



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das deutschsprachige Schulwesen in Rumänien –
Eine Untersuchung am Deutschen Goethe-Kolleg
Bukarest“

Verfasserin

Sinziana Tatiana Perez-Nina

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich vor allem bei meinen Müttern Dr. Carmen Maria Sturza und Dr. Jutta Gnaiger-Rathmanner für ihre liebevolle Unterstützung während meines ganzen Studiums und besonders in meiner Studienendphase bedanken.

Für die wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Prof. Mag.Dr. Inci Dirim ganz herzlich bedanken.

Ein großer Dank für die wissenschaftliche Begleitung gilt auch meinem Erstbetreuer Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Ebenso möchte ich mich bei der Direktion sowie bei allen Lehrern und Lehrerinnen des Deutschen Goethe-Kollegs Bukarest bedanken, ohne deren Hilfe die Durchführung der Befragung nicht möglich gewesen wäre.

Ganz besonders gilt mein Dank den Lernenden, die die Fragebögen ausgefüllt haben und somit die Grundlage dieser Arbeit geliefert haben.

Für die Hilfe bei der statistischen Auswertung bin ich Stefan Fricke sehr dankbar.

Mein herzlicher Dank gilt Mag. iur. Philipp Marc Rudolf Mataushek für die liebevolle Unterstützung und für die präzise Korrektur dieser Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
	Teil I	8
2	Geschichtliche Hintergründe der deutschen Minderheit in Rumänien	8
2.1	Zur frühen Geschichte der Deutschen in Rumänien	8
2.1.1	Deutsche in Siebenbürgen	9
2.1.2	Die Deutschen im Gebiet Banat	10
2.1.3	Die Deutschen im Gebiet Sathmar	11
2.1.4	Die Deutschen in der Bukowina	12
2.1.5	Die Deutschen in der Dobrudscha	12
2.1.6	Die „Streudeutschen“	12
2.2	Die Bedeutung der deutschen Volksgruppen für die Gründung Großrumäniens	13
2.2.1	Die Minderheitenschutzgesetze	13
2.3	Die deutsche Minderheit in Rumänien während des Zeiten Weltkrieges	15
2.4	Die Deutsche Minderheit in der kommunistischen Ära	16
2.4.1	Die deutsche Minderheit während der Nachkriegszeit	16
2.4.2	Die deutsche Minderheit unter dem Ceausescu- Regime	17
2.4.2.1	Aussiedlung nach Deutschland	18
2.5	Rumänien und seine deutsche Minderheit nach 1989	19
3	Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien	23
3.1	Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Rumänien nach dem Ersten Weltkrieg	23
3.1.1	Zur Rolle des Minderheitenschutzvertrages von 1919 für das deutschsprachige Schulwesen in Rumänien	23
3.1.2	Zur Rolle der Kirche für die Entwicklung des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien	24
3.1.3	Schulgesetze in der Zwischenkriegszeit	25

3.2	Das Schulwesen der deutschen Minderheit während des Zweiten Weltkriegs	28
3.3	Das Schulwesen der deutschen Minderheit in der kommunistischen Ära	30
3.3.1	Das Schulwesen der deutschen Minderheit während des Ceaușescu- Regimes	31
3.4	Das rumänische Bildungswesen nach der Wende (1989)	35
3.5	Minderheitenschulwesen von 1989 bis in die Gegenwart	39
Teil II		42
4	Der muttersprachliche Deutschunterricht nach 1989 bis in die Gegenwart – Eine Untersuchung am Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest	42
4.1	Einführung in die Untersuchung	42
4.2	Die Deutsche Schule in Bukarest – Eine jahrhundertelange Tradition	44
4.2.1	Die Anfänge	44
4.2.2	Der Erste Weltkrieg	45
4.2.3	Der Zweite Weltkrieg	46
4.2.4	Die kommunistische Ära	46
4.2.5	Die deutsche Schule Bukarest nach 1989 bis in die Gegenwart	47
4.2.5.1	Struktur des Deutschen Goethe Kolleg Bukarest	48
4.2.6	Die Befragung	49
4.2.6.1	Hypothesen und Annahmen	49
4.2.6.2	Der Fragebogen und die Auswertung der Fragen	51
4.2.6.2.1	Die befragten Personen	52
4.2.6.2.1.1	Geschlecht	52
4.2.6.2.1.2	Staatsbürgerschaft – Ethnie – Muttersprache	52
4.2.6.2.1.3	Erwerb der deutschen Sprache	53
4.2.6.2.1.4	Klasse und Profil	54
4.2.6.2.2	Deutschsprachiger Unterricht	54

4.2.6.2.3	Lehrkräfte	56
4.2.6.2.4	Thematisierung kultureller und interkultureller Phänomene im Unterricht	61
4.2.6.2.5	Sprachlich- kulturelle Bezüge im Privatleben	65
Teil III		75
5	Fazit	75
6	Zusammenfassung und Ausblick	79
7	Literaturverzeichnis	80
8	Anhang	87
8.1	Tabellen und Grafiken	87
8.2	Kopie des Fragebogens	88
9	Abstract	92
10	Lebenslauf	93

1 Einleitung

Seit nun mehr als 800 Jahren leben auf dem Gebiet des heutigen Rumäniens Menschen, die ihre Wurzeln im deutschsprachigen Raum haben. Im Zuge ihrer Übersiedlung haben sie ihr sprachlich-kulturelles Gut mitgebracht und in der „neuen Heimat“ mit Menschen verschiedenem sprachlichen und kulturellen Hintergrund geteilt.

Vor allem während des 20. Jahrhunderts sind viele Nachfahren der deutschen Siedler in ihre Herkunftsländer zurückgekehrt, wobei sich eine Vielzahl derselben auch auf die restliche Welt verteilte. Einige von ihnen sind aber, entgegen den politischen und gesellschaftlichen Widrigkeiten, denen sie über die Zeit ausgesetzt waren, in Rumänien geblieben und haben wichtige Beiträge sowohl für die Erhaltung der deutschen Sprache und Kultur als auch für eine interkulturelle Begegnung geleistet.

Eine immense Rolle spielte dabei das deutschsprachige Bildungswesen in Rumänien, das neben Kindern und Jugendlichen aus den Reihen der deutschen Volksgruppen, teilweise auch rumänische Kinder oder Angehörige anderer Nationalitäten und Sprachgruppen in seinen Bildungseinrichtungen beherbergte.

In Anbetracht der obigen Erkenntnisse sowie wegen des großen persönlichen Interesses, das ich für diesen breiten Themenkomplex hege, möchte ich mich in der vorliegenden Arbeit mit der Rolle und der Entwicklung des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien befassen. Hierbei möchte ich mein Augenmerk sowohl auf die historische als auch auf die gegenwärtige Situation der dort lebenden deutschen Volksgruppe legen.

Im ersten Teil der Arbeit werden zwei Themenkomplexe behandelt, die zwar unzertrennlich miteinander verbunden sind aber ihre Schwerpunkte unterschiedlich verlagert haben. Einerseits handelt es sich hierbei um den geschichtlichen Werdegang der deutschen Minderheit in Rumänien sowie um die mir als besonders wichtig erschienenen Entwicklungsschritte des damit verbundenen deutschsprachigen Schulwesens. Die behandelte Zeitspanne umfasst den Zeitraum

von den Anfängen der Besiedlung von Gebieten des heutigen Rumäniens bis zur Gegenwart.

Im zweiten Teil der Arbeit möchte ich die deutsche Schule in Bukarest, die gegenwärtig den Namen „Deutsches Goethe-Kolleg Bukarest“ trägt, als Fallbeispiel des deutschsprachigen Schulwesens anführen, indem ich einerseits auf ihre spezielle Entwicklung eingehe und andererseits die von mir im Jahre 2009 innerhalb der Schule durchgeführten Schüler- und Schülerinnenbefragung sowie deren Ergebnisse präsentieren möchte. Im Mittelpunkt dieser Befragung stand die schulische und außerschulische Auseinandersetzung der Schüler und Schülerinnen mit der deutschen Sprache und Kultur, wobei der Blick auch auf die Existenz von mehrsprachigkeitsorientierten Bildungs- und Erziehungsansätzen gerichtet wurde. Dies sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Leben der befragten Personen.

Im dritten Teil erfolgen schließlich eine Interpretation der Befragungsergebnisse sowie eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit.

Teil I

2 Geschichtliche Hintergründe der deutschen Minderheit in Rumänien

Auf dem Territorium des heutigen Rumänien leben nun schon seit über 800 Jahren Menschen deutscher Abstammung (Wagner 1998, Gabany 2000). Seit dem 12. Jahrhundert haben sich Angehörige verschiedener deutscher Bevölkerungsgruppen in den Gebieten Siebenbürgen, Banat, Südbukowina, im Bezirk Sathmar, Dobrudscha bis hin zu Bessarabien - das heute allerdings nicht mehr zu Rumänien gehört – niedergelassen (Ludwig 1995; Wagner 1998).

Die Deutschen in Rumänien bildeten vom Anfang an keine homogene Gruppe, da sie sich im Hinblick auf ihre Herkunftsgebiete, dem Einwanderungszeitpunkt, ihrer neuen Siedlungsgebiete und ihrem geschichtlichen Werdegang voneinander unterscheiden (Gabany 2000).

2.1 Zur frühen Geschichte der Deutschen in Rumänien

Die Besiedlungsgeschichte der Deutschen in Osteuropa weist im Hinblick auf das Territorium des heutigen Rumäniens hauptsächlich zwei große Zuwanderungswellen auf, die mit unterschiedlichen historischen Zeitspannen verbunden sind. Die erste Zuwanderungswelle erfolgte Mitte des 12. Jahrhunderts während der deutschen „Ostkolonisation“ (Ludwig 1995: 128), innerhalb derer sich Siedlergruppen deutscher Abstammung, die unter der Bezeichnung „Siebenbürger Sachsen“ bekannt sind, auf dem Gebiet Siebenbürgens niederließen. Die zweite Siedlerwelle erfolgte während des 18. Jahrhunderts, wobei das Gebiet Banat von Siedlern, die den Namen „Banater Schwaben“ tragen, besiedelt wurde (Gabany 2000).

Beide Bezeichnungen, sowohl „Sachsen“ als auch „Schwaben“ gehen auf die mittelalterliche bzw. neuzeitliche ungarische Kanzleisprache zurück (Gabany 2000) und stellten den Versuch dar, durch eine gemeinsame Namengebung eine Vereinheitlichung der Siedlergruppen zu schaffen (Kotzian 1983). Dabei waren die

Siedlergruppen, was ihr Herkunftsort und ihre Sprachart anbelangt, in sich jedoch von Heterogenität gekennzeichnet (Gabany 2000).

Neben den Siebenbürger Sachsen und Banater Schwaben, die hinsichtlich ihrer Anzahl als die wichtigsten Siedlergruppen angesehen werden (Gabany 2000), besiedelten Deutsche auch andere Regionen des heutigen Rumäniens, darunter die Gebiete Sathmar, Bukowina und Dobrudscha (Ludwig 1995).

Im Folgenden werden die verschiedenen Siedlergruppen kurz vorgestellt und die Merkmale, die sie unterscheiden, erläutert. Durch die Hervorhebung einiger kennzeichnenden Unterschiede soll die Heterogenität und somit die herrschende sprachlich-kulturelle Vielfalt, die sie kennzeichnet sichtbar gemacht werden.

2.1.1 Deutsche in Siebenbürgen

Die deutschen Volksgruppen in Siebenbürgen sind bis heute unter der Bezeichnung „Siebenbürger Sachsen“ bekannt, obwohl sie keineswegs eine homogene Gruppe bilden, sondern unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft sind. Die Gruppe der Siebenbürger Sachsen formierte sich hauptsächlich aus Rhein- und Moselfranken (Ludwig 1995, Leiserowitz 2008), welche auf Ruf des Königs Geza II. nach Siebenbürgen kamen, um das hiesige Land zu besiedeln. Laut Ernst Wagner stellten die wichtigsten Gründe für eine Besiedlung die Sicherung der Grenzen, die wirtschaftliche Erschließung sowie der wirtschaftliche Ausbau des Gebietes dar (Wagner 1998).

Im Zuge der Besiedlung wurde den Siebenbürger Sachsen – anfänglich nur der ersten Siedlergruppe und danach allen im ganzen Siedlungsraum – ein besonderer Status zuerkannt, der im sogenannten „Goldenen Freibrief“ des ungarischen Königs Andreas II. festgesetzt wurde und als „das am besten ausgearbeitete und weitestgehende Siedlerrecht, das westlichen Siedlern in Osteuropa verliehen wurde“ gilt (Wagner 1998: 20). Die Siebenbürger Sachsen wurden dadurch als nur dem König Untertänige behandelt. Sie erhielten die freie Richter- und Pfarrer-Wahl, eine Gerichtsbarkeit nach eigenem Gewohnheitsrecht, Zollfreiheit und den freien Handel (Gabanyi 2000).

1486 wurde die „Sächsische Nationsuniversität“ ins Leben gerufen, die als Verwaltungs- und Rechtsgremium der Siebenbürger Sachsen fungierte. 1526 wurde Siebenbürgen zu einem, vom Königreich Ungarn unabhängigen Fürstentum erklärt und gegenüber dem Osmanischen Reich tributpflichtig. Nach 1542, durch den Übertritt der Siebenbürger Sachsen zum lutherischen Glauben, erlangte ihre evangelisch-lutherische Kirche ihre Unabhängigkeit. Bereits 1557 herrschte in Siebenbürgen die Religionsfreiheit. 1583 trat das „Eigen-Landrecht“, ein Kompendium, das die Rechtsgewohnheiten der Siebenbürger Sachsen umfasste, in Kraft. Dieses bildete gemeinsam mit der Sächsischen Nationsuniversität die Basis der siebenbürgisch-sächsischen Selbstverwaltung (Wagner 1998).

Das Schulsystem der Siebenbürger Sachsen formierte sich bereits im 14. Jahrhundert, wobei es 1541 schließlich zur Gründung des ersten deutschsprachigen Gymnasiums kam. Anfang des 18. Jahrhunderts wurde dann die allgemeine Schulpflicht eingeführt (Wagner 1998).

Die politische Autonomie der Siebenbürger Sachsen hielt sich bis Ende des 19. Jahrhunderts aufrecht. 1867, in Folge der Gründung der Österreich-Ungarischen Monarchie, wurde sie durch die Eingliederung Siebenbürgens in das Ungarische Reich aufgehoben (Gabanyi 2000). Dabei gerieten die Siebenbürger Sachsen unter sprachlich-kulturellen Assimilationsdruck, der durch die hochgradig nationalistisch gesinnte ungarische Regierung auf sie ausgeübt wurde (Wagner 1998).

2.1.2 Die Deutschen im Gebiet Banat

Die deutschen Siedler auf dem Gebiet Banat kamen ins Land während des 18. Jahrhunderts im Zuge der zweiten umfangreichen Kolonisierungswelle, die hauptsächlich auf die Anwerbung deutscher Volksgruppen durch die habsburgische Kaiserin Maria Theresia zurückzuführen ist (Ludwig 1995). Nach dem Sieg der Habsburger über die osmanischen Eroberungstruppen und der damit verbundenen Umwandlung des Banats – das über fünfzig Jahre unter türkischer Herrschaft gewesen war – in eine Provinz des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, sollte das durch den Rückzug der osmanischen Truppen verwüstete und entvölkerte Gebiet bewohnbar gemacht werden (Ludwig 1995). Die neuen Kolonisten wurden in der ungarischen Kanzleisprache „Banater Schwaben“ genannt. Da sie jedoch aus den

rheinischen Gebieten Rheinpfalz, Rheinhessen, Trier, Lothringen sowie aus Franken und in geringerer Zahl auch aus Bayern, Schwaben und den österreichischen Alpenländern kamen (Gabanyi 2000), bildeten sie hinsichtlich ihrer Herkunft sowie ihrer Sprachart eine heterogene Gruppe.

Die zweite Kolonisationswelle, auch unter der Bezeichnung „Schwabenzüge“ bekannt (Gabanyi 2000), umfasste drei Phasen. Die erste Etappe ist von der Einwanderung von ca. 15.000 bis 20.000¹ Kolonisten gekennzeichnet, die auf Ruf des Kaisers Karl VI. in den Jahren 1722 – 1726 nach Banat kamen. Der zweite Zuzug erfolgte zwischen 1740 und 1780 während der Regierungszeit der Kaiserin Maria Theresia und verzeichnete 22.355 Siedler. Der dritte Schwabenzug erfolgte schließlich während der Regierungszeit des Kaisers Joseph II. (1780 – 1790) und verzeichnete ca. 30.000 Siedler (Gabany 2000).

Die Banater Schwaben erhielten in der neuen Heimat Gerichtsbarkeit- und Verwaltungsautonomie sowie Steuerfreiheit für mehrere Jahre (Gabany 2000).

Im Jahre 1778 erfolgte die Eingliederung des Banats in den ungarischen Staatsverband, wodurch die Banater Schwaben unter starkem Assimilationsdruck gerieten (Gabanyi 2000).

2.1.3 Die Deutschen im Gebiet Sathmar

Die Ankunft deutscher Kolonisten in der Region Sathmar, im Nordwesten des heutigen Rumänien, soll vermutlich schon Anfang 11. Jahrhunderts auf Ruf von Königin Gisela von Ungarn erfolgt haben (Kotzian 1983). Das Verschwinden deutscher Dörfer in dieser Region während des Mittelalters lässt jedoch die Behauptung nicht zu, dass die heutigen Sathmarer Siedler von den Sathmarer Siedlern des Mittelalters abstammen würden (Schmied 1972).

Die Urahnen der heutigen Sathmarer Schwaben sollen im sathmarschen Gebiet Anfang des 18. Jahrhunderts auf Anwerbung des Grafen Alexander Karoly gekommen sein. Sie stammten meist aus Oberschwaben und lebten in der Regel im

¹ Zahlen nach Gabanyi 2000

Komitat mit Menschen ungarischer, rumänischer und ukrainischer Herkunft zusammen (Kotzian 1983).

Die deutschen Ansiedler wurden über Jahrhunderte einem massiven magyarischen sprachlich-kulturellen Assimilationsdruck ausgesetzt, der trotz der Unterstützung des 1918 neugegründeten rumänischen Staates, im Sinne der kulturellen Selbstfindung der Sathmarer, weiterhin erfolgte (Kotzian 1983).

2.1.4 Die Deutschen in der Bukowina

Die Besiedlung von Bukowina begann im Jahre 1775 mit der staatsrechtlichen Erschließung des Gebietes an das Österreichische Reich. Die Herkunftsorte der deutschen Siedler aus Bukowina sind Rheinpfalz, Württemberg und Böhmen. Die Kolonisationszeitspanne endete im Jahre 1848 (Gabor 2007).

2.1.5 Die Deutschen in der Dobrudscha

Die Dobrudscha-Deutschen kamen im Laufe des 19. Jahrhunderts in vier Siedlungswellen nach Dobrudscha, teils aus dem Osmanischen Reich, teils aus Bessarabien sowie aus dem südlichen Russland und lebten als Minderheit zusammen mit anderen Nationalitäten wie etwa Tataren, Türken, Roma, Russen, Lasen, Gagausen, Griechen, Armenier, Juden, Bulgaren und Rumänen. 1940 wurden die Dobrudscha-Deutschen wegen des national-sozialistischen Drucks zur Umsiedlung gezwungen. Die Ereignisse des II. Weltkrieges markierten schließlich das Ende ihres Siedlertums auf diesem Gebiet (Wagner 1998).

2.1.6 Die „Streudeutschen“

Die Bezeichnung „Streudeutsche“ wurde den deutschen Siedlern gegeben, die sich meist in größeren Städten, wie etwa Bukarest niederließen. Diese bildeten eine „bürgerlich-städtisch-orientierte Gruppe“ (Kotzian 1983: 71) ohne bäuerliche Strukturen und kamen meist aus den Reihen der Siebenbürger Sachsen und der Banater Schwaben.

2.2 Die Bedeutung der deutschen Volksgruppen für die Gründung Großrumäniens

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges und dem Zusammenbruch der Österreichisch-Ungarischen Monarchie kam es in Europa zur Gründung einer Vielfalt an Nationalstaaten – darunter auch Rumänien. Nach der Aufteilung des Österreichisch-Ungarischen Reichs bemühten sich die Rumänen aus Siebenbürgen um die Eingliederung Siebenbürgens in den rumänischen Nationalstaat. Für die Erreichung dieses Zieles bedurfte es die Zustimmung der deutschen Volksgruppen, die durch die sogenannten „Karlsburger Beschlüsse“ zustande kam. Die Karlsburger Beschlüsse behandelten den Status der neuen Minderheiten, denen weitgehende Gleichberechtigung versprochen wurde (Wagner 1998). Eines der fundamentalen Ziele der Gründung des Nationalstaates Rumänien war demnach das Zusammenleben von freien Nationen. Die in den Karlsburger Beschlüssen enthaltenen Grundsätze der nationalen Freiheit, der Möglichkeit der Selbstverwaltung des öffentlichen Lebens, des freien Ausbaus des Schulwesens und der konfessionellen Freiheit, sollten für die auf rumänischem Territorium mitwohnenden Nationen gewährleistet werden (Kotzian 1983). In den Karlsburger Beschlüssen sprachen sich die Rumänen Siebenbürgens am 1. Dezember 1918 für die Vereinigung mit Rumänien aus. Durch die Loyalitätserklärungen der Siebenbürger Sachsen und Banater Schwaben und durch die Pariser Vorortverträge kam es 1919-1920 schließlich zur Vereinigung mehrerer Gebiete, die den rumänischen Nationalstaat „Großrumänien“ bildeten. Der neue Nationalstaat umfasste nun die Gebiete Moldau, Walachei, Süddobrudscha, Nordbukowina, Transsilvanien und Bessarabien (Gabanyi 2000).

2.2.1 Die Minderheitenschutzgesetze

Um Volksgruppenrechte zu sichern und mögliche Konflikte zwischen dem Mehrheitsvolk und den Minderheiten zu verhindern stellten die Westmächte nach dem Ersten Weltkrieg Minderheitenschutzverträge fest, wodurch die Rechte der nationalen Minderheiten gewährleistet werden sollten. Ein solcher Vertrag wurde am 9. Dezember 1919 mit Rumänien abgeschlossen. Darin verpflichtete sich die rumänische Regierung allen Bürgern, ohne Unterschied der Geburt, der Staatsangehörigkeit, der Sprache und der Religion umfassenden Schutz ihres Lebens

und ihrer Freiheit zu gewähren (Wagner 1976). Die im Vertrag eingeschlossenen Rechte, die auf die in den Karlsburger Beschlüssen erfassten Bestimmungen beruhten, fanden Eingang in der ersten Verfassung Großrumäniens vom Jahre 1923. Im Artikel 9 des Minderheitenschutzgesetzes wird ausdrücklich auf die Rechte der Minderheiten eingegangen, indem es heißt:

„Die rumänischen Staatsangehörigen, die zu einer völkischen, religiösen oder sprachlichen Minderheit gehören, sollen die gleiche Behandlung und die gleichen rechtlichen und tatsächlichen Sicherheiten genießen wie die übrigen rumänischen Staatsangehörigen. Sie sollen ins besondere ein gleiches Recht haben, auf ihre Kosten Wohlfahrts-, religiöse oder soziale Einrichtungen sowie Schulen und andere Erziehungsanstalten zu errichten, zu leiten und zu beaufsichtigen und in ihnen ihre Sprache frei zu gebrauchen und ihre Religion frei auszuüben.“ (Minderheitenschutzgesetz 1919 Art. 9, nach Wagner 1976: 272 ff).

Der Rechtsrahmen der nationalen Minderheiten beinhaltete neben einer gleichen Behandlung und der rechtlichen Sicherheit, das Recht auf Errichtung, Organisation und Aufsicht von eigenen muttersprachlichen Bildungsanstalten.

Obwohl die im Minderheitenschutzgesetz enthaltenen Regelungen und Bestimmungen als Grundgesetze in der Verfassung von 1923 Niederschlag fanden, wurden sie seitens des rumänischen Staates nur teilweise erfüllt (Wagner 1998). Obwohl den Minderheiten kulturelle Gruppenautonomie zugesichert wurde, wurden die deutschen Minderheiten im Zuge der staatlichen Agrarreform 1921 u. a. weitgehend von ihrem Vermögen enteignet und der evangelischen Kirche, welche die Autonomie der deutschen Konfessionsschule besaß, wurden 55%² ihres Grundbesitzes genommen.

Die wirtschaftliche Krise, die diesen Maßnahmen folgte, schlug sich im hohen Maße auf das deutschsprachige Schulwesen aus, dessen Mittel beträchtlich sanken. Außerdem veränderte sich, wegen der Einführung obligatorischer rumänischsprachiger Unterrichtsfächer, der muttersprachliche Schulunterricht der deutschen Minderheit (Gabanyi 2000).

Die politische Vertretung im Parlament sowie die Presse- und Versammlungsfreiheit gaben der deutschen Minderheit jedoch die Möglichkeit, ihre Rechte beständig

² Zahlen nach Wagner 1998:81

einzufordern (Gabanyi 2000) und sich für die Erhaltung ihres Schulwesens einzusetzen (Kotzian 1983).

2.3 Die deutsche Minderheit in Rumänien während des Zweiten Weltkrieges

Der Beginn des Zweiten Weltkrieges und die Verbreitung der Macht des nationalsozialistischen Hitler-Regimes trafen auch Rumänien und beeinflussten im großen Maße das Leben der dort ansässigen deutschen Minderheit. Als Folge des deutsch-russischen Nichtangriffspaktes wurden im Juni 1940 die Gebiete Bessarabien und Nordbukowina durch Russische Truppen besetzt. Die dort lebenden Deutschen wurden ins Deutsche Reich umgesiedelt. Dieser Umsiedlungsaktion folgten weitere in Südbukowina, in Dobrudscha und im rumänischen Altreich. Darüber hinaus verlor Rumänien durch den Zweiten Wiener Schiedsspruch 1940 Nordsiebenbürgen an Ungarn und später Süddobrudscha an Bulgarien (Wagner 1998). Dies hatte einen dramatischen Rückgang der Zahl der Deutschen in Rumänien zur Folge (Gabanyi 2000).

Demgegenüber stand die Ausweitung der Rechte für die deutsche Minderheit. Durch das im November 1940 verabschiedete rumänische Volksgruppegesetz erhielt die deutsche Minderheit den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts, die jedoch unter einer nationalsozialistisch orientierten Führung geriet (Wagner 1998).

Mit Ende des Krieges fand sich Rumänien, das 1941 an der Seite Deutschlands gegen Russland im Krieg eingetreten war, trotz des 1944 abgeschlossenen Waffenstillstands mit den Alliierten Mächten und der Kriegserklärung an Deutschland, unter den „Verlierern“ des Krieges und geriet unter die Dominanz des sowjetisch-kommunistischen Staatensystems. Damit begann für Rumänien ein geschichtlicher Abschnitt in der Land und Volk einer kommunistischen, totalitären Ideologie und einer der Sowjetunion treuen Regierung unterworfen wurden (Gabanyi 2000).

2.4 Die Deutsche Minderheit in der kommunistischen Ära

Die Nachkriegszeit in Rumänien lässt sich als eine Zeitspanne charakterisieren, die „vom Übergang der bürgerlichen Gesellschaft Rumäniens in eine sozialistische mit dem Endziel der Verwirklichung der marxistisch-leninistischen Ideologie in einer kommunistischen Ära“ (Kotzian 1982: 325) geprägt ist.

2.4.1 Die deutsche Minderheit während der Nachkriegszeit

Für die deutsche Minderheit Rumäniens bedeutet die Nachkriegszeit einen Zeitabschnitt, der von Deportationen und Enteignungen geprägt war (Wagner 1998, Gabanyi 2000). Aufgrund der Forderung der sowjetischen Regierung nach „Arbeitskräfte[n] für den Wiederaufbau“ (Kotzian 1982: 328) wurden im ersten Nachkriegsjahr über 70.000³ Rumäniendeutsche in die Sowjetunion zur Zwangsarbeit verschleppt. Im Herbst 1945 begann die erste Rücktransportaktion, wobei es sich hier im Wesentlichen um Kranke und Arbeitsunfähige handelte. Die letzten Zwangsarbeitsopfer blieben bis 1952 in der Sowjetunion (Wagner 1998). Ungefähr 15% der Deportierten kamen aufgrund dieser Aktion ums Leben. Einige der Heimgekehrten gelangten in die DDR, andere in die Bundesrepublik Deutschland sowie nach Österreich (Gabanyi 2000).

Die Enteignungen der deutschen Minderheit während der Nachkriegszeit basieren auf der zweiten Agrarreform, die ab März 1945 durchgeführt wurde. Mit Ausnahme derer, die aktiv gegen das Deutsche Reich gekämpft hatten (Wagner 1998), wurden alle deutschen sowie eine Vielzahl rumänischer Bürger von ihrem Grundbesitz enteignet.

Die einzige Institution, die von der Agrarreform wenig betroffen blieb, war die evangelische Kirche, die die Mehrheit der deutschen Schulen in ihrer Obhut hatte. Somit konnte das deutschsprachige Schulwesen während der Nachkriegszeit weiterhin bestehen bleiben.

Neben der Enteignung durch die zweite Agrarreform wurde den Rumäniendeutschen auch das Wahlrecht entzogen. Politisch ohne Rechte als auch ohne Besitz blieben die Mitglieder der deutschen Minderheit bis 1948. In diesem Jahr trat eine neue

³ Zahlen nach Kotzian 1983, ähnlich Gabanyi 2000

Verfassung in Kraft, innerhalb derer der Status der nationalen Minderheiten geregelt wurde. Dadurch bekamen die Rumäniendeutschen einige ihrer Rechte und Besitztümer wieder (Wagner 1998).

Am 30. Dezember 1947 wurde König Mihai I. zur Abdankung gezwungen (Deletant 2007) und die sozialistisch-kommunistische Arbeiterpartei übernahm die politische Macht - Rumänien wurde eine Volksrepublik.

Auf der Basis des Verstaatlichungsgesetzes 1948 wurden alle privaten Industrie- und Gewerbebetriebe, Banken, Versicherungen und Transportunternehmen sowie die konfessionellen und privaten Schulen in das Staatseigentum überführt. Ein Jahr später wurde die Landwirtschaft verstaatlicht und 1950 wurden alle übrigen Parteien verboten. Von diesen Prozessen waren alle auf rumänischem Boden lebenden Bürger, inklusive die Angehörigen der deutschen Minderheit betroffen (Gabanyi 2000).

2.4.2 Die deutsche Minderheit unter dem Ceausescu- Regime

Ab Mitte der 1960-er Jahre wurden einige Liberalisierungsmaßnahmen ersichtlich, die auch die deutsche Minderheit erreichten (Kotzian 1983). Mit dem Machtantritt Nicolae Ceausescus im Jahre 1965 begannen die Bemühungen der Regierung um die Befreiung von der sowjetischen Bevormundung und der Öffnung Richtung Westen (Deletant 2007).

1967 wurden die diplomatischen Beziehungen zur Bundesrepublik Deutschland wieder aufgenommen und Maßnahmen eingeleitet die zur „Entkrampfung des Verhältnisses zu den deutschen Volkszugehörigen“ (Wagner 1998: 98) in Rumänien führen sollten. In diesem Rahmen wurde der sogenannte „Rat der Werktätigen deutscher Nationalität“ (Wagner 1998: 98) gegründet. Außerdem erfuhr die deutschsprachige Medienwelt eine beachtliche Erweiterung, welche die Erscheinung neuer deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften, die Gründung eines Minderheitenverlages und der Einführung deutschsprachiger Sendungen im nationalen Rundfunk und Fernsehen umfasste (Wagner 1998). Obwohl Rumänien, im Vergleich zu anderen an der sowjetischen Ideologie der Zeit angelehnten osteuropäischen Staaten, einen liberalen Umgang zu ihren Minderheiten zu pflegen

versuchte und vergleichsweise „nicht schlecht“ (Wagner 1998: 98) abschnitt, empfanden die in Rumänien lebenden deutschen Volkszugehörigen diese Maßnahmen als nicht sonderlich positiv (Gabanyi 2000).

2.4.2.1 Aussiedlung nach Deutschland

Die von der Regierung Rumäniens betriebene Außenpolitik der 1970-er Jahre wird als eine Politik der entspannten Beziehungen charakterisiert (Deletant: 2007). Während der von Ceausescu eingeschlagene autonome Kurs die Akzeptanz der Sowjetunion erlangte (Ghermani: 1982), stellte sich das Verhältnis Rumäniens zu den USA als entspannt dar. Von den westeuropäischen Ländern bekam Ceausescu Unterstützung und Förderungen für den wirtschaftlichen Ausbau des Landes (Deletant: 2007).

In diesem Kontext der Entspannungspolitik und nach der Aufnahme der diplomatischen Beziehungen zu Deutschland entstand für die Rumäniendeutschen die Möglichkeit zur Aussiedlung in die Bundesrepublik (Wagner: 1998; Gabanyi 2000). Zwischen den Jahren 1970 und 1980 wird ein beachtlicher Anstieg der Aussiedlerzahl verzeichnet. Während zwischen 1950 und 1970 durchschnittlich ca. 900 Personen⁴ pro Jahr ausreisten, stieg die Zahl der Aussiedler in dem Zeitraum 1970 und 1980 auf ca. 7.150 Personen pro Jahr an, um sich in weiterer Folge zwischen 1980 und 1989 zu verdoppeln.

Die steigende Aussiedlerzahl ist unter anderem auf ein Abkommen zwischen Bundeskanzler Helmut Schmidt und Staatschef Nicolae Ceausescu zurückzuführen (Deletant: 2007), wonach sich Rumänien verpflichtete, jährlich 12.000 bis 16.000 Deutschen⁵ die Ausreise in die Bundesrepublik Deutschland zu ermöglichen (Gabanyi: 2000). Im Gegenzug zahlte die deutsche Regierung eine gewisse Summe für jeden deutschen Aussiedler an Rumänien aus. Laut dem Historiker Dennis Deletant variierten die Beträge für die sogenannten „Kopfgelder“ zwischen 4.000 und 10.000 DM – je nach Berufsqualifikation und Alter der Person – und wurden an Rumänien in Form von Darlehen übermittelt (Deletant 2007).

⁴ Zahlen nach Wagner 1998: 104

⁵ Zahlen nach Gabanyi 2000

Mit Anfang der 1980-er Jahren verschlechterte sich jedoch sowohl die außen- als auch die innenpolitische Lage Rumäniens. Die staatlichen Reformen führten nicht zu den von der Regierung erwarteten Erfolgen und das Land stürzte in eine wirtschaftliche und finanzielle Krise. Ceausescus Versuch ausländische Kredite zu bekommen scheiterte, was seine politische Abkapselung von der restlichen Welt und die Einführung strenger Sparmaßnahmen zur Folge hatte (Deletant: 2007). Diese Ereignisse bedeuteten für die gesamte Bevölkerung des Landes ein Leben unter unzumutbaren Bedingungen, die viele Bürger zur Flucht ins Ausland trieb.

Neben dem sinkenden Lebensstandard, der die gesamte Bevölkerung Rumäniens traf, wurden die Angehörigen der deutschen Minderheit zusätzlich einem starken Assimilationsdruck ausgesetzt. Die Regierung, die einer nationalistischen Ideologie folgte, verordnete die Einschränkung einiger Rechte, die der Minderheit in den 1960-er Jahren im Kultur- und Schulbereich eingeräumt wurden, wie etwa das Recht auf Benutzung der Muttersprache in der Öffentlichkeit (Gabanyi 2000).

Die schlechten Lebensbedingungen führten schließlich im Dezember 1989 zu Massenprotesten und zum Sturz Nicolae Ceausescus. Diese Ereignisse markieren eine bedeutende Zäsur in der Geschichte Rumäniens, indem sie den Zeitpunkt einer Wende sowohl auf politischer und ökonomischer als auch auf sozialer Ebene darstellen.

2.5 Rumänien und seine deutsche Minderheit nach 1989

Nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs trat innerhalb der osteuropäischen Staaten die sogenannte „Wende“ ein, die auf politischer Ebene die Einführung demokratischer Systeme bedeutete. Gleich nach dem Sturz Ceausescus wurde die politische Macht von der Koalition „Die Front der Nationalen Rettung“ übernommen (Wagner: 1998: 108), die Rumänien als einen demokratischen Staat proklamierte. 1991 trat eine neue Verfassung in Kraft, die auf dem Prinzip der Gleichheit und des Pluralismus basierte. Die Verfassung garantierte den nationalen Minderheiten die Rechtsgleichheit sowie „das Recht auf Wahrung, Entwicklung und Äußerung ihrer ethnischen, kulturellen, sprachlichen und religiösen Identität“ (Regierung Rumäniens 1991: Verfassung Rumäniens: Art. 6). Darüber hinaus wurde der deutschen Minderheit das Recht auf parlamentarische Repräsentation oder im Falle der

Nichterreichung der dafür nötigen Stimmen das Recht auf einen Sitz in der Abgeordnetenversammlung gewährt (Regierung Rumäniens 1991).

Gleichzeitig wurden seitens der deutschen Minderheit Foren gegründet, die als Aufgabe hatten, die politischen Interessen der Minderheit zu vertreten. Bereits am 23. Dezember 1989 war „Das Demokratische Forum der Deutschen aus Hermannstadt“ ins Leben gerufen worden, dem weitere regionale deutsche Foren folgten. Später wurde das „Demokratische Forum der Deutschen aus Rumänien“ (DFDR) mit Sitz in Hermannstadt gegründet, das bis heute als landesweite Dachorganisation der regionalen Foren fungiert (Wagner 1998).

Im Sinne des friedlichen Zusammenlebens wurden seit 1990 Rehabilitations- und Wiedergutmachungsgesetze erlassen, die den rumäniendeutschen Deportations- und Enteignungsoptionen des Zweiten Weltkrieges sowie den politisch Verfolgten während der kommunistischen Ära moralische und materielle Entschädigungen gewährten (Wittstock 2009).

Ebenfalls in den 90-er Jahren, am 21. April 1992, wurde zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Rumänien ein Vertrag über freundschaftliche Zusammenarbeit und Partnerschaft in Europa unterzeichnet. Mit dieser gesetzlichen Grundlage wurden zwischen den beiden Staaten internationale Kooperationen auf allen Ebenen angebahnt. Die im Vertrag enthaltenen Bestimmungen konkretisieren sich hauptsächlich in Form von Förderkooperationen, die das politische, wirtschaftliche und sprachlich-kulturelle Leben der deutschen Minderheit in Rumänien sichern und ausbauen sollen. Die Förderprogramme werden von einer deutsch-rumänischen Regierungskommission geleitet und beaufsichtigt, die sich aus Vertretern beider Regierungen sowie der deutschen Minderheit in Rumänien zusammensetzt (Baier 2010).

Die verschieden eingeleiteten Förderprogramme fanden ihren Einsatz anfänglich im Bereich der Landwirtschaft sowie in der Unterstützung von Klein- und Mittelunternehmen durch das Anbieten von Starthilfen. Des Weiteren wurden Projekte sozialer, bildungspolitischer und gemeinschaftsfördernder Natur unterstützt, wodurch der Erhalt des kulturellen Erbes der deutschen Minderheit gesichert werden sollte (Gabanyi 2000, Baier 2010).

Die oben genannten Maßnahmen bedeuteten wichtige Schritte für die Überwindung der kommunistischen Ära und ihrer ideologischen Prägung. Doch stellte sich der „Transformationsprozess“ bis hin in die Gegenwart als ein langwieriger und hürdenreicher Prozess dar, der sich von Unsicherheit und Vertrauensverlust gegenüber dem Staat charakterisieren lässt (Wagner 1998, König 2005). Die Politikwissenschaftlerin Anneli Ute Gabanyi, die sich in ihren Arbeiten umfassend mit den gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten der postrevolutionären Situation der deutschen Minderheit in Rumänien beschäftigt hat, erläutert die Probleme mit denen die Bürger Rumäniens – darunter auch die deutschstämmigen – auch zehn Jahre nach der Wende konfrontiert waren:

„Auch herrschte – und herrscht – in Rumänien immer noch ein erhebliches Maß an Rechtsunsicherheit. Jene Deutschen, die im Vertrauen auf eine liberalere Wirtschaftsgesetzgebung einen Neuanfang wagen wollen, haben nicht selten mit Behördenwillkür und Korruption zu kämpfen. Die marktwirtschaftlichen Reformen schreiten langsamer voran als erwartet, die Wirtschaft stagniert, westliche Investitionen fließen zäh. Hinzu kommen die sozialen Härten des Transformationsprozesses, steigende Kriminalitätsziffern und nicht zuletzt auch die fehlende Perspektive für eine baldige Aufnahme Rumäniens in die europäischen und atlantischen Sicherheitsstrukturen“ (Gabanyi 2000: Kap.4).

Trotz des problematischen Transformationsprozesses machte Rumänien in den Jahren nach 2000 entscheidende Reformschritte, die dem Land, entgegen der eher als pessimistisch zu wertenden Meinungen (Wagner 1998, Gabanyi 2000), den Eintritt in die Sicherheitsstrukturen der NATO im Jahre 2004 sowie in die Europäische Union im Jahre 2007 ermöglichten. Vor allem der Beitritt Rumäniens zur Europäischen Union brachte die Begriffe der internationalen und interkulturellen Kommunikation in den Vordergrund der Diskussionen über europäische Zusammenarbeit und Begegnung. Dabei besetzt vornehmlich der Bildungsbereich eine wichtige Schlüsselposition, dessen Aufgabe es unter anderem ist, vermehrt Ansätze sowohl für das innereuropäische als auch das weltweite Gelingen des gegenseitigen Verständnisses und den Ausbau interkultureller Beziehungen zu bieten. Als Modell hierfür, kann gerade das im rumänischen Bildungssystem integrierte deutschsprachige Bildungswesen der deutschen Minderheit dienen, da es wegen seiner Struktur und seinem Programm über eine langjährige Erfahrung in

interkulturellen Beziehungen verfügt und ein umfangreiches fachliches und praxisnahes Wissen liefern kann.

3 Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien

Es gibt hauptsächlich vier geschichtliche Zäsuren, die das Bildungswesen der deutschen Minderheit prägten. Der erste Einschnitt stellte die Gründung Großrumäniens dar, der zweite hatte als Ausgangspunkt den Beginn des Zweiten Weltkrieges und der dritte war vom Ende des Zweiten Weltkrieges und der daraus folgenden kommunistischen Periode Rumäniens eingeleitet. Die vierte Zäsur schließlich stellte die demokratische Wende Rumäniens im Jahre 1989 dar. Im folgenden Teil der Arbeit werden die Entwicklungsetappen des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien – wobei das Hauptaugenmerk auf das deutschsprachige Schulwesen gelegt wird – unter Berücksichtigung der vier oben genannten historischen Einschnitte sowie ihrer Folgen für dessen gegenwärtige Situation erläutert.

3.1 Das Schulwesen der deutschen Minderheit in Rumänien nach dem Ersten Weltkrieg

Die Bildungsproblematik bildete in der Zwischenkriegszeit den wichtigsten Punkt für die deutsche Volksgruppe in Rumänien. Sowohl die partei- und verbandspolitischen Organisationen als auch die evangelische Kirche waren gefordert sich mit aller Kraft für das Bildungswesen der Deutschen in Rumänien einzusetzen.

Die Probleme des deutschsprachigen Bildungswesens bzw. des deutschsprachigen Schulwesens müssen im Zusammenhang mit der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Rumäniens betrachtet werden. Dabei spielen die Maßnahmen, die sowohl für die interne Organisation als auch jene, die für die internationalen Beziehungen Rumäniens getroffen wurden, eine wichtige Rolle.

3.1.1 Zur Rolle des Minderheitenschutzvertrages von 1919 für das deutschsprachige Schulwesen in Rumänien

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges und der Gründung des Nationalstaates „Großrumänien“ erhielten die deutschen Volksgruppen, die nun auf dem Territorium des neuen rumänischen Staates lebten, offiziell den Status einer Minderheit. Ihre

Rechte wurden durch den Minderheitenschutzvertrag 1919 und später durch die Verfassung von 1923 gesichert. Dabei wurde der deutschen Minderheit auch besondere Rechte hinsichtlich ihres muttersprachlichen Bildungswesens zugestanden. Artikel 9 des Vertrages enthielt das allgemeine Recht aller nationalen Minderheiten auf Errichtung, Organisation und Aufsicht von Schulen und anderer Erziehungseinrichtungen in der jeweiligen Muttersprache (vgl. Kap 1.2.1). Als Sonderfall wird Artikel 11 des Vertrages betrachtet (Kotzian 1983), in welchem die Sonderrechte zweier deutschen Volksgruppen explizit behandelt werden. Der Artikel gewährte ausdrücklich den Sachsen und Sekelern aus Siebenbürgen die Autonomie ihres Religions- und Schulwesens (Minderheitenschutzvertrag 1919 Art 11., nach Wagner 1976: 272 ff).

Die Schulautonomie bedeutete für beide deutsche Volksgruppen, dass sie einerseits Schulen jeder Art selbst errichten und verwalten durften sowie über die Wahl des Schultyps, der Lehrpläne, Lehrbücher und der Lehrkräfte bestimmen konnten. Darüber hinaus übernahmen sie die Verteilung der dafür gewährten staatlichen Unterstützung (Kotzian 1983).

Aus rechtlicher Sicht genoss die deutsche Minderheit weitgehende Bildungsrechte, doch wegen der Nichteinhaltung einiger Vertragsregelungen seitens der rumänischen Regierung, die auch zu Protesten seitens der deutschen Minderheit führte (Wagner 1976, 1998), entstand der Vorwurf der staatlich intendierten Assimilation der Minderheit (Kotzian 1983).

3.1.2 Zur Rolle der Kirche für die Entwicklung des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien

Die evangelische Kirche in Rumänien stellte nach dem Ersten Weltkrieg eine bedeutungsvolle Institution für die Erhaltung und die Autonomie des deutschen Schulwesens dar. Der Bestand konfessioneller deutscher Schulen in Siebenbürgen, Bessarabien und Dobrudscha sowie die Neueinführung solcher im Banat bedeutete, dass ein großer Teil des deutschen Schulwesens unter der Obhut der Kirche lag. Einerseits konnte auf diesem Weg die Autonomie eines Großteils des deutschen Schulwesens weitgehend erhalten bleiben, andererseits sah man darin eine

Möglichkeit zur Bekämpfung der „Romanisierungsbestrebungen“ des Staates (Kotzian 1983: 271), welchen die staatlichen deutschen Schulen ausgesetzt waren.

Dieser Zustand änderte sich jedoch im Jahre 1921 als die evangelische Kirche 55% ihres Grundbesitzes⁶, und damit „jenes Gemeinschaftseigentum [...] mit dessen Hilfe die Gymnasien unterhalten wurden“ (Kotzian 1983: 273), wegen der staatlich verordneten Agrarreform verlor. Der Fortbestand einer Vielzahl von konfessionellen deutschen Schulen wurde dadurch verhindert und folglich das gesamte deutsche Schulwesen eingeschränkt.

3.1.3 Schulgesetze in der Zwischenkriegszeit

In den Jahren nach der Gründung Großrumäniens erließ die Regierung Rumäniens eine Reihe von Gesetzen, die die Struktur und die Inhalte des Bildungswesens neu definierten. Eines der Hauptziele dieses Vorhabens war die Schaffung eines Bildungssystems, in welchem sich die unterschiedlichen Systeme der an Rumänien angeschlossenen Gebiete (Siebenbürgen, Bukowina, Banat, Dobrudscha und Bessarabien) zusammenschlossen um gemeinsam eine Einheit zu bilden. Andererseits war man bemüht den Analphabetismus im ganzen Land zu reduzieren (Velica 2007). Der Vereinheitlichungsprozess des Unterrichtswesens stellte große Anforderungen an die rumänische Regierung und verlief selten problemlos (Kotzian 1983, Wagner 1998).

Im Folgenden möchte ich zwei der erlassenen Gesetze einer näheren Betrachtung unterziehen. Die Gründe hierfür sind, dass sie mir in Bezug auf die Reihe der Bildungsgesetze dieser Periode als besonders wichtig erscheinen und weil sie besondere Bestimmungen für den weiteren Verlauf des deutschsprachigen Unterrichts beinhalten. Daher werde ich ausschließlich auf die Regelungen eingehen, die die nationalen Minderheiten und hierbei insbesondere die deutsche betreffen.

Im Jahre 1924 wurde das sogenannte „Volksschulgesetz“ erlassen, das die Bestimmungen der Vorkriegszeit ersetzen sollte und allgemein die Vereinheitlichung des staatlichen Schulsystems als Ziel hatte (Velica 2007). Hinsichtlich des staatlichen Minderheitenschulwesens orientierten sich die Regelungen hauptsächlich an den

⁶ Zahl nach Wagner 1998

Bestimmungen des Minderheitenschutzvertrages. Dadurch wurden der Bestand und der Ausbau der deutschen Schulen weiterhin gesichert. Dazu kamen jedoch auch Richtlinien, die den Eingang von Fächern festlegten, die ausschließlich in rumänischer Sprache unterrichtet werden sollten (Kotzian 1983). Hierbei handelte es sich um die Fächer „Rumänische Sprache“, „Lesen, Schreiben, Gramatische Übungen“, „Allgemeine Geschichte der Rumänen“, „Geographie Rumäniens“ und „Staatsbürgerkunde“ (Kotzian 1983: 275).

Die Regelung stieß auf harte Kritik und auf Proteste in den Reihen der deutschen Minderheit, die darin eine Verletzung des Minderheitenschutzgesetzes und einen Eingriff in ihrer kulturellen Freiheit sah (Kotzian 1983).

1925, ein Jahr nach der Erlassung des Volksschulgesetzes, wurde erneut ein Bildungsgesetz erlassen, das Regelungen für den konfessionellen und privaten Schulbereich festlegte. Das sogenannte „Partikularschulgesetz“ machte einige der im Volksschulgesetz enthaltenen Bestimmungen auch für die konfessionellen und privaten Schulen geltend. Nach diesem Gesetz sollte künftig das Unterrichtsministerium als Aufsichts- und Kontrollorgan der konfessionellen und privaten Schulen fungieren (Partikularschulgesetz 1925). Für die konfessionellen deutschen Schulen, welche bisher unter der Aufsicht der evangelischen Kirche gestanden waren und einen beachtlichen Teil des deutschen Minderheitenschulwesens ausmachten, bedeutete dies den Verlust ihrer bisherigen Autonomie.

Wie im Falle der staatlichen Minderheitenschulen, wurde der obligatorische rumänischsprachige Unterricht in den Fächern „Rumänische Sprache“, „Geschichte der Rumänen“ und „Geografie Rumäniens“ auch in den Privat- und Konfessionsschulen eingeführt. Außerdem setzte das Partikularschulgesetz Zugangsbeschränkungen für Privat- und Konfessionsschulen fest, welche Unterricht in einer anderen Sprache als die Staatssprache hatten. Zugelassen wurden ausschließlich Schüler, die dieselbe Muttersprache wie die Unterrichtssprache der jeweiligen Schule hatten (Kotzian 1983). Im Falle der deutschen Privatschulen bedeutete dies also, dass nur Kinder mit deutscher Muttersprache diese Schulen besuchen durften, nicht jedoch Kinder mit einer anderen Muttersprache.

Ortfried Kotzian, der sich 1983 im Rahmen seiner Dissertation mit dem Schulwesen der deutschen Minderheit in Rumänien ausführlich befasst hat, verweist deshalb mit Recht auf die Problematik beider Gesetze. Einerseits deutet er die Gesetzesbestimmungen als Versuch des rumänischen Staates die nationalen Minderheiten zu assimilieren, andererseits stellt er die Möglichkeit eines von der rumänischen Regierung gewünschten integrierendes Unterrichtsmodell der Zweisprachigkeit (Wintersteiner 2006) in Frage:

„Zweifelloos steht dem Staat ein legitimes Recht zu, anzustreben, daß seine Staatsbürger die Staatssprache beherrschen. Zweisprachigkeit kann für den Einzelnen Gewinn, aber auch Bedrohung bedeuten. Entscheidend sind wohl die Nationalismen, die hinter der Forderung nach dem Erlernen der Staatssprache stehen [...] Auch das Verlangen, Geschichte und Erdkunde nur in Rumänisch zu unterrichten, zeigt die Tendenz auf, daß es hier nicht um Zweisprachigkeit (sie war durch die gegenseitigen Bezüge der Nationalitäten im täglichen Leben sowieso oftmals gegeben) im Sinne der Steigerung des Bildungsniveaus der Schüler geht, sondern um den Versuch der Romanisierung“ (Kotzian 1983: 277- 278)

Die Tendenz der Auferlegung eines eher assimilationsorientierten Unterrichtsmodells kann zweifelloos nicht bestritten werden. Dennoch bedeuteten die oben erwähnten Gesetzbestimmungen auch den Anfang des gesteuerten Spracherwerbs für Rumänisch als Zweitsprache im deutschsprachigen Schulwesen Rumäniens.

Eine positive Veränderung lässt sich in dem Anstieg der Anzahl deutscher Volksschulen erkennen. In den Jahren 1931- 1932 – während der Regierung unter Nicolae Iorga, der wegen seiner lobreichen Worte über die Verdienste der Siebenbürger Sachsen (Iorga 1929) als minderheitenfreundlicher Politiker galt – wurde eine „Wiederbelebung“ der deutschen Volksschulen erreicht, indem die Zahl der Volksschulen, die in den vergangenen Jahren dramatisch zurückgegangen war, wieder beachtlich anstieg (Kotzian 1983).

3.2 Das Schulwesen der deutschen Minderheit während des Zweiten Weltkriegs

Die politischen Ereignisse zwischen 1938 und 1940 sowie der außenpolitische Druck, unter dem sich der rumänische Staat zu jener Zeit befand (Deletant 2007), zeigten ihre Auswirkungen auch im Bereich des rumänischen Minderheitenschulwesens.

Durch die Unterzeichnung des „Dreimächtepaktes“ zwischen Deutschland, Japan und Italien nahm der Einfluss des Deutschen Reiches auf Rumänien bedeutend zu. 1940 erfolgte die Erlassung eines Volksgruppengesetzes, das der deutschen Volksgruppe den Status einer juristischen Person zuerkannte und die zuvor gegründete „Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei der Deutschen Volksgruppe in Rumänien“ (NSDAPR) wurde zum rechtmäßigen Repräsentanten der Deutschen Volksgruppe. (Wagner 1998)

Ein Jahr nach der Verabschiedung des Volksgruppengesetzes erließ die rumänische Regierung ein Volksgruppenschulgesetz das der deutschen Volksgruppe weitgehend Schulautonomie einräumte (Kotzian 1983). Das Volksgruppenschulgesetz bestand aus sieben Artikeln und enthielt Bestimmungen über die Kontrollmacht, Errichtung, Leitung, Curricula und Unterrichtsziele der staatlichen Minderheitenschulen sowie über die Ausbildung des Lehrkörpers und über die Prüfungskommissionen. Zwar bekamen die staatlichen deutschen Schulen dadurch weitgehende Unabhängigkeit, sie blieben jedoch an die Regelungen der Volksgruppenführung, also der NSDAPR, gebunden.

Um die Verhältnisse der staatlichen deutschen Schulen in Rumänien während des Zweiten Weltkrieges besser verstehen zu können, bedarf es einer kurzen Erläuterung der Bestimmungen. Aus diesem Grund möchte ich die Regelungen des Volksgruppenschulgesetzes, die mir am wichtigsten erscheinen, im Folgenden punktuell darstellen:

1. Errichtungs- und Organisationsbestimmungen:

- Die juristische Person „Die Deutsche Volksgruppe in Rumänien“ bekam das volle Recht Lehr- und Lerninstitutionen jeglicher Art zu errichten und zu leiten.
- Als Kommunikationspartner für Unterrichtsprobleme trat das Schulamt der Volksgruppe zwischen der Volksgruppe und dem Bildungsministerium ein.
- Das rumänische Bildungsministerium behielt sich das Bestätigungsrecht sämtlicher Bestimmungen vor, die das Bildungswesen der Volksgruppe betrafen.
- Im Rahmen des Bildungsministeriums wurde eine Sonderstelle errichtet, welche von einer Person aus den Reihen der Volksgruppe geführt werden konnte und die über die Bestimmungen und Verfügungen hinsichtlich des Unterrichts der deutschen Schulen entschied.

2. Bestimmungen den Unterricht betreffend:

- Die Unterrichtsprogramme wurden von dem Schulamt der deutschen Volksgruppe vorgeschlagen und mussten von dem Bildungsministerium genehmigt werden.
- Die Lehrbücher wurden von dem Schulamt der deutschen Volksgruppe vorgeschlagenen, unterlagen jedoch der Kontrolle des Bildungsministeriums.
- Lehrbücher aus Deutschland wurden zugelassen, soweit sie die Bedingungen des Bildungsministeriums erfüllten.
- Die Auswahl des Fremdsprachenunterrichts erfolgte durch das deutsche Schulamt.
- Für den Unterricht in rumänischer Sprache sollte ein Sonderprogramm entwickelt werden.

3. Bestimmungen die Ausbildung der Lehrpersonen betreffend:

- Die Ausbildung der Lehrpersonen viel in die Verantwortung des Schulamtes der deutschen Volksgruppe.
- Die Lehrpersonen für Mittelschulen wurden von dem Schulamt der deutschen Volksgruppe vorgeschlagen und von dem Bildungsministerium ernannt.
- Die Entlohnung der Lehrpersonen wurde erstmals vom Bildungsministerium übernommen. (Quelle: Das Volksgruppen- Schulgesetz 1941)

Das Volksgruppenschulgesetz gewährte der deutschen Volksgruppe einen breiten Spielraum für die Organisation der Schulen und der Unterrichtsgestaltung. Dies galt jedoch nur für die staatlichen Schulen. Da das Partikularschulgesetz vom 1925 noch in Kraft war und eine Vielzahl deutscher Schulen konfessionelle Schulen waren, die sich unter der Aufsicht der evangelischen Kirche befanden, bemühte sich die Führung der Volksgruppe um ihre Eingliederung in das staatliche Bildungssystem. Der Verstaatlichungsprozess der konfessionellen Schulen erfolgte jedoch nicht ohne Widerstand seitens einiger Mitglieder der Volksgruppe und der Kirche, die der nationalsozialistisch-treuen Politik der Volksgruppenführung nicht folgen wollten (Kotzian 1983).

3.3 Das Schulwesen der deutschen Minderheit in der kommunistischen Ära

Die Nachkriegszeit bedeutet für die deutsche Minderheit ein Zeitabschnitt, der durch Sorge um ihr Überleben auf rumänischem Territorium gekennzeichnet war. Während den Rumäniendeutschen das Wahlrecht entzogen wurde, sie von ihren Besitztümern enteignet und viele von ihnen deportiert wurden, stellte sich das Überleben ihres Schulwesens ebenfalls als problematisch heraus, da der Unterricht des staatlichen deutschen Schulwesen unterbrochen wurde. Die Institution, die bei der Behebung dieses Problems große Hilfe leistete, war die evangelische Kirche, die auch nach dem Krieg einigermaßen selbstständig geblieben war. Die Kirche übernahm 1944 die Aufsicht über das deutschsprachige Schulwesen, um es bis zu dessen Verstaatlichung 1948 zu führen (Wagner 1998).

Im Jahr 1948 trat eine neue Verfassung in Kraft, die der deutschen Minderheit wieder ihre Bürgerrechte sowie den Unterricht in ihrer Muttersprache garantierte. In Folge der Verfassung und der Monopolisierung des Staatswesens von der sozialistisch-kommunistischen Partei wurde das gesamte Staatssystem im raschen Tempo umgewandelt:

„Im Sommer 1948 erfolgte die Enteignung von Industrie, Banken, Versicherungen, Hütten und Transportunternehmen. Die konfessionellen und privaten Schulen wurden verstaatlicht, ihr Vermögen eingezogen. 1949 setzte die Verstaatlichung der Landwirtschaft ein, und 1950 gingen die größeren Häuser ins Eigentum des Staates über. Die übrigen Parteien wurden verboten“ (Wagner 1998: 96).

Durch den Verstaatlichungsprozess wurden die deutschsprachigen Schulen in das staatliche rumänische Bildungssystem überführt.

Gleichzeitig leitete die rumänische Regierung unter Gheorghe-Gheorghiu Dej eine umfangreiche Bildungsreform ein, deren zentralen Punkte ich im Folgenden erläutern möchte.

1. obligatorische Siebenjahresschule und eine darauf aufbauende Mittelschule mit vierjähriger Dauer des Unterrichts. Ab 1960 wird der Übergang zu einer obligatorischen Achtjahresschule festgelegt.
2. Verstärkte Verbindung von Unterricht und Produktion durch die Wiedereinführung des Werkunterrichts (Klassen 1 bis 4), die Einführung praktischer Arbeiten und Umgestaltung der Lehrinhalte in den Fächern Mathematik, Geographie, Naturwissenschaften und Zeichnen (Klassen 5 bis 11)
3. Gabelung der Mittelschule: In den Klassen 10 und 11 wird der Unterricht in einem realwissenschaftlichen und einen humanistischen Zweig getrennt.
4. Berufsbezogene Profilierung von Mittelschulen: Die Mittelschule soll sowohl für das Hochschulstudium als auch für eine unmittelbare Berufsausbildung vorbereiten

(Quelle: Stratenwerth 1980: 17)

3.3.1 Das Schulwesen der deutschen Minderheit während des Ceaușescu-Regimes

Der Antritt Nicolae Ceaușescus im Amt des Regierungschefs bedeutete für Rumänien und seinen nationalen Minderheiten einen erneuten Kurswechsel. 1965 wurde eine neue Verfassung verabschiedet, die bis 1989 in Kraft blieb und hinsichtlich der Minderheitenrechte keine großen Änderungen vorsah. Demgegenüber führte die Regierung Ceausescu bald nach dem Machtantritt entscheidende Maßnahmen für das Bildungswesen ein, die auch für das deutschsprachige Schulwesen von großer Bedeutung waren. Das 1968 verabschiedete Unterrichtsgesetz enthielt Regelungen im Sinne einer sozialistisch-bewussten Erziehung. Im Folgenden seien die neuen Punkte des Unterrichtsgesetzes kurz skizziert werden:

1. Pflichtunterricht von 10 Jahren
2. Gemeinsamer Unterricht in den Schuljahren 1 - 8
3. Gabelung des Schulunterrichts ab der 9. Klasse
4. Starke Orientierung des Unterrichts an den Produktionsprozessen.
5. Wahlmöglichkeiten nach der Beendigung der 8. Klasse:
 - Übergang in einen beruflichen Ausbildungsgang oder der unmittelbare Schritt in die Produktion.
 - Eintritt in dem naturwissenschaftlichen oder humanistischen Zweig eines allgemeinbildenden Lyzeums nach bestandener Aufnahmeprüfung
 - Eintritt in ein Fachlyzeum nach bestandener Aufnahmeprüfung und Erlangung einer mittleren allgemeinen und beruflichen Qualifikation.

(Quelle: Stratenwerth 1980: 36)

Die Bestimmungen des Unterrichtsgesetzes enthielten kaum minderheitenspezifische Neuerungen. Sie orientierten sich hauptsächlich an den Verfassungsbestimmungen. Dennoch wurden 1971, basierend auf dem Unterrichtsgesetz, drei deutschsprachige allgemeinbildende Lyzeen gegründet, nämlich das Lyzeum „Johannes Honterus“ in Kronstadt, das Lyzeum Nr. 2 in Hermannstadt und das Lyzeum „Nikolaus Lenau in Temeswar. Alle drei Lyzeen entstanden aus der Umstrukturierung bereits existierender deutschsprachiger Schulabteilungen. Darüber hinaus wurden einige „Fremdsprachenschulen“ errichtet, in welchen der gesamte Unterricht in einer Fremdsprache erfolgte. Es waren dies unter Anderem zwei deutschsprachige Schulen in Iassy und Pitesti sowie eine deutsche Abteilung in Bukarest (Kotzian 1983).

Anfang der siebziger Jahre wechselte Ceausescu seinen bildungspolitischen Kurs und verfolgte nun die

„Festigung der Hegemonie der Partei im geistig- wissenschaftlichen Bereich und Sicherung ihrer direkten Leitung; totale Ideologisierung der Tätigkeit in den Bereichen und Institutionen der Kultur und Erziehung; totale Instrumentalisierung der Kultur, Kunst, Wissenschaft und Erziehung; Umkehrung der Rangordnung zwischen dem fachlich- verwaltungsmäßigen und dem ideologisch- politischen Kriterium zugunsten des letzteren; teilweise Rückkehr zu den ursprünglichen Formen in der Propaganda- und Kulturarbeit.“ (Gabanyi 1975: 176)

Zu diesem Zweck wurde der „Rat für Kultur und Sozialistische Erziehung“ gegründet, in dessen Rahmen eine Abteilung entstand, deren Zuständigkeit sich exklusiv über kulturelle und erzieherische Probleme der nationalen Minderheiten erstreckte und die zur strengen Kontrolle des kulturellen Lebens der Minderheiten diente (Demeter/Eisenburger/Lipatti 1972).

Weitere Bildungsreformschritte, die die Struktur des Schulwesens veränderten, folgten im Jahre 1973. Die Zehnjahresschule wurde wieder neu strukturiert. Die Aufstellung zeigt deutlich die Tendenz zum stark arbeitsorientierten Unterricht:

- Elementarschulzyklus mit einer Dauer von 4 Jahren
- Gymnasialzyklus mit einer Dauer von 4 Jahren
- Erste Stufe des Lyzeums mit einer Dauer von 2 Jahren

Den Absolventen der ersten Lyzeum-Stufe standen nach Abschluss der 2. Lyzeum-Klasse folgende Fortbildungsmöglichkeiten zur Auswahl:

- Besuch der zweiten Lyzeum- Stufe mit einer Dauer von 2 bis 3 Jahren und abschließender Reifeprüfung
- Besuch der Berufsschule oder Beginn einer Lehre am Arbeitsplatz (1 – 1,5 Jahre Dauer)
- Besuch von Qualifizierungskursen in Betrieben

(Quelle: Stratenwerth 1980: 58)

Die Bildungsreform enthielt darüber hinaus spezifische Verordnungen bezüglich des Unterrichts der nationalen Minderheiten. Vor allem sind hier zwei Forderungen zu nennen, nämlich das obligatorische Erlernen der rumänischen Sprache und die Forderung nach einer zweisprachig orientierten Erziehung sowohl für rumänische als auch für Schüler der nationalen Minderheiten. Des Weiteren wurden die Lehrpersonen, die in Regionen mit einer hohen Anzahl an Minderheitenschulen tätig waren, aufgefordert sich beider Sprachen zu bemächtigen (Kotzian 1983). Dadurch wurde erstmals in der Geschichte des rumänisch- deutschen Bildungswesens öffentlich die Forderung nach Zweisprachigkeit bzw. nach einer zweisprachigen Erziehung und Bildung gestellt.

Die verstärkten Bemühungen der Partei, das Bildungswesen mit der Produktionstätigkeit zu verbinden und es an den volkswirtschaftlichen Bedürfnissen

des Staates anzupassen, spiegelten sich gleichzeitig in der Bildung von Fachlyzeen. Ende der siebziger Jahre werden 9 verschiedene Lyzeum-Typen mit insgesamt 34 Profilrichtungen gezählt (König 2005a). Folgende Aufstellung soll die Lyzeum-Typen mit der Zahl der dazugehörenden Profile veranschaulichen:

1. Das Industrie-Lyzeum mit 12 möglichen Profilen
2. Das Landwirtschaft- Lyzeum (Agro- Industrie- Lyzeum) mit 3 möglichen Profilen
3. Das Ökonomie- und Verwaltungsrecht- Lyzeum mit 3 Profilen
4. Das Mathematik- Physik- Lyzeum mit 6 möglichen Profilen
5. Das Naturwissenschaftliche Lyzeum mit 3 Profilen
6. Das Philologie- Geschichte- Lyzeum mit 2 Profilen
7. Das Kunst-Lyzeum mit 2 Profilen
8. Das Pädagogische Lyzeum mit Abteilungen für Kindergärtnerinnen und Lehrer
9. Das Sanitäts- Lyzeum (Lyzeum für Gesundheitsfürsorge) mit einem Profil

(Quelle: König 2005a: 302)

Für die neue Zusammensetzung der Lyzeen wurde eine Vielzahl an allgemeinbildenden Lyzeen einer Umgestaltung unterzogen. Der Lehrkörper wurde um Fachleute für die speziellen Profile ergänzt, neue Curricula wurden erarbeitet und eingesetzt, wobei eine Zeit lang teilweise nach drei Lehrplänen gleichzeitig gearbeitet wurde (König 2005a). Dadurch viel die Zahl der allgemeinbildenden Lyzeen massiv ab, wobei diese praktisch durch Fachlyzeen ersetzt wurden.

Von dieser Reform wurden auch deutschsprachige Lyzeen und Abteilungen getroffen. Dabei wurden die Lehrpläne an die rumänischen Lehrpläne angeglichen und die berufsvorbereitenden Fächer mussten meistens, aus Mangel zur Verfügung stehenden deutschsprachiger Fachlehrer, in rumänischer Sprache unterrichtet werden (König 2005a).

Obwohl der Prozentanteil der deutschsprachigen Abteilungen und Einheiten auf der Lyzeum-Stufe zwischen 1974 und 1977 anstieg, reduzierte sich die Zahl der besuchenden Schüler.

Ein Grund dafür war unter anderem die Vielfalt der Profilmöglichkeiten, die es schwierig machte, deutsche Klassen oder Abteilungen für jeden Profiltyp zu

errichten, da die nötige Schülerzahl dazu fehlte. Eine weitere Ursache war die enge Verknüpfung von Schule und Produktion, die den Unterricht in deutscher Sprache immer mehr an den Rand rückte, da im Berufsleben die rumänische Sprache benutzt wurde (König 2005a). Folgende Tabelle verdeutlicht die Veränderungen hinsichtlich der Anzahl an deutschsprachigen Unterrichtseinheiten und der Anzahl deutschsprachiger Schüler innerhalb der Fachlyzeen:

Tabelle 1. : Anzahl der deutschen Schulen und Abteilungen des Lyzeums (1973-1977)

	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77
Anteil der deutschen Einheiten und Abteilungen des Lyzeum	1,98%	2,65%	2,82%	3.05%
Anteil der Schüler dieser Lyzeen und Abteilungen	0,94%	9,66%	0,70%	0,56%

(Quelle: König 2005a: 301)

Die oben angeführten Bildungsmaßnahmen hinsichtlich der Struktur des Bildungssystems blieben auch in den achtziger Jahren bestehen. Die Zahl der Schüler mit Deutsch als Muttersprache reduzierte sich weiterhin, einerseits wegen der oben angeführten Veränderungen, andererseits aber auch wegen der Aussiedlung der deutschen Minderheit (vgl. Kap 1.4.2.1).

3.4 Das rumänische Bildungswesen nach der Wende (1989)

Nach dem Ende der Ceausescu-Diktatur begann in Rumänien ein staatlicher und gesellschaftlicher Transformationsprozess, der sich bis in die Gegenwart erstreckt. 1990 öffnete Rumänien seine Tore und sucht seitdem politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anschluss an Europa und die restliche Welt. Die Begegnungspolitik Rumäniens spiegelt sich in allen Lebensbereichen des Landes wieder. Im Kultur- und Bildungssektor wurden in den Jahren nach der Wende wichtige Reformschritte eingeleitet und Beziehungen zu vornehmlich westeuropäischen Ländern hergestellt. Obwohl von Seiten der rumänischen Gesellschaft ein großer Umgestaltungswille besteht, erwiesen sich die Reformschritte jedoch oft

als langwieriger Prozess. Das postrevolutionäre Bild Rumäniens der neunziger Jahre beschreibt Walter König, der sich umfassend mit den Schritten des deutschsprachigen Bildungswesens in Rumänien befasst hat, folgendermaßen:

„In Rumänien ist durch die Ceauşescu-Zeit viel mehr zerstört worden als zunächst angenommen wurde, nicht nur im Wirtschaftsleben des Landes. Unsicherheit, Vertrauensverlust und Autoritätsverlust des Staates charakterisieren die Situation. In einer atomisierten Gesellschaft, in der Strukturen und Institutionen weitgehend zerstört worden sind, die forcierte 'Homogenisierung der Gesellschaft' tiefe Spuren hinterlassen hat, Verständnis für Pluralismus erst angebahnt werden muss, Initiative und Selbstverantwortung gelernt werden müssen, die Kluft zwischen den Intellektuellen und dem 'Volk' beklagt wird und Nationalitätenkonflikte wieder aufleben, stößt auch der Wiederaufbau des Bildungssystems auf Schwierigkeiten. In Rumänien spürt man überall die Ungewißheit und Labilität einer Übergangszeit, in der aber Weichen gestellt werden können“ (König: 2005b: 347, ähnlich Gabanyi 2000).

Die unsichere und vertrauenslose Stimmung im Bildungsbereich ergab sich aus der allgemein unklaren Situation, in der sich alle Bereiche befanden, wobei es für die Bildung kein klares bildungspolitisches Konzept gab, dem man nachhaltig folgen konnte (König 2005b). Die ersten Entscheidungen waren tendenziell „reinigender“ Natur, ohne jedoch einen langfristigen Plan nachzugehen. Vorerst wurde die Entideologisierung des gesamten Bildungsbereichs angestrebt. So wurden beispielsweise sämtliche Lehr- und Lerninhalte gestrichen, von denen man glaubte sie könnten einen Bezug zur kommunistischen Ideologie haben.

1995 trat ein neues Unterrichtsgesetz in Kraft, welches die Verordnungen der ersten Hälfte der neunziger Jahre noch einmal umfasste. Das Unterrichtsgesetz brachte im Allgemeinen folgende strukturelle Änderungen:

- Reduzierung der Schulpflicht von 10 auf 8 Jahren
- Wiedereinrichtung der allgemeinbildenden Lyzeen mit verstärkter Gewichtung auf allgemeinbildende Fächer und Fremdsprachen
- Reduzierung der berufsvorbereitenden Fächer und der Praktika auf der Lyzeum- Stufe sowie die Verlagerung der berufsvorbereitenden Elemente aus dem Lyzeum in anderen spezifischen Bildungseinrichtungen

- Wiedereinführung von Religion als fakultatives Fach
- Autonomie der Universitäten

(König 2005b)

Zudem wurde auf der Lyzeum-Ebene eine Reorganisation der Lyzeum-Typen und Profile vorgenommen. Infolgedessen umfasste der dieser Bereich 7 verschiedene Arten von Lyzeen mit folgenden Profilen:

- Theoretische Lyzeen mit
 - Real-Profil, mit Schwerpunkt Naturwissenschaften (Mathematik-Physik, Chemie-Biologie, Physik-Chemie) und
 - Human-Profil, mit Schwerpunkt Geisteswissenschaften (Fremdsprachen, Klassische Sprachen, Geschichte, Sozialwissenschaften)
 - Industrie-Lyzeen, in welchen Allgemeinbildung mit berufsvorbereitender fachlicher und praktischer Ausbildung verbunden wurden (Landwirtschafts-, Wirtschafts-, Verwaltungs- und Dienstleistungslenzeen, Informatiklyzeen u.a.)
 - Schulen für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und GrundschullehrerInnen (Klassen 9-13).
 - Kunstlyzeen für Musik und Choreographie, Bildende Kunst und Dekoration
 - Lyzeen für Sport und Körperkultur
 - Militärlyzeen
 - Theologische Seminare
- (Quelle: König 2005b)

Die Grundvoraussetzung für eine Fortbildung an Hochschulen, postlyzealen-, technischen Schulen oder Meisterschulen war die Absolvierung eines Lyzeums durch das Ablegen der Bakkalaureat-Prüfung, die mit dem Abitur bzw. der Matura gleichzusetzen ist. Zusätzlich zum Bakkalaureat musste für die Zulassung zu einem Hochschulstudium für jeden Hochschullehrgang eine spezifische Aufnahmeprüfung abgelegt werden. Die neue Struktur des rumänischen Bildungswesens nach 1995 zeigt folgende Tabelle:

Tabelle 2. : Struktur des rumänischen Bildungswesens nach 1995

Age	Grade	ISCED	Educational levels			
>19		6	Post-university education and training		University and post-university education	Non compulsory education
		5	University education and training			
		4	Tertiary education, non-university level		Post-high school education	
18	XIII	3		2 nd cycle of high school	Upper secondary education	Non compulsory education
17	XII		2 nd cycle of high school			
16	XI			Complementary year of study		
15	X	2	1 st cycle of high school	Arts and Crafts School (vocational route)	Lower secondary education	Compulsory education
14	IX					
13	VIII		Gymnasium			
12	VII					
11	VI	1	Primary education		Primary level	
10	V					
9	IV					
8	III					
7	II					
6	I					
5		0	Pre-school education		Pre-school level	Non compulsory
4						
3						

(Quelle: Barzea et al. 2006)

3.5 Minderheitenschulwesen von 1989 bis in die Gegenwart

Im Rahmen der Umgestaltung des rumänischen Bildungssystems nach 1989 sind in Rumänien auch Veränderungen des deutschsprachigen Schulwesens zu verzeichnen. Durch den Regierungsbeschluss vom Mai 1990 über die Organisation und Funktionsweise des Schulwesens in Rumänien (Hotararea 521/1990) sowie durch die Einführung des Unterrichtsgesetzes im Juli 1995 (Unterrichtsgesetz 84/1995) wurden spezifische Bestimmungen für das Schulwesen der nationalen Minderheiten festgelegt.

In den ersten Artikel des Gesetzes wird allen Bürgern Rumäniens, ohne Unterschied des sozialen und materiellen Status, des Geschlechts, der Rasse, der Nationalität und des politischem sowie religiösem Bekenntnisses, das Recht auf Bildung auf allen Bildungsstufen und für alle Bildungsformen gewährleistet. Den nationalen Minderheiten wird explizit das Recht auf Bildung, Unterricht, Errichtung und Organisation von Bildungseinheiten und -abteilungen in der Sprache der jeweiligen Minderheit zugesichert (Das Unterrichtsgesetz 84/1995: Art. 8, 118, 119). Darüber hinaus enthalten das Unterrichtsgesetz, welches als günstiger Rechtsrahmen für das Bildungswesen der deutschen Minderheit bewertet wurde (Wittstock 1995, König 2005c) sowie dessen Novellierungen, minderheitenspezifische Regelungen, die ich als besonders wichtig empfinde und daher im Folgenden skizzenhaft erläutern möchte:

- Das Erlernen der Staatssprache ist für alle Bürger, inklusive der Angehörigen nationaler Minderheiten obligatorisch.
- Die Fächer „Rumänische Sprache und Literatur“, „Geschichte der Rumänen“ und „Geographie Rumäniens“ werden weiterhin in rumänischer Sprache unterrichtet, wobei hier Unterschiede hinsichtlich ihres Einsatzzeitpunktes sowie ihrer Lehrbücher auftreten. So wird das Fach „Rumänische Sprache und Literatur“ auf der Primarstufe (Klasse 1-4) nach speziell ausgearbeiteten Lehrbüchern, auf der Gymnasialstufe (Klasse 5- 8) sowohl nach speziellen als auch nach rumänischen Lehrbüchern unterrichtet. Auf Lyzeum-Stufe erfolgt der Unterricht ausschließlich nach rumänischen Lehrbüchern. Der Unterricht in den Fächern „Geschichte der Rumänen“ und „Geographie Rumäniens“ erfolgt ab der Gymnasialstufe bis zum Ende des Lyzeums (Klasse 5-12/13) in

rumänischer Sprache und nach rumänischen Lehrbüchern. (Das Unterrichtsgesetz 84/1995: Art. 120: § 1-3).

- Auf Nachfrage der Minderheiten besteht die Möglichkeit der Einführung des Faches „Geschichte und Traditionen der nationalen Minderheiten“ ab der Gymnasium-Stufe mit Unterricht in der jeweiligen Muttersprache (Das Unterrichtsgesetz 84/1995: Art. 120: § 4).
- Muttersprachlicher Unterricht in den Sprachen der nationalen Minderheiten wird auch im Falle der Kunst-und Gewerbeschulen sowie in den postlyzealen Schulen gewährleistet. Dabei ist die Aneignung der jeweiligen Fachterminologie in rumänischer Sprache obligatorisch (Das Unterrichtsgesetz 84/1995: Art. 121).
- Auf Hochschulebene wird die Errichtung von Abteilungen und Fakultäten in den Sprachen der nationalen Minderheiten ebenfalls zugesichert. Dabei ist die Aneignung der Fachterminologie in rumänischer Sprache auf dieser Stufe nicht obligatorisch (Das Unterrichtsgesetz 84/1995: Art. 123).
- Die Ausbildung von Lehrkräften, die in Bildungseinrichtungen eingesetzt werden sollen, in welchen die Unterrichtssprache eine Sprache der nationalen Minderheiten ist, wird ebenfalls in der jeweiligen Sprache der nationalen Minderheit garantiert.

(Quelle: Unterrichtsgesetz 84/1995, novellierte Fassung 1999)

Neben einer Vielzahl an bilateralen Abkommen zwischen Deutschland und Rumänien sind seit 1992 auch diverse Bildungsk Kooperationen entstanden. Die Zusammenarbeit im Bildungsbereich erstreckt sich von der Gewährung von Förderungen in Form von Studienstipendien, Lehrerweiterbildungskursen oder Praktika für rumänische Lehrer in der Bundesrepublik, bis hin zur Unterstützung mit Lehrmaterial und Entsendung von Lehrpersonal aus Deutschland.

Nichtsdestotrotz hat sich die Sorge über das Bestehen der deutschsprachigen Schulen und Abteilungen innerhalb letzten zwanzig Jahre nur wenig verringert (König 2005b, 2005c). Einer der Gründe dafür ist die fortwährend steigende Aussiedlerzahl der Rumäniendeutschen, die, vor allem in den ländlichen Gegenden, zur Auflösung vieler deutschsprachigen Schulen und Abteilungen führte. Im Gegenzug werden die fünf nun noch bestehenden großen deutschsprachigen Lyzeen, in deren Rahmen

Klassen der Grundschule bis hin zu Lyzeum- Klassen bestehen, umso mehr ausgelastet (König 2005b, 2005c).

„Konkret bedeutet dies, dass das Ministerium anerkennt, daß hinter diesen Schulen eine Minderheit steht, die bestimmte Ansprüche stellt [...] Somit tritt eine Minderheit, deren Reihen weniger als 10% der Schüler entstammt, als Fürsprecherin des ganzen staatlichen deutschsprachigen Schulnetzes auf“ (Bottesch 2004: 12).

Walter König beschreibt die Situation, in der sich die deutschen Schulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts befanden:

„Die Öffnung Rumäniens nach dem Westen hat den Andrang der rumänischen Schüler noch verstärkt. In vielen deutschen Kindergartengruppen und Schulklassen überwiegt der Anteil der rumänischen Kinder und Schüler. Damit haben die Stadtschulen ihren Charakter verloren. Sie sind 'Begegnungsschulen' geworden [...] können aber nur Begegnungsschulen bleiben, solange ein Element da ist, mit dem man sich begegnet. Falls das einmal nicht mehr der Fall sein sollte, wenn es diese 'qualitative Mindestpräsenz' nicht mehr geben sollte, werden es rumänische Schulen in deutscher Sprache, 'Schulen in einer Weltsprache', die zweifellos eine kulturelle und kulturpolitische Bedeutung haben, aber doch etwas anderes sind, als sie es bisher waren.“ (König 2005b: 354- 355)

Aus den obigen Betrachtungen ergeben sich daher für die vorliegende Arbeit folgende Fragen:

- Wie lässt sich das gegenwärtige Bild der deutschen Schulen hinsichtlich des sprachlich- kulturellen Hintergrundes der Schüler darstellen?
- Inwieweit kann man auf ein Unterrichtsmodell bestehen, welches deutschen muttersprachlichen Unterricht für zweisprachige Schüler und Schülerinnen anbietet?
- Hat sich die schulische Realität nicht schon ein zwei- beziehungsweise mehrsprachig orientiertes Unterrichtsmodell angeeignet?

Teil II

4 Der muttersprachliche Deutschunterricht nach 1989 bis in die Gegenwart – Eine Untersuchung am Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest

4.1 Einführung in die Untersuchung

Der vorausgegangene Teil der vorliegenden Arbeit stellte den Rahmen dar, innerhalb dessen die Präsenz und Entwicklung der deutschen Minderheit auf dem Territorium des heutigen Rumänien festgestellt und erläutert wurden. Der geschichtliche Kontext wird unabdingbar, wenn die Bezüge zu der deutschen Minderheit und dem deutschsprachigen Schulwesen untersucht werden sollen, denn ihre Entwicklung ist eng an die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ereignisse der Zeit gekoppelt. Das deutschsprachige Schulwesen ist einer der Grundpfeiler der deutschen Minderheit in Rumänien und stellt auch den Schwerpunkt dieser Arbeit dar. Aus diesem Grund sowie um die Relationen zu folgender Untersuchung sichtbar zu machen, wurde auch seine Entwicklung näher erläutert. Die Entwicklung der deutschen Schulen sowie ihre spezifischen Etappen prägen das heutige Bild derselben. Wie der geschichtsbezogene Teil der Arbeit zeigt, war das Schulwesen der wichtigste Faktor zur Erhaltung und Sicherung kultureller und sprachlicher Identität der deutschen Minderheit in Rumänien. Die seit mehr als einem Jahrhundert andauernde Existenz von einem staatlichen Minderheitenschulwesen in Rumänien zeigt, dass der rumänische Staat und seine Bürger die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Landes schätzen und auch weiter entwickeln möchten, was auch im Sinne eines gemeinsamen mehrsprachigen Europas ist.

Im Zuge der Befragung richtete sich mein Interesse auf die grundlegende Frage, inwieweit von einem muttersprachlichen Deutschunterricht nach der Wende gesprochen werden kann und damit verbunden, ob ein Wandel zu einem mehrsprachig ausgerichteten Unterricht beziehungsweise einer mehrsprachig und interkulturell ausgerichteten Erziehung erfolgt ist.

Die im allgemeinen Teil präsentierten Aspekte ermöglichen einen Überblick über diese Themen, welche nun anhand der empirischen Untersuchung noch einmal überprüft werden sollen.

Da das Schulwesen der deutschen Minderheit sich als komplexes System darstellen lässt und die darin begriffenen Schulen je nach Region etwaige Strukturunterschiede aufweisen, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sein auf die Spezifität aller einzugehen. Deshalb habe ich mich für die Untersuchung einer einzigen Schule entschieden, die sich im Gegensatz zu Anderen weniger Erforschung erfreut hat, nämlich des Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest.

Diese Schule stellt teilweise einen Sonderfall des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien dar, da sie sich seit ihrer Gründung unter etwas anderen Bedingungen entwickelt hat wie die restlichen deutschsprachigen Schulen aus den Regionen, in welchen der Anteil deutschstämmiger Menschen erheblich höher war. Der Verständlichkeit halber sollen hier anschließend die wichtigsten geschichtlichen Etappen sowie die Einflussfaktoren, die auf das Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest wirkten, präsentiert werden.

Für die 2009 durchgeführte Schüler- und Schülerinnenbefragung am Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest habe ich einen Fragebogen entworfen, mit dem ich dann im Februar desselben Jahres die Befragung durchgeführt habe. Da die Untersuchung in Rumänien stattgefunden hat und aus Zeit- und Kostengründen eine Befragung der gesamten Schule nicht möglich war, habe ich mich entschieden, meine Untersuchung auf zwei Schuljahre – die 11. und 12. Lyzeum-Klasse – zu beschränken. Diese Auswahl erschien mir deshalb treffend, da ich der Meinung bin, dass die Unterrichtsinhalte sowie die verwendete Sprache auf dieser Schulstufe einen höheren Grad an Komplexität haben, die Schüler während dieser letzten Schuljahre ihre zukünftigen Pläne nach der Matura mehr verfolgen und deshalb mehr gefordert werden auf inhaltliche und methodische Aspekte sowie auf ihre Umgebung zu achten.

4.2 Die Deutsche Schule in Bukarest – Eine jahrhundertelange Tradition

4.2.1 Die Anfänge

Die Ankunftszeit der ersten deutschen Siedler in Bukarest, das erstmals 1459 urkundlich erwähnt wurde (Liebhardt 2003), lässt sich geschichtlich nicht deutlich feststellen, auch nicht ein klares Datum für die Entstehung einer deutschen Schule. Es ist jedoch anzunehmen, dass schon im 14. Jahrhundert deutschstämmige Siedler in Bukarest ansässig waren. Dies kann aus einigen Berichten Reisender, die in ihre Schriften eine evangelische Kirchengemeinde erwähnten, entnommen werden (Hoffmann 2002, 2003). Die Präsenz einer deutschen Schule als eine konfessionelle Schule der evangelischen Gemeinde fand erst 1778 urkundliche Erwähnung, es wird jedoch vermutet, dass sie schon vor diesem Zeitpunkt vorhanden war (Hoffmann 2002, 2003).

Im Verlauf des 18. Und 19. Jahrhunderts stellte Bukarest einen wichtigen Durchreiseort und Verbindungspunkt zwischen dem westlichen Teil Europas und dem Orient dar. Menschen unterschiedlicher Herkunft und mit verschiedener Muttersprache sollen hier ihren geschäftlichen Tätigkeiten nachgegangen sein. Darunter waren auch deutschstämmige Bürger zu verzeichnen, die hauptsächlich aus Siebenbürgen und Bukowina, viele aber auch direkt aus „allen Teilen Deutschlands, aus Österreich und der Schweiz“ hierhergekommen waren (Liebhardt 2003: 5). Kaufleute, Handwerker, Ärzte und Künstler mit deutschem sprachlich-kulturellen Hintergrund ließen sich zu dieser Zeit in Bukarest nieder und leisteten einen wichtigen Beitrag zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben der Stadt sowie zum Ausbau der städtischen Infrastruktur. Unter den Leistungen der Deutschen sind unter anderem die erste Rohrwasserleitung, das erste Straßenpflaster, das erste Hotel sowie eindrucksvolle architektonische Bauten zu finden (Liebhardt 2003, Gabor 2007). Für das sprachlich-kulturelle und politische Leben der Deutschen in Bukarest zeugt auch die Erscheinung zweier deutschsprachigen Zeitungen – das „Bukarester Tageblatt“ und der „Rumänische Lloyd“ (Gabor 2007: 50/51).

Für die Bildung und Ausbildung der deutschen Kinder war hauptsächlich die konfessionelle Schule der evangelischen Kirche verantwortlich, die Anfang des 20. Jahrhunderts als „die größte deutsche Auslandsschule“ bezeichnet wurde (Hoffmann 2002: 6). Die Schule beherbergte sowohl evangelische Kinder mit Deutsch als

Muttersprache als auch Kinder anderer Konfessionen und mit einer anderen Muttersprache, wie beispielsweise orthodoxe oder jüdische Kinder mit Rumänisch als Muttersprache. Schon in den unmittelbaren Jahren vor dem Ersten Weltkrieg verzeichnete die deutsche Schule in Bukarest ca. 2300 Schüler⁷. Die Schülerzahl muss jedoch auch früher hoch gewesen sein, da sich die evangelische Gemeinde schon 1855 veranlasst fühlte, ein neues Schulgebäude zu errichten, innerhalb welchem nun eine Mädchenschule und eine Knabenschule in deutscher Sprache unterrichtet wurden (Gabor 2007).

4.2.2 Der Erste Weltkrieg

Das Ende des Ersten Weltkriegs und die daraus folgende Gründung des Nationalstaates Großrumänien stellten eine wichtige Zäsur in der Entwicklung der deutschen Schulen in Rumänien dar.

Mit der Gründung des Nationalstaates Großrumänien kam für die hier ansässigen deutschen Volksgruppen einerseits die Veränderung ihres bisherigen Status, andererseits wurde dadurch die Umstrukturierung ihres bisherigen Verwaltungssystems eingeleitet. In diesem Rahmen hatten die politischen und bildungspolitischen Entscheidungen der Nachkriegszeit auch maßgebliche Folgen für die deutsche Schule in Bukarest, deren Status sich ebenso änderte, nämlich darin, dass sie von einer „Auslandsschule“ in eine „Minderheitenschule“ umgewandelt wurde (Hoffmann 2002). Diese Veränderung bewirkte zunächst, dass die Reifezeugnisse der Absolventen vom rumänischen Staat nicht mehr anerkannt wurden (Gabor 2007). Für die Erlangung eines staatsgültigen Zeugnisses mussten die Schüler eine Prüfung unter staatlicher Aufsicht und Kontrolle ablegen (Hoffmann 2002, Gabor 2007). Darüber hinaus wurden Zugangsbeschränkungen eingesetzt, die nur noch den deutschen Kindern erlaubten die deutsche Schule zu besuchen (Daneasa/Niculiu 2007). Damit wurden der bis dahin existierenden sprachlich-kulturellen Vielfalt innerhalb der Schule Schranken gesetzt. Weitere Maßnahmen wurden durch das Volksschulgesetz (1924) und das Partikularschulgesetz (1925) eingeleitet, deren Wirkung sich zunächst in der Reduktion der Schülerzahl widerspiegelte (Gabor 2007).

⁷ Zahl nach Hoffmann 2002

4.2.3 Der Zweite Weltkrieg

Der Zweite Weltkrieg repräsentiert die zweite wichtige Zäsur in der Entwicklung der deutschen Schule in Bukarest. Durch die Statusänderungen der deutschen Volksgruppe 1940, die sie zu einer juristischen Person erhob sowie durch das in Kraft getretene Volksgruppen-Schulgesetz (1941) erlangten die staatlichen deutschen Schulen zwar wieder ihre Autonomie von dem rumänischen Staat, gerieten jedoch damit unter national-sozialistische Macht. Die Führung der deutschen Volksgruppe, welche sich der national-sozialistischen Ideologie verschworen hatte, wurde zum öffentlichen Sprecher und Verwalter der staatlichen deutschen Schulen in Rumänien. Ihr bildungspolitisches Ziel war alle deutschen Konfessions- und Privatschulen in das staatliche System zu überführen, um sie somit in sogenannte „Nationalschulen“ (Hoffmann 2002: 6) umzuwandeln. Davon war auch die deutsche Schule in Bukarest betroffen. Nichtsdestotrotz stieg ihre Schülerzahl bis Ende des Krieges kontinuierlich an (Hoffmann 2002).

4.2.4 Die kommunistische Ära

Der dritte geschichtliche Einschnitt, der einen großen Einfluss auf das deutsche Schulwesen im Allgemeinen und speziell auf die deutsche Schule in Bukarest hatte, ist das Ende des Zweiten Weltkrieges und die darauf folgende Machtübernahme der kommunistischen Partei.

Nach Kriegsende kam es im Sommer 1944 zur Schließung der Schule, da behauptet wurde, dass sie sei eine „Nazischule“ sei (Hoffmann 2002, 2003; Daneasa/Niculiu 2007). Zwei Jahre später gelang es der evangelischen Kirchengemeinde in Bukarest die deutsche Schule wieder unter ihre Aufsicht zu nehmen, jedoch nur für kurze Zeit, da 1948 alle privaten und konfessionellen Schulen, und damit auch die deutsche Schule in Bukarest, verstaatlicht wurden. Die Unterbrechung der Verbindung zwischen Kirche und Schule dauerte bis 2003 an, als das Recht auf die Errichtung und Verwaltung von konfessionellen Schulen wegen der Verfassungsreform wieder aufgenommen wurde (Gesetz über die Revision der Verfassung Nr. 429/2003).

Eine unmittelbare Maßnahme der kommunistischen Führung war die Auflösung der deutschsprachigen Lyzeum-Klassen und die Verteilung der betroffenen Schüler und

Schülerinnen auf andere rumänischen Lyzeen. Einige Jahre später kam es zur Wiedereinführung der deutschsprachigen Lyzeum-Klassen, jedoch unter Voraussetzungen, die der kommunistischen Ideologie entsprachen. Unerwarteterweise hatte diese Maßnahme eine Erhöhung der Schüleranzahl zur Folge. Der Anstieg der Schüler- und Schülerinnenzahl ist jedoch der vermehrten Zahl von Schülern und Schülerinnen mit rumänisch sprachlich-kulturellem Hintergrund zu verdanken. Grund dafür war der Wunsch der führenden politischen Klasse sowie der ausländischen Diplomaten, ihre Kinder vorzugsweise in deutschsprachige Schulen schicken, da die deutsche Schule in Bukarest den Ruf hatte über eine langjährige und vor allem ausgezeichnete Unterrichtstradition zu verfügen (Hoffmann 2002, 2003). Andererseits konnten allmählich auch andere rumänische Kinder, mittels Sonderbewilligung, in den Genuss des deutschsprachigen Unterrichts kommen (Danaeasa/Niculiu 2007).

Als staatliche Minderheitenschule wurde die deutsche Schule Bukarest von den schulpolitischen Änderungen der kommunistisch geprägten Zeit gezeichnet. Die Schule erlebte in dieser Zeitspanne mehrere Wandlungen, indem sie beispielsweise gezwungen war ihren Standort zu wechseln (Hoffmann 2002) oder von einem allgemeinbildenden Lyzeum in ein Industrie-Lyzeum mit Fach-Profilen umgewandelt wurde. Damit verbunden sind auch etwaige Namensänderungen (Deutsches Goethe-Kolleg 2010).

4.2.5 Die deutsche Schule Bukarest nach 1989 bis in die Gegenwart

Nach der Wende im Jahre 1989 und im Zuge des Transformationsprozesses der ganzen rumänischen Gesellschaft änderte sich die rechtliche Lage der deutschen Minderheit und damit auch die des deutschsprachigen Bildungswesens (vgl. Kap. 2.5.). Den deutschen Schulen wurde das Recht auf muttersprachlichen Unterricht gewährt und sie kamen in den Genuss mehrerer Förderungen, die speziell für die Erhaltung und den Ausbau der deutschen Sprache und Kultur in Rumänien vorgesehen waren. Zu den Förderprogrammen beteiligte sich im hohen Maße – und tut es immer noch – auch die Bundesrepublik Deutschland, sowohl materiell als auch mit personeller Unterstützung. Auf diesem Wege wurde an der deutschen Schule Bukarest eine deutsche Spezialabteilung eingerichtet, die von deutschen Lehrkräften unterrichtet und organisiert wird. Die Abteilung verfügt über einen gemischten

Lehrplan, der sowohl rumänischen als auch deutschen Anforderungen gerecht wird. Damit ist die deutsche Schule in Bukarest, die erste deutsche Schule in Rumänien, die sowohl zur deutschen als auch zur rumänischen Matura bzw. zum Abitur führt. Die Absolventen erlangen dadurch die Studienberechtigung in beiden Ländern sowie in anderen Ländern der Welt (Bundesverwaltungsamt – Zentrale für das Auslandschulwesen 2009).

Im Jahr 2002 konnte die Deutsche Schule Bukarest nun ihr 250-jähriges Jubiläum feiern und das 10-jährige Bestehen der deutschen Spezialabteilungen. Zusätzlich wurde sie im selben Jahr zum „Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest“ umbenannt und 2004 wurde ihr der Titel „Europäische Schule“ verliehen (Daneasa/Niculiu 2007).

4.2.5.1 Struktur des Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest

Da die deutschen Schulen und Lyzeen Teil des rumänischen Schulsystems sind, weisen sie im Allgemeinen dieselbe Struktur wie die rumänischen Bildungseinrichtungen dieser Art auf (vgl. dazu auch Tabelle 2.). Die unten angeführte Tabelle zeigt die gegenwärtige spezifische Struktur des Deutschen Goethe-Kollegs Bukarest:

Tabelle 3.: Struktur des Deutschen Goethe-Kollegs Bukarest

Grundschule:	4 x 4 Klassen
Gymnasium:	4 x 4 Klassen
Lyzeum:	4 x jeweils: 1 Mathematik – Informatikklassse:
	(entspricht dem Realprofil)
	1 Philologieklassse: (entspricht dem Humanprofil)
	2 Spezialklassen:
	(gemischter deutsch-rumänischer Lehrplan)

(Quelle: Daneasa/Niculiu 2007: 200)

Zusätzlich zum Muttersprachlichen Unterricht in deutscher Sprache und den allgemeinbildenden und profilspezifischen Unterrichtsfächern orientiert sich das

Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest an begegnungs- und mehrsprachigkeitsfördernden Unterrichtsmodellen. Dies wird einerseits aus der Präsenz ausländischer Lehrkräfte andererseits aus dem Unterrichtsangebot ersichtlich. Das Schulangebot beinhaltet hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts Englisch ab der dritten Klasse und Französisch ab der fünften Klasse. Im letzten Jahr der Gymnasiumstufe wird zusätzlich Latein als obligatorisches Fach unterrichtet.

Darüber hinaus werden den Absolventen des Lyzeums eine Reihe von Diplomen und Zertifikaten ausgestellt, die ihre Kompetenzen nachweisbar machen und sowohl von der rumänischen als auch von der deutschen Regierung unterstützt werden. Hierzu zählen:

- Deutsches Sprachdiplom C1. (Aussteller und Organisator: das bundesdeutsche Kultusministerium)
 - Zertifikat für deutsche Sprachkompetenzen (Aussteller: das rumänische Erziehungsministerium)
 - Zertifikat für Informatikkompetenzen: die Absolventen des Mathematik- und Informatikprofils erhalten das Zeugnis vom rumänischen Erziehungsministerium
 - Rumänisches Bakkalaureat-Diplom (Aussteller: das rumänische Erziehungsministerium)
 - Deutsches Abiturzeugnis (Aussteller: das Kultusministerium der Bundesrepublik Deutschland in Zusammenarbeit mit dem rumänischen Erziehungsministerium. Entspricht den Anforderungen beider Staaten zur Absolvierung des Gymnasiums bzw. Lyzeums)
- (Quelle: Daneasa/Niculiu 2007)

4.2.6 Die Befragung

4.2.6.1 Hypothesen und Annahmen

Es ist anzunehmen, dass die deutschen Schulen in Rumänien seit der Wende 1989 in einem kontinuierlichen Wandel sind. Die massive Abwanderung der Mitglieder der deutschen Minderheit hatte einen starken Einfluss auf das deutsche Schulwesen in Rumänien. Dies führte dazu, dass die staatlichen deutschsprachigen Minderheitenschulen mit DaM- Unterricht *de facto* zu staatlichen deutschsprachigen

Begegnungsschulen mit bilinguaem Unterricht geworden sind. Diese Annahme hat daher folgenden Hypothese zur Folge:

Hypothese I: Die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen besteht aus Personen mit rumänischem sprachlich-kulturellen Hintergrund. Die Schüler und Schülerinnen, die tatsächlich Deutsch als Muttersprache haben stellen eine Minderheit im Rahmen der deutschsprachigen Minderheitenschulen dar.

Dies lässt die zweite Hypothese zu:

Hypothese II: Die Konfrontation der Schüler und Schülerinnen mit dem deutschsprachigen Bildungswesen, mit den Gastlehrkräften aus Deutschland sowie mit dem obligatorischen Unterricht einiger Fächer in rumänischer Sprache führt zu ihrer schulischen Zweisprachigkeit.

Die bilateralen Abkommen, die nach der Wende zwischen den Ländern des deutschsprachigen Kulturraums und Rumänien entstanden sind, führten zur Entstehung internationaler und interkultureller Kooperationen, die auch im Bildungsbereich anzutreffen sind. Dabei spielte das deutschsprachige Schulwesen eine wichtige Rolle zum Aufbau und zum Erhalt von „Brücken“ zwischen Ländern und Kulturen. Das Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest gehört zu den Institutionen, die eine Begegnungspolitik innerhalb der Schule unterstützen. Daraus ergibt sich die dritte Hypothese:

Hypothese III: Das Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest hat als „Begegnungsschule“ einen interkulturell und mehrsprachig orientierten Unterricht.

Hypothese IV: Die Zweisprachigkeit und die interkulturellen Beziehungen als Teil des interkulturellen Unterrichts werden von den Schülern und Schülerinnen auch in ihrem Privatleben weiterverfolgt und erlebt.

4.2.6.2 Der Fragebogen⁸ und die Auswertung der Fragen

Der Fragebogen wurde in deutscher Sprache erstellt und verteilt. Vor der Verteilung wurden allen Schüler und Schülerinnen Informationen über den Zweck der Befragung und dessen Inhalt in mündlicher Form gegeben sowie über die Möglichkeit zur näheren Erläuterung oder Aufklärung etwaiger Fragen.

Der Fragebogen lässt sich in drei Teile aufgliedern und besteht im Allgemeinen aus 23 Fragen – wobei Frage 9, 12 und 15 jeweils eine Unterfrage und Frage 17 drei Unterfragen beinhalten.

Der erste Teil beinhaltet Fragen zum Erwerb der deutschen Sprache, solche zum schulischen Unterricht sowie Fragen zum interkulturellen Schulleben.

Der zweite Teil des Fragebogens beinhaltet Fragen zu Sprachverwendung und zu interkulturellen Kontakten im Privatleben.

Der dritte Teil enthält schließlich Fragen betreffend der Person des Befragten: Alter, Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Ethnie, Muttersprache, gegenwärtige Schulklasse.

Der Großteil der Fragen sind Fragen mit skalierten Antwortmöglichkeiten, wobei die Fragen 1, 20 -22 Mehrfachantworten zulassen und die Fragen 3, 9 und 14 offene Fragen darstellen.

Die durch die Befragung gesammelten Daten wurden mit dem Statistik-Programm SPSS ausgewertet.

Die Ergebnisse der Befragung wurden anhand von Tabellen und Grafiken im SPSS-Programm dargestellt.⁹

Was die Rücklaufquote betrifft, so wurden alle Fragebögen beantwortet, wobei einige Fragen keinen Eintrag aufweisen, die Zahl dieser ist jedoch sehr niedrig.

⁸ Im Anhang befindet sich ein Exemplar des benutzten Fragebogens

⁹ An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Kollegen Stefan Frick für seine große Hilfe bei der Verwendung des SPSS- Programms bedanken.

4.2.6.2.1 Die befragten Personen

Im Rahmen der Untersuchung wurden insgesamt 112 Personen befragt. Alle Befragten sind ordentliche Schüler oder Schülerinnen am Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest.

4.2.6.2.1.1 Geschlecht

72 der Befragten gaben an dem weiblichen, 39 dem männlichen Geschlecht zugehörig zu sein, wobei sich dieses Merkmal für die Befragung als nichtrelevant erwies.

4.2.6.2.1.2 Staatsbürgerschaft – Ethnie – Muttersprache

Hinsichtlich der angegebenen Staatsbürgerschaft-, Nationalität-, und Muttersprache-Informationen ergab die Befragung folgendes Bild:

Tabelle 4.: Staatsbürgerschaft – Nationalität – Muttersprache

	(Nur) Deutsch	(Nur) Rumänisch	Deutsch + Rumänisch	Andere	Andere + Rumänisch	Keine Angabe
Staats- bürgerschaft	6	104	-	1	-	1
Ethnie	6	99	2	1	3	1
Mutter- sprache	5	94	9	1	-	3

Wie in der obigen Tabelle ersichtlich ist, besteht die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen am Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest aus rumänischen Staatsbürger und Staatsbürgerinnen rumänischer Nationalität, die Rumänisch als Muttersprache haben.

4.2.6.2.1.3 Erwerb der deutschen Sprache

Die Frage I.1. betrifft den Ort, an dem die Befragten Deutsch erworben haben. Da die Frage Mehrfachantworten zuließ konnten die Befragten durch ihre Mehrfachankreuzung alle Orte, an denen sie Deutsch erworben haben angeben. Die Probanden, die beispielsweise „Zu Hause“ als Erwerbsort angegeben haben, konnten auch die anderen Erwerbsorte ankreuzen und finden sich daher in der Berechnung der anderen Erwerbsorte wieder. Somit stellen die in der Tabelle erfassten Zahlen die Anzahl der Probanden, die die jeweilige Frage angekreuzt haben.

Da sich der Spracherwerb in der Realität als fließend und prozesshaft darstellt und nicht mit dem Verlassen einer der Erwerbsorte endet, war das Ziel der Frage nicht, eine klare Differenzierungslinie zwischen den jeweiligen Erwerbsorten zu ziehen, sondern die Ermittlung einer sich daraus ergebenden Tendenz des Spracherwerbsortes. Folgende Tabelle soll die Anzahl der Schüler je nach Erwerbsort verdeutlichen:

Tabelle 5.: Spracherwerb des Deutschen nach Erwerbsort

Erwerbsort	Zu Hause	Kindergarten	Schule	Privatunterricht	Ausland
Anzahl der Probanden	29	90	66	1	19
Anzahl der Probanden in %	26	80	59	1	17

Die obige Tabelle zeigt, dass die Erwerbsorte, an denen die Probanden die deutsche Sprache erlernt haben, tendenziell mehr der Kindergarten und die Schule sind. Demgegenüber stehen das familiäre Umfeld, das Ausland und schließlich mit nur einem Prozent der Privatunterricht.

4.2.6.2.1.4 Klasse und Profil

Eine weitere Unterscheidung der Befragten kann nach Klasse und besuchtem Profil gemacht werden. Die Profil-Kategorie ist für die Untersuchung deshalb wichtig, da sie die Interessen, den Unterrichtscharakter sowie die Schwerpunkte der Lehr und Lerninhalte, denen die Schüler und Schülerinnen nachgehen, widerspiegelt. Während das Real- und Humanprofil mit nur einer Klasse pro Schuljahr vertreten sind, zeigt das Spezialprofil je zwei Klassen pro Schuljahr. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der Schüler und Schülerinnen je nach Klasse und besuchtem Profil an:

Tabelle 6.: Anzahl der Schüler nach Klasse und Profil

Profil	11. Klasse	12. Klasse
Real	14	14
Spezial	28	28
Human	14	14

Die folgenden Fragen gingen von der Annahme aus, dass die Konfrontation mit der deutschen Sprache und Kultur sowohl durch den deutschsprachigen Unterricht als auch durch die Begegnung mit Kollegen und Lehrpersonen mit einem anderen sprachlich- kulturellen Hintergrund erfolgt. Diese Faktoren können die Thematisierung interkultureller Phänomene ins Klassenzimmer bringen. Zu diesem Themenkomplex wurden folgende Fragen berücksichtigt:

4.2.6.2.2 Deutschsprachiger Unterricht

Die untere Tabelle zeigt die durchschnittliche Anzahl der in deutscher Sprache unterrichteten Schulfächer je nach Klassenprofil, die durch Frage I. 3. ermittelt wurde.

Tabelle 7.: Durchschnittliche Anzahl der in deutscher Sprache unterrichteten Schulfächer:

Klassenprofil	11. Klasse	12. Klasse
Real	6	4
Spezial	8	7
Human	7	5
Total	7	5

Wie die Werte in der Tabelle zeigen, werden je nach Klassenprofil und Schuljahr Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der auf Deutsch unterrichteten Schulfächer ersichtlich. So haben die Schüler des Real-Profils um eine beziehungsweise zwei Schulfächer weniger, in welchen auf Deutsch unterrichtet wird, als jene des Human- und Spezial-Profils. Das Spezial-Profil hat demgegenüber um eine beziehungsweise zwei Fächer mit Deutsch als Unterrichtssprache mehr, als das Human-beziehungsweise das Real- Profil.

Differenzen diesbezüglich erscheinen auch je nach besuchttem Schuljahr. So hat die 12. Klasse um ein Schulfach weniger Unterricht in deutscher Sprache als die 11. Klasse.

Wenn man die Gesamtanzahl von 15 bis 16 der zu unterrichtenden Fächer berücksichtigt (Regierung Rumäniens: Ordinul Nr. 3308/2009), zeigt sich, dass in der 11. Klasse die Hälfte bzw. mehr als die Hälfte der Schulfächer Deutsch als Unterrichtssprache haben, während in der 12. Klasse weniger als die Hälfte der Schulfächer auf Deutsch unterrichtet werden. Dies bedeutet, dass es gegenüber der 11. Klasse im letzten Schuljahr zu einer Minderung der Anzahl der auf Deutsch unterrichteten Schulfächer kommt.

Da jedem Fach mehr beziehungsweise weniger Unterrichtsstunden curricular zugeteilt werden, kann aus den obigen Zahlen nicht ermittelt werden, wie viele Wochenstunden durch den Unterricht in deutscher Sprache erfolgen. Sie können daher nur lediglich auf die Anzahl der Fächer mit Deutsch als Unterrichtssprache hinweisen. Die Frage zeigt deshalb nur eine Tendenz auf, nämlich dass in dem 11. Schuljahr mehr Schulfächer auf Deutsch unterrichtet werden als in dem 12. Und

damit letzten Schuljahr. Hierbei ist darüber hinaus zu beachten, dass der Unterricht des Real-Profils weniger Schulfächer mit deutscher Unterrichtssprache aufweist als die beiden anderen Profile, wobei der Human- Profil wiederum weniger in deutscher Sprache unterrichtet wird als der Spezial- Profil.

4.2.6.2.3 Lehrkräfte

Die Lehrkräfte, die im Rahmen des Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest ihre Tätigkeit ausüben, lassen sich hinsichtlich ihrer Nationalität und ihres Herkunftsortes hauptsächlich in drei Kategorien aufteilen: rumänische und rumäniendeutsche Lehrer aus Rumänien und deutsche Lehrer aus der Bundesrepublik Deutschland.

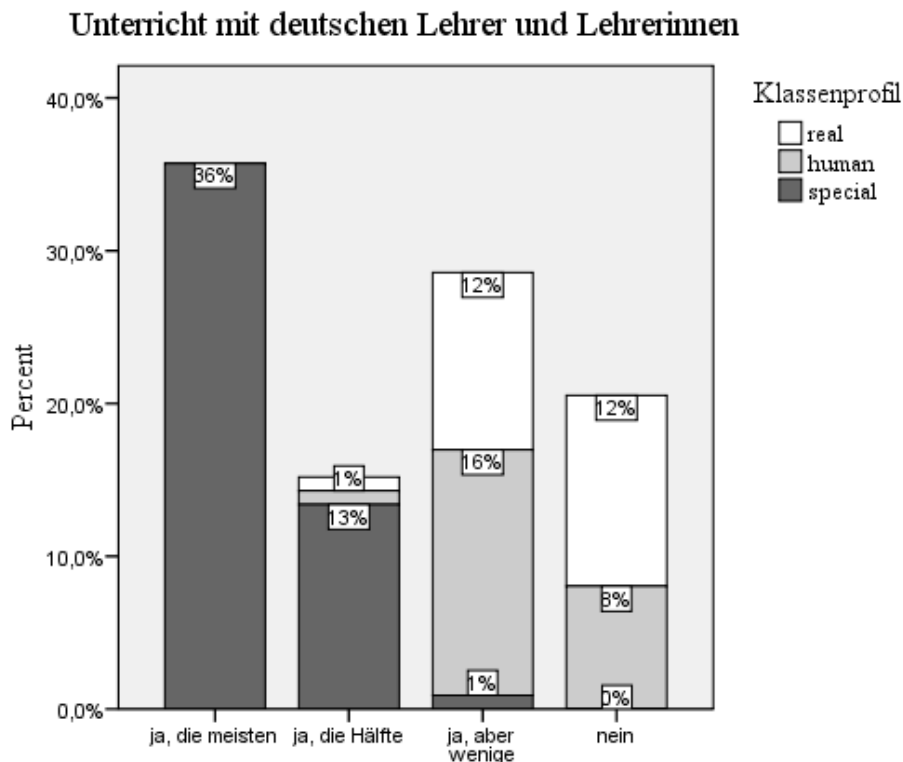
Die rumänischen und rumäniendeutschen Lehrer unterliegen mit ihren Rechten und Pflichten dem rumänischen Staat und erfüllen ihre Lehrtätigkeit im Rahmen der Richtlinien der rumänischen Bildungsgesetze und -verordnungen.

Die bundesdeutschen Lehrer haben innerhalb des rumänischen Bildungswesens den Status eines entsandten Gastlehrers. Ihre Aufgabe ist es, innerhalb der Deutschen Spezialabteilungen zu unterrichten. Die deutschen Gastlehrer unterstehen den bundesdeutschen Gesetzen und werden in ihrer Auslandslehrtätigkeit von dem Deutschen Konsulat Bukarest betreut.

Durch die Frage I. 8. sollte nun ermittelt werden, ob es im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen dem deutschen und rumänischen Staat zu Überschreitungen der Grenzen zwischen der deutschen Spezialabteilung und den anderen zwei Profilrichtungen seitens der deutschen Gastlehrer im Sinne einer weitläufiger abdeckenden sprachlich- kulturellen und methodologischen Begegnung kommt. Indem deutsche Gastlehrer neben ihrer Tätigkeit innerhalb der Spezialabteilungen, auch Stunden innerhalb der anderen Profilrichtungen übernehmen, kann dies möglich werden.

Folgende Grafik stellt die Ergebnisse zur Frage nach der Anzahl deutscher Lehrer je nach Profil in Prozent dar:

Grafik 1. Unterricht mit deutschen Lehrern und Lehrerinnen



Die grafische Darstellung zeigt, dass innerhalb der Spezialklassen die Mehrheit oder die Hälfte der Lehrerschaft aus deutschen Gastlehrer und -lehrerinnen zusammengesetzt ist, während im Real- und Humanprofil wenige bis keine deutsche Gastlehrer unterrichten.

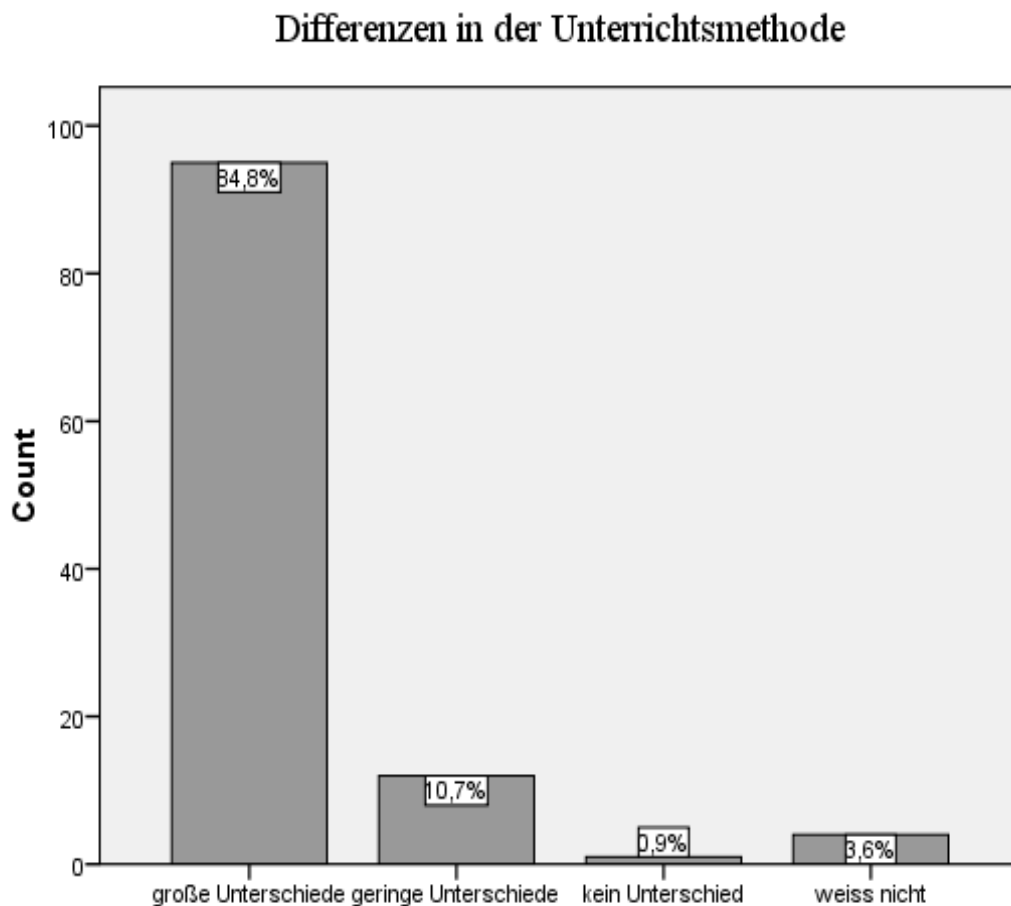
36% der Schüler, die eine Spezialklasse besuchen, gaben an mehr deutsche als rumänische Lehrer zu haben und 13% gaben an, dass die Hälfte ihrer Lehrer aus Deutschland stammen.

Anders gestalten sich die Ergebnisse aus dem Real- und Humanprofil. Die Antworten der Schüler aus den beiden Profilen lassen sich, außer minimalen Ausnahmen, die hier wegen ihre niedrigen Werte als Fehlerquote betrachtet werden können, auf die Kategorien aufteilen, die „wenige“ bis gar keine deutschen Lehrkräfte voraussetzen. Während 12 % der „Real- Schüler“ angeben von wenigen und 12 % von keinen deutschen Lehrern unterrichtet zu werden, geben 16% der Schüler des Human-Profiles an, wenige und 8% gar keine deutsche Lehrkräfte im Unterricht zu haben.

Daraus kann man schließen, dass einerseits die deutschen Lehrer hauptsächlich in den Spezialklassen unterrichten und eher die Mehrheit der Lehrerschaft darin darstellen. Andererseits schaffen die Ergebnisse der anderen zwei Profile ein ziemlich unklares Bild. Der Versuch, diese Frage nach Schuljahren zu kategorisieren, ergab auch kein klares Bild. Es ist deshalb anzunehmen, dass einige der Schüler und Schülerinnen dieser Profile Wahlfächer besuchen, die von deutschen Gastlehrern unterrichtet werden. Diese Möglichkeit wurde jedoch innerhalb der Befragung nicht ermittelt.

Da innerhalb des Deutschen Goethe-Kollegs Bukarest zwei verschiedene Bildungssysteme vorherrschen, die durch Lehrkräfte mit einer doch unterschiedlichen Ausbildung vertreten sind, kann angenommen werden, dass sich der Unterrichtsstil und die Unterrichtsmethode der Lehrer und Lehrerinnen voneinander unterscheiden. Die Frage I.9. zielte auf die Wahrnehmung von methodischen Unterschieden ab. Dabei mussten die Befragten angeben, ob sie Differenzen hinsichtlich der Unterrichtsmethode deutscher und rumänischer Lehrer wahrgenommen haben und wenn ja, wie sie diese bewerten. Dafür wurde die Frage in zwei Teile geteilt, Frage I.9.1. befasst sich mit der Wahrnehmung von Differenzen hinsichtlich des Unterrichtstils beziehungsweise der Unterrichtsmethode und Frage I.9.2. behandelt die Bewertung der wahrgenommenen Unterschiede. Die folgenden zwei Grafiken zeigen die Ergebnisse der jeweiligen Frage auf:

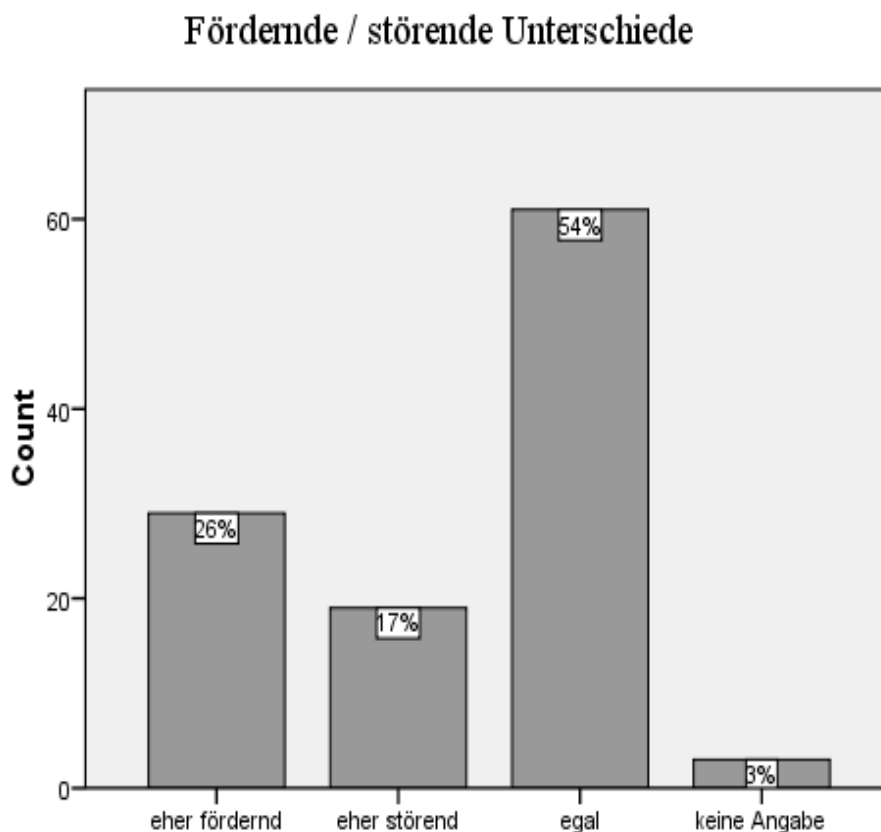
Grafik 2.: Wahrnehmung von Differenzen hinsichtlich der Unterrichtsmethode bzw. des Unterrichtsstils:



Wie aus der obigen Grafik deutlich ersichtlich wird, werden hinsichtlich der Unterrichtsmethoden eher große Unterschiede zwischen den Lehrkräften aus Rumänien und denen aus der Bundesrepublik wahrgenommen. Während rund 85 % der Befragten große Unterschiede diesbezüglich wahrnehmen, geben rund 11 % an geringe Unterschiede zu erkennen. Demgegenüber meint nur 1 % der Befragten keine Differenzen wahrzunehmen und rund 4 % davon geben nichts an.

Die Ergebnisse des zweiten Teils der Frage I.9. lassen sich wie folgt darstellen:

Grafik 3.: Bewertung der wahrgenommenen Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtsmethode



Während 54% der Befragten ihren eigenen Lernprozess von den unterschiedlich angewandten Methoden der Lehrer als nicht davon betroffen ansehen, meinen 26%, dass die unterschiedlichen Methoden sich eher fördernd auf ihren Lernprozess auswirken. Im Gegenzug empfinden 17% der Befragten die auftretenden Unterschiede als eher störend.

Die Frage I.9.2. ließ darüber hinaus zu, dass etwaige Gründe für die Wahl der Antwort genannt werden konnten, die wegen ihrem geringen Vorkommen in der Folge zusammengefasst werden. Die Gründe, wofür die Differenzen als fördernd bewertet wurden, sind hauptsächlich das gleichzeitige Kennenlernen zweier unterschiedlicher Schulsysteme, die Förderung der Kritikfähigkeit und die sich aus den Unterschieden ergebende Gestaltungsfreiheit im Unterricht. Als störende

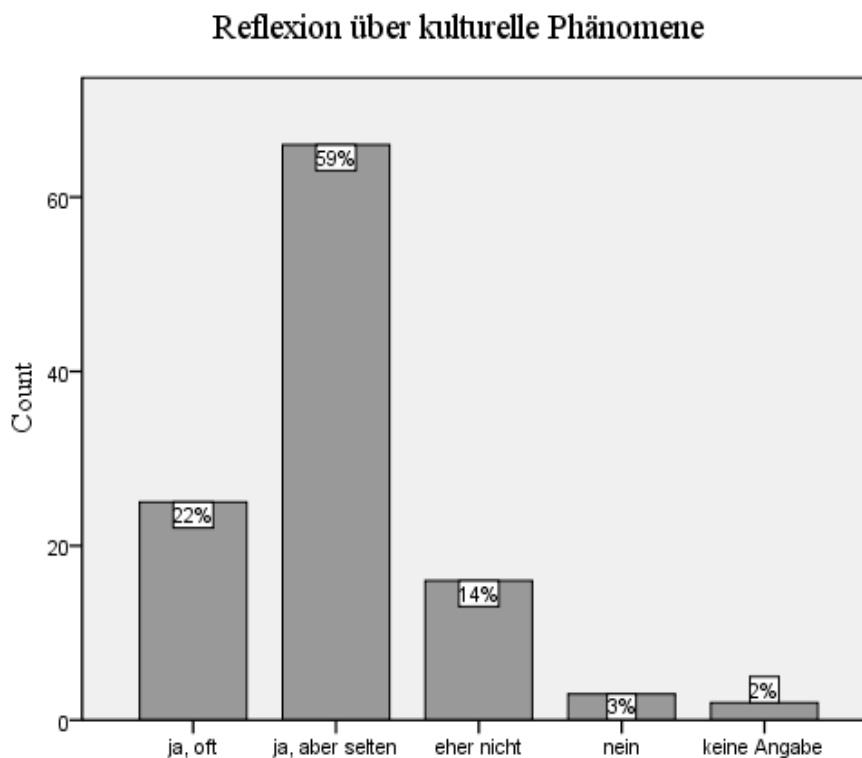
Faktoren erwiesen sich der oft zügige Wechsel zwischen den Methoden sowie die auf das Auswendiglernen basierende rumänische Unterrichtsmethode.

4.2.6.2.4 Thematisierung kultureller und interkultureller Phänomene im Unterricht

Die Fragen, deren Ergebnisse in diesem Kapitel behandelt werden, zielten darauf ab, ein Bild von der Wahrnehmung der Befragten hinsichtlich der Reflexion und Thematisierung kultureller und interkultureller Phänomene während des Unterrichts zu zeigen. Des Weiteren sollte festgestellt werden, ob die Inhalte und benutzten Methoden an den Prinzipien des interkulturellen Lernens und Lehrens orientiert sind.

Die Frage I.4. ermittelte, ob und mit welcher Häufigkeit über kulturelle Phänomene im Unterricht reflektiert wird. Folgende Grafik gibt eine Übersicht über die Ergebnisse dieser Fragestellung.

Grafik 4.: Reflexion über kulturelle Phänomene

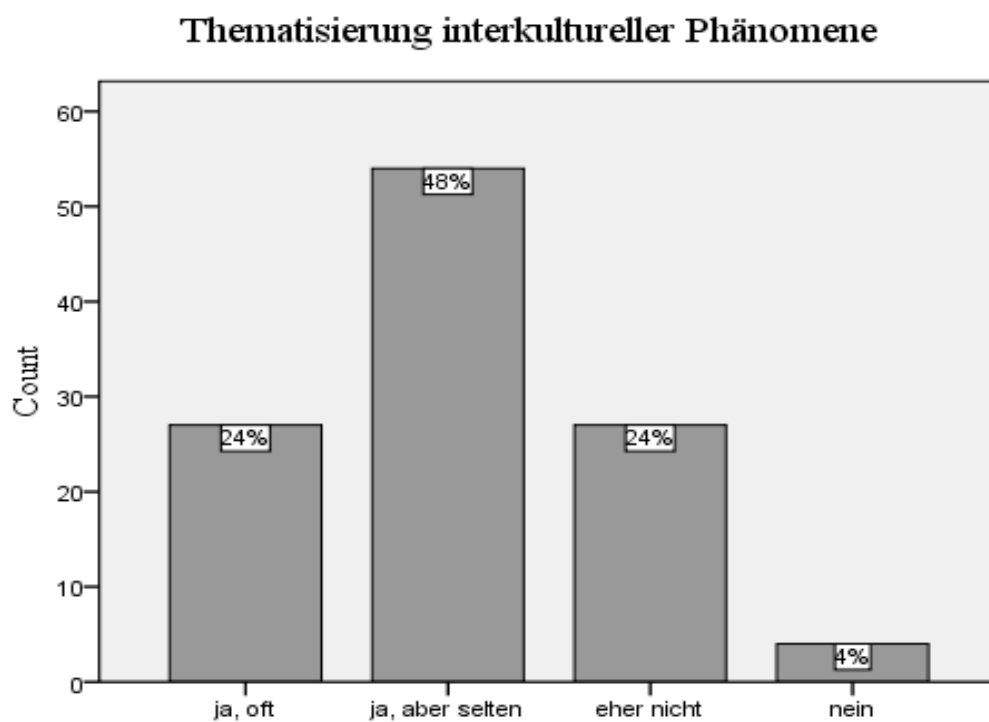


Während rund 22% der Befragten die Reflexion über kulturbedingte Phänomene und Begriffe als oft gegeben einschätzten, empfanden 59%, dass die Reflexion über kulturelle Zusammenhänge während des Unterrichts doch, aber eher selten passiert, 14%, dass sie eher nicht vorkommt und 3% dass sie gar nicht passiert.

Da „Kultur“ einen komplexen und bis heute nicht klar definierten Begriff darstellt, sind die Vorstellungen von „Kultur“ und ihrer Bedeutung dementsprechend verschieden, weshalb die Ergebnisse dieser Frage nur als Tendenz betrachtet werden können und die subjektive Empfindung und Interpretation von Kultur darstellen. Somit lässt sich sagen, dass im Unterricht der befragten Personen eher über kulturbezogene Themen reflektiert wird.

Innerhalb des Reflexionsprozesses über „Kultur“ kann auch die Thematisierung interkultureller Phänomene stattfinden. Da die Entwicklung interkultureller Kompetenz in den neueren curricularen Vorgaben des rumänischen Bildungswesens enthalten ist, kann angenommen werden, dass die Thematisierung von Interkulturalität und die damit verbundenen Phänomene in jedem Klassenzimmer stattfinden muss. Um dies zu überprüfen wurde Frage I.5. an die Probanden gestellt. Daraus ergeben sich folgende Zahlen für die unterrichtliche Behandlung interkulturellbezogener Themen: 24% der Probanden geben an im Unterricht häufig interkulturelle Themen und damit verbundene Phänomene zu thematisieren, während 48% dies als ein eher seltenes Vorkommnis empfinden. 24%, ein relativ hohes Prozent der Befragten findet, dass interkulturelle Phänomene eher selten das Thema des Unterrichts bilden. Im Gegenzug nehmen 4 % die Vermittlung von Inhalten dieser Art gar nicht wahr.

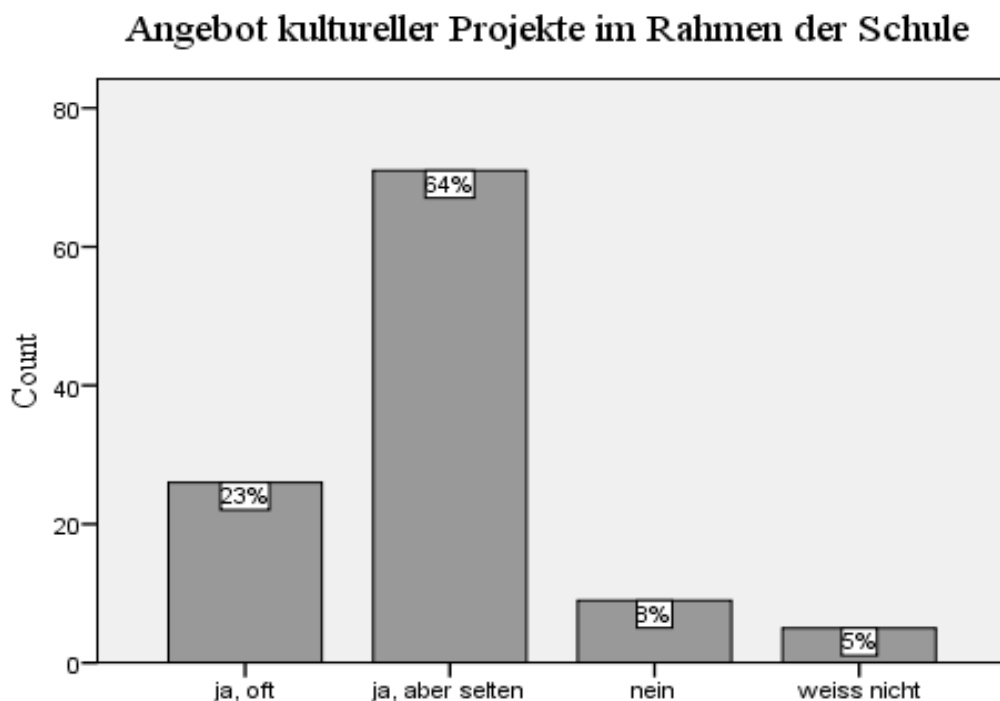
Grafik 5. : Thematisierung interkultureller Phänomene während des Unterrichts



Frage I.12. , die aus zwei Teilfragen besteht, möchte erforschen, ob im Rahmen der Schule kulturbezogene Projekte für Schüler und Schülerinnen angeboten werden und in welchem Maße diese daran teilnehmen.

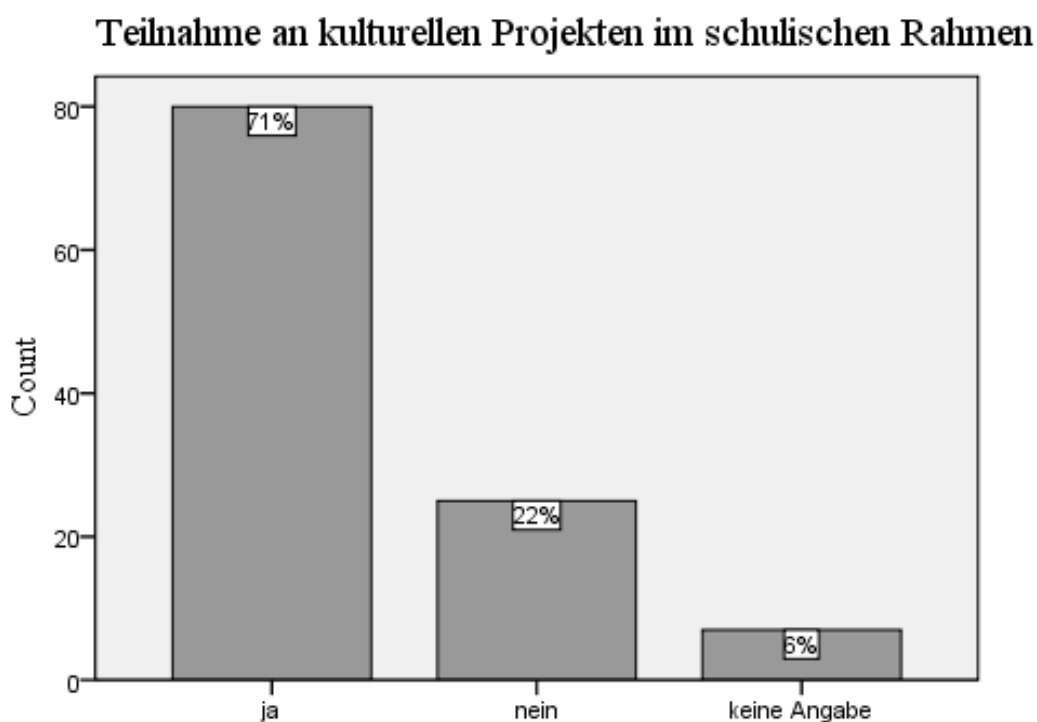
Folgende grafische Darstellung zeigt die Ergebnisse zur Teilfrage I.12.1. :

Grafik 6.: Angebot kultureller Projekte im schulischen Rahmen



Die obige Darstellung zeigt deutlich, dass die meisten der befragten Schüler und Schülerinnen von dem Angebot kultureller Projekte der Schule Kenntnis haben. Während 23% der Probanden die Anzahl solcher Projekte als hoch einschätzen, meinen 64%, dass diese zwar gegeben sind jedoch selten stattfinden. Demgegenüber stehen insgesamt 13% der Befragten, die über die Präsenz solcher Projekte keine Kenntnis haben. Da die Anzahl ersterer jedoch deutlich höher ist, kann angenommen werden, dass kulturelle Projekte angeboten werden und dass die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen auch darüber informiert ist. Dies lässt die zweite Teilfrage (I.12.1.) zu, die die Anzahl der Schüler und Schülerinnen ermittelt, die an kulturellen Projekten der Schule bisher teilgenommen haben. Die Ergebnisse dazu werden im Folgenden ebenso grafisch dargestellt:

Grafik 7.: Teilnahme an kulturellen Projekten im schulischen Rahmen



Demzufolge waren bis zu dem Befragungszeitpunkt 71% der Schüler und Schülerinnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen schulischer Kultur-Projekte, während 22% noch nie teilgenommen haben.

4.2.6.2.5 Sprachlich- kulturelle Bezüge im Privatleben

In diesem Kapitel wird die Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Themen und Phänomenen im Privatleben der Schüler und Schülerinnen untersucht. Zuerst wird nach dem Sprachgebrauch des Deutschen im Privatleben gefragt.

Da die Angebote des Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest Mehrsprachigkeit als vorrangigen Faktor sehen, soll auch hier ermittelt werden, ob sich die mehrsprachig orientierte Bildung und Erziehung der Schüler und Schülerinnen in ihrem Fremdsprachen- Portfolio widerspiegeln.

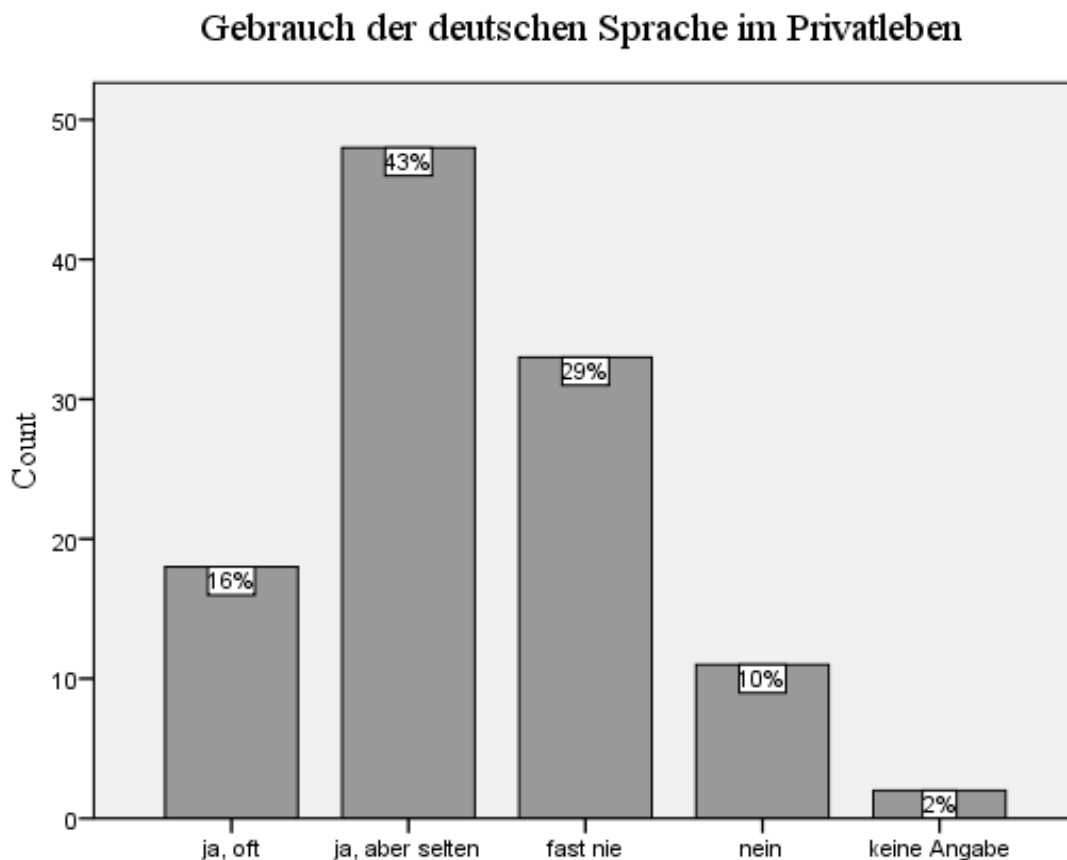
Schließlich wird untersucht, ob sich die Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung im Privatleben der Probanden widerspiegelt beziehungsweise, ob die

befragten Schüler und Schülerinnen in ihrem Privatleben Mehrsprachigkeit und interkulturelle Beziehungen pflegen.

Durch die Frage II.13. soll ermittelt werden, ob der aktive Zustand der Zweisprachigkeit innerhalb der Institution Schule im Privatleben der Schüler und Schülerinnen weiterhin besteht oder eine Veränderung erlebt, indem er eine eher passive Rolle im Sprachprozess einnimmt. Um hierauf eine Antwort zu finden, wurde den Schülern die Frage gestellt, wie oft diese außerhalb der Schule aktiv Deutsch verwenden.

Wenn man die Ergebnisse, die in der Grafik 15. dargestellt sind, beobachtet, wird ersichtlich, dass die Differenz zwischen der Anzahl der Befragten, die Deutsch oft auch außerhalb der Schule benutzen und der Anzahl derer, die es im Privatleben gar nicht benutzen, sich nur um 6% auf die Seite der hohen Häufigkeit ausschlägt. Die Mehrheit der Prozentanteile lässt sich zwischen den Antwortmöglichkeiten „ja, aber selten“, mit 43%, und „fast nie“, mit 29%, aufteilen, was auf die niedrige Häufigkeit des deutschen Sprachgebrauchs hindeutet, da beide Kategorien den Gebrauch des Deutschen im Privatleben zwar als gegeben erscheinen lassen, jedoch beide unter dem Zeichen der Seltenheit. Die Ergebnisse lassen behaupten, dass die aktive deutsch-rumänische Zweisprachigkeit tendenziell ein mit dem Bildungswesen und der Bildungsinstitution verbundenes Phänomen darstellt, während es im Privatleben als ein eher passives auftritt.

Grafik 8.: Gebrauch des Deutschen im Privatleben



Mit der Frage II.14. wird untersucht, welche weiteren Fremdsprachen von den Probanden beherrscht werden. Wie die unten abgebildete Tabelle zeigt, haben die Probanden insgesamt 13 Fremdsprachen genannt, die von ihnen beherrscht werden. Dabei erscheinen Englisch und Französisch als die am meisten beherrschten Fremdsprachen, wobei beide Teile des schulischen Fremdsprachenangebotes sind und Pflichtfächer darstellen (Daneasa/Niculiu 2007).

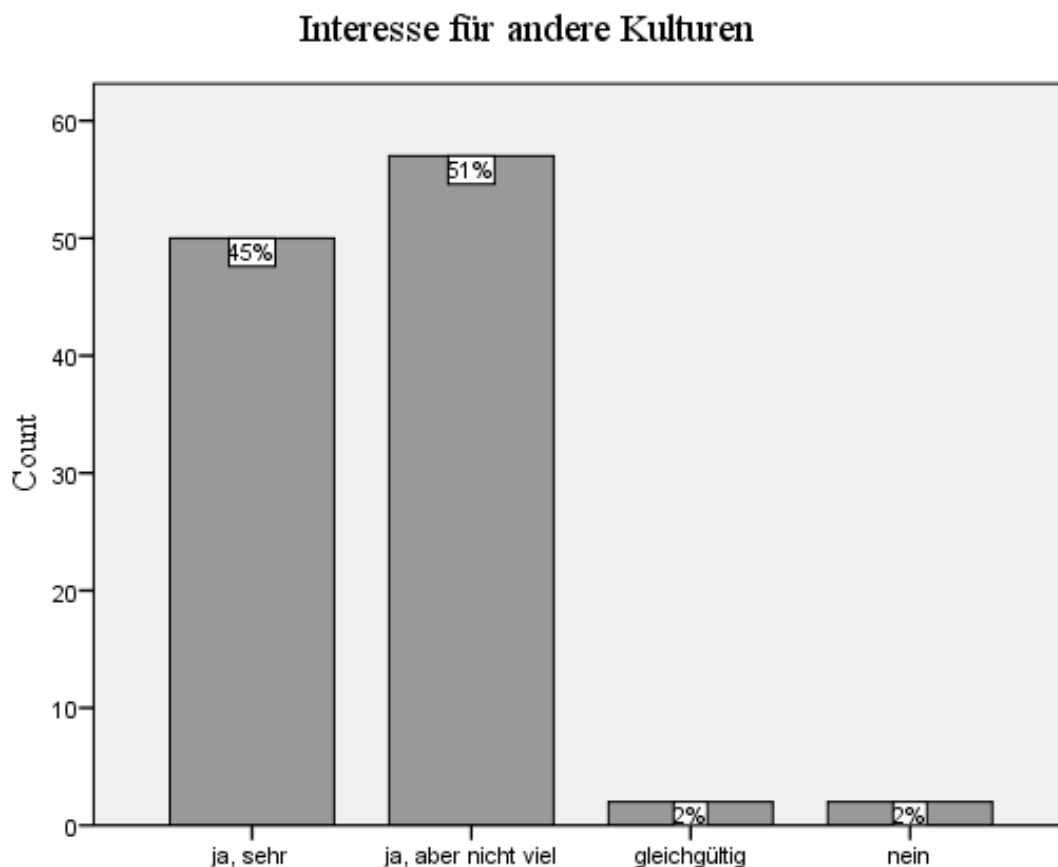
Tabelle 8.: Gesprochene Fremdsprachen

Fremdsprache	Anzahl	Anzahl in %
Deutsch	2	1,8
Rumänisch	8	7,1
Englisch	110	98,2
Französisch	89	79,5
Spanisch	27	24,1
Italienisch	5	4,5
Portugiesisch	1	0,9
Ungarisch	1	0,9
Serbo- Kroatisch	1	0,9
Russisch	1	0,9
Japanisch	2	1,8
Türkisch	1	0,9
Schweizer Dialekt	1	0,9

Erstaunlich erscheint bei dieser Darstellung, dass 2 Probanden Deutsch und 8 Probanden Rumänisch als beherrschte Fremdsprache angegeben haben. Es ist einerseits eine Fehlinterpretation der Frage anzunehmen, da mit der Frage weitere bzw. andere Sprachen als Rumänisch und Deutsch, die hier jeweils als Mutter- bzw. Zweitsprache betrachtet werden, gemeint sind. Andererseits kann im Falle der 8 Probanden, die Rumänisch als weitere Fremdsprache angegeben haben, angenommen werden, dass diese möglicherweise Kinder ausländischer Gastarbeiter sind und sich nur für eine begrenzte Zeitspanne in Rumänien befinden und daher Rumänisch als weitere Fremdsprache betrachten.

Frage II.16. befasst sich mit dem Vorhandensein des persönlichen Interesses an fremden Kulturkontexten. Deren Ergebnisse werden im Folgenden grafisch dargestellt:

Grafik 9.: Interesse für andere Kulturen:



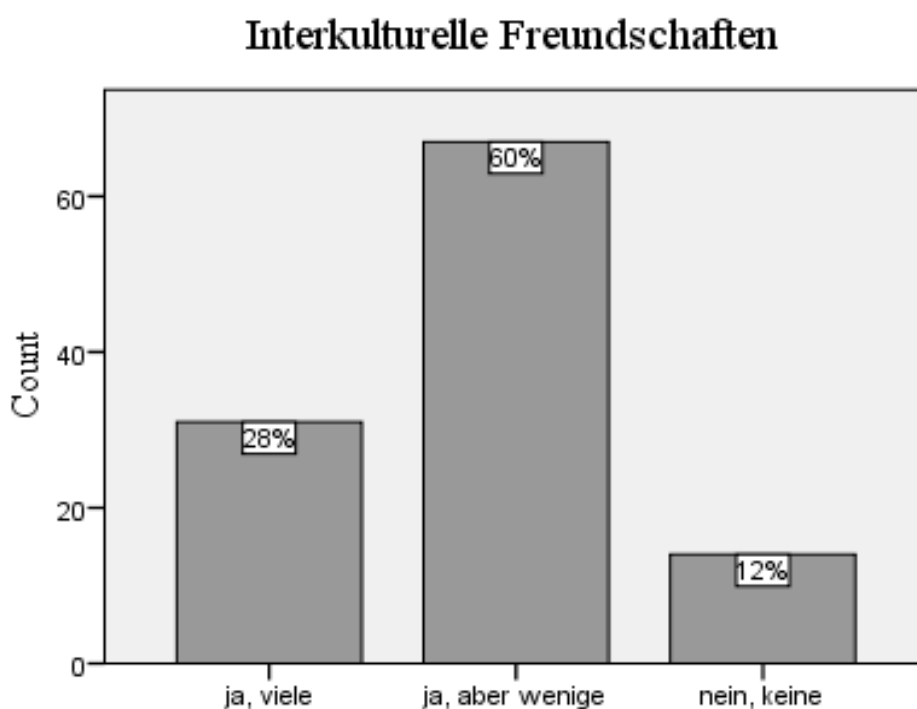
Auf der Quantität-Skala mit einem Höchstwert von „ja, sehr“, das einem großen Interesse für andere Kulturen entspricht, und einem Geringwert von „nein“, das das völlige Desinteresse darstellt, schwankt die Mehrheit der Stimmen zwischen einem großen Interesse mit 45 % und einem mäßigen Interesse mit 51%. Gleichgültig oder desinteressiert sind demgegenüber nur je 2% der Befragten.

Freundschaften und Bekanntschaften zu Menschen mit unterschiedlich sprachlich-kulturellem Hintergrund stellen eine von vielen Möglichkeiten für interkulturelle Begegnungen dar. Da die befragten Personen aufgrund ihrer schulischen Ausbildung einen Anknüpfungspunkt zu interkulturellen Kontakten haben, sollte ihnen die

Knüpfung derselben auch im Privatleben leichter fallen beziehungsweise angestrebt werden.

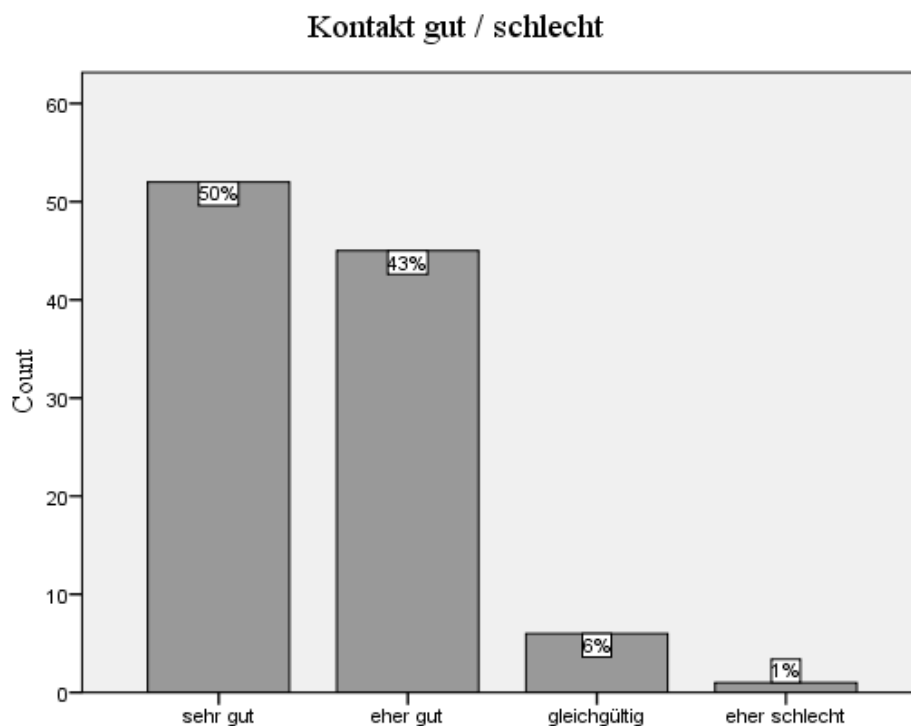
Die Frage II.15. möchte die Existenz und Quantität solcher Kontakte im Privatleben der Probanden feststellen. Folgende Grafik soll die Ergebnisse dieser Frage darstellen:

Grafik 10.: Interkulturelle Kontakte im Privatleben

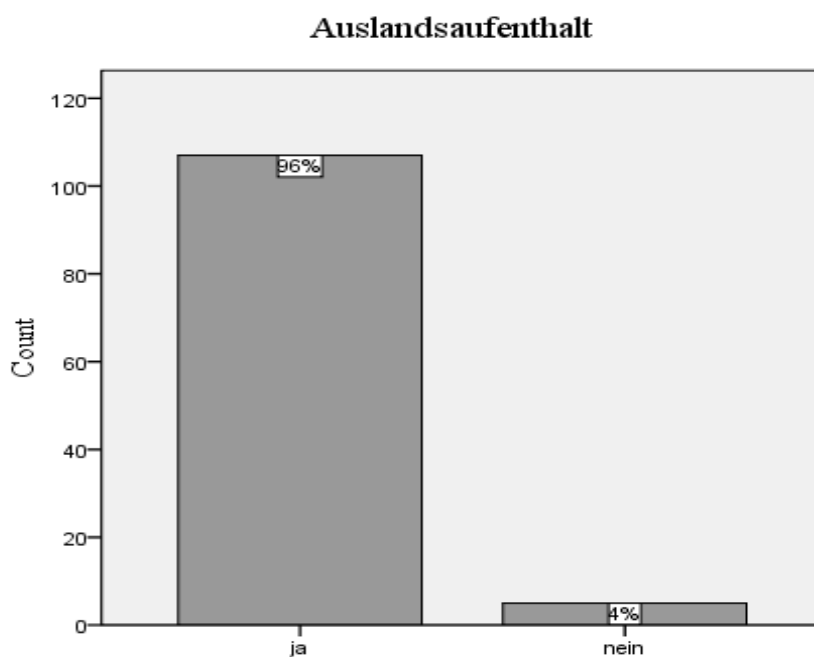


Insgesamt 88% der Befragten geben an Freundschaften mit Menschen mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellen Hintergrund zu haben, während nur 12 % keine solche Freundschaften pflegen. Dabei werden die Freundschaften auf der Qualitätsskala, wie die unten abgebildete Grafik zeigt, meist als sehr gut bis eher gut bewertet.

Grafik 11.: Bewertung der interkulturellen Begegnungen im Privatleben:

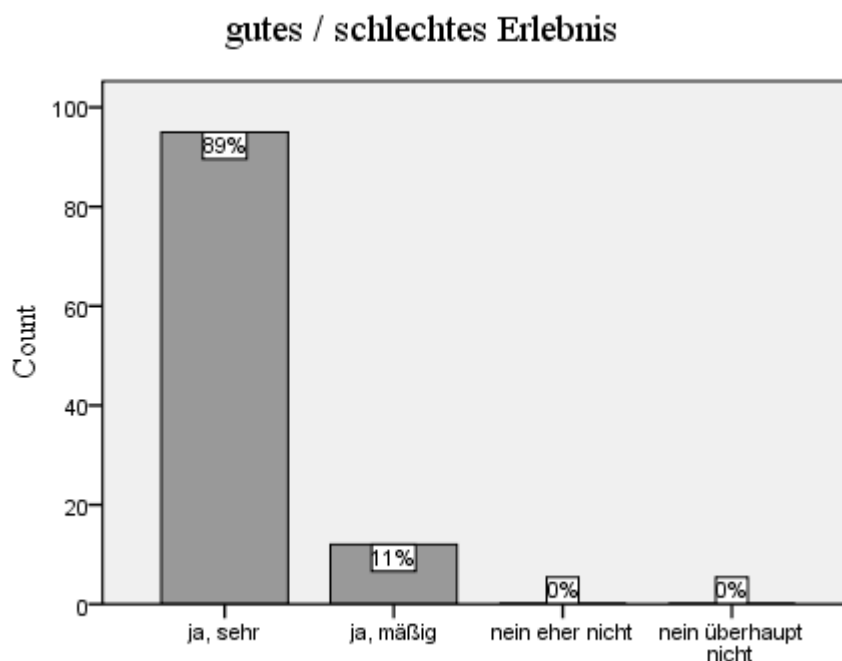


Weitere Möglichkeiten für interkulturelle Begegnungen und Beziehungen stellen Reisen und Auslandsaufenthalte dar. Die Bereitschaft der Probanden sich in das Ausland zu begeben, lässt die folgende Grafik zur Frage II. 17.1. erkennen:



Dabei gaben 96% der Befragten an schon im Ausland gewesen zu sein. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Mehrheit der Befragten Personen mindestens einmal einen Auslandsaufenthalt erlebt hat. Im zweiten Teil der Frage konnten die Auslandserlebnisse von den Probanden bewertet werden:

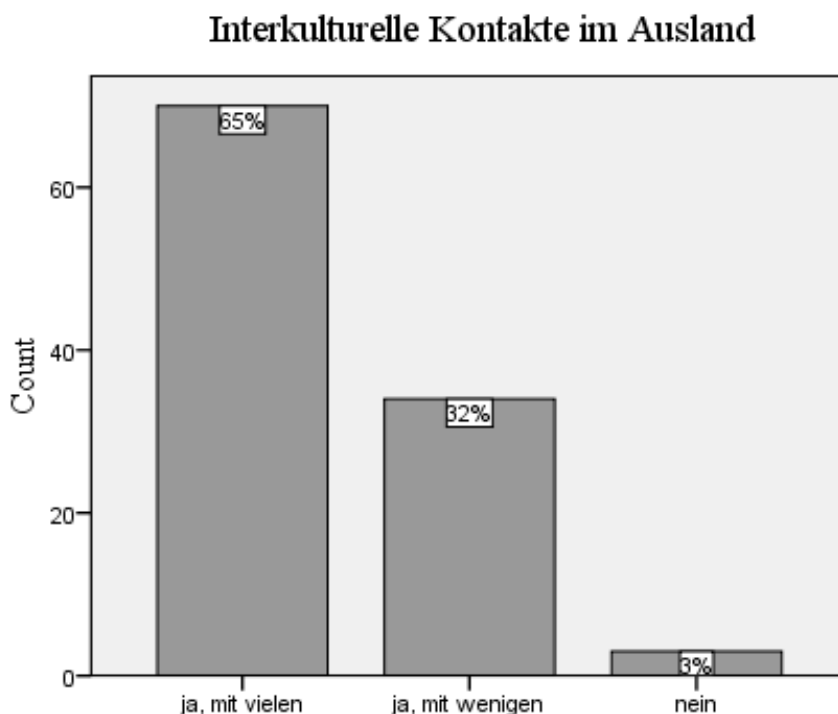
Grafik 12.: Bewertung der Auslandserfahrungen:



Die Bewertungen teilen sich deutlich in zwei Kategorien auf: 89% der Probanden empfanden großes Gefallen an ihren Auslandserfahrungen und 11% empfanden sie als mäßig gut. Demgegenüber zeigen die Kategorien, die die Erlebnisse als „schlecht“ bewerten, je 0% an.

Da Auslandserfahrungen gleichzeitig die Begegnung mit einem meist unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontext sowie mit Menschen die ihm angehören, bedeuten, möchten der dritte und vierte Teil der Frage II.17. die von den Probanden erlebten interkulturellen Begegnungen während dieser Zeit behandeln. Gefragt wird danach, ob es zu Begegnungen zwischen den Probanden und im Zielland ansässigen Menschen gekommen ist und wenn ja, wie die Probanden diese bewerten.

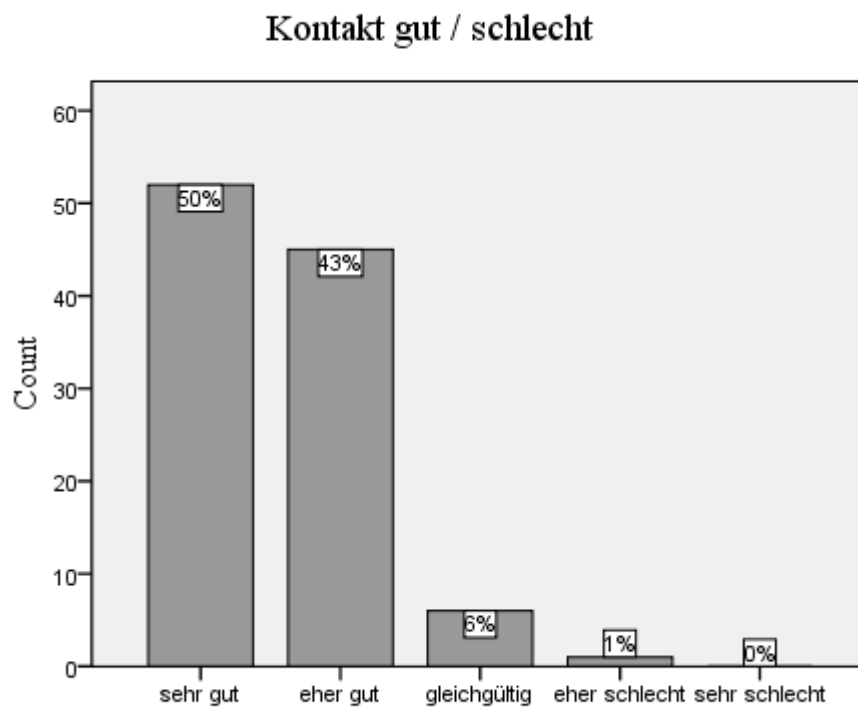
Grafik 13.: Häufigkeit interkultureller Kontakte im Ausland:



Auch bei dieser Frage wird ersichtlich, dass der Kontakt der Probanden zu Menschen aus dem Zielland eher häufig stattgefunden hat. Demgegenüber hatten jedoch 32% der Befragten wenig Kontakt mit den „Einheimischen“ und 3% sogar gar keinen. Es lässt sich deshalb sagen, dass die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkontexten während eines Auslandsaufenthaltes tendenziell in einem hohen Maße stattfindet, obwohl ein nicht unbeachtlicher Teil der Schüler und Schülerinnen diese in einem eher geringen Maße ausüben.

Aus der unten abgebildeten Grafik geht wiederum hervor, dass der Kontakt der Probanden mit „Einheimischen“ des Ziellandes als überaus positiv empfunden wurde. 50 % der befragten Personen gaben folglich an, dass sie die geknüpften Kontakte als sehr gut und 43 % als eher gut empfanden. Lediglich 6 % hatten eine gleichgültige Meinung in Bezug auf diese Begegnungen und 1 % eine eher schlechte. Keine der befragten Personen gab an, dass sie sehr schlechte Erfahrungen gemacht hätte.

Grafik 14.: Bewertung der interkulturellen Kontakte (Ausland)



Teil III

5 Fazit

Die im Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest durchgeführte Befragung hatte das Ziel, ein Bild über die gegenwärtigen Verhältnisse des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien zu schaffen. Ausgangspunkt dafür war die Frage, ob man für alle Beteiligten dieses Prozesses weiterhin von einem deutschen muttersprachlichen Unterricht sprechen kann und damit verbunden, ob in den letzten Jahren einen Wandel hin zum mehrsprachig und interkulturell orientierten Unterricht vollzogen wurde. Um dies herauszufinden wurden vier Hypothesen aufgestellt.

Die erste Hypothese war, dass die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen aus Personen mit rumänischem sprachlich-kulturellen Hintergrund besteht und dass die Schüler und Schülerinnen, die tatsächlich Deutsch als Muttersprache haben, eine Minderheit im Rahmen der deutschsprachigen Minderheitenschulen darstellen. Diese Hypothese konnte mittels der Befragungsergebnissen verifiziert werden. Tatsächlich besteht die Mehrheit der Schülerschaft zu rund 92 % aus Personen, die Rumänisch als Muttersprache haben.

Die zweite Hypothese leitete sich aus der ersten ab und ging davon aus, dass die Konfrontation der Schüler und Schülerinnen mit dem deutschsprachigen Bildungswesen, mit den Gastlehrkräften aus Deutschland sowie mit dem obligatorischen Unterricht einiger Fächer in rumänischer Sprache zu ihrer schulischen Zweisprachigkeit führte. Um sie verifizieren oder falsifizieren zu können, wurden Fragen zum Erwerbsort der deutschen Sprache, zur Anzahl der auf Deutsch unterrichteten Fächer und zur Aufteilung „einheimischer“ und ausländischer Lehrkräfte gestellt. Die Ergebnisse zur Frage nach dem Erwerbsort der deutschen Sprache zeigten, dass die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen erst im Rahmen des Bildungssystems ihren deutschen Spracherwerb begannen, nämlich im Kindergarten oder in der Schule. Die Ermittlung der Anzahl der auf Deutsch unterrichteten Fächer ergab, dass rund die Hälfte dieser in deutscher Sprache erfolgt. Die Frage nach der Aufteilung der „einheimischen“ und ausländischen Lehrkräfte ergab hingegen, dass

eine interkulturelle Begegnung dieser Art meist in den Klassen mit Spezialprofil erfolgt, wobei im Rahmen des Real- und Humanprofils dies selten bis gar nie passiert. Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass es sich im Falle der befragten Schüler und Schülerinnen um mindestens zweisprachige Individuen handelt, da sie durch die Begegnung mit der deutschen Sprache und Kultur im schulischen Rahmen tatsächlich gefordert sind zwei Sprachen aktiv einzusetzen. Ihr schulischer Erfolg sowie das Bestehen in der Schule sind von der Beherrschung beider Sprachen abhängig, daher sowohl des Deutschen als auch des Rumänischen. Dies führt wiederum zur Verifizierung der Hypothese.

Die dritte Hypothese ging davon aus, dass das Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest eine „Begegnungsschule“ ist, die einen interkulturell und mehrsprachig orientierten Unterricht hat.

Ihr wurden daher folgende Fragen gegenübergestellt:

Zuerst wurden Fragen dahin gestellt, ob die Schule tatsächlich als eine „Begegnungsschule“ bezeichnet werden kann. Zunächst wurden die Ergebnisse der Fragen zur Muttersprache und Nationalität herangezogen, die zeigten, dass es auf der Ebene der Schülerschaft, ein geringer Anteil an Schülern mit deutscher oder einer anderen Nationalität sowie einer anderen Muttersprache als die rumänische innerhalb der Schule gibt. Auf der Ebene des Lehrer-Schüler Verhältnisses zeigte sich, dass meist die Besucher und Besucherinnen der Spezialklassen regen Kontakt zu Lehrern und Lehrerinnen aus der Bundesrepublik Deutschland haben, während es innerhalb der anderen zwei Profilrichtungen selten bis gar nie zu Begegnungen dieser Art kommt.

Um herausfinden zu können, ob der Unterricht interkulturell und mehrsprachig orientiert ist, wurde gefragt, ob es während dessen zur Beobachtung und Thematisierung kultureller und interkultureller Phänomene kommt. Darüber hinaus wurde gefragt, ob im schulischen Rahmen Projekte zu kulturell ausgerichteten Themen angeboten würden und ob die Befragten bereits an einem solchen teilgenommen hätten. Die Ergebnisse zeigten, dass sowohl kulturell- als auch interkulturellbezogene Themen und Phänomene während des Unterrichts selten berücksichtigt werden und dass das schulische Angebot an kulturell ausgerichteten

Projekten ebenfalls gering ist. Im Gegenzug zeigte sich, dass die Mehrheit der Befragten an den Projekten teilnehmen. Die Ergebnisse falsifizierten somit die aufgestellte Hypothese. Sie zeigten jedoch auch, dass im Gegensatz zum schulischen Angebot, die Nachfrage an kulturbezogenen Projekten sehr hoch ist.

Schließlich wurde eine vierte Hypothese aufgestellt, die behauptete, dass die Zweisprachigkeit und die interkulturellen Beziehungen als Teil des interkulturellen Unterrichts von den Schülern und Schülerinnen auch in ihrem Privatleben weiterverfolgt und erlebt werden. Dazu wurden folgende Fragen in Betracht gezogen:

- Ob der aktive Zustand der Zweisprachigkeit innerhalb der Institution Schule im Privatleben der Schüler und Schülerinnen weiterhin bestehe?
- Ob privates Interesse an fremden Kulturkontexten bestehe?
- Ob interkulturelle Begegnungen auch im Privatleben erfolgen würden?
- Ob die befragten Personen bereits Auslandsaufenthalte absolviert hätten?
- Ob interkulturelle Kontakte im Ausland gepflegt würden?

Bei der Frage, ob die schulische Zweisprachigkeit auch im Privatleben weiterhin zum Ausdruck kommen würde, zeigten die Ergebnisse, dass dies in den meisten Fällen selten passiert und für einen relativ hohen Teil der Befragten dies sogar fast nie bis gar nie vorkommt. Hinsichtlich des persönlichen Interesses für andere Kulturkontexte ergab sich, dass die Interesseintensität geteilt ist. Die eine Hälfte der Befragten gab an nicht sonderlich viel an andere Kulturen interessiert zu sein, während die andere angab, viel Interesse daran zu hegen. Im Falle der interkulturellen Begegnungen im Privatleben ergibt sich folgende Tendenz: der Kontakt zu Menschen anderer Nationalität und Muttersprache kommt im Privatleben der Befragten eher selten vor. Demgegenüber stehen die Erlebnisse während den Auslandsaufenthalten. Die Mehrheit der Befragten gab an schon im Ausland gewesen zu sein und dort Kontakte mit „Einheimischen“ geknüpft zu haben, wobei diese als sehr gute Erfahrungen bewertet wurden.

Die aufgestellte Hypothese wird daher falsifiziert, da der Gebrauch der beiden Sprachen im Privatleben eher ein seltenes Vorkommnis darstellt und sich die

interkulturellen Begegnungen in der Regel nur im Ausland ereignen und somit nicht Teil des regulären Lebens der befragten Personen sind.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte sich vorgenommen, sich tiefgründig mit der Rolle und den verschiedenen Entwicklungsstadien des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien auseinanderzusetzen. Dabei wurden im ersten Teil der Arbeit die historischen politischen und sozialen Hintergründe der deutschen Minderheit in Rumänien und ihre Auswirkung auf das dort vorherrschende deutschsprachige Schulwesen erläutert und kommentiert. Im zweiten Teil der Arbeit wurde zunächst ein Überblick über die Entwicklung der deutschsprachigen Schule in Bukarest – das Deutsche Goethe-Kolleg Bukarest – gegeben, die als Fallbeispiel für die aktuelle Situation der deutschsprachigen Schulen in Rumänien herangezogen wurde. Dem folgte die Präsentation der durchgeführten Schülerbefragung innerhalb der Schule. Die vorher aufgestellten Hypothesen ließen sich teilweise verifizieren, einige aber auch falsifizieren.

Das Fazit der Befragung ergab im Wesentlichen, dass Das Deutsche Goethe-Kolleg tatsächlich eine Schule mit zweisprachigem Unterricht ist, sie jedoch de facto nicht mehr eine „Minderheitenschule“ sondern eher eine „Begegnungsschule“ beziehungsweise eine „bilinguale Schule“ darstellt, in der Deutsch für die meisten Schüler und Schülerinnen die Zweitsprache ist und in der interkulturelle Begegnungen nur im Rahmen des Schüler-Lehrer Verhältnisses stattfinden. Darüber hinaus stellt sich der interkulturelle und zweisprachig orientierte Unterricht im Jahre 2009 noch als eine zu bewältigende Herausforderung, sowohl für die Schüler- als auch für die Lehrerschaft.

Es bleibt dennoch zu hoffen, dass die Bemühungen der Beteiligten in näherer Zukunft Früchte tragen werden und dass die während der neunziger Jahren aufgestellte Bildungs Kooperation zwischen Deutschland und Rumänien, die sich innerhalb des Deutschen Goethe-Kolleg Bukarest widerspiegelt, weiterhin bestehen und vor allem ausgebaut werden kann. Dies alles im Sinne eines mehrsprachigen Europas.

7 Literaturverzeichnis

Monographien

1. Birzea, Cezar et al. (2006): National Report: Romania. In: P. Zgaga (ed.), The prospects of teacher education in South East Europe. South East European Educational Cooperation Network (SEE-ECN), Center for Educational Policy Studies, University of Ljubljana (Slovenia).
2. Daneasa, Monica /Niculiu, Cristina (2007): Das deutsche Goethe Kolleg in Bukarest – eine “Brücke nach Europa” mit langer Tradition. In: Annegret H. Hilligus/Maria A. Kreienbaum [Hg.]: Europakompetenz – durch Begegnung lernen. Barbara Budrich Verlag, Opladen & Farmington Hills, S. 199- 202
3. Demeter, Ianos/Eisenburger, Eduard/Lipatti, Valentin (1972): Zur nationalen Frage in Rumänien. Daten und Fakten. Meridiane, Bukarest
4. Deletant, Dennis (2007): Romania sub regimul comunist (Decembrie 1947- Decembrie 1989). In: Hitchins, Keith/ Barbulescu, Mihai/ Deletant Dennis et al.: Istoria Romaniei. Corint: Bucuresti
5. Gabanyi, Anneli Ute (1975): Partei und Literatur in Rumänien seit 1945. Untersuchungen zur Gegenwartskunde Südosteuropas. Oldenbourg Verlag, München
6. Gabor, E. Lavinia (2007): Medieneinsatz im Deutschunterricht in Rumänien unter Berücksichtigung deutscher Bilingualismusreste. Inaugural- Dissertation, Ludwig- Maximilians- Universität, München.Univ., Diss.
7. Herta, Angelika/ Jung, Martin [Hg.] (2011): Vom Rand ins Zentrum. Die deutsche Minderheit in Bukarest, Reihe Forum: Rumänien, Bd. 9. Frank und Timme, Berlin

8. Iorga, Nicolae (1929): Die Geschichte der Rumänen und ihrer Kultur. Hermannstadt/Sibiu

9. Jung, Martin (2011): „Bukarest war immer eher eine zusammengewürfelte Gesellschaft“ – Zur Migrationsgeschichte der deutschen Minderheit in Bukarest. In: Vom Rand ins Zentrum. Die deutsche Minderheit in Bukarest, Reihe Forum: Rumänien, Bd. 9. Frank und Timme, Berlin, S. 25- 46

10. Kotzian, Ortfried (1983): Das Schulwesen der Deutschen in Rumänien im Spannungsfeld zwischen Volksgruppe und Staat. Augsburg, Univ., Diss.

11. König, Walter (2005a): Die gegenwärtigen Schulverhältnisse der Deutschen in Rumänien (1977). In: Schola seminarium rei publicae: Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien; Festgabe zum 80. Geburtstag / Walter König. [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde . Böhlau: Köln/ Wien [u.a.], S. 278- 327

12. König, Walter (2005b): Das rumänische Bildungswesen nach der „Revolution“. In: Schola seminarium rei publicae: Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien; Festgabe zum 80. Geburtstag / Walter König. [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde . Böhlau: Köln/ Wien [u.a.], S. 347-358

13. König, Walter (2005c): Brücken nach Mittel- und Westeuropa – Können sie es bleiben? In: Schola seminarium rei publicae: Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien; Festgabe zum 80. Geburtstag / Walter König. [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde . Böhlau: Köln/ Wien [u.a.], S. 359-376

14. König, Walter (2005d): Muttersprachlicher Unterricht bei durchgehender Zweisprachigkeit (1985). In: Schola seminarium rei publicae: Aufsätze zur Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien; Festgabe zum 80. Geburtstag / Walter König. [Hrsg.]: Vorstand des

Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde . Böhlau: Köln/ Wien [u.a.], S. 328-346

15. Leiserowitz, Ruth (2008) [Hg.]: Die unbekannten Nachbarn. Minderheiten in Osteuropa. 1. Auflage. Ch. Links Verlag, Berlin
16. Liebhardt, Hans (2003): Deutsche in Bukarest – Zwei-drei Jahrhunderte erlebter Geschichte. ADZ Verlag, Bukarest
17. Ludwig, Klemens (1995): Ethnische Minderheiten in Europa. Ein Lexikon. Beck, München
18. Schmied, Stefan (1972): Geschichte des sathmardeutschen Schulwesens. Von den Anfängen bis 1971. Kempten/Leubas
19. Stratenwerth, Wolfgang (1980): Anerkennung von Aussiedlerzeugnissen. Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Sozialistischen Republik Rumänien. Bundesministerium für Wirtschaft [Hg.], Bonn
20. Wagner, Ernst (1976): Quellen zur Geschichte der Siebenbürger Sachsen 1191-1975. Schriften zur Landeskunde Siebenbürgens. Ergänzungsreihe zum siebenbürgischen Archiv. [Hg.] Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde, Bd. 1. Köln/Wien
21. Wagner, Ernst (1998): Geschichte der Siebenbürger Sachsen. Ein Überblick. 7. Auflage. Edition Wort und Welt, München
22. Wintersteiner, Peter (2006): Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In: Bredel, Ursula/ Günther, H./ Klotz, P./ Ossner, J./ Siebert-Ott G. [Hrsg.]: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2, Paderborn: UTB Schöningh, S. 602-614

23. Wittstock, Wolfgang (1995): Zur gegenwärtigen Lage der nationalen Minderheiten in Rumänien. In: Roth, Harald [Hg.]: Minderheit und Nationalstaat: Siebenbürgen seit dem Ersten Weltkrieg. Böhlau - Köln/Weimar/Wien

Beiträge aus Zeitschriften

1. Bottesch, Martin (2004): Gedanken über die Zukunft des deutschen Schulwesens in Rumänien. In: Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer des Zentrums für Lehrerfortbildung in deutscher Sprache in Mediasch, Nr. 7
2. Ghermani, Dionisie: die rumänische Außenpolitik im Spannungsfeld von Autonomie und Blocktreue. In: Südosteuropa, 31. Jg., H 5/1982, S. 259 – 264
3. Hoffmann, Herbert H. (2003): Ein Städtchen inmitten der Hauptstadt. Aus der Geschichte der Deutschen Schule in Bukarest. In: Deutsches Jahrbuch für Rumänien 2003, ADZ- Verlag, Bukarest, S. 45-55.

Elektronische Ressourcen

1. Baier, Hannelore: Förderung der deutschen Minderheit in Rumänien: Projekt von europäischer Bedeutung. In: Siebenbürgische Zeitung (02.10.2010). [E-Ressource]: <http://www.siebenbuerger.de/zeitung/artikel/rumaenien/10424-foerderung-der-deutschen-minderheit-in.html> (letzter Abruf: 04.02.2011)
2. Bundesverwaltungsamt – Zentrale für das Auslandsschulwesen: <http://www.auslandsschulwesen.de> (letzter Abruf: 17.6. 2010)
3. Das Demokratische Forum der Deutschen aus Rumänien: http://www.fdgr.ro/de/prezentare_generala/index.html (letzter Abruf 15 Juni 2010)

4. Deutsche Botschaft Bukarest (2009): Bilaterale Kulturbeziehungen. [E-Ressource]:
http://www.bukarest.diplo.de/Vertretung/bukarest/de/06/Bilaterale_Kulturbeziehungen/seite_bilat.kulturbez..html (letzter Abruf: 1.2.2011)

5. Deutsches Goethe- Kolleg Bukarest: Geschichte. [E-Ressource]:
<http://www.colegiulgerman.ase.ro/index1.php?l=de&p=geschichte>
 (letzter Abruf: 12.11. 2009)

6. Gabanyi, Anneli Ute (2000): Geschichte der Deutschen in Rumänien. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung, Heft 267, 2. Quartal. Bpb, Bonn. [Online-Ressource]:
http://www.bpb.de/publikationen/05532406417491599505081013635836,0,0,Geschichte_der_Deutschen_in_Rum%E4nien.html zuletzt abgerufen am (19.01.2011)

7. Hoffmann, Herbert H. (2002): Deutsche Schule in Bukarest begeht Jubiläum. In: Siebenbürgische Zeitung, Folge 6: 17.04.2002. S. 6. [E- Ressource]:
<http://www.siebenbuerger.de/zeitung/artikel/alteartikel/949-deutsche-schule-in-bukarest-begeht.html> (letzter Abruf: 22. 05.2010)

8. UNESCO- International Bureau of Education:
<http://www.ibe.unesco.org/en.html> (letzter Abruf: 25.3.2011)

9. Velica, Ioana: Unterricht und Deutschunterricht in den Sekundärschulen Rumäniens in der Zeitspanne 1918-1945. In: Neue Didaktik. Zeitschrift für Bildungsforschung des Instituts für Didaktische Bildung - deutsche Studienrichtung, Babeş-Bolyai-Universität Cluj-Napoca. Ausg. 1/2007, S. 1-40. [E- Ressource]:
<http://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2007-1/Velica,%20Ioana%20-%20Unterricht%20Sekundaerschulen.pdf> (letzter Abruf: 20.3.2001)

10. Wittstock, Wolfgang (2009): Moralische und materielle Entschädigung für Opfer kommunistischer Verfolgung. In: Siebenbürgische Zeitung (07. 09. 2009). [E- Ressource]:
<http://www.siebenbuerger.de/zeitung/artikel/rumaenien/9222-moralische-und-materielle-entschaedigung.html> (letzter Abruf: 04.02. 2011)

Juristische Quellen

1. Das Volksgruppen- Schulgesetz 1941. In: Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mitteleuropa. Band III – Das Schicksal der Deutschen in Rumänien. [Hg.]: Bundesministerium für Vertriebene, Flüchtlinge und Kriegsgeschädigte, Bonn 1957, Anlage 5, 131E- 134E
2. Regierung Rumäniens (1925): Legea asupra invatamantului particular. [Das Partikularschulgesetz]. [E-Ressource]:
<http://adatbank.transindex.ro/inchtm.php?akod=113> (letzter Abruf: 30.03.2011)
3. Regierung Rumäniens (1990): Hotararea Nr.521/1990 privind organizarea și functionarea invatamantului in Romania in anul scolar (universitar) 1990/1991. [Beschluss Nr.521/1990 über die Organisation und Funktionsweise des Schulwesens Rumäniens im Schuljahr/ Studienjahr 1990/91]. In: Monitorul official, Nr. 71- 72/16 Mai 1990. [E- Ressource]:
<http://www.legestart.ro/Hotararea-521-1990-organizarea-functionarea-invatamintului-Romania-anul-scolar-universitar-1990-1991-%28Mzg3NDk-%29.htm> (letzter Abruf: 20.3.2001)
4. Regierung Rumäniens (1991): Die Verfassung Rumäniens 1991 [E-Ressource]:
http://www.cdep.ro/pls/dic/act_show?ida=1&idl=4&tit=1#t1c0s0a1 (letzter Abruf: 20.3.2011)
5. Regierung Rumäniens (1999): Legea invatamantului [Das Unterrichtsgesetz] 84/1995 (novelliert und neupubliziert). In: Monitorul oficial al Romaniei, Partea I, nr. 606. Am 10.12. 1999. Als [E-Ressource]:
<http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/562> (letzter Abruf: 20.3.2011)

6. Regierung Rumäniens (2003): Gesetz über die Revision der Verfassung. Nr. 429/2003. [E-Ressource]: <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339> (letzter Abruf: 20.3.2011)

7. Regierung Rumäniens (2009): Ordinul ministerului educatiei, cercetării si inovarii Nr. 3308/2009, Anexa 2. [E- Ressource]: <http://www.isj.albanet.ro/index.php/curriculum-inspectie-scolara/mn-cis-doc-specifice/186-noile-planuri-cadru> (letzter Abruf:5.4.2011)

8 Anhang

8.1 Tabellen und Grafiken

Tabelle 1.: Anzahl der deutschen Schulen und Abteilungen des Lyzeums (1973
1977)

Tabelle 2.: Struktur des rumänischen Bildungswesens nach 1995

Tabelle 3.: Struktur des Deutschen Goethe- Kolleg Bukarest

Tabelle 4.: Staatsbürgerschaft – Nationalität – Muttersprache

Tabelle 5.: Spracherwerb des Deutschen nach Erwerbsort

Tabelle 6.: Anzahl der Schüler nach Klasse und Profil

Tabelle 7.: Durchschnittliche Anzahl der in deutscher Sprache unterrichteten
Schulfächer

Tabelle 8.: Gesprochene Fremdsprachen

Grafik 1.: Unterricht mit deutschen Lehrern und Lehrerinnen

Grafik 2.: Wahrnehmung von Differenzen hinsichtlich der Unterrichtsmethode
bzw. des Unterrichtsstils:

Grafik 3.: Bewertung der wahrgenommenen Unterschiede hinsichtlich der
Unterrichtsmethode

Grafik 4.: Reflexion über kulturelle Phänomene

Grafik 5.: Thematisierung interkultureller Phänomene während des Unterrichts

Grafik 6.: Angebot kultureller Projekte im schulischen Rahmen

Grafik 7.: Teilnahme an kulturellen Projekten im schulischen Rahmen

Grafik 8.: Gebrauch des Deutschen im Privatleben

Grafik 9.: Interesse für andere Kulturen

Grafik 10.: Interkulturelle Kontakte im Privatleben

Grafik 11.: Bewertung der interkulturellen Begegnungen im Privatleben:

Grafik 12.: Bewertung der Auslandserfahrungen

Grafik 13.: Häufigkeit interkultureller Kontakte im Ausland:

Grafik 14.: Bewertung der interkulturellen Kontakte (Ausland)

8.2 Kopie des Fragebogens

FRAGEBOGEN

Der folgende Fragebogen dient ausschließlich einem wissenschaftlichen Zweck. Diese Untersuchung wird im Rahmen einer Diplomarbeit im Fach Deutsche Philologie – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien durchgeführt.

Ich bitte Sie daher um Ihre Hilfe und bedanke mich für das genaue Ausfüllen des Fragebogens.

☐ zutreffendes hier ankreuzen

* mehrere Antworten möglich

I. Angaben zum Erwerb der deutschen Sprache und zum schulischen Unterricht

1. Wo haben Sie Deutsch gelernt? *

☐ zu Hause

☐ im Kindergarten

☐ in der Schule

☐ in einem deutschsprachigen Land (welchem?).....

☐ Andere.....

2. Besuchen Sie gerne eine zweisprachige Schule?

☐ ja ☐ nein

☐ gleichgültig

3. Wie viele Fächer werden in Ihrer Klasse in deutscher Sprache unterrichtet?

Zahl

4. Haben Sie auch Lehrer aus dem deutschsprachigen Raum, die Sie unterrichten?

☐ ja, die meisten

☐ ja, die Hälfte

☐ ja, aber wenige

☐

nein

5. Wird im Unterricht über Kultur reflektiert?
☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ eher nicht ☐ nein
6. Werden im Unterricht interkulturelle Themen behandelt (z.B. Begegnungen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreisen; Vergleiche zwischen Ihrer Kultur und der deutschen Kultur usw.)?
☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ eher nicht ☐ nein
7. Werden beim Lesen von Texten ausländischer Autoren Kontextelemente aus dem Land der Autoren berücksichtigt (z.B. geschichtliche, soziale kulturelle, zeitspezifische Ereignisse)?
☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ eher nicht ☐ nein
8. Lassen sich Ihrer Meinung nach die in den verschiedenen Fächern thematisierten Sachverhalte miteinander verbinden (z.B. Geschichte mit Literatur, Erdkunde mit Geschichte, Mathematik mit Literatur usw.)?
☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ eher nicht ☐ nein ☐ weiß nicht
9. Finden Sie, dass der Unterricht rumänischer Lehrer anders gestaltet wird als der Unterricht deutscher Lehrer?
☐ die Unterrichtsmethode ist sehr unterschiedlich
☐ es gibt keine großen Unterschiede in der Unterrichtsmethode
☐ der Unterricht wird gleich gestaltet
☐ weiß nicht
- Wenn es einen Unterschied gibt, empfinden Sie dies als eher fördernd oder als eher störend für Ihren eigenen Lernprozess?
☐ eher fördernd, weil
☐ eher störend, weil
☐ ist egal
10. Sind manchmal Rollenspiele, Partner-/Gruppenarbeit, Projektarbeit, Spiele Teil des Unterrichts?
☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ eher nicht ☐ nein

11. Gehen Ihrer Meinung nach die Lehrer auf Ihre Lernwünsche/ Lerninteressen genug ein?

☐ ja, genug ☐ ja, aber nicht genug ☐ nein, gar nicht ☐ weiß nicht

12. Werden im schulischen Rahmen Projekte zu kulturellen Themen angeboten?

☐ ja, oft ☐ ja, aber eher selten ☐ nein ☐ weiß nicht

Wenn ja, waren Sie je Teilnehmer eines solchen Projekts?

☐ ja ☐ nein

II. Sprache und Kultur außerhalb der Schule

13. Sprechen Sie Deutsch auch außerhalb der Schule?

☐ ja, oft ☐ ja, aber selten ☐ fast nie ☐ nein

14. Sprechen sie auch andere Fremdsprachen? Wenn ja, welche?

☐ Ja,.....

☐ Nein

15. Haben Sie Freunde, die eine andere Muttersprache/ einen anderen kulturellen Hintergrund haben als Sie?

☐ ja, viele ☐ ja, aber wenige ☐ nein, keine

Wenn ja, empfinden Sie den Kontakt als eher gut oder als eher schlecht?

☐ sehr gut ☐ gut ☐ zufriedenstellend ☐ eher schlecht ☐ sehr schlecht

16. Interessieren Sie sich für andere Kulturen?

☐ ja, sehr ☐ ja, aber nicht sonderlich viel ☐ nein ☐ gleichgültig

17. Waren Sie schon einmal im Ausland?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, hat es Ihnen gefallen?

☐ ja, sehr ☐ ja, mäßig ☐ nein, eher nicht ☐ nein, überhaupt nicht

Haben Sie dort auch einheimische Leute kennengelernt und sich mit ihnen unterhalten?

☐ ja, mit vielen ☐ ja, aber mit wenigen ☐ nein

Wenn ja, haben Sie den Kontakt als eher gut oder als eher schlecht empfunden?

☐ sehr gut ☐ eher gut ☐ eher schlecht ☐ sehr schlecht ☐ gleichgültig

III. Angaben zur Person

18. Alter.....

19. Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

20. Staatsbürgerschaft: ☐ rumänisch ☐ deutsch ☐ andere, welche.....

21. Ethnie: ☐ rumänisch ☐ deutsch ☐ andere, welche.....

22. Muttersprache: ☐ rumänisch ☐ deutsch ☐ andere, welche.....

23. Schuljahr

9 Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der aktuellen Situation und der Rolle des staatlichen deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien. Zunächst werden die verschiedenen Entwicklungsetappen desselben im Lichte historischer, politischer und sozialer Einflussfaktoren erforscht.

Zur Ermittlung der gegenwärtigen Situation des deutschsprachigen Schulwesens in Rumänien werden in weiterer Folge die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, die innerhalb des Deutschen Goethe-Kollegs Bukarest – welches hierfür als Fallbeispiel fungiert – durchgeführt wurde, präsentiert und interpretiert.

Dem folgen eine Zusammenfassung der Arbeit und der darin festgestellten Untersuchungsergebnisse sowie eine Darstellung der möglichen künftigen Entwicklung.

10 Lebenslauf

Persönliche Daten:

- Vorname: Sinziana Tatiana
- Nachname: Perez- Nina
- Geburtsdatum: 07/02/1982 in Bukarest, Rumänien
- Nationalität: Rumänien
- Email: sinziana.perez@gmail.com

Ausbildung:

- seit 2003 **Universität Wien – Philologisch- Kulturwissenschaftliche Fakultät, Institut für Germanistik**
Diplomstudium der Deutschen Philologie
- 2005 – 2007 **International Business College Hetzendorf Wien (AUT)**
Diplom
- 2001 – 2003 **Universität Bukarest – Fakultät für Fremdsprachen und Literatur, Institut für Germanistik- Anglistik (RO)**
Diplomstudium Anglistik- Germanistik
- 2001 **Hermann Oberth Gymnasium Bukarest**
(gegenwärtig: Deutsches Goethe Kolleg Bukarest) (RO)
Abitur
- 1998 **Bundesgymnasium Feldkirch (AUT)**
Auslandssemester

Berufserfahrung:

- seit 2000 **Asociatia ArsMedica Bucuresti (RO)**

Tätigkeitsbereiche:

- Projektplanung und -durchführung
 - Public Relations
 - Kundenbetreuung
 - Übersetzungen von Fachtexten
- 2007 **Hospitationspraktikum DaF/DaZ 1**
- 2009 – 2010 **Übersetzung literarischer Texte**

Zusätzliche Informationen:

- Sprachen:
 - Rumänisch – Muttersprache
 - Deutsch – Zweitsprache
 - Englisch
 - Spanisch
 - Französisch