

---

---

## FORUM: RUMÄNIEN



### Vom „guten Christen“ zum „tapferen Rumänen“

Die Rolle der Primarschule bei der  
Herausbildung des rumänischen National-  
bewusstseins 1831–1878

Mirela-Luminița Murgescu

**F** Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

---

---

Mirela-Luminița Murgescu  
Vom „guten Christen“ zum „tapferen Rumänen“

Thede Kahl/Larisa Schippel (Hg.)  
Forum: Rumänien, Band 13

Mirela-Luminița Murgescu

Vom „guten Christen“  
zum „tapferen Rumänen“

Die Rolle der Primarschule bei der Herausbildung  
des rumänischen Nationalbewusstseins 1831–1878

Aus dem Rumänischen übersetzt  
von Julia Richter und Larisa Schippel

**F** Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
Einleitung .....	13
Nationale Identität, kollektives Gedächtnis und Grundschule .....	13
TEIL I: DER LANGE WEG VON DER ZIELSETZUNG ZUR UMSETZUNG .....	33
1. Kapitel.....	35
1.1 Schule und Gesellschaft in den rumänischen Fürstentümern (1831-1878) .....	35
1.2 Der ideologische Diskurs und die Rolle der Grunderziehung .....	47
1.3 Bildungsprogramme und Lehrpläne.....	80
1.4 Methoden.....	93
1.4.1 Allgemeine Aspekte .....	93
1.4.2 Religion.....	104
1.4.3 Lesen und Rumänischunterricht .....	108
1.4.4 Geschichte.....	110
1.4.5 Geographie.....	118
1.5 Schulbücher .....	122
1.5.1 Allgemeines.....	122
1.5.2 Katechismusbücher .....	133
1.5.3 Leseunterricht.....	135
1.5.4 Geschichte.....	140
1.5.5 Geographie.....	148

<b>TEIL II: FACETTEN DER RUMÄNISCHEN IDENTITÄT IN DER PRIMARSCHULE.</b>	
SCHULBÜCHER .....	153
<b>2. Kapitel .....</b>	<b>157</b>
2.1 Herkunft und Kontinuität .....	157
2.1.1 Die Vorfahren: Nur die Römer oder Römer und Daker? Konstitutive Identitätselemente des rumänischen Volkes .....	157
2.1.2 Fallstudie: Trajan und Decebal.....	173
2.1.3 Kontinuität.....	175
2.2 Nationale Einheit .....	181
2.2.1 Name und Identität.....	181
2.2.2 Von der Identität der Fürstentümer zur Identität Rumäniens (1831-1859) .....	182
2.2.3 Ein Staat – eine Identität (1859-1878).....	189
2.3 Das rumänische Herkunftsland .....	201
2.3.1 Der Kult der Mutter „Patria“ .....	201
2.3.2 „Schönes, reiches Land“ .....	207
2.3.3 Ergebenheit gegenüber dem Heimatland .....	209
2.3.4 Opfer für das Heimatland.....	210
2.3.5 Der Rumäne und die Obrigkeit.....	211
2.3.6 Nationalsymbole .....	215
2.3.7 Erinnerungsorte .....	216
2.4 Spieglein, Spieglein ... – Merkmale rumänischer Identität .....	219
2.4.1 Ein Porträt aus Beiwörtern und Vergleichen .....	219
2.4.2 Die Rumänen und die Orthodoxie .....	224
2.4.3 Die militärischen Tugenden der Rumänen .....	226
2.4.4 Die Rolle der Rumänen in der Welt .....	229
2.4.5 Der Komplex der „belagerten Festung“ .....	230
2.4.6 Die Schuld der historischen Umstände.....	233
2.4.7 Auf der Suche nach der verlorenen Vergangenheit .....	234
2.4.8 Der heldenhafte Retter .....	235

2.5 Nationalgalerie der historischen Persönlichkeiten .....	237
2.6 Nationalität und Alterität. Die Rumänen und die Anderen.....	258
2.6.1 Die allgemeine Vorstellung über den Anderen .....	259
2.6.2 Verschiedene Gesichter der Alterität. Nationale Stereotype und Bilder.....	265
<b>ANHANG .....</b>	<b>285</b>
Anhang 1.....	287
Anhang 2.....	290
Anhang 3.....	292
Anhang 4.....	295
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>303</b>
<b>Zeittafel.....</b>	<b>315</b>
<b>Glossar .....</b>	<b>317</b>
<b>Abkürzungen.....</b>	<b>319</b>



# Vorwort

Über die Entstehung des eigenen Buches zu schreiben, ist, als würde man Kulturarchäologie betreiben. Es ist mehr als nur ein Blick zurück. Nach mehreren Jahren über eine abgeschlossene Arbeit schreiben zu wollen, erweist sich im Grunde als erneute geschichtliche Forschung. Das Buch ist in der Zwischenzeit zum Kulturprodukt geworden und das, was am Anfang pure wissenschaftliche Neugier oder eine historiographische Notwendigkeit gewesen war, hat sich in ein Zeugnis der historiographischen Entwicklung verwandelt.

„Vom guten Christen zum tapferen Rumänen“ entstand in zwei verschiedenen politischen Realitäten. Meine ersten Fragen darüber, wie kollektive Identitäten entstehen und funktionieren, entstanden im Kontext der 1980er Jahre, in denen der Nationalismus des Ceaușescu-Regimes immer absurdere Züge annahm, und kristallisierten sich aus allgemeineren Überlegungen zur Alltagskultur in Kombination mit meiner Erfahrung als Geschichtslehrerin am Gymnasium heraus, wodurch ich ständig mit dem Geschichtslehrbuch zu tun hatte. Da die nationalistische Verherrlichung des Regimes in weiten Teilen darauf basierte, Elemente aus dem harten Kern der Nationalidentität – Galerie schicksalhafter Persönlichkeiten, Bedeutung von Herkunft, Kontinuität und Unabhängigkeit, eine Reihe von Werten der rumänischen Nation – zu verwenden und wieder aufzuarbeiten, entstand die Idee, die Gründerrolle der Schule und der Schulbücher bei der Ausbreitung des Nationalismus in tiefe Schichten der Gesellschaft zu untersuchen. Ich versuchte zu verstehen, wie die Nationalmythologie und das Verbundenheitsgefühl, die der Nationalismus erzeugt, überleben und fortbestehen konnten. Natürlich hätte ich, wäre das Ceaușescu-Regime nicht zusammengebrochen und die Geschichtsschreibung nach 1989 nicht liberaler geworden, nicht öffentlich eine Untersuchung anfangen können, die das Puzzle, das eine nationale Identität ausmacht, auseinandernimmt. Die Veränderungen, die mit den Ereignissen von 1989 einhergingen, haben die Möglichkeit geschaffen, dass diese Idee im Rahmen einer Dissertation konkretisiert werden konnte. Professor Alexandru Duțu, der in Rumänien auf dem Gebiet der Mentalitätsgeschichte wegweisend war, erklärte sich bereit, diese Doktorarbeit zu betreuen und hat mir den Kontakt zu anderen Wissenschaftlern in diesem Bereich ermöglicht, die sich unter der

gleichen Fragestellung mit anderen Teilen Südosteuropas beschäftigen – vor allem Christina Koulouri, die sich mit dem modernen Griechenland beschäftigt. Blicke ich jetzt auf den Kontext zurück, in dem ich damals diese Arbeit geschrieben habe, kommt er mir intensiver und interessanter vor, als ich ihn damals empfunden habe. Die neunziger Jahre ermöglichten in Rumänien – wie in anderen postkommunistischen Staaten auch – eine noch stärkere nationalistische Ideologie, die befreit war von jeder politisch-ideologischen Einschränkung und die die Frustrationen der Transformation kompensieren sollte. Meine Fragestellungen zur Entstehung des Kerns der aktuellen rumänischen Identität und der Rolle der Bildungseinrichtungen hatten ihre ganz aktuelle Berechtigung.

Gleichzeitig wurden am Ende der neunziger Jahre dekonstruktivistische Ansätze für die rumänische Geschichte von den Anhängern des nationalistischen Diskurses wütend attackiert. Den Kulminationspunkt dieser Debatten um die rumänische Identität und die nationalen Mythen stellte der sogenannte Lehrbuchstreit von 1999 dar.<sup>1</sup> Das zentrale Element der Anklage war, dass die Lehrer sich von der traditionellen Meistererzählung über historische Persönlichkeiten entfernten und die rumänische Nation als imaginierte Gemeinschaft in Anlehnung an Benedict Anderson betrachteten. Die Debatten und Diskussionen haben bewiesen, dass die öffentliche Meinung noch sehr empfänglich war für das traditionelle Identitätsmodell, das sich in der gleichen Form erhalten hatte, die die Schule im 19. Jahrhundert geschaffen hatte.

Die Gegenoffensive der Geschichtsschreibung der Anhänger des Nationalismus prägte die rumänische Historiographie in den Folgejahren. Da Gelegenheitspolemiker sich nicht gern auf unbequemes Terrain wagen, rückte mein Ansatz nicht ins Zentrum der Kontroversen. Die Anhänger des Nationalismus sahen darin lieber einen Beweis für die Fortschrittlichkeit des 19. Jahrhunderts und weigerten sich hartnäckig, den eigentlichen Inhalt meiner Darstellungen zu diskutieren: den konstruierten und relativ neuen Charakter der Ausbreitung des Nationalismus, der andere Identitätsformen verdrängte, und dessen Einfluss einerseits auf die Glaubwürdigkeit der nationalistischen Diskurse und andererseits auf die Entwicklungsperspektiven.

In den darauffolgenden Jahren erlebte die rumänische Historiographie eine Zersplitterung und eine Art von Autismus. Die Diskussionen nahmen immer mehr ab und wurden träger. Nur die Geschichte des Kommunismus erregt

.....

1 Eine ausführliche Analyse in Murgescu 2004: 109-167.

noch ab und zu die Gemüter. Die Untersuchungen zur Thematik der Nation wurden abgelöst durch die über regionale Identitäten (z.B. Siebenbürgen oder das Banat). Das Thema des Verhältnisses von Erziehung und nationaler Identität wurde nur gelegentlich und bruchstückhaft bearbeitet, sieht man einmal ab von den bedeutenden Forschungen der Iaşer Historikerin Cătălina Mihalache (Mihalache 2007).

Die Frage, die sich heute stellen kann, ist, was mit der rumänischen Identität in den Jahren nach dem Erscheinen meiner Arbeit geschehen ist. Die Globalisierung, die Ausweitung der Reisefreiheit und der Beitritt zur Europäischen Union haben dem nationalen Diskurs neue Richtungen gegeben. Das Ergebnis einer Eurobarometer-Umfrage von 2009 zeigte, dass für die befragten Rumänen „Rumäne sein“ vor allem bedeutete, in Rumänien geboren zu sein (49%), die rumänischen Traditionen zu teilen (40%), sich rumänisch zu fühlen (38%) und Christ zu sein (34%).<sup>2</sup> Die Wiederbelebung der christlichen Identität war zu erwarten, nachdem die Kirche sich nach 1989 in der Gesellschaft so stark zu Wort gemeldet hatte, der Diskurs über die nationale Rolle der Orthodoxie zugenommen hatte und in den Schulen Religionsunterricht eingeführt worden war. Dennoch zeigt die Umfrage, dass das Ideal der nationalen Identität, das die Intellektuellen im 19. Jahrhundert eingeführt haben, immer noch Bestand hat. Denn nach deren Meinung hatte die Schule die Aufgabe, zu erreichen, „dass Bauern oder Städter uns laut antworten: ‚Ich bin Rumäne‘ und so er will ‚ich bin Christ‘“ (IONESCU-GION 1899: 17).

Die Anerkennung der deutschen Wissenschaftler, die sich mit Rumänien beschäftigen, haben mich in den Jahren nach Erscheinen der rumänischen Ausgabe ermutigt. Mein Dank gilt besonders Prof. Larisa Schippel, die Initiatorin der deutschen Ausgabe ist und ohne deren Einsatz dieses Buch nicht hätte erscheinen können. Dank gilt auch Julia Richter, die mit viel Engagement an der Übersetzung gearbeitet hat, dem Rumänischen Kulturinstitut für die finanzielle Unterstützung und nicht zuletzt dem Verlag Frank & Timme, der das Erscheinen der deutschen Übersetzung ermöglicht hat.

September 2011

Mirela-Luminița Murgescu

.....  
2 [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb71/eb71\\_ro\\_ro\\_nat.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_ro_ro_nat.pdf), 28.09.2011.



# Einleitung

## Nationale Identität, kollektives Gedächtnis und Grundschule

*„Im Laufe meines Lebens ist die nationale Gruppe, der ich angehöre, der Schauplatz einer bestimmten Anzahl von Ereignissen gewesen, von denen ich behaupte, daß ich mich an sie erinnere, die ich jedoch nur aus den Zeitungen kenne oder durch die Zeugnisse jener, die unmittelbar in sie verwickelt gewesen sind. Sie nehmen im Gedächtnis der Nation einen bestimmten Raum ein. Aber ich habe ihnen nicht selbst beigewohnt. Wenn ich sie wieder aufleben lasse, bin ich genötigt, mich völlig auf das Gedächtnis der anderen zu verlassen [...] Im nationalen Denken haben diese Ereignisse eine tiefe Spur hinterlassen [...] Für mich sind dies Begriffe, Symbole; [...] ich kann sie mir vorstellen; es ist mir gleichwohl unmöglich, mich an sie zu erinnern.“ (HALBWACHS 1967: 35-36)*

Das Problem der nationalen Identität und deren Konstruktion, Funktion und Erhalt ist ein sehr aktuelles Thema, vor allem der letzten Jahre, in denen wir Zeuge eines vieldiskutierten Phänomens wurden, das sich durch das heftige Wiederaufleben lokaler nationalistischer Herangehensweisen auszeichnet und gleichzeitig durch den Versuch, eine gemeinsame europäische Solidarität zu schaffen. Man weiß mittlerweile, dass die menschliche Gesellschaft im Laufe ihrer Existenz verschiedene Formen menschlicher Solidarität ausgebildet hat. Auf der individuellen und sozialen Ebene können somit eine Menge von primären Solidaritäten gleichzeitig existieren und tun das auch: Familiensolidarität, die Solidarität der Dorfgemeinschaft, sozioprofessionelle Solidarität, ethnolinguistische Solidarität, konfessionelle Solidarität usw. Sie werden über ein festes, grundsätzliches und begrenzendes Kriterium definiert, was für eine lange Lebensdauer sorgt. Im Unterschied zu diesen primären Solidaritäten haben sozial-politische Solidaritäten kein festes Kriterium als Grundlage. Üblicherweise überlagern sie sich mit einer primären Solidarität. Diese Überlagerung hängt in erster Linie von den speziellen Interessen des Individuums

oder der sozialen Gruppe ab, die sich so definiert<sup>3</sup>. Sobald sich die sozialpolitische Solidarität mit der ethno-linguistischen überlagert, können wir von einer neuen Art von Identität sprechen, die meist als national oder modern bezeichnet wird. Sie hat die Tendenz, alles einzuschließen, was grundlegend und charakteristisch für die primären Solidaritäten ist, und sie schafft komplexe Formen von Solidarität. Manchmal, aber nicht immer, schließt dies auch eine subjektive Identifizierung mit dem Staat ein, der als Repräsentant des Individuums oder der Gruppe gilt. Aus dieser Perspektive ist der Nationalismus (das Primat des nationalen Bewusstseins über andere Formen sozialer Identifikation) das Resultat der Überlagerung von sozio-politischen Solidaritäten und ethno-linguistischen Kriterien – ein Prozess, der auf europäischer Ebene in großem Umfang im 19. Jahrhundert stattfand, in manchen Gebieten begann er sogar früher. Der Nationalismus tauchte in einem geschichtlichen Kontext auf, der gekennzeichnet war durch den Wegfall zuvor wichtiger primärer (konfessionelle, territoriale, regionale oder dörfliche) Solidaritäten. Die Schaffung des Nationalstaates im 19. Jahrhundert als „territoriale, politische, kulturelle, historische, mythologische und religiöse Einheit“ setzte die Konstruktion von Nationen als eine „Identitätsgemeinschaft im Sinne einer gemeinsamen Haltung und einer gemeinsamen Reaktion auf den Fremden“ voraus (MORIN 1991: 320-321). Diese Gemeinschaft hat einen kulturgeschichtlichen Charakter oder, besser gesagt, sie ist eine Schicksalsgemeinschaft. „Dieses Schicksal wird verinnerlicht, von Generation zu Generation weitergegeben, durch die Familie, durch Lieder, Gedichte, Bücher und durch die Schule, die die nationale Vergangenheit in die Vorstellungen der Kinder überträgt, wo Trauer, Siege, Ruhm der nationalen Geschichte, Märtyrer und Heldentaten wieder aufleben.“ (MORIN 1991: 321) Abgesehen von der Schicksalsgemeinschaft ist der Nationalstaat auch eine mythologische Einheit, die sich auf eine eigene Religion gründet, geschaffen aus einem Kult einer „Mère Patrie“, der Heimat, und den Helden und Märtyrern, neben Zeremonien, die die heiligen Objekte der Nation (Fahne, Denkmäler, Tote) verherrlichen (MORIN 1991: S. 322-323). Die Implementierung des Nationalbewusstseins in der Masse der Bevölkerung bedurfte erzieherischer Maßnahmen, die von den intellektuellen Eliten unterstützt wurden. Über Schule, Zeitung, verschiedene

.....

3 ausführlicher in: MURGESCU, Mirela-Luminița & MURGESCU, Bogdan (1990): „Conștiința națională ca formă de solidaritate umană“. In: *Societate & Cultură. Noua alternativă*, I, Nr. 1, S. 44-46.

Kommunikationssysteme und die Wehrpflicht wirkte die Gesellschaft destruktiv auf die früheren Solidaritäten, die gezwungen waren, der nationalen Solidarität Platz zu machen. Man versuchte in der kollektiven Vorstellung eine Identität zu verankern, die auf nationaler Einheit beruhte. Man bezog sich auf die edle Herkunft, das Alter und die Tugend des Volkes, seine Rolle in der Welt und die Bedeutung der Treue zum Heimatland. Die nationale Identität entsteht gleichzeitig mit der Bildung einer nationalen Mythologie, die auf einer Reihe von grundlegenden Mythologemen basiert: Entstehungsmythos, Kampfmythen, die emblematische Nationalhelden in den Vordergrund stellen, und Mythen zur Rolle der jeweiligen Nation in der Zukunft (DUBOIS 1992: 21). „Der Mythos ist nicht die Suprastruktur der Nation: er schafft Solidarität und Gemeinschaft; er ist der Zement, den jede Gesellschaft braucht, und in einer komplexen Gesellschaft ist es das einzige Gegenmittel sowohl gegen das Zersplittern der Gesellschaft als auch gegen das Entzünden interner Konflikte. Der Mythos erzeugt den, der ihn erzeugt hat – also den Nationalstaat.“ (MORIN 1991: 324). Wir verstehen unter Herstellung von Mythen „die Konstruktion eines Bildes über die Vergangenheit durch einen wohlbedachten Selektions- und Interpretationsprozess, mit dem Ziel, bestimmte Emotionen oder Überzeugungen auszulösen oder zu unterstützen. Schon seitdem man begann Geschichte aufzuschreiben, bat man die Historiker, dies so zu tun, dass patriotische oder religiöse Gefühle geweckt werden, oder um eine Dynastie oder ein politisches Regime zu unterstützen“ (HOWARD 1983: 188). Claude-Gilbert Dubois hat Recht, wenn er sagt: „Nicht die Nation schafft das nationale Bewusstsein, aber das Bewusstsein, eine Nation zu sein, macht, dass die Nation existiert. Das Wesen der Nation ist es, eine intellektuelle Konstruktion zu sein: sie ist eine Sache des Bewusstseins.“ (DUBOIS 1992: 20). Diese deutliche Aussage kann im ersten Moment erstaunte Reaktionen hervorrufen. Aber wir verstehen sie besser, wenn wir sie auf die beiden Konzepte von Nation anwenden: das französische und das deutsche. Beim französischen Konzept bedeutet die nationale Identität eine Entscheidung für eine Reihe von Werten, es ist ein Vertrag, den ein Individuum frei eingehen kann mit einer nationalen Gemeinschaft, deren Besonderheiten es aber akzeptieren und anerkennen muss und mit dem er sich später identifizieren wird. Beim deutschen Konzept dagegen ist die Identität eine unabänderliche Gegebenheit. Wir sind Gefangene der Nation, in die wir geboren werden. Die Nation ist ein Stempel – im Sinne einer endgültigen Markierung –, entstanden aus biologischen, kulturellen und geschichtlichen Gegebenheiten. „Was die rumänische Nation (und im Allge-

meinen die Nationen in Mitteleuropa) angeht, hat sie das deutsche Modell übernommen. Die Rumänen definieren sich über ihre gemeinsame (römische, dakische oder dakorömische) Herkunft, die einheitliche Sprache, die geteilte Geschichte und eine spezielle Geistigkeit.“ (BOIA 1997: 15)

Wenn die nationale Identität ein Konstrukt ist, dann bedeutet die Konstruktion der Identität einen Prozess der Neudefinierung des kollektiven Gedächtnisses. Warum Neudefinierung des kollektiven Gedächtnisses? Ich bin von der Idee ausgegangen, dass ein Individuum bereits ab seiner Geburt einem Sozialisierungsprozess unterworfen ist, durch den es nicht nur ein individuelles Gedächtnis entwickelt, sondern auch ein soziales, ein Gruppengedächtnis, das Familiengedächtnis, sozio-professionelles, regionales, religiöses Gedächtnis sein kann. Die Konstruktion einer nationalen Identität setzt voraus, dass die Gesellschaft um bestimmte „lieux de mémoire“ – wie sie Pierre Nora genannt hat – ein kollektives Gedächtnis organisiert (NORA 1993).

Diese Form des kollektiven Gedächtnisses, die man als national bezeichnen kann, wurde durch einen langen Selektionsprozess verwirklicht und durchgesetzt mit dem Ziel, die Individuen in die entsprechende nationale Gemeinschaft zu integrieren. Der Zweck dieser Form gemeinsamen und für alle Bürger des Nationalstaates Identität stiftenden Gedächtnisses besteht darin, dass, einmal in den Besitz des Gedächtnisses gekommen, alle „Mitglieder einer noch so kleinen Nation, die sich nie getroffen und nicht einmal voneinander gehört haben, in ihrem Kopf die Vorstellung einer gemeinsamen Identität tragen“ (ANDERSON 1983: 15). Die Schaffung eines nationalen Gedächtnisses ist das Resultat eines langen Selektionsprozesses, in dem eine Reihe von Ereignissen, Persönlichkeiten und Symbolen (Hymne, Fahne) ausgesucht werden, die für die entsprechende Gemeinschaft als symbolträchtig angesehen werden. An dieser Stelle sei an die Aussage Paschalis M. Kitromidilis erinnert: „Die balkanischen Nationalisten haben versucht, ihre Staaten mit einer langen vorstaatlichen Geschichte im Zeichen der Nationalität auszustatten, in der Regel, indem man die mittelalterliche Geschichte glorifizierte und versuchte, eine ununterbrochene Kontinuität der nationalen Existenz ab der Antike zu erstellen.“ (DIMITRAS 1995: 60). Daher resultiert eine Reihe von Disputen über das politische und kulturelle Erbe, die in der Folge nicht nur zu einfachen Konflikten in der Gedächtniskultur führen (DIMITRAS 1995: 16). Die Synchronie der Konstruktion von Nationen als „imaginären Gemeinschaften“ ist offensichtlich. In den Jahren, in denen die Italiener geschaffen (HOBSBAWM 1990: 91) und „the peasants into Frenchmen“ (WEBER 1976) verwandelt wurden, begannen auch

die kulturellen und politischen Eliten Rumäniens, sich immer mehr um die Schaffung „der tugendhaften Rumänen, die vor patriotischen Gefühlen“ (OPRAN 1898: 37) zu kümmern (in der vorliegenden Arbeit werde ich mich ausschließlich auf die Situation in dem Teil, der Altreich genannt wurde, konzentrieren; in den Gebieten, die zwar hauptsächlich von Rumänen bewohnt waren, aber zu jener Zeit unter russischer oder österreich-ungarischer Herrschaft standen, stellten sich die Probleme anders dar). 1864 empörte sich im Gebiet Lozère ein Schulinspektor, weil in den von ihm besuchten Schulen kein einziges Kind in der Lage war, auf Fragen wie „Bist du Engländer oder Russe?“ oder „In welchem Land befindet sich das Departement Lozère?“ (WEBER 1976: 110) zu antworten. Auch der Direktor der Normalschule in Bukarest, George Melidon, gab ein Alarmsignal: „Unser Bauer trägt zwar noch mit Stolz den Namen Rumäne, aber es ist soweit gekommen, dass er nicht weiß, warum und mit welchem Recht er ihn trägt.“ (MELIDON 1874: 120). Beispiele dieser Art gibt es viele. Es sei die Aussage des Schulrats aus Vlaşca aus dem Jahre 1895 erwähnt: „Seit dreißig Jahren haben wir die Schulpflicht und bis jetzt hat die Ergebenheit zum Heimatland noch keine Wurzeln geschlagen in den Herzen derer, die das Glück hatten, zur Schule zu gehen. Der Beweis ist die häufige Fahnenflucht von Soldaten, die lesen und schreiben können. Es finden sich auch heute noch viele Rumänen, die ihr Volk nicht kennen. Rumänen, die, wenn man sie fragt, was sie sind, sich am Kopf kratzen und antworten: ‚Na was soll ich schon sein! Ich bin auch ein Christ wie andere Christen‘“ (VELCULESCU 1895: 598). Der Schulrat nahm ein Thema wieder auf, das G.I. Ionescu-Gion ein paar Jahre zuvor im Bukarester Athenäum in einem Vortrag diskutiert hatte: „Wenn wir in allen Teilen der Welt nationale Aussprüche hören: ich bin Italiener! Und wenn wir sehen, wie überall materiell und wissenschaftlich die Nationalitäten geschützt werden, sollten wir dann nicht auch bei uns, in diesem kleinen, geliebten Rumänien die rettenden Worte ‚Ich bin Rumäne‘ wie ein heiliges Gebet aussprechen?“ (IONESCU-GION 1889: 15-17). Die Priorität bei der Erziehung der Massen liegt in der Schaffung einer rumänischen Identität.

Die Notwendigkeit auf sozialer Ebene war erkannt, aber der Prozess war weder einfach noch geradlinig. Ein Aspekt war die Durchsetzung neuer Vorstellungen über die Gemeinschaft mithilfe des Bildungssystems (MURGESCU

.....  
4 Vgl. auch die Untersuchungen zu den diplomatischen Beziehungen zu Frankreich (in: DURANDIN 1985: 179-195).

1995: 237). Die Schule hat in diesem Prozess der Schaffung und vor allem der Verbreitung einer modernen nationalen Identität eine entscheidende Rolle gespielt. Weil in ihr ein Gesellschaftsmodell verbreitet und gelehrt wird (DUȚU 1972), ist die Schule im Allgemeinen eines der entscheidendsten Elemente bei der Herauskristallisierung einer gemeinsamen Identität, eines sozialen Einheitsmodells, das von Regierungen (welcher Form auch immer, früher wie heute) erwünscht ist. In ihr findet sich einer der effizientesten Mechanismen, durch den „Organische Solidaritäten von unten auf organisierte Solidaritäten, die vom Staat vorgeschlagen und eingeführt werden, treffen. Wenn die organisierten Solidaritäten den Bedürfnissen und dem Streben des Kerns der organischen Solidarität entsprechen, entsteht ein gesellschaftlicher Zusammenhalt, der den Eindruck hinterlässt, es gäbe ein gemeinsames Ziel. Wenn das Programm, das die Regierung vorschlägt, dem Streben und den Erwartungen der Mitglieder der Gesellschaft widerspricht, kommt es zu einer Konfliktsituation, die bis zur gewaltsamen Auseinandersetzung führen kann“ (DUȚU 1995: 5).

Dies ist einer der Gründe, der mich dazu bewogen hat zu untersuchen, wie im 19. Jahrhundert die Grundschule als Instrument zur Bildung einer modernen rumänischen Identität eingesetzt wurde. Ich habe also versucht herauszufinden, wie diese Schulform benutzt wurde, einerseits in Hinblick auf die Durchsetzung einer Reihe von Bildern der Zugehörigkeit zur nationalen rumänischen Gemeinschaft, des historischen und europäischen Schicksals des rumänischen Volkes, des Ortes und der Rolle der Rumänen in der Weltzivilisation, der Beziehungen zu anderen Völkern, und auf der anderen Seite in Hinblick auf die Bildung von Gefühlen, die nötig sind, um Zusammenhalt und gesellschaftlichen Einsatz zu erreichen.

Bevor die eigentliche Analyse beginnt, muss noch auf ein paar Details eingegangen werden. Meine Analyse konzentriert sich ausschließlich auf Grundschulen des sogenannten Alten Königreichs: die rumänischen Fürstentümer Walachei und Moldau bis zum Jahr 1858, dann die Vereinigten Fürstentümer und schließlich der rumänische Staat. In der Moldau und in der Walachei sind auch schon vor der Vereinigung Ähnlichkeiten in der Entwicklung festzustellen, während der Prozess der Bildung und der Vermittlung der rumänischen Identität in den anderen von Rumänen bewohnten Gebieten unter anderen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen verlaufen ist, die an anderer Stelle untersucht werden müssen.

Eines der schwierigen Probleme, war die zeitliche Eingrenzung. Ein zu kurzer Zeitraum hätte es mir nicht erlaubt, die Veränderungen und Entwicklun-

gen des Prozesses in seinem Ablauf nachzuverfolgen, während ein zu großer zeitlicher Rahmen die Analyse verwässert hätte. Deshalb habe ich mich für den Zeitraum von 1831-1878 entschieden. Das Jahr 1831 ist nicht als Bruch mit der vorhergehenden Zeit zu verstehen, aber ich glaube, dass das Jahr den Beginn der systematischen Institutionalisierung darstellt (CORNEA 1992: 116-118), die sich mit den existierenden Formen verband und zu einer Modernisierung führte. Es ist der Moment, da die Schule zur Staatsangelegenheit wird. Ich wollte vermeiden, die Analyse 1859 enden zu lassen – ein zweifelsohne politisch bedeutender Moment, oder im Jahr 1864, das für die Neuorganisation der rumänischen Bildung ein wichtiges Jahr war, weil ich der Meinung war, dass die Untersuchung des Gesellschaftsmodells, das in den rumänischen Fürstentümern vor der Vereinigung seinen ganzen Wert nur entfaltet, wenn ich es mit dem Erziehungsmodell des neu gegründeten rumänischen Staates vergleiche. Ich wollte Antworten auf folgende Fragen erhalten: Welche Art von Identität schuf die Grundschule in der Walachei? Und in der Moldau? Was geschieht in den ersten Jahren nach der Vereinigung der Fürstentümer? Wie überlagert sich die nationale Identität, die von den Eliten des neuen Staates geschaffen wurde, mit der bereits existierenden Identität, die auch die Schule vermittelt hat? Ich habe es also vorgezogen, die Untersuchungen bis zum Jahr 1878 auszudehnen. Für die Geschichte des rumänischen Bildungswesens hat dieses Jahr keine besondere Bedeutung. Für die politische Geschichte allerdings schon, weil es einen wichtigen Moment in der Festigung des modernen rumänischen Staates bedeutete und damit implizit auch für die Herausbildung eines neuen Gesellschaftsmodells. Immer, wenn eine neue chronologische Grenzziehung erfolgt, kann das zu Diskussionen führen. Ich glaube aber, dass es für das Verständnis der Dynamik des Phänomens sehr wichtig ist, einen geeigneten Zeitraum auszuwählen.

Warum habe ich mich auf die Grundschule beschränkt? Im 19. Jahrhundert war die Grundschule in Rumänien das wichtigste Erziehungsmittel, weil der Zugang der Bevölkerung zu höheren Schulen sehr gering war. Außerdem beschäftige ich mich vor allem mit der Bildung, die vom Staat geschaffen und unterstützt wurde, weil mich das Erziehungsmodell interessiert, das die politischen Eliten, die den Staat leiteten, und das vor allem in den Schulen vermittelt wurde, die auch vom Staat geleitet wurden. Auf der anderen Seite hat mich interessiert, wie das Modell in tiefe Schichten der Gesellschaft eingedrungen ist, vor allem in die dörfliche Gesellschaft, die die Mehrheit bildete und über einen starken Zusammenhalt verfügte, der durch eine lange Tradition bewahrt

wurde. Die Erziehung, die in den Schulen vom Staat angeboten wurde, könnte ein Zeuge des Prozesses der Zerstörung dieser Grundverbundenheit und der Einsetzung einer nationalen Verbundenheit sein.

Eine weitere Frage, die sich im Laufe der Analyse gestellt hat, ist die nach der Einbeziehung der rumänischen politischen Elite bei der Einsetzung eines nationalen Identitätsmodells. Ebenso habe ich versucht, für den untersuchten Zeitraum das Verhältnis zwischen der konfessionellen und der nationalen Verbundenheit aufzuzeigen.

Wenn man in das kollektive Bewusstsein eindringt, hat man als Historiker das Gefühl von Treibsand. Wenn man mit mentalen Konstrukten arbeitet, schaffen Hypothesen und vor allem Schlussfolgerungen Kontroversen, und wie beim Sisyphos-Mythos entstehen immer neue Fragen auch dann, wenn etwas abgeschlossen zu sein scheint.

### **Historiographie und Quellen**

Da sich diese Analyse mit der Rolle der Schule bei der Bildung einer nationalen Identität beschäftigt, werde ich nicht in die Tiefe der heftigen Diskussionen, die über die Definition von Nation und Nationalismus entbrannt sind, einsteigen. Ich möchte lediglich ein paar der Werke nennen, die entweder den Begriff Nation erklären wollen oder die Art und Weise, wie diese funktioniert. Ich habe mich für diese Analyse auf folgende Autoren und Werke gestützt: ARMSTRONG 1982, ANDERSON 1983, GELLNER 1986, HOBBSAWM 1990 und SMITH 1991. In Bezug auf nationale Identität halte ich auch die Arbeit von MORIN 1991 über den Nationalstaat für sehr wichtig.

Das starke Interesse der zeitgenössischen Historiographie zu entschlüsseln, wie die Nationen sich gebildet haben und funktionieren, führte 1989 dazu, dass in Bordeaux ein internationales Kolloquium zum nationalen Imaginären gegründet wurde (*L'imaginaire de la nation 1792-1992*, DUBOIS 1991). Die Teilnehmer hatten vor, die Mythologie, die Sinnbilder und Symbole oder Repräsentationen zu untersuchen, die das nationale Imaginäre ausmachen und charakterisieren. Die theoretische Analyse hat dem konkreten Beispiel Platz gemacht, und die Problematik hat wieder einmal gezeigt, dass auf diesem Gebiet die Themen unerschöpflich und manchmal unerwartet sind. Die Themen, nach denen dort das Material strukturiert wurde, spiegeln meines Erachtens am besten die Interessen der Historiographie auf dem Gebiet des nationalen Imaginären wider: Vom Römischen Reich zu den modernen Nationen: die Vorstellung der Nation und der Latinität; die Linguistik und die natio-

nale Idee; die Gesellschaften des Alten Reichs: Gründungsmythen und Gründungsmodelle (12.-17. Jahrhundert); die Krise des europäischen Bewusstseins und neue nationale Mythologien; die Entwicklung des Nationalgefühls in der französischen Literatur (19. und 20. Jahrhundert); das Identitätsbewusstsein in der heutigen frankophonen Welt.

Diese theoretischen Arbeiten helfen bei der Schaffung eines konzeptuellen Rahmens, der für die Analyse notwendig ist. In dieser Arbeit sollen diese theoretischen Konzepte auf den konkreten Fall der Grundschulen angewendet werden, die Fragen der Historiographie hinsichtlich der Rolle der Erziehung und der Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung der nationalen Identität und bei der Bildung des modernen Nationalismus sollen weiterhin eine Rolle spielen.

Die Schule und die institutionelle Verzahnung beschäftigen die Wissenschaft der letzten Jahrzehnte immer mehr. Die Historiker erkennen die entscheidende Rolle der Schule bei der Erziehung und vor allem der Akkulturation an und konzentrieren sich auf die externen und internen Mechanismen, die dazu führen, dass verschiedene Erziehungssysteme besser oder schlechter funktionieren. Man verzichtet immer mehr auf die beschreibende Faktologie, mit der man es gewohnt war, die Geschichte der Bildung zu behandeln, bei der Daten chronologisch aneinandergereiht wurden. Obwohl die Nützlichkeit dieser Arbeiten als Basis für spätere Forschungen nicht bestritten wird, versucht man, diese Etappe durch verfeinerte Problemstellungen und Methoden zu überschreiten. Mentalitätsgeschichte, Soziologie, Anthropologie und Semiotik arbeiten bei der Erforschung des Erziehungsprozesses zusammen. Im Zentrum der Analyse stehen immer mehr die Folgen des Unterrichts auf die Gemeinschaft/die Gesellschaft, und die Fakten werden in Hinblick auf Verbindungen mit anderen Aspekten des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebens betrachtet. Die Schule wird als ein lebendiges Phänomen betrachtet, das beeinflusst ist von gesellschaftlichen Impulsen und nicht nur von Gesetzen, Lehrplänen, Lehrern und Schülern. Die Schule wird als ein dynamisches Element der Entwicklung einer Gesellschaft betrachtet, als Schmelztiegel, in dem sich Vorstellungen, Vorurteile, Bilder und Klischees herausbilden. Die Historiographie der letzten Jahre ist zunehmend der Auffassung, dass die Schule eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung dessen spielt, was wir das kollektive Bewusstsein einer Gesellschaft nennen. Und da sich die zeitgenössische Geschichtsforschung immer mehr für das kollektive Bewusstsein interessiert, weil man es für einen entscheidenden Faktor für das

Verständnis der gesellschaftlichen Entwicklung hält, ist klar, dass man die Rolle der Schule bei der Bildung eines bestimmten Typs des Imaginären, bei der Erziehung eines bestimmten Typs von Persönlichkeit untersuchen will, die verbunden ist mit den vorherrschenden Interessen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt. Die zeitgenössische Historiographie interessiert sich immer stärker für die Untersuchung der nationalen Modelle in der Erziehung, die als Angebot der Gesellschaft an Mitglieder angesehen wird (vgl. FRIJHOFF 1983 und 1985). Besonderes Interesse gilt besonderen Situationen, wie zum Beispiel die Bildung in Staaten, die unter einer fremden Herrschaft stehen (vgl. MAJOREK, in FRIJHOFF 1983), oder das geistlich-laizistische Verhältnis (vgl. SOLDANI, JONES, GERBOD, PUJOL-BUSQUETS in FRIJHOFF 1983), vor allem in Gebieten, in denen die Kirche die Möglichkeit hatte, sich ein eigenes institutionelles Netz zu schaffen, das unabhängig von den bürgerlichen ist. Diese Situation wird vor allem am Beispiel Frankreichs untersucht, wo im 19. Jahrhundert und Anfang des 20. Jahrhunderts ein wahrer Krieg zwischen Kirche und Staat herrschte, bei dem es nicht so sehr um die Organisation von Schulen als vielmehr um die Vermittlung von Wertesystemen ging. Aus der umfangreichen Bibliographie zu diesem Thema sei die Arbeit von Ozouf erwähnt (OZOUF 1963). Die Autorin untersucht den Diskurs im Kontext der Versuche der republikanischen Elite, die Jugend im Geist der nationalen Einheit und republikanischer Ideale zu erziehen, während die Kirche sich bemühte, das eigene System monarchischer Ideale lebendig zu erhalten. Die Schule wird zum Mittelpunkt des Konflikts zwischen den beiden Kräften, die sie als effizientestes Druckmittel auf die kollektive Wahrnehmung ansehen. Die Untersuchung dieses Streits wird von Amalvi vertieft, der auf die Unterschiede im Bildungsinhalt, auf die Schulbücher, die verwendet werden mussten, und auf die positiven und negativen Helden, die hervorgehoben wurden, eingeht (AMALVI 1979). Dieser „Streit“ der Wertesysteme ist für meine Analyse ein Vergleichselement, um das Verhältnis zwischen der orthodoxen Kirche und dem rumänischen Staat bei der Vermittlung der modernen rumänischen Identität zu betrachten.

Aber das Problem, das die Historiker in den letzten Jahren am meisten interessiert, scheint die Rolle der Schule bei der Akkulturation zu sein, in dem Maß, in dem sie zur Verbreitung neuer kultureller Modelle in verschiedenen sozialen Schichten beiträgt. Die Analyse richtet sich immer mehr darauf, die Modalitäten festzulegen, durch die die Bildung Veränderungen im kollektiven Gedächtnis verursacht, mit dem Ziel, traditionelle Solidaritäten zu zerstören

und nationale Solidaritäten durchzusetzen. Das Durchsetzen neuer Solidaritäten ist ein Prozess, der verschiedene Aspekte beinhaltet. Es geht zunächst um die Festlegung erzieherischer Strategien. Zunächst müssen aus dem umfangreichen Material, das die Geschichte, die Geographie, die Literatur und andere Disziplinen bieten, die Elemente herausgearbeitet werden, die den didaktischen und ideologischen Zielen dienen, und auf der anderen Seite müssen diese in einen entsprechenden Kontext gesetzt werden. Nachdem man die pädagogischen Strategien (vgl. HAVIGHURST 1967: 234-240) festgelegt hat, muss man die Wege und Mittel der Schulpolitik absichern. Die historiographische Analyse konzentriert sich auf die Schulgesetzgebung, die Organisation des Netzes staatlicher Schulen, die Kontrolle des Bildungsinhalts durch Überwachung, durch Schaffung und Verbreitung von Schulbüchern (CHOPPIN 1988: 11-20, AMALVI 1988 109-124) und durch die Ausbildung zukünftiger Lehrer (REBOUL-SCHERRER 1989). Es sei auch auf das Werk von Eugen Weber hingewiesen, das für den Analyseansatz des Bildungsprozesses der französischen Nationalidentität bereits als Klassiker gilt (WEBER 1976, vor allem: 303-338). Seine Thesen bezüglich der Kräfte, die Akkulturation und Veränderung bewirken, wurden übernommen, auf andere kulturelle Räume übertragen. Sie bestätigten sich oder stellten sich auch als falsch heraus.

Eine besondere Beachtung erfährt in den letzten Jahren der Geschichtsunterricht – ein Fach, von dem man glaubt, dass es eine entscheidende Rolle bei der Schaffung einer gemeinsamen Kultur, von Emotionen und im Allgemeinen bei der Bildung von Bewusstsein spielt. Der bedeutende Einfluss der Erinnerung an die Vergangenheit veranlasst die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Eliten, in die Auswahl und die Zusammenstellung der historischen Fakten einzugreifen, um die Bildung der jungen Generation in eine Richtung zu beeinflussen, von der sie glauben, dass sie den allgemeinen Interessen der Gesellschaft dienen, die aber gleichzeitig den allgemeinen Interessen dieser Elite entsprechen müssen. Das Interesse für diese Probleme führt 1981 dazu, dass ein internationales Kolloquium zum Thema Schulbücher und kollektives Gedächtnis organisiert wird (MONIOT 1984). Man hat sich sowohl mit der Analyse von Schulbüchern als auch mit der Ausübung, den Absichten und den Auswirkungen des Geschichtsunterrichts beschäftigt: Fälle in der Geschichte, Vorschläge für die Zukunft, Geschichtsunterricht und Gedächtnis, Gedächtnis, Identität, gesellschaftliches Leben. Besonders soll auf den Beitrag von Colin aufmerksam gemacht werden, was die Betrachtung des Verhältnisses zwischen der Entwicklung des italienischen Nationalstaates und

dem neuen Erziehungsmodell betrifft (COLIN 1984: 173-185). Nach gut argumentierter Auffassung der Autorin verwandelt die politische Elite die Schule in ein Instrument „einer neuen Sozialisierung der Kinder und in ein bevorzugtes Mittel der intellektuellen und moralischen Instanzen des Landes“ (COLIN 1984: 183). Nationale Vereinigung ist nicht nur ein politischer Akt, sondern auch ein gesellschaftlicher. Das neue kollektive Gedächtnis, das sich auf einer nationalen Geschichte gründet, verwandelt die Italiener „in eine moderne Nation, sofern sie die Nationalsprache sprechen wollen und nicht verschiedene Dialekte, das Dezimalsystem verwenden wollen und nicht regionale Maßeinheiten, sich eher dem Heimatland und dem König verbunden fühlen als regionalen Größen. [...] So entstehen gute Arbeiter, gute Bürger und gute Soldaten, von denen die Autoren der Grundschulbücher träumen“ (COLIN 1984: 183-184).

Das Schulbuch ist ein grundlegendes Unterrichtsmittel. Es ist „mit Sicherheit ein besonders aussagekräftiges Zeugnis der Bestrebungen, Unsicherheiten und Schwierigkeiten des Geschichtsunterrichts (und nicht nur des Geschichtsunterrichts, meines Erachtens). Das Schulbuch steht nie außerhalb der Zeit in einer ruhigen und unbezwingbaren Objektivität. Es entfaltet auf seine Art und Weise verschiedene Komponenten des politischen und soziokulturellen Kontextes der Epoche, in der es entstanden ist“ (GERBOD 1910: 216). In der Historiographie der letzten Jahrzehnte lässt sich immer stärker die Tendenz erkennen, Repertoires didaktischer Bücher nach verschiedenen Disziplinen aufzustellen. Ein Beispiel dafür ist das französische, von Choppin geleitete Projekt als ein Ausdruck der starken Beschäftigung der französischen Geschichtswissenschaft mit Schulbüchern. Es handelt sich nicht um einfache Bibliographien sondern um wirkliche Arbeitsmaterialien, die Informationen über das Buch enthalten (Autor, Titel, Ausgabe, Seitenzahlen, Illustrationen, Auflagenzahl), über den Autor, soweit möglich über die Inspirationsquellen, über die Verbreitung, die Haltung der Autoritäten gegenüber dem Buch, die Rezeption in verschiedenen Regionen und gesellschaftlichen Milieus (CHOPPIN 1983: 137-139). Es sei hier auch auf den Beitrag Choppins in Bezug auf die Herangehensweise an die Geschichte der Schulbücher hingewiesen (CHOPPIN 1980: 1-35).

Immer wichtiger werden bei der Untersuchung der Schulbücher Inhalt, Informationen und Bilder, die diese vermitteln, und die Auswirkung, die diese auf das kollektive Gedächtnis haben (NAMER 1987; LE GOFF 1988). Das kollektive Gedächtnis ist voller Mythen und Klischees und transportiert über die Zeit

eine nationale Bilderwelt, die sich in unvorhergesehenen Formen und Momenten zeigt. Die Historiker stellen sich immer mehr die Frage, woher diese Bilder und die durch sie ausgelösten Haltungen kommen. Welchen Einfluss haben die verschiedenen Erziehungsmodelle bei ihrer Entstehung? Wie werden sie wach gehalten und wie widerstehen sie dem kulturellen Anpassungsdruck? Das sind nur ein paar der Fragen, auf die Amalvi am Ende einer minutiösen Untersuchung zu antworten versucht hat. Um die Rolle des Imaginären, das durch die Schulbücher verbreitet wurde, bei der Schaffung des kollektiven Gedächtnisses verschiedener sozialer Gruppen aufzuzeigen, wählt er Persönlichkeiten und Ereignisse aus der französischen Geschichte aus und verfolgt die Entwicklung ihrer Darstellung sowohl in Schulbüchern als auch in der Historiographie, der Literatur und dem politischen Diskurs. Der Autor versucht aufzuzeigen, was sich hinter den verschiedenen Haltungen gegenüber den Persönlichkeiten und Ereignissen versteckt und wie diese von verschiedenen politischen und kulturellen Gruppen benutzt, verherrlicht, abgelehnt wurden – immer in Abhängigkeit von den jeweiligen Interessen dieser Gruppen (AMALVI 1988). Die Untersuchungen Amalvis zeichnen den Weg nach vom Historiker, der Mythen schafft, zu dem Historiker, der sie entziffert, sich bemüht, sich von ihnen zu lösen und sie zu verstehen.

Eines besonderen Interesses erfreut sich die Untersuchung des Einflusses von Schulbüchern auf balkanische Nationalidentitäten. Allerdings bleiben die Historiker nicht bei der Untersuchung didaktischer Bücher stehen, sondern versuchen, den politischen und kulturellen Kontext und vor allem das Schulsystem, in dem diese wirkten, darzustellen. Erwähnt sei Jelavichs Arbeit über die Schulbücher im Raum des ehemaligen Jugoslawien (JELAVICH 1990). Er beschreibt zunächst die serbischen, kroatischen und slowenischen Schulsysteme mit Verweisen auf Bildungsgesetze und Unterrichtsniveau und versucht dann herauszufinden, welche Informationen die serbischen, kroatischen und slowenischen Schüler über ihre eigene Nation und die anderen Südslawen bekommen. Er untersucht Grammatik, Literatur-, Geographie- und Geschichtslehrbücher, die in den Jahren vor dem ersten Weltkrieg verwendet werden. Der Autor interessiert sich dafür, inwieweit die Kenntnisse, die in der Schule erlangt wurden, das Gefühl einer jugoslawischen Identität geschaffen haben. In dieselbe Richtung der Einbettung des Schulbuches in den sozio-politischen Kontext geht auch die Arbeit von Koulouri (KOULOURI 1991). Die Autorin beginnt deshalb ihre Untersuchung mit einer Darstellung des griechischen Schulsystems vor und nach 1834. Das nächste Kapitel widmet sich den

Autoren von Geographie- und Geschichtslehrbüchern. Das von der Autorin vorgeschlagene Modell erweist sich als gute Arbeitsbasis, sie beschreibt den Berufsstatus der Autoren (ob es Lehrer waren und wenn ja, wo), ihren Bildungsstand, ihre Verbindung zur westlichen Welt oder anderen Kulturräumen, das Alter, in dem sie das erste Schulbuch geschrieben haben, ihre Karriere und Arbeiten in anderen Gebieten. Der zweite Teil der Analyse widmet sich der Analyse von Geographie- und Geschichtslehrbüchern. Außerdem ist auf das Werk „Warfare, Patriotism, Patriarchy. The Analysis of Elementary School Textbooks“ (PLUT, ROSANDIĆ, PEŠIĆ & al. 1994) zu verweisen, allerdings nur, was die Herangehensweise betrifft, denn zeitlich beschäftigt sich die Studie mit dem 20. Jahrhundert.

Manchmal bekommt der wissenschaftliche Diskurs zur Erforschung von Bildung neue Wertigkeiten und wird immer mehr zu einer semiotischen Analyse. Es wird das Verhältnis zwischen der Bedeutung der verschiedenen in der Schule verwendeten Materialien einerseits für diejenigen, die sie produziert haben, und andererseits für diejenigen, die rezeptieren, verfolgt. Kok-Escalle untersucht die Elemente, die bei der Schaffung des Bildungsprozesses konkurrieren. Sie entziffert die Bedeutung der Gesetzgebung und der Schulregeln, der Schulbücher, der Diskurstypen in der Schule und sogar den schulischen Raum (die Räume, in denen unterrichtet wird).

Es gibt sehr viele, teilweise auch unerwartete Perspektiven, aus denen Schulbücher betrachtet werden (MAINGUENEAU 1979) – hier muss auch das Braunschweiger „Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung“ erwähnt werden, das die Reihe „Studien zur Internationalen Schulbuchforschung“ herausgibt. Aus den verschiedenen Herangehensweisen sollen besonders zwei komparatistische Arbeiten vorgestellt werden. Das erste Werk beschäftigt sich mit der Analyse des Lesens in der Schule im Vergleich zu anderen Arten des Lesens (in der Kirche, der Bibliothek oder das Lesen von Zeitungen) (CHARTIER 1989). Das zweite Werk beschäftigt sich damit, wie die Geschichte bei der Erziehung der Schüler in verschiedenen kulturellen Räumen eingesetzt wird (FERRO 1981). Mit Hilfe der Informationen aus den Schulbüchern, aus Büchern für die Allgemeinheit, Comics, historischen Filmen und Romanen und denen aus dem kollektiven Gedächtnis verwirklicht der Autor eine Analyse der offiziellen Geschichte, die von der Elite institutionalisiert und von der Bildungspolitik gewollt war, und der nicht-offiziellen Geschichte, die zuhause erzählt wurde. Relevant sind dafür vor allem Polen, Armenien und die französischen Kolonien in Afrika, wo die schwarze Bevöl-

kerung in der Schule die Geschichte von „nos ancêtres les Gaulois“ lernen musste.

Es ist ein steigendes Interesse der westlichen Historiographie für eine minutiöse Untersuchung der „Erfindung der Tradition“ oder Haltungen gegenüber der Schaffung nationaler und kultureller Identitäten zu verzeichnen (HOFER 1991: 145-170).

Die Palette der Beschäftigungsfelder ist groß. Der Historiker muss Vergleiche anstellen, synchrone und diachrone Phänomene zur Kenntnis nehmen. Worin besteht aber die Basis, auf der eine Untersuchung des Einflusses der Schule auf die nationale Identität auf rumänischem Gebiet aufbauen könnte? Die Grundlage ist schwach, obwohl die Bibliographie zur rumänischen Bildung viele Titel aufzuweisen hat. Die Geschichte der rumänischen Schule scheint ein sehr flexibles und empfängliches Terrain zu sein. Die Zeitschriften weisen eine Menge von Arbeiten zu diesem Thema auf. Aber die meisten dieser Untersuchungen bilden faktologisch die Entwicklung des Bildungssystems und der schulischen Institutionen ab. Natürlich sind diese Daten äußerst wichtig, und manche der Arbeiten gehen auf gewissenhafte Archivrecherchen zurück.

Die ausländische Historiographie hat sich nicht sonderlich für den Einfluss der rumänischen Schule auf die Entwicklung der rumänischen Identität interessiert. Ausländische Historiker haben sich eher auf den Nationalismus der politischen und kulturellen Eliten konzentriert, als auf die Bildung des kollektiven Gedächtnisses. Dennoch bieten folgende Autoren und Werke äußerst nützliche Informationen und Anregungen zu den Wechselwirkungen zwischen den Eliten und der Masse der Bevölkerung: Campbell 1971<sup>5</sup>, Michelson 1987a, 1987b, 1988, Bobango 1979. Aus methodologischer Sicht interessant erscheint uns die Arbeit von Heitmann (HEITMANN 1995).

Urechia hat versucht, eine umfassende Geschichte der rumänischen Schule im 19. Jahrhundert zu erstellen, und im Grunde ist diese Arbeit sowohl Quelle als auch Sekundärliteratur (URECHIA 1892-1901). Obwohl diese Arbeit schon sehr alt ist, viele falsche Annahmen seitdem korrigiert wurden und andere Dokumente verschiedene Aspekte klarer gemacht und bereichert haben, behält sie ihren Wert und ist immer noch das Grundlagenwerk für die Be-

.....  
5 Der Autor geht von der Vorstellung aus, dass Untersuchungen zum rumänischen Nationalismus sich eher mit der Schule, mit Lesekreisen und Verlagen beschäftigen müssen als mit den Schlachtfeldern, weshalb er sich mit der Untersuchung des Verhältnisses von Erziehungssystem und französischem Einfluss beschäftigt.

schäftigung mit der Geschichte des rumänischen Bildungswesens. Hinzu kommt die Monographie, die sich mit den Dorfschulen beschäftigt (URECHIA 1868). Die Arbeit zur Geschichte des rumänischen Bildungswesens von Nicolae Iorga scheint heute noch aktuell, und der Autor hinterlässt eine Menge an Anregungen und Recherchefeldern. Im Vergleich zu dieser lebendigen Monographie ist die neueste Arbeit zur Geschichte des rumänischen Bildungswesens (*Istoria învățământului românesc* 1993) nur ein veraltetes Hilfsmittel voller Informationen, die nützlich sind für ein erstes Verständnis, der es aber an Analysekraft fehlt und die nicht über qualitative Subtilität verfügt. Aber schlimmer noch: manche Beurteilungen und Schlussfolgerungen sind zumindest fragwürdig. In jedem Fall führt sie die steife Art der früheren Zusammenfassungen fort.

Sowohl in der Zwischenkriegszeit als auch nach dem zweiten Weltkrieg hat sich eine große Anzahl von Werken mit der Geschichte der rumänischen Schule in verschiedenen kurzen historischen Zeiträumen oder auf bestimmten Gebieten beschäftigt. Es wurden auch zahlreiche Monographien über Bildungseinrichtungen und Biographien über Lehrer geschrieben. Es sei die Monographie von Bădărău erwähnt, der sich mit der staatlichen Bildung in der Moldau beschäftigt (BĂDĂRĂU 1980-1982), die exemplarisch ist dafür, wie der Autor die Verflechtung des Schulsystems mit der Gesellschaft, die es geschaffen und entwickelt hat, verfolgt. Die Autoren, die sich mit der Geschichte des rumänischen Bildungswesens beschäftigt haben, hatten auch die Ausbildung der Mädchen (PÎRNUȚĂ 1965: 61-71) und die der zukünftigen Lehrer (IONESCU 1974) im Blick.

Es fehlen allerdings Prosopographien zum Lehrkörper sowie Studien, die die historische Forschung mit Statistik und Soziologie verbindet, um eine Gesamttypologie der Lehrer aus geographischer, gesellschaftlicher, professioneller und intellektueller Perspektive zu liefern. (MOISIL 1929; GROZAV 1979; SIUPUR 1980).

Was die Untersuchung der Rolle der Schule in der rumänischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts betrifft, verfolgt die Historiographie in den letzten beiden Jahrzehnten zwei Richtungen. Die erste, weniger geglückte, konzentriert sich vor allem auf den Einfluss des Bildungssystems auf die patriotische Erziehung und auf die Rolle der Schule bei bestimmten historischen Ereignissen (IONESCU & CIUNTU 1977). Im Allgemeinen war es nicht das Ziel der Analyse herauszufinden, auf welchen Wegen und mit welchen Mechanismen die Schule auf das kollektive Gedächtnis einwirkte, sondern zu zeigen, dass ihr

oberstes Ziel die national-patriotische Erziehung war und alle Energie nur auf diese Aufgabe gerichtet war (IONESCU & CIUNTU 1977; PIRNUȚA 1972). Die andere Richtung ist gekennzeichnet durch den Versuch, die Probleme des Bildungswesens in den sozialen Kontext und die allgemeine Entwicklung von Vorstellungen innerhalb der Gesellschaft einzubetten. Ein Beispiel dafür ist die Arbeit von Nicolea Isar zum Sf. Sava Gymnasium in Bukarest (ISAR 1994), „die nicht so sehr eine Arbeit zur Geschichte des Bildungswesens ist, als vielmehr eine Ideengeschichte. Der Leser, der glaubt, hier alle Daten über die Entwicklung dieser Schule und die Aktivitäten der Lehrer zusammengeführt zu finden, wird wahrscheinlich enttäuscht werden. Hingegen wird der Leser eine tiefgründige Analyse der gesellschaftlich-politischen Überzeugungen der für das Gymnasium repräsentativen Lehrer bekommen, über die Art und Weise, wie sie den Geist der Zeit reflektiert haben, über ihre Haltung gegenüber den Problemen, die die rumänische Gesellschaft in einer für das nationale Wieder-aufstehen entscheidenden Zeit bewegte – die Zeit zwischen 1818 und 1859“ (ISAR 1994: 3). Das Hauptverdienst der Arbeit liegt im Anhang, der 14 Schulreden, von denen viele vergessen oder schwer zugänglich waren, mehrere Briefe von Voicu Perețeanu an Eufrosin Poteca, die als Manuskript in der Bibliothek der Akademie liegen, und Artikel aus den Jahren 1857-1858 von Constantin Bosianu, George Costaforu und Vasile Boerescu enthält.

Eine weitere Richtung der Forschung zur rumänischen Schule bestand in der Untersuchung der Einstellung politischer oder kultureller Persönlichkeiten zur Rolle der Bildung und der Erziehung.<sup>6</sup>

Es ist außerdem zu beobachten, dass sich die Wissenschaft mit der Erforschung der Ideologie in der Erziehung beschäftigt, wie sie sich in Diskursen und in der Korrespondenz widerspiegelt (ISAR 1965: 1635-1644, 1986: 545-549, 1986: 545-549, 1988: 464-471).

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen der Schule und der Gesellschaft ist die Analyse des gesellschaftlichen Modells, das durch das Bildungssystem vermittelt werden soll. Leider wurde das Thema von den Wissenschaftlern nur sehr wenig beachtet. Alexandru Duțu untersucht das Verhältnis zwischen der Gesellschaft und der Herausbildung eines idealen Menschenbilds (DUȚU 1972). Auch die Verhältnisse zwi-

.....  
6 IORGA 1913: 17-27, MARINESCU 1936, IANCU 1964, STOICA 1965: 79-90, ISAR 1966, CIMPOIEȘ 1967, PIRNUȚA 1972, ISAR 1973: 1251-1262, ZUB 1974: 517-526, STĂNULESCU 1978: 99-106, BUCUR 1983: 315-326.

schen verschiedenen Erziehungsmethoden ist ein fruchtbares Forschungsgebiet (MURGESCU 1995a: 65-72, 1995b: 284-291).

Das Thema Schulbücher wurde mit wenigen Ausnahmen nur angeschnitten. Zu verweisen ist jedoch auf die Arbeit von Ghibu – eine deskriptive, chronologische Analyse, die sich auf die Orte konzentriert, an denen Schulbücher gedruckt werden, vor allem in Siebenbürgen. Die Arbeit ist sehr nützlich für einen guten Überblick über die Zirkulation der Schulbücher und für Vergleiche auf rumänischem Gebiet. Als wesentlich schlechter dokumentiert und weniger sorgfältig erweist sich die Untersuchung von Georgescu-Celaru, die sich eher auf die Pädagogik konzentriert. Grigoriu beschreibt kurz die Geschichtslehrbücher des 19. Jahrhunderts (GEORGESCU-CELARU 1931). Berindei behandelt die Entwicklung didaktischer Bücher auf rumänischem Gebiet in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts (BERINDEI 1991). Die rumänische Historiographie hat in den letzten Jahren ein besonderes Interesse für das Studium von Schulbüchern im siebenbürgischen Raum gezeigt – dabei soll auf die Arbeiten von Mărza hingewiesen werden (MĂRZA, „Sargetia“, XVI-XVII, 1982-1983: 577-605, „Sargetia“, XVIII-XIX, 1982-1983: 373-389). Die Historiker haben auch Interesse gezeigt an der Art und Weise, wie die Schulbücher Ereignisse und Persönlichkeiten darstellen (BOIA, AUB, 1989, XXXVIII: 79-83; MURGESCU, RI, IV, Nr. 5-6, 1993: 539-550, 1995: 31-41). Schulbücher werden als leicht zugängliches Thema angesehen, das man in einer Zeitschrift oder einem Sammelband bearbeiten kann. Sie werden oberflächlich und beschreibend, außerhalb des historischen Kontextes behandelt und scheinen momentanen Interessen zu folgen.

Die Beschreibung der historiographischen Grundlagen können nicht beendet werden, ohne die Beschäftigung der Historiker mit der modernen nationalen Identität zu erwähnen. Das Interesse gilt im Allgemeinen dem Rahmen und den konkreten Faktoren, die zur Bildung der rumänischen Nationalität führten. Über „Volksg Geist“ Völkergeist zu Beginn des Jahrhunderts und den kollektiv-psychologischen Abhandlungen in Verbindung mit nationaler Erziehung in der Zwischenkriegszeit gibt es in den letzten Jahrzehnten äußerst wenige konkrete Untersuchungen über die Bildung der Identität des rumänischen Volkes. Es sei dennoch die theoretische Studie von Pippidi (PIPPIDI, RdI, t. 38, Nr. 12, 1985: 1178-1197) genannt und der Beitrag von Duțu über die nationale Identität und die politische Konstruktion (DUȚU 1995). In seiner Analyse fasst er die konstitutiven Elemente der modernen Identität in Südosteuropa zusammen und identifiziert eine etatistische Identität, die verbunden

ist mit der Konstruktion und Konstituierung eines Nationalstaates, eine Identität der Kontinuität, die durch den Bezug auf die Vergangenheit gekennzeichnet ist, und eine rurale Identität (DUTU 1995: 17-18). In den letzten Jahren interessiert sich die rumänische Geschichtswissenschaft immer mehr für die Entschlüsselung der nationalen Mythologien. Zunächst ist eine Fokussierung auf die Eliten und ihr kulturelles Niveau zu beobachten, z.B. bei Zub (1991) und Lemny (1986). Der Sammelband mit dem Titel „Mituri istorice românești“ (Historische rumänische Mythen, hg. von BOIA 1995) beweist auf der einen Seite das Interesse und auf der anderen Seite die Tatsache, dass die rumänische Historiographie den Bedarf an einer gründlichen Untersuchung der historischen Mythologien erkannt hat, sowohl auf der Ebene der Eliten als auch auf der Ebene der Massenkultur. Insbesondere soll auf die Arbeit Lucian Boias hingewiesen werden, der „Mythen oder mythologische Einheiten, die charakteristisch sind für die rumänische Historiographie und das geschichtliche Bewusstsein der Rumänen in den letzten beiden Jahrhunderten“ untersucht (BOIA 1995: 7-30) – ein Thema, das er in „Istorie și mit în conștiința românească“ (Geschichte und Mythos im rumänischen Bewusstsein) 1997 fortführt und vertieft.

Meine Quellen, waren vor allem Schulbücher: Lesebücher, Geschichtslehrbücher, Geographielehrbücher, Lehrbücher zu Grundkenntnissen und Fibeln. Da ich nicht über ein allgemeines Verzeichnis der Schulbücher verfügte, das es erlaubt hätte, alle Ausgaben der Schulbücher herauszufinden, habe ich dafür die „Bibliografia românească modernă“ (Neue rumänische Bibliographie) verwendet. Außer den Schulbüchern habe ich Methodenbücher für Lehrer untersucht. Für die Untersuchung des Diskurses habe ich die Presseerzeugnisse der Zeit verwendet. Als Hilfsmittel standen mir Bibliographien zu rumänischen Periodika zur Verfügung (DINU: 1973). Eine äußerst gewinnbringende Quelle hinsichtlich der Schulgesetzgebung zwischen 1831-1832 war die Schulgeschichte von Urechia. Für Schuldokumente nach 1864 habe ich die Sammlung von Lascăr und Bibiri (1901) verwendet. Anthologien von Texten, die verschiedene Fragmente und Reden oder Untersuchungen aus dieser Zeit enthalten, habe ich als Indikator benutzt, um auf weiterführende Informationen zu stoßen.