

Németh, András: **Die Rolle des Herbartianismus in der Gründung der ungarischen Pädagogik und Gymnasiallehrerbildung in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.** In: Bolle, Rainer; Halbeis, Wolfgang (szerk.): *Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik.* Jena: Garamond Verlag, 2016. pp. 153-166.

1 Einführung

Die Entwicklung der ungarischen Universitätspädagogik und Gymnasiallehrerbildung steht in ihrer Anfangsperiode im 19. Jahrhundert in engem Zusammenhang mit den grundlegenden Besonderheiten der wirtschaftlich-gesellschaftlichen und politischen Entwicklung der mitteleuropäischen Region. Gemeint ist das bis zum Ende des 19. Jahrhunderts Bestand habende politische Kraftfeld der preußisch-deutschen bzw. österreichisch-ungarischen Monarchie. Alle grundlegenden Vorgänge dieser Epoche sind hiervon deutlich beeinflusst: die kapitalistische Industrialisierung, die Verbreitung der Marktwirtschaft, die Urbanisierung, die Entwicklung einer fachkundigen Staatsverwaltung und des Institutionsnetzes des Bildungswesens. Daraus folgt, dass in all diesen Prozessen zahlreiche gemeinsame Elemente feststellbar sind: in der staatlich-administrativen Ordnung, in der fachlichen Betreuung der Erziehungs- und Bildungsprozesse, in den bildungs- und wissenschaftspolitischen Entscheidungen, und in den Institutionalierungsprozessen der allgemeinen Bildung und der Wissenschaft dieser Region (vgl. Tenorth 2001, S. 30).

An den ungarischen Universitäten institutionalisiert sich auch die theologisch, später erziehungsphilosophisch orientierte theoretische Pädagogik und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird in den anderen Ländern der Region beziehungsweise der k.u.k. Monarchie das Unterrichtswesen nach schulpädagogischen Prinzipien des Herbartianismus modernisiert. Fast überall besetzten die Vertreter der herbartianischen Pädagogik die universitären pädagogischen Lehrstühle und bestimmten die Rhetorik der institutionalisierten Universitätspädagogik. Aus dieser Sicht ist der Herbartianismus eine der grundlegenden Tendenzen der eigenständigen mitteleuropäischen Erziehungswissenschaft, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt hat (vgl. Coriand/Winkler 1996; Tenorth 2001, S. 33).

Aus diesen Tatsachen ergibt sich, dass die Geschichte der ungarischen Universitätspädagogik und Lehrerbildung als Rezeptionsgeschichte interpretiert werden kann. Das wichtigste länderspezifische Merkmal ist der Maß der schöpferischen Adaptation. Es ist wichtig, dass die

von der internationalen Entwicklung angebotenen Lösungen und Handlungsmuster in der Verwirklichung der Aufgaben der Institutionenentwicklung und der bildungspolitischen Entscheidungen der Entwicklung des in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts teilweise selbständig werdenden ungarischen Nationalstaats angewandt wurden. In dem Hintergrund stehen die verschiedenen Ansprüche auf Modernisierung, die Herausforderungen und Reformideen der drei einander folgenden Reformperioden der Entwicklung des ungarischen Nationalstaates. In der ersten Periode, die in dem Geist des nationalen Liberalismus entstand, entwickelte sich unter der Wirkung der Reformen im Geiste der herbartianischen Pädagogik das Institutionensystem des modernen ungarischen Bildungs- und Hochschulwesens, beziehungsweise das der Wissenschaft und Forschung.

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele: Es geht einerseits darum den Teilprozess dieser länderspezifischen Entwicklung zu zeigen, in dessen Rahmen der Herbartianismus als wissenschaftliche Universitätsdisziplin und in der Struktur der Gymnasiallehrerbildung anerkannt wurde; und es geht zweitens darum, die Besonderheiten der ungarischen Entwicklung zu analysieren. Da diese Institutionalisierung eng mit der Entwicklung der Pädagogik in Mitteleuropa, und vor allem mit der Verbreitung der allgemein gültigen paradigmatischen Elemente des Herbartianismus in der mitteleuropäischen Region verbunden war, kann das ungarische Beispiel auch als eine Fallstudie aufgefasst werden, die die Entwicklungstendenz im weiteren Sinne des Wortes in einem konkreten nationalen Entwicklungsrahmen darstellt.

2. Die Charakteristik der ungarischen akademischen Erziehungskunde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Bei der Untersuchung der früheren Entwicklung der ungarischen akademischen Erziehungswissenschaft lässt sich feststellen, dass die Erziehungskunde, die in der Zeit vor dem Erscheinen des Herbartianismus an der damals einzigen ungarischen Universität in Pest unterrichtet wurde, aufgrund der Kriterien der Neuzeit nicht als wissenschaftliche Disziplin angesehen werden kann. (Stichweh 1994, S. 17. und Tenorth/Horn 2001, S. 176-177.) Der erste ernannte Professor am 1814 gegründeten Universitätslehrstuhl für Pädagogik (beziehungsweise für Erziehungskunde) in Ungarn war János Krobót, der bis 1824 am Lehrstuhl tätig war, die Lehrer nach ihm waren mit einer Ausnahme bis 1870 katholische Pfarrer. Die nächste, wichtige Station ist das Jahr 1866, wo Elek Peregriny, der erste weltliche Dozent des Lehrstuhls, ein anerkannter Repräsentant des Adoliberalismus, die erste Habilitation als Privatdozent der Erziehungskunde erwarb. Dank seines Schaffens erscheinen nicht nur bestimmte Elemente des Herbartianismus in den wissenschaftlichen Inhalten der akademischen Pädagogik an der Pester

Universität, damit verbunden verstärkt sich auch die philosophische Orientierung der Erziehungskunde.

2.1 Der Einfluss von Herbart in Ungarn - Der Anfang

Der Einfluss von Herbart nahm in den Ländern der Habsburg-Monarchie im Zusammenhang mit der österreichischen Modernisierung des Bildungswesens ab 1848 seinen Lauf. Im Sommer 1849, kurz nach dem Scheitern des ungarischen Freiheitskampfes, erblickte die Verordnung „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich“ das Licht der Erde, die nicht nur die Grundlage für eine moderne, ungarische, allgemein bildende Mittelschule schuf, sondern auch das ungarische Bildungswesen in den Mittelschulen entscheidend prägte. Da Ungarn nach dem Gesetz vom 4. März 1849 seine Selbständigkeit verloren hatte, hielt der österreichische Minister die Einführung des österreichischen Entwurfes ohne weitere legale Anordnungen für selbstverständlich. Bei der Herausarbeitung des Entwurfes bewiesen der Prager Universitätsprofessor Franz Exner und der Klassik-Philologe aus Preussen, Hermann Bonitz ihren unerschütterlichen Glauben an die Philosophie und Pädagogik Herbarts, sowie an die Bildungs- und Schulauffassung des deutschen Neohumanismus. Exner spielte als der vielleicht angesehenste österreichische Anhänger Herbarts eine bedeutende Rolle darin, dass der Einfluss von Herbart nicht nur bei den Prinzipien bei der Zusammenstellung von Lehrmaterial gemäß der Anordnung zu spüren war, sondern dass seine Philosophie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur vorherrschenden Tendenz der österreichischen Philosophie wurde (vgl. Zibolen 1991, S. 12).

Nach der Durchsetzung des Planes widmete sich Bonitz der Ausbildung von Lehrern, die seinen Vorstellungen entgegenkamen. An der Wiener Universität organisierte er ein philologisches Seminar, das später sich zu einem historisch philologischen Seminar mauserte. Mit der späteren Gründung der Seminare für Mathematik und Naturwissenschaften wurde der organisatorische Rahmen für eine selbständige Fachausbildung von Gymnasiallehrern geschaffen. (Zibolen 1990, S. 10.) Dieses Modernisierungsbestreben konnte sich an der Pester Universität erst viel später durchsetzen. Einer der Gründe für diese Verspätung war, dass in der Bach-Periode tschechische und mährische Lehrer in die Mittelschulen in Ungarn versetzt wurden, was in großem Maße die Chancen der jungen ungarischen Lehrer verringerte. Andererseits wurden nach der Anordnung in Ungarn keine Kommissionen zur Lehrerausbildung aufgestellt, so mussten die werdenden Lehrer ungarischer Abstammung noch lange Zeit vor den Kommissionen anderer Universitäten (Wien, Prag, Innsbruck, Lemberg) ihre Prüfungen ablegen, oder der Besuch des

Lehrerbildungsseminar der Wiener Universität wurde ihnen vorgeschrieben. (Szentpétery 1935, S. 408)

2.2 Das Erscheinen und die allmähliche Verbreitung des Herbartianismus

Im Jahre 1867 beendete mit dem Ausgleich der fast zwei Jahrhunderte lange Kampf zwischen der Habsburgdynastie und der ungarischen Nationalelite. Die politische Kraft, die nach dem Ausgleich in die regierende Position kam, vertrat die liberale ungarische Reformbewegung, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert entstand. Die Einzigartigkeit des ungarischen Liberalismus wurzelt in der verspäteten Verbürgerlichung, dessen gesellschaftliche Basis der Adel (wohlhabende Grundbesitzer, adelige Intelligenz, im kleinen Teil Aristokraten) bildete. Die zweifache Zielsetzung des ungarischen nationalen Liberalismus bedeutete einerseits die Bestrebungen auf nationale Unabhängigkeit – vom kaiserlichen Hof unabhängige, im 16. Jahrhundert verlorene ungarische Staatlichkeit und territoriale Integrität –, andererseits die Einrichtung des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Institutionensystems des modernen bürgerlichen Staates mit Ungarisch als Staatssprache, das den Ständestaat abschaffen sollte (vgl. Gergely 2003, S. 206-207).

Dank der liberalen Regierung wurde der Weg des Ausgleichs von 1867 in beiden Teilen der Habsburger Monarchie für den inneren Ausbau des modernen nationalen Verfassungstaates sowie 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 ungarischen Wegbereiter des Ausgleichs setzten auf einen starken Zentralstaat mit einem Korrektiv, welcher die Nationalitäten auf die kirchliche Sphäre als Freiraum kultureller Entfaltung verwies. Dieses Konzept eröffnete die Perspektive einer an die alten Verfassungsprinzipien anknüpfende Autonomie der Kirchen: die Perspektive einer Entstehung konsolidierter Minderheitenschulen entlang konfessioneller Linien (Putkammer 2003, S.18.)

Die Besonderheit der Entwicklung des ungarischen Nationalstaates lag darin, dass die Ungarn als Staatsvolk, im Gegensatz zu den Verhältnissen in Deutschland oder Russland, gegenüber den übrigen Sprachgruppen über lange Zeit selbst nur eine Minderheit darstellten, wenn auch die mit Abstand zahlreichste. Der ungarische Staat behielt seinen multinationalen Charakter auch nach dem Ausgleich. 1880 war der Anteil der Bevölkerung mit Ungarisch als Muttersprache nur noch 45 %. Der ungarische Nationalismus, wie auch in ganz Europa kann als ein zukunftsorientierter

politischer Ordnungsentwurf verstanden werden, in dem die Nation den höchsten sittlichen Wert auf Erden und die natürliche Grundlage staatlicher wie sozialer Organisation darstellte und somit von ihren Mitgliedern ein Bekenntnis zu Loyalität und Hingabe glaubte einfordern zu dürfen.

In diesem modernen Sinne knüpft die Idee der Nation in Ungarn in besonderem Maße an die Zugehörigkeit zu einer Sprachgemeinschaft, zu einem territorial verstandenen Vaterland, als einem auf die ganze Bevölkerung ausgeweiteten Rechtsverband an. Neben der Identifikation mit der Nation und das Bekenntnis zur Nation trat die Idee der nationalen Erneuerung, in der jeder Einzelne mitzuwirken aufgefordert war. Im Kontext dieser verheißungsvollen Zukunftsaussicht gewann auch der moderne Nationalismus in Ungarn eine starke Mobilitätskraft. Im Schulwesen fand er ein geeignetes Aktivitätsfeld, insbesondere in der Volksschule, speziell im Sprachunterricht. Es ist also kein Zufall, dass die nationalen Patrioten vor allem in der Lehrerschaft zu finden waren. Die Schule und ihre Lehrer wurden so zu einem zentralen Feld nationalpolitischer Auseinandersetzungen in einer multiethnischen Gesellschaft. 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 (vgl. Putkamer 2003, S.29).

In religiöser Sicht, die zwar eine kleinere aber noch immer wichtige Rolle in der Bildung der Weltauffassung und der moralischen Normen sowie mithin des gesellschaftlichen Verhaltens der Menschen spielte, war das Land ziemlich heterogen. Die römisch-katholische Kirche, zu der auch der Herrscher gehörte und die damit zugleich als Kirche des Habsburg-Reiches funktionierte, machte 49% der Gesamtbevölkerung aus. Ihre Anzahl wird zu 60%, wenn man auch den Anteil der ungarischen Griechisch-Katholischen (11%) dazurechnet. Der Anteil der Protestanten war 21% (14% Calvinisten, 7% Lutheraner), die Zahl der Anhänger der griechisch-orthodoxen Kirche lag bei 13%, der Juden bei 6 %. Die besondere Lage der katholischen Kirche wurde durch ihre riesigen Grundbesitze verstärkt (1,6 Millionen Acker), sowie ihre dominante Position im Unterrichtswesen: 1910 waren 41% der Volksschulen und 50% der Mittelschulen der katholischen Kirche unterstellt (Romsics 1999, S. 34).

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 vorangetrieben wurde. Der wachsenden Selbstverwaltung der Komitate durch den Adel wurde nunmehr eine durchstrukturierte, zentralisierte Verwaltung, die auch allmählich die Oberhand gewann, an die Seite gestellt (Katus 1966).

In dieser Zeit hat die grundlegende Neuordnung des Volksschulwesens sowohl in Ungarn als auch in Österreich eine hohe Priorität. In 1868 verabschiedete die ungarische Regierung ein neues Volksschulgesetz (GA 38/1868), das erstmals die allgemeine Schulpflicht für sechs- bis zwölfjährige Kinder vorsah. An sie schloss sich eine dreijährige Wiederholungsschule an. Die konfessionellen Schulen wurden unter staatliche Aufsicht gestellt, mussten auch den gesetzlich vorgegebenen Fächerkanon sowie die grundlegenden baulichen Bestimmungen einhalten und durften fortan nur noch ausgebildete Volksschullehrer einstellen. Sie durften gleichwohl die Ausbildung ihrer Lehrer in die Hand nehmen. Bezüglich der Unterrichtsprache, des Lehrplans, der Lehrbücher, der Anstellung und Besoldung der Lehrer sowie der Finanzierung genossen die Schulen völlige Selbstständigkeit (Romsics 2000, 39ff. Putkamer 2003, 73).

Vom Neoabsolutismus erbt Ungarn sein Mittelschulwesen, das durch den österreichischen Organisationsentwurf von 1849 tiefgreifend reformiert worden war und das ein völlig neu ausgebautes achtklassiges Gymnasium mit je einem vierklassigen Unter- und Obergymnasium umfasste. Zugleich wurde auch das Fachlehrersystem eingeführt. Neben den Gymnasien trat die ebenfalls achtklassige Realschule auf. Zentrales Strukturelement war – wie bei den Volksschulen – die konfessionelle Trägerschaft. Auch in den Mittelschulen wurde die Unterrichtsprache ausschließlich vom jeweiligen Schulträger bestimmt. Am überwiegend konfessionellen Charakter der Mittelschulen hielt das Mittelschulgesetz (Artikel 30/1883) fest. Andererseits wurde die Autonomie der Schulträger wieder eingeschränkt, als nunmehr die Lehrpläne, die Maturaprüfungen und die Schulaufsicht vereinheitlicht und unter staatliche Kontrolle gestellt wurden (Putkamer 2003, S.171).

In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts und am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde unter der Leitung und im Geiste des ungarischen Liberalismus und nach Maßgabe eines modernen ungarischen Rechtsstaates eine allgemeine Reform des Verwaltungs- und Bildungswesenssystems durchgeführt. Aus der verspäteten Säkularisation, die die ungarische Entwicklung charakterisierte, ergibt sich, dass das ungarische Schulsystem in den Jahren vor dem

Ausgleich fast völlig von den christlichen Konfessionen bestimmt wurde. Die einzige ungarische Universität in Budapest ist auch eine katholische Universität, obwohl sie formal immer eine königliche Universität war. Demzufolge kann die stark katholisch orientierte ungarische universitäre Erziehungslehre bis in die 1870er Jahre nicht als wissenschaftliche Disziplin betrachtet werden, obwohl sie seit 1814 durch den pädagogischen Lehrstuhl an der philosophischen Fakultät der Pester Universität über die institutionellen Rahmenbedingungen verfügte (Németh 2001, S. 313-315).

2.3 Die neue Rolle der Universitätspädagogik in Ungarn nach dem Ausgleich

In der Reformperiode nach dem Ausgleich musste auch die Universitätspädagogik mehrere neue Erwartungen erfüllen. Die erziehungsphilosophische Formulierung der neuen Bildungspolitik des regierenden adeligen Liberalismus konnte den Geistlichen, die in den höheren Schulen tätig waren, beziehungsweise den mit ihnen verbundenen Vertretern der ultramontan-konservativen katholischen weltlichen Intelligenz nicht überlassen werden. Für die Leitung des bürgerlichen Unterrichtwesens mussten statt der katholischen und protestantischen Theologen neue, der jeweiligen Regierung gegenüber loyale Fachleute mit modernen Kenntnissen für die Leitung des Schulwesens gebildet werden. Zu der schulpädagogischen Untermauerung der fachkundigen Arbeit der Lehrer, die die nationalkundige Bildung der breiten Massen untermauern sollten sowie der Gymnasiallehrer, die für die Bildung des neuen nationalen Intellektuellen-Beamten-Kollegiums verantwortlich waren, war die theologisch orientierte christliche Erziehungslehre, wie sie jahrzehntelang mit unveränderten Inhalten an der Pester Universität und an den königlichen Akademien sowie an den Lehrerbildungsanstalten gelehrt wurde, nicht geeignet.

Zu der schulpädagogischen Untermauerung der wirkungsvollen Arbeit des ungarischen Schulsystems schien die in dieser Zeit sich entfaltende deutsche herbartianische Pädagogik am meisten geeignet zu sein, deren Rezeption – wie es auch in den anderen mitteleuropäischen Ländern feststellbar ist (Oelkers 1989, Tenorth 2001) – während der seit der 1870er Jahren beschleunigten Modernisierung des ungarischen Schulwesens sich immer stärker durchsetzt.

Aber dieser Standpunkt- und Elitenwechsel ging in mehreren Stufen vor. Während an der Wiener Universität, die die Praxis der Pester Universität am stärksten beeinflusste, wurde zum Dozent, später zum Professor (Brezinka 2000) Theodor Vogt (1835-1906), der herausragende Vertreter der österreichischen Herbartianismus ernannt, führt der erste weltliche Professor an der Pester Universität, Ágost Lubrich (1825-1900), die theologisch orientierte katholische Anschauungsweise weit

Er lehnte die Aufnahme der herbartianischen Pädagogik strikt ab, weil sie seines Erachtens die christlichen Traditionen gefährde. Für seine Gegner aber und für die ihnen wohlgesonnene liberale Regierung bedeutete aber gerade diese damals als modern geltende herbartianische Konzeption genau die theoretisch-ideologische Basis, auf die sie die nationale liberale Modernisierung des Schulwesens gründen wollten. (Németh 2002, S.211-212).

2.4 Die Lubrich-Kármán-Debatte

Im Rahmen der Universitätsreformen von Eötvös kam es im Februar 1870 zur Ernennung der ersten ordentlichen Professoren für Pädagogik. Der neue Professor, Ágost Lubrich (1825-1900) stand dann 30 Jahre lang an der Spitze des Lehrstuhls, als erster tatsächlich funktionierender weltlicher Universitätsprofessor, der die katholische Orientation, die seit der Gründung des ersten Lehrstuhls typisch war, fortführte

Damit ist die sogenannte Lubrich-Kármán-Debatte Anfang der 1870er Jahre verbunden. Diese Debatte kann als eine spezifisch nationale Variante der Herbartianismus-Rezeption aufgefasst werden. In ihr zeigt sich der persönliche und fachliche Gegensatz zwischen Lubrich und dem herausragenden Repräsentanten des ungarischen Herbartianismus, Mór Kármán (1843-1915). Der Rivale von Lubrich machte sich Ende der 1860er Jahre an der Leipziger Universität als Schüler von Ziller mit der herbartianischen Pädagogik bekannt. Er war Privatdozent an der Pester Universität, Gründer der von der Universität unabhängigen Bildungsanstalt für Gymnasiallehrer, zugleich Organisator und Leiter der Referendarschule sowie Leitfigur der Reform des ungarischen Gymnasiums.

Er war an der Ausarbeitung des Mittelschulgesetzes aus dem Jahre 1883 und an der Ausarbeitung des neuen, dem Bildungskonzept des nationalen Liberalismus entsprechenden Rahmenlehrplanes für die Gymnasien beteiligt. Eine signifikante Rolle spielte er in der Gründung des Lehrerbildungsinstitutes, das parallel zur Universität funktionierte. Im Jahre 1872 organisierte er nach einem Auftrag des Ministers Tivadar Pauler ein Hauptgymnasium zur Unterrichtspraxis und arbeitete dann 25 Jahre lang als Lehrer und Erzieher mehrerer Gymnasiallehrer-Generationen.

Einer der wichtigsten Punkte des jahrzehnte langen Gegensatzes zwischen ihnen bildet die unterschiedliche Einschätzung von Herbarts pädagogischer Konzeption. Der Professor für Pädagogik, Lubrich, beurteilt die Pädagogik des deutschen Denkers aus der Sicht der damaligen katholischen Erziehungsauffassung. Durch die Untersuchung der Grundirrtümer kritisiert Lubrich vor allem aus diesem Aspekt die Metaphysik, Psychologie und Ethik von Herbart, steht

aber auch seiner pädagogischen Auffassung kritisch gegenüber, beurteilt seine Ziellehre, die Dreierteilung des Erziehungsprozesses, sowie die Lehre der formalen Stufen ebenfalls negativ (Lubrich 1875, S.148).

In Lubrichs Kritik spielten neben den tatsächlichen Fehlern der kritisierten Lehrpläne die Herbart- und Kármán-Feindlichkeit des Autors eine wichtige Rolle. Bei dem Gegensatz zwischen Lubrich und Kármán ging es um mehr als persönliche Rivalität. Denn das pädagogische System des gläubigen Katholiken Lubrich war im Grunde die Fortsetzung der konservativen, streng katholischen, theologisch orientierten pädagogischen Betrachtungsweise, die über eine lange Tradition verfügte. Die gegen ihn gerichtete Kritik war damit zugleich auch eine Kritik gegen die christlich-konservative pädagogische Perspektive. Einer von Lubrichs Kritikern beschreibt ihn als „überaus ultramontan“, was in der radikal-liberalen Phraseologie der damaligen Zeit bedeutete, dass der Autor erzkatholisch und deshalb auch unpatriotisch sei. Lubrich hielt seinerseits den „gottfreien Idealismus“ in Herbarts Pädagogik für inakzeptabel, sprach sich aber auch gegen den sogenannten „Krachliberalismus“ der damaligen Kultusregierung aus, die das Karmansche Konzept unterstützte. Dieser Liberalismus würde ihrer Meinung nach die christlichen Traditionen mit Bezugnahme auf die neuen wissenschaftlichen Richtungen und modernen Interessen unterliegen (Ballér 1997, S. 39-40).

2.5 Die Institutionalisierung des Herbartianismus als ein „Umweg“

Trotz Lubrichs Kritik wurde das herbartianische Konzept zur theoretisch-ideologischen Basis, auf der die Modernisierung des allgemeinen Schulwesens des ungarischen nationalen Liberalismus aufgebaut werden konnte, insofern es mit der institutionellen Säkularisation in Einklang gebracht werden konnte. In Europa stellte die durch Ziller und Rein herausgearbeitete Auffassung die wissenschaftliche Grundlage der sich entfaltenden modernen nationalen Schulsysteme und den schulpädagogischen Hintergrund effektiver Arbeit dar. Diese, mit den Interessen Lubrichs im Gegensatz stehende Auffassung, spielte ab den 1870er Jahren eine immer größere Rolle in der Entwicklung der ungarischen pädagogischen Denkweise und der Schulpraxis. Seit dieser Zeit übernahm Mór Kármán eine dominantere Rolle in der Umstrukturierung der Mittelschulen und der Lehrerausbildung für Mittelschulen. Auf diese Weise kam der Herbartianismus einige Jahrzehnte lang vor allem in der schulpädagogischen Ausbildung von Mittelschullehrern und der Bildungspraxis zur Geltung. Allerdings erhielt die auf der Grundlage des Herbartianismus aufgebaute theoretische Pädagogik erst nach dem Tod des großen Rivalen Ágost Lubrich im

Jahre 1900 eine offizielle Anerkennung als eine wissenschaftliche Disziplin am Pädagogischen Lehrstuhl der Budapester Universität.

Demnach zeigte sich die Praxis der herbartianischen Pädagogik vor allem am Pädagogischen Institut, das durch Kármán geleitet wurde und das analog zu den Instituten in Leipzig (Ziller) und Jena (Stoy) gegründet wurde, sowie an dessen Übungsgymnasium. In der pädagogischen Abteilung des Instituts, die im Jahre 1872 durch Kármán entstanden ist, konnten die werdenden Lehrer die spezifischen Fragen der „gymnasialis paedagogia“ untersuchen (Kármán 1895, S. 60). In seinen Vorlesungen zu den praxisbezogenen pädagogischen Fragen der Mittelschulbildung bemühte sich Kármán darum, den werdenden Lehrern eine Basis zur Entwicklung ihrer pädagogischen Fähigkeiten zu geben. Damit die Gymnasiallehrer die praktische Seite ihrer Arbeit kennen lernen, wurde das selbständige Übungsgymnasium des Institutes eingerichtet. Ab 1873 verlief der Unterricht nach einem „ordentlichen, obligatorischen Lehrplan“, die mit anderen obligatorischen Vorlesungen an der Universität verbunden waren. Kármán betonte, dass es die „Pflicht der Philosophischen Fakultät sei, regelmäßige Kurse gemäß den Ansprüchen der Lehrerausbildung zu organisieren“. Die Philosophische Fakultät darf sich nicht hinter der Ausbildung der Wissenschaftler verschanzen, sie muss ihren Teil zum Dienste des allgemeinen Schulwesens und Bildungswesens beitragen. Diese Forderung stieß auf entschiedene Ablehnung der Philosophischen Fakultät der Budapester Universität, da sie sozusagen gegen das traditionelle Prinzip der „Autonomie der Universitätsbildung“ verstieß. Trotz der Umstrukturierung blieben die Konflikte zwischen dem Pädagogischen Institut und der Universität weiterhin bestehen. In der praktischen Ausbildung der Mittelschullehrer spielte das – von der Universität unabhängige, der unmittelbaren Aufsicht des Ministerium untergeordnete – Übungsgymnasium eine wichtige Rolle, bei deren Aufstellung Mór Kármán freie Hand erhielt. Die wichtigste Aufgabe der Schule war die Herausarbeitung der Methodik und deren Erprobung.

Die Arbeit des Übungsgymnasiums verfolgte zwei Ziele: einerseits war sie als Werkstätte der pädagogischen Theorie, andererseits als Werkstätte einer Musterschule gedacht. Die wichtigste Aufgabe war jedoch die einjährige praktisch-methodologische Ausbildung der werdenden Lehrer. Dadurch konnten sie sich in die Arbeit an den Schulen integrieren, konnten Stunden besuchen, Probestunden halten und an den theoretischen und methodologischen Vorlesungen teilnehmen. Das Praxisjahr der Probanden wurde mit 4-6 Probestunden beendet, deren Plan in einem detaillierten Stundenentwurf dargestellt werden musste. Nach der Probestunde erfolgte eine Versammlung, wo der Betreuer mit den anderen Probanden die Stunde und die aufkommenden

theoretischen und praktischen Fragen analysiert hat. Die Prüfungsstunde und die planmäßige Besprechung bewogen die Studenten zu gut durchdachter Arbeit, entwickelte ihr Urteilsvermögen und ihre Problemauffassung. Als theoretische Grundlage der praktischen Ausbildung dienten die theoretischen Vorlesungen von Mór Kármán ().

Das 1872/73 gegründete Gymnasium arbeitete bis zum Jahr 1907 mit vier Klassen, abwechselnd begannen die mit 20 Schülern aufgestellten 1., 3., 5., 7., sowie die 2., 4., 6., 8. Klassen. Das Gymnasium sicherte die Ausbildung von 20 Lehramtskandidaten. Bis zur Jahrhundertwende erhielten rund 500 werdende Lehrer ihre niveauvolle praktische Ausbildung in diesem Rahmen. Im Schuljahr 1894/95 beschäftigten sich 28 Lehrer mit 87 Lehramtskandidaten am Budapester Lehrerbildungsinstitut, in dem Jahr erhielten 40 Kandidaten ihr Lehrerdiplom. Im nächsten Schuljahr hatte das Institut 120 (am Ende des Schuljahres nur 84) Studenten, von ihnen waren 34 römisch-katholischer Konfession, 24 jüdischer Religionsgemeinschaft, 12 evangelischer Konfession, 10 gehörten der Reformierten Kirche an, 3 griechisch-katholische, ein Diplom erhielten 53 von ihnen. Diese Zahl stieg bis zum Ende des Jahrhunderts weiter an, 1901 bekamen 141 Kandidaten ein Lehrerdiplom (Németh 2003).

Die neuen Elemente des Bildungskonzepts des ungarischen nationalen Liberalismus sind auch in der einheitlichen nationalen Bildungsauffassung, die im Mittelpunkt des durch Kármán im herbartianischem Geist herausgearbeiteten Lehrplanes stand, zu finden. Das Rückgrat bildet die literarische Vergangenheit, die einheimische Geschichte und die Beschreibung der Natur. Kármán wollte die einheitliche nationale Bildung über die konfessionelle Trennung stellen und betonte von daher die Einheit sowie die unzertrennliche Bindung der nationalen Bildung und der menschlichen Kultur. Das Konzept hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Religionsunterricht im Lehrplan zu ersetzen durch weltliche Ethik und moralische Erziehung (Felkai 1983, S. 224-226). Im Mittelpunkt des Lehrplans stand neben den griechischen und lateinischen Klassikern die historisierende Anschauung, die nationale Literatur und Geschichte, die detaillierte Darstellung der natürlichen Gegebenheiten des Heimatlandes beziehungsweise die Betonung der untrennbaren Einheit der nationalen und der europäischen Kultur. Dieses Lehrplankonzept spielt auch eine wichtige Rolle dabei, dass in der Wertordnung des ungarischen Bürgertums der antike und klassizistische Harmonienkult, die Ordnung, die Schönheit und die auf ewigen Grundlagen beruhende Autorität weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Das ist eine Bildung, die die Grundlagen eines harmonischen, konfliktfreien Gesellschafts- und Weltbildes favorisiert sowie

eine dementsprechende Moral und einen jedwede Dissonanz vermeidenden künstlerischen Stil propagiert (Ballér 1997, S. 41-43).

3. Fazit

Die Institutionalisierung des Herbartianismus als Universitätspädagogik und als Grundstein der Gymnasiallehrerbildung geschah auf einem „Umweg“, bedingt durch eine Herbartianismus-Feindlichkeit an der Budapester Universität. Der Hauptvertreter des ungarischen Herbartianismus, Mór Kármán, arbeitete nach seinem Studium in Deutschland als Privatdozent der Universität und war dort für das theoretische Grundstudium der ersten Generation der Gymnasiallehrer zuständig; nebenbei arbeitete er als Leiter des Übungsgymnasiums und des Lehrerbildungsinstitutes und hielt Vorlesungen über die schulpädagogische Dimension der Bildung. Aufgrund der Verbreitung der herbartianischen Pädagogik erschien am Ende der 1890er Jahre in Ungarn eine Wissenschaftlergeneration, die fast ausschließlich aus dem Kreis der Schüler von Kármán rekrutiert wurde (Ernő Fináczy, János Waldapfel, László Nagy, Ödön Weszely), und deren Mitglieder dabei, dass der Herbartianismus nach der Jahrhundertwende zu einer Universitätsdisziplin wurde, beziehungsweise bei dessen Verbreitung über die mittelschulische Lehrerausbildung hinaus in der volksschulischen Lehrerausbildung und in der Praxis der Volksschule eine bedeutende Rolle spielte (vgl. Németh 2003, S.238).

Literaturverzeichnis

- Ballér E. : Tantervelméletek Magyarországon a XIX. és XX. Században. Budapest, 1996.
- Brezinka, W: Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 1. Wien, 2000.
- Coriand, R./ Winkler, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim, 1998.
- Felkai L.: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Budapest, 1983.
- Gergely, A. (Hrsg.) Magyarország története a 19. században. Budapest, 2003.
- Kármán M.: A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja. Budapest, 1885.
- Katus L. (Hrsg.): Magyarország története 1848-1890. I. Budapest, 1979.
- Lubrich Á.: Herbart bölceleti rendszerének alaptévedései és a magyar ministeriális középiskolai tanterv. Budapest, 1875.
- Németh A.: Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. Horn, K.-P., Németh, A. – Pukánszky B. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. Budapest, 2001, S. 309 – 345.

- Németh A.: Der Einfluss des Herbartianismus an der Budapester Universität und seine Rolle in der Lehrerbildung – eine Fallstudie. In: Coriand, R. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 2003, S. 225-244.
- Oelkers, J. : Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- Puttkamer v. J. : Schulalltag und nationale Integration in Ungarn. München, 2003.
- Romsics I. : Magyarország története a XX. században. Budapest, 1999.
- Stichweh, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main, 1994.
- Szentpétery I. : A bölcsészettudományi kar története 1635-1935. In A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. IV. Budapest, 1935.
- Tenort, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In Horn, K.-P./Németh, A./Pukánszky B./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. Budapest, 2001, S. 23 – 40.
- Tenorth, H.-E. /Horn, K.-P.: 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, 2001, S. 176 – 191.
- Zibolen E.: Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium In: Horányszky N. (Hrsg.): Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. Budapest, 1991, S. 10-23.