

Abhandlungen zur Geschichte  
der ungarischen Pädagogik  
und Schule von dem  
18. bis zum 19. Jahrhundert

# NOVALIS

---

▪ HERAUSGEBER DER REIHE ▪

Béla Pukánszky  
András Németh

ANDRÁS NÉMETH

Abhandlungen zur Geschichte  
der ungarischen Pädagogik  
und Schule von dem  
18. bis zum 19. Jahrhundert

Gondolat Kiadó  
Budapest

LEKTOR

Prof. Dr. Béla Pukánszky Dr. Sc.  
Dr. habil. Doz. József Liszka PhD

© Németh András, 2013

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 Simon Adri  
A borítót Pintér László készítette  
Tördelő Lipót Éva

ISBN 978 963 693 190 2

## ■ INHALTSVERZEICHNIS

Die Philanthropismus- und Rochowrezeption in Ungarn	7
1. Die Unterrichtsreformen des aufgeklärten Absolutismus und die Anfänge der Entfaltung des ungarischen, nationalen Bildungswesens	8
2. Der Philanthropismus und die Reformen des österreichisch-ungarischen Schulwesens	13
3. Die Entfaltung und die Hauptelemente der Wirkung von Rochow	19
4. Die Reformtätigkeit von Sámuel Tessedik in Szarvas	23
5. Die späte Anerkennung eines unerschöpflichen Lebens	35
Die Universitátspädagogik und Milde Rezeption in Ungarn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	37
1. Die Entfaltung des ungarischen nationalen Bildungswesens	37
2. Milde und die Vorgeschichte der Universitátspädagogik in Österreich	39
3. Die Rezeption in Ungarn: die Einrichtung der Erziehungslehre als auf die Theologie bezogenes Universitátsfach in Pest	43

4. Die ersten theoretischen pädagogischen Werke auf Ungarisch und die Milde-Rezeption	48
5. Zusammenfassung	55
Die konservative Wende in dem ungarischen Bildungswesen nach 1848 und die Preussischen Regulative	57
1. Die Entfaltung des ungarischen nationalen Bildungswesens bis 1848	58
2. Das Schulwesen Ungarns in der Zeit des Neoabsolutismus	66
Quellen	79
Literatur	81

## DIE PHILANTHROPISMUS- UND ROCHOWREZEPTION IN UNGARN

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele: es geht einerseits darum einen Teilprozess der länderspezifischen Entwicklung zu zeigen, in dessen Rahmen der Philanthropismus, beziehungsweise Rochow, in Ungarn bekannt wurde; und es geht andererseits darum, die Besonderheiten der ungarischen Rezeption vorzustellen. Diese Rezeption ist eng mit den Reformen des aufgeklärten Absolutismus in Mitteleuropa, vor allem mit der Verbreitung paradigmatischer Elemente des Philanthropismus in dieser Region und mit den früheren nationalstaatlichen Entwicklungen verbunden. Daher kann das Beispiel der ungarischen Entwicklung als eine Fallstudie aufgefasst werden, die die Entwicklungstendenz, im weitesten Sinne, in einem konkreten nationalen Entwicklungsrahmen kurz darstellt. Im ersten Teil des Beitrags werden daher die allgemeinen Merkmale der Unterrichtsreformen des aufgeklärten Absolutismus von Maria Teresia und die Anfänge der Entfaltung des ungarischen, nationalen Schulwesens kurz vorgestellt. Dann versuchen wir mit Hilfe von Sekundärliteratur die Rolle des Philanthropismus und die Hauptrichtungen der Rochow-Rezeption in österreichisch-ungarischen Schulreformen, in zeitgenössischen pädagogischen Diskursen beziehungsweise

in den Erziehungslehren und Schulbüchern der Epoche kurz zu skizzieren. Im zweiten Teil der Studie wird die breite Reformtätigkeit in Szarvas von Sámuel Tesedik, der konsequenteste Nachfolger in Ungarn der von Rochow vertretenen Richtung des deutschen Philanthropismus, untersucht.

### **1. Die Unterrichtsreformen des aufgeklärten Absolutismus und die Anfänge der Entfaltung des ungarischen, nationalen Bildungswesens**

Die staatlich regulierte schulische Erziehung und Bildung trat nur langsam, im Laufe eines längeren Entwicklungsprozesses, an die Stelle der traditionellen familiär/ gemeinschaftlichen Erziehung. In diesem Bereich kommt noch die, für die späte Ständegesellschaft charakteristische traditionelle «Arbeitsteilung» auch im Ungarn des 18. Jahrhunderts stark zur

Geltung. Der durch jahrhundertlange Traditionen kanonisierten Ordnung entsprechend, regierten die historischen Kirchen fast alle Bereiche des kulturellen Lebens; das Unterrichtswesen, die Wissenschaften, und zum Teil sogar die Literatur und die Kunst (vgl.: Kosáry 1990, S. 136-138). Bis zur Unterrichtsreform von Maria Theresia handelten die verschiedenen Konfessionen in ihrem eigenen Wirkungsbereich. Von dem im Laufe von Jahrhunderten herausgebildeten traditionellen Rahmen des Unterrichtswesens, wurden charakteristische Aufgaben für das Schulwesen der Ständegesellschaft erfüllt. Ihre Hauptziele und -aufgaben waren von religionsmo-



ralischer Natur: die Erhaltung der «Zustandslage» des Volkes, die Erziehung des eigenen kirchlichen intellektuellen Nachwuchses, die Bildung der hauptsächlich adeligen Beamten-Macht-Elite in den mittel- bzw. oberstufigen Schulinstituten und die Privaterziehung der Aristokraten. Im Mittelpunkt des religiösen Lebens der Siedlungen stand die Pfarrei. Es war die Pflicht der Dorfpfarrer der verschiedenen Konfessionen und die Tätigkeit (Lehrer, Schulraum, Lehrstoff) der Grundschulen zu organisieren (Gergely-Kardos-Rottler 1997, S. 110).

Parallel dazu wurde das ungarische und österreichische Schulwesen seit dem 18. Jahrhundert, dem gesamt-europäischen Muster der Epoche folgend, reformiert. Seit der Aufklärung wurden die Volksschulen auf dem Kontinent von Anstalten religiös-sittlicher Unterweisung, zu Stätten der Erziehung nützlicher Staatsbürger. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts setzte sich die allgemeine Schulpflicht in mehreren Phasen in fast allen Ländern durch. Der Staat übernahm gegenüber der Kirche überall eine treibende Rolle. Die aus den traditionellen Lateinschulen erwachsenen Gymnasien neuhumanistischer Prägung, denen die preussischen Reformer den Weg gebahnt hatten, eröffneten den Aufstieg in die Funktionen des modernen Verwaltungsstaates, in die neuen bürgerlichen Professionen sowie in die Fachelite der industriellen Wirtschaftsordnung. In dieser Periode erfüllten sie eine wichtige Funktion in der Wandlung der Territorial.

Die Philantrophismus- und Rochowrezeption in Ungarn herrschten zu modernen Nationalstaaten. Der Unterricht vermittelte – regionale und konfessionelle

Grenzen übergreifend – einen Kernbestand gemeinsamer Grundkenntnisse des Staates, des Herrscherhauses, seiner Institutionen und Geschichte und Literatur mit nationalem Charakter (vgl. Puttkamer 2003, S. 15; Schmale – Dodde 1991). Die Ursprünge der Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung beider Länder gingen auf die breiten Bildungsreformen Maria Theresias zurück. Mit dieser, in seiner Zeit in Europa, beispiellosen Entschlossenheit übernahm der Staat in dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Verantwortung für eine systematische Planung und Leitung sowie Beaufsichtigung des als «Politikum» verstandenen Schulwesens (Engelbrecht 1984, S. 89ff.). Maria Theresias Reich adaptierte zur Gestaltung der neuen Erziehung bzw. Unterrichtspolitik die ideologischen Elemente der zeitgenössischen, deutschen Reformen. Das Modell der «österreichischen nationalen Erziehung» formulierte die Forderung der Erziehung der tugendhaften, tätigen, zum Vaterland, zu Österreich und dessen Herrscher einen liebevollen Kontakt pflegenden Staatsbürger, deren wichtigstes Mittel die staatliche und öffentliche Erziehung war, die auf die Ebene der Hoheit des Herrschers gehoben und als Politikum behandelt wurde. Diese Erziehung sollte die Staatsbürger zur «Liebe zum Herrscher, der der gemeinsame Vater aller seiner Untertanen ist, und zum uns allen ernährenden Vaterland », weiters zur «unbedingten Erfüllung der Befehle des Herrschers», und zu «Glaube und Gehorsamkeit» verpflichten (Ebd., S. 486.) Im Interesse des neuen Ziels, der Erziehung der Untertanen des Reiches zu nützlichen Staatsbürgern, strebte der durch die Ideenwelt der Aufklärung modernisierte Paternalismus des Herrschers

nach der Entwicklung des einheitlichen und staatlichen Unterrichtssystems in allen Kronländern der Monarchie. Das auf dieser Weise entwickelte Unterrichtswesen war die Grundlage des Wohlstandes des Habsburgischen Reiches, deshalb soll es – wie es ein zeitgenössisches Unterrichtsdokument formulierte – «so gestaltet werden, wie ein Uhrwerk: Wenn nur eine einzige Feder seiner Räder, ein einziger Zapfen oder Nagel verändert wird, funktioniert das ganze Gerät nicht mehr» (zit. in: Mészáros 1981, S. 650).

Dadurch erschienen die Ideen der Aufklärung «durch das ideologische Prisma» des aufgeklärten Absolutismus gebrochen, und wurden zum Mittel der Reformideologie des Herrschers. Eines der rhetorischen Elemente dieser Erscheinung war der Anspruch auf die für alle zugängliche Bildung sowie der Gedanke, dass das Glück des Individuums immer mehr von der individuellen Eignung – von den individuellen Erfahrungen (Rousseau) – abhing, die vor allem durch die Schulleistungen erworben werden konnte.

Dadurch ergab sich, dass jeder die Möglichkeit hatte, an seinem «Bild» (Bildung) mitzuwirken. Parallel dazu wurde der Gedanke immer mehr akzeptiert, dass die aufwachsenden Kinder nicht fähig waren, den Weg zur Bildung allein oder ausschliesslich mit der Hilfe der Familie und der engeren informellen, gesellschaftlichen Umgebung zu schaffen, sie brauchten dazu gebildete Helfer. Zur Verbreitung der Bildung, die auf immer breitere Gesellschaftsgruppen einging, seien die ein paar Hundert Hauslehrer, die die adeligen Kinder erziehen, nicht mehr genug, man brauchte Volkslehrer, die sowohl über die

Mittel des wirksamen Unterrichts als auch über das nötige Fachwissen verfügen. Die immer breiteren Schichten betreffende Bildung war eine wichtige Aufgabe nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gemeinschaft. Dafür musste der Staat sorgen – es war der Pflicht des aufgeklärten Absolutismus, für seine Untertanen zu sorgen –, später im Rahmen des umfangreichen modernen staatlichen Unterrichtsystems.

In der ersten Phase des aufgeklärten Absolutismus in Österreich, unter der Herrschaft von Maria Theresia, wurde im Geiste der oben erwähnten «edlen Prinzipien» im Interesse der Erziehung der Untertanen zu nützlichen Staatsbürger, in jedem Land und jeder Provinz des Reiches das einheitliche staatliche Unterrichtssystem entwickelt. Die Auflösung des ausschliesslich kirchlichen Charakters der Schulen, die staatliche Übernahme der Unterrichtsleitung war das Ergebnis eines längeren Prozesses. Die wichtigsten Stationen sind folgende: 1. Die Ausarbeitung und Umgestaltung des Systems und der Lerninhalte der Mittelschulen (1775), 2. Die Neugestaltung des Volksunterrichts (Allgemeine Schulordnung 1776) und parallel dazu die Anfänge der Institutionalisierung der Lehrerausbildung im Rahmen der Normschule. Die «*Ratio educationis*» aus dem Jahr 1777 verschaffte in Ungarn denselben Prinzipien Geltung, die drei Jahre zuvor in den Erbländern mit der *Allgemeinen Schulordnung* eingeführt worden waren. Dieser Grundsatz wurde dann mit der *Norma Regia* in 1781 auch auf Siebenbürgen ausgedehnt. Im Rahmen der ungarischen Unterrichtsreform, die sich aufgrund der *Ratio Educationis* entfaltet hatte, wurden die lokalen Einheiten der staatlichen

Schulverwaltung organisiert. Das Land wurde in neun Schulbezirke aufgeteilt, an deren Spitze Beamten und königliche Hauptdirektoren standen, die alle Schulen des Schulbezirkes leiteten; der Volksschulinspektor stand auch unter ihrer Leitung. Die Grundstufe des Schulsystems bildete die Volksschule mit einem, zwei, oder drei Lehrern, die Mittelstufe wurde aus den zweigliedrigen Stufen der Gymnasien und der philosophischen Fakultäten der Akademien gebildet (vgl. Mészáros 1984, S. 75ff.; Kosáry 1980, S. 455f.).

## **2. Der Philanthropismus und die Reformen des österreichisch-ungarischen Schulwesens**

In der Begründung der oben vorgestellten Reformen des österreichisch-ungarischen Schulwesens kam die Rezeption der Bestrebungen für Volkserziehung des deutschen Philanthropismus stark zur Geltung. Diese Bestrebungen wollten, im Sinne des Volkserziehungsprogramms der Aufklärung mit der für alle Kinder zugänglichen Schulung als grundlegendes Ziel den Analphabetismus auflösen. Dieses Ziel wollte man mit der Gründung spezieller Schulen für die unteren Schichten erreichen: mit den Betriebsschulen und Handwerkerschulen und mit den Schulen der verarmten Arbeiterkinder. In diesem Geiste gründete Pestalozzi seine Institute in der Schweiz, beziehungsweise Rochow in Reckahn (Brandenburg) für die Dorfkinder. Die die praktisch orientierten und die naturwissenschaftlichen Kenntnisse in den Mittelpunkt stellenden Reformschulen des deutschen Philanthropis-

mus, die Institute von Basedow in Dessau, streben nach der Erziehung der Kinder des städtischen Mittelstandes im neuen Geiste. Die Reformen umfassten auch den Privatunterricht der Kinder der reichen Bürger und der Adeligen, sowie den Bereich der Frauenerziehung und der Kleinkinderziehung.

## 2.1. DIE REZEPTION DES PHILANTHROPISMUS IN DER UNGARISCHEN PÄDAGOGIK

Wenn man die thematischen Veränderungen des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses in Ungarn untersucht, kann man in den 1760–1780er Jahren eine bedeutende Schwerpunktverschiebung feststellen. Aufgrund der Wirkung der zeitgenössischen deutschen und österreichischen Unterrichtsreformen, kam das ungarische pädagogische Denken von den Problemen des aristokratischen Privatunterrichts und des Lateinunterrichts zum Unterrichtsprogramm der aufgeklärten Ständegesellschaft. Parallel dazu erschienen die, den nationalistischen Charakter und die Wichtigkeit der ungarischen Unterrichtssprache betonenden, rhetorischen Elemente. In der Epoche der Einführung der Unterrichtsreform stand überwiegend die Kritik Felbingers im Mittelpunkt des pädagogischen Diskurses. Mehrere Opponenten kritisierten Felbingers Prinzipien über die Lehrerbildung aufgrund Rousseaus Thesen. Sie erklärten, der gute Lehrer sei der, der «die Kinder so unterrichten kann, dass sie vergessen, dass sie in der Schule sind» (zit. in: Kosáry 1988, S. 200).

Nach der Erscheinung der *Ratio Educationis* im Jahre 1777 wuchs das Interesse an die Fragen des Volksschulunterrichts. Zu den Reformen waren moderne, pädagogische Vorstellungen nötig. Dazu schien die Rezeption des zeitgenössischen deutschen Philanthropismus am geeignetsten. Die Wirkung der an deutschen Universitäten studierenden evangelischen Theologen war in den evangelischen Schulen am stärksten. Das gesteigerte Interesse an die Ideen und die praktischen Bestrebungen des Philanthropismus bestätigen die ungarischen Übersetzungen zahlreicher Arbeiten der bedeutenden Vertreter der deutschen, pädagogischen Bewegung. Zuerst erschien Johann Heinrich Campes Robinson-Adaptation unter dem Titel *Iffabbik Robinson* (1787) (Original: Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder 1779–1780), dann wurde eine andere Arbeit von ihm veröffentlicht: *Erkölsi könyvecske* (1789) (Original: Kleine Seelenlehre für Kinder 1780). Später erschienen die Werke von Christian Gotthilf Salzmann auf ungarisch [Konrad Kiefer avagy útmutatás a gyermekek ésszerű neveléséhez 1799, (Original: Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung 1796), Okosdi Simon 1797, (Original: Sebastian Kluge's Lebensgeschichte 1789), *Erkölsi kezdőkönyv* 1803, (Original: Moralisches Elementarbuch 1782–1783) *A mennyország itt a földön* 1806, (Original: Himmel auf Erden 1797) *Hangyakönyvecske* 1806, (Original: Ameisenbüchlein, 1780) *Rákkönyvecske* 1832 (Original: Krebsbüchlein 1806)]. Die Arbeiten von Salzmann und seiner Anhänger abonnierten auch auf deutsch zahlreiche Leser in Ungarn. Sámuel Tessedik bestellte zum Beispiel 32 Exem-

plare der Sammlung, die zwischen 1792–94 unter dem Titel *Christliche Hauspostille* veröffentlicht wurde (vgl. Kiss 1874, S. 68–83).

## 2.2. DIE PRINZIPIEN DES PHILANTHROPISMUS IN DEN FRÜHEREN ERZIEHUNGSLEHREN UND SCHULBÜCHERN IN UNGARN

Die Rezeption der Prinzipien des Philanthropismus lässt sich sowohl in den verschiedenen frühen Erziehungslehren und Schulbüchern als auch in den Methodiklehren erkennen. Die Wirkung des nationalen Patriotismus des Philanthropismus kam in dem Gedanken der nationalen und muttersprachlichen Erziehung János Generisch (1761–1825) (über sein Leben und Werk: Szelényi 1914, S. 31–74; S. 113–140 und Szelényi 1915, S. 305–330) zur Geltung, der zunächst Lehrer des evangelischen Lyzeums in Késmárk und dann der protestantischen theologischen Akademie in Wien war. Die Gedanken des Philanthropismus lernte er auch an den deutschen Universitäten kennen. In seiner pädagogischen Arbeit kam die Wirkung von Trapp, Gedike und Abbt stark zur Geltung. Aufgrund der deutschen Autoren schrieb er eine detaillierte Abhandlung über die Rolle, die gesellschaftliche Lage und über die erwünschten Charakterzüge des Lehrers. [Der Pädagoge ist die Sonne des Staates, bei deren Strahlen sich die Pflanzen (die Kinder) wärmen und entwickeln.] Der zukünftige Erzieher muss strenge moralische und geistige Erwartungen erfüllen. Er soll vollkommen gesund sein, er soll einen makellosen Körper, ein schönes Gesicht, ein «gebildetes Herz» haben und ein



Mensch sein, der die Kinder gern hat. Er soll sich in den Sprachen und in den Wissenschaften auskennen, und die grundlegenden Prinzipien der Erziehungswissenschaft kennen. Er betonte die Wichtigkeit des entsprechenden «Ranges», der gesellschaftlichen Anerkennung sowohl für die öffentlichen als auch für die privaten Lehrer. Er schlägt vor, staatliche Lehrerbildungsanstalten aufzustellen, in denen die zukünftigen Dorflehrer nicht nur fachliche, sondern auch pädagogische Bildung bekommen (Generisch 1792). Er formulierte seine Reformvorstellungen über die Erneuerung des ungarischen protestantischen Schulwesens im Geiste des Philanthropismus in seiner anderen Arbeit, die 1803 unter dem Titel *Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn* veröffentlicht wurde (vgl. Szelényi 1915, S. 305–308; Fehér 1994, S. 339–341).

Der Lutheraner Jakab Glatz aus der Zips, der in Schnepfenthal jahrelang Mitarbeiter von Salzmann war, experimentiert mit einer eigenartigen pädagogischen Gattung. In seiner Arbeit unter dem Titel *Freymüthige Bemerkungen eines Ungarns über sein Vaterland* (1799) formulierte er die philanthropische Kritik der einzelnen Institute, nachdem er zahlreiche bedeutende Schulen des Landes aufgesucht hatte. Er meinte, die Tätigkeit von Tessedik sei richtig und nachahmenswert, die Atmosphäre des evangelisch-reformierten Kollegiums, besonders die in Debrecen sei aber bedrückend. Er vermisste den wissenschaftlichen Unterricht auf dem entsprechenden Niveau, die Werkstattarbeit und die alles beherrschende

Theologie fand er aber zu viel. Der lutheranische Pfarrer János Kriebel veröffentlichte seine pädagogischen

Betrachtungen 1809 ebenfalls auf deutscher Sprache (Ansichten der jetzigen Erziehung der Jugend nebst Vorschlägen solche zu verbessern von einem Ungenannten. Leutschau, 1809.), in dessen Arbeit neben Pestalozzi hauptsächlich die Rezeption von Campe zur Geltung kommt. János Szeberényi, der spätere lutheranische Superintendent, schrieb sein im Jahre 1810 in Pressburg veröffentlichtes pädagogisches Werk für junge Lehrer auf lateinischer Sprache (*De pracci puis capitibus primae educationis per paedagogos horumque munera.* 1810). Darin gab er, aufgrund von Campe, Salzmann, Niemeyer und Pestalozzi, den Privatlehrern und Volksschullehrern, die sich mit 6–10 Jahren alten Kindern beschäftigten, erzieherische Ratschläge (Horváth, 1988. S. 241–242).

Die Institute der deutschen Philanthropisten wurden zu dieser Zeit oft von Besuchern aus Ungarn aufgesucht. Gergely Berzeviczy besuchte 1786 das Philanthropin von Basedow, in seinem Tagebuch und in seinen Briefen erwähnte er seine Erfahrungen mit grosser Anerkennung. János Herpei erzog Anfang der 1800er Jahren Károly Szász, der später ein berühmter Lehrer des evangelisch-reformierten Kollegiums in Nagyenyed laut der Prinzipien von Basedow wurde. Die Beliebtheit der Richtung bestätigt, dass das Institut von Salzmann in Schnepfenthal von zahlreichen Ungarn aufgesucht wurde (zwischen 1786 und 1849 insgesamt 366) (Szelényi 1929, S. 179–181).

Im Auge der zeitgenössischen ungarischen Autoren war die Konzeption Pestalozzis, der anderen grossen Pädagogen der Epoche mit den philanthropischen Be-

strebungen eng verbunden. Ein gutes Beispiel dafür ist eines der frühen Werke von András Fáy (*Próbatétel a mai nevelés két nevezetes hibájáról* [Die Prüfung zwei bekannter Fehler der heutigen Erziehung] 1816), in dem er im Zusammenhang mit der Aufstellung der Schulen für die Lehrerbildung bemerkte: [Aber wenn es nicht möglich wäre, und wir nur ein Paar Institute für die Lehrerbildung als Beispiel in unserem Land hätten, wie das von Rochow in Reckahn, von Salzmann in Schnepfenthal oder von Pestalozzi in Yverdon.] (Horváth 1988, S. 244– 245).

### **3. Die Entfaltung und die Hauptelemente der Wirkung von Rochow**

Die breite Rezeption des Philanthropismus, die sich in den 1780–1790er Jahren entfaltete, stand schon mit den aufgrund der Unterrichtsverordnungen entwickelten Reformbestrebungen des Volksunterrichts im Zusammenhang. Die bedeutenden Experten des österreichischen aufgeklärten Absolutismus sahen eine der wichtigsten Grundbedingungen der wirtschaftlichen Entwicklung des Reiches auch in der Aufklärung des Volkes. Der Weg dazu führe über die Auflösung des Analphabetismus, und über das Schulsystem, das besser, übergreifender, und möglichst vielen Menschen zugänglich war. Sie hielten ausserdem die Erziehung der Staatsbürger für wichtig, um sie zu befähigen, sich neue Techniken und berufliche Kenntnisse anzueignen. Dieses Ziel ist einerseits mit den speziellen Schulen für die unteren Schichten der Gesellschaft zu erreichen, wie die Betriebsschulen, die

Schule der Armen, und mit solchen Schulen, die Pestalozzi in der Schweiz oder Rochow für die Bauernkinder in Reckahn, in Brandenburg, gründete.

### 3.1. DIE ROCHOW-WIRKUNG UND DIE ALLGEMEINE SCHULORDNUNG

In der Folge startete die allgemeine Schulordnung, die das Schulwesen der österreichischen Kronländer und die später als Folge der Ratio Educationis aus dem Jahre 1777 die entstehenden Unterrichtsreformen in Österreich und in Ungarn regelte, starke Bemühungen im Interesse der Entwicklung des Volksunterrichts. Die Zahl der Dorfschulen nahm schon in der vorherigen Periode des Jahrhunderts in Ungarn bedeutend zu, aber die Arbeit in diesen Schulen beschränkte sich ausschliesslich auf das Unterrichten religiöser Elemente, des Katechismus, des Schreibens und manchmal des Lesens und des Zählens. In der Folge der Unterrichtsverordnung vertraten die dörflichen Schulen mit einem Lehrer, die städtische mit zwei und drei Lehrern, ein höheres Unterrichtsniveau. In den Lehrbezirken wurden Musterschulen nach preussischem bzw. österreichischem Muster gegründet, welche gleichzeitig auch die ersten institutionalisierten Formen der Lehrerbildung bedeuteten.

Die Verordnung stellte neben den allgemeinen Grundprinzipien fest, dass sie für alle Staatsbürger jeder konfessionellen oder gesellschaftlichen Gruppe gelte. Von den Minderheiten in Ungarn wurden die Deutschen, die Slowaken, die Kroaten, die Ruthenen, die Serben und die

Rumänen erwähnt. Die Verordnung sagte aus, es sei notwendig, dass alle Nationalitäten ihre eigene Schule mit muttersprachlichem Unterricht haben sollen, die von Lehrern geleitet werden, die nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch die weit verbreiteten Sprachen des Landes sprechen. Die Verordnung nannte diese Schulen muttersprachliche oder nationale Schulen (Ring 2004, S. 185).

Obwohl das Unterrichtssystem des ungarischen Königiums in einer selbständigen Verordnung geregelt wurde, begann die praktische Verwirklichung der Schulreform aufgrund der Konzeption von Johann Ignaz Felbinger in den Volksschulen einiger Teilgebiete des Reiches. Felbingers breite Reformkonzeption strebte nach der Verwirklichung der Harmonie zwischen den pädagogischen Prinzipien und praktischen Aspekten der Aufklärung und der Gehorsamkeit gegenüber der religiösen, kirchlichen und weltlichen Herrschermacht. Sie bedeutete eine einheitliche Konzeption, die sowohl die Ganzheit des Schullebens, als auch die von den einzelnen Schultypen über die Lehrpläne der in den Schulen angewandten Methoden, umfasste. Aufgrund der Unterrichtsverordnungen wurden in den von Felbinger redigierten Lesebüchern, gegenüber den in den kirchlichen Schulen früher verwendeten Fibeln, das Lesen und Schreiben von der Religionslehre getrennt. Die Welt der neuen Lehrbücher stellt vielleicht gleichzeitig eine der breitesten Rochow-Rezeptionen dar. Die erzieherischen Geschichten der von Felbinger redigierten neuen Lesebücher der neu gestalteten Volksschulen übernahm er aus dem *Kinderfreund* von Rochow aus dem Jahre 1776.

Die Mehrheit dieser Geschichten diene zur Illustration der erwünschten Tugenden (z.B. das sparsame Kind) und der unerwünschten menschlichen Schwächen (z.B. die neidische Nachbarin), ergänzt mit praktischen Elementen, wie z.B. was man tun soll, wenn jemand krank ist. Es ist interessant, dass eine Geschichte aus Rochows (*Fremden*) Buch nur in dem Lesebuch für Dorfschulen zu finden ist. Die kurze Erzählung spornt dazu an, die sich ansiedelnden Fremden mit Sympathie zu empfangen, von ihnen alle nützlichen Kenntnisse zu übernehmen, weil es der Vermehrung der Gemeinschaft dient. Die Bauern, die gegenüber den Ankömmlingen feindselig sind, schädigen sich selbst (Ring 2004, S. 185).

### 3.2. ROCHOW IN DEN ZEITGENÖSSISCHEN ZEITSCHRIFTEN IN UNGARN

Die zeitgenössischen, ungarischen, pädagogischen Zeitschriften berichten neben den verschiedenen Persönlichkeiten des deutschen Philanthropismus auch über das Gesamtwerk von Rochow. Die 3. Nummer des Jahrganges 1790 der Zeitschrift *Mindenes Gyűjtemény* stellte die Schulen von Rochow aufgrund des Werkes von Friedrich Büsching *Beschreibungen seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn* (Büsching 1780) vor.

Der in mehreren Nummern erschienene Beitrag stellte einmal den Gutsherrn vor, der eine Schule gründete, weiterhin die Arbeit in der Schule, sowie Burns, den Schulmeister, seine humanistische Methoden, die Inhalte der unterrichteten Fächer und die Unterrichtsmetho-

den. In der Beschreibung der Schule betonte der Autor, dass der Lehrer nicht zuliess, dass die Kinder etwas vom Buch erlernen, was sie nicht verstehen. Die Schule von Rochow stellte er als nachahmenswertes Beispiel für die ungarischen Gutsherren dar: [Jeder kann sich darüber Gedanken machen, was für eine glückliche Veränderung in unserem Land stattfinden würde, wenn alle Gutsherren so handeln würden, wie Rochow, wenn wir uns so um die Schulen kümmern würden. [...] Viele Gutsherren könnten auch die Summe, die sie an einem Abend für ein Bal oder Kartenspiel ausgeben, für den Bau einer Schule spenden.] (Mindenes Gyűjtemény, 1790 S.198).

#### **4. Die Reformtätigkeit von Sámuel Tessedik in Szarvas**

Aufgrund der Reformen Josef II. unterstützte auch die Leitung des ungarischen Schulwesens die Gründung von solchen «gemischten» staatlichen Volksschulen, in denen – auf damals ungewöhnliche Weise – die Schüler verschiedener Konfessionen zusammen lernen konnten. Der evangelische Pfarrer Sámuel Tessedik (1742–1820) schloss sich von der Seite der Protestanten den Reformen an, und gründete aufgrund der Schule von Rochow in Reckahn eine «tätige» Schule, die sich zwar den Reformen anpasste, die aber auch eine kleine Landwirtschaft beinhaltete. In dieser Schule konnten die Bauernkinder neben dem Schreiben und Rechnen auch praktische wirtschaftliche und naturwissenschaftliche Kenntnisse erwerben.

Sámuel Tessedik war der konsequenteste Nachfolger in Ungarn der von Rochow vertretenen Richtung des deutschen Philanthropismus. Die von ihm im Jahre 1780 für Bauernkinder gegründete praktische, landwirtschaftliche «Industrieschule» diente – mit Unterbrechungen – etwa 25.

Jahre lang der beruflichen, geistigen und moralischen Erziehung der Dorfkinder. Seine Bestrebungen und seine praktische Arbeit zeigten sehr viele verwandte Züge mit den Bestrebungen des Vorbildes Rochow auf. Er verfolgte die Tätigkeit von Rochow, was er auch in seiner Autobiographie formulierte: [Ich habe mein Lesebuch aufgrund der Unterrichtsweise von Rochow und Campe für die unteren Klassen zusammengestellt. In ihm kommen, gemäss dem Auffassungsvermögen der Kinder, die Hauptplätze des Schreibens neben den einzelnen Erzählungen vor] (Tessedik 1979, S. 55f.).

Der vernachlässigte Zustand des Bauerntums auf der ungarischen Tiefebene und die Mängel des ungarischen Schulwesens spornten ihn zur Formulierung seines modernen pädagogischen Programms an, zu dem er die nötigen Lösungen in der Gedankenwelt der Aufklärung gefunden hatte. In seinem Werk, in dem er das ungarische Schulwesen kritisierte und sein

Programm vorstellte, («A parasztember Magyarországon micsoda és mi lehetne» 1786), schrieb er auch über die Dorfschulen. Der grösste Fehler sei – meinte er – dass der Unterricht ausschliesslich theoretische Kenntnisse vermittele, (die Köpfe der Kinder werden mit eitlen und unregelten Kenntnissen voll gestopft, und die Kinder werden auf diese Weise zum



praktischen Leben unfähig gemacht), dass der Unterricht sich ausschliesslich auf das Gedächtnis der Kinder stütze, die selbständige Tätigkeit nicht in Anspruch nehme und die Lehrer nicht hoch genug qualifiziert seien. Er vermisste weiterhin die handwerkliche Arbeit, mit der sich die Kinder in ihrem späteren Leben beschäftigen werden. Die Lösung sei seiner Meinung nach die Einführung einer «praktisch-wirtschaftlichen Unterrichtsmethode». Das bedeutete für ihn die Auswahl der nützlichen Kenntnisse, der praktische Unterricht, und die praktische Anwendung der handwerklich- bäuerlichen Arbeit (Tessedik 1979, S. 45). Demzufolge erschienen neue Schulfächer, wie: der Mensch und seine Umgebung, landwirtschaftliche Kenntnisse, Landbau und Tierzucht, industrielle Bearbeitung und Handel (vgl. Szélenyi 1931, S. 280f.).

#### 4.1. DER HINTERGRUND: TESSEDIKS STUDIENREISE NACH DEUTSCHLAND

Die geistige Munition zu den oben erwähnten Reformvorstellungen erwarb er während seiner Studienzeit ab dem Jahre 1763 und auf seinen späteren Studienreisen. Die erste Station seiner Studien war die Universität in Erlangen, an der er zwei Jahre studierte. In seiner Autobiographie erwähnte er die Namen seiner Professoren mit grosser Dankbarkeit, die die nüchternsten Prinzipien der realen Wissenschaften in seinem Herz anpflanzten.

Laut des Stammbuches der Universität immatrikulierte Tessedik am 28sten November 1763: [Tessedik

J(ohannes), Sa(muel), th(eologiae)], 22 Jahre alt, Wohnhaft in Csaba (Wagner 1918, S. 507). Während seiner Studien in Erlangen lernte er aus Frankreich vertriebene Hugenotten kennen, die eine bedeutende Rolle in der Industrie, im Handel, und in der Entwicklung des künstlerischen und geistlichen Lebens von Berlin, Erlangen, Nürnberg und noch zahlreichen anderen deutschen Städten, spielten.

Durch den Kontakt mit ihnen lernte er nicht nur die Ideologie der französischen Aufklärung kennen, sondern er wurde zum Zeuge der schulenstiftenden und die bürgerliche Erziehung befördernden, Begeisterung der französischen Protestanten. Nach zwei Studienjahren in Erlangen sah er sich in ganz Deutschland um. Er suchte die verschiedenen deutschen Kleinstaaten zu Fuss auf. Sein Weg führte über Coburg nach Jena, dann nach Leipzig und Halle, weiter über Dessau, Potsdam, Spandau und Charlottenburg nach Berlin (Tessedik 1979, S. 55f.).

In Jena sah er sich das alte Rathaus und die Flussregelungsanlagen an. In Halle studierte er die pädagogische Methode der berühmten Erziehungsheime der von Francke gegründeten Franckeschen Stiftungen. Die dort erworbenen Erfahrungen benutzte er später in seiner Schule in Szarvas. In Berlin hatten die Kanäle, die die ganze Stadt durchzogen, eine grosse Wirkung auf ihn. Er wollte sich später an die auf der einstigen Die Philantrophismus- und Sandlandschaft gepflanzten Wälder in Charlottenburg, an die wunderschönen Parkanlagen des höfischen Hofes und an die [geschickte Anwendung des Flüsschens Pergel] in Charlottenburg erinnern (Tessedik 1979, S. 34f.). Bei der Vorstellung jeder einzelnen

Erneuerung erwähnte er auch, wie diese Erfahrungen seine spätere Reformtätigkeit beeinflussten. Nach seiner Heimkehr wurde er 1767 Pfarrer der evangelischen Gemeinde in Szarvas.

#### 4.2. DIE SCHWERPUNKTE DER REFORMTÄTIGKEIT VON TESSEDIK IN SZAVAS

Tessedik betonte, dass die Gründe der Unwissenheit, Ungebildetheit und der elenden Lebensweise des ungarischen Bauerntums, in den veralteten landwirtschaftlichen Methoden und in den ungünstigen Gegebenheiten der Landschaft lagen. Das konnte nur mit einem breiten und allgemeinen, produktiven und beruflichen Reformprogramm aufgelöst werden, welches die Ergebnisse der westeuropäischen Entwicklung konsequent adaptierte und somit die Entwicklung der ungarischen, bäuerlichen Landwirtschaft erzielte. Zu diesem voluminösen wirtschaftlichen Reformprogramm gehörten der Schutz und die Verbesserung des Bodens und die Verdüngung, ebenso wie die Entwässerung der Sumpfgebiete, die Bewässerung der Ackerländer, der Ausbau der Bewässerungskanäle, die moderne Tierzucht

und der Pflanzenanbau, die Weidewirtschaft, die Bewaldung, die Anwendung von modernen landwirtschaftlichen Geräten und Maschinen, die Verarbeitung und der Vertrieb der landwirtschaftlichen Produkte (Zuckerproduktion, Destillation, Konserven- und Textilgewerbe, Hausindustrie usw.), und der Ausbau der neuen Formen der notwendigen modernen Verkehrs-

verbindungen. Ein Teil davon war auch seine pädagogische Tätigkeit und das Programm zur Volkserziehung in Szarvas.

Aufgrund der Erfahrungen, die Tessedik während seiner Studien und Studienreisen im Zusammenhang mit der Pädagogik des deutschen Philanthropismus gemacht hatte, gründete er seine erste Industrieschule, für die er von dem Gutsherrn von Gyula Land bekommen hatte. Im Laufe der Arbeit der Schule ergänzte er – obwohl er die Vorschriften des staatlichen

Unterrichtswesens akzeptierte – sie mit praktischem Unterricht und naturwissenschaftlichen Kenntnissen, sie seiner Meinung nach die Bauernkinder in dem alltäglichen Leben und in der Arbeit gebrauchen konnten.

Mit dem praktischen Unterricht im Mittelpunkt, entwickelte er sein Institut zu einer regelrechten dreiklassigen Musterschule weiter. Wie er schrieb: [Als ich am 8-ten Mai 1780 eine günstige Antwort erhielt, baute ich eine Schule, gründete ich einen Garten und eine Bibliothek, besorgte ich die nötigen Geräte und Maschinen auf meine eigenen Kosten. Ich unterrichtete vier Jahre lang ohne Belohnung die grössere Jugend beider Geschlechter aus Szarvas, um sie unter den örtlichen und zeitlichen Umständen zu vernünftigen Menschen, guten Christen, tätigen Bürgern und geschickten Landwirten zu erziehen.] (Tessedik 1979, S. 40).

Von der frühen Phase seiner Arbeit an betonte er, dass die Lehrer und Inspektoren der Schulen zur Selbstbildung studieren müssen, ebenso wie [die Autoren, die sich mit dem Schulwesen als Beruf beschäftigten, fleissig studieren müssen]. Bei der Bewertung der Arbeit des

Lehrers musste man auch in Betracht nehmen, ob er [mit Büchlein versehen ist, die die Verbesserung des Unterrichts behandeln? Wie sind diese Bücher? Studiert er sie oft? Es zeigt sich, wenn wir uns mit ihm über die Bücher unterhalten.] (Tessedik 1979, S. 99). Seine Gewandtheit war auch in diesem Bereich beispielhaft. In seiner Bibliothek waren fast alle bedeutenden Werke der ungarischen und europäischen wissenschaftlichen Literatur. In seiner Autobiographie zählte er 690 Bücher auf, von denen 169 pädagogische und 133 wirtschaftliche Bücher, die Themen der Reformtätigkeit behandelten (Tessedik 1979, S. 77f.). Er blieb auch später mit den verschiedenen Vertretern des deutschen Philanthropismus in Kontakt. Auf der 19. Seite des ersten Bandes von dem Fremdenbuch Salzmanns finden wir eine Aufzeichnung über den Besuch von Tessedik, seiner Frau und seines Sohnes am 23. Oktober 1790 (Hanzó 1960, S. 99). Áron Kiss schreibt in seiner Arbeit über die Rezeption des Philanthropismus in Ungarn darüber, dass Tessedik von der *Christlichen Hauspostille*, Salzmanns Redensammlung aus den Jahren 1792–94, 32 Exemplare bestellt hat (Kiss 1874, S. 68–83). Aufgrund der Prinzipien der Autoren des Philanthropismus, in erster Linie Rochows, entwarf er selbst das Lesebuch, das in seiner Schule benutzt wurde (*Olvasókönyv az iskolai gyermekek művelésének első kezdeteire szánva az alföldi evangélikus ifjúság szükséglete szerint* Pozsony 1780). In seiner Autobiographie können wir lesen: [in diesem Buch versuchte ich alles dem Auffassungsvermögen des Kindes unterzustellen, und ich nahm nur auf, was den Sinn des Kindes erleuchtet, das Denken erweckt und das Herz veredelt, und zu allem Guten fähig macht; gleichzeitig

gibt es auch dem Lehrer eine gute Gelegenheit, mit den Schülern eine nützliche und aufschlussreiche Unterhaltung zu beginnen.] (Tessedik 1979, S. 39).

Wie Rochow kompensierte er in seinem Lehrbuch die Vorstellung der negativen menschlichen Eigenschaften mit positiven und vorwärts weisenden Beispielen. Auf diese Weise schrieb er über «schlechte und ungerechte Landwirte», über die fahrlässigen Eltern, «die sich nicht um ihre Die Philantrophismus- und Rochowrezeption in Ungarn 223 Kinder kümmern, ihren Schulbesuch nicht unterstützen». Die Faulheit und den Diebstahl stellte er den unverdorbenen Früchten der harten Arbeit gegenüber. «Den hartnäckigen wilden Menschen des schlechten Dorfes gegenüber steht der stille gerechte Richter, der sich die gute Ordnung, das Recht und die Wahrheit überlegt und beschützt.» Gegenüber den Beschuldigten stand das öffentliche Interesse der Bürger, dessen Befehl so lautete: «Ohne Ordnung kann keine Siedlung existieren» (Tóth 1980, S. 197).

Aus der Lage, die er 1782 der Unterrichtskommission veröffentlichte, können wir erfahren, was seine Hauptthemen waren. Er begann seine Vortragsreihe indem er begründete, warum im Leben der Bauern die Kenntnis der Natur wichtig ist. Dann erzählte er über die Sterne, über die verschiedenen Naturerscheinungen, über die Elektrizität, den Nutzen der Erde, über die wirkungsvolle landwirtschaftliche Produktion, über die Produktion der Natur (Mineralien, Pflanzen, Tiere), im Zusammenhang mit denen ausführlich über das Getreide, die Heilpflanzen, über die Tiere und deren Behandlung, über die Gesundheit der Menschen, über den Sinn und über den

bäuerlichen Hausbau. Zu den Prüfungsgegenständen gehörten die königlichen Verordnungen, die Normschulen, die Anpflanzung von Bäumen, die Aufzucht von Seidenraupen, die Verbesserung des Alkalibodens, die Kunst der Aussaat, die Unterschiede der verschiedenen Weidentypen und die häufigsten Krankheiten und ihre Heilung (Kosáry 1988, S. 183). Diese Bestrebungen standen im Einklang mit dem Geiste der Reformbestrebungen von Josef II. Es ist deshalb nicht überraschend, dass die Entwicklung der Schule gerade in den Jahren zwischen 1780 und 1790 ungestört war. In dieser Zeit hatte sie etwa 900 Schüler. So versteht man, dass der Kaiser Tessedik 1787 mit einer goldenen Medaille ausgezeichnet hat. Das Institut arbeitete, abgesehen von einer vier Jahre langen Unterbrechung, etwa 20 Jahren lang bis 1806.

Die Schule des immer bekannteren Instituts beschäftigte sich nicht nur mit den Bauernkindern, sondern auch mit der Bildung der Erwachsenen der Region. Die Bauern aus der Region suchten das Institut regelmässig auf und sahen sich die dort tätigen Betriebe an. Ausserdem bekamen sie auch die Möglichkeit, verschiedene Methoden des Textilgewerbes und der Hausindustrie zu erlernen. Im Jahre 1794 nahmen zum Beispiel 468 Personen an einem Kurs für Tuchherstellung teil. Tessedik schreibt: «Aus den benachbarten Gemeinden [...] kamen Männer, Frauen, Mädchen und Kinder zu uns, um in dem Institut die praktische Arbeit zu erlernen und um ihre Ernährung zu verbessern (Tessedik 1979, S. 85).

In dem idealen Dorf der Zukunft, dessen Bild er in *Der Landmann in Ungarn* (1784), auf Ungarisch *A parasztember Magyarországon* (1786) skizzierte, trat, gegenüber dem

«edlen alten Unterricht», die «Schule der normalen Ansprüche» auf; neben ihr traten die «landwirtschaftlichen Übungsgarten» auf, in dem die Kinder «im Schatten der Bäume mit Lust lernen» (Tessedik 1979, S. 239). In der Schule von Tessedik bekamen die Mädchen neben der allgemeinen Bildung, eine Erziehung zur praktischen und nützlichen Arbeit, sowie zu verschiedenen Tätigkeiten der Hausindustrie (Pukánszky 2013c).

In einem zeitgenössischen Bericht war zu lesen: [Die Zahl der Mädchen, die unter der Aufsicht von Frau Tessedik fleissig, froh und mit hundert Arten der Tätigkeiten beschäftigt arbeiteten, erreichte jährlich die 600.] (zit. in: Orosz 1962, S. 26).

#### 4.3. DIE ENTWICKLUNG DER SCHULE IN SZARVAS UND IHRE WIRKUNG

Begeistert über die anfänglichen Erfolge – und von den Unterrichtsbehörden unterstützt –, arbeitete er auch den Plan der oberen Industrieschule aus. Neben dem alten Schulgebäude begann er mit dem Bau eines grösseren Instituts, in dem auf der ersten Etage die Wohnungen der Lehrer und im Erdgeschoss die Werkstätte und die Klassenräume ihren Platz fanden, in denen vier Lehrer zur gleichen Zeit 600 Kinder unterrichten konnten. In seinem Institut legte er grossen Wert auf die Bildung der beschäftigten Lehrer. Als Teil seiner pädagogischen Tätigkeit formulierte er im Interesse der Entwicklung der ungarischen Lehrerbildung auch mehrere Reformpläne. Als Schulinspektor formulierte er detaillierte Hinweise



für die Arbeit der Lehrer und die wichtigsten Bildungsgebiete, die er von den Lehrern mit entsprechender Ausbildung erwartete: a) natürliche Logik, praktische Denkweise, b) Biologie und Naturwissenschaften, c) das Erkennen und Auffinden Gottes, d) das Finden der natürlichen Umgebung des Lernens, e) die Kunst des Rechnens, f) Geographie und Geschichte, g) die Anatomie und die Heilung des menschlichen Körpers, h) vokale und instrumentale Musik, i) Religion und Moral, j) entsprechende Fähigkeiten zum Unterricht der Körperkultur, der richtigen Haltung, und der militärischen Übungen und k) Wirtschafts- und Försterkenntnisse (Tóth 1980, S. 151ff.). Während seiner Tätigkeit half Tessedik relativ vielen «entsprechenden Volkslehrern» ihre berufliche Laufbahn zu starten, besonders in der zweiten Phase der Tätigkeit seines Instituts in den Jahren 1799–1806. Das Institut gestaltete er schliesslich 1798 um, damit dort der Lehrerbildung eine bedeutende Rolle zukam. In der kaiserlichen Verordnung, die die Arbeit des Instituts bewilligte, konnte man lesen: [Tessedik soll sein Institut umgestalten, um dort die Bildung von je zwei Lehrern aller Komitate zu ermöglichen, damit sie später in den Volksschulen den Ackerbau, den Gartenbau, und die Hausindustrie unterrichten können.] (zit. in: Tóth 1980, S. 141). Aus seiner Lebensbeschreibung erfährt man auch die genaue Zahl: [Ich bildete 64 Personen aus, damit sie die Position des Volkslehrers und des Wirtschaftsbeamten erfüllen können. 1800 studierten 20 Lehrlinge in meinem Institut.] (Tóth 1980, S. 214).

Die Wirkung der Schule von Tessedik trat in der kommenden Periode in zwei Richtungen auf. Graf György

Festetics gründete aufgrund seiner Ratschläge 1797 in Keszthely die Georgikon, die später zur ersten agrarwissenschaftlichen Akademie des Landes wurde. Vor den Augen der Gründer schwebte das Vorbild des Instituts in Szarvas als er mit der Gründung seines Instituts begann, und er wollte Tessedik als Direktor der Schule. Diese Berufung beschrieb Tessedik in seiner Autobiographie: [Ich ging persönlich nach Keszthely, wo der patriotisch gesinnte Graf mehrere Tage lang sein Landgut präsentierte, die natürliche Vorteile zeigte, und über seine Pläne, Wünsche und Absichten erzählte; [...] wir besprachen den Plan des aufzustellenden Instituts, und schliesslich forderte er mich auf, die Leitung zu übernehmen.] Tessedik blieb aber trotz vieler Ungerechtigkeiten seiner volkserzieherischen Initiative in Szarvas treu. So beschrieb er: [Ich führte meine Vorschläge zuerst mündlich, dann auch schriftlich dem Grafen vor, und ich wurde zum aktiven Mitglied und Beisitzer des Georgikon.] (Tessedik 1979, S. 84f.).

Aufgrund Tessediks Plänen – die 1802 auch im Druck erschienen – und weiterer Ratschläge, wurde 1803 in Nagyszentmiklós im Komitat Torontál mit der Unterstützung der Stiftung des Nachlasses des Gutsherren Kristóf Nákó, die «Landwirtschaftsschule» gegründet. Die Schule bedeutete die Adaptation des Instituts in Szarvas. Der Zeitgenosse Lajos Schedius schrieb über die Initiative: [Dieses neue Institut unterscheidet sich von den zwei früheren (d.h. in Szarvas und in Keszthely) in seinem Ziel: Das ist die Bildung und der Unterricht des Bauerntums.] (zit. in: Tóth 1980, S. 147).

Die Wirkung von Tessedik erschien auch in dem Mädchenerziehungsinstitut, das von Mátyás Sennovics 1784 in Eperjes gegründet wurde. Wie Tessedik, nannte er seine Schule auch «Industrieschule». In seinem Institut wurden die Einführung der Frauenarbeit und der Unterricht der nötigsten Frauenarbeiten betont. [Er wollte die richtige familiäre Erziehung mit einem gründlicheren Unterricht ersetzen und ergänzen.] Ein weiteres Institut für die Frauenerziehung in ähnlichem Geiste wurde in Besztercebánya gegründet. Die Wirkung der Schulgründer aus Szarvas kam in weiteren Instituten, zwischen 1780 und der Jahrhundertwende, hauptsächlich in Oberungarn, in Csetnek, in Lócse, in Besztercebánya und in Selmecebánya zur Geltung. In diesen von Deutschen bewohnten, evangelischen Städten, war die Wirkung des Philanthropismus auch stärker.

## **5. Die späte Anerkennung eines unerschöpflichen Lebens**

Nach vielen Kämpfen und vielem Unglück brachte ihm die letzte Phase seines Lebens weitere nationale und internationale Anerkennung. 1803 wurde er dazu berufen, einen Vorschlag für die Reform des russischen Agrarunterrichtswesens und der Agrarbildung auszuarbeiten. Darin spielte der Beichtvater der Frau des Erzherzogs, die russische Prinzessin Alekszandra Pavlovna und Paladins Josef, der frühere Lehrer des Zaren Alexander, eine grosse Rolle, der nach seinem Aufenthalt in England

auch der verpflichtete Anhänger der modernen englischen Landwirtschaft wurde.

1805 besuchte sogar der Erzherzog das Institut von Tessedik, und als Anerkennung seines Lebenswerkes vergab er ihm und seiner Familie den Adelstitel (Tessedik 1979, S. 81f.).

In der letzten Phase seines Lebens arbeitete er trotz seiner schweren Krankheiten unerschöpft. Sein Tod wurde auch von der gesteigerten Arbeit verursacht. Im Dezember 1820 – an einem kalten Wintertag – nahm er das Begräbnis des ersten Toten auf dem neuen Friedhofes der Siedlung auf sich. Der damals 78 Jahre alte Tessedik bekam eine schwere Erkältung und er starb kurz darauf. Auf der letzten Seite seiner Autobiographie nahm er seinen baldigen Tod in Kauf: [Mein Leben [...] ist bald zu Ende, und auf meinen mulmigen Wanderstock stützend kann ich behaupten: *Iam tetigi portum spes et fortuna valet! Sat mecum ludistis ludite num aliis* (Ich bin schon am Ende meines Weges, lebe wohl, Hoffnung und Glück. Ihr habt mit mir lange genug gewonnen, spielt jetzt mit einem anderen!)] (Tessedik 1979, S. 106f.).

Die lateinische Anschrift seines Grabsteines könnte auch die Glosse seines bunten pädagogischen Lebenswerkes sein: [Der beste Vater, Sámuel Tessedik, der 53 Jahren lang der evangelische Pfarrer der Kirchengemeinde in Szarvas war, der aus der Gnade der drei österreichischen Kaiser dank seiner eigenen Verdienste bekannt war, der nicht für seine Familie, aber für sein Volk ein langes und ganzes Leben hatte.] (zit. in: Szelényi 1916, S. 50).

# DIE UNIVERSITÄTSPÄDAGOGIK UND MILDE REZEPTION IN UNGARN IN DER ERSTEN HÄLFTE DES 19. JAHRHUNDERTS

In unserem Beitrag untersuchen wir diese Entwicklungstendenze, in dessen Zentrum die Milde-Rezeption in Ungarn stand, in der Phase der Vorgeschichte der Erziehungswissenschaft von Anfang bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, in der Periode der Einrichtung der ungarischen Pädagogik als auf Theologie bezogenes Universitätsfach, in ihrem Hintergrund stehenden Schulentwicklungstendenzen vorzustellen.

## **1. Die Entfaltung des ungarischen nationalen Bildungswesens**

Die Ursprünge der Gemeinsamkeiten in der Schulentwicklung beider Länder gingen auf die breiten Bildungsreformen von Maria Theresia zurück. Mit dieser in seiner Zeit in Europa beispiellosen Entschlossenheit übernahm der Staat in dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Verantwortung für eine systematische Planung und Leitung sowie Beaufsichtigung des als „Politikum“ verstandenen Schulwesens. (Engelbrecht, 1984, 89–91.) Die „*Ratio educationis*“ aus dem Jahr 1777 verschuf in Ungarn denselben Prinzipien Geltung, die drei Jahre zuvor in

den Erbländen mit der „Allgemeinen Schulordnung“ eingeführt worden waren. Dieser Grundsatz wurde dann mit der „Norma Regia“ in 1781 auch auf Siebenbürgen ausgedehnt.

Im Rahmen der ungarischen Unterrichtsreform, der sich aufgrund des Ratio Educationis entfaltet hatte, wurden aber in den höheren Schulen – ähnlich den anderen Gebieten des Habsburgenreichs auch in Ungarn – bis zur Mitte der 19. Jahrhundert das traditionelle Institutienetz geblieben. Die drei grundlegenden Schultypen der ungarischen Elitenbildung blieben weiters auch die „Kleingymnasien“, die aus vier grammatischen Klassen bestanden, die humanistische Oberstufe (Rhetorik, Poetik) der „Großgymnasien“, die auch über höhere Klassen verfügten, sowie die philosophischen Fakultäten der Akademien und der Universitäten, die die höheren Studien vorbereiteten. Die damaligen (königlichen und erzbischöflichen) Akademien, die evangelischen Lyzeen, die evangelisch-lutherischen Lateinschulen, und die philosophische Fakultät der Pester Universität, bildeten zu dieser Zeit noch keinen wichtigen Teil der Hochschulausbildung, sie dienten nur zur Vorbereitung der weiteren (Fach)studien, wie rechtswissenschaftliche, theologische, und medizinische Studien. Die Kirche behielt auch weiters ihren starken Einfluss im Bereich des Unterrichtswesens. Die Grundschulen zählten auch dann zu den Konfessionsschulen, wenn sie auch von der weltlichen Gemeinderat mitfinanziert wurden. Etwa zwei Drittel der Mittelschulen wurde im Hand von katholischen Orden. Der konfessionelle Charakterzug des Hochschulwesens blieb trotz der staatlichen Mitwirkung

erhalten. Die Lehrerausbildung blieb bis 1846 ausschließlich die Aufgabe der verschiedenen Konfessionen. (Mészáros 1988, Pukánszky 2014)

## **2. Milde und die Vorgeschichte der Universitätspädagogik in Österreich**

Der Ursprung und Anfang der Pädagogik als eigenständiger Disziplin an deutschen Universitäten liegt mehr als 200 Jahre zurück. Nach der Mitte des pädagogischen Jahrhunderts 1762 erschien Rousseaus „Emil“ und ganz Europa entdeckte seine Vorliebe für die neue Art der Reflexion über Erziehung. Gleichzeitig entstand auch eine reine Publizistik, in der die Fragen der Erziehung schon nicht nur als Themen der Philosophie, der Theologie, und der Staatslehre behandelt wurden, sondern mit eigenem theoretischen Anspruch. Die Pädagogik versuchte sich als selbständige Wissenschaft zu entfalten: eingebettet in das neue Denken der Epoche über den Menschen, empirisch, anthropologisch und theoretisch präzisiert und methodisch bewusst. (Vgl. Tenorth 1988, S. 5.) In diesem Geist wurde der erste Lehrstuhl für Pädagogik im Jahre 1779 durch Trapp an der Universität Halle eingerichtet. Dann wurde auch am Anfang des 19. Jahrhunderts an anderen Universitäten im deutschen Sprachgebiet, zuerst 1805 in Österreich, die Pädagogik als Unterrichtsfach eingeführt. Auf sie geht auch die Einführung des Faches „Pastoraltheologie“ mit der Teildisziplin „Katechetik“ an den Theologischen Studienanstalten im Jahre 1774 zurück. Sie gab den Anstoß für „katechetisch-pädagogische

Vorlesungen". Die künftigen Priester wurden in Österreich viel früher zu einem wenigstens minimalen pädagogischen Studienanteil verpflichtet als die weltlichen Gymnasiallehrer. (Brezinka 2001, S. 215.)

In seinem Hintergrund stand das zentrale Problem der Schulreform und die höhere Qualität der Lehrerausbildung. Der böhmische Freiherr Franz Karl Kressel (1720-1801) schlug schon im Jahre 1771 im Staatsrat vor, „Lehrkanzeln der Erziehungskunde an den Universitäten“ einzurichten. Im gleichen Jahr begannen an der Prager Universität die ersten „Vorlesungen über die Erziehungskunst“ durch den „Professor der schönen Wissenschaften“ Karl Heinrich Seibt (1735-1806). Sie blieben jedoch selten, weil für eine gründliche Reform der Lehrerausbildung der materielle Hintergrund und das Personal fehlten. Aber zur Einrichtung der geplanten Lehrkanzeln kam es erst durch den neuen Philosophischen Studienplan unter Kaiser Franz I. von 1805. (Brezinka 2001, S. 214.)

Seit dieser Zeit wurden sehr rasch in der gesamten Monarchie Lehrkanzeln für Erziehungskunde eingerichtet und besetzt. Die erste wurde 1806 an den Universitäten in Wien und in Prag gegründet. 1808 folgte die Universität Krakau, 1810 das Lyzeum in Lemberg, 1813 das Lyzeum Graz, 1814 die Universität Olmütz, 1815 das Lyzeum in Laibach, 1816 die damals einzige ungarische Universität in Pest. In den folgenden Jahren verdanken die Universitäten – von Padua bis Lemberg, also von Italien bis zur Ukraine – ihre ersten Lehrkanzeln für Pädagogik der österreichischen Monarchie. (Siehe darüber datailliert Brezinka 2000)



Die eigene Professur für Erziehungskunde wurde 1805 an der Universität Wien im Rahmen der Studienreform geschaffen. Der neue Lehrplan führte die Erziehungslehre als neues Fach der philosophischen Fakultät mit zwei Wochenstunden ein. Damit war Österreich der erste Staat, der die Pädagogik zum "Obligatorfach" erhoben hatte. Ein mährischer Priester Vincenz Eduard Milde (1777-1853), der zu einer außergewöhnlichen erziehungstheoretischen Leistung imstande war, wurde 1806 als damalige Hofkaplan und Hofburg-Pfarrvikar zum "Lehrer der Katechetik und Pädagogik für geistliche Präparanden." Dann wurde er 1807 zum "Professor der Pädagogik" berufen. Mildes zweibändiges Hauptwerk "Lehrwerk der allgemeinen Erziehungskunde", das in den Jahren 1811 und 1813 erschien, wurde 1814 offiziell als "Vorlesebuch" für alle Lehrkanzeln des Faches vorgeschrieben. Zum Besuch der neuen Lehrveranstaltung wurden die Theologen in ihrem philosophischen Studienabschnitt verpflichtet, genauso wie die anderen Studierenden der philosophischen Fakultät, die sich auf ein "öffentliches Lehramt an Gymnasien" vorbereiteten. Das Lehrbuch war jahrzehntelang in Gebrauch und wurde erst nach 1848 durch den Einfluss der Herbartianer verdrängt. Dank MILDE konnte das Fach an den österreichischen Hochschulen auf einem relativ hohen Niveau beginnen. (Vgl. Brezinka 1995, S. 480ff.)

Sein Lehrbuch bietet auf 962 Seiten ein klarer und lebensnaher System der praktischen Pädagogik im besten Aufklärungsgeist. Es ist nicht spekulativ, sondern auf den Grundlagen der Psychologie erfahrungswissenschaftlich-technologisch orientiert. Im Zentrum seines

Buches steht die Methodenlehre – einschließlich einer pädagogischen „Heilkunde“ seelischer Störungen und ergänzt durch Anleitungen zur Selbstbildung. Mit ihm begannen in Österreich auch die Heilpädagogik und die Kriminalpädagogik. Er war nicht nur Theoretiker, sondern konnte aus eigener praktischer Schulerfahrung als Katechet wie als Visitator von Wiener Elementarschulen schöpfen. Milde war erziehungstheoretisch eine der bedeutendsten und charakterlich der lebenswürdigsten Gestalt, die die wissenschaftliche Pädagogik in der Habsburger-Monarchie aufzuweisen hatte. Sein Werk ist noch immer aktuell zu lesen – nicht zuletzt wegen seiner klaren und einfachen Sprache. (Vgl. Brezinka 2001, S. 216.)

In Wien zog sich Vinzenz Milde schon 1810 aus der Universität zurück, machte später Karriere als Bischof in Leitmeritz und als Erzbischof in Wien. Nach Brezinka blieb die Professur in Wien bis nach 1870 eine „kurzlebige Ausnahmeeinscheidung“ (Brezinka 1995, 40.) Allein Mildes Lehrbuch wurde jahrelang in einer zweistündigen obligatorischen Vorlesung immer neu vorgelesen. Katholische Geistlichen mühten sich damit im Nebenamt ab. Religionswissenschaftler nutzten den Text. Sie hatten in der Regel auch den bis 1848 für alle Studenten verpflichtenden Religionsunterricht zu erteilen und das akademische Predigeramt auszuüben. Ihre Vorlesungen über „Erziehungskunde“ mußten ab 1808 auch von sämtlichen Theologie-Studenten besucht und mit einer Prüfung abgeschlossen werden. Unter diesen Umständen hätte die „Erziehungskunde“ zu einem bloßen Mittel der kirchlichen Studenten-Seelsorge verkümmern

können. Die Studien-Hofkommission als oberste Unterrichtsbehörde schrieb Richtlinien für die Lehrinhalte vor, und sie kontrollierte die Auswahl der Professoren durch ein strenges dreistufiges Konkurs-Verfahren, an dem die besten Wiener Gelehrten aus den Nachbarfächern als Prüfer beteiligt waren.

### **3. Die Rezeption in Ungarn: die Einrichtung der Erziehungslehre als auf die Theologie bezogenes Universitätsfach in Pest**

Als einzige Volluniversität Österreichs kann in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Universität Wien angesehen werden. Daher hatte sie eine starke Position als Vermittler westeuropäischer Denkweise und Wissens für den ost-mitteleuropäischen Raum.<sup>1</sup> So nahm die Wiener Universität auch Einfluss auf die einzige ungarische Universität in Pest. Diesen Prozess sieht man auch hervorragend bei der Gründung des selbständigen Lehrstuhls für Erziehungskunde (*paedagogia sublimior*) im Jahre 1814 an der philosophischen Fakultät.

Franz I. ernannte am 4. Dezember 1814 János Krobót (1770–1833) zum Professor für Pädagogik an der Philo-

---

<sup>1</sup> Die 1784 von Josef II. eingerichtete Universität Lemberg (Lwow) wurde durch die meist in Wien ausgebildeten Professoren zu einem wichtigen Ausstrahlungspunkt für die polnischen und ukrainischen Gebiete. Die Universität Krakau richtete ihr Statut bereits 1833 nach der Ordnung und dem Lehrprogramm der Wiener Universität. Sie nahm auch Einfluß auf die Universität Wilna.

phischen Fakultät der Universität in Pest. Wie es in der königlichen Anordnung über die Errichtung des Lehrstuhles formuliert wurde, sollte die von ihm gehaltene Pädagogikvorlesung "für Theologiestudenten im dritten, beziehungsweise vierten Studienjahr in vier Sonderstunden unterrichtet werden, weiterhin soll für diese wissenschaftliche Disziplin in Pest ein eigenständiger Lehrstuhl errichtet werden, dessen Lehrer die Theologen und die sich auf den Lehrerberuf vorbereitenden Weltlichen gleichzeitig unterrichten." (Fináczy 1905, S. 585.)

János Krobot hielt in den Jahren zwischen 1814 und 1824 seine Vorlesungen vor allem aufgrund seiner eigenen pädagogischen Werke, die auf Latein verfasst waren. Aus den erhalten gebliebenen Manuskripten erfährt man, dass es in den Vorlesungen des ersten Pädagogik-Professors um die Fragen der körperlichen, intellektuellen, affektiven, moralischen und ästhetischen Erziehung geht, sowie um die Gesichtspunkte bei der Auswahl des zu unterrichtenden Materials, das System und die Methoden des Unterrichts. Er rezipierte in erster Linie Milde, aber kannte er die Ansichten von Kant und Rousseau gut, in seinen Vorlesungen kam er auch über das Schaffen Pestalozzis zu sprechen. (Németh 2005, S. 131.)

Nachdem Krobot 1824 von seiner Professur zurückgetreten war, wurde der Lehrstuhl bis 1870 nicht wieder besetzt. Das Fach Erziehungskunde wurde bis in die sechziger Jahre in Pest, wie in Wien von katholischen Geistlichen und Professoren der theologischen Fakultät im Nebenamt unterrichtet. In dieser Zeit nahm das Fach an der Universität in Budapest ebenfalls eine Randstellung ein, quasi als ein Ergänzungsfach oder berufs-

vorbereitende Einführung in das Arbeitsfeld Erziehung und Unterricht bzw. Religionsunterricht im Studiengang künftiger Seelsorger und Gymnasiallehrer. Für ein Pädagogikstudium als Hauptfach oder für die Promotion und die Habilitation fehlten die Voraussetzungen noch für eine lange Zeit. (Vgl. Brezinka 1995, S. 141.)

Der erste Stellvertreter war zwischen 1825 und 1831 Lipót Hevászky (1798–1844), der Prefekt des Pester Priesterseminars. Er hielt seine Vorlesungen in zwei Wochenstunden auf Latein. Hevászky traf auch als Student der Universität Wien zwischen 1817–1822 die Erziehungslehre von Milde, und da der Lehrplan der Philosophischen Fakultät der Pester Universität bis zum 1848 die Erziehungslehre der österreichischen theoretischen Pädagogen als Pflichtliteratur vorschrieb, unterrichtete er höchstwahrscheinlich auch aus diesem Werk. Zwischen 1831 und 1833 war der stellvertretende Lehrer der Erziehungslehre Imre Szalai (1787–1848), der Professor der Theologischen Fakultät der Universität. Er hatte wöchentlich zwei Stunden, in denen er seine lateinsprachige Vorlesungen aufgrund der Werken von Milde hielt. Korbott wurde wegen seine andere Positionen ständig von anderen Lehrern vertreten, so schlug der Statthalterrat 1833 vor, den Lehrstuhl für Erziehungslehre und Glaubenslehre zusammenzuziehen, und deren Verbindung mit der Position der Glaubensredner der Universität.

Der Präsident der Universität schlug stattdessen vor, den Aufgabenkreis des Stellvertreters mit dem Lehrer der deutschen Sprache zu erfüllen, der diese Tätigkeit nicht nur theoretisch ausübt, sondern durch jahrelange

Erfahrungen als Erzieher auch über praktische Kenntnisse verfügt. Demzufolge erfüllte bis 1848 János Reseta (1776–1862), der Professor des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur die Position des stellvertretenden Dozents der Erziehungslehre. Er unterrichtete bis 1844 die „höhere Erziehungslehre“ ebenso in zwei Wochenstunden. Zur Zeit des Freiheitskampfes, am 21.-sten Dezember 1848 ernannte die Regierung Elek Peregriny (1812–1885) zum ordentlichen öffentlichen Lehrer der Pädagogik, er konnte aber die Position nicht antreten, weil er für gefährlichen Revolutionär erklärt wurde. Seine Ernennung wurde von dem Ministerium in Wien als gesetzwidrig erklärt und zurückgezogen. (Németh 2005, S.190–195.)

Die Praxis der Wiener Universität spielte bei der Entstehung eines eigenständigen Lehrstuhls für Pädagogik an der Universität in Pest und in der ersten Periode seiner Existenz eine herausragende Rolle. In einem ähnlichen Organisationsrahmen wurde an den beiden Universitäten auch ähnlicher Unterrichtsinhalt unterrichtet. Aufgrund dessen blieb die katholisch orientierte, theologische Anschauungsweise auch weiterhin dominant, wobei man über die weiterhin bedeutenden Grundwerke von Milde und Szilasy, die in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts entstanden, und ihre Auffassungen nicht hinausging. Die enge Beziehung in den 1870er Jahren zwischen den beiden Universitäten in Wien und Pest auf dem Gebiet des Pädagogikunterrichts wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tab.1: Beziehungen der Universität Wien und Pest

<i>Universität Wien</i>	<i>Universität Pest</i>
1805: Erziehungskunde – 2 stündige Jahresvorlesung, Ablegung einer Annualprüfung. Zum Besuch waren die Theologen und die andere Studierenden verpflichtet, die sich auf ein “öffentliches Lehramt an Gymnasien” vorbereiteten	1814: Erziehungskunde – 4 stündige lateinische Jahresvorlesung; zum Besuch waren die Theologen im dritten Studienjahr verpflichtet; empfohlen war die Vorlesung für die Studierenden, die sich auf ein Lehramt vorbereiteten.
1805: der erste Professor der Pädagogik war der Hofkaplan und Hofburg-Pfarrvikar Vinzenz Eduard Milde (1777–1853), der dieses Amt bis 1810 ausgeübt.	1814: Gründung der ersten Lehrkanzel, “cathedra paedagogiae sublimior”; deren erster Inhaber war Professor János Krobot (1770–1833), ein katholischer Geistlicher, der das Amt bis 1824 ausgeübt hat.
1811–13: wurde Mildes “Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde” veröffentlicht, das ein sehr realistisches und klares System der praktischen Pädagogik im Aufklärungsgeist war.	Krobot las nach seiner lateinischen Erziehungslehre vor. 1827 wurde die erste ungarische Erziehungslehre (“A nevelés tudománya.”) von János Szilasy (1791–1859) veröffentlicht. 1830 wurde er zum Mitglied der Gelehrten Akademie gewählt. 1835 wurde er auf die Lehrkanzel für Theologie berufen
Ab 1814: Mildes Lehrbuch war für ganz Österreich offiziell als Vorlesebuch vorgeschrieben und jahrzehntelang in Gebrauch: erst nach 1848 wurde es durch den Einfluß der Herbartianer verdrängt.	Seit den 1820-er Jahren waren die empfohlenen Lehrbücher an der Universität Pest die Werke von <i>Milde</i> und <i>Niemeyer</i> .

<i>Universität Wien</i>	<i>Universität Pest</i>
Ab 1810: Rund sechzig Jahre lang wurde die Pflichtvorlesung über Erziehungskunde von Lehrern im Nebenamt gehalten. Bis 1848 waren sie mit einer Ausnahme sämtlich katholische Priester. Ab 1849 wurden die Vorlesungen über Pädagogik von Professoren der Philosophie gehalten.	Von 1825 bis 1870 wurde die Erziehungslehre von Lehrern im Nebenamt gehalten, die in erster Linie katholische Priester waren.
1871 wurde Theodor Vogt (1835-1906) als außerordentlicher Professor für Pädagogik ernannt.	1870 wurde Ágost Lubrich (1825-1900) als erster Laie zum ordentlichen Professor für Pädagogik ernannt.

Quelle: Németh 2001, S. 318-319.

#### **4. Die ersten theoretischen pädagogischen Werke auf Ungarisch und die Milde-Rezeption**

In diesen Jahrzehnten war der Einfluß von Milde auf dem Gebiet des Pädagogikunterrichts auch in Ungarn grundlegend, ab den zwanziger Jahren wurde neben Niemeyers Werk auch das pädagogische Schaffen Milde's als empfohlene Literatur an der Pester Universität erwähnt. Empfohlen waren weiterhin jene pädagogischen Werke, die zu der Zeit in einem breiten Kreis gebräuchlich waren (zum Beispiel, Schwarz: Erziehungslehre, Leipzig, 1802-1808, Demeter: Vollständiges Lehrbuch, Wien 1811-1813). Im Jahre 1827 erschien in Buda eine auf den pädagogischen Bestrebungen von Milde beruhende wissenschaftliche Zusammenfassung, die auf ungarischer Sprache von einem Lehrer des Priesterseminars in



Szombathely, János Szilasy (1791–1859), verfasst wurde. Das Buch trug den Namen “A nevelés tudománya” (Die Wissenschaft der Erziehung). (Fináczy 1934, S. 111.)

János Szilasy wurde in Bögöte in dem Komitat Vas (in Nordwestungarn) geboren, die Mittelschule besuchte er in Szombathely und in Sopron. Die geisteswissenschaftlichen Klassen besuchte er in Szombathely, dann wurde er Seminarist. Er studierte Theologie an der Pester Universität, im Jahre 1817 bekam er den Dokortitel. Eine Zeit lang war er als Privatlehrer tätig, dann wurde er zum Aufseher und Lehrer der Pädagogik in das Priesterseminar in Szombathely ernannt. 1830 wurde er unter den ersten zu den Korrespondenten der Ungarischen Wissenschaftlichen Gesellschaft (später Ungarische Akademie der Wissenschaften) gewählt. Ab 1836 wurde er zum ordentlichen Lehrer der Theologie der Pester Universität ernannt. In dieser Position wurde *die Erziehungslehre von ihm votgetragen*. (Mészáros, 1977, S. 151.) 1858 wurde er zum ordentlichen Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, der Titel seiner Eintrittsrede war *Nationale und individuelle Entwicklung* (Nemzeti és egyéni fejlődés). Neben seiner pädagogischen Werken veröffentlichte er auch philosophische Studien und verfasste theologische Beiträge.

Der Ausgang seines systematisierenden erziehungswissenschaftlichen Werkes, die eine starke Wirkung von Milde spiegelt, hat seine Wurzeln bei Rousseau. Der Titel des ersten Kapitels war *Der Mensch*. Hier kann man die folgenden Behauptungen finden: Der Mensch sei grundsätzlich gut, weil „der gutwillige Schöpfer der Natur ihn durch edle Eigenschaften von anderen den Tieren

unterscheiden habe". Das sei die Grundlage, aus der die Grundprinzipien, die die Erziehung und das erzieherische System bestimmen, abzuleiten seien.

Er mein, der Mensch unterscheide sich grundsätzlich in zwei Bereichen von den aderen Lebewesen, und das seien seine körperliche Kräfte und die seelischen Eigenschaften. Unter den seelischen Eigenschaften seien die folgenden drei am wichtigsten: „die kennen lernende Begabung“ – also die Fähigkeit zum Kennen lernen, „die fühlende Begabung“ – also die Fähigkeit, Gefühle auszudrücken, „die begehrende Begabung“ – also die Fähigkeit zur Tätigkeiten des Willens. Obwohl sich die körperlichen Kräfte und die seelischen Fähigkeiten auch spontan entwickeln können, brauchen die menschlichen Fähigkeiten zu ihrer Entwicklung eine Unterstützung, weil ohne sie „der Sinn verdünstert, die Kraft verstumpft und das Willen verkrüppelt“. Deshalb brauche man die Erziehung, die die perfekteren Entwicklung der inneren Kräfte des Menschen fördert.

Laut seiner Auffassung könne man über die Erziehung im zweifachen Sinne sprechen: Im weiteren Sinne „können wir alles Erziehung nennen, wodurch die Kraft des Menschen entfaltet und aufgebessert wird“, der Mensch werde also lebenslang von seiner Umgebung und seinen Mitmenschen erzogen. Die Auffassung im weiteren Sinne folgt daraus, dass „die Entfaltung und Aufbesserung der Kräfte des Menschen mit den bestimmten Regelungen der Erziehung besonders in den ersten Lebensjahren“ nötig sei. (Szilasy 1827, S. 3.)

Aus der zweifachen Auffassung der Erziehung folgt, dass auch die Zielsetzung der Erziehung zweifach sei.

Szilasy formuliert das so: „Demzufolge hat die Erziehung ein zweifaches Ziel: Das erste ist, den Menschen zu einem guten Menschen zu erziehen, das andere, dass er ein nützlicher Mitglied im öffentlichen Leben wird“. Dementsprechend habe die Erziehung ein, für allen Menschen gleiches „öffentliches“ Ziel, und weiters ein „individuelles“, für die einzelnen Menschen gültiges Ziel.

Die Charakterzüge des erzieherischen Prozesses, die das erzieherische Ziel verwirklichen, fasst Szilasy wie folgt zusammen: a. zielbewusst – führt den Zögling in die Richtung der Ziele der Erziehung, b. „öffentlich“ – umfasst alle körperlichen und seelischen Eigenschaften, c. „zusammenklingend“ – ermöglicht die harmonische Entwicklung der Fähigkeiten, d. natürlich – passt sich der Natur des Kindes und des Zöglings an, e. dem Alter entsprechen – hält die Charakterzüge des kindlichen Alters im Auge, f. stufenartig – die Erziehung wird durch die aufeinanderfolgenden Stufen verwirklicht.

Die erfolgreiche Erziehung sei aufgrund der richtigen Prinzipien und Regeln möglich, deshalb sei es wichtig, ihre Regeln aufzuhellen und zu systematisieren. Als Ergebnis der Systematisierung kommt die Erziehungswissenschaft zur Interpretation des Begriffs der Erziehung, die laut seines Objekts „die systematisierte Zusammenfassung derjenigen Regeln ist, aufgrund deren sich die Kräfte und die Fähigkeiten des Menschen entwickeln und gefördert werden“. Die Wissenschaft der Erziehung müsse von dem Beruf der Erziehung unterschieden werden, weil letzteres nicht nur das Kennen der Regeln der Erziehung, sondern auch gewisse praktische Fähigkeiten fordert.

Aufgrund der oben erwähnten Hinsichten der Systematisierung der Erziehung kann die Erziehungswissenschaft in allgemeine und spezifische Gebiete aufgeteilt werden. Die allgemeine Erziehungswissenschaft erfasst die sich auf alle Kinder und Jugendlichen beziehenden Regeln, und wird in vier Teilen aufgeteilt: Die systematisierte Ordnung der Regeln über die 1. Entwicklung der körperlichen Kräfte, 2. die Entwicklung der kennen lernenden Fähigkeit, 4. und die Entwicklung der Fähigkeit des Willens. (Vgl. Szilasy 1827, S. 12-27.)

Der am gründlichsten ausgearbeitete Teil beschäftigt sich mit den Fragen der geistlichen Erziehung, mit der Darlegung der Prinzipien des Unterrichtens und der detaillierten Darstellung der Regeln gibt er eine gründlich ausgearbeitete Didaktik. Im speziellen erziehungswissenschaftlichen Teil gibt Szilasy eine systematisierte Sammlung der erzieherischen Prinzipien, die sich aus der Eigenartigkeiten des Kindes und seiner Umgebung ergeben. (Vgl. Mészáros 1977, S. 152-168.)

János Szilasy, als Verfasser der ersten ungarischen und von einem ungarischen Autor verfassten systematisierten und ganzheitlichen erziehungswissenschaftlichen Werkes eröffnete eine ganze Reihe von wissenschaftlich anspruchsvollen und systematisierten Erziehungslehren auf ungarischer Sprache. (Siehe darüber detailliert Pukánszky 2002, S. 117-122, Pukánszky 2013) In der ungarischen pädagogischen Literatur skizzierte er als Erster das Categoriesystem der Erziehungswissenschaft und ihre innere Struktur. Das Werk ist einerseits eine anspruchsvolle Synthese, die die Wirkung der anschlaggebenden pädagogischen Denker

und Richtungen seines Alters widerspiegelt (Locke, Rousseau, Kant, Neuhumanismus, Filantropismus, die bekannten Autoren seiner Epoche: Niemeyer, Milde), andererseits ein Werk, das die Regeln der Spracherneuerung folgend auf der schönen, klaren, und präzisen Sprache des Reformzeitalters verfasst wurde, und als solche die erste Probe der ungarischen Fachsprache der Erziehungswissenschaft und ein selbständiges Werk ist. Weiters ist sein großer Verdienst, dass er die neuesten wissenschaftlichen Vorstellungen des Zeitalters im Zusammenhang der Erziehung im breiten Kreise zugänglich machte. (Mészáros 1977, S. 168.)

Die Wirkung der durch Szilasy's Werk vermittelten Milde-Rezeption ist in der erziehungswissenschaftlichen Zusammenfassungen der folgenden Jahrzehnten in Ungarn gut verfolgbar, sowie im Zusammenhang mit den wissenschaftlichen Inhalten, die an den Lehrstühlen der Hochschulen und Universitäten (Collegs, Lyceen usw.) unterrichtet wurden. (Detaillierte Analysen darüber Pukánszky 2004, S. 54–87.) Neben den Lehrbüchern der Lehrerbildungsanstalten muss man auch die erziehungswissenschaftlichen Werke der reformierten Internaten, Gymnasien und evangelischen Lyceen erwähnen. Von denen ist die Konzeption von József Zákány aus Sárospatak (Pukánszky 1984), beziehungsweise die von seinem Nachfolger, Gábor Szeremlei im Jahre 1845 veröffentlichte „Erziehungslehre“ (Neveléstan) überraschend. Mehrere Werke „Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra“ 1836 (*Leitbuch zum grundlegenden Erziehung und Unterricht*) „Egyetemes oktatástan“ 1858 (*Universelle Erziehungslehre*) „Neveléstan“ 1860, „ (*Erziehungslehre*)

Nevelés és oktatástan alapvonalai“ 1871 (*Die Grundlinien der Erziehungslehre und des Unterrichts*) von János Warga, der als der Anhänger von Pestalozzi der Direktor der Lehrerbildungsinstitut in Nagykőrös war, wurden bis zu den sechsziger Jahren in zahlreichen Ausgaben veröffentlicht. (Horváth 1988, S. 327–328)

Die pädagogische Lehrbuchliteratur verkörperte sich in den 1840er Jahren in den Bestrebungen auf einen neuen Lehrplan, im Folge der Reformen des Unterrichtswesens, bzw. ab den 1820er Jahren in den volksschulischen Unterrichtslehre bzw. ab den 1830er Jahren in immer größeren Zahl veröffentlichten methodischen, didaktischen, erziehungswissenschaftlichen Werken. Zu diesen kann das Buch *Die Art des Unterrichtens* von Pál Kis gezählt werden, das 1830 im Auftrag des Statthalterrates veröffentlicht wurde. 1832 erschien die Arbeit von András Lesnyánszky Normalschullehrer unter dem Titel „Didaktika és methodika“ (*Didaktik und Methodik*), 1839 „Elemelkedés a physiologia és psychologia körében, különös tekintettel a polgári iskolai nevelésre“ (*Studien im Kreise der Physiologie und Psychologie, mit besonderer Hinsicht auf die Erziehung in der Grundschule*) von Mihály Mócsi, 1845 wurde das Werk von Ágoston Széchy unter dem Titel „Nevelés és tanítástan vázlata“ [*Skizzen zur Erziehungs- und Unterrichtslehre*] veröffentlicht. Kristóf Beke verfasste mehrere pädagogischen Lehrbücher „Kézikönyv a falusi mesterek számára“ 1828 [*Handbuch für die Meister im Dorfe*], „Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára“ 1828 [*Erziehungswissenschaft für die Meisterbildende Institute*], „Általános tanítástan a mesterképző intézetek számára“ 1845 (*Allgemeine Unterrichtslehre für Meistern-*

*bildende Institute*) sowie Jakob Zimmermann „Népszertű neveléstan“, „Egészségtan“ 1855 (*Populäre Erziehungslere, Gesundheitslehre*). (Németh 2005, S. 137., Pukánszky 2013b)

## 5. Zusammenfassung

Die an der Pester Universität 1814 eingeführte Erziehungslere blieb bis zum 1848 nur ein zweijähriges, prüfungspflichtiges Wahlfach, das für die zukünftigen Seelsorger und Gymnasiallehrer ausgestaltet war, dessen Inhalte mit den schulischen Aufgaben der Seelsorger, bzw. mit dem Praxis der zeitgenössischen Unterricht und Bildung im Zusammenhang standen. Die praktischen Inhalte der Erziehungslere erreichten das Niveau noch nicht, das damals von der universitären Wissenschaften erwartet wurde, und auf dem Gebiet der Natur- und Sprach- bzw. Geschichtswissenschaften zur Geltung kam. Für die Dozenten wurde das Buch von Milde vorgeschrieben, das Schaffen von auf selbständigen Forschung beruhenden individuellen Arbeiten wurde nicht gefordert. Ihre Arbeiten waren von theologischen Charakter, allein Krobot verwendete in seiner Vorlesungen seine eigenen lateinischen Notizen. Die Lehrer des Faches waren wegen der niedrigen Stundenzahl gezwungen, ihr Einkommen aus anderen Quellen, aus Vorlesungen mit einer größeren Teilnehmerzahl zu ergänzen. Das Fach wurde von den Stellvertreter auch selbst als Nebenfach betrachtet.

Obwohl die Lehrer des Lehrstuhls im Allgemeinen in einer öffentlichen, schriftlichen und mündlichen

Concurs-Prüfung ausgewählt wurden, die Ernennung des ersten Professors des Lehrstuhl verlief nicht im Rahmen einer Ausschreibung, weil Krobot schon früher, als Lehrer des Priesterseminars im Katechetunterricht der Theologiestudenten erhebliche Verdienste machte. Zur Bewertung der schriftlichen Arbeiten der Kandidaten wurden die Professoren der Philosophie, der Geschichte und der Theologie berufen. Die mündliche Prüfung legten die Kandidaten in der Anwesenheit der Professoren der Fakultät ab, die auch in der Bewertung der Leistung des Kandidaten teilnahmen. Die Mitglieder der ersten Lehrergeneration, die die Erziehungslehre als stellvertretende Lehrer unterrichteten, waren ohne Ausnahme weltlichen katholischen Priester. Zum Unterrichten des Faches schien ihre theologische Vorbildung genügend zu sein, allein im Fall von Reseta spielte seine frühere Praxis als Pädagoge und Privatlehrer eine Rolle. Sie eigneten sich die zum Unterrichten des Faches nötigen theoretischen Kenntnisse mit dem selbständigen Studium der zeitgenössischen pädagogischen Fachliteratur, und die praktischen Kenntnisse erwarben sie im Rahmen der für die Theologiestudenten obligatorischen pädagogisch-katechetischen Ausbildung, bzw. im Laufe ihrer eigenen Unterrichtspraxis. Von den Lehrern wurde damals noch keine wissenschaftliche Forschung erwartet, so war auf die systematisierte wissenschaftliche Ausbildung der Nachfolgeneration noch kein Anspruch, und es gab auch keine Möglichkeit dafür.



## DIE KONSERVATIVE WENDE IN DEM UNGARISCHEN BILDUNGSWESEN NACH 1848 UND DIE PREUSSISCHEN REGULATIVE

Die Preußischen Regulative von 1854, die für die evangelische Volksschule und die Lehrerbildung Preußens einheitliche Inhalte und Lernziele formulierten, waren trotz ihrer in Preussen gültiger Geltungsbereich und ihrer evangelischen Richtung auch Muster für ähnliche Regelungen in den 1850er Jahren in den anderen deutschen Ländern und Österreich. Nach dem Überblick der Entwicklung des ungarischen nationalen Schulwesens, dessen Entwicklung sich mit der österreichischen parallel entfaltet hat, wird in dem Beitrag diskutiert, auf welcher Weise der österreichische Absolutismus nach den Revolutionen im Jahre 1848 versucht hat, die Bestrebungen auf dem selbständigen ungarischen Nationalstaat zu unterdrücken, und einen neuen deutschsprachigen Gesamtstaat zu gründen. Es wird weiters auch untersucht, wie die österreichische Regierung die Anschauungsweise der oben erwähnten Preußischen Regulative und ihre politisch-pädagogischen Grundzüge in ihre eigene Interesse stellt.

## **1. Die Entfaltung des ungarischen nationalen Bildungswesens bis 1848**

Die Entwicklung der ungarischen und der österreichischen Schulwesen, die einem gesamteuropäischen Muster der Epoche folgten, waren seit dem 18. Jahrhundert parallel gelaufen. Seit der Aufklärungszeit waren die Volksschulen auf dem Kontinent von Anstalten religiös-sittlichen Unterweisung zu Stätten der Erziehung nützlicher Staatsbürger geworden. Bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts hatte sich die allgemeine Schulpflicht in mehreren Schüben fast alle Länder durchgesetzt. Der Staat hat gegenüber der Kirche überall eine treibende Rolle übernommen. Die aus den traditionellen Lateinschulen erwachsenen Gymnasien neuhumanistischer Prägung, denen die preussischen Reformer den Weg gebahnt hatten, eröffneten ständeübergreifend den Aufstieg in die Funktionen des modernen Verwaltungsstaates wie in die neuen bürgerlichen Professionen sowie die Fächer der industriellen Wirtschaftsordnung. In dieser Periode erfüllten eine wichtige Funktion in der Wandlung der Territorialherrschaften zu modernen Nationalstaaten. Der Unterricht vermittelte – regionale und konfessionelle Grenzen übergreifend – einen Kernbestand gemeinsamer Grundkenntnisse des Staates, des Herrscherhauses, seiner Institutionen und Geschichte, sowie von Gedichten, Erzählungen Liedern mit nationalem Charakter. (Vgl. Puttkamer 2003, S. 15, Schmale-Dodde 1991)

## 1.1. DIE BESTREBUNGEN DER UNGARISCHEN NATIONALEN REFORMOPPOSITION

Die Schulentwicklung dieser Epoche war in Ungarn in enger Verbindung mit der ungarischen Nationalbewegung, deren Anfänge in das letzte Drittel des achtzehnten Jahrhunderts zurückreicht. Sie hatte sich bis 1848 eine kulturelle und politische Reformbewegung mit liberalem Profil entfaltet, welche die Umgestaltung Ungarns zu einem modernen selbstständigen Nationalstaat gezielt hatte. Die Einzigartigkeit der ungarischen Liberalismus wurzelt sich in der verspäteten Verbürgerlichung, dessen gesellschaftlichen Basis der Adel (wohlhabende Grundbesitzer, adelige Intelligenz, im kleinen Teil Aristokraten) bildete. Die zweifache Zielsetzung des ungarischen nationalen Liberalismus bedeutete einerseits die Bestrebungen auf die nationale Unabhängigkeit - von dem kaiserlichen Hof unabhängige, in dem 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 das Ständestaat abschaffen sollte. Der Historismus ist auch in dem Nationalismus der ungarischen adeligen Elite ein wichtiges ideologisches Element. Die politisch maßgebende, mobilisierende Rolle der nationalen Kultur und Kunst, besonders der Literatur hing auch damit zusammen, dass die nationale Literatur eine besonders wichtige Rolle in der Vermittlung der bürgerlichen Idealen und Verhaltensmuster, und in der Popularisierung der politischen und gesellschaftli-

chen Interessensverwirklichung bekam, weil die moderne bürgerliche Öffentlichkeit nicht, beziehungsweise zu spät entstanden war. (Gergely 2003, S. 206–207.)

Nach dem internationalen revolutionären Welle des Jahres 1830, und nach dem Baueraufstand, der im Jahre 1831 der Cholera-Epidemie folgte, entstand eine außen- und innenpolitische Krise, aufgrund deren die ungarischen politischen Kräfte, die von dem niederen Adel geleitet wurden, immer stärker das Programm der bürgerlichen Reformen und der nationalen Unabhängigkeit formulierten. Die wichtigste Richtung des immer entschlossener nationalen Reformprogramms zwischen 1830 und 1848 wurde von den ungarischen Verhältnissen, beziehungsweise von den politischen Ereignissen innerhalb des Habsburgenreiches bestimmt, obwohl die grundlegenden Muster für die Lösung der Krise aus Westeuropa kamen. Dessen Wirkung war nicht nur in politischen und wirtschaftlichen, sondern auch in den Fragen des Bildungs- und Unterrichtswesens realisierbar. Die Ideologie der liberalen adeligen Reformbewegung wurde anfangs von der literarischen, politischen und öffentlichen Tätigkeit von István Széchenyi, Miklós Wesselényi und Ferenc Kölcsey bestimmt, später, in den 40er Jahren wurde immer stärker Lajos Kossuth der führende Ideologe und Leiter der Bewegung. (Kosáry 2002)

Das von Széchenyi im Jahre 1827 gegründete Nationalcasino, war bestrebt, eine neue Form der gesellschaftlichen Beziehungen zu geben. In seinem 1830 unter dem Titel *Kredit* (Hitel) veröffentlichten Werk formuliert er das Programm der wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung des Landes. Die Bewegung der Spracherneu-

erung, die von Kazinczy geleitet wurde, später die von Széchenyi 1825 gegründete Ungarische Gelehrtengeellschaft (später unter den Namen Ungarischen Wissenschaftsakademie) spornte die Gründung von weiteren wissenschaftlichen Institutionen an. Im Jahre 1849 erschienen in Ungarn schon 59 Tageszeitungen. Eine der bedeutendsten Zeitschriften dieser Zeit war die *Tudományos Gyűjtemény* (Wissenschaftliche Sammlung), die 6-800 Bezieher hatte, und zwischen 1817 und 1841 eine entscheidende Rolle in dem geistlichen Leben Ungarns spielte. In den 40er Jahren hatten alle führenden politischen Richtungen ihre eigene Zeitungen: Die *Pesti Hírlap* (Pester Zeitung) gehörte der Freigesinnten, die *Világ* (Welt) der konservativen Kreisen, das Sprachrohr der Katholischen Kirche war die *Nemzeti Újság* (Nationale Zeitung). Dem 1822 erschienen Almanach *Aurora* folgten weitere literarische Zeitschriften (Regélő Pesti Divatlap, Honderú, Életképek) (Kósa 2000, S. 346.)

Mitte der 30er Jahren machte die adelige Reformopposition bedeutende Schritte für die Entwicklung der Kindergartenbewegung, als ein Bereich der öffentlichen Erziehung, das nicht in der Hand der Kirche lag. Die vorschulische Erziehung selbst, die Kleinkinderfürsorge erscheint erst Anfang der 1820er Jahren in Ungarn. Die philanthropisch gesinnte Teréz Brunszvik wurde vor allem von dem Beispiel von Pestalozzi angespornt, sie eröffnete ihren ersten Kindergarten im 1829 in der Hauptstadt auf eigenen Kosten, dann gründete sie einen Verein, die sich mit der Unterstützung ähnlichen Instituten beschäftigte. Die Reformpolitiker unterstützten diese Initiative, indem sie 1834 den *Verein zur Verbreitung der Kleinkinderfürsor-*

ge in Ungarn (Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon terjesztő Egyesület), später gründeten sie auch die erste Ausbildungsanstalt für Kindergärtnerinnen. (Vgl. Horváth 1988, S. 276.)

In dem Parlamentsitzung 1839/40 erschien auf Tagesordnung die Frage der Emanzipation der Juden, weiters arbeitete die von Wesselényi, Deák und Kosuth geleitete Opposition auch das Programm für die Vereinigung der Interessen zwischen den Ständen aus. Am Anfang der 40er Jahren gerieten die Fragen der Erziehung immer mehr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesse. Die Aufhebung der kirchlichen Charakter der Volksschulen und die Notwendigkeit der Verwirklichung des weltlichen Unterrichtswesens wurde immer stärker betont. 1841 veröffentlichte Kossuth in der Pester Zeitung eine pädagogische Artikelserie, in der er die wichtigsten Probleme des Unterrichtswesens angab. Auf seine Wirkung verfasste 1841 auch Széchenyi seine Streitschrift, und der polemische Pressestreit, der aufgrund deren sich entfaltete, richtet die Aufmerksamkeit noch stärker auf die Fragen der öffentlichen Erziehung, besonders auf die Fragen der Volkserziehung. (Laczkó 1977) Dieser Pressestreit gab den Hintergrund des volkschulischen Gesetzesvorschlages, der im Jahre 1843 von das Parlament kam, aber wegen der ablehnenden Haltung des Hofes nicht diskutiert wurde. Anstatt dessen veröffentlichte das Statthalterrat 1845 die Verordnung unter dem Titel *Die Regelungen der ungarischen Grundschulen (Magyarország elemi tanodáinak szabályai)*, die mehrere Vorschläge des Entwurfes anwendete, und in mehreren Punkten die Verordnungen des zweiten Ratio Educationis im

Zusammenhang der Volksausbildung modifizierte. Die wichtigste Maßnahme der Verordnung war die Errichtung der zweigliedrigen Volksschule. In dem Lehrstoff der ersten zwei Klassen der einheitlichen – und für alle Kinder obligatorischen – unteren Jahrgängen befanden sich neben dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen auch Texte über verschiedenen Themen. In den höheren Klassen wollte man für diejenige, die weiterlernen wollten, auch die lateinische Sprache beibringen. Außerdem wurden in den höheren Klassen verschiedene naturwissenschaftliche und technische Kenntnisse, beziehungsweise deutsche und ungarische Grammatik und Textproduktion unterrichtet. Die Verordnung schrieb dem Lehrer auch die Ausbildung in einem Lehrerbildungsanstalt vor. (Horváth 1988, S. 257–261.) In den 1840er Jahren entwickelte sich auch die Sache der Fachausbildung. Im Jahre 1841 wurde für die Verbreitung der technischen Kenntnisse die *Ipari Társaság* (Industriegesellschaft) gegründet, der im Jahre 1844 gegründete *Védegylet* (Schutzverein) unterstützte die Entwicklung der ungarischen Industrie. Die damals gegründete Josef Technische Ausbildungsanstalt war die erste ungarische Mittelschule für die landwirtschaftliche, industrielle und kaufmännische Fachausbildung. (Mészáros 1968.)

Das wichtige Element der adeligen Reformpolitik, als eine der wichtigsten Voraussetzungen der nationalbürgerlichen Reformen war, das Ungarische als Staatssprache anstatt des Lateinischen in herrschende Position kommen zu lassen. In dieser sogenannten Reformzeitalter wurde die nachdrücklich vorgetragene Forderung nach einer Volksbildung in ungarischer Sprache zu ei-

nem grundsätzlichen Kennzeichen der schulpolitischen Diskussion. Dieses Ziel wurde in mehreren Schritten bis 1845 erreicht. Laut des 1844 in Kraft getretenen Gesetzes wurde das Ungarische zu der offiziellen Amtssprache der Verwaltung, der Justiz und der Gesetzgebung. Das Gesetz bestimmte auch, dass „innerhalb der Landesgrenzen die Sprache des öffentlichen Schulwesens das Ungarische sein solle.“ (Zitiert Horváth 1988, S. 260.) Die verbreitende muttersprachliche Volksschule in Ungarn gab der Entwicklung von Schrift- und Nationalsprachen wichtige Impulse. Auf die Wirkung des Gesetzes kam die ungarische pädagogische Literatur wieder in Schwung, in den katholischen Mittelschulen und an den katholischen Hochschulen wurde das Ungarische zu der Unterrichtssprache, (in den protestantischen Schulen war sie schon seit der Anfang der 30er Jahren), in den Schulen des Landes kommen landesweit Selbstbildungsvereine zur Kultivierung der Sprache und der Literatur zustande.

Mit der revolutionären Veränderungen stand auch in Ungarn die Verstärkung der Emanzipationsbewegungen der Lehrer in Zusammenhang. In den regionalen Lehrerversammlungen formulieren sie immer öfter ihre Forderungen. Sie fordern, dass die Arbeit der Pädagogen auch von Gesetzen geregelt werde, und dass sie in den nicht geregelten Fragen unabhängig und frei entscheiden dürfen. Eine der bedeutendsten Versammlungen war die Landesversammlung der Lehrer im Juli 1848, mit 260 Anwesenden, an der alle Schichten der Pädagogen – von dem Kindergarten bis zu der Universität- vertreten waren. in dem vorgeschlagenen Programmplan standen



schon die Lehrfreiheit, die Trennung des Schulwesens und der Kirche, und der Anspruch auf die Herstellung des von dem Einfluss der Kirche unabhängigen, weltlichen, bürgerlichen Schulwesens. Weiters machten sie Vorschläge dafür, dass die Lehrer unabhängig von ihrer Konfession zu Staatsbeamten ernannt werden; Vorschläge für die allgemeine Schulpflicht, für die Verbindung der Grundschule und des Kindergartens, für die Einführung des Sportunterrichts, und die Ausarbeitung der neuen bürgerlichen Ansprüchen entsprechenden Lehrstoffes. (Tavasi 1848, S. 1-86.)

Zu diesen breiten Initiativen haben die Revolutionäre von 1848 anknüpfen. Im August legte Kultusminister Baron József Eötvös einen Gesetzentwurf vor, der die allgemeine Schulpflicht verkündete, den Gemeinden die Hauptverantwortung für das Volksschulwesen übertrug und für konfessionell gemischte Gemeinden eine überkonfessionelle, öffentliche Schule konzipierte. Damit schien in Ungarn den entscheidenden Durchbruch auf dem Weg zu einem öffentlichen Schulwesen jenseits der Konfession erzielt zu haben. Als das ungarische Abgeordnetenhaus die laizistischen Elemente des Entwurfes sogar noch verschärfte, wurden die Beratungen im Oberhaus auf unbestimmte Zeit vertragen. (Felkai 1979, Hajdu 1933)

## 2. Das Schulwesen Ungarns in der Zeit des Neoabsolutismus

Nach der Niederlage der ungarischen Revolution beziehungsweise des Freiheitskrieges öffnete die Regierung Schwarzenberg – wenn auch gezwungen – den Weg einer eingeschränkten und kontrollierten Verbürgerlichung, aber verweigerte sich, die Ansprüche auf Selbstbestimmung der seit mehr als fünfzig Jahren der Monarchie existierenden nationalen Bewegungen zu berücksichtigen. Mit der konservativen Maßnahmen des Neoabsolutismus, das sich 1849 entfaltete, begann die Aufteilung des historischen ungarischen Staatskörpers in mit einander und mit den anderen Kronländern gleichrangige Gebiete. Damit wollte man die traditionellen historischen Beziehungen zwischen den verschiedenen Regionen des historischen Ungarns verkümmern lassen. Die Regierung meinte, dadurch können die „Neste der ungarischen Separatismus“ vernichtet werden, und auf dieser Weise wird ihre zentralisierte Leitung erleichtert. Zwar dienten diese stark germanisierenden Tendenzen aufweisenden Verwaltungsreformen die Einrichtung des neuen Gesamtsaates, sie förderten aber ungewollt auch die bürgerliche Modernisierung. Das österreichische Zoll- und Steuersystem und das einheitliche Maß- und Gewichtssystem wurde eingeführt, der Post- und Telegraphverkehr und die Eisenbahnordnung wurden vereinheitlicht. Eine besondere kaiserliche Verordnung regelt die Aufhebung der Leibeigenschaft; das moderne System der Katastralbücher, das österreichische Strafbuch und das Bürgerliche Gesetzbuch wurde auch in Ungarn eingeführt. (Vgl. Gergely 2003, S. 280–285.)

## 2.1. DAS REFORM DES GYMNASIUMS

Nachdem die ungarischen Bildungsanstalten gnadenlos gesäubert worden waren, traf das Ministerium für Cultus und Unterricht unter Leo Graf Thun-Hohenstein ernsthafte Maßnahmen auch im Interesse der Umstrukturierung des ganzen ungarischen Unterrichtswesens. Mit der Niederalge der Revolution kamen das ungarische wie das siebenbürgische Schulwesen statt dessen erstmals in den Zuständigkeitsbereich einer einheitlichen Reichsbehörde, des 1848 neu einrichteten österreichischen Kultusministeriums. Zugleich kehrte Ungarn wieder zu dem Grundsatz der staatlich reguierten Konfessionsschule zurück. Der „*Organisationsentwurf für die Gymnasien*“ von 1848 leitete auf dieser grundlage eine zukunftsweisende Neuordnung des Mittelschulwesens ein, die in allen teilen der Monarchie nachhaltige Wirkung entfaltete. (Engelbrecht 1986) Die 1855 administrativ verkündete allgemeine Schulpflicht hingegen mußte noch lange eine Absichtserklärung bleiben, wie eine tiegreifende Reorganisation des Volksschulwesens unterblieb, die eine flächendeckende Schulversorgung hätte gewährleisten können. (Puttkamer 2003, S. 72.).

Das ursprüngliche Konzept des Organisationsentwurfes stammte aus der Zeiten der Revolution, also um eingeführt werden zu können, musste er umgearbeitet werden. Diese Verordnung, die ursprünglich die Freiheit des Schulwesens zur Geltung gebracht hatte, und die Schulgründung auch für Privatinitiativen ermöglichte, wurde zu der Grundlage der Reformen des ungarischen Schulwesens im Oktober 1849. Natürlich erschienen

aber in ihr die inzwischen veränderten Prinzipien der Regierung: Sie ist vielmehr zurückhaltend, anstatt der Rechten wurden die Pflichten betont, und sie ist offen ungarnefeindlich. Die Umarbeitung sollte in allen Details restlos die Idee des Einheitsstaates dienen, ferner einer konservativen Wertordnung, deren konkretes Inhalt entscheidend durch das neue Bündnis mit der katholischen Kirche beeinflusst wurde. Aufgrund der Unterrichtsreformen wurden in Ungarn das achtklassige Gymnasium, das Fachlehrersystem, und das Abitur eingeführt. Die „Gefahren“ der prinzipiellen Unterrichtsfreiheit wurden dadurch vermieden, dass nur der Minister berechtigt war, den Schulen öffentliches Recht zu geben und gültiges Zeugnis auszustellen. Während in der Volksschule das Prinzip des muttersprachlichen Unterrichts erhalten blieb, war für die Mittelschulen eine verstärkte Germanisierungstendenz charakteristisch. Der Druck der Schulbücher war das Monopol von Wien, und der Lehrstoff wurde streng zensuriert.

Bei der Herausarbeitung des Entwurfes beweisen der Prager Universitätsprofessor Franz Exner und der Klassik-Filologe aus Preussen, Hermann Bonitz ihren unerschütterlichen Glauben an die Philosophie und Pädagogik von Herbart, sowie an die Bildungs- und Schulauauffassung des deutschen Neohumanismus. Exner spielte als der vielleicht angesehenste österreichische Anhänger von Herbart 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 vorherr-

schenden Tendenz der österreichischen Philosophie wurde. Dank dessen stellte die herbartianische Philosophie auch für die exakte Naturwissenschaft einen gut verwendbaren Grundriss dar, dessen Wirkung beim Organisationsentwurf zur Aufwertung der sogenannten Realien, der Mathematik, und der Naturwissenschaften führte. Im Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums auch in Ungarn nahm parallel die Rolle der lateinischen Sprache und des früheren zweijährigen philosophischen Kurses ab, so wurde das Fach Einführung in die Philosophie zu einem marginalen Fach mit empirischen psychologischen und formalen logischen Elementen. (Zibolen 1991 S. 12.).

Nach der Durchsetzung des Planes widmete sich Bonitz der Ausbildung von Lehrern, die den Vorstellungen nachkommen würden. An der Wiener Universität organisierte er ein filologisches Seminar, das später sich zu einem historisch-filologischen Seminar mauserte. Mit der späteren Gründung der Seminare für Mathematik und Naturwissenschaften wurde der organisatorische Rahmen für die selbständige Fachausbildung von Gymnasiallehrern geschaffen. (Zibolen 1991 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 der Lehrerbildungsseminar der Wiener Universität wurde ihnen vorgeschrieben. (Szentpétery 1938, S.408.)

1849 setzten weitere Veränderungen ein, als es in allen Regionen des Habsburg-Reiches, so auch an der Universität in Pest, zur Realisierung der Universitätsreform nach dem preußischen Universitätsmodell von Wilhelm v. Humboldt kam. Diese Reform sollte den Universitäten die Autonomie der Bildung ermöglichen. Als ein Teil dieser Reform wird auf Anordnung des Ministers Thun im Jahre 1849 auch an der Universität von Pest die Institution der Privatdozentur geboren. (Vgl. Lotze 1962)

## 2.2. DER BUND DES ABSOLUTISMUS UND DER KATOLISCHEN KIRCHE

Die sich herausbildende neoabsolutistische Herrschaft war bemüht, vor allem die katholische Kirche zur Unterstützung des Systems zu gewinnen. Das Konkordat von 1855 zwischen dem Kaiser und dem Vatikan sicherte der katholischen Kirche im Bereich des Schulwesens - im europäischen Vergleich auch- außerordentliche Rechte. Im Interesse der Verbesserung der Beziehungen zwischen der katholischen Kirche und Staat verzichtete der Kaiser auf die letzte Errungenschaft der josephinistischen Kirchenpolitik, auf das placetum regium (Zustimmung des Herrschers zur Veröffentlichung päpstlicher Erlasse), und ermöglichte den Rückkehr des von Maria Theresia verbotenen Jesuitenordens. Das Konkordat von 1855

brachte der katholischen Kirche in Ungarn den letzten Höhepunkt ihres Einflusses. Es entzog Eherecht, Schulwesen und den Klerus dem staatlichen Machtbereich und übergab die Religionsfonds der katholischen Kirche. In dem Ankommen verpflichtete sich der Kaiser, dass das Unterrichts des katholischen Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Schulen den Lehren der katholischen Kirche folgt. In den Schulen wird die religiöse Erziehung von den Bischöfen geleitet, die sorgfältig darauf achten, dass in keinem Fach solche Kenntnisse vorkommen, die mit dem katholischen Glauben und Moral gegenüber steht. In den Katholischen Gymnasien und anderen Mittelschulen dürfen nur katholische Lehrer unterrichten. Die in dem Religionsunterricht verwendeten Bücher werden von der Konferenz der Bischöfen ausgewählt und bewilligt. Die katholischen Volksschulen werden in allen Bereichen von den kirchlichen Aufsehern geleitet, die von dem Herrscher auf den Vorschlag des betroffenen Bischofs ausgewählt werden. (Vgl. Weinzierl-Fischer 1960) Parallel mit der schulpolitischen Verstärkung der katholischen Kleriker sank das Wirkungsbereich der protestantischen Kirche bedeutend. Im Jahre 1850 wurden ihnen alle, von den früheren Gesetzen gesicherten Freiheiten, also auch ihre Bildungsautonomie genommen, die Tätigkeit ihrer Schulen wurde bis zum Ende der absolutistischen Zeit eingeschränkt. (Zibolen 1993, S. 13–14.)

Die ungarischen konservativen Kreise wurden von der katholischen Kirche unterstützt, und ihre politische Ideologie befürwortete auch die bedeutende katholische kulturelle und wissenschaftliche Organisation, die *Szent*

*Istoán Gesellschaft*. Aufgrund ihrer Zuverlässigkeit konnten sie in den fünfziger Jahren in die führenden Positionen der umgestalteten wissenschaftlich-kulturellen Institutionen kommen, wie die *Ungarische Akademie der Wissenschaften* und die wichtigste literarische Organisation, die *Kisfaludi Gesellschaft*. Aus dieser eigenartigen Lage hinaus bleibt der – auch traditionell starke – Einfluss der katholischen Kirche weiterhin an der Pester Universität vorhanden. Wegen der verspäteten bürgerlichen Entwicklung in Ungarn bildet die Schicht der kirchlichen Intelligenz mit einer Anzahl von 20 Tausend Mann in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die größte Gruppe der Geistes schaffenden. Die zweitgrößte Gruppe (16 Tausend Personen) bildet die Gruppe der Verwaltungsbeamten, gefolgt von 10–11 Tausend Landwirten und Pädagogen (vorwiegend Volksschullehrer) (Mazsu 1988, S. 235.), was auf die Tatsache hinweist, dass sich die Pädagogen allmählich zu einer eigenen Berufsgruppe zusammenschließen begannen. (Zur breiten internationalen Tendenzen S. detailliert Apel et al. 1999) Zum Teil mit dieser eigenartigen Schichtung kann die herausragende Rolle kirchlicher Personen im akademischen Pädagogik-Unterricht erklärt werden, da zu dieser Zeit fast nur sie allein über den benötigten theologischen und philosophischen Abschluss, sowie das Fachwissen verfügten, das für das niveauvolle Unterrichten der neuen Disziplin benötigt wurde. (Vgl. Németh 2003, S. 231.)



### 2.3. DER KONSERVATIVE REFORM DER VOLKSBILDUNG UND DER LEHRERAUSBILDUNG

Aus dem Sinne des Bildungswesens des Neoabsolutismus folgt, dass das Niveau der Volksbildung nicht bedeutend reformiert wurde. In der Erbländer trat wieder die *Politische Schulverfassung der k.k. Staaten* aus dem Jahre 1805 wieder in Kraft. Diese Regelung wurde auf die Wirkung der revolutionären Forderungen eingestellt, und die kirchliche Aufsicht über die Schulen vorübergehend aufgehoben. In Ungarn blieb weiters auch die Verordnung aus dem Jahre 1845 gültig, die die Volksbildung regelte, und anstatt der suspendierten Bezirksamter wurden bürgerliche Bezirke zustande gebracht, an deren Spitze konservative, kaisertreue Schulaufseher, im Allgemeinen katholische Geistliche gestellt wurden.

In Ungarn – im Geist der preussischen Regulativen – erschien im März 1855 die wichtigste Verordnung der Volksausbildung des Absolutismus, die die zwei Arten der Volksschule von einander trennt: Die Eine ist die Hauptgrundschule, in deren vier Klassen vier Lehrer unterrichten. In der dreiklassigen Untergrundschule unterrichten drei Lehrer. Die Schulpflicht betraf die Kinder zwischen 6 und 12 Jahren. Die Zielsetzung der Verordnung ist, dass die alten dreiklassigen Volksschulen die Aufgaben der ersten drei Klassen der Hauptgrundschule versehen müssen. Der Lehrstoff muss so gestaltet werden, dass die Schüler ohne weiteres in den anderen Schultypen weiterlernen können. Die Voraussetzung der Aufnahme in das Gymnasium und in die Realschule ist ein erfolgreiches Zeugnis aus der vierten Klasse. Die Fä-

cher der Hauptgrundschule blieben die alten: Religion, Grammatik, und rechnen. Daneben muss in allen Schulen auch Musik und Zeichnen unterrichtet werden – den Möglichkeiten entsprechend. Die andere Zielsetzung der Verordnung ist – neben der Betonung des Religionsunterrichts – ist die Unterdrückung der ungarischen Unterrichtssprache. Die meisten Hauptgrundschulen der Pfarreien gaben nicht mehr Bildung, als die früheren dörflichen Volksschulen. Außer der Religion und Lesen-Schreiben-Rechnen wurden nur vielleicht ein wenig wirtschaftliche Kenntnisse unterrichtet. Neben dem Religionsunterricht unterstützte die Regierung auch die Einführung der Kenntnisse des Obstbaumschnittes und der Imkerei. Die Einführung des Unterrichts der deutschen Sprache brachte kein bedeutendes Ergebnis. Die „Germanisierung“ diente vielmehr die Einführung des Deutschen als Unterrichtssprache in den Siedlungen mit gemischter Bevölkerung. Die privaten Mädcheninternate und die von den Frauenorden finanzierten Klosterschulen dieser Zeit dienten viel wirkungsvoller der Verbreitung der deutschen Sprache, als die öffentlichen Schulen.

Mit der Verordnung parallel – dem Geist des Konkordats entsprechend – wurde auch die Volksschulaufsicht im Jahre 1855 reformiert. In diesem Sinne wurden alle katholischen und israelitischen Schulen unter die Aufsicht des lokalen Dechanten, als Bezirksaufseher gestellt. Über ihnen stand der Inspektor des Kirchenbezirks, als Vertreter des Bischofs. Die unmittelbare Leitung der Schulen blieb auch weiters in der Hand des Pfarrers. Die weltlichen Schulbehörden durften sich nicht in die Arbeit der Schule einmischen. Ihre Aufgabe wurde auf

das Zusammenschreiben der schulpflichtigen, und im Falle des Versäumnisses auf die Anklage der Eltern beschränkt. Im Jahre 1850 wurde die Schulbuchdruckerei in Ungarn eingestellt, dann wurde das Recht der Druckerei von Schulbüchern von einer Verordnung 1851 an dem Wiener Schulbücherverlag umgeben.

Die Abschaffung der kirchlichen Autonomie ließ ihre Wirkung in den protestantischen Schulen, in dem Bereich der Volksbildung weniger wahrnehmen. Die grundlegenden Institutionen blieben auch weiters unter der Aufsicht der Kirche. Die Regierung mied es, sich in die Gelegenheiten der Schulen unmittelbar einzumischen, nur deren Verwandlung Hauptgrundschulen wurde gesetzlich vorgeschrieben. Außerdem wurde es verboten, Lehrer kurzfristig einzustellen, und sie probierten den Gebrauch bestimmter Bücher zu verhindern. Diese Verbote spornten sogar unmittelbar die Zuwendung der Kirche zu den Schulen, da zahlreiche namhafte protestantische Persönlichkeiten, die das öffentliche Leben aberkannt wurde, oder freiwillig zurückgezogen waren, übernahmen in diesen Schulen Lehraufgaben.

In den ersten Jahren der Gewaltherrschaft wurde auch im Bereich der Lehrerbildung nicht viel verändert. Im Jahre 1852 beschränkte die Ministerialverordnung den Lehrstoff der Lehrerausbildung. Die wissenschaftlichen Kenntnisse über dem Niveau des Volksschullehrers hinaus wurden als überflüssig eingestuft. Alle Kenntnisse und Fertigkeiten mussten verkürzt werden, die der Lehrer in seinem Amt nicht unmittelbar zu der erfolgreichen Arbeit gebrauchen kann. Die Begeisterung für die Arbeit des Lehrers, das richtige Umgehen mit Kindern,

und über alles das entsprechende Moral des Lehrers sind viel wichtiger, als die breiten Kenntnisse. Den wirkenden Lehrern wurde ermöglicht, dass sie ohne den Besuch eines Kurses die Lehrerprüfung ablegen. In deren Anforderungen standen das Kenntnis des Lehrstoffes und der vorgeschriebenen Büchern der Volksschulen, und die Fähigkeit, Religion zu unterrichten an der ersten Stelle. In der mündlichen Prüfung wurden schon auch nach den Erziehungs- und Unterrichtslehre gefragt.

Die neue Regelung der Lehrerbildung im Jahre 1856 – die *Bestimmungen für die katholischen Präparanden Course (Lehrer-Bildungsanstalten) in Ungarn* – steht auch unter der Wirkung der Regulative. Die Verordnung schreibt in den ungarischen Bezirken die Aufstellung von 11 männlichen und einer weiblichen staatlichen Lehrerbildungsanstalt vor. Die Unterrichtssprache der Pester Lehrerbildungsanstalt war das Deutsche, in den anderen k. u. k. Anstalten hatte das Ungarische die gleiche Rolle, wie das Deutsche. Diese Bildungsanstalten standen mit den Hauptgrundschulen in Verbindung, ihr Leiter leitete auch diese Schulen. Die Lehrerbildungsanstalten standen unter dem Aufsicht des Bezirksschulinspektors und des Kirchenbezirksschulinspektors. Die Fächer waren fast die gleiche, wie die der Hauptgrundschulen, das Hauptziel war die gründliche Aneignung dieses Lehrstoffes. Dabei waren auch die theoretischen und praktischen Kenntnisse zu der Aufrechterhaltung der Ordnung und Disziplin in den Schulen, sowie die Aneignung der Unterrichtsmethoden wichtig. Die Fachkenntnisse wurden von den Lehrer der Schule unterrichtet, aber in einigen Instituten arbeitete auch ein Lehrer der Lehrerbildungs-

anstaltes, der unmittelbar dem Direktor unterstellt war. Die Verordnung betonte die pädagogische Ausbildung, das Schulpraktikum, beziehungsweise die bis heute erhaltene Formen der praktischen Ausbildung wurden damals eingeführt. Die Fächer der Abschlussprüfung waren – neben den Fächern der Hauptgrundschule – Erziehungs- und Unterrichtswesen, Geometrie, Gesang, Orgelspiel und Landwirtschaftliche Kenntnisse. Die Kandidaten, die die Prüfung mit ausgezeichnetem Ergebnis bestanden, bekamen das Zeugnis, das sie zu einer Stelle als Hauptlehrer berechtigte. Diejenigen, die sie mit schwächerem Ergebnis absolvierten, bekamen ein Zeugnis als Unterlehrer. Die Voraussetzung der Aufnahme in die Lehrerbildungsanstalt war der Abschluss einer zwei- oder dreiklassigen Unterrealschule oder eines Untergymnasiums, die Grundkenntnisse im Musikunterricht, weiters die körperliche Einigung und die Gesundheit, das vollendete 16. Lebensjahr, und das einwandfreie moralische Verhalten sowie die Zuverlässigkeit. Die lutheranischen und kalvinistischen Konfessionen konnten ihre Unabhängigkeit im Bereich der Lehrerausbildung erhalten, sie setzten ihre Bildung aufgrund der 1857 folgenden Lehrpläne fort. (Zibolen 1993, S. 22–23.)

Die ungarische Unterrichtspolitik der Gewaltherrschaft rühmte sich oft mit den erreichten Ergebnissen, vor dem Ausland nannte sie sich den „Zivilisatoren“ von Ungarn. Diese Anschauungsweise spiegelt sich in dem Werk, das unter dem Titel *Rückblick auf die jüngste Entwicklungs-Periode Ungarns* ohne Verfasser auf Deutsch im Jahre 1857 erschien, das einen Überblick über die Entwicklung des Unterrichtswesens gab. Zu dieser Zeit

schien es wirklich so, dass in dem Ministeriat von Thun nähert sich das große unternehmen zu seinem Ende: Alle wichtige Maßnahmen waren in dem Interesse getroffen, dass die ungarischen Schulen in das System des Gesamtstaates eingeschmolzen werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Elemente der Preußischen Regulative, die auch früher ergebnisreich waren, verwendet, wie es auch die Verordnungen des ungarischen Schulwesens zeigen.

## ■ QUELLEN

- Büsching, Friedrich: *Beschreibungen seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn*. Frankfurt/Leipzig, 1780.
- Generisch, J. (1792): *Beyträge zur Schulpaedagogik*. Wien.
- Hanzó L. (1960): *Tessedik kisebb írásai*. Szarvas.
- Kiss Á. (1874): *Adalékok Magyarország nevelés és oktatásügyi történetéhez*. Budapest 1874.
- Mészáros, I. (1981): *Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar fordítása. Budapest.
- Mindenes Gyűjtemény*, 1790. III. Negyed
- Tavasi, L. (Hrsg.) (1848): Az első egyetemes tanítógyűlésre vonatkozó dokumentumok. *Nevelési Emléklapok*, 1. H.6. S.1–86.
- Tessedik, S. (1979): Önéletírás. In Tessedik Sámuel – Berzeviczy Gergely: *A parasztok állapotáról Magyarországon*. Budapest, S. 26–108
- Szilasy J. (1827): *A nevelés tudománya*. I. Buda.
- Wagner, K. (1918): *Register zur Matrikel der Universität Erlangen*. 1743–1843. München- Leipzig.





## LITERATUR

- Apel, H.,J. – Horn, K-P – Lundgreen, P – Sandfuchs, U (Hrsg.) (1999): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn.
- Becker, T. (1989): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingsham.
- Brezinka, W. (1995): Die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von 1805 bis 1970. In: *Paedagogica Historica XXXI*, S. 407–447.
- Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Band 1. Wien.
- Brezinka, W. (2001): Zur Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten: Leistungen und Versäumnisse. In: Horn, K.-P., Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest, S. 212–229.
- Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.). (1998): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- Criblez, L. – Hoffstetter, R. (Hrsg.) (2000): *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern.
- Cruikshank, K. (1998): The prelude to education as an academic discipline: American Herbartianism and the emergence of a science of pedagogy. In: Drewk, P. – Lüth, C. (eds.): *History of Educational Studies*. Gent, pp. 99–120.

- Drewek, P. & Lüth, C. (eds.) (1998): *History of Educational Studies*. Gent.
- Drewek, P. (1998): Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In: Drewek, P. & Lüth C. (eds.): *History of Educational Studies*. Gent, pp. 175–194.
- Engelbrecht, H. (1984): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*. Band 3. (Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz). Wien.
- Fehér, K. (1994): Genersich János német nyelvű pedagógiai műve 1792-ből. *Magyar Könyvszemle*, S. 339–341.
- Felkai, L. (1979): *Eötvös közoktatási tevékenysége*. Budapest.
- Fináczy E. (1934): *Nevelélméletek a XIX. században*. Budapest.
- Gautherin, J. (2001): *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882–1914*. Berne.
- Gergely J.- Kardos J.- Rottler F. (1997): *Az egyházak Magyarországon*. Budapest.
- Gergely, A. (Hrsg.) (2003): *Magyarország története a 19. században*. Budapest.
- Hajdu, J. (1933): *Eötvös József báró első minisztersége*. Budapest.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (eds.): (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (Hrsg.) (2002): *Erziehungswissenschaften in 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern.
- Horn, K.-P. – Németh, A., – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest.
- Horn, K.-P. (2003): *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn.
- Horváth, M. (Hrsg.) (1988): *A magyar nevelés története I*. Budapest.

- Keiner, D. (1998): *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Bern.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim.
- Kósa, L. (2000): *Magyar művelődéstörténet*. Budapest.
- Kosáry D. (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Budapest.
- Kosáry D. (1990): *Újjáépítés és polgárosodás*. Budapest.
- Kosáry, D. (2002): *Kossuth Lajos a reformkorban*. Budapest.
- Kosáry, D. (1982): Die ungarische Unterrichtsreform von 1777. In: Drabell, A. (Hrsg.): *Ungarn und Österreich unter Maria Theresia und Joseph II.* Wien, S. 91–100.
- Lackó, M. (1997): *Széchenyi István és Kossuth Lajos vitája*. Budapest.
- Lotze, H. (1962): *Die Universitätsreform des Ministers Graf Leo Thun-Hohenstein*. Wien.
- Mazsu, J. (1988) : A hazai értelmiség fejlődésének sajátosságai a 19. század második felében. In: Németh, G. B. (Hrsg.): *Forradalom után kiegyezés előtt*. Budapest, S. 234–250.
- Mészáros I. (1977): A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben. In: Nagy S. (Hrsg.): *Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban*. Budapest, S. 147–169.
- Mészáros I. (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon. 997–1777 között*. Budapest.
- Mészáros, I. (1988): *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája. 996–1948*. Budapest.
- Mészáros, I. (1968): *A magyar nevelés története 1790–1848*. Budapest 1968.
- Mészáros, I. (1985): Két Ratio Educationis: hanyatlás vagy kiteljesedés. *Magyar Pedagógia*, 90, N. 3. S. 190–204.

- Németh, A. (2001): Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. In: Horn, K.-P., Németh, A. – Pukánszky B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest, S. 309–345.
- Németh, A. (2003): 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, S. 225–244.
- Németh, A. (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest.
- Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Budapest.
- Pukánszky B (1984):. Egy feledésbe merült pedagógus – Zákány József (1785–1857) kísérlete az első neveléstani rendszer megteremtésére. *Pedagógia Szemle* (34), N. 11. S. 1099–1105.
- Pukánszky B (2002): *Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek gyermekszemlélete a gyermekkor történetére vonatkozó kutatások tükrében*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest.
- Pukánszky B. (2004): A gyermekszemlélet alakulása a 19. századi magyar egyetemi pedagógia tankönyvekben. In: Németh A. (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Budapest, S. 54–87.
- Pukánszky B. (2013): *Pädagogische Innenmission oder Sehnsucht nach der Freiheit?* Budapest.
- Pukánszky B. (2013a): *A nőnevelés története*.
- Pukánszky B. (2013b): *Pedagógiai eszmetörténet*. Budapest.
- Pukánszky B. (2014): *A magyar iskolatörténet és a pedagógusképzés paradigmái*. Komárno.
- Puttkamer v. J. (2003): *Schulalltag und nationale Integration in Ungarn*. München.
- Ring É. (2004): *Államnemzet és kultúrnemzet válasútján*. Budapest.

- Schmale, W.-Dodde, N.L.(Hrsg.) (1991): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung. (1750–1825)*. Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum.
- Schriewer, J. – Keiner, E. – Charle, Ch. (Hrsg.). (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main.
- Simon, B. (1994). The studie of education as a university subject in Britain. In: *Essays in the history of education and pedagogy*. London, pp. 128–145.
- Stichweh, R.(1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt am Main.
- Szelényi Ö. (1914): Genersich János. Egy szepességi pedagógus I. Ferenc korából. *Közlemények Szepes Vármegyé Múltjából*, S. 31–74
- Szelényi Ö. (1915): Egy régi magyar pedagógus. Adalékok a filantropizmus magyarországi történetéhez. *Magyar Paedagógia*, 20. S. 305–330.
- Szelényi Ö. (1916): *Tessedik Sámuel élete és munkássága*. Budapest.
- Szelényi Ö. (1929): Schnepfenthal és Magyarország. *Magyar Paedagógia*, 34. S. 179–191
- Szelényi Ö. (1931): *A filozófiai pedagógia magyar úttörői*. Sopron.
- Szentpétery I. (1935): (Hrsg.): *A királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története*. IV. Budapest.
- Tenort, H.-E.(2001): 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, 23–40.
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehungswissenschaft. Konstruktion einer Chrimäre oder Historie einer erstaunlichen Karriere? In: Drewek, P. – Lüth C. (Ed.). *History of Educational Studies* Gent, pp. 3–20.

- Tóth L. (1980): *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége*. Budapest.
- Vág, O. – Orosz, L. – Zibolen, E. (1962): *Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága*. Budapest.
- Wagner, P. – Wittrock, B. (1991): States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuration of the social sciences. In Wagner, P., Wittrock, B. & Whitley, R. (Ed.), *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht, pp. 331–358.
- Weinzierl-Fischer, E. (1960): *Die österreichischen Konkordate von 1855 und 1933*. Wien.
- Zedler, P. – König, E. (Ed.).(Hrsg.): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim.
- Zibolen, E. (1991): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium In: Horánszky, N. (Hrsg.): *A ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve*. Budapest.
- Zibolen, E. (1993): Nevelésügyünk az önkényuralom korában. In: Horváth Márton (Hrsg.): *A magyar nevelés története II*. Budapest, S. 9–70.