorgeschriebenen Rhythmus „vortrug“, konnte er nur darauf hoffen, dass durch die Aneignung der Kenntnisse irgendwann auch die entsprechenden Kompetenzen entstehen werden, also sind die Zielsetzungen nicht besonders ernst zu nehmen, da ja nur die zeitgerechte „Übergabe“ des Lehrstoffes überprüft wird.

Die Wurzeln dieser Widersprüche sind in der vereinheitlichenden pädagogischen Sichtweise zu suchen, die sich während der Diktatur tief verankert hat und – obwohl obsolet angesichts des Paradigmenwandels in der Pädagogik – bis zum heutigen Tage nachwirkt. Während in Europa in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts wesentliche Paradigmenwandel stattfanden, die die gesamte Sichtweise des Unterrichts veränderten (Aktionspädagogik, Anwendung der Forschungen kognitiver Psychologie im Unterricht), war der rumänische Unterricht durch die Einrichtung von lernstoff- und wissenszentrierten Schulen im herbertschen „Erziehung durch Unterricht“ verwurzelt und konservierte das auch für lange Zeit. Seine theoretische Basis lautet: „Man geht vom durch die Menschheit aufgehäuften Wissen aus und erstellt daraus Lehrstoff, durch dessen Unterricht das gewünschte Maß an Allgemeinbildung und Erziehung verwirklicht werden kann“ (NAGY 1994, 370).<sup>58</sup> Den meisten Lehrern war aber dieses pädagogische Paradigma gar nicht bewusst (oder überhaupt, dass Unterricht jenseits von

<sup>58</sup> Eigene Übersetzung. Originaltext: „Az emberiség által fölhalmozott tudásból kell kiindulni, abból tananyagot kell előállítani, aminek a tanítása által megvalósítható az elvart színvonalú általános képzés, nevelés.”

parteideologischen Gesichtspunkten auch durch pädagogiktheoretische Prinzipien definierbar ist). Das Vortragen des vorgeschriebenen Lehrstoffes galt immer als prioritäre Aufgabe: „Der rumänische Unterricht ist berühmt dafür, viele Fakten zu vermitteln, und deshalb sind wir in einigen Fächern wirklich Profis . . . z.B. für die Leistungen in Mathematik war das Land immer berühmt, wir haben oft und bei vielen großen Wettbewerben gewonnen“ (Direktor 12.).<sup>59</sup>

Das von der Menschheit aufgehäufte Wissen wurde allerdings durch die kommunistische Lehrplanregelung strengstens selektiert, eben zwecks Entwicklung des sozialistischen Menschen im Sinne der selektierten Inhalte. Das bedeutete vor allem die Manipulation der literarischen und historischen Inhalte. In Literaturlehrbüchern durften ausschließlich Werke erscheinen, die die geltenden politischen Ansichten veranschaulichten. Es hatte sich ein eigentümlicher sozialistischer literarischer Kanon herausgebildet.<sup>60</sup> Das Lehrbuch für rumänische Sprache und Literatur des Jahres 1953 z.B. fand nur zwölf Autoren wert, in diesen Kanon aufgenommen zu werden, vor allem solche, deren Werke den Klassenkampf gebührend illustrierten. Die Textinterpretationen der Lehrbücher suchten sogar in den einfachsten Fabeln nach ideologischem Sinn: „Wenn wir das lesen,<sup>61</sup> steigt unser Hass auf die, die das Volk Jahrhunderte lang unterdrückt haben und wir empfinden den Drang, für die Erweiterung und Festigung der Errungenschaften der Werktätigen zu kämpfen“ (DIAC 2007).<sup>62</sup> Jenseits der Kenntnisvermittlung streng selektierter Inhalte ist die bis heute nachwirkende, sich in den 60er Jahren durchsetzende Sichtweise den Resultaten der sowjetischen psychologischen Forschung zuzuschreiben. Während sich in dezentralisierten Unterrichtssystemen ab Anfang des 20. Jahrhunderts die auf psychologischen Forschungen fußenden

<sup>59</sup> Interview-Analyse 4.

<sup>60</sup> Die Kulturrevolution von 1971 bewirkte eine neue Welle der ideologischen Säuberung des kulturellen Lebens und der Literatur. Der Kongress des Politischen Exekutivkomitees der Rumänischen Kommunistischen Partei vom 6. Juli 1971 formulierte Vorschläge zur Verbesserung der politisch-ideologischen Tätigkeit und die Steigerung der Rolle der Partei in der Kultur. Die als Julithesen bekannten Beschlüsse haben das kulturelle und literarische Leben und auch den Unterricht stark beeinflusst, weil Kinder und Jugendliche für die Aneignung ideologischer Prinzipien am empfänglichsten sind (PASCU 2007). Die Erinnerungen bestätigen die Empfänglichkeit der Jugend für die neuen Ideen: „Ich empfand große Freude, stellte mich mit meinem roten Halstuch und mit leuchtendem Gesicht vor meine Mutter. Ich empfand, dass Gerechtigkeit geübt wurde und ich war entschlossen, zum Aufbau der neuen Gesellschaft mein Bestes beizutragen . . . Es ist interessant, dass, trotz aller Ungerechtigkeiten und Realitätsverfälschungen, deren ich Zeuge war, inklusive des Leidens meiner Mutter, ich von der Überlegenheit des Systems überzeugt war. Ich empfand unser Opfer als schmerzhaft und ungerecht, aber gegenüber dem Fortschritt der Gesellschaft bedeutungslos.“ Eigene Übersetzung. Originaltext: „Am simțit o bucurie deosebită, m-am prezentat cu cravata roșie legată de gât și cu figura luminată în fața mamei. Simțeam că s-a făcut dreptate și eram hotărât să fac totul pentru construirea noii societăți . . . Este interesant că în ciuda tuturor nedreptăților și deformarea realității, la care am fost martor, inclusiv suferințele mamei, eram convins de superioritatea sistemului. Consideram că sacrificul nostru este un aspect nedrept și dureros, dar neînsemnat față de progresul societății“ (ȘTEFĂNESCU 2005, 34–35).

<sup>61</sup> Deutet auf Grigore Alexandrescus Fabel ‘Lupul moralist’.

<sup>62</sup> Eigene Übersetzung. Originaltext: „Citind-o, ura noastră devine tot mai puternică împotriva celor care veacuri de-a rândul au asuprit poporul și simțim un puternic îndemn la lupta pentru a lărgi și întări cuceririle oamenilor muncii.“

pädagogischen Theoriensysteme und Alternativen durchsetzten, bestimmten in sozialistischen Ländern – von Wissenschaftsgebieten unabhängig – die Theorien sowjetischer Psychologen (Wygotski-Schule) den Unterricht. Die wissenschaftliche Denkweise und das Entwickeln eines dementsprechend abstrakten, wissenschaftlichen Begriffssystems und die darauf aufbauenden Unterrichtsstrategien stellen bis zum heutigen Tage vor allem im Mutter- und Fremdsprachenunterricht ein Hindernis dar. Bezüglich der Entwicklung grammatischer Begriffe hielt man lange an dem Glauben fest, dass durch Aneignung verschiedener Kategorien, Regeln, Flexionsparadigmen logisches Denken und Sprachkompetenz des Kindes entwickelt werden.

Betreffs der pädagogischen Theoriensysteme konservierte also der Unterricht zur Zeit der Diktatur jene Auffassungen über Unterricht, die sich ungehindert in die zentralisierte und manipulierte stoffvortragende Funktionsordnung der Schule eingliedern konnten.

## **6. Tradition als belastendes Erbe und produktives „Vorurteil“<sup>63</sup>**

Die Untersuchung der Periode der Diktatur bedeutet nicht Neugier auf eine lang verfllossene Vergangenheit oder historische Distanz bewusst machendes Interesse. Diese Realität ist nicht nur für die älteren Generationen, sondern auch für die aktuelle mittlere Generation kein externes Objekt der Untersuchung, sondern erlebte Lebensgeschichte, die die Identität, die Denkweise, die Attitüde und das Wissen dieser Generationen geprägt hat. In der Kontinuität von Verwurzelung in der Tradition und Kontakt zur Vergangenheit lassen sich diese Denk- und Verhaltensmuster nicht von einem Tag auf den anderen ablegen, einfach auswechseln, spurlos wegwischen. Rumänien kennt das Jahr 1989, das Jahr des Sturzes des kommunistischen Regimes, als „Wende“. Wende bedeutet allerdings nur den Anfang eines sehr langen Lernprozesses, dessen Voraussetzung ist, dass wir trotz des erlittenen Leides, der Opfer, des körperlichen und geistigen Terrors, der Einschüchterung, der verschiedene Druckmittel einsetzenden staatlichen Überwachung und Kontrolle unsere Denk- und Verhaltensformen – individuell und kollektiv – mit der Disziplin der Metakognition auf die Waage stellen. Betreffs des Unterrichts und unserer pädagogischen Kultur ist der individuelle Wandel der Betrachtungsweise unverzichtbare Triebfeder und Voraussetzung jedweder Entwicklung.

Laut konstruktivistischer Auffassung des Lernprozesses begreifen wir jede neue Information im Kontext unseres Vorwissens. Dieses Vorwissen kann einerseits einen fruchtbaren Aspekt des Verständnisses bedeuten, wenn wir in der Lage sind, unser eigenes „Wissen“ zu verunsichern, bewusst zu machen, zu hinterfragen. Fehlt dieses reflexive kritische Denken allerdings, werden unsere Erfahrungen, Denk- und Verhal-

<sup>63</sup> Der Begriff wird hier in hermeneutischer Auslegung verwendet: In diesem Sinne entsteht Vorurteil nach der endgültigen Prüfung der determinierenden Aspekte des zu überprüfenden Phänomens, bedeutet also nicht falsches Urteil sondern lässt sich positiv und negativ auslegen, da Voraussetzung seiner Entstehung systematische Prüfung ist (GADAMER 1975, 194).

tensmuster zu Stolpersteinen des Verstehens, des begreifenden Aufnehmens neuer Erfahrungen und Informationen, deshalb funktionieren sie als wandlungs- und erneuerungshemmende „Vorurteile“. Der Verhaltensusus des schulischen Alltags, die Auffassung über die berufliche und soziale Rolle des Pädagogen, die pädagogische Sichtweise und methodische Erfahrung, die sich hinter mehrjähriger Unterrichtserfahrung verbergen, die Einstellung der Eltern zur Schule leben als Automatismus, als Ritual weiter. Sich infolge der Lehrplanreform erneuernde, im Vergleich zum Herkömmlichen neue pädagogische Prinzipien, Lehrerattitüden, Dezentralisationstendenzen der Regelung und Steuerung des Unterrichts können zwar auf deklarativer Ebene verkündet werden, das ist aber noch lange keine Garantie dafür, dass sich auch der Alltag des Systems den verlautbarten Idealen angleicht.

Als eines der postsozialistischen Länder hat Rumänien ein überaus veraltetes, hochzentralisiertes, in seiner Entwicklung festgefahrenes Unterrichtssystem geerbt, dessen zügiger Anschluss an die internationalen Standards der Unterrichtsentwicklung bewusste, auf Dissonanzen zwischen dem Zustand des Systems und den Entwicklungsbedürfnissen besonders achtende Förderungspolitik benötigt. Das ist bislang nicht verwirklicht worden, für den Anfang der 90er Jahre war sogar die Verzögerung unterrichtspolitischer Entscheidungen und die Behinderung der Reform typisch.<sup>64</sup> Im Kontext der EU-Anforderungen wurden Unterrichtspolitik und Unterrichtsentwicklung sowohl strukturell, als auch inhaltlich zur schnellen Angleichung gezwungen, daher empfinden die Betroffenen des Systems (Lehrer, Schüler, Eltern) den Reformprozess als ein inkohärentes, von oben aufgezwungenes, die inneren Charakteristika des Systems verwischendes, formales Geschehen: „Das, was damals in sechs Tagen unterrichtet wurde, wird jetzt in fünf Tagen unterrichtet, die Kinder sind geschafft, die Lehrer auch. Und die Reform stagniert“ (Stellvertretender Direktor 1.).<sup>65</sup>

Die Reformvorstellungen von 1998 setzten die Dezentralisation des Unterrichts und einen Konzeptwandel voraus. (Sie hoben die Wichtigkeit der Entscheidungen in der Schule und der lokalen Lehrpläne hervor, die aktive Rolle des Lehrerkollegiums in der Entwicklung des Profils der Schule, Einführung alternativer Systeme von Unterrichtsfächern usw.) Aufgrund seiner früheren Erfahrungen sah sich der Lehrer aber vorrangig als Pädagogen, der auf außerunterrichtliche Entwicklungen keinen Einfluss hat und haben kann. Es gab Lehrerkollegien, die die während der Diktatur latent weiterlebende Kraft zur inneren fachlichen Erneuerung nutzen konnten. Das gesamte System aber erwartete die Erneuerung von einer von oben gesteuerten Reform.

Die neue Zentralisationswelle von 2001 unterdrückte die 1998 begonnenen Reformtendenzen zur Unterstützung der bipolaren Regelung wieder. Seither versucht jede neue Regierung neue Reformvorstellungen für das Unterrichtswesen durchzusetzen.

<sup>64</sup> Die ersten kohärenten Reformvorschläge waren mangels unterrichtspolitischer Beschlüsse vorwiegend inhaltlicher Natur (Unterrichtsprogramme, Lehrbücher). Die Unterrichtsreform 1998 griff auf diese Vorschläge zurück, und zwar, indem durch Abänderung des legislativen Rahmens und durch Einführung des Basis-Lehrplans die Durchsetzung der bipolaren Regelung begünstigt wurde. Diese Verordnungen wurden aber nach dem Regierungswechsel 2001 wieder abgeändert, die neuen Bestimmungen begünstigten wiederum die Aufrechterhaltung der zentralisierten Führung.

<sup>65</sup> Interview-Analyse 2.

In Ermangelung einer kohärenten Unterrichtspolitik und durch die ständigen Veränderungen der Regelungen, der Lehrpläne, der Prüfungssysteme wird der Gesellschaft der Eindruck vermittelt, dass die Erneuerung des Unterrichtswesens eigentlich ein wirres Netzwerk formeller, einander oftmals widersprechender Entscheidungen ist, und dass es eigentlich kein echtes Vorankommen gibt:

Das ist kein Fortschritt, das ist gar nichts, also kneten wir das Gehabte durch, das nicht aufgehen wollte, das auch jetzt nicht aufgehen wird, nur anbrennen. Und jetzt kam dieser Neue, nach dem Prinzip „neue Besen kehren gut“, aber die einzige große Veränderung ist, dass das Abitur nun zum nationalen Abitur wurde. (Lehrer 9.)<sup>66</sup>

Also, als pure Formalitäten kommen diese neuen Beschlüsse, die wahrscheinlich irgendwo als Neuerung vorgezeigt werden müssen, aber die Wirkung ist gleich Null. (Direktor 12.)<sup>67</sup>

Die Veränderungen auf Systemebene sind für die Lehrer nicht überzeugend, diese empfinden sich in ihrer Arbeit und in ihrem Bestreben alleine gelassen in einer Atmosphäre der Unsicherheit und des Misstrauens: „Hier wären tatsächlich radikale Veränderungen nötig, und dann . . . könnte eventuell auch der Lehrer etwas von seinem Selbstvertrauen zurückgewinnen“ (Sprachlehrer 10.).<sup>68</sup> Durch diese Existenz Erfahrung wird auch das Zusammengehörigkeitsgefühl während der Diktatur aufgewertet:

Denn von damals, als wir die Köpfe zusammenstecken mussten und manche Probleme nur im Flüsterton zu besprechen wagten, und der Druck so groß war, wie er halt war, von damals könnte man viel erzählen, aber das bringt nichts, denn wer hier gelebt hat, weiß, was das bedeutet. Und ich behaupte, dass wir Lehrer in der verfluchten Zeit, oder wie ich sie nennen soll . . . enger zusammenhielten, denn wir hatten ein gemeinsames Feindbild. (Lehrer 9.)<sup>69</sup>

Die ältere Generation empfindet den heutigen Zustand als „lauwarmes Zwischending, abgestandenes Wasser, oder sich-sachte-mit-der-Strömung-treiben-Lassen, ohne besondere Anstrengung“ (Lehrer 2.),<sup>70</sup> und sie haben das Gefühl, dass die Neulinge, die Jungen „eine ganz andere Einstellung vertreten . . . da ist nichts mehr übrig von dem Lodern, dem Eifer, den ich bei den alten Lehrern gesehen habe“ (Sprachlehrer 10.).<sup>71</sup>

Die älteren Lehrer erleben die Veränderung des sozialen Status des Lehrers bewusst, „die Gesellschaft hat die Lehrer irgendwie ausgestoßen, wir sind an die Peripherie geraten, unser Wort hat kein Gewicht mehr“ (Sprachlehrer 10.).<sup>72</sup> Sie empfinden auch, dass die jüngere Lehrergeneration ihr eigenes pädagogisches Rollenverständnis noch finden muss. In dieser Neubewertung allerdings muss auch das Wesen von Freiheit und Demokratie gelernt werden: „Es herrscht eine falsch aufgefasste Quasi-Frei-

<sup>66</sup> Interview-Analyse 2.

<sup>67</sup> Interview-Analyse 4.

<sup>68</sup> Interview-Analyse 8.

<sup>69</sup> Interview-Analyse 1.

<sup>70</sup> Interview-Analyse 2.

<sup>71</sup> Interview-Analyse 4.

<sup>72</sup> Interview-Analyse 7.



heit oder Liberalismus“ (Lehrer für Mathematik und Physik 11.).<sup>73</sup> Die Erkenntnisse über die Geschehnisse im Unterrichtswesen während der Diktatur und über die Situation der Pädagogik bezwecken also nicht vorrangig die objektive Erfassung der Vergangenheit, sondern das Begreifen – durch uns und durch andere – unserer durch die unausweichliche Überlieferung der Tradition mitgebrachten pädagogischen Kultur und Denkweise, der Verhaltens- und Denkweise unserer Pädagogen.

Von unseren Lehrern haben wir Demut vor dem Wissen geerbt und die Akzeptanz der Anstrengungen, dieses Wissen zu erlangen, sowie jene pädagogische Einstellung, die als pädagogisch getarnte ideologieladene Theorien bewusst ablehnte und das Klassenzimmer als „sakralen Raum“<sup>74</sup> betrachtete. Das Erleben des Berufs des Pädagogen bedeutete – unabhängig von den zur gegebenen Zeit aktuellen, vorgeschriebenen Theorien – tiefe Verpflichtung und Berufung; es war das Erlebnis der Freiheit im totalen Freiheitsverlust, die einzige Chance der Wahrung und Weitervererbung authentischer, aber zum Untertauchen gezwungener Werte. Diesen prioritären Wert der Tradition vermittelt die ältere Pädagogengeneration. Wie die junge Lehrergeneration diese Werte internalisieren wird, steht noch in den Sternen:

Kinder und Schule sind das erste und das letzte Ziel, in deren Interesse muss alles Menschenmögliche getan werden. Aufgrund irgendeiner törichten Phantasie hatten wir die Vorstellung, hier geschehe so etwas wie beim Erbauen der Burg von Deva, dass wir uns selber in die Mauern einmauern müssen, unser Leben in das Leben der Schule einbauen, uns dafür aufbrauchen. (Lehrer für Biologie und Chemie 4.)<sup>75</sup>

## Referenzen

- B. KOVÁCS, F. (1997) *Szabályos kivétel: A romániai oktatásügy regénye: 1918, 1944–1948, 1966* (București & Cluj-Napoca: Kriterion).
- ‘Decret nr. 175. pentru reforma învățământului’ (1948) *Buletinul Oficial* 177 (3 Aug) 3–4.
- ‘Decret nr. 176. pentru trecerea în proprietatea Statului a bunurile bisericilor, congregatilor comunitatilor sau particulare ce au servit pentru intretinerea institutilor de invatamant general sau profesional’ (1948) *Buletinul Oficial* 177 (3 Aug) 6.
- ‘Decret nr. 415. privind modificarea art. IV. din Decretul nr. 175./1948 pentru reforma învățământului și abrogarea Decretului nr. 56./1951, pentru înființarea școlii de 10 ani și modificarea [articolului 8] din Decretul nr. 175./1948’ (1956) *Buletinul Oficial al Marii Adunării Naționale a Republicii Populare Romîne* 25 (18 Aug) 230.
- DIAC, C. (2007) ‘Reformarea scolii, lumini si umbre’, *Jurnalul Național* (17 Sept), heruntergeladen am 20. März 2008 von <http://www.jurnalul.ro/articole/102914/reformarea-scolii-lumini-si-umbre>.

<sup>73</sup> Interview-Analyse 3.

<sup>74</sup> Die Art und Weise, wie Lehrer ihre in den Klassenraum eingeschlossene „Freiheit“ interpretieren, widerspiegeln heute noch übliche Wendungen: „musst du gefesselt tanzen“, „schließt du die Tür des Klassenzimmers hinter dir und tust, was dir beliebt“.

<sup>75</sup> Interview-Analyse 5.

- FÓRIS-FERENCZI, R., GY. ORBÁN, M. SZÉKELY, K.ZS. VINCZE & M. ZÁGONI (2003) *Beszélgető-könyv a megértő irodalomoktatásról* (Sfântu-Gheorghe: T3).
- FRANGOPOL, T.P. (2002) *Mediocritate și excelență: O radiografie a științei și învățământului din România* (București: Albatros).
- GADAMER, H.-G. (1975) *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (4. Aufl.; Tübingen: Mohr).
- Informare cu privire la eficiența și integrarea cursurilor opționale* (1977–1978) (Cluj-Napoca: Biblioteca Centrala Universitatea Babeș-Bolyai).
- ‘Lege privind învățământul în Republica Socialistă România’ (1968) *Buletinul Oficial al Republicii Socialiste România* 62 (13 Mai) 484–504.
- ‘Legea Educației și Învățământului nr. 28.’ (1978) *Buletinul Oficial* 113 (26 Dez) 1–20.
- MANDEL, K. & A. PAPP, Z., Hrsg. (2007) *Cammogás: Minőségkonceptiók a romániai magyar középiskolák oktatásában* (Miercurea-Ciuc: Alutus).
- NAGY, J. (1994) ‘Tanterv és személyiségfejlesztés’, *Educatio* 3, 367–81.
- Ordinul Ministerului Învățământului nr. 793. din 29 mai 1971 cu privire la înființarea Seminarului pedagogic universitar și organizarea pregătirii didactice a studenților* (1971) (Cluj-Napoca: Biblioteca Centrala Universitatea Babeș-Bolyai) 27–28.
- PASCU, V. (2007) *Regimul totalitar comunist în România (1945–1989)* (București: Clio Nova).
- PÁSKÁNDINÉ SEBŐK, A. (1983) *A Román Szocialista Köztársaság oktatási rendszere* (Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum).
- Protocol. Facultatea de Filozofie, Bucuresti; Facultatea de Istorie-Filozofie Iași; Facultatea de Istorie-Filozofie Cluj. 14. martie 1990* (Cluj-Napoca: Biblioteca Centrala Universitatea Babeș-Bolyai) 154.
- Referat asupra lucrărilor pregătitoare privind unificarea universitatilor Babeș Bolyai din Cluj. Hotărârea Biroului Politic al [Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Român] din sedința de la 23 aprilie 1959 și a Consiliului de Miniștri nr. 199. din 8 mai 1959* (1959) (Cluj-Napoca: Biblioteca Centrala Universitatea Babeș-Bolyai).
- ȘTEFĂNESCU, GH.R. (2005) *Amintiri din România Socialistă* (Arad: Mirador).
- VINCZE, G., Hrsg. (2003) *Történeti kényszerpályák – Kisebbségi reálpolitikák: Dokumentumok a romániai magyar kisebbség történetének tanulmányozásához 1944–1989* (Miercurea Ciuc: Pro-Print).