

Lebensreform,
Reformpädagogik
und Lehrerberuf

NOVALIS

▪ HERAUSGEBER DER REIHE ▪

Béla Pukánszky
András Németh

ANDRÁS NÉMETH

Lebensreform,
Reformpädagogik
und Lehrerberuf

Gondolat Kiadó
Budapest, 2014

LEKTOR

Prof. Dr. Béla Pukánszky Dr. Sc.
Prof. Dr. Dr. h.c. Ehrenhard Skiera

© Németh András, 2014

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes, írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu
gondolatkiado.blog.hu
facebook.com/gondolatkiado
twitter.com/gondolatkiado

A kiadásért felel Bácskai István
Szöveggondozó ??????
A borítót Pintér László készítette
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 545 0

■ INHALTSVERZEICHNIS

Lebensreform, pädagogische Reformbestrebungen und Reformpädagogik in Ungarn von der Jahrhundertswende bis 1945	7
1. Die Entfaltung der Lebensreform in Ungarn	9
2. Die Lebensreform und die Bildungsreform von Bárczy in Budapest	20
3. Das Erbe der Reformpädagogik in Ungarn	23
3.1. Die konservative Reform des ungarischen Bildungswesens und die Reformpädagogik	26
3.2. Die typischen Modelle in der Institutionalisation der Reformpädagogik	28
4. Schluss	31
Pädagogische- und gesellschaftliche Reformströmungen und ihre Rezeption im Fachwissen der ungarischen Volksschullehrer nach 1900	35
1. Das moderne Schulwesen und der Lehrerberuf in Ungarn	37
2. Die Entfaltung des pädagogischen Berufswissens in Ungarn im historischen Prozess	39
3. Das moderne Schulwesen und die neue Rolle der Grundschullehrer	43

4. Neue Vorstellungen im Fachwissen von Volksschullehrern in Ungarn – pädagogisch relevante Diskussionen und Bewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts im Überblick	44
4.1. Der hygienische Diskurs	45
4.2. Kinder- und Jugendforschung, experimentelle Pädagogik und Reformpädagogik	48
4.3. Lebensreform und Reformpädagogik	52
5. Zur Konstruktion des neuen Wissenskanons für Volksschullehrer in Ungarn	54
5.1. Kultur-, sozial- und bildungspolitische Hintergründe	55
5.2. Die Enzyklopädie des Volksschulunterrichts als ein Kristallisationspunkt des neuen Wissens	58
6. Zusammenfassung	68
Literatur	71

Lebensreform, pädagogische Reformbestrebungen und Reformpädagogik in Ungarn von der Jahrhundertswende bis 1945

Seit den siebziger-achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts haben die sich entfaltenden Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse der Modernisierung nicht nur die natürliche Umgebung, sondern auch die gewohnten gesellschaftlichen und geografischen Beziehungen unter den Menschen verändert. Die Entstehung der modernen Staaten verändert die traditionellen Gesellschaften, die Lebensweise und das Privatleben des Einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen. Die Arbeitsbeziehungen und die Wohnverhältnisse wandeln sich. Und mit einer noch nie dagewesenen Geschwindigkeit verändert sich die traditionelle Ordnung dessen, wie Menschen ihre Partnerschaften erleben, wie sie ihre Freizeit gestalten, essen oder sich kleiden.

Für diese Periode ist auch charakteristisch, dass gesellschaftliche Reformbewegungen in großer Zahl erscheinen – als „Gegengewicht“ für die noch nie gesehenen schnellen und tiefwirkenden Veränderungen suchen sie ein Heilmittel für die Herausforderungen der sich entfaltenden modernen Welt. Ein Teil der Reformbewegungen versucht, mit dem Individuum, mit der grundlegenden Verwandlung seiner Mentalität und Weltauffassung, das heißt auf dem Weg der Reform des menschlichen Lebens

die notwendigen Veränderungen zu erreichen. Lebensreform im engeren Sinne bezieht sich auf diese Art von Reformbewegungen. Ihr gemeinsamer Charakterzug war das Bemühen, die existenziellen Veränderungen, die im Interesse der Zukunft der Gesellschaft erwünscht waren, mit der Hilfe der „Rückkehr zur Natur“ und der „gesunden Lebensweise“, mit der Reform der individuellen Lebensführung, der Ernährung, der Wohnumgebung, der Erhaltung der Gesundheit erreichen zu wollen. Mit dem Begriff „Lebensreformbewegung“ bezeichnen wir also in erster Linie den komplexen Zusammenhang der in sich bunten Gesamtheit der verschiedenen Reformbewegungen (Gartenstadt-, Bodenreform-, Antialkoholiker-, ferner Vegetarier-, Naturheilkunde-, Körperkultur-Bewegung), die die zivilisationskritische Parole „Flucht aus der Stadt“ – und damit eine neue Beziehung zwischen Mensch und Mitmensch, Mensch und Natur, Mensch und Arbeit, Mensch und Gott – auf ihre Flagge geschrieben haben. (Krabbe 2001, 25.) Nach Wolbert kann man die Bedeutung dieser Bewegungen in Folgendem zusammenfassen: „Die Lebensreform ist das konzertierte innovatorische Epochenphänomen um 1900 schlechthin, und in ihr wurden Themen und Probleme angesprochen, die ihre Brisanz bis heute nicht verloren haben.“ (Wolbert 2001, S. 20).

Wie Ehrenhard Skiera resümiert, sind die pädagogischen Reformbewegungen der Epoche, die sogenannte Reformpädagogik, nun durch den gemeinsamen zivilisationskritischen Hintergrund und die Vision der Rettung mit den Lebensreformbewegungen eng verbunden. Reformpädagogik konnte ihre Wirkung nur durch die

sen auf die Reform des ganzen Lebens gerichteten Impuls entfalten. Und viele Momente aus der Lebensreform finden sich, wie wir noch sehen werden, in den reformpädagogischen Konzeptionen wieder. Die Lebensreform hat also in vielfältiger Weise die Reformpädagogik vorbereitet und dann auch mitgetragen. Das gilt bis heute – denken wir etwa an den Aufschwung der antiautoritären Alternativschulbewegung seit den frühen 1970er Jahren in ihrer Verbindung mit der ökologischen Bewegung der Grünen innerhalb und außerhalb der Parlamente. (Skiera 2005)

1. Die Entfaltung der Lebensreform in Ungarn

Da diese Prozesse natürliche Begleiterscheinungen der Modernisierung in Europa und in den transatlantischen Regionen waren, tragen sie allgemein gültige Merkmale. So tritt ihr regional-nationaler Charakter mit diesem weiteren europäischen Prozess verknüpft auf, jedoch in einer Form, die durch die Eigentümlichkeiten in der Entwicklung der ungarischen Industrie und Gesellschaft determiniert wird. Es ist für den Fortschritt in Ungarn charakteristisch, dass, was die Struktur betrifft, das Neue und das Alte, die landwirtschaftliche und die städtische Welt, innerhalb einer Gesellschaft nebeneinander existierten, obwohl auch die Lebensumstände in der damaligen ungarischen Gesellschaft durch Modernisierung und Urbanisierung zu charakterisieren sind. Im Hintergrund stehen die relativ langsamen Umwandlungsprozesse bei der Auflösung der Ständegesellschaft in Ungarn. (Vgl. Gergely 2003, S. 457–463.)

Dank der spät einsetzenden gesellschaftlich-wirtschaftlichen Modernisierung sind die krassen Unterschiede zwischen der Hauptstadt und der Provinz typisch für die Entwicklung in Ungarn. Das hängt mit der wachsenden Rolle von Budapest zusammen. Die Stadt entwickelte sich zum fast ausschließlichen Bildungszentrum des Landes. Dadurch war die charakteristische Wirkung der städtischen Massenkultur, die sich dank der Modernisierungs- und Urbanisierungsprozesse entfaltet hatte – und die ja den Hintergrund der Lebensreformbewegungen bildeten – vor allem in der Hauptstadt zu spüren. John Lukács beschreibt in seinem Werk „Budapest 1900“ die Lage wie folgt: „Budapest wendet sich im Jahre 1900 von den Gewohnheiten, der Denkweise, den Höflichkeitsformen, ja sogar dem Sprechstil des 19. Jahrhunderts ab, dieser Prozess geht viel schneller vor sich als in Wien. (...) Budapest erlebt im Jahre 1900 seine Glanzzeit. Der wirtschaftliche Aufschwung kommt durch Zufall gerade in jenem Jahr zu seinem Höhepunkt, als auch das Kulturleben seine Glanzzeit erlebte. (...) Eine neue Generation von Frauen und Männern übernahm die Stelle ihrer Vorgänger und Vorgängerinnen. Ein großer Teil der Farben, Stimmen und Worte – die Atmosphäre, die Sprache ist die Musik von Budapest – verändern sich endgültig.“ (Lukács 1999, S. 35–36.)

Die neue Generation, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auf den Plan trat, die Repräsentanten der verschiedenen Gruppen der intellektuellen Elite sowie die Mehrzahl der Schriftsteller, Komponisten, Freidenker und Wissenschaftler vermitteln schon die Anschauungsweise der Städte und der weltlichen

Lebensweise. Sie versuchen, sich von den Fesseln der altmodischen Gewohnheiten zu befreien. (Hanák 1993, S. 3) Eine der wichtigsten Werkstätten der neuen Bestrebungen, die sich um die Jahrhundertwende in Budapest entfalteten, waren die Stilistikseminare des beliebten Linguisten der Budapester Universität, Professor László Négyesy. Ein fleißiger Besucher dieser Seminare, der später bekannte Schriftsteller-Dichter Dezső Kosztolányi beschreibt die eigentümliche Atmosphäre dieser Veranstaltungen: „Es kamen Männer von Welt im Zylinder, mit Spazierstöcken aus Elfenbein, Schöngelichter in der Begleitung von ‚dreist gekleideten‘ Mädchen, Tolstoianer, die einen Jesusbart und nach hinten gekämmtes Haar trugen, und aus deren Jesuslatschen nackte Zehen hervorschauten, Sozialisten mit roten Tüchern um den Hals, für die die Marseillaise noch ein Lied der Revolution ist, sanfte Vegetarier und Theosophen, die am Abend im Café Akadémia Jenő Schmitt zuhörten, finstere und geheimnisvolle Materialisten, die eine englische Pfeife rauchen und den Namen von Herbert Spencer in düsteren Korridoren aussprechen, als wäre er ein weltumwerfendes Kennwort.“ (Kosztolányi 1977, 38–39.) Die treffenden Worte von Kosztolányi beschreiben die wichtigsten Strömungen der ungarischen Lebensreformbestrebungen. Im Weiteren möchten wir mit der Hilfe dieses Zitates einige signifikante Tendenzen nennen, die den Lebensreformbestrebungen in Ungarn ihren eigentümlich nationalen Charakter verleihen.

Zur ersten Gruppe des Négyesy Seminars gehörten also „die Sozialisten mit roten Tüchern um den Hals.“ Diese Entwicklung bedeutete nicht die Hegemonie ei-

nes neuen Denksystems, sondern ein permanentes Suchen, die Tätigkeit verschiedener prominenter Denker, die Rivalität von Richtungen, die Gründung neuer Gesellschaften und das geistige Duell von Zeitschriften. (Hanák 1993, S. 52-56.) Bedeutende soziale Bewegungen und Institutionen entstanden zu jener Zeit: im Jahre 1890 wird die Sozialdemokratische Partei gegründet, acht Jahre später entsteht die erste christlich-sozialistische Vereinigung, der christliche Arbeiterverein. Aus den „finsternen und geheimnisvollen Materialisten“ der Négyesy-Seminare werden um die Jahrhundertwende die Begründer der sozialen Reformbewegungen in Ungarn. Es sind diejenigen, die im Jahre 1901 die „erste ungarische Werkstätte der Soziologie“, die Ungarische Gesellschaft für Sozialwissenschaft, gründen, der später die bedeutendste Institution jener Zeit, die Freie Schule für Gesellschaftswissenschaften (Társadalomtudományok Szabadiskolája), entwächst. Diese Gruppe ist weiterhin für die Gründung der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert (Huszadik Század) verantwortlich, die die verschiedenen progressiven Gruppen der städtischen Reformintellektuellen vereinigt. Unter den Denkern der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert – wie es Redakteur Oszkár Jászi formuliert – „haben alle Tendenzen der progressiven Weltanschauung, vom Liberalismus zur Anarchie, ihren Platz gefunden.“ (Jászi 1910, S. 2.) Wie die erst etwas später gegründete Zeitschrift Westen (Nyugat), die die modernen europäischen literarischen Bestrebungen popularisieren möchte, spielt auch die soziologische Betrachtungsweise der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert eine wichtige Rolle im geistigen, gesellschaftlichen

und politischen Leben Ungarns. Diese beiden Organe haben klarer als alle anderen politischen Programme die Ablehnung des alten Ungarn sowie den Anspruch einer grundlegend neuen politischen und wirtschaftlichen Struktur, Kultur, Moral, Lebensweise und Kunst formuliert.

Unter den Besuchern des schon erwähnten Seminars waren auch jene, die, wie Kosztolányi es beschrieb, „am Abend im Café Akadémia Jenő Schmitt zuhörten“. Im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts erschien der bedeutende Lebensreformprophet der tolstoianischen intellektuellen Anarchiebewegung, Jenő Henrik Schmitt (1851-1916). Der Neugnostizismus von Schmitt, dessen Lehre in den verschiedensten gesellschaftlichen Kreisen auf Anhänger stieß – von den Repräsentanten der ungarischen wissenschaftlich-künstlerischen Revolution bis zu den agrarsozialistischen Bewegungen in den Dörfern –, versuchte eine Verbindung zwischen den religiösen Reformbewegungen jener Zeit und der Welt der Sekten in den Dörfern herzustellen. Er war, nach der Auffassung von Tolstoi, gegen jede Art von Gewalt und bestritt die Existenzberechtigung des Staates als die grundlegende Organisation gesellschaftlicher Gewalt. Im Jahre 1894 gründet er in Jena die Zeitschrift Die Religion des Geistes, in der mehrere Schriften von Tolstoi erscheinen. Gegenseitiger Respekt charakterisiert die Beziehung zwischen dem russischen Denker und Schmitt. Sie akzeptierten sich gegenseitig als gleichberechtigte Denker und beeinflussten sich gegenseitig. (Szabó 1977, S. 32)

Schmitt übte eine große Wirkung auf die geistige Entwicklung von Ervin Szabó aus, der zweiten emble-

matischen Persönlichkeit der Epoche, der in einem seiner frühen Briefe sich selbst „seinem Herzen nach als Anarchisten“ (Szabó 1977, S. 97–98.) beschrieben hatte. Wahrscheinlich waren auch die Lehren von Schmitt dafür verantwortlich, dass Szabó später die Zukunft der Arbeiterbewegung im Anarchosyndikalismus erkannte, der der Sozialdemokratischen Partei gegenüberstand. Neben seinen umfassenden theoretischen und praktischen Arbeiten in den linksorientierten Bewegungen der Zeit spielte er eine außerordentliche Rolle bei der Gründung des modernen öffentlichen Bibliotheksnetzes in Budapest.

Im Kreise der städtischen Intelligenz und der Repräsentanten der verschiedenen linken politischen Bewegungen erfreute sich auch eine andere interessante Gestalt der ungarischen Anarchisten großer Beliebtheit – Graf Genosse Batthyányi, ein Freund von Szabó. Ervin Batthyányi, der zur Gruppe der „Männer von Welt“ gehört, stammt aus einer uralten Adelsfamilie und studierte nach der Mittelschule in London und Cambridge. Er entfremdete sich immer mehr von seiner eigenen privilegierten Welt und hatte schon im Alter von 19 Jahren kommunistische Ansichten. Es war seine Lektüre – die Werke von Edward Carpenter, William Morris, Leo Tolstoi und Piotr Kropotkin –, die ihn in diese Richtung bewegt haben. Die Ansichten von Tolstoi hat er später in seinen Schulgründungen berücksichtigt. Er verfasste im Jahre 1903 in der Zeitschrift *Zwanzigstes Jahrhundert* einen analysierenden Artikel über die Ideen von Carpenter. Über die Wirkung von Morris schreibt er in einem seiner Briefe: „Das Buch ‚News from Nowhere‘ (Nach-

richten aus dem Niemandsland) ist eines der Bücher, die grundlegend zur Gestaltung meiner gegenwärtigen Lebensauffassung beigetragen haben.“ (Szabó 1977)

Im Jahre 1905 gründete er auf seinem Grundstück in Bögöte im Komitat Vas seine Reformschule aufgrund russischer und englischer Vorbilder. Das Ziel dieser Schule ist es, das Interesse an den aufgeklärten gesellschaftlichen Ideen zu erwecken. Nebenbei plante er die Gründung weiterer Klubbhäuser, Volksbüchereien, Schulen, aus denen sich die „Knotenpunkte des Klassenkampfes und der Revolution entwickeln könnten“. An den Schulen, die im Kreuzfeuer der andauernden Angriffe standen, war nicht nur die Bildung umsonst, sondern auch die Schulbekleidung und die Schulbücher. Man versuchte die Schüler zum selbstständigen Denken, praktischen Wissen und zur Entfaltung des Moralgefühls zu erziehen. Neben der theoretischen Bildung konzentrierte man sich auch auf praktische Inhalte.

Die Popularität der gnostischen Lehre von Schmitt bringt den außerordentlich farbigen geistigen Horizont der ungarischen Lebensreformer der Jahrhundertwende sehr gut zum Ausdruck. So erhielten neben der rationalistisch-positivistischen Strömung des englischen Positivismus von Spencer, der modernen Soziologie und der Lehre des Marxismus auch andere Tendenzen einen Platz auf der geistigen Palette, wie die verschiedenen Strömungen des Anarchismus, der Kult von Schopenhauer, Nietzsche, später Bergson, sowie die verschiedenen modischen quasi-religiösen Bewegungen der Epoche, wie Spiritismus, schwarze Magie, sowie die Lehren der Theosophie und Anthroposophie.

Die 1905 gegründete Ungarische Gesellschaft für Theosophie weist auf die Verbreitung der Theosophie hin, der Weltkongress findet schon im Jahre 1909 in Budapest statt. Mit der finanziellen Unterstützung von Cooper-Oakley erscheint 1912 die Zeitschrift Theosophie. Das Gesicht der ungarischen Bewegung wurde vor allem durch die Ideen von Annie Besant geprägt. Im Kreise der ungarischen Theosophen waren jedoch auch die neuesten Tendenzen bekannt, die sich aus ihnen entwickelt hatten, die Anthroposophie von Rudolf Steiner, sowie die Bewegung des Krishnamurti aus Indien. Bei der Verbreitung der aus pädagogischer Sicht bedeutenden Anthroposophie spielte Frau Emil Nagy, geborene Márta Göllner eine wichtige Rolle, deren Ehemann nach 1923 als Justizminister der Bethlen-Regierung tätig war. Sie lernte die Lehren von Steiner im Jahre 1921 in Dresden kennen, drei Jahre später traf sie ihn auch persönlich. Sie schloss sich 1924 der Gesellschaft für Anthroposophie an und bemühte sich, die Ideen „der spirituellen Wissenschaft“ in Ungarn zu verbreiten und sie gründete die erste Waldorf-Schule in Ungarn, die dann zwischen 1926 und 1933 im Haus von Márta Göllner arbeitete. (Vámosi Nagy 1992, S. 2.)

Der Gnostizismus von Schmitt, sowie die Anschauungsweise der Theosophie und der Anthroposophie üben einen starken Einfluss auf das geistige Gesicht des ungarischen „Monte Verità“, die Künstlerkolonie in Gödöllő, aus. Sie gehören in Kosztolányis „Terminologie“ auf der geistigen Palette der Jahrhundertwende zu den „Tolstoianern, die einen Jesusbart und nach hinten gekämmte Haare tragen, aus ihren Jesuslatschen schau-

en ihre nackten Zehen heraus, (...) sie sind zahme Pflanzenfresser und Theosophen“. Die Künstler zogen 1901 in die Kommune in der kleinen Stadt nahe Budapest. Solche Künstlersiedlungen und Lebensreformkommunen entstanden in ganz Europa nach dem Muster der englischen Präraffaeliten.

Die führenden Persönlichkeiten der Gruppe sind Sándor Nagy (1869–1950), Aladár Körösfői-Kriesch (1863–1920) und Endre Toroczkai Wigand (1870–1945), denen sich auch andere Künstler anschlossen. Die Gruppe verband das natürliche, gesunde Leben der Reformlebensweise mit der Idee der gesellschaftlichen Gleichberechtigung. Die Mitglieder der Künstlerkolonie waren nicht durch ihren Stil, sondern durch ihre Kunst- und ihre Lebensauffassung verbunden. Sie waren auf der Suche nach Transzendenz, stellten die Subjektivität in den Vordergrund, wollten das mystische Lebensgefühl verwirklichen und glaubten an die Pflicht zur Übernahme von Aufgaben in der Gesellschaft. Neben den Ideen von Schmitt übten auch andere Persönlichkeiten einen großen Einfluss aus: John Ruskin, William Morris, der das Konzept der demokratischen Kunst formuliert hat, sowie Leo Tolstoi, Julius Hart (in dessen Berliner Kommune für eine Zeit auch Jenő Schmitt gelebt hatte), die Lehren der Theosophie und des Buddhismus. Es ist für den Einfluss von Tolstoi typisch, dass Körösfői-Kriesch vor der Gründung der Künstlerkolonie, zwischen 1885 und 1889 die Sommer im Haus der Familie Boér in Diód verbracht hatte, wo zu jener Zeit eine tolstoianische Gemeinschaft tätig war. Sándor Nagy selbst besuchte im Jahre 1902 aus Respekt für Tolstoi den alten Schriftsteller in Jass-

naja Polja. (Bozóki/Sükösd 1994, S. 90.). Die Künstler in Gödöllő strebten nicht nur nach der Gleichberechtigung der verschiedenen Kunstformen, sondern auch des Lebens und der Kunst, der Erschaffung der „Kunst des Lebens“. Deren Symbolik wird vor allem in der Dreieinheit des „Künstler-Propheten-Lehrers dargestellt.“ (Gellért/Keserű 1992, S. 25.)

Eine andere Gruppe der „Schögeistigen“, die eigenartige Lebensreformgruppe im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts, heißt Sonntagskreis (Vasárnapí Kör), der 1915 gegründet wurde. Die Gruppe wandte sich im Namen der neuen Religiosität, des „metaphysischen Idealismus“, des Spiritualismus bewusst gegen die positivistische soziologische und materialistische Einstellung der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert. Die Bewegung startete eigentlich als ein Freundeskreis, ihre geistigen Vorgänger waren einerseits die Thalia-Gesellschaft, andererseits die Zeitschrift Der Geist (A Szellem), die im Jahre 1911 in der Redaktion von Lajos Fülep und György Lukács erschien. Zu den Redakteuren der kurzlebigen Zeitschrift gehörten von den späteren Gründern Károly Mannheim, Emma Ritoók, Béla Zalai und Béla Bartók. Die Zeitschrift deutet auf deutsche Rezeption hin, deren Modell die philosophische Zeitschrift Logos ist – mit den Redakteuren Rickert und Windelband –, in der auch die Schriften des zu der Zeit in Deutschland lebenden Lukács erschienen. Die Begründer und Stammmitglieder waren Béla Balázs, György Lukács, Emma Ritoók, Frigyes Antal und Béla Fogarasi, später Arnold Hauser, Károly Mannheim, René Spitz, Károly Tolnay, Lajos Fülep. An den Zusammenkünften nehmen Géza Révész, Béla Bartók,

Zoltán Kodály, Károly Polányi und Mihály Polányi teil. Mehrere Personen aus dieser Aufzählung wurden später zu international anerkannten Wissenschaftlern und Künstlern. (Karády/Vezér 1980)

Die Ehefrau von Oszkár Jászi, die vielseitige Malerin und Dichterin Anna Lesznai, war ebenfalls mit dem Kreis vertraut. Sie war eine der wenigen, die sich der kommunistischen Bewegung nicht angeschlossen haben. Nach der Jahrhundertwende hat sie zahlreiche bekannte Märchen verfasst, die sie auch selbst illustriert hat. (Die Tage der Babybohne, Märchen über das Erdbeerherz, Märchen von den Möbelstücken und dem Jungen, Die Reise des kleinen Schmetterlings auf der Leszna und im benachbarten Land der Feen). Mit der Hilfe der wundervoll komponierten Illustrationen und der mit ihnen verbundenen poetischen Märchenwelt erfasst der Leser, also das Kind, seine Umgebung wie ein Wunder, Schritt für Schritt, die Märchen öffnen die Augen der kleinen Leser auf die Mystik der Umwelt auf eine einfache Weise. (Szabadi 1987, S.89–95.)

Eine andere vielseitige Repräsentantin der Lebensreformbewegung in Ungarn ist die Mathematikerin und Philosophin Valéria Dienes (1879–1978), eine herausragende Persönlichkeit auf dem Gebiet der ungarischen Orchestrik. Sie war nur lose mit dem Kreis verbunden. Dank ihrem Ehemann, dem ausgezeichneten Mathematiker Pál Dienes, macht sie die Bekanntschaft des Kreises der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert und der ungarischen Feministenbewegung. Am Ende des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts lebt sie in Paris, wo sie die Studentin und Anhängerin von Bergson ist. Sie übersetzt

auch seine Werke ins Ungarische. Die große, neuartige Tänzerin der Jahrhundertwende, Isadora Duncan und ihr Bruder Raymond Duncan haben eine grosse Wirkung auf die Gestaltung des Konzepts von Dienes Orchestrik ausgeübt. Später schließt sie sich der Lebensreformkommune von Raymond Duncan in Nizza an. Nach ihrer Rückkehr nach Ungarn unterrichtet sie in der Reformschule von László Domokos Orchestrik. In der zweiten Hälfte der 1920er Jahre ist sie die Choreographin zahlreicher erfolgreicher Orchestrikmysterien und Parabeln. (Borus 1978, vgl. Pukánszky 2013b)

2. Die Lebensreform und die Bildungsreform von Bárczy in Budapest

Die Lebensreformbestrebungen und die Reformideen auf dem Gebiet der Pädagogik kommen in den Fach- und Emanzipierungsbewegungen der Volksschullehrerschaft, die eine immer bedeutendere berufliche Kraft darstellt, sowie in den städtepolitischen Reformen von István Bárczy miteinander in Berührung. István Bárczy, der liberale Oberbürgermeister der Stadt, steht zwischen 1906 und 1918 an der Spitze der Hauptstadt. In diesem Jahrzehnt, der Bárczy-Epoche, entwickelt sich die Stadt zu einer Weltstadt. Die Mehrheit der Gebäude des „bauenden Bürgermeisters“, Schulen, öffentliche Gebäude, Miethäuser, stehen noch heute. In dieser Epoche kam es zum Ausbau der städtischen Verwaltung, des öffentlichen Verkehrs, der Beleuchtung und des kommunalen Systems in Budapest. Im Rahmen des sozial- und kul-

turpolitischen Programms begann man mit dem Bau zahlreicher kleiner Wohnungen und Schulen. Es wurden bedeutende Schritte für die Ausbreitung der Erwachsenenbildung unternommen, unter der Führung von Ervin Szabó entsteht in den 1910er Jahren in Budapest das moderne Netz der Bibliotheken. Die umfassende Bauaktion von Schulen bildete nach 1909 einen wichtigen Teil von Bárczys kulturpolitischem Programm, in dessen Rahmen innerhalb von drei Jahren 36 neue Schulen erbaut und zahlreiche Schulgebäude renoviert wurden. So entstanden zu dieser Zeit 55 Schulen und 967 neue Klassenräume in Budapest. Zu den Schulen gehörten auch Dienstwohnungen. Zudem kümmerte man sich auch um die Beheizung der Gebäude, um die Einrichtung der Klassenräume und die Gestaltung der Schulhöfe und Dachterrassen. Im Jahre 1913 wird der Studienplan für die Budapester Schulen herausgegeben, Werkstätten entstehen, in denen Lehrmittel hergestellt werden. Als Ergebnis dieser Aktionen verbessert sich die Ausrüstung der öffentlichen Schulen in der Hauptstadt erheblich.

Der erste Ort der Zusammenarbeit war die Zeitschrift Volksbildung, das Presseorgan der Bildungsreform, die mit der Unterstützung des Oberbürgermeisters im Jahre 1906 gegründet wurde. Die niveauvolle Zeitschrift erschien bis 1918 (nach 1912 mit dem Titel Neues Leben – Új Élet). Sie dient nicht nur als Forum der Pädagogen in der Hauptstadt, sondern wird auch zum Presseorgan der Kulturpolitik und des Bildungswesens des Bárczy-Programms. Die Zeitschrift „Volksbildung“ sicherte nicht nur für die Vertreter der ungarischen Pädologie und experimentellen Psychologie sondern auch – neben den

Zeitschriften Zwanzigstes Jahrhundert und Der Westen – den verschiedenen Richtungen der ungarischen Lebensreformbewegung, von den anarchistischen, syndikalistischen und tolstoianischen Bestrebungen (Ervin Szabó, Jenő Schmidt, Ervin Batthyányi) bis zu zahlreichen Ansätzen der ungarischen Sezession Möglichkeiten zur Publikation. In der ersten Periode der Zeitschrift spielten eine wichtige Rolle auch die leitenden Persönlichkeiten der Künstlerkommune in Gödöllő. Unter den Autoren der Zeitschrift Volksbildung, im Kreis der Vortragenden und der Hörerschaft der Kurse und wissenschaftlichen Vorlesungen des Pädagogischen Seminars sowie unter den Mitgliedern der Gesellschaft für Kinderforschung fanden sich in den 1910-er Jahren die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen der ungarischen Sezession, der ungarischen Bewegungskunst und der neuen musikalischen- und künstlerischen Erziehung sowie des Sonntagskreises.

Die Vertreter dieser Initiativen hatten die Möglichkeit, auf den Blättern der Zeitschrift ihre Meinung zu äußern über die neue urbane Kultur, über die neuen Richtungen der Stadtmodernisierung, über die Beziehung von Kunst und Erziehung, über die neuen Aufgaben von Volksbildung und Schule, über den neuen Menschen und die neue Gesellschaft, über die veränderte Beziehung zwischen Mann und Frau, über die neue Moral und die neue Erziehung, über die Kunst des Kindes, über die Wichtigkeit der Rückkehr zur Volkskunst als die natürliche Lebensweise, über den „dritten Weg“ zur Erneuerung der ungarischen Kultur und Gesellschaft. (Németh 2004, S. 23.)

Das andere geistige Zentrum für die Zusammenarbeit der verschiedenen Lebensreformbestrebungen und der Reformpädagogik im Dienst der Bildungs- und Schulreform in Budapest, die bis zum Ende des Krieges andauert, war das Pädagogische Seminar, das im Jahre 1912 unter der Leitung von Ödön Weszely (Németh 1990, S. 13–14., Mann/Hunyady/Lakatos 1997) zur Weiterbildung der Lehrer in der Hauptstadt entstand.

3. Das Erbe der Reformpädagogik in Ungarn

In der Entfaltung der Reformpädagogik und der experimentellen Pädagogik beziehungsweise der Kinderforschung in Ungarn spielten – wie bereits früher berichtet – die Volksschullehrer und die Lehrer der Lehrerbildungsanstalten eine bedeutende Rolle. Im Professionswissen der modernen Volksschullehrer hatte auch die reformpädagogische Semantik dieser Epoche einen bedeutenden Einfluss. Aus der Kritik des Herbartianismus und nach dem Durchgang durch die experimentelle Pädagogik hat das pädagogische Wissen der Volksschullehrer im reformpädagogischen Gedanken schließlich zu seiner modernen und legitimen Gestalt gefunden. Diese Semantik brachte neue Zauberworte. Das Eigenrecht des Kindes wurde das neue regulative Prinzip und die Grundlage des professionellen Ethos'. Der pädagogische Bezug als sozialer Ort kann diesem Eigenrecht zur Wirklichkeit verhelfen. (Vgl Tenorth 1992, S. 369–370.)

Dieser Professionsgruppe kam nämlich in dieser Zeit auch in Ungarn eine immer stärkere Fachkompetenz zu.

Ihre herausragende Aufgabe zeigte sich vor allem in der Rezeption der modernen psychologisch-pädagogischen Strömung, die ihre Blüte nach der Jahrhundertwende erlebte. Weiterhin kam es auch zur Verbreitung der Ergebnisse der Pädologie in Ungarn. Der Lehrer der Budapester Staatlichen Lehrerbildungsanstalt, László Nagy (1857–1931), und seine Mitarbeiter gründeten 1906 die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung. Sie wurden die Organisatoren der Gesellschaft, die von der Verbreitung der modernen pädagogisch-psychologischen Bestrebungen – ähnlich den ausländischen Repräsentanten der Richtung (Depaepe 1993) – die Begründung der Erziehungswissenschaft auf einer experimentellen, empirischen Grundlage erwarteten. Die Gesellschaft wirkte für die Verbreitung der neuen pädagogischen Anschauungsweise. Es wurden Fortbildungskurse für praktizierende Lehrer gehalten sowie Bücher und Zeitschriften herausgegeben: ab 1907 erschien unter der Redaktion von László Nagy die unabhängige Zeitschrift der Gesellschaft: „A gyermek“ (Das Kind). Außerhalb der Hauptstadt entstanden ebenfalls neue Zentren der Kinderstudien. (Köte 1987)

Ausgehend von der Theorie der Entwicklung des Kindes von László Nagy wurde die „Neue Schule“ der Pädologischen Gesellschaft in Ungarn 1914 unter der Leitung von Frau Domokos Lászlóné für 6–14 jährige Jungen und Mädchen gegründet. Die Schule wollte in den ersten vier Klassen die Grundausbildung und in den nächsten vier Jahren die Unterstufe der Mittelschule sichern. Für diejenigen, die in einer Handels- oder Kunstschule weiterlernen wollten, sicherte sie eine ab-

geschlossene Bildung. Die Reformschule existierte bis 1949 in Budapest, als sie durch das kommunistische Regime geschlossen wurde.

Die zwischen 1915 und 1943 existierende zweite bekannteste ungarische Reformschule von Frau Nemes Müller Márta, die „Családi Iskola“ (Familienschule), hat auch internationale Bedeutung. Die theoretische Konzeption und die Praxis sind verbunden mit den internationalen Bestrebungen der Reformpädagogik in den 20-er Jahren. Die Begründerin der Schule lebte am Anfang des Jahrhunderts längere Zeit in Belgien, und dort machte sie sich mit den bedeutendsten frühen reformpädagogischen Bestrebungen bekannt. Die Pädagogik des bedeutenden belgischen Reformpädagogen Ovide Decroly hatte eine große Wirkung auf ihre Konzeption.

Die pädagogischen Gedanken von Montessori weckten ziemlich schnell auch die Aufmerksamkeit der ungarischen Pädagogen. Der erste Montessori-Kindergarten wurde schon im Jahre 1912 im Kloster der zum Franziskanerorden gehörenden Maria-Missionsschwestern gegründet. Einige italienische Mitglieder des Ordens wurden von Montessori in Rom ausgebildet und erhielten ein Diplom. Eine der Ordensschwestern lehrte dann die ungarischen Schwestern die Montessori-Methode. Die bekannteste Persönlichkeit der ungarischen Montessori-Pädagogik war Erzsébet Burhardt-Bélavári (1897–1987), die zwischen 1924 und 1944 Kindergärten und von 1928 bis 1941 auch eine Schule nach der Methode der italienischen Pädagogin geleitet hat. Von 1930 an hielt sie Weiterbildungskurse, praxisorientierte Vorlesungen für Kindergärtnerinnen, Lehrer und Eltern an ihrer Einrichtung

und in der Budapester Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen. (Burchard, 1987,1187.)

Von Rudolf Steiners ungarischen Anhängern kann man Frau Dr. Maria Göllner erwähnen, die als Steiners persönliche Schülerin die Anthroposophie kennenlernte und vom Jahr 1924 Mitglied des Goetheanums in Dornach wurde. Sie hat die erste anthroposophische Gruppe in Ungarn im Jahre 1926 gegründet und im September dieses Jahres hat sie auch ihre zweisprachige (deutsch-ungarische) Waldorfschule eröffnet, die bis 1933 in einem Gartenviertel von Budapest (Kis- Svábhegy) tätig war. (Vgl. Vekerdy, 1990; Vámos-Nagy, 1989.)

3.1. DIE KONSERVATIVE REFORM DES UNGARISCHEN BILDUNGSWESENS UND DIE REFORMPÄDAGOGIK

Diese neue Initiativen der Reformpädagogik verbreiteten sich schon in einer neuen Epoche der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Ungarns, die mit der Periode von 1920 begann. Sie war in erster Linie durch die Folgen des Friedenabkommens eines verlorenen Krieges determiniert. Der Vertrag von Trianon (1920) erschütterte alle gesellschaftlichen Schichten Ungarns. Daher wurden die starke Bestrebungen zur Entwicklung des Bildungswesens in der 1921 beginnenden Epoche der Bethlen-Konsolidation als eine strategisch bedeutsame Aufgabe betrachtet. Im Hintergrund dieser Kulturpolitik stand der Gedanke der sogenannten „kulturellen Überlegenheit“, deren Ideologie von einem prominenten Kulturpolitiker, dem damaligen konservativen

Kultusminister Kuno Klebelsberg (1875–1932), stammte. Ein wichtiges Mittel dazu war nach seiner Meinung der Neonationalismus, eine christlich-nationale Ideologie mit neugestaltetem Inhalt, mit deren Hilfe die Ausbildung einer hochqualifizierten (aber mit nationalen und revisionistischen Gedanken erfüllten) „Intelligenzelite“ verwirklicht und daneben auf die allgemeine Hebung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung gedrängt wurde.

In diesem Sinne ließ Klebelsberg während dieser Periode das einheitliche institutionelle System des Landes organisieren, die Akademie erhielt Unterstützung vom Staat, die Museen und Archive wurden in einer einheitlichen Organisation vereinigt, die in den 1910er Jahren begonnenen Universitätsgründungen (Debrecen, Szeged, Pécs) wurden fortgesetzt, ihre Institute wurden weiter ausgebaut; zwischen 1924 und 1926 schließlich begann er mit der Modernisierung der Mittelschulen, daneben wurde eine große Anzahl von Volksschulen gebaut. (Ladányi 1999, S. 51)

Parallel zu diesen Ereignissen fand in den zwanziger Jahren auch die Reform der Lehrerbildung statt: der Status der 5-jährigen Lehrerbildungsanstalt wurde gestärkt, Bürgerschulen wurden nach 1927 als Mittelschulen anerkannt; eine Hochschule wurde nach Szeged verlegt und bekam den Namen: Hochschule für Bürgerschullehrerbildung. Nach der gesetzlichen Regelung von 1924 wurden an allen Universitäten Ungarns neben den philologischen Fakultäten Lehrerbildungsinstitute gegründet, die den werdenden Gymnasiallehrern neben ihrem Universitätsstudium den Erwerb aller ihrer Fachkenntnisse

ermöglichen sollte, und das innerhalb eines organisierten Lehrplans.

In den zwanziger Jahren entwickelte sich die Pädagogik auch in Ungarn zu einer Universitätsdisziplin, die Erziehungswissenschaft machte einen großen Schritt nach vorn auf dem Weg zu einer modernen wissenschaftlichen Disziplin. Dabei spielte die Rezeption aus dem deutschsprachigen Raum eine wichtige Rolle. (Stiehweh 1994, Tenorth-Horn 2001, Horn 2003, Németh 2002, S. 372–374) Die praxisorientierte schulpädagogische Betrachtungsweise war an allen Universitäten charakteristisch. Das steht in Zusammenhang mit der breiten Reform der Lehrerbildung und der Stärkung ihrer Kompetenzorientierung. In dieser breiten Reformbewegung, in der inneren Schulreform, spielten die didaktisch-methodischen Elemente der Reformpädagogik bereits eine wichtige Rolle.

3.2. DIE TYPISCHEN MODELLE IN DER INSTITUTIONALISIERUNG DER REFORMPÄDAGOGIK

In der Institutionalisierung der Reformpädagogik an den Universitäten kann man in Ungarn drei typische Modelle unterscheiden (Siehe detailliert Németh 2004):

Die erste Richtung, die Entwicklung der Universitätspädagogik im Geist der experimentellen Pädagogik nach der Jahrhundertwende, kam am konsequentesten an der Universität in Pécs zur Geltung. Zu dem Institut, das im Jahre 1923 von Ödön Weszely (1873–1935), dem Professor für Pädagogik gegründet wurde, gehörten auch eine Fachbibliothek mit 2000 Bänden, ein pädagogisches

Forschungslabor und ein Museum. Die geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische Orientierung seiner systematisierenden Werke aus den zwanziger Jahren stellt eine eigenartige Brücke, einen Übergang zwischen dem späten Herbartianismus und der kulturpädagogischen Auffassungsweise der dreißiger Jahre dar. (Németh 1990) Die zweite Richtung charakterisierte die Rezeption der Reformpädagogik im Geist des Rousseau-Instituts in Genf an der Universität in Budapest. Es bestand dort die bedeutendste Errungenschaft der zwanziger Jahre neben der immer stärkeren Verbreitung der geisteswissenschaftlichen Anschauungsweise darin, dass aufgrund des Pädagogikunterrichts an Universitäten die auf die moderne Kinderpsychologie gegründete reformpädagogische Auffassung an Bedeutung gewann. Gyula Kornis, der damalige Professor für Philosophie, bot regelmäßig Vorlesungen in Kinderpsychologie an, parallel zu diesen Vorlesungen wurde Cecil Bognár (1883–1967), später Pädagogik-Professor der Universität in Pécs und in Szeged, im Jahre 1923 zum Privatdozenten für Kinderpsychologie (Pädologie) ernannt. Elemér Kenyeres (1891–1933), einer der bedeutendsten Vertreter der Reformpädagogik in Ungarn, folgte ihm 1930. Er vertrat neben Weszely im akademischen Gebiet die Anschauungsweise des schulpädagogisch orientierten „Volksschullehrers“. Von 1926 an studierte er mit einem Stipendium an der Universität in Genf. Seine Bekanntschaft mit den bedeutenden Vertretern des Rousseau-Instituts in Genf spielte eine bedeutende Rolle in seiner späteren akademischen Tätigkeit. Der Wirkung von Kenyeres ist es zu verdanken, dass am Ende der 20-er Jahre auch die Rezeption von Piaget in Ungarn

begann. (Németh 1993) Die dritte Richtung, die Rezeption der französischen psychologischen Richtungen und der Reformpädagogik im Dienst der Reform der Lehrerbildung, entstand an der Universität in Szeged. Im Hintergrund stand die Umstrukturierung der ungarischen Lehrerbildung für Hauptschulen (in Ungarn sogenannte Bürgerschule). Die Institution, die früher in Budapest tätig war, wurde als Hochschule neben die Universität in Szeged gesetzt. Gleichzeitig entstand an der Universität in Szeged der erste Lehrstuhl für pädagogische Psychologie in Ungarn, dessen Professor Hildebrandt Várkonyi (1888–1952) kurz vorher an der Sorbonne in Paris als Stipendiat sein philosophisches und psychologisches Studium vertiefte. In seinen Vorlesungen und in seiner wissenschaftlichen Publizistik rezipierte er die modernsten psychologischen Strömungen der Epoche (Piaget, Janet, Freud, Jung, Adler) und die Bestrebungen der Reformpädagogik. Für seine Forschungsarbeit war die starke Orientierung an der pädagogischen Psychologie charakteristisch. An dem von ihm geleiteten Institut und in seinem Forschungslabor waren zahlreiche begabte Schüler von ihm tätig. Mit seiner Unterstützung leitete eine seiner Studentinnen, Erzsébet Dolch, die „Gartenschule“ (Kerti Iskola), eine der Reformschulen in Szeged. Eine andere Studentin von Várkonyi, Erzsébet Baranyai, die erste Privatdozentin der Pädagogik in Ungarn, wurde auch die anerkannte Expertin der pädagogischen Psychologie und der Reformpädagogik. (Pukánszky 2002)

Die Referendariatschule der mit der Universität verknüpften Pädagogischen Hochschule in Szeged hatte auch eine bedeutende Rolle in der Verbreitung der re-

formpädagogischen Bestrebungen in der Schulpraxis. Die Studenten, die ihr Schulpraktikum in dieser Schule machten, lernten nicht nur die allgemeinen theoretischen Zielsetzungen der Reformpädagogik kennen, sondern sie konnten auch die praktische Arbeit in deren Geist unmittelbar miterleben. Da die Studenten der Hochschule aus dem Gebiet des ganzen Landes kamen, verbreiteten sich die neuen pädagogischen Ideen in ganz Ungarn. Die methodischen Erneuerungen der Lehrer, die die praktische Arbeit leiteten, wurden sowohl in der Zeitschrift „Die Schule der Handlung“ (Cselekvés iskolája) als auch in der Fachbuchserie, die von der Schule herausgegeben wurde, publiziert. Auf diese Weise trugen die Ergebnisse ihrer Innovationsarbeit zur Entwicklung der methodischen Kultur breiter Kreise von praktizierenden Lehrern in Ungarn bei. (Pukánszky 2002, S. 117–120)


4. Schluss

Die Entwicklungsdynamik der in unserer Arbeit vorgestellten Vorgänge bleibt auch in der kurzen demokratischen Übergangsphase (1945–1949) nach dem Zweiten Weltkrieg noch erhalten. Die besonderen pädagogischen Bestrebungen der früheren Zeiten lebten weiter, beziehungsweise erwachten: die traditionellen christlichen Richtungen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der universitären Pädagogik eine dominante Rolle spielte, die Erziehung der Nation, die pädagogischen Bestrebungen der Volksschriftsteller und der Volksbewegung, die verschiedenen Richtungen der Reformpädago-

gik. In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg kommt die Betrachtungsweise der Reformpädagogik und der Kinderforschung immer stärker zur Geltung; die pädagogische Denkweise, die die Besonderheiten des kindlichen Lebensalters und die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Die Popularität der französischen und der angloamerikanischen empirischen Pädagogik ist inzwischen gewachsen. Auch im Laufe der Entfaltung der Schulreform und der Erneuerung der Erziehungswissenschaft tritt die demokratische Denkweise, die die Kindzentrierung, die gesellschaftliche Gerechtigkeit, die gesellschaftliche Solidarität, und die Chancengleichheit betont, immer stärker in den Vordergrund. Es schien so, dass die sich entfaltende neue ungarische Demokratie die besten Traditionen der ungarischen universitären Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik weiterführt.

Nach der Verstaatlichung der Schulen (1947) erfolgte die Verwirklichung des kommunistischen Unterrichtsmodells und der kommunistischen Erziehungswissenschaft mit den immer größeren Mitteln der offenen staatlich-politischen Gewalt. Infolge dessen entstand auch in Ungarn die einheitliche staatliche Schule, die einheitliche kommunistische Erziehung und Jugendbewegung, die das ganze ungarische Schulsystem, und die Ganzheit der Erziehung und Bildung in den Dienst am Bau des Sozialismus-Kommunismus stellten. Dadurch verwirklichte sich die diktatorische Schule eines diktatorischen Staates, in der die Grundlagen der äußeren und inneren Einheit die sozialistisch-kommunistische Ideologie, der sozialistisch-kommunistische Ziel- und Bildungsapparat, der mit Marxismus und Leninismus gefüllte Lehrstoff und

der obligatorische Materialismus-Atheismus bildeten. In der auf Grund der staatlichen Diktatur immer tiefer monolithisch werdenden ungarischen Gesellschaft verschwindet zu dieser Zeit nach und nach die berufliche Autonomie, der kritische Geist, die Fachwissenschaftlichkeit, die die Erscheinungen der Welt in ihrer Objektivität zu beobachten trachtet. (Golnhofer 2004)



Pädagogische- und gesellschaftliche Reformströmungen und ihre Rezeption im Fachwissen der ungarischen Volksschullehrer nach 1900

Die Idee der Vermittlung von Allgemeinbildung, die eine große Aspiration an die Bildung des gesamten Volkes bedeutete, brachte in Zusammenhang mit der Intensivierung der Professionalisierungsprozesse der Moderne auch die Etablierung eines pädagogischen Berufstandes für die Volksschule mit sich. Um die Bildung des Volkes zu heben, bedurfte es neben der Durchsetzung der Unterrichtspflicht vor allem besserer Schulen mit besser gebildeten Lehrern. Ein ausgebildeter Volksschullehrer orientiert sich an allgemeingültigen beruflichen Prinzipien und nicht an persönlichen Beziehungen, Vorlieben, Abneigungen. Seine spezifischen Kompetenzen, seine Leistungsverpflichtungen sind vertraglich genau spezifiziert, seine Autorität beschränkt sich auf klar begrenzte Bereiche. Die Entfaltung des Lehrerberufs beziehungsweise die Professionalisierung pädagogischer Berufe haben einen je autonomen Wissenstypus erschaffen, der in der Praxis professioneller Erzieher, wie in Schulen und Erziehungseinrichtungen, aus dem Alltag ausdifferenziert wurde, und in eigenen Normen seit der Moderne eine organisierte Dauer gewonnen hat. Dieses Professions-

wissen wurde in fachlichen Zeitschriften, Handbüchern und Monographien organisiert, in denen die Lehrprofession ihre Erfahrungen dokumentiert und überliefert hat. (Tenorth 1992, S. 360)

In Zusammenhang mit der Etablierung der Lehrerbefürs verfolgt der vorliegende Beitrag zwei Ziele: es geht einerseits darum die breiten internationalen Zusammenhänge bei der länderspezifischen Entwicklung der pädagogischen Wissensformen zu zeigen, in deren Rahmen auch paradigmatische, theoretisch formulierte Praxismodelle entfaltet wurden; und es geht zweitens darum, die Besonderheiten der ungarischen Rezeption mit Hilfe der Fachzyklopädie für Volksschullehrerschaft vorzustellen. Im Blickwinkel des skizzenhaften Überblicks stehen die Berufsbildungsprozesse der ungarischen Volksschullehrer bis Anfang des 20. Jahrhunderts. Da diese Rezeption eng mit den Urbanisationsreformen im Geist der Moderne in Mitteleuropa, und vor allem mit der Verbreitung der allgemein gültigen paradigmatischen Elemente der nationalstaatlichen Entwicklung und der Entfaltung des dualen Schulsystems verbunden war, kann das Beispiel der ungarischen Entwicklung als eine Fallstudie aufgefasst werden, die die Entwicklungstendenz im weiteren Sinne des Wortes in einem konkreten nationalen Rahmen knapp darstellt.

1. Das moderne Schulwesen und der Lehrerberuf in Ungarn

Die Folgen der Industrialisierung und Urbanisierung ab dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts brachten in ganz Europa eine Umwälzung der Lebensführung mit sich, die als Durchsetzung der – sich aus der Selektivität einer technologisch und bürokratisch dominierten Rationalisierung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ergebende – Industriekultur charakterisiert werden kann. Die Entfaltung der Moderne im 19. Jahrhundert ist eine Fortschrittserfahrung, nimmt man die Entwicklung der Wissenschaften, Technologien, sozialen Organisationen und Lebensformen zum Maßstab. Die Erfahrung der tiefgreifenden Änderungen, wie Verlängerung der Lebenserwartung, Mobilität, Verlässlichkeit durch rationale Verfahren, persönlicher Konsum, haben auch existenzielle Bedeutung. Diese Epoche bringt auch eine beispiellose Verdichtung, Professionalisierung und Effektivierung aller Erziehungsbereiche mit sich. Von der Universität bis zum Kindergarten erneuern sich die Institutionen. Es entstand eine institutionelle Grundform der modernen Schule, und aus dem 19. Jahrhundert heraus das daran anschließende Bildungssystem schuf. Die moderne Gesellschaft gerät zunehmend in Abhängigkeit von den pädagogischen Institutionen und profitiert von ihnen. Die Verstaatlichung, die Kontrolle, die soziale Verteilung des Wissens, die Disziplinierung und Modernisierung wären ohne ein modernes Bildungssystem nicht möglich.

Da diese Prozesse natürliche Begleiterscheinungen der Modernisierung in Europa und in den transatlantischen

Regionen waren, trugen sie allgemein gültige Merkmale. So tritt ihr regional-nationaler Charakter mit diesem weiteren europäischen Prozess verknüpft auf, jedoch in einer Form, die durch die Eigentümlichkeiten in der Entwicklung der ungarischen Industrie und Gesellschaft determiniert wurde. Dank der liberalen Regierung wurde der Weg mit dem Ausgleich von 1867 in beiden Teilen der Habsburgermonarchie für den inneren Ausbau des modernen nationalen Verfassungsstaates und für das moderne duale Schulsystem frei. Auch über die Schulen hinaus bot Ungarn seit dem Ausgleich das Bild einer modernen und trotz ihrer stolzen Vergangenheit jungen Nation mit glänzenden Zukunftsperspektiven. Die Wirtschaft wurde seit der Mitte des Jahrhunderts schrittweise in den internationalen Markt einbezogen und allmählich von einer landesweiten industriellen Entwicklung erfasst. Begleitet wurde dieser Prozess von der Herausbildung einer bürgerlichen, professionellen Mittelschicht, die sich in landesweiten Vereinen und Verbänden und auch in politischen Parteien organisierte. Seit den 1850er Jahren, im Neoabsolutismus, war der Ausbau des modernen, bürokratischen Verwaltungsstaates eingeleitet worden, der seit dem Ausgleich weiter vorangetrieben wurde. Der wachsenden Selbstverwaltung der Komitate durch den Adel wurde nunmehr eine durchstrukturierte, zentralisierte Verwaltung, die allmählich die Oberhand gewann, an die Seite gestellt. (Katus 1966, Puttkamer 2003, Pukánszky 2014)

Die ungarischen Schöpfer des Ausgleichs setzten auf einen starken Zentralstaat mit einem Korrektiv, der für die Nationalitäten auf die kirchliche Sphäre als Freiraum

kultureller Entfaltung verwies. Der enge Zusammenhang zwischen institutioneller Modernisierung nach den Maßstäben des 19. Jahrhunderts und der Ausbreitung des modernen Nationalgedankens wurde auch im ungarischen Schulwesen deutlich sichtbar. Als Verheißung von Zukunft gewann der moderne Nationalismus auch in Ungarn eine starke Mobilitätskraft. Er fand ein gutes Aktionsfeld im Schulwesen, insbesondere in der Volksschule und im Sprachunterricht. Es ist also kein Zufall, dass die nationalen Patrioten vor allem in der Lehrerschaft zu finden waren. (Vgl. Puttkamer 2003 S.29.)

2. Die Entfaltung des pädagogischen Berufswissens in Ungarn im historischen Prozess

Die unterschiedlichen Muster der pädagogischen Berufe, die mit der Institutionalisierung in Rollen und Organisation verbunden sind, haben unterschiedliche Wissenstypen in der Moderne ausgeformt und in pädagogischen Berufswissenschaften etabliert. Diese Formen mit pragmatischen, rhetorischen und systematischen Elementen sind im Begriff der modernen Erziehungswissenschaft zur Einheit gebracht. Darin werden drei unterschiedliche pädagogische Wissensformen artikuliert: 1. Die reflektierte Reflexion der Praktiker ist das Wissen der pädagogischen Akteure, das sich in Schulmännerklugheit, Handlungsregeln, praxisbezogenem Wissen und Entscheidungsprämissen, Rezepten und Reflexionsstandards parallel mit der Geschichte des Berufs entwickelt und verselbständigt hat. 2. Philosophien der Erziehung

sind in den Werken der prominenten Theoretiker der Pädagogik ausgearbeitet worden. 3. Diese sind eindeutig abgegrenzt von einer Erziehungswissenschaft als empirisch-experimenteller, beobachtend-beschreibender Disziplin. (Vgl. Tenorth 1999, S. 432-433.)

Das Berufswissen der auf den verschiedenen Stufen der Schulen im Ungarn seit dem 18. Jahrhundert tätigen Fachleute – die hochgebildeten Theologen der verschiedenen Konfessionen bzw. die Laienmeister der Volksschulen – bestimmten ebenfalls die traditionellen kollektiven Formen der Wissensübergabe. Dieses frühe pädagogische Wissen, die Kunst des Unterrichtens, zeigt zahlreiche Merkmale, die mit dem kunstvollen, durch Generationen perfektionierten Berufswissen der Zunftmeister verwandt zu sein scheinen. Die Differenzierung von diesem Wissen begründet später einen Grundtyp des pädagogischen theologischen Wissens, die praxisorientierte praktische Pädagogik, die die „reflektierten Reflexionen“ der praktischen Fachleute (Volkslehrer und Schulmeister, Theologen, die in der Schule tätig sind) immer genauer zusammenfasst. (Vgl. Tenorth 1999, S. 432.)

Auf der anderen Stufe steht die Gruppe von Experten, die „Reflexionselite“, die die Ideologien ausarbeitet – die Lehrer der oberen Schulen und die Fachleute der Unterrichtsleitung – die auch die Aufgaben der Formulierung der Bildungsinhalte und die der Systemlegitimation erfüllen. In ihrem Fachwissen erhält die theoretisch (sowohl auf theologischer als auch auf philosophischer Ebene) begründete berufliche Reflexion eine größere Rolle. Diese pädagogische Wissensart wird zu dem Wissen, das für die an den Universitäten ausgebildete Experten-

gruppe ausgearbeitet wurde, also die auf höherer Reflexionsebene formulierte universitäre Erziehungslehre, die theoretische Pädagogik und die praktische Philosophie der Erziehung. (Vgl.: Tenorth 1999, S. 432-433.)

In den pädagogischen Diskussionen, die in dieser Zeit verstärkt auftreten, erscheinen in zunehmender Betonung der Anspruch auf Erziehung des ganzen Volkes und – damit einhergehend – die in der Ideenwelt der Aufklärung wurzelnden ideologisch-rhetorischen Elemente, die den Anspruch des dualen Schulsystems formulieren, erlangen eine immer größere Bedeutung. Als Bestandteil dieser Prozesse steigen zugleich die Ansprüche auf eine weitere Differenzierung des Berufswissens der Pädagogen. Die Verstärkung der staatlichen Zuständigkeit bei der Schulbildung sowie die Betonung der Wichtigkeit der Schulpflicht bedeuten gleichzeitig eine immer größere Rolle der Schule und des Unterrichts bei der gesellschaftlichen Aufsicht und Disziplinierung der Kinder, bzw. parallel dazu auch einen Rückgang der Zuständigkeit der Eltern in der Erziehung.

Foucault behauptete (Foucault 1989), dass eine die Menschen ökonomisch besser nutzbar machende Disziplinierung in der Moderne auch in diesem Fall mit Hilfe der Erziehung erfolgte. Die Einführung in übergeordnete Raum- und Zeitpläne wird schon in der Schule geübt. Nach Wulf korrespondiert mit der aufkommenden Arbeitsorganisation der Epoche die Entwicklung rationaler Handlungsweisen (Mäßigung, Besonnenheit, Rationalität). Dem entspricht die Ausbildung des Denkens und Abstraktionsvermögens, zu der die mit der Organisation schulischer Bildung und mit der Ausweitung der Schul-

pflicht verbreitete Erziehung einen erheblichen Beitrag leistet. Mit der steigenden Abhängigkeit beim Funktionalisieren der Gesellschaft wächst der Zwang zur Selbstkontrolle, die immer stärker eine von den entsprechenden Praktiken der Schule unterstützte Außenkontrolle ersetzt. (Vgl. Wulf 1999)

Diese Behauptung scheint eine unlängst erschienene Arbeit von Béla Pukánszky auch zu begründen, in der er die Veränderungen des Kindesbildes und der Kinderauffassung in den ungarischen erziehungswissenschaftlichen Handbüchern im 19. Jahrhundert untersucht. (Pukánszky 2005.) Wie es der Autor erklärt, ist in der Betrachtungsweise der erziehungswissenschaftlichen Lehrwerke bezüglich des Kindideals eine eigenartige Veränderung zu beobachten. Aus der Auffassung des „Kindes als liebenswürdiges Wesen“ wird die Interpretation des „Kindes als disziplinbedürftiges Wesen“: „Der humanistisch-aufklärerische Dignitäts-, Topos‘ und die dichterische ‚Kinder-Empfindlichkeit‘ der Romantik verschwinden in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. Sie machen einer puritanen Auffassung Platz, aus der die Bewunderung der allgemeinen menschlichen Würde oder der im Kind summenden Urkraft schon verschwindet. Die Lehrbuchautoren der Jahrhundertwende nähern sich den Hauptthemen der Erziehung auf pragmatische Weise: Sie lassen das Kind als ein Wesen erscheinen, das auf die Eingliederung in die engeren und breiteren gesellschaftlich-gemeinschaftlichen Kreise und auf die Erziehung wartet.“ (Pukánszky 2005, S.227., Pukánszky 2013a, 2013c)

3. Das moderne Schulwesen und die neue Rolle der Grundschullehrer

Nach dem Ausgleich 1867 hat die grundlegende Neuordnung des Volksschulwesens sowohl in Ungarn als auch in Österreich eine hohe Priorität. Im Jahre 1868 verabschiedet die ungarische Regierung ein neues Volksschulgesetz (GA 38/1868), das erstmals die allgemeine Schulpflicht für sechs- bis zwölfjährige Kinder vorschreibt, die sich an eine dreijährige Wiederholungsschule anschloss. Neben der sechsklassigen Volksschule wurden auch die Höhere Volksschule und die Bürgerschule als weiterführende Schulen eingeführt. In den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts verbreiteten sich aufgrund der rapiden Institutionalisierung des modernen dualen Schulwesens die sechsklassigen Volksschulen. Die Anzahl der Schulen wuchs zwischen 1869 und 1914 von 14.000 auf 17.000, die Zahl der Lehrer von 18.000 auf 34.000, die Zahl der Schüler von 729.000 auf mehr als zwei Millionen. Diese dynamische Tendenz beweist, dass 50% der schulpflichtigen Kinder zwischen 6 und 12 Jahren die Schule besucht haben, im Jahre 1890 stieg die Rate auf 81%, im Jahre 1913 auf 85% (Romsics 2000, S. 39.)

Zwischen den Volksschullehrern und den Lehrern der höheren Schulen bestehen grundsätzliche Unterschiede, die auch durch die Ausbildung, Status und im öffentlichen Prestige der Lehrer weiter zementiert werden. Mit dem Volksschulgesetz von 1868 haben die Volksschullehrer ihre Ausbildung in Ungarn im niederen System selbst erhalten. Die Tradition der früheren ungarischen Lehrerausbildung wurde von der drei-, dann vier- (1881-

1920), schließlich fünfjährigen (1923–1948) Lehrerausbildungs-Fachschule weiter getragen, die sich Dank des Volksbildungsgesetzes zu entwickeln begann. In den kommenden Jahrzehnten festigte sich diese Art der Ausbildung, wodurch die Form der Bildung der bürgerliche Ansprüche erfüllenden gebildeten intellektuellen Handwerker, der Volksschullehrer(innen), geschaffen wurde, die ihre Absolventen zur entsprechenden Bildung und Erziehung des Kindes, sowie in den kleineren Siedlungen auch zur Erfüllung der Aufgaben der Volkserziehung befähigte. (Németh 1990a, S.4.)

4. Neue Vorstellungen im Fachwissen von Volksschullehrern in Ungarn – pädagogisch relevante Diskussionen und Bewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts im Überblick

Nachdem die mit der Verfassungsgarantie verbundene nationalpädagogische Begründung des Bildungssystems in der Moderne eine zentrale Rolle gespielt hatte, bildeten sich die nationalen Institutionen jene nationalen Pädagogen heraus, die den Universalismus des 18. Jahrhunderts zu überwinden glaubten. So kann die Prägekraft historisch gewachsener Institutionen am Beispiel der jeweiligen nationalen Ausbildungssysteme als Fallstudie der allgemeinen Tendenzen angesehen werden. Die von Land zu Land unterschiedlichen Institutionen prägen somit auch die Kompetenzen und Wissensbestände, die in jedem Land als typisch – in unserem Fall – für einen Lehrer angesehen werden. Die neuen pädagogischen Ideen

und die Prozesse dahinter, die Entwicklungstrends der verschiedenen Bildungssysteme und des Lehrerberufes in Mitteleuropa, die eigentümlichen Züge in der ungarischen Rezeption der verschiedenen wissenschaftlichen, weltanschaulichen beziehungsweise implizit anthropologischen Vorstellungen sie sind im ersten ungarischen Pädagogiklexikon des Jahrhunderts anwesend, und zwar in der *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts*, die zwischen 1911 und 1915 erschien. Vor der Untersuchung der anthropologischen Vorstellungen des neuen Berufswissens der ungarischen Volksschullehrer folgt hier zunächst ein Überblick über pädagogisch relevante Diskussionen und Bewegungen am Ende des 19. Jahrhunderts, die die paradigmatischen Elemente der Rezeption beeinflusst haben.

In diesem Prozess der Wissenskonstruktion ist es eine wichtige Aufgabe zu bestimmen, was akzeptierbar, richtig oder nicht richtig aus der Hinsicht der richtigen Entwicklung sei. Die pädagogische Enzyklopädie versucht zu diesen neuen Aufgaben der Moderne in Ungarn die verschiedenen praktischen ausländischen Reforminitiativen der Epoche auch im Detail vorzustellen.

4.1. DER HYGIENISCHE DISKURS

Zur Deutung dieser Begriffe formulierten die zeitgenössischen pädagogischen Bewegungen zahlreiche Grundprinzipien, die auch von den Experten der ungarischen Volksschule übernommen wurden. Von diesen ist der sog. hygienische Diskurs der bedeutendste. Die jüngeren analytischen Werke behaupten, dass der hygienische

Diskurs, dessen Munition aus dem darwinistischen Welt- und Menschenbild stammt, auch im Zentrum der pädagogischen Diskussion der Epoche stehe. Die Hygiene war eines der Zauberworte der Epoche mit einer bewegten Geschichte. Die moderne Hygiene seit der Aufklärung war ein Wissen, das das Verhältnis des Menschen zu den materiellen Bedingungen seiner physischen Existenz beschrieb, und das Individuen und gesellschaftliche Handlungsträger dazu anleitete, diese Bedingungen zu regulieren. Sie war also ein riesiges Feld an Wissen, Praktiken und Technologien. Die Hygieniker des 19. Jahrhunderts strukturierten ihren Wissensraum so weiträumig, dass darin alle Umweltfaktoren als mögliche Ursachen von Gesundheit und Krankheit erscheinen konnten. Die andere neue Leitidee ist die Normalität, die sich auch im 19. Jahrhundert durchsetzt – und in die verschiedensten Gesellschaftsbereiche diffundiert. Im Begriff der Norm fallen Kategorisierung und Ausgrenzung, Zugehörigkeit und Disziplin zusammen, indem sich ein Feld konstituiert, das vom Gegensatz zwischen dem Normalen und dem Pathologischen bestimmt ist. In diesem Feld werden über Körperphänomene hinaus auch gesellschaftliche Erscheinungen verschiedenster Art in einer neuen Weise gedeutet und einem Normierungsdruck ausgesetzt. (Sarasin-Tanner 1998, S. 20)

Der zentrale Begriff auch für die Schulhygienebewegung ist die Normalität (Normalhaltung, Normalschrift, Normalkleider, Normalwäsche, Schulhausnormalbauten und -bestuhlung). Normalität bedeutet immer stärker eine vorschreibende Norm und gemessenen Durchschnitt, der auch experimentell untersucht werden kann.

Die ersten Untersuchungen der geistigen Leistungsfähigkeit, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, bildeten eine Brücke zu Vermessungsmethoden der experimentellen Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts. Von der Schulhygienen Diskussion gingen auch wichtige Impulse für die Entstehung von Sonder- und Behindertenpädagogik sowie für den Jugendschutz aus. Später bezog die Bewegung auch mehrere soziale Aspekte mit ein, wenn sie sich mit moralischer Gesundheit und Verwahrlosung befasste. Somit gab es einen engen Zusammenhang zwischen Schulhygiene und der neu entstehenden sozialen Bewegung in dem Anliegen, die Lebensbedingungen der unteren Schichten, der Kinder und der Jugendlichen, zu verbessern. (Vgl. Kost 1983, S. 169, Stoß 1998, 2000, Freyer 1998, Oelkers 1989, S. 249, Hopf 2004, S. 27–29)

Der zweite Wirkungsfaktor der Epoche, in der Enzyklopädie ebenfalls stark rezipiert, war die Rassenhygiene beziehungsweise die Eugenik, die sozialbiologische bevölkerungs- und gesellschaftspolitische Lehre von der „genetischen Verbesserung“ des Menschen. Sie entstand in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. In diesen Zeitraum der Entstehung und Formierung der Eugenik als wissenschaftliche Lehre und sozialpolitische Bewegung fielen auch die Anfänge jenes Transformations- und Modernisierungsprozesses, in dessen Verlauf die alte Armenpflege des 19. Jahrhunderts zur sozialen Fürsorge und Wohlfahrtspflege umgestaltet wurde. Die Eugenik als Lehre und Programm von der „genetischen Verbesserung“ des Menschen und der Gesellschaft stand in einer Konkurrenzstellung zu dem modernen

Programm einer erzieherischen und sozialfürsorglichen Verbesserung des Menschen. Der zentrale Kritikpunkt der Rassenhygiene war, dass die soziale Fürsorge und Wohlfahrtspflege, des Weiteren alle sozialen Versicherungssysteme, zu den Hauptverursachern der verschiedensten sozialen Problemlagen gehörten, die sie gerade zu lösen vorgaben. Die modernen sozialen Einrichtungen und Veranstaltungen im Verbund mit einer humanitären Medizin hatten den eugenisch höchst unerwünschten Nebeneffekt, dass „Krüppel“ und „Schwachsinnige“, „Hilfsschüler“ und „Fürsorgezöglinge“, „Verbrecher“ und „Asoziale“, „Psychopaten“ und Geisteskranke“, „Alkoholiker“ und „Arbeitsscheue“, „Uneheliche“ und „Prostituierte“ – allseits gebrauchter Sammelbegriff: „Minderwertige“ – nicht nur überlebten, sondern dass sie ihre unerwünschte „minderwertige“ Erbausstattung auf dem Wege der Fortpflanzung weitergaben und so die sozialen Probleme vererbten und potenzierten. Der biologische Reduktionismus des eugenischen Weltbildes maß der Umwelt nur eine sehr geringe Bedeutung bei der Entstehung sozialer Problemlagen zu. Diese würden vielmehr durch die überdurchschnittliche Fortpflanzung der „Minderwertigen“ erzeugt. (Vgl. Reger 1991, S. 9)

4.2. KINDER- UND JUGENDFORSCHUNG, EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND REFORMPÄDAGOGIK

Parallel mit der Expansion des Volksunterrichts wuchs auch die Zahl der Pädagogen, die in den Instituten des Volksunterrichts und des unteren Fachunterrichtssys-

tems (Kindergarten, Volksschule, Lehrlingsschule) tätig waren; das Niveau ihres beruflichen Fachwissens und die gesellschaftliche Anerkennung nahm zu. Die verschiedenen Bewegungen der Epoche spielten eine wichtige Rolle darin, dass der Beruf von Volksschullehrern szientifisch begründet wurde. Sie versuchten das Wissen der Volksschullehrer der Epoche zu erneuern, alte Stützen pädagogischer Argumente gegen neue und moderne, richtige auszutauschen. Die gesuchte neue Instanz war zuerst die Medizin und die Schulhygienebewegung dann um 1900 die empirische Psychologie, und die psychologische Kinder- und Jugendforschung.

Die weltweite soziale Institutionalisierung der Kinder und Jugendforschung ist Teil einer weiteren Entwicklung der Humanwissenschaften, die sich zunehmend experimenteller Methoden annehmen und ein internationales Kommunikationssystem mit Fachzeitschriften, Institutsgründungen und Kongressen aufzubauen beginnen. Ihre herausragende Methode ist zunächst das Experiment, und es sind Schüler Wilhelm Wundts (Ernst Meumann, Stanley Hall, Edouard Claparède, Hugo Münsterberg, Karl Groos, Hermann Ebbinghaus, William Stern, Alois Höfler u.a.) die diesen Diskurs tragen. Seit Wilhelm Wundt 1879 in Leipzig das erste psychologische Laboratorium gegründet hatte, erlebte die experimentelle Psychologie auch international ein rapides Wachstum. 1881 gründete Stanley Hall an der Hopkins Universität das erste psychologische Laboratorium und 1893 entstand an der Clark Universität sein Institut für Kinderstudien mit einer stattlichen Anzahl an Mitarbeitern und mit einer umfangreichen Fachbibliothek. Das Institut un-

terhielt schon eine enge Kooperation mit Lehrern und Kindergärtnerinnen. Seine Werke gaben eine empirische Grundlage zu einer allgemeinen Theorie der Jugend. Seine theoretische Grundannahme basiert auf dem von Ernst Haeckel formulierten biogenetischen Grundgesetz. Danach würde die Ontogenese in gedrängter Form die Phylogenese wiederholen. Im mitteleuropäischen Raum war das biogenetische Grundgesetz um die Jahrhundertwende weit verbreitet. Es diente auch in Pädagogen- und Psychologenkreisen als Vergleichsmittel des Verhaltens der Kinder mit primitiven Kulturen oder mit Tieren. In der Konstitutionsphase der Kinder und Jugendforschung spielen in Europa nach Preyer die Einzelbeobachtungen der eigenen Kinder eine bedeutsame Rolle. Es handelte sich in der Regel akademisch vorgebildete Eltern, die über die Entwicklung ihrer Kinder Tagebücher anlegten und sogar einzelne Experimente durchführten. Die Massenumfragen bzw. quantitative Erhebungen spielten in dieser Phase nur eine untergeordnete Rolle. (Vgl. Dudek 1990, S. 135–136, Depaepe 1993, S. 50–53.)

Zwischen 1880 und 1914 werden international 21 Fachzeitschriften und 29 Gesellschaften für Kinderforschung gegründet. Einen ersten Höhepunkt hatte die beginnende Kinderforschung in Deutschland um 1906 in Berlin mit dem ersten Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge. Unter den Teilnehmern befanden sich neben Lehrkräften und Berufserziehern auch eine große Zahl von Psychologen, Soziologen, Ärzten und Juristen. Ähnliche Entwicklungen lassen sich für die Niederlande, Belgien für Russland, Bulgarien und vor allem

für Ungarn feststellen. (Vgl. Dudek 1990, S. 137, Depaepe 1993, S. 67.)

Im Kreis der Lehrerschaft gab es in Deutschland um die Jahrhundertwende eine sehr starkes Interesse für Meumanns Bestrebungen, für die experimentelle und für die psycho-pädagogische Forschung. In mehreren Großstädten wurden Institute für die experimentelle Pädagogik gegründet, in denen das Ziel verfolgt wurde, die Lehrkräfte, vor allem die Lehrer an den Volksschulen, in die experimentelle Kindforschung einzuführen. Sie hatten zur Finanzierung der Einrichtung der Laboratorien und für den Ankauf des wissenschaftlichen Apparats Fonds gegründet. Sie organisierten Sitzungen, Diskussionsabende, Einführungs- und Ferienkurse. Alle diese Initiativen waren in enger Beziehung zur Unterrichtswelt entstanden. Der Deutsche Lehrerverein führte die Förderung der experimentell-pädagogischen Forschung an, fasste auf seinem Lehrertag in Kiel 1914 eine einschlägige Resolution und dokumentierte die Aktivitäten und Institutionen breit in seinem vierten Jahrbuch. In der Absicht angetreten, die pädagogische Kompetenz der Lehrer zu verbessern, wurden allein 1910 13.000 Vorträge organisiert. (Depaepe 1993, S. 70–72.)

Im Berufswissen der modernen Volksschullehrer spielte auch die reformpädagogische Semantik in dieser Epoche eine wichtige Rolle. Aus der Kritik des Herbartianismus und nach dem Durchgang durch die experimentelle Pädagogik hat das pädagogische Wissen der Volksschullehrer im reformpädagogischen Gedanken schließlich zu seiner modernen und legitimen Gestalt gefunden. Diese Semantik brachte neue Zauberworte.

Das Eigenrecht des Kindes wurde das neue regulative Prinzip und der Grundstock des professionellen Ethos'. Der pädagogische Bezug als sozialer Ort kann diesem Eigenrecht zur Wirklichkeit verhelfen. (Vgl Tenorth 1992, S. 369–370.)

4.3. LEBENSREFORM UND REFORMPÄDAGOGIK

Seit den siebziger-achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts haben die in Europa und in den Vereinigten Staaten sich entfaltenden Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse der Modernisierung nicht nur die natürliche Umgebung, sondern auch die gewohnten gesellschaftlichen und geografischen Beziehungen unter den Menschen verändert. Die Entstehung der modernen Staaten verändert die traditionellen Gesellschaften, die Lebensweise und das Privatleben des Einzelnen und der gesellschaftlichen Gruppen. Die Arbeitsbeziehungen und die Wohnverhältnisse wandeln sich. Und mit einer noch nie dagewesenen Geschwindigkeit verändert sich die traditionelle Ordnung dessen, wie Menschen ihre Partnerschaften erleben, wie sie ihre Freizeit gestalten, essen oder sich kleiden.

Für diese Periode ist auch charakteristisch, dass gesellschaftliche Reformbewegungen in großer Zahl erscheinen – als „Gegengewicht“ für die noch nie gesehenen schnellen und tiefwirkenden Veränderungen suchen sie ein Heilmittel für die Herausforderungen der sich entfaltenden modernen Welt. Für diese Reformbewegungen ist die Doppelseitigkeit charakteristisch; in den ver-

schiedenen Richtungen – oft eng miteinander verknüpft – erscheinen gleichzeitig verschiedene moderne und antimoderne Tendenzen. Einerseits ist die Bestrebung feststellbar, die Herausforderungen des modernen Zeitalters auf dessen Basis, das heißt im Sinne von Fortschrittsoptimismus und ungebrochenem Entwicklungsglauben, zu beantworten. Andererseits ist aber der andere grundlegende Tenor der Bewegungen unüberhörbar, nämlich die antimoderne Karikatur, die die Schattenseiten der Entwicklung ablehnt, und für deren Auflösung oft utopistische Lösungen formuliert werden. Ein Teil der sich entfaltenden gesellschaftlichen Reformbewegungen ist bestrebt, den Staat beziehungsweise die Gesellschaft mit politischen Mitteln, mit dem Ergreifen der politischen Macht, zu verändern. Die andere große Strömung versucht, mit dem Individuum, mit der grundlegenden Verwandlung seiner Mentalität und Weltauffassung, das heißt auf dem Weg der Reform des menschlichen Lebens die notwendigen Veränderungen zu erreichen. Lebensreform im engeren Sinne bezieht sich auf diese Art von Reformbewegungen. Ihr gemeinsamer Charakterzug war das Bemühen, die existenziellen Veränderungen, die im Interesse der Zukunft der Gesellschaft erwünscht waren, mit der Hilfe der „Rückkehr zur Natur“ und der „gesunden Lebensweise“, mit der Reform der individuellen Lebensführung, der Ernährung, der Wohnung, der Erhaltung der Gesundheit erreichen zu wollen. Mit dem Begriff „Lebensreformbewegung“ bezeichnen wir also in erster Linie den komplexen Zusammenhang der in sich bunten Gesamtheit der verschiedenen Reformbewegungen (Gartenstadt-, Bodenreform-, Antialkoholiker-,

ferner Vegetarier-, Naturheilkunde-, Körperkultur-Bewegung), die die zivilisationskritische Parole „Flucht aus der Stadt“ – und damit eine neue Beziehung zwischen Mensch und Mitmensch, Mensch und Natur, Mensch und Arbeit, Mensch und Gott – auf ihre Flagge geschrieben haben. (Krabbe 2001, 25. Wolbert 2001)

5. Zur Konstruktion des neuen Wissenskanons für Volksschullehrer in Ungarn

Die neuen pädagogischen Ideen und die Prozesse dahinter, die Entwicklungstrends der verschiedenen Bildungssysteme und des Lehrerberufes in Mitteleuropa, die eigentümlichen Züge in der ungarischen Rezeption der verschiedenen wissenschaftlichen, weltanschaulichen, beziehungsweise lebensreformerischen Trends – sie sind „wie das Meer im Tropfen“ im ersten ungarischen Pädagogiklexikon des Jahrhunderts anwesend, in der Enzyklopädie des Volksschulunterrichts, die zwischen 1911 und 1915 erschien. Die Fachausgabe erschien für die ungarische Lehrerschaft, deren Anzahl nach der Jahrhundertwende auf mehr als 40 tausend anstieg. Die Lehrer waren in ihrer Gesamtzahl stark und in ihrer beruflichen Qualität herausragend. Die Enzyklopädie fasst alle Kenntnisse auf dem Gebiet der Pädagogik und der Schulverwaltung zusammen, die für einen modernen ungarischen Volksschullehrer nötig waren. (Németh 1999)

5.1. KULTUR-, SOZIAL- UND BILDUNGSPOLITISCHE HINTERGRÜNDE

Ein besonderes Element dieses Prozesses stellt die Tatsache dar, dass im Hintergrund keine staatlichen Bildungsreformen stehen, sondern die Urbanisierung der Großstadt, die städtepolitischen Reformen von Budapest. Die Reformideen auf dem Gebiet der Pädagogik kommen in den Fach- und Emanzipierungsbewegungen der Volksschullehrerschaft, sowie in den städtepolitischen Reformen von István Bárczy miteinander in Berührung. István Bárczy, der liberale Oberbürgermeister der Stadt, steht zwischen 1906 und 1918 an der Spitze der Hauptstadt. In diesem Jahrzehnt, der Bárczy-Epoche, entwickelt sich die Stadt zu einer Weltstadt. Die Mehrheit der Gebäude des „bauenden Bürgermeisters“, Schulen, öffentliche Gebäude, Mietshäuser, stehen noch heute.

In dieser Epoche kam es zum Ausbau der städtischen Verwaltung, des öffentlichen Verkehrs, der Beleuchtung und des kommunalen Systems in Budapest. Im Rahmen des sozial- und kulturpolitischen Programms begann man mit dem Bau zahlreicher kleiner Wohnungen und Schulen. Es wurden bedeutende Schritte für die Ausbreitung der Erwachsenenbildung unternommen, in den 1910er Jahren entsteht in Budapest das moderne Netz der Bibliotheken. Die umfassende Bauaktion von Schulen bildete nach 1909 einen wichtigen Teil von Bárczys kulturpolitischem Programm, in dessen Rahmen innerhalb von drei Jahren 36 neue Schulen erbaut und zahlreiche Schulgebäude renoviert wurden. So entstanden zu dieser Zeit 55 Schulen und 967 neue Klassenräume in Budapest. Zu den Schulen gehörten auch Dienstwohnun-

gen. Zudem kümmerte man sich auch um die Beheizung der Gebäude, um die Einrichtung der Klassenräume und die Gestaltung der Schulhöfe und Dachterrassen. Im Jahre 1913 wird der Studienplan für die Budapester Schulen herausgegeben, Werkstätten entstehen, in denen Lehrmittel hergestellt werden. Als Ergebnis dieser Aktionen verbessert sich die Ausrüstung der öffentlichen Schulen in der Hauptstadt erheblich. Der erste Ort der Zusammenarbeit war die Zeitschrift Volksbildung, das Presseorgan der Bildungsreform, die mit der Unterstützung des Oberbürgermeisters im Jahre 1906 gegründet wurde. Die niveauvolle Zeitschrift erschien bis 1918 (nach 1912 mit dem Titel Neues Leben – Új Élet). Sie dient nicht nur als Forum der Pädagogen in der Hauptstadt, sondern wird auch zum Presseorgan der Kulturpolitik und des Bildungswesens des Bárczy-Programms. Das andere geistige Zentrum für die Zusammenarbeit der verschiedenen Lebensreformbestrebungen und der Reformpädagogik im Dienst der Bildungs- und Schulreform in Budapest, die bis zum Ende des Krieges andauert, war das Pädagogische Seminar, das im Jahre 1912 unter der Leitung von Ödön Weszely (Németh 1990, S. 13-14., Mann/Hunyady/Lakatos 1997) zur Weiterbildung der Lehrer in der Hauptstadt entstand.

Die Zeitschrift „Volksbildung“ sicherte nicht nur für die Vertreter der ungarischen Kinderforschung und experimentellen Psychologie sondern auch – neben den Zeitschriften Zwanzigstes Jahrhundert und Der Westen – den verschiedenen Richtungen der ungarischen Lebensreformbewegung, von den anarchistischen, syndikalistischen und tolstoianischen Bestrebungen (Ervin Sz-

abó, Jenő Schmidt, Ervin Batthyányi) bis zu zahlreichen Ansätzen der ungarischen Sezession Möglichkeiten zur Publikation. In der ersten Periode der Zeitschrift spielten eine wichtige Rolle auch die leitenden Persönlichkeiten der Künstlerkommune in Gödöllő. Unter den Autoren der Zeitschrift Volksbildung, im Kreis der Vortragenden und der Hörerschaft der Kurse und wissenschaftlichen Vorlesungen des Pädagogischen Seminars sowie unter den Mitgliedern der Gesellschaft für Kinderforschung fanden sich in den 1910-er Jahren die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen des ungarischen Jugendstils, der ungarischen Bewegungskunst und der neuen musikalischen- und künstlerischen Erziehung sowie des Sonntagskreises. (Vgl. Németh 2006, S.)

In der Rezeption und später in der Verbreitung dieser mit der offiziellen erziehungswissenschaftlichen Auffassung konkurrierenden Richtungen spielten die Volksschullehrer und die Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, die die Elite dieser Lehrgesellschaft bildeten, in Ungarn eine immer bedeutendere Rolle. Diese Professionsgruppe hatte nämlich in dieser Zeit eine immer stärkere Fachkompetenz. Ihre herausragende Bedeutung zeigte sich vor allem in der Rezeption moderner psychologisch-pädagogischer Strömungen, die ihre Blüte nach der Jahrhundertwende erlebten. Weiterhin kam es auch zur Verbreitung der Ergebnisse der Kinderforschung in Ungarn. Der Lehrer der Budapester Staatlichen Lehrerbildungsanstalt, László Nagy (1857–1931), und seine Mitarbeiter gründeten 1906 die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung. Sie wurden die Organisatoren der Gesellschaft, die von der Verbreitung der modernen pä-

dagogisch-psychologischen Bestrebungen – ähnlich den ausländischen Repräsentanten der Richtung (Depaepe 1993) – die Begründung der Erziehungswissenschaft auf einer experimentellen, empirischen Grundlage und die Verbreitung der neuen pädagogischen Anschauungsweise erwarteten. Um die kinderzentrierte pädagogische Auffassung verbreiten zu können, wurden Fortbildungskurse für praktizierende Lehrer gehalten sowie Bücher und Zeitschriften herausgegeben: ab 1907 erschien unter der Redaktion von László Nagy die unabhängige Zeitschrift der Gesellschaft: „A gyermek“ (Das Kind). Außerhalb der Hauptstadt entstanden ebenfalls neue Zentren der Kinderstudien. (Köte 1987)

5.2. DIE ENZYKLOPÄDIE DES VOLKSSCHULUNTERRICHTS ALS EIN KRISTALLISATIONSPUNKT DES NEUEN WISSENS

In dem emblematischen Werk *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* des sich emanzipierenden ungarischen Volksschullehrerberufs zeigen sich die neuen impliziten anthropologischen Vorannahmen der neuen pädagogischen Kenntnisse, die sich an den oben beschriebenen Aufgaben orientieren. Laut Heidenrech ging diese Neuorientierung auch mit einer veränderten Definition der pädagogischen Aufgaben und auf diese Weise auch mit der Neukonstruktion des Berufs einher. Eine solche Neustrukturierung der Welt betrifft im Extremfall sogar die grundlegenden Vorstellungen von Raum, Zeit, Kausalität und Gesellschaft. Komplementär zur Neuordnung des professionellen und alltäglichen Weltverständnisses

erfolgt auch eine Neudefinition der Aufgaben durch die Profession selber. Eine solche Definitionsautonomie der eigenen Aufgabe ist ein zentraler Schritt im Professionalisierungsprozess. Im diesem Licht ist die Verwissenschaftlichung der professionellen Wissensbestände vor allem ein Weg, um die Kontrolle über die Definition der abzuarbeitenden Probleme „der Praxis“ zu entziehen und sie in die Verantwortung der Professionen zu verlagern. (Vgl. Heidenrech 1999, S. 46–47.)

Um die Fachkenntnisse der Lehrer, die im Rahmen einer modernen ungarischen Gesellschaft ihrer Arbeit nachkommen, zu bereichern, müssen die Zielinhalte der Tätigkeit im Rahmen der modernen Profession neu interpretiert und definiert werden, und das unter Verwendung der zur Verfügung stehenden neuen Weltinterpretationsmöglichkeiten und jener Elemente, die sich aus dem impliziten Welt- und Menschbild in der positivistischen Wissenschaftsauffassung ergeben. (Vgl. Pukánszky 2014a)

Dazu müssen die realen und symbolischen räumlichen und zeitlichen Dimensionen der Lehrtätigkeit, die durch deren Eigenarten als Profession determiniert werden, auch bestimmt werden. Aus dieser Perspektive ist die Schule jene konkrete pädagogische Stätte, in der die pädagogischen Prozesse, vom Alltag ganz und gar abgegrenzt, in einem institutionellen Rahmen verwirklicht werden. Sie ist gleichzeitig eine besondere Form des öffentlichen Schauplatzes für den Beruf, der durch das gesellschaftliche Institutionssystem ins Leben gerufen wurde – der Aufbau, die Tätigkeit der Schüler und Lehrer, sowie die konkreten räumlichen Formen und zeitlichen

Rahmen sind durch die Logik einer besonderen pädagogischen Funktionalität gegliedert.

Dieser konkreten sachlichen und räumlichen Welt schließen sich weitere symbolische Räume und Zeitebenen an, die ebenfalls durch die Logik des Berufs bestimmt und abgesteckt werden. Diese sind zum Beispiel die durch die selbstlegitimierende Anschauungsweise des Berufes konstruierten weiteren symbolischen Raum- und Zeitdimensionen, die durch die Geschichte der Pädagogik, sowie nationalstaatliche Ideologien der pädagogischen Tätigkeit bestimmt werden. Weiterhin gibt es da auch noch andere konkrete und ideologische Komponenten und Referenzpunkte, die auch in die internationale Pädagogik übergreifen. Schließlich ist auch die sich aus der Erziehungstätigkeit ergebende Zukunftsdimension nicht zu vergessen. Die sich immer mehr differenzierende Tätigkeit in diesem besonderen sozialpädagogischen Rahmen muss ihre Hauptfiguren, die Zielgruppe ihrer Tätigkeit, sowie die spezifischen anatomisch-physiologischen und psychischen Eigenschaften des Schülers und der Kinder im Allgemeinen bestimmen.

Unter Berücksichtigung dieser müssen die in diesem Arbeitsbereich auftretenden besonderen Fachaufgaben definiert werden, und im Zusammenhang damit die grundlegenden Tätigkeitsformen des für diese Aufgabe ausgebildeten Spezialisten, des Volksschullehrers als Fachmann, sowie die Sicherheit, die Legitimation und jene Arbeitsrituale, die das gesellschaftliche Prestige seiner Tätigkeit erschaffen; die Hauptkomponenten dieser Rituale lassen sich in besondere Lehrkompetenzinhalte ordnen.

Die *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* ist ein emblematisches Werk über den fachlichen Selbstdefinierungsprozess der ungarischen Volksschullehrer, die sich nach der oben erwähnten Logik entwickelt hatte. Auf ihren Seiten entfaltet sich das besondere Universum der Volksschullehrer, das gemäß den Anforderungen der Modernisierung und in vollem Einklang mit zeitgenössischen pädagogischen Auffassungen konstruiert wurde.

Im Mittelpunkt steht dabei eine Zielgruppe der damaligen Kinderpopulation in Ungarn, die erziehungsbedürftigen Schüler in den ungarischen Volksschulen, vor allem die Aufgaben bei der Bildung und Erziehung der unteren Gesellschaftsschichten, des Volkes. Gemäß der im Werk auffindbaren beruflichen Selbstinterpretation benötigt man zur erfolgreichen Erziehung und Bildung dieser Schichten solche gut ausgebildeten Fachkräfte, Volksschulspezialisten, die mit neuen Fachkenntnissen ihre Arbeit mit sicherer Hand verrichten. Dieser Volksschulspezialist, der moderne ungarische Volksschullehrer, steht auf einem Niveau mit den privilegierten Fachleuten der Universitätssphäre. Dieses auf implizite Weise erscheinende Motiv der Emanzipation stellt auch das folgende Zitat dar: „ Es wäre ein großer Fehler gewesen, die ganze Pädagogik aufzuarbeiten (jedenfalls in diesem Werk N.A.), denn in diesem Fall wäre ein Teil des Materials für die Volksschullehrer, der andere dagegen für die Lehrer an den Mittelschulen ungenießbar. Ein Lehrer an einer Volksschule oder an einer Mittelschule hat ganz andere Erwartungen gegenüber einer Pädagogik-Enzyklopädie. Womit wir sagen wollen, dass die Arbeit des Volksschullehrers

viel schwieriger, viel empfindlicher ist, (...) in der Pubertät spielt die Pädagogik eine viel wichtigere Rolle.“ (Kőrösi-Szabó 1911, VI.)

Im Koordinatensystem von Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft erscheinen zahlreiche neue Aufgaben und Personen – sie zeichnen sich immer präziser und klarer ab in den immer komplexeren erziehungsspezifischen Tätigkeitsinhalten, denn auch die Aufgaben sind immer komplexer. Somit sind die Helden der pädagogischen Vergangenheit, sprich: der symbolischen Zeitdimension, nicht mehr, beziehungsweise nicht nur alte pädagogische Helden, die durch die zeitgenössische Erziehungswissenschaft kanonisiert und von den traditionellen Selbstlegitimierungsprozessen bestimmt werden. Die Autoren der Enzyklopädie schreiben in der Einführung des ersten Bandes über ihr verändertes Verhältnis zur Geschichte des Berufes und den damit zusammenhängenden Prozessen zur Selbstlegitimierung: „Wir erwähnen weder die Pädagogik von Aristoteles und Platon, noch schreiben wir über Xenophon Kyropaideia, für uns existieren weder Quintilianus, noch der indische Hitopadesa, und Thomas von Aquino kommt in unserer Enzyklopädie nicht einmal vor, genauso wenig wie die großen Figuren der Talmud-Pädagogik. (...) Wenn unsere Zeit solch großes Material zur Untersuchung anbietet, wollen wir nicht in der Antike verweilen. Dagegen haben wir sozialen Fragen zur Genüge Platz gewidmet. Unserer Meinung nach ist diese Enzyklopädie die erste, die die interessantesten – obwohl zum Teil ziemlich utopistischen – Theorien der großen Denker des Sozialismus behandeln.“ (Kőrösi-Szabó, 1911, VII)

Bei den „pädagogischen Helden“ der ungarischen Volksschullehrer, die die neue pädagogische Identität legitimieren, kommen die großen Figuren der Pädagogik der Antike und des christlichen Mittelalters also nicht mehr vor, ihr Platz wurde eingenommen von den neuen Helden, die die positivistische Wissenschaftsauffassung und die Weltbetrachtungsweise, sowie das Lebensgefühl der Zeit ausdrücken und die gleichzeitig auch die „neue Erziehung“ repräsentieren. Sie sind Repräsentanten der experimentellen Wissenschaftlichkeit, beziehungsweise emblematische Figuren der Gesellschafts- und Lebensreformen, wie auch der Kunstrichtungen und pädagogischen Tendenzen der Epoche (Comte, Bain, Spencer, Schopenhauer, Nietzsche, Ruskin, Ibsen, Tolstoi, Ellen Key, Otto, Dewey), sowie der Repräsentanten der experimentellen Psychologie und Pädagogik (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay), der Kinderstudien beziehungsweise der Kinderpsychologie (Binet, Claparède, Groos, Sikorsky, Gaupp).

Die pädagogische Enzyklopädie unternimmt es zu diesen neuen Aufgaben der Moderne in Ungarn, im Detail auch die verschiedenen praktischen ausländischen und ungarischen Reforminitiativen vorzustellen. Sie gibt einen Überblick der verschiedenen Reformschulen jener Zeit, vor allem der englischen „New School“-Bewegung und die darauf hin entstehenden nationalen pädagogischen Reformtrends und die neuen methodischen Ideen (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder). (Németh 2002)

Parallel zu diesen Tendenzen kommt es auch zu einer Veränderung in der traditionellen „Geozentriertheit“ der ungarischen Pädagogikauffassung, die sich bislang an der deutschen Auffassung orientierte: sie wird ersetzt durch eine weiter ausgerichtete „heliozentrische“ Weltanschauung. Ihre wichtigsten Eigenschaften beschreibt die Enzyklopädie wie folgt: „Wir schaffen einen neuen Weg insofern, dass wir unsere Volksschullehrer nicht mit der Milch der deutschen Pädagogik ernähren möchten; wir haben viele zweitklassige Stars der deutschen Pädagogik außer Acht gelassen, stellen dagegen aber viele ausgezeichnete englische, französische, ja sogar italienische und amerikanische Pädagogen vor.“

In der rational aufgebauten Welt der Pädagogik haben romantische Kinderutopien, die im 19. Jahrhundert in den ungarischen Pädagogik-Lehrbüchern erschienen sind, keinen Platz mehr. Statt dessen verknüpft sich die Einschätzung der Kinder und der pragmatische Rationalismus der praktischen Kinderauffassung, die auf einer darwinistisch-evolutionistischen, positivistischen Weltanschauung beruht, mit der ergebnis- und effizienzorientierten Planmäßigkeit modernen Handelns. Die Autoren des Werkes möchten die besonderen Eigenheiten modern-planerischen Handelns mit der traditionellen, romantischen Auffassung über das Arbeitsethos des Lehrerberufes verbinden. Das führt zur Bestimmung, Sammlung und Systematisierung der Kenntnisse der Volksschullehrer; diese Aufgabe ist die wichtigste Zielsetzung der Enzyklopädie.

Als Ergebnis dieses Prozesses wird die praktisch ausgerichtete Kenntnis des Kindes, die auf den oben ge-

nannten neuen Vorkenntnissen der Anthropologie und des Menschen sowie der Weltanschauung beruht, zu einem Pfeiler der modernen Kenntnisse eines Volksschullehrers. Denn um an den Volksschulen heute die Kinder erfolgreich unterrichten und erziehen können, muss der Lehrer deren physische und psychischen Eigenheiten kennen: „An den Volksschulen unterscheiden sich nicht nur der Unterrichtsstoff und die Vorgehensweise des Lehrers, sondern auch die Psyche der Kinder und die spezielle Ausbildung des Lehrers.“

In der Enzyklopädie befinden sich mehr als achtzig Stichworte, die die starke Rezeption der verschiedenen Richtungen der Schulhygienebewegung zeigen. So befasste man sich mit der Beschaffenheit, Lage, Größe und Ausstattung der Schule und Klassenzimmer, Temperatur, Belüftung, Reinigung der Räume, mit Form und Größe der Schulbänke, Fragen der Körperhaltung, die Einrichtung von Erholungsplätzen, mit der Ausstattung der sanitären Einrichtungen. Die neu entstandenen, speziellen Aufgabenbereiche der Volksschullehrer, wie das Gesundheitswesen an den Schulen (Krankheiten der Schüler und der Lehrer, die äußeren Eigenschaften eines gesunden Kindes, Gesundheitszustand der Schüler: Körperwachstum, Rückgratsverkümmernungen, Hör- und Sehfähigkeit, Blutarmut u.s.w., Kinderschutz, Heilpädagogik, zur Hygiene des Unterrichts die Themen Schulpflicht, Geschlechtertrennung, Studienplan, Schulstundenlänge, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Handarbeiten, Singen und Turnen), sowie der soziale Bereich (Anarchie, Altruismus, Demokratie an den Schulen, Koedukation, Erwachsenenbildung, Rechte und Pflichten)

beinhalten dieses spezifische Wissen. Die Schule, als eine auf eine besondere Weise konstruierte pädagogische Stätte, beschäftigt sich vor allem mit praktischen Fragen, wie die Ausstattung der Schule (das Schulgebäude, Möbel und andere Einrichtungsgegenstände, der Garten der Schule, der botanische Garten oder das Aquarium, der Schulhof). Neben den Stichworten der Schulhygienebewegung war die zweitgrößte Stichwortgruppe der Enzyklopädie (ca 60 Stichworte), die die Rezeption der verschiedenen Bereiche der Kinderforschung und der experimentellen Psychologie beziehungsweise der experimentellen Pädagogik Meumanns und Lays zeigt.

Ein konzentrischer Kreis der pädagogischen Stätten wird unter dem Titel *Die Zustände im ungarischen Schulwesen* zusammengefasst. Dieses Kapitel stellt die Eigenheiten des nationalen Bildungswesens dar. Mit der Verwendung der neuesten Statistiken werden die Besonderheiten des Schulwesens unter Hinzuziehung aller Behörden (Städte und Komitate) detailliert beschrieben. Der nächste Kreis deutet auf die Tiefe der Beschreibung der „internationalen“ pädagogischen Stätten hin, sowie auf die Tatsache, dass unter dem Stichwort *Ausländisches Schulwesen* die Eigenheiten des Bildungswesens einiger Länder, sowie deren gerade aktuellen Reformbestrebungen mit mehr als 100 Schlagworten beschrieben werden.

Bei den grundlegenden Kompetenzzinhalten der Kenntnisse eines Volksschullehrers spielt die Administration der Schule, die für die reibungslose Arbeit an den Schulen unerlässlich ist, eine wichtige Rolle. „Der Volksschullehrer hat sehr viel mit der Schuldirektion zu tun, und da ziemlich viele Behörden und andere Faktoren

einen rechtmäßigen Einfluss auf seine Arbeit ausüben, braucht er Unterstützung, um sich zwischen seinen Rechten und Pflichten zurecht zu finden.“ – so steht es in der Einführung der Enzyklopädie (Kőrösi-Szabó 1911, VI). Diese sich kontinuierlich wiederholenden Routineaufgaben gehören zu der grundlegenden Tätigkeit der Fachkräfte an den Volksschulen, diese Aufgaben verstärken seine Legitimation und erschaffen spezifische Arbeitsrituale, die zum Erwerb des gesellschaftlichen Prestiges beitragen und soziale Macht herstellen, die dann in den spezifischen Kompetenzzinhalten der Lehrer zusammengefasst werden.

Es sind die folgenden Aufgabenbereiche, die zu den fundiertesten, am besten differenzierten und am meisten ausgearbeiteten traditionellen Aufgaben eines Volksschullehrers gehören: die methodologische Organisation des Unterrichts (Unterrichtsprinzipien bestimmter Unterrichtsfächer, Auswahl und Zusammenstellen des Unterrichtsmaterials, die mit dem Unterrichten von Unterrichtsfächern verbundenen Handlungen), die Beaufsichtigung und die Disziplinierung der Kinder sowie Indoktrinationsaufgaben, die im Sinne der ungarischen nationalstaatlichen Ideologie verwirklicht werden. Bei diesen Aufgaben kommt auch weiterhin stark die pädagogische Betrachtungsweise des Herbartianismus zur Geltung.

6. Zusammenfassung

Auf Grund unserer Analysen kann man resümieren, dass die *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* eine bedeutende Schöpfung auf dem Wege zum autonomen Fachwissen der ungarischen Volksschullehrer ist. Das in der Enzyklopädie formulierte, in den Anfängen des 20. Jahrhunderts zustande gekommene, das Fachgerechte betonende, dem neuen fachlichen Etalon entsprechende Fachwissen der Volksschullehrer, besteht anscheinend manchmal aus sich gegenüberstehenden Elementen. Solche, die moderne Wissenschaftlichkeit begründenden Strömungen und Bewegungen der positivistischen Orientierung sind darin beschrieben, wie die Bemühungen des hygienischen Diskurses, weiterhin die Ergebnisse der experimentellen Pädagogik und der Kinderstudien. Daneben erscheinen darin mit starker gesellschaftskritischer Schärfe formulierte rhetorische Elemente der Ideologie der Lebensreform und der Reformpädagogik. Diese zeitgenössischen Bemühungen bilden zusammen die Grundlage der ideologischen Elemente des neuen Volksschullehrerwissens, deren ethische Erwartungen und deren Kompetenzinhalt.

In diesem Wissenskonstruktions-Prozess enthält der lebensreformerische Gedanke von der allgemeinen Notwendigkeit der Rettung einen starken normativen Inhalt, der hier eine starke pädagogische Orientierung gewinnend als Metaphorik der Rettung des Kindes erscheint. Seine Hauptfunktion ist die Sicherung des ideologischen Hintergrundes einer solchen erwünschten fachgerechten pädagogischen Arbeit, die eine positive emotionale La-

dung hat. Sie steht mit der notwendigen neuen Wissenschaftlichkeit zur Gründung der sachgemäßen Arbeit, mit den Kinderstudien, die auf die empirischen Messungen – Bewertungen (Leistungs- Aufmerksamkeits- und Erinnerungsuntersuchungen) aufgebaut werden, bzw. auch mit den empirischen Prinzipien der Pädagogik in enger Verbindung. Der im 19. Jahrhundert aufkommende Diskurs über die Hygiene und damit im Zusammenhang über die Wichtigkeit des gesunden menschlichen Körpers beeinflusste aus zwei Richtungen die Prozesse der Lehrerwissenskonstruktionen. Einerseits erscheint darin in impliziter Weise das Grundbedürfnis für eine wirksame Arbeitsleistung der modernen europäischen Arbeitsgesellschaft, das den beherrschten menschlichen Körper bzw. die körperliche und die seelische Gesundheit betont. Die Schule hat im Prozess der Institutionalisierung – anhand der Entwicklung des Gesundheitswesens – den körperlichen und seelischen Bezug des Kinderschutzes gleichermaßen verstärkend, die Versorgung des gesundheitlichen und moralischen Schutzes der Schüler als Aufgabe erhalten.

Laut der Selbstdefinition der Enzyklopädie ist der Fachmann der Volksschule die Schlüsselfigur der Verwirklichung der erwarteten Aufgaben, die in dem fachlichen Diskurs vorher beschrieben wurden. Die zu der Zeit sich herausbildenden ideologischen und ethischen Motive des neuen fachlichen Wissens werden von dem Rettungsmotiv gesichert, das von den verschiedenen pädagogischen Reformbewegungen reflektiert wird und auf die rhetorischen Elemente der Lebensreform zurückgeführt werden kann. Die Voraussetzung zur Lösung

dieser anspruchsvollen Aufgabe, die Rettung des Kindes, ist nicht nur die pädagogische Berufung, sondern die wahre Kenntnis des Kindes, deren Wissens- und Kompetenzelemente wissenschaftlich begründet sind und deren Hintergrund von der empirisch fundierten Psychologie und Pädagogik bzw. von den Kinderstudien gesichert wird.

■ Literatur

- Borus R. (1978, Hrsg.): *A nagy század tanúi*. Budapest: RTV Minerva.
- Burchard E. (1987): Visszaemlékezésem Montessori rendszerű magánóvodámra és „magán” népiskolámra. *Pedagógiai Szemle*, 12.2. S. 1187–1207.
- Depaepe, M.(1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dudek, P (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933*. Opladen.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest: Gondolat.
- Foucault, M. (2000): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Budapest: Corvina.
- Gellér K./Keserű K.(1994): *A gödöllői művésztelep*. Budapest: Céger
- Gergely, A. (Hrsg.). (2003): *Magyarország története a 19. században*. Budapest: Osiris.
- Golnhofer E. (2004): *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949*. Pécs: Iskolakultúra.
- Hanák, T. (1993): *Elfelejtett reneszánsz*. Budapest: Göncöl.
- Heidenreich, M. (1999): Berufkonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: Apel,

H-J. u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.35–58.

Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jászi O. (1910): Bevezető: *Huszdik Század* (10) 1910 1. 2.

Karádi É./Vezér E.(1980): A vasárnapi kör története. In: Ders. (Hrsg.): *A Vasárnapi Kör*. Budapest: Gondolat, S. 7–23.

Katus L. (Hrsg. 1979): *Magyarország története 1848–1890*. Band I. Budapest: Akadémiai.

Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, . 30. S. 769–782.

Kosztolányi D. (1977): *Egy ég alatt*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Körösi, L./Szabó L. (Hrsg 1911): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Band 1. Budapest: Lampert.

Köte, S. (1983). *Egy útmutató pedagógus*. Budapest: Tankönyvkiadó

Krabbe, W. (2001): Die Lebensreformbewegung. In: Buchholz K. et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben*. Band 1. Darmstadt: Häusser Verlag, S. 25–30.

Ladányi, A. (1999). *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Lukács J. (1999): *Budapest 1900. A város és kultúrája*. Budapest: Európa.

Lundgreen, Peter. (1999). Berufkonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In H.-J. Apel u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–34.

Mann M./Hunyady Z./Lakatos Z (1997): *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest: FPI.

Németh A (Hrsg.) (2002). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.

Németh A. (1990a): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbék: ZSTF.

Németh A. (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris.

Németh A. (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: Ders. (Hrsg.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Budapest: Gondolat Kiadó, S. 112–131.

Németh A. (Hrsg.) (2002). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.

Németh A.(1990): *Weszely Ödön*. Budapest: OPKM.

Németh, A. (2000). Nemzetközi tudományfejlődési és recepció-tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 100. 3. S. 187–208.

Németh, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In: Skiera E./Németh A./Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat, S. 56–86.

Németh, A./ Pukánszky, B (1999). Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99. 2. S. 245–262.

Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin P./Tanner J. (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 245–285.

Pilarczyk, U. – Mietzner, U. (2005): *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pukánszky B.(2002). Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh A. (Hrsg.). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. pp. 101–120. Budapest: Osiris. S. 101–120.

Pukánszky B.(2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani könyvekben*. Pécs: Iskolakultúra.

Pukánszky B. (2013a): „Pädagogische Innenmission“ oder Sehnsucht nach der Freiheit. Paradigmen der von Unten aufgebauten und von Oben regulierten Pädagogik in Ungarn. Budapest: Gondolat.

Pukánszky B. (2013b): *A nőnevelés története*. Budapest: Gondolat.

Pukánszky B. (2013c): *Pedagógiai eszmetörténet*. Budapest: Gondolat.

Pukánszky B. (2014): *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Komárno: Selye Egyetem.

Puttkamer von J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München.

Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Freiburg.

Romsics I. (2000): *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris.

Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Skiera, E. (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, E./Németh, A./Mikonya, Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa*. Budapest: Gondolat, S. 12–23.

Stichweh, R.(1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. In: *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*. Suppl. Series Vol. III, Gent 1998, S. 561–581.

Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitsziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. Weinheim: DSV.

Szabadi J. (1987): Lesznai Anna, a festő és az iparművész. In: Gergyely T. (szerk): *Lesznai Képekönyv*. Budapest: Corvina, 7–21.

Szabó.E.(1977) *Levelezés*. Budapest: Magvető.

Tarnas, R. (1994): *A nyugati gondolat stációi*. Budapest: AduPrint.

Tenorth, H.-E. / Horn, K.-P. (2001). Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris. S. 176–191.

Tenorth, H.-E. (1992): Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In: Paschen, H. – Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 357–375.

Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H. u.a. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 429–461.

Vámosi Nagy, I. (1993): A kisszábhegyi Waldorf-iskola 1926–1933. I. *Országépítő*, 6. 2. 7–12.

- Vekerdy T. (1992): *Álmok és lidércek*. Budapest: T-Twins.
- Wolbert, K (2001): Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Buchholz Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Darmstadt: Häusser Verlag, S.13–24.
- Wulf C. (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.