

Erziehungswissenschaft
in Ungarn (1870–1952)

NOVALIS

▪ HERAUSGEBER DER REIHE ▪

Béla Pukánszky

András Németh

ANDRÁS NÉMETH

Erziehungswissenschaft
in Ungarn (1870-1952)

Gondolat Kiadó
Budapest

LEKTOR

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

© 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 978 963 693 206 0

■ INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung	7
1.1. Die ungarische Erziehungswissenschaft zwischen Rezeption und Adaptation	10
2. Die erste Entwicklungsperiode: Die Modernisierung des ungarischen Bildungswesens und Wissenschaftssystems vom Ausgleich	15
3. Die Entwicklung der Universitätspädagogik bis 1918	19
4. Außeruniversitäre Pädagogik und die Emanzipations- und Berufskonstruktion der Grundschullehrerschaft	25
4. 1. Außeruniversitäre Pädagogik und die Fachwissenskongstruktion für Volksschullehrer	28
5. Die konservative Reform des ungarischen Bildungswesens – die breite Institutionalisierung der ungarischen Universitätspädagogik als Geisteswissen- schaft in den 1930-er Jahren	39
5.1. Die Entfaltung der Disziplinmerkmale der ungarischen Universitätspädagogik	43
5.2. Die Verbindung zwischen den reformpädagogischen Bestrebungen und der Universitätspädagogik in Ungarn	47

6. Der Sonderweg der ungarischen Universitätspädagogik nach 1945 am Beispiel der Universitätspädagogik in Budapest (1945–1952)	53
6.1. Die Umwälzung der Universitätspädagogik zu einer von der Nomenklatur regulierten „quasi“-Disziplin	55
6.2. Die Entfaltung der Nomenklatur	56
6.3. Der Anfang eines Sonderweges seit 1945	58
6.4. Die Umgestaltung des Professorenkollegiums und der Akademie der Wissenschaften	61
6.5. Die Umgestaltung der Organisation und der Leitung der Universität	63
6.6. Die Umgestaltung der traditionellen Formen der universitären Ausbildung, der Nachwuchsförderung und der Forschung	66
7. Fazit: Die Charakterzüge der Umwälzung zu einer „Quasi“-Disziplin	70
Literatur	73

■ 1. Einführung

In der jüngeren Zeit sind mehrere historische Sammelbände und Monografien veröffentlicht worden, die den sozialen Ansatz in der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft in den Vordergrund stellen. Diese Arbeiten (Drewek & Lüth, 1998; Hofstetter & Schnewly 1998; Zedler & König, 1989) haben die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse der universitären Erziehungswissenschaft mit Hilfe der von Becker (1989, S. 20) und Stichweh (1994, S. 17) eingeführten Disziplinbegriffe als Disziplinbildung und Disziplinentwicklung interpretiert. Andere Arbeiten zeigen auch die Beziehungen dieser Disziplin zum Berufsfeld und zur Bildungspolitik. (Appel, Horn, Lundgreen & Sandfuchs 1999; Criblez & Hoffstetter 2000, Drewek 1998; Keiner, D. 1998; Gautherin 2001)

Anhand der bisherigen Arbeiten kann man in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft drei Phasen unterscheiden. In die erste Phase, die in den einzelnen Ländern unterschiedlichen chronologischen Abläufen folgten, fällt noch die institutionelle Herausbildung der Pädagogik als disziplinäres Feld. Diese Entwicklung hatte ihre stärkste Dynamik im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Sie nahm im Anschluss an die allgemeine

Institutionalisierung der Lehrerbildung zwei sich überschneidende Formen an. Einerseits kam es zu einer breit angelegten Theoriebildung in Bezug auf die pädagogische Praxis, deren Höhepunkt der Herbartianismus war. Andererseits wurden dazu Vorlesungen eingeführt und Lehrstühle oft mit enger Beziehung zur Philosophie eingerichtet, die auf die Pädagogik bezogen waren, und die akademische Voraussetzung für die Disziplin darstellten. Die zweite Phase, die uns in diesem Beitrag hauptsächlich beschäftigt, begann um 1880 und dauerte bis die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts. In diesem Zeitraum entstand eine pädagogische Bewegung, in deren Zentrum die empirischen Paradigmen der Forschung in den Sozialwissenschaften, in erster Linie die der Psychologie, standen. Diese in erster Linie im Kreis der Lehrkräfte an Grundschulen populäre Bewegung war durch eine starke Dynamik gekennzeichnet, die sich vor allem auf die Erneuerung der Schule und der Lehrerbildung richtete. Aber die verschiedenen Ausprägungen der Bewegung (Reformpädagogik, experimentelle Pädagogik, Kinderforschung) konnten sich nicht immer an der Universität etablieren. Oft wurden die empirischen Ansätze aufgegeben oder an den Rand gedrängt. Die dritte Phase entspricht der dauerhaften Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft, die an den meisten Universitäten bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einsetzte. In ihr spielte die Reformpädagogik eine besondere Rolle. (Vgl. Hofstetter/Schneuwly 2002, S. 43–44).

Obwohl sich in diesen Entwicklungstendenzen mehrere allgemeine Merkmale erkennen lassen, gibt es doch auch in verschiedenen Ländern beziehungsweise histori-

schen Regionen unterschiedliche länderspezifische Entwicklungslinien (Brezinka 2000, Gautherin 2001, Horn/Németh/Pukánszky/Tenorth 2001, Cruikshank 1998, Simon 1994, Tenorth-Horn 2001, Németh 2001; Hoffstetter/ Schnuwly 2002, Horn 2003). Die empirischen komparativen Forschungen der jüngeren Zeit (Wagner/Wittrock 1991, Schriewer/Keimer/Charle 1993; Keiner 1999; Keiner/Schriewer 2000) haben verschiedene nationale Denkstile aufgezeigt. So ist die deutsche Denkweise durch eine relativ große disziplinäre Geschlossenheit geprägt, während die französische Erziehungswissenschaft durch einen multidisziplinären Bezugsrahmen charakterisiert ist. Das angelsächsische Modell ist nicht stark disziplinär organisiert, es ist vielmehr nach politischen und beruflichen Anforderungen strukturiert. (Hofstetter/Schneuwly 2002, S. 45.)

In den letzten Jahrzehnten sind in Deutschland auch zahlreiche Sammelbände und Monografien erschienen, die die verschiedenen Themen der Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis des Sozialismus der DDR-Zeit untersuchen. (Langewellpott 1973, Cloer/Wernstedt 1994, Krüger/Marotzki, 1994, Benner/Sladek 1998, Gießler/Wiegmann 1996, Cloer 1998, Häder/Tenorth 1997, Lost, 2000, Tenorth/Kudella/Paetz 1996, Wiegmann, 2002). In Ungarn standen diese Themen bez. des sog. real existierenden der letzten Jahre im Vordergrund (Donáth 2006, Golnhofer 2004, 2006, 2006a, Szabolcs 2006, 2006a, 2006b, Kéri 2006, Nagy 2006, Sáska 2006, Pukánszky 2004), aber noch kein Artikel beschäftigte sich mit der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft dieser Epoche.

Der vorliegende Beitrag verfolgt daher die folgenden Ziele: es geht in seinem ersten Teil in erster Linie darum, die Besonderheiten der ungarischen Entwicklung zu analysieren. Es wird allgemein aufgezeigt, dass die ungarische Geschichte der Pädagogik und Erziehungswissenschaft vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts einerseits eine Rezeptionsgeschichte vor allem deutscher Entwicklungen ist, andererseits sich durch eine große Adaptationsleistung charakterisiert. Die Studie verfolgt daneben, die Prozesse zu zeigen, in deren Verlauf auch in der Zeit von 1945 bis 1952 die universitäre Erziehungswissenschaft als Disziplin auch in Ungarn einen Sonderweg betritt. Im Weiteren versuchen wir auch die wichtigsten Merkmalen der ungarischen Entfaltung der sozialistischen Pädagogik am Beispiel der Universität in Budapest zu analysieren.

1.1. Die ungarische Erziehungswissenschaft zwischen Rezeption und Adaptation

Die Entwicklung des Institutionssystems der ungarischen universitären Erziehungswissenschaft steht auch mit den grundlegenden Besonderheiten der wirtschaftlich-gesellschaftlichen und politischen Entwicklung der mitteleuropäischen Region in engem Zusammenhang. Also mit dem politischen Kraftfeld, das seine Existenz der ziemlich lange, bis zum Ende des 19-ten Jahrhunderts bestehenden preußisch-deutschen, österreichischen beziehungsweise österreichisch-ungarischen Monarchie verdankt. (Tenorth 2001, S. 30). Diese Tendenzen

sind in allen grundlegenden Vorgängen dieser Epoche deutlich nachvollziehbar: In der kapitalistischen Industrialisierung, in der Verbreitung der Marktwirtschaft, in der Urbanisierung, in der Entwicklung einer effektiven Staatsverwaltung und des Institutionsnetzes des Bildungswesens. Daraus folgt, dass in dieser Region zahlreiche gemeinsame Elemente in der staatlich-administrativen Ordnung, in der fachlichen Betreuung der Prozesse der Erziehung und Bildung, in den bildungs- und wissenschaftspolitischen Entscheidungen und in den Institutionalisierungsprozessen der allgemeinen Bildung und der Wissenschaft feststellbar sind. Weiters sind auch die Reaktionen ähnlich, die in den gesellschaftlich-wirtschaftlichen Modernisierungsbestrebungen sowie in den antimodernen kulturkritischen Bewegungen um die Jahrhundertwende in diesen Ländern zum Vorschein kommen.

An den ungarischen Universitäten institutionalisiert sich auch die theologisch, später erziehungsphilosophisch orientierte theoretische Pädagogik und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wird in den Ländern dieser Region das Unterrichtswesen aufgrund des schulpädagogischen Prinzips des Herbartianismus modernisiert. Fast überall besetzten die Vertreter der herbartianischen Pädagogik die an den Universitäten errichteten pädagogischen Lehrstühle, und diese bestimmten die Rhetorik der institutionalisierenden Universitátpädagogik. (Coriád &Winkler 1996, Tenorth 2001, S.33) Die universitäre Erziehungswissenschaft, die sich nach der Jahrhundertwende entfaltete, wird, der Logik des geschlossenen disziplinären Systems der deutschen Wissenschaft folgend,

den Rang einer selbständigen akademischen Wissenschaft gewinnen. Das Begriffssystem, das selbständige Forschungsgebiet der zu einer universitären Disziplin gewordenen geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird auf dieser Grundlage ausgestaltet. Zur Analyse entstand die normative Hermeneutik, die der Methode der empirischen Forschung gegenübergestellt wird. (Vgl. Wagner & Wittrock 1991; Tenorth 2001, S. 34)

Weiters können sowohl in der Professionalisierung der verschiedenen pädagogischen Berufe als auch in der Institutionalisierung der verschiedenen Schultypen im 19-ten und 20-sten Jahrhundert verwandte Züge festgestellt werden. Für sie sind die Trennung zwischen den Rahmenbedingungen und der Leitung der staatlich organisierten, schulischen Elitenbildung und der Massenbildung aufgrund der Schultypen, und die duale Lehrerausbildung charakteristisch. (Lundgreen 1999) Dies zieht einerseits die mit den theoretischen und praktischen Aufgaben verbundenen streng abgehobenen Hierarchien des Fachwissens nach sich (theoretische und praktizierende Pädagogen), andererseits die grundlegend verschiedene fachliche Sozialisation der Lehrer der verschiedenen Schultypen. (Vgl.: Tenorth 1999)

Aus diesen Tatsachen folgt, dass die Geschichte der ungarischen wissenschaftlichen Universitätspädagogik als Rezeptionsgeschichte interpretiert werden kann. Die Denkweise der ungarischen Erziehungswissenschaft ist durch die Übernahme und die Aufnahme ausländischer, vor allem deutscher geistiger Strömungen charakterisiert. Die wissenschaftliche Leistung zeigt sich besonders in der Schnelligkeit der Rezeption, beziehungsweise in

deren ursprünglicher Adaptation. Diese Rezeptionsvorgänge sind in der Institutionalisierung der im 19. Jahrhundert an den ungarischen Universitäten entstehenden modernen akademischen Wissenschaften und in der Reformpädagogik nach der Jahrhundertwende sowie in der Entstehung der wissenschaftlichen Richtung empirischer Pädagogik deutlich nachvollziehbar.

Das wichtigste länderspezifische Merkmal der Entwicklung der ungarischen nationalen Wissenschaft ist das Maß der schöpferischen Adaptation. So wurden die von der internationalen Wissenschaftsentwicklung angebotenen Lösungen und Handlungsmuster bei der Verwirklichung der Aufgaben der Institutionenentwicklung und der bildungspolitischen Entscheidungen im Dienste der Entwicklung des in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer selbständigen ungarischen Nationalstaats angewandt. Im Hintergrund der ungarischen universitären Wissenschaftsentwicklung stehen die verschiedenen Ansprüche auf Modernisierung, also die Herausforderungen und Reformideen der drei aufeinander folgenden Reformperioden in der Entwicklung des ungarischen Nationalstaates. In der ersten Periode, die im Zeichen des nationalen Liberalismus stand, entwickelte sich unter der Wirkung der Reformen im Geiste der herbartianischen Pädagogik das Institutionssystem des modernen ungarischen Bildungs- und Hochschulwesens sowie die Institutionen der Wissenschaft und Forschung. Die zweite Reformperiode dauerte von der Jahrhundertwende bis zum ersten Weltkrieg beziehungsweise bis zu den darauf folgenden Revolutionen. Das war die Periode der Verbreitung der Reformpädagogik und der

empirischen Pädagogik. Die Reformpädagogik steht in einem engen Zusammenhang mit den verschiedenen radikalen politischen- und Lebensreformbewegungen, die aufgrund der Urbanisierung und der Krise des modernen Zeitalters entstanden sind. In der nächsten Entwicklungsperiode, die etwa bis in die Mitte der dreißiger Jahre dauert, konnte auch die ungarische Pädagogik sich emanzipieren. Sie wurde zu einer selbständigen Universitätsdisziplin. Im Hintergrund dieser Periode stehen die Bestrebungen der sich in den zwanziger Jahren entfaltenden neuesten „konservativen“ Bildungsreform, die auf die Herausforderungen der durch den Vertrag von Trianon geschaffenen neuen Situation antwortet.

2. Die erste Entwicklungsperiode: Die Modernisierung des ungarischen Bildungswesens und Wissenschaftssystems vom Ausgleich

Im Jahre 1867 beendete mit dem Ausgleich der fast zwei Jahrhunderte lange Kampf zwischen der Habsburgdynastie und der ungarischen Nation. Die politische Kraft, die nach dem Ausgleich in die regierende Position kam, vertrat die liberale ungarische Reformbewegung, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert entstanden war. In den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts wurde unter der Leitung des ungarischen Liberalismus und in dessen Geiste die allgemeine Reform des Verwaltungs- und Bildungswesenssystems des modernen ungarischen Rechtsstaates durchgeführt. Aus der verspäteten Säkularisation, die die ungarische Entwicklung charakterisierte, ergibt sich, dass das ungarische Schulsystem in den Jahren vor dem Ausgleich fast völlig von den christlichen Konfessionen bestimmt wurde. Die einzige ungarische Universität in Budapest ist auch eine katholische Universität, obwohl sie formal immer eine königliche Universität war. Demzufolge kann die stark katholisch orientierte ungarische universitäre Erziehungslehre bis zu den 1870-er Jahren nicht als wissenschaftliche Disziplin betrachtet werden – obwohl deren universitär-institutioneller Rahmen mit dem im Jahre 1814 an der philosophischen

Fakultät der Pester Universität gegründeten pädagogischen Lehrstuhl auch in Ungarn gegeben war. (Németh 2001, S. 313–315)

In der Reformperiode nach dem Ausgleich musste auch die Universitätspädagogik mehrere neue Erwartungen erfüllen. Die erziehungsphilosophische Formulierung der neuen Bildungspolitik des regierenden adeligen Liberalismus konnte den Geistlichen, die in den Hoch- und Mittelschulen tätig waren, beziehungsweise den mit ihnen verbundenen Vertreter der ultramontan-konservativen katholischen weltlichen Intelligenz nicht überlassen werden. Zur Leitung des bürgerlichen Unterrichtswesens mussten anstatt der katholischen und protestantischen Theologen neue, der jeweiligen Regierung loyale Fachleute mit modernen Kenntnissen für die Leitung des Schulwesens herangebildet werden. Zur schulpädagogischen Untermauerung der fachkundigen Arbeit der Lehrer, die die nationalkundige Bildung der breiten Massen sicherstellen sollten, und der Gymnasiallehrer, die für die Bildung des neuen nationalen Intellektuellen-Beamten-Kollegiums verantwortlich waren, war die theologisch orientierte christliche Erziehungslehre, die an der Pester (später Budapest) Universität und an den königlichen Akademien sowie an der Lehrerbildungsanstalten jahrzehntelang mit unveränderten Inhalten unterrichtet war, nicht geeignet.

Zur schulpädagogischen Fundierung der wirkungsvollen Arbeit des ungarischen Schulwesens schien die in dieser Zeit sich entfaltende deutsche herbartianische Pädagogik am meisten geeignet zu sein, deren Rezeption – wie es auch in den anderen mitteleuropäischen Ländern

feststellbar ist (Oelkers 1989, Tenorth 2001) – sich während der in den 70-er Jahren beschleunigten Modernisierung des ungarischen Schulwesens immer stärker durchsetzt.

Dieser Perspektiven- und Elitenwechsel erfolgte in mehreren Stufen. Während an der Wiener Universität, die die Praxis des Pester Universität in größtem Maße beeinflusste, Theodor Vogt (1835–1906) zum Lehrer, später zum Professor (Brezinka 2000) der Pädagogik ernannt wurde, der herausragende Vertreter des österreichischen Herbartianismus, lehnte der erste frisch ernannte weltliche Professor der Pester Universität, der katholische Ágost Lubrich (1825–1900) die Aufnahme der herbartianischen Pädagogik strikt ab, weil sie seines Erachtens die christlichen Traditionen gefährde. Für seine Gegner und für die sie unterstützende liberale Regierung bedeutete aber gerade diese damals als modern betrachtete herbartianische Konzeption die theoretisch-ideologischen Basis, auf den die nationale liberale Modernisierung des Schulwesens gebaut werden konnte. Diese stand mit der die institutionalisierte Säkularisation betonenden Ideenwelt am ehesten im Zusammenklang. (Németh 2002, S. 211–212)

Mór Kármán (1843–1915), der Rivale von Lubrich, machte sich am der 1860-er Jahren an der Leipziger Universität als Schüler von Ziller mit den herbartianischen Pädagogik bekannt. Er war Privatdozent an der Pester Universität, der Gründer der von der Universität unabhängigen Bildungsanstalt für Gymnasiallehrer, und der Organisator und Leiter der Referendarschule sowie die führende Gestalt bei der Reform der ungarischen Gymnasien. Er war an der Ausarbeitung des Mittelschulgesetzes aus dem Jahre 1883, und an der Ausarbeitung des neu-

en, dem Bildungskonzept des nationalen Liberalismus entsprechenden Rahmenlehrplanes für die Gymnasien beteiligt. In dessen Mittelpunkt stand neben den griechischen und lateinischen Klassikern die historisierende Anschauung, die nationale Literatur und Geschichte, die detaillierte Darstellung der natürlichen Gegebenheiten des Heimatlandes sowie die Betonung der untrennbaren Einheit der nationalen und der europäischen Kultur. Dieses Lehrplankonzept ist mit ein Grund dafür, dass in der Wertordnung des ungarischen Bürgertums die antike und klassizistische Vorstellung von Harmonie, Ordnung und Schönheit, und die auf ewigen Grundlagen beruhende Autorität weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Das ist eine Bildung, die die Grundlagen eines harmonischen, konfliktfreien Gesellschafts- und Weltbildes bildet mit einer dementsprechenden Moral, und die zugleich einen künstlerischen Stil favorisiert, dem Dissonanz suspekt erscheint. (Felkai 1983, S. 224–225; Ballér 1997, S. 41–43)

Aufgrund der Verbreitung der herbartianischen Pädagogik erschien Ende der 1890-er Jahren in Ungarn eine Wissenschaftlergeneration, die fast ausschließlich von den Schülern Kármáns rekrutiert wurde (Ernő Fináczy, János Waldapfel, László Nagy, Ödön Weszely), und deren Mitglieder eine bedeutende Rolle dabei spielten, dass der Herbartianismus nach der Jahrhundertwende zu einer Universitätsdisziplin wurde sowie bei dessen Verbreitung über der mittelschulische Lehrerausbildung hinaus in die Theoriebildung der volksschulischen Lehrerausbildung und in die Praxis der Volksschule.

3. Die Entwicklung der Universitätspädagogik bis 1918

Trotz des nach dem Ausgleich grundlegend veränderten politischen-, rechtlichen- und Bildungssystems und trotz der Verbreitung der modernen kapitalistischen Wirtschaft war die ungarische Gesellschaft um die Jahrhundertwende durch einen einzigartigen Zwiespalt charakterisiert. Das System betreffend lebte das Alte und das Neue, die agrarische und die urbanistische Welt, nebeneinander obwohl die Entwicklung der damaligen Gesellschaft durch eine grundlegend neue Entwicklung der Lebensverhältnisse, d.h. durch Modernisierung und Urbanisierung charakterisiert war. Wenn man diese Vorgänge etwas vereinfacht und nach Analogien sucht, kann festgestellt werden, dass dieser Zwiespalt sowohl in der ungarischen wissenschaftlichen Denkweise als auch in der nächsten Reformperiode des ungarischen Bildungswesen, zwischen der Jahrhundertwende und dem Ende des ersten Weltkrieges, beobachtet werden kann.

Dies wird auch dadurch deutlich, dass das Profil des pädagogischen Lehrstuhles der Pester Universität – in der nächsten Periode – Ernő Fináczy (1860–1935) bestimmte, der angesehene Erziehungswissenschaftler, der ungarische Vertreter des von Willmann vertretenen mit wissenschaftlichen Forderungen auftretenden, und

auf katholischen Grundlagen beruhenden Herbartianismus (Oelkers 1989, S. 170). Den Kern seines wissenschaftlichen Werks bildet sein erziehungswissenschaftliches Schaffen, das die auf antiken, beziehungsweise christlichen Erziehungstraditionen beruhenden historisch-deduktiven Grundlagen seiner katholisch orientierten normativen Pädagogik betont, dessen beeindruckende Ergebnisse in seinem großen Werk über die Erziehungsgeschichte in fünf Bänden nachvollziehbar sind. Er war in den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts der Vorsitzende der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft. Seine Fachkenntnisse bestimmten grundlegend das pädagogische Profil der Periode. (Pukánszky-Németh 1994, S. 512). István Scheller (1847–1939), Professor der in den 1870-er Jahren in Klausenburg gegründeten anderen ungarischen Universität, war als evangelisch-lutherischer Theologe und verpflichteter Anhänger des Protestantismus – und als Gegner der herbartianischen Philosophie und der herbartianischen Pädagogik, der offiziellen Ideologie der k. u. k. Monarchie –, der Vertreter der theologischen und pädagogischen Auffassung Schleiermachers, des Begründers der anderen grundlegenden Richtung der im Neohumanismus wurzelnden deutschen philosophischen Pädagogik. (Németh 2002, S. 306–307)

Die systematischen, theoretisch konsequenten und auch stilistisch gelungenen pädagogischen und erziehungshistorischen Werke von Ernő Fináczy, die auch seine reichen Kenntnisse auf dem Gebiet der internationalen Fachliteratur widerspiegeln, sind Arbeiten von bleibendem Wert. In den ersten zehn Jahren des Jahr-

hunderts wurde das Profil des Lehrstuhls stark von der erziehungshistorischen Orientierung Finácsys beeinflusst. Das manifestiert sich auch darin, dass, parallel zur Pädagogik-Professor, sich gleichzeitig zwei Privatdozenten, nämlich Antal Acsay und József Bokor, ebenfalls mit der Erziehungsgeschichte befassten. Bis zu den 1910er Jahren boten zudem die beiden Philosophieprofessoren Pauer und Medveczky ihre früheren pädagogischen Themen an.

Die Universitätsrezeption des Positivismus in Ungarn verknüpft sich am Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Namen von Imre Pauer (1845–1930), dem Professor für Philosophie, der auch die nötige Ausbildung zum Unterricht der Pädagogik hatte. Für diese Periode ist die deutsche Dominanz, die auch auf anderen Gebieten bedeutend war, und die daraus folgende eigenartige Akzentverschiebung charakteristisch. Die innerhalb der Universität auftretende positivistische Pädagogik erscheint am anspruchvollsten in den frühen Werken Ákos Pauler (1876–1934), der spätere Professor des philosophischen Lehrstuhls. Er erweiterte seit 1898 ein Jahr lang in Leipzig am Institut von Wundt seine Kenntnisse in der experimentellen Psychologie. Später studierte er ein Jahr lang in Paris, und besuchte dort die Vorlesungen und Demonstrationen in Psychologie von Pierre Janet. Aufgrund dieser Erfahrungen kommen in seinen Werken vor allem die Rezeptionstendenzen der anglosächsischen und französischen Wissenschaftsmodelle zur Geltung.

Ákos Pauler wurde im Jahre 1902 zum Privatdozent auf dem Gebiet der Erkenntnistheorie und der Geschichte der Erkenntnistheorie, später zum Professor am Phi-

losophie-Lehrstuhl ernannt. In seinen Vorlesungen kam auch er regelmäßig auf die Pädagogik zu sprechen, und zwar aufgrund seines 1902 erschienenen Buches, "A pozitív pedagógia alapelveiről" (Über die Grundtheorien der positiven Pädagogik). Pauler, einer der vielseitigsten und talentiertesten Philosophen seiner Zeit, wurde schon ziemlich jung, im Jahre 1910, zum Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften gewählt. Nach dem Tod von Medveczky (1915) wurde er an der Universität in Budapest zum Professor der Philosophie mit Schwerpunkt Pädagogik ernannt.

Im Jahre 1910 ernannte man den späteren Pädagogik-Professor der Universitäten in Pozsony (Pressburg-Bratislava) und Pécs, Ödön Weszely (1867-1935), zum Privatdozenten für Methodik an der Universität in Budapest. Bis in die Mitte der 30er Jahre hielt er regelmäßig Vorlesungen in Methodik. Zur selben Zeit, im Jahre 1912, wurde Sándor Imre (1877-1945) Privatdozent der Budapester Universität, später ein bekannter Professor für Pädagogik an der Universität Szeged. Er hielt zwischen 1912 und 1921 zweistündige Vorlesungen über die ungarische Erziehungsgeschichte.

Neben den Vorlesungen der beiden Professoren der Philosophie - Pauer und Medveczky -, später dann auch von Pauler, boten zwei Privatdozenten psychologische Themen an, die auch für werdende Lehrer empfehlenswert waren. Der eine, György Székely (1866-1928), Dozent an der Pädagogischen Hochschule, bekam seine Habilitation zum Privatdozenten im Jahre 1907, und beschäftigte sich vor allem mit der kognitiven Tätigkeit der Menschen (Wahrnehmung, Intelligenz und Gefüh-

le). Der andere, Géza Révész (1878–1955), war zwischen 1908 und 1918 Privatdozent für experimentelle Psychologie und wurde später, vor seiner 1920 erfolgten Emigration, zum ersten Professor der Psychologie an der Budapester Universität ernannt. In seinen Vorlesungen beschäftigte er sich in dieser Zeit regelmäßig mit kinderpsychologischen, später pädagogisch-psychologischen Themen.

In den Werken der Anhänger des Positivismus vermischte sich am Anfang des Jahrhunderts die auf den Anschauungen von Spencer basierende Auffassung mit weiteren biologischen und psychologischen Richtungen der Epoche, vor allem mit dem Darwinismus, dann mit der Theorie von Emile Durkheim und der psychoanalytischen Lehre Sigmund Freuds. Die Anhänger des Positivismus in Ungarn – vor allem aber die Soziologen unter ihnen – übernahmen später auch einige Elemente von den Gesellschaftstheorien des Marxismus bzw. wurden bedeutende Persönlichkeiten (z.B. Georg Lukács) der marxistischen Philosophie in Ungarn.

Der Konservatismus der Universität trug dazu bei, dass sich diese Bestrebungen in dieser Zeit noch außerhalb der Universität etablieren mussten. Für die offizielle Auffassung der Universitätsmentalität ist die distanzierete Äußerung des angesehenen Professors Ernő Fináczy typisch. Die neue soziologische Orientierung und die Kinderforschung wurden mit Skepsis bedacht. Nach Fináczys Meinung sind für die Erziehungswissenschaft die wissenschaftlichen psychologischen Forschungen zwar wichtig, aber er war gegen die Bestrebungen, die an die Stelle der traditionellen normativen Pädagogik

eine ganz neue pädagogische Betrachtungsweise stellen wollten. Die Ablehnung richtete sich gegen die mit der traditionellen Pädagogik rivalisierenden neuen Bestrebungen, die ihre Betrachtungsweisen im Anschluss an den Positivismus mit Hilfe experimentell-induktiven Methoden erneuern wollten.

4. Außeruniversitäre Pädagogik und die Emanzipations- und Berufskonstruktion der Grundschullehrerschaft

In der Rezeption, und später in der Verbreitung dieser mit der offiziellen erziehungswissenschaftlichen Auffassung konkurrierenden Richtung spielten die Volksschullehrer und die Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, die die Elite dieser Lehrergesellschaft bildeten, eine immer bedeutendere Rolle. Diese Professionsgruppe konnte nämlich für sich in dieser Zeit eine immer stärkere Fachkompetenz beanspruchen. Ihre herausragende Aufgabe zeigte sich vor allem in der Rezeption der modernen psychologisch-pädagogischen Strömung, die ihre Blüte nach der Jahrhundertwende erlebte. Weiterhin kam es auch zur Verbreitung der Ergebnisse der Kinderforschung in Ungarn. Der Lehrer der Budapester Staatlichen Lehrerbildungsanstalt, László Nagy (1857–1931), und seine Mitarbeiter gründeten 1906 die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung. Sie wurden die Organisatoren der Gesellschaft, die von der Verbreitung der modernen pädagogisch-psychologischen Bestrebungen – ähnlich den ausländischen Repräsentanten der Richtung (Depaepe 1993) – die Begründung der Erziehungswissenschaft auf einer experimentellen, empirischen Grundlage, beziehungsweise die Verbreitung der neuen pädagogischen Anschauungsweise erwarteten. Um die kinderzentrierte

pädagogische Auffassung verbreiten zu können, wurden Fortbildungskurse für praktizierende Lehrer gehalten sowie Bücher und Zeitschriften herausgegeben: ab 1907 erschien unter der Redaktion von László Nagy die unabhängige Zeitschrift der Gesellschaft: „A gyermek“ (Das Kind). Außerhalb der Hauptstadt entstanden ebenfalls neue Zentren für Kinderstudien. Als eine der hervorragenden Persönlichkeiten der theoretischen Pädagogik in Ungarn tat Ödön Weszely viel, damit sich die Bewegung ausbreiten konnte, und die Ergebnisse der Kinderstudien und der Reformpädagogik auch anderen Lehrern zugänglich wurden. (Köte 1987)

Die Bestrebungen der Lehrer sowie der radikalen Intelligenz näherten sich während der Kultur- und Unterrichtsreformen des liberalen Oberbürgermeisters von Budapest, István Bárczy (er amtierte seit dem Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts bis 1918), einander an. Die Aktivitätszentren dieser Zusammenarbeit, die bis zum Ende des Weltkrieges dauerte, sind das im Jahre 1912 gegründete Pädagogische Seminar, das zur Weiterbildung der Lehrer in der Hauptstadt ins Leben gerufen wurde, und die seit 1906 unter dem Titel Volksbildung (Népművelés) erschienene Zeitschrift. (Németh 1990, S. 13–17)

Die „Volksbildung“, das Presseorgan des kultur- und unterrichtspolitischen Bárczy-Programms, sicherte neben den Zeitschriften „Das 20. Jahrhundert“ (Huszadik Század) und „Der Westen“ (Nyugat) nicht nur für die Vertreter der ungarischen Kinderforschung und experimentellen Psychologie Möglichkeiten zur Publikation, sondern auch den verschiedenen Richtungen der un-

garischen Lebensreformbewegung, von den verschiedenen anarchistischen, syndikalistischen und tolstoianen Bestrebungen (Ervin Szabó, Jenő Schmidt, Ervin Batthyányi) bis zu zahlreichen Ansätzen der ungarischen Sezession. Die Vertreter dieser Initiativen hatten die Möglichkeit, auf den Blättern der Zeitschriften ihre Meinung zu äußern über die neue urbanistische Kultur, über die neuen Richtungen der Stadtmodernisierung, über die Beziehung von Kunst und Erziehung, über die neuen Aufgaben von Volksbildung und Schule, über den neuen Menschen und die neue Gesellschaft, über die veränderten Beziehung zwischen Mann und Frau, über die neue Moral und die neue Erziehung, über die Kunst des Kindes, über die Wichtigkeit der Rückkehr zur Volkskunst als die natürliche Lebensweise, über den „dritten Weg“ zur Erneuerung der ungarischen Kultur und Gesellschaft. In der Zeitschrift Volksbildung und im Kreis der Vorträger und Hörerschaft der Kurse und Vorlesungen des Pädagogischen Seminars, sowie unter den Mitgliedern der Gesellschaft für Kinderforschung befinden sich in den 1910-er Jahren die Vertreter der unterschiedlichen Richtungen der ungarischen Sezession: auch die leitenden Persönlichkeiten der Künstlerkommune in Gödöllő, der ungarischen Bewegungskunst, und der neuen musikalischen und künstlerischen Erziehung sowie des Sonntagskreises. (Vgl. Németh 2006)

4. 1. Außeruniversitäre Pädagogik und die Fachwissenskonstruktion für Volksschullehrer

Im Folgenden versuchen wir eine Antwort darauf zu finden, welche Referenzrahmen für die Ausgestaltung des sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts herausbildenden Fachwissens des modernen ungarischen Volksschullehrers maßgeblich waren. Dies geschieht unter Verwendung des wichtigsten Fachhandbuchs, das den Volksschullehrern zur Jahrhundertwende zur Verfügung stand, nämlich das zweibändige Fachlexikon *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* zwischen 1911 und 1914.

In der *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* des sich emanzipierenden ungarischen Volksschulberufs finden sich die neuen pädagogischen Kenntnisse. Die *Enzyklopädie* ist also ein emblematisches Werk über den fachlichen Selbstdefinierungsprozess der ungarischen Volksschullehrer. Auf ihren Seiten entfaltet sich das besondere Universum der Volksschullehrer, das gemäß den Anforderungen der Modernisierung konstruiert wurde. Im Mittelpunkt stehen die erziehungsbedürftigen Schüler in den ungarischen Volksschulen, also die Notwendigkeit und die Aufgaben bei der Bildung und Erziehung der unteren Gesellschaftsschichten, des Volkes. Gemäß der im Werk auffindbaren beruflichen Selbstinterpretation benötigt man zur erfolgreichen Erziehung und Bildung dieser Schichten solche gut ausgebildeten Fachkräfte, Volksschulspezialisten, die mit neuen Fachkenntnissen ihre Arbeit mit sicherer Hand verrichten. (Körösi-Szabó 1911)

In diesem Prozess der Wissenskonstruktion ist es eine wichtige Aufgabe, zu bestimmen, was akzeptabel, richtig

oder nicht richtig in Hinsicht auf die richtige Entwicklung sei. Anders formuliert, was normal, abweichend oder anormal sei, weiters, was die zu unterstützenden Inhalte der kindlichen Entwicklung darstellten und was die zu meidenden, also negativ beeinflussenden, gefährlichen Elemente seien, was die Risikoquellen seien, auf die die Lehrer aufpassen sollen beziehungsweise denen der Lehrer bei seiner Arbeit ausweichen soll. Die pädagogische Enzyklopädie versucht zu diesen neuen Aufgaben der Moderne in Ungarn die verschiedenen praktischen ausländischen Reforminitiativen der Epoche auch im Detail vorzustellen.

Zur Deutung dieser Begriffe formulierten die zeitgenössischen pädagogischen Bewegungen zahlreiche Grundprinzipien, die auch von den Experten der ungarischen Volksschule übernommen wurden. Von diesen ist der sog. hygienische Diskurs der bedeutendste. Die jüngeren analytischen Werke behaupten, dass der hygienische Diskurs, dessen Munition aus dem darwinistischen Welt- und Menschenbild stammt, auch im Zentrum der pädagogischen Diskussion der Epoche stehe. Die Hygiene war eines der Zauberworte der Epoche mit einer bewegten Geschichte. Die moderne Hygiene seit der Aufklärung war ein Wissen, das das Verhältnis des Menschen zu den materiellen Bedingungen seiner physischen Existenz beschrieb, und das Individuen und gesellschaftliche Handlungsträger dazu anleitete, diese Bedingungen zu regulieren. Sie war also ein riesiges Feld an Wissen, Praktiken und Technologien. Die Hygieniker des 19. Jahrhunderts strukturierten ihren Wissensraum so weiträumig, dass darin alle Umweltfaktoren als mög-

liche Ursachen von Gesundheit und Krankheit erscheinen konnten. Die andere neue Leitidee ist die Normalität, die sich auch im 19. Jahrhundert durchsetzt – und in die verschiedensten Gesellschaftsbereiche diffundiert. Im Begriff der Norm fallen Kategorisierung und Ausgrenzung, Zugehörigkeit und Disziplin zusammen, indem sich ein Feld konstituiert, das vom Gegensatz zwischen dem Normalen und dem Pathologischen bestimmt ist. In diesem Feld werden über Körperphänomene hinaus auch gesellschaftliche Erscheinungen verschiedenster Art in einer neuen Weise gedeutet und einem Normierungsdruck ausgesetzt. (Sarasin-Tanner 1998, S. 20, Sarasin 2001, S. 17.)

Der zentrale Begriff auch für die Schulhygienebewegung ist die Normalität (Normalhaltung, Normalschrift, Normalkleider, Normalwäsche, Schulhausnormalbauten und -bestuhlung). Normalität bedeutet immer stärker eine vorschreibende Norm und gemessenen Durchschnitt, der auch experimentell untersucht werden kann. Die ersten Untersuchungen der geistigen Leistungsfähigkeit, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, bildeten eine Brücke zu Vermessungsmethoden der experimentellen Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts. Von der Schulhygienediskussion gingen auch wichtige Impulse für die Entstehung von Sonder- und Behindertenpädagogik sowie für den Jugendschutz aus. Später bezog die Bewegung auch mehrere soziale Aspekte mit ein, wenn sie sich mit moralischer Gesundheit und Verwahrlosung befasste. Somit gab es einen engen Zusammenhang zwischen Schulhygiene und der neu entstehenden sozialen Bewegung in dem Anliegen, die Le-

bensbedingungen der unteren Schichten, der Kinder und der Jugendlichen, zu verbessern. (Vgl. Kost 1983, S. 169, Stoß 1998, 2000, Freyer 1998, Oelkers 1989, S. 249, Hopf 2004, S. 27–29)

In der ungarischen Enzyklopädie finden sich mehr als achtzig Stichworte, die die starke Rezeption der verschiedenen Richtungen der Schulhygienebewegung zeigen. So befasste sie sich mit der Beschaffenheit, Lage, Größe und Ausstattung der Schule und Klassenzimmer, Temperatur, Belüftung, Reinigung der Räume, mit Form und Größe der Schulbänke, mit Fragen der Körperhaltung, der Einrichtung von Erholungsplätzen, der Ausstattung der sanitären Einrichtungen. Im Zusammenhang damit beschäftigen sich mehrere Stichwörter der Fachencyklopädie mit den „körperlichen“ Gefahren der Kinder: die infektiösen Krankheiten, die Epidemien und deren Vorbeugung durch die entsprechende Durchlüftung des Klassenzimmers, die körperliche Hygiene, und durch das Schulbad. Die andere Gefahr, die die körperliche Gesundheit des Kindes betrifft, ist die falsche Körperhaltung, dann deren Korrektur durch die entsprechende Körperbewegung. Ein ganzes Kapitel beschäftigt sich mit der Schwindsucht, mit einer der grundlegenden Gefahren des Zeitalters, und mit deren Heilung und Vorbeugung in der Schule.

Die neu entstandenen, speziellen Aufgabenbereiche der Volksschullehrer sind der Kampf mit diesen körperlichen Gefahren sowie das Gesundheitswesen an den Schulen (Krankheiten der Schüler und der Lehrer, Gesundheitswesen an den Schulen, die äußeren Eigenschaften eines gesunden Kindes, Gesundheitszustand der

Schüler: Körperwachstum, Rückgratverkrümmungen, Hör- und Sehfähigkeit, Blutarmut usw.). Die Schule, als eine auf eine besondere Weise konstruierte pädagogische Stätte, beschäftigt sich vor allem mit praktischen Fragen, wie der Ausstattung der Schule (das Schulgebäude, Möbel und andere Einrichtungsgegenstände, der Garten der Schule, der botanische Garten oder das Aquarium, der Schulhof).

Der zweite Wirkungsfaktor der Epoche, in der Enzyklopädie ebenfalls stark rezipiert, war die Rassenhygiene beziehungsweise die Eugenik, die sozialbiologische bevölkerungs- und gesellschaftspolitische Lehre von der „genetischen Verbesserung“ des Menschen. Sie entstand in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts. In diesen Zeitraum der Entstehung und Formierung der Eugenik als wissenschaftliche Lehre und sozialpolitische Bewegung fielen auch die Anfänge jenes Transformations- und Modernisierungsprozesses, in dessen Verlauf die alte Armenpflege des 19. Jahrhunderts zur sozialen Fürsorge und Wohlfahrtspflege umgestaltet wurde. Die Eugenik als Lehre und Programm von der „genetischen Verbesserung“ des Menschen und der Gesellschaft stand in einer Konkurrenzstellung zu dem modernen Programm einer erzieherischen und sozialfürsorglichen Verbesserung des Menschen. Der zentrale Kritikpunkt der Rassenhygiene war, dass die soziale Fürsorge und Wohlfahrtspflege, des Weiteren alle sozialen Versicherungssysteme, zu den Hauptverursachern der verschiedensten sozialen Problemlagen gehörten, die sie gerade zu lösen vorgaben. Die modernen sozialen Einrichtungen und Veranstaltungen im Verbund

mit einer humanitären Medizin hatten den eugenisch höchst unerwünschten Nebeneffekt, dass „Krüppel“ und „Schwachsinnige“, „Hilfsschüler“ und „Fürsorgezöglinge“, „Verbrecher“ und „Asoziale“, „Psychopaten“ und Geisteskranke“, „Alkoholiker“ und „Arbeitscheue“, „Uneheliche“ und „Prostituierte“ – allseits gebrauchter Sammelbegriff: „Minderwertige“ – nicht nur überlebten, sondern dass sie ihre unerwünschte „minderwertige“ Erbausstattung auf dem Wege der Fortpflanzung weitergaben und so die sozialen Probleme vererbten und potenzierten. Der biologische Reduktionismus des eugenischen Weltbildes maß der Umwelt nur eine sehr geringe Bedeutung bei der Entstehung sozialer Problemlagen zu. Diese würden vielmehr durch die überdurchschnittliche Fortpflanzung der „Minderwertigen“ erzeugt. (Vgl. Reger 1991, S. 9)

Aus rassenhygienischer Annäherung erscheinen in dem Buch die verschiedenen gesellschaftlichen Risiken beziehungsweise Gefahren Elemente, wie *das arme Kind* oder *das arbeitende Kind*. Die anderen Elemente, die das Kind gefährden, sind mit den Stichwörtern benannt: *Alkoholismus – Kinder in der Kneipe*, weiters *das Rauchen* und *das rauchende Kind*, *die morale Imbezilität*, später *das kriminelle Kind*. Zahlreiche weitere Stichwörter beschäftigen sich mit den verschiedenen Methoden der Abwehr dieser Gefahren, die die Rolle des Volksschullehrers in diesem Tätigkeitsbereich betonen: Der Horizont der empfohlenen Therapie – wie darauf auch mehrere Stichwörter hindeuten – verläuft von der Elternversammlung über den Kirchenbesuch bis zur Patronage, beziehungsweise bis zur sexuellen Erziehung. Die Aufgaben des

Volksschullehrers werden in den beiden Stichwörtern *die sozialen Aufgaben der Lehrer* und *der gesellschaftliche Kinderschutz* beschrieben.

Zum wirkungsvollen Kampf des Experten der Volksschule gegen die verschiedenen Gefahren Elemente der kindlichen Entwicklung, zum erwünschten Einfluss auf die kindlichen Äußerungen braucht er wissenschaftlich begründete Kenntnisse über das Kind. Die verschiedenen Bewegungen der Epoche spielten eine wichtige Rolle darin, dass der Beruf von Volksschullehrern szientifisch begründet wurde. Sie versuchten das Wissen der Volksschullehrer der Epoche zu erneuern, alte Stützen pädagogischer Argumente gegen neue und moderne, richtige auszutauschen. Die gesuchte neue Instanz war nach der Medizin und der Schulhygienebewegung um 1900 die empirische Psychologie sowie die psychologische Kinder- und Jugendforschung.

Neben den Stichwörtern der Schulhygienebewegung bildeten jene die zweitgrößte Stichwortgruppe der Enzyklopädie (ca. 60 Stichwörter), die die Rezeptionen der verschiedenen Bereiche der Kinderforschung und der experimentellen Psychologie beziehungsweise von Meumanns und Lays experimenteller Pädagogik zeigten.

Hinsichtlich der Wirkung der antimodernen Reformbewegungen der Zeit, vor allem der Lebensreform, verbreitete sich im Kreise der Volksschullehrer die Auffassung, dass die inadäquate Tätigkeit der Schule selbst die gesunde kindliche Entwicklung gefährde und eine der wichtigen Aufgaben der Volksschullehrer die Rettung des Kindes sei. So spielte auch die reformpädagogische Semantik im Berufswissen der modernen Volksschulleh-

rer eine wichtige Rolle. Aus der Kritik des Herbartianismus und nach dem Durchgang durch die experimentelle Pädagogik hat das pädagogische Wissen der Volksschullehrer im reformpädagogischen Gedanken schließlich zu seiner modernen und legitimen Gestalt gefunden. Diese Semantik brachte neue Zauberworte. Das Eigenrecht des Kindes wurde das neue regulative Prinzip und zur Basis des professionellen Ethos. Der pädagogische Bezug als sozialer Ort kann diesem Eigenrecht zur Verwirklichung verhelfen. Diese Prinzipien helfen bei der Rettung der Kinder mit Hilfe der Minimierung der Risikofaktoren inner- und außerhalb der Schule. (Vgl. Tenorth 1992, S. 369–370.)

In diesem Kontext betrachtet erscheinen in der Arbeit zahlreiche weitere Stichwörter, die von der Wirkung der frühen Reformpädagogik und der Lebensreform zeugen. Die pädagogische Enzyklopädie versucht zu diesen neuen Aufgaben der Moderne in Ungarn auch im Detail die verschiedenen praktischen ausländischen und ungarischen Reforminitiativen vorzustellen. Sie gibt einen Überblick über die verschiedenen Reformschulen jener Zeit, vor allem der englischen „New School“-Bewegung, und die daraufhin entstehenden nationalen pädagogischen Reformtrends und die neuen methodischen Ideen (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder). (Németh 2002)

Zu den „pädagogischen Helden“ der ungarischen Volksschullehrer, die die neue pädagogische Identität legitimieren, kommen neue Helden, die die positivistische Wissenschaftsauffassung und die Weltbetrachtungs-

weise sowie das Lebensgefühl der Epoche ausdrücken und die gleichzeitig auch die „neue Erziehung“ repräsentieren. Sie sind Repräsentanten der experimentellen Wissenschaftlichkeit, beziehungsweise emblematische Figuren der Gesellschafts- und Lebensreformen, sowie der Kunstrichtungen und pädagogischen Tendenzen der Epoche (Comte, Bain, Spencer, Schopenhauer, Nietzsche, Ruskin, Ibsen, Tolstoi, Ellen Key, Otto, Dewey), ebenso wie Repräsentanten der experimentellen Psychologie und Pädagogik (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay), der Kinderstudien beziehungsweise der Kinderpsychologie (Binet, Claparède, Groos, Sikorsky, Gaupp). Diese neuen Helden bereiten das Jahrhundert des Kindes vor, die glückliche Kindheit. Sie zeigen sichere Methoden auch für die Rettung des Kindes auf. Eine bessere Kenntnis des Kindes sollte es ermöglichen, Schule und Erziehung kindgerecht zu gestalten und damit auch die Risiken und Gefahren Elemente in der Kindheit zu minimieren.

Auf Grund der bisherigen Analysen kann man resümieren, dass die *Enzyklopädie des Volksschulunterrichts* vom Zustandekommen der neuen Betrachtung des Wissens der ungarischen Volksschullehrer eine bedeutende Schöpfung auf dem Wege zum autonomen Fachwissen ist. Das in der Enzyklopädie formulierte, in den Anfängen des 20. Jahrhunderts zustande gekommene, das Fachgerechte betonende, dem neuen fachlichen Etalon entsprechende Fachwissen der Volksschullehrer, besteht anscheinend zuweilen aus sich gegenüberstehenden Elementen. Einerseits solche die moderne Wissenschaftlichkeit begründenden Strömungen und Bewegungen

der positivistischen Orientierung wie die Bemühungen des hygienischen Diskurses, weiterhin die Ergebnisse der experimentalen Pädagogik und der Kinderstudien. Andererseits erscheinen darin mit starker gesellschaftskritischer Schärfe formulierte rhetorische Elemente der scheinbar gegenüberstehenden Ideologie der Lebensreform und der Reformpädagogik. Diese zeitgenössischen Bemühungen bilden zusammen die Grundlage der ideologischen Elemente des neuen Volksschullehrerwissens, deren ethische Erwartungen und deren Kompetenzinhalt.

In diesem Wissenskonstruktions-Prozess enthält der Gedanke von der allgemeinen Gültigkeit der Rettung der Lebensreform einen starken normativen Inhalt, der hier eine starke pädagogische Orientierung gewinnend, als Metaphorik der Rettung des Kindes erscheint. Seine Hauptfunktion ist die Sicherung des ideologischen Hintergrundes einer solchen erwünschten fachgerechten pädagogischen Arbeit, die eine positive emotionale Ladung hat. Sie steht mit der notwendigen neuen Wissenschaftlichkeit zur Begründung der sachgemäßen Arbeit, mit den Kinderstudien, die auf die empirischen Messungen – Bewertungen (Leistungs- Aufmerksamkeits- und Erinnerungsuntersuchungen) aufgebaut werden, bzw. auch mit den empirischen Prinzipien der Pädagogik in enger Verbindung. Der im 19. Jahrhundert aufkommende Diskurs über die Hygiene und damit im Zusammenhang über die Wichtigkeit des gesunden menschlichen Körpers beeinflusste aus zwei Richtungen die Prozesse der Lehrerwissenskonstruktionen. Es erscheint darin in impliziter Weise das Grundbedürfnis für die wirksame Ar-

beitsleistung der modernen europäischen Arbeitsgesellschaft, das den beherrschten menschlichen Körper bzw. die körperliche und die seelische Gesundheit betont. Die Schule hat sich im Prozess der Institutionalisierung – anhand der Entwicklung des Gesundheitswesens – den körperlichen und seelischen Bezug des Kinderschutzes gleichermaßen verstärkend, die Versorgung des gesundheitlichen und moralischen Schutzes der Schüler als Aufgabe gestellt.

Laut der Selbstdefinition der Enzyklopädie ist der Fachmann der Volksschule die Schlüsselfigur zur Verwirklichung der erwarteten Aufgaben, die in dem fachlichen Diskurs eben beschrieben wurden. Die zu der Zeit sich herausbildenden ideologischen und ethischen Motive des neuen fachlichen Wissens werden von dem Rettungsmotiv begleitet, das von den verschiedenen pädagogischen Reformbewegungen reflektiert wird und auf die rhetorischen Elemente der Lebensreform zurückgeführt werden kann. Die Voraussetzung der Kinderrettung liegt nicht nur in der Berufung, sondern in der wahren Kenntnis des Kindes, deren Wissens- und Kompetenzelemente wissenschaftlich begründet sind, und deren Hintergrund von der empirisch fundierten Psychologie und Pädagogik bzw. von den Kinderstudien gesichert wird.

5. Die konservative Reform des ungarischen Bildungswesens - die breite Institutionalisierung der ungarischen Universitätspädagogik als Geisteswissenschaft in den 1930-er Jahren

Eine neue Epoche der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklung Ungarns begann mit der Periode von 1920, die in erster Linie entscheidend durch die Folgen des Friedensabkommens eines verlorenen Krieges bestimmt wurde. Der Vertrag von Trianon (1920) erschütterte alle gesellschaftlichen Schichten Ungarns. Daher wurden die starken Bestrebungen zur Entwicklung des Bildungswesens in der 1921 beginnenden Epoche der Bethlen-Konsolidation als eine strategisch bedeutsame Aufgabe betrachtet. Im Hintergrund dieser Kulturpolitik stand der Gedanke der sogenannten „kulturellen Überlegenheit“, deren Ideologie von einem prominenten Kulturpolitiker, dem damaligen konservativen Kultusminister Kuno Klebelsberg (1875–1932), stammte. Ein wichtiges Mittel war dazu nach seiner Meinung der Neonationalismus, eine christlich-nationale Ideologie mit neugestaltetem Inhalt, mit deren Hilfe die Ausbildung einer hochqualifizierten (aber mit nationalen und revisionistischen Gedanken erfüllten) „Intelligenzelite“

verwirklicht werden sollte. Zugleich sollte eine allgemeine Hebung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung erreicht werden.

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

Parallel zu diesen Ereignissen fand in den zwanziger Jahren auch die Reform der Lehrerbildung statt: der Status der 5-jährigen Lehrerbildungsanstalt wurde gestärkt, Bürgerschulen wurden nach 1927 als Mittelschulen anerkannt; eine Hochschule wurde nach Szeged verlegt und bekam den Namen: Hochschule für Bürgerschullehrerbildung. Nach der gesetzlichen Regelung von 1924 wurden an allen Universitäten Ungarns neben den philologischen Fakultäten Lehrerbildungsinstitute gegründet, die werdenden Gymnasiallehrern neben ihrem Universitätsstudium den Erwerb aller ihrer Fachkenntnisse ermöglichen sollte, und das innerhalb eines organisierten Lehrplans. Dementsprechend konnte nur jener Student eine Qualifikation als Lehrer erhalten, der an der philologischen Fakultät einer Universität eingeschrieben war, sowie mindestens zwei Mittelschulfächer gewählt und die vorgeschriebenen Vorlesungen und Seminare an der

Universität und am Lehrerbildungsinstitut erfolgreich absolviert hatte.

In den zwanziger Jahren ist das frühere Interesse an sozialen und sozialphilosophischen Fragen zurückgedrängt worden. Ein wichtiges Thema für die Philosophie wurde der Nationalgedanke, die Eigenschaften des Nationalcharakters und der Nationalmentalität. Als Gegengewicht zu den analytischen, relativistischen und demaskierenden Bestrebungen der ersten zwei Jahrzehnte verstärkten sich die synthetisierenden, bewahrenden, das Absolute und die Unveränderlichkeit suchenden Richtungen. (Hanák 1993, S. 44) In Zusammenhang mit diesen Tendenzen begann die Hegemonie der geisteswissenschaftlichen Richtung und des Neukantianismus auch in dem damaligen geistigen und pädagogisch-psychologischen Denken eine immer wichtigere Rolle zu spielen.

Nach den zwanziger Jahren bereicherte sich in diesem Geist auch der wissenschaftliche Inhalt der Pädagogik an der Universität in Budapest. Als Paulers Nachfolger wurde einer der hervorragendsten Vertreter der ersten Generation ungarischer Geisteswissenschaftler, der in breiten Kreisen anerkannte Wissenschaftler und Kulturpolitiker Gyula Kornis (1885–1958), zum Professor des zweiten Philosophie-Lehrstuhls ernannt. Das außerordentlich vielseitige Schaffen von Kornis reichte von der geistesgeschichtlich orientierten Geschichts- und Kulturphilosophie bis zur Psychologie und Pädagogik. Aus der Sicht der Pädagogik ist sein 1927 erschienenes Werk "A magyar művelődés eszményei" (Die Ideale der ungarischen Bildung) von größter Bedeutung, in dem er die

Werte (Ideale) der ungarischen Erziehungsinstitutionen aus der Sicht der Geschichte erläuterte. Im Rahmen dieser Analyse stellte er die bedeutenderen Bildungsideale der ungarischen Aufklärung, des Neuhumanismus, der Reformzeit und der naturwissenschaftlichen Periode mit jener Zielstellung vor, dass "aus den Kenntnissen der Geistigkeit der jüngsten Vergangenheit die für die Gegenwart geltenden kulturellen Aufgaben gefolgert werden können." (Kecskés 1943, S. 669.) Kornis schuf eine Reihe solcher lückenfüllender Werke, die auf dem internationalen wissenschaftlichen Niveau seiner Epoche standen, und die zum Anschluss der zeitgenössischen ungarischen Gesellschaftswissenschaften an die moderne westliche Denkweise beitrugen.

Die bedeutendste Errungenschaft der zwanziger Jahre bestand neben der immer stärkeren Verbreitung der geisteswissenschaftlichen Anschauungsweise darin, dass aufgrund des Pädagogikunterrichts an Universitäten die auf die moderne Kinderpsychologie gegründete reformpädagogische Auffassung und die soziologische Orientierung an Bedeutung gewann. Kornis selbst bot regelmäßig Vorlesungen in Kinderpsychologie an, parallel zu diesen Vorlesungen wurde Cecil Bognár (1883–1967), späterer Pädagogik-Professor der Universität in Pécs (1938–1941) und in Szeged (1941–1950), im Jahre 1923 zum Privatdozenten für Kinderpsychologie (Pädologie) ernannt. Elemér Kenyeres (1891–1933), einer der bedeutendsten Vertreter der Reformpädagogik in Ungarn, folgte ihm 1930. István Dékány (1886–1965), ein anderer führender geisteswissenschaftlich orientierter Gesellschaftsphilosoph und Soziologe jener Zeit, erhielt seine Habilitation 1922.

Er beschäftigte sich ebenfalls mit pädagogischen Themen. Ein Schüler von Ákos Pauler, József Somogyi (1898–1948), wurde 1927 zum Privatdozenten der Universität ernannt und war nach 1930 als Professor für Pädagogik an der der Universität in Szeged angeschlossenen Hochschule für die Bürgerschullehrer-Ausbildung tätig.

Am Anfang der dreißiger Jahre setzte sich Fináczy zur Ruhe, für einige Jahre vertraten Pauler und Kornis die Leitung des Pädagogik-Lehrstuhls. Im Jahre 1935 stand für einige Monate Ödön Weszely, der frühere Professor der Universität in Pécs, an der Spitze des Lehrstuhls. Nach seinem Tod wurde der seit 1932 an der Universität als Privatdozent arbeitende Lajos Prohászka (1897–1963) zum Pädagogik-Professor ernannt. Mit seiner Berufung erlangte die geisteswissenschaftliche Anschauungsweise die Oberhand im Pädagogikunterricht an der Universität.

5.1. Die Entfaltung der Disziplinmerkmale der ungarischen Universitätspädagogik

Das beschleunigte die Entwicklung der Pädagogik zu einer Universitätsdisziplin in einem erheblichen Maße, die Erziehungswissenschaft machte einen großen Schritt nach vorn auf dem Weg zu einer modernen wissenschaftlichen Disziplin (Vgl. Tenorth-Horn 2001, S.74–76.). Dieser Prozess entfaltete sich in den dreißiger Jahren. Einige Merkmale, die zum Teil nur für die Budapester Universität gültig waren, werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst:

5.1.1. Mit der Verbreitung der Geisteswissenschaften wird die Pädagogik an der Budapester Universität als intra- und interdisziplinär anerkannte Universitätsdisziplin etabliert und in das System der akademischen Wissenschaften integriert: Ab 1870 arbeitete unter der Leitung eines ordentlichen Professors ein selbständiger Lehrstuhl für Pädagogik, dessen Inhaber ihre immer gehaltvoller werdende wissenschaftliche Arbeit und Unterrichtstätigkeit in Zusammenarbeit mit den Philosophieprofessoren der Fakultät verrichteten. Die wissenschaftliche Anerkennung der Pädagogik-Professoren der Budapester Universität ist auch daran zu erkennen, dass fast alle (mit der Ausnahme von Ödön Weszely, der den Professorentitel in Budapest nur für einige Monate erhalten hatte) zu Mitgliedern der Akademie gewählt worden sind (Ágost Lubrich, Ernő Finánczy, Gyula Kornis, Lajos Prohászka). Mehrere von ihnen verfügten auch über eine internationale Anerkennung und wissenschaftliche Beziehungen (Kornis, Prohászka, Dékány). Die Zahl der Privatdozenten und die von ihnen angebotenen Vorlesungen stieg in einem bedeutenden Maße, das Repertoire an Themen wurde ebenfalls breiter. Während Lubrich als Professor an der Universität in Budapest arbeitete (1870–1900), konnten sich nur fünf Personen in Pädagogik und den benachbarten Fachwissenschaften habilitieren; bis zur Mitte der dreißiger Jahre stieg diese Zahl auf 14 Privatdozenten an. Ab den dreißiger Jahren boten neben den Pädagogik- und Philosophie-Professoren noch sechs bis sieben Privatdozenten Vorlesungen mit pädagogischen Schwerpunkten an, die Studenten hatten jedoch zu der Zeit auch die Möglichkeit, theoretische und methodische

Studien im Lehrerbildungs-Institut zu absolvieren. An der Budapester Universität entwickelte sich der Lehrstuhl für Pädagogik zu einem Universitätsinstitut, das eine Bibliothek und auch ein Seminar hatte. Die Universitätsreform schrieb nach 1933 eine Mindeststundenzahl von 20 Stunden pro Woche und die Teilnahme an mindestens einem Seminar oder Proseminar pro Semester vor. Infolge dessen stieg die Anzahl der Lehrer neben den Professoren und Privatdozenten um die Zahl der Assistenten, die die Lehrveranstaltungen leiteten.

5.1.2. Ab Ende des 19. Jahrhunderts entstanden die selbständigen nationalen wissenschaftlichen Vereine und Presseorgane, bei deren Leitung die Professoren und Privatdozenten der Universitäten durchgängig eine führende Rolle spielten. 1891: Magyar Paedagogiai Társaság (Ungarische Pädagogische Gesellschaft); 1892: Erscheinen der Zeitschrift "Magyar Paedagogia" (Ungarische Pädagogik); 1906: Gründung der Magyar Gyermektanulmányi Társaság (Ungarischen Gesellschaft für Kinderkunde); 1907: Erscheinen der Zeitschrift "A Gyermek" (Das Kind); 1906: Gründung der Országos Pedagógiai Könyvtár (Pädagogische Landesbibliothek). Weitere Fachzeitschriften: 1908: "Magyar Középiskola" (Ungarische Mittelschule); 1909: "Magyar Gyógyypedagógia" (Die Ungarische Heilpädagogik); 1926: "A jövő útjain" (Auf dem Wege in die Zukunft); 1927: "Protestáns Tanügyi Szemle" (Protestantische Rundschau für das Unterrichtswesen) usw.

5.1.3. In der Mitte der dreißiger Jahre verstärkte die geisteswissenschaftliche Richtung ihre Dominanz auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaft an der Universität in Budapest, sie konnte als ein neues theoretisches Paradigma aufgefasst werden: Diese Veränderung in der Auffassung lässt sich zum einen anhand der Veränderungen in der Thematik der angebotenen Vorlesungen belegen. Ein weiteres charakteristisches Beispiel aus den dreißiger Jahren ist das "Magyar Pedagógiai Lexikon" (Ungarisches Pädagogisches Lexikon, 1932–1936), an dessen Entstehung neben den Vertretern der Universität (vor allem Prohászka, Fináczy und Kornis) auch hervorragende deutsche Vertreter der geisteswissenschaftlichen Richtung mitwirkten (Spranger und seine Mitarbeiter). Als Folge der sich entfaltenden geisteswissenschaftlichen Untersuchungen wurden die empirischen Forschungsmethoden in den Hintergrund gedrängt.

5.1.4. In der Anzahl und im Niveau der von den Professoren publizierten "wissenschaftlichen" Publikationen, Monographien, Handbücher, Zeitschriftartikel und Lehrbücher ist ein bedeutender Anstieg festzustellen. Vor allem die geisteswissenschaftlich orientierten theoretisch-pädagogischen, erziehungsphilosophischen bzw. anthropologischen Werke erreichten das Niveau des zeitgenössischen Europa. Einige herausragende Werke der Pädagogik-, Philosophie- beziehungsweise Theologie-Professoren der Universität sind die folgenden: Béla Brandenstein: Az ember a mindenségben. (Der Mensch im Universum) I-III. 1936–37. Gyula Kornis: A magyar művelődés eszményei. 1777–1848. (Die Idea-

le der ungarischen Bildung 1777–1848.) I.–II. 1927, Magyarország közoktatásügye a világháború után. (Das Unterrichtswesen Ungarns nach dem Weltkrieg) 1927, Kultúra és nemzet (Kultur und Nation) 1930, Neveléstörténet és szellemtörténet (Erziehungsgeschichte und Geistesgeschichte) 1932, A kultúra válsága (Die Krise der Kultur) 1934. István Dékány: Die Geistesgeschichte aufgrund der Geschichtstheorie. 1930, A történelmi kultúra útja. (Der Weg der historischen Kultur) 1935, Pedagógiai elvek (Pädagogische Prinzipien) 1936, Bevezetés a nevelés tanba (Einführung in die Erziehungskunde) 1937. Lajos Prohászka: Pedagógia mint kultúrfilozófia (Pädagogik als Kulturphilosophie) 1929, Az oktatás elmélete (Theorie des Unterrichts). 1937. Mihály Marczell: A bontakozó élet (Das entfaltende Leben). I.–VII. 1931–1937. Die Zahl der Dokortitel in Pädagogik stieg an, und damit wurde auch die Rekrutierung des eigenen Nachwuchses möglich.

5.2. Die Verbindung zwischen den reformpädagogischen Bestrebungen und der Universitätspädagogik in Ungarn

Diesem Institutionalierungsprozess verbinden sich immer stärker die Elemente der Reformpädagogik und der experimentellen Pädagogik, die in den Zeiten vor dem Weltkrieg als verachtete Volksschulpadagogik oder für pädagogische Utopie gehalten wurden. In erster Linie rückten diejenigen langfristigen Ideen in den Vordergrund, die mit der Betrachtungsweise der Ideologie der in dieser Zeit sich entfaltenden Bildungsreform ver-

wandt waren. Das Maß ihrer Entfaltung hing einerseits von der Orientierung der verschiedenen Universitätsprofessoren, andererseits von den speziellen Aufgaben der einzelnen Universitäten ab. Die praxisorientierte schulpädagogische Betrachtungsweise war an allen Universitäten charakteristisch. Das steht in Zusammenhang mit der breiten Reform der Lehrerbildung und der Stärkung ihrer Kompetenzorientierung. In dieser breiten Reformbewegung, in der inneren Schulreform, spielten die didaktisch-methodischen Elemente der Reformpädagogik bereits eine wichtige Rolle.

Ein eigenes Phänomen ist, dass, während in den ersten Jahrzehnten das Zentrum der sich entfaltenden neuen Bestrebungen in der Hauptstadt war, in dieser Zeit die Institutionalisierung der Reformpädagogik verstärkt an den Universitäten auf dem Lande erfolgt. Für das veränderte Prestige der Reformpädagogik ist der Empfang von Maria Montessori, die in den 30er Jahren auf Einladung der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft mehrmals in Ungarn war, ein typisches Beispiel. Sie wurde von den Repräsentanten des pädagogischen und den öffentlichen Lebens als eine international berühmte Persönlichkeit der Erziehung empfangen, über ihr Programm wurde auch in den ungarischen Presseorganen berichtet. Zu ihrer Ehre hielt der Vorsitzende der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft, Gyula Kornis an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften eine Rede. Dann gab der Minister für Kultur Kuno Klebelsberg zur Ehre der „dottoressa“ im Nationalcasino ein feierliches Mittagessen, zu der die „Mandarine“ der ungarischen Wissenschaft eingeladen wurden. (Rajnai 2002)

In der Institutionalisierung der Reformpädagogik an den Universitäten kann man in Ungarn drei typische Modelle unterscheiden:

Vom Postherbartianismus über die experimentelle Pädagogik zur Kulturpädagogik

Die Bestrebungen im Geist der experimentellen Pädagogik nach der Jahrhundertwende kamen am konsequentesten an der Universität in Pécs zur Geltung. Zu dem Institut, das im Jahre 1923 von Ödön Weszely (1873–1935), dem Professoren für Pädagogik gegründet wurde, gehörten auch eine Fachbibliothek mit 2000 Bänden, ein pädagogisches Forschungslabor und ein Museum. Ein wichtiges Kapitel im frühen pädagogischen Schaffen von Weszely bildet die Tätigkeit zwischen 1906 und 1918 in der Bildungsreform von Budapest. Er war der erste Direktor des Pädagogischen Seminars und der Redakteur des kulturpolitischen und bildungspolitischen Presseorgans des Bárczy-Programms, der Zeitschrift „Volksbildung.“ Im Lebenswerk von Weszely vollendet sich der späte Herbartianismus, vor allem die vollständigste Rezeption der Reinschen Auffassung. So machen sich in seinen theoretischen und schulpädagogischen Arbeiten der Einfluss der neuen pädagogischen Auffassungen aus der Zeit nach der Jahrhundertwende, die Pädologie und die neuen Forschungsergebnisse der modernen Psychologie, bemerkbar. Die geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische Orientierung seiner systematisierenden Werke aus den zwanziger Jahren stellt eine eigenartige Brücke, einen Übergang zwischen dem späten Herbartianismus und der kulturpädagogischen Auffassungsweise der dreißiger Jahre dar. (Németh 1990)

5.2.2. Die Rezeption der Reformpädagogik im Geist des Rousseau Institut in Genf

An der Universität in Budapest bestand die bedeutendste Errungenschaft der zwanziger Jahre neben der immer stärkeren Verbreitung der geisteswissenschaftlichen Anschauungsweise darin, dass aufgrund des Pädagogikunterrichts an Universitäten die auf die moderne Kinderpsychologie gegründete reformpädagogische Auffassung an Bedeutung gewann. Gyula Kornis der damalige Professor für Philosophie selbst bot regelmäßig Vorlesungen in Kinderpsychologie an, parallel zu diesen Vorlesungen wurde Cecil Bognár (1883–1967), späterer Pädagogik-Professor der Universität in Pécs und in Szeged, im Jahre 1923 zum Privatdozenten für Kinderpsychologie (Kinderforschung) ernannt. Elemér Kenyeres (1891–1933), einer der bedeutendsten Vertreter der Reformpädagogik in Ungarn, folgte ihm 1930. Er vertrat neben Weszely in dem akademischen Gebiet die Anschauungsweise des schulpraxisorientierten „Volksschullehrers“. Von 1926 an studierte er mit einem Stipendium an der Universität in Genf. Seine Bekanntschaft mit den bedeutenden Vertretern des Rousseau Institut in Genf spielte eine wichtige Rolle in seiner späteren akademischen Tätigkeit. Durch Kenyeres begann am Ende der 20-er Jahre auch die Rezeption von Piaget in Ungarn. (Németh 1993)

Die Rezeption der französischen psychologischen Richtungen und der Reformpädagogik im Dienst der Reform der Lehrerbildung

Die bedeutendste akademische Werkstatt der ungarischen Reformpädagogik entstand an der Universität in

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

Die Referendariatschule der mit der Universität verknüpften Pädagogischen Hochschule in Szeged hatte auch eine bedeutende Rolle in der Verbreitung der reformpädagogischen Bestrebungen in der Schulpraxis. Die Studenten, die ihr Schulpraktikum in dieser Schule machten, lernten nicht nur die allgemeinen theoretischen

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

6. Der Sonderweg der ungarischen Universitätspädagogik nach 1945 am Beispiel der Universitätspädagogik in Budapest (1945-1952)

Die Entwicklungsdynamik der in unserer Arbeit vorgestellten Vorgänge bleibt auch in der kurzen demokratischen Übergangsphase (1945–1949) nach dem Zweiten Weltkrieg noch erhalten. Die besonderen pädagogischen Bestrebungen der früheren Zeiten lebten weiter, beziehungsweise erwachten: die traditionellen christlichen Richtungen, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die in der universitären Pädagogik eine dominante Rolle spielte, die Erziehung der Nation, die pädagogischen Bestrebungen der Volksschriftsteller und der Volksbewegung, die verschiedenen Richtungen der Reformpädagogik. In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg kommt die Betrachtungsweise der Reformpädagogik und der Kinderforschung immer stärker zur Geltung – die pädagogische Denkweise, die die Besonderheiten des kindlichen Lebensalters und die Selbsttätigkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt. Die Popularität der französischen und der angloamerikanischen empirischen Pädagogik ist gewachsen. Auch im Laufe der Entfaltung der Schulreform und der Erneuerung der Erziehungswissenschaft tritt die demokratische Denkweise, die die Kindzent-

rierung, die gesellschaftliche Gerechtigkeit, die gesellschaftliche Solidarität und die Chancengleichheit betont, immer stärker in den Vordergrund.

Diese Veränderungen, die anfangs eine breite gesellschaftliche und berufliche Zustimmung fanden, folgten später aber nicht den parlamentarischen Spielregeln der demokratischen, pluralistischen Gesellschaft entsprechend, auch nicht mit Hilfe kulturpolitischer Mittel, nicht auf dem Wege der inneren Selbstentwicklung der Pädagogik, und auch nicht im Rahmen eines Wettbewerbs, der sich im Rahmen der öffentlichen Debatten der verschiedenen pädagogischen Richtungen entwickelt hätte. Es gab schon seit 1946 verschiedene politisch motivierte Versuche der Auflösung der traditionellen institutionellen Rahmenbedingungen und Wissenschaftsinhalte der Erziehungswissenschaft, und in den folgenden Jahren wurden die Institute umgestaltet, die nicht in die so genannte kommunistische Pädagogik passten, weil sie eine davon abweichende pädagogische Anschauung vertraten, bis sie dann völlig verschwanden. Die Fachleute, die der neuen Ideologie entgegen gesetzte Prinzipien vertraten, wurden langsam in den Hintergrund gedrängt und später auch existenziell immer mehr in eine bedrohliche Situation gebracht. (Vgl. Golnhofer 2004, S. 143–144.)

6.1. Die Umwälzung der Universitätspädagogik zu einer von der Nomenklatur regulierten „quasi“-Disziplin

In den Jahren 1945–1946 wurden die Möglichkeiten einer demokratischen Wende geschaffen, die Bedingungen des Mehrparteiensystems, die durch die Wahlen im Jahre 1945 legitimiert wurden, bestanden fort. Die neue Nationalversammlung erkannte das 1. Gesetz des Jahres 1946 an, Ungarn wurde zur Republik. Die Wirtschaft hatte weiterhin mehrere Sektoren, die Position des Bauerntums wurde durch die Bodenreform gestärkt und bis 1947 waren die wichtigsten Elemente der Marktwirtschaft, das Privatkapital, das Kleingewerbe und der Kleinhandel, auch vorhanden. Der Pluralismus der Medien, das einheitliche Schulsystem, die Aufstellung des Rates für die Allgemeinbildung und die Bewegung der Volkshochschulen gelten alle als wichtige Schritte der Demokratisierung der Kultur. Die demokratisch gewählte Politik, die wirtschaftliche und kulturelle Elite konnte jedoch nicht Fuß fassen. Als Ursache dafür spielte neben der außenpolitischen Lage die Kommunistische Partei eine bedeutende Rolle. Nach der Übergangsphase der Politik der verbündeten Siegermächte begann der Kalte Krieg. Nach 1947 wurde Ungarn allmählich in das Gebiet der sowjetischen Einflussphäre eingegliedert, wodurch die Hegemonie der ungarischen kommunistischen Partei gesichert wurde. Das bedeutete zugleich die Abschaffung der sich formenden demokratischen Elite. Die Umwandlung der herrschenden Elite zu Nomenklatur wurde grundlegend durch den Positionsgewinn

bestimmt, den die kommunistische Partei in den Staatsorganen zunächst, eher im Hintergrund agierend, errang und der ab 1945 immer offener zur Geltung kam. Das ermöglichte es der kommunistischen Partei bis zu den Wahlen im Jahre 1949 die gesamte leitende Garde der an der Koalition beteiligten Parteien (Kisgazdapárt, Nationale Bauernpartei – Nemzeti Parasztpárt, Sozialdemokratische Partei – Szociáldemokrata Párt) nacheinander aus der politischen Landschaft zu vertreiben: Mehrere von ihnen wurden inhaftiert oder in die Emigration gezwungen (vgl. Huszár 2007, S. 9–17).

6.2. Die Entfaltung der Nomenklatur

Die kommunistische Partei – in dieser Zeit schon unter dem Namen Partei der Ungarischen Arbeiter bekannt – hatte eine Monopolstellung errungen. In den Scheinwahlen des Jahres 1949 erhielt sie eine Scheinlegitimation und setzte, anstelle einer Konsolidierung des Landes, die „Sowjetisierung“ fort, u.a. durch die künstliche Verschärfung des „Klassenkampfes“. Die Atmosphäre des Kalten Krieges, der sowjetisch-jugoslawische Konflikt, die verschiedenen juristischen Prozesse und die Wachsamkeitshysterie bildeten die entsprechenden Grundlagen für die Herausbildung des Ernennungssystems der sogenannten Nomenklatur. Der wichtigste Charakterzug war, dass die verschiedenen Machtpositionen zu Posten mit strategischer Bedeutung wurden, und die ernannten Kader die zugeordneten Positionen aufgrund ihrer politischen Zuverlässigkeit erfüllten.

Unter Nomenklatur versteht die Soziologie die privilegierten Personen, die leitenden Beamten der Partei und des Staatsapparates. Das ergibt eine einzigartige neue Lage: Die Wissenselite der früheren Epoche scheidet aus. Ihre Anerkennung basierte nicht auf politischer Konformität, sondern auf fachlichem Wissen und fachlicher Leistung.

Dagegen werden die Mitglieder der Nomenklatur ernannt, ihre Einladung in die verschiedenen Körperschaften ist formell und als kritiklose Bestätigung der Entscheidung des tatsächlich ernennenden Organs anzusehen. Ein wichtiges Element der Destabilisierung der alten und der sich herausbildenden neuen Elite beziehungsweise der Ausbau des Nomenklatorsystems war die Abschaffung der Marktwirtschaft, die Verstaatlichung, die nicht nur eine Homogenisierung der Besitzverhältnisse ergab, sondern auch neue Kanäle der – vom Bildungssystem unabhängigen – Mobilität nach oben eröffnete und dadurch neue Karrieremuster institutionisierte.

Zwischen 1949 und 1953 gelang es dem politischen Subsystem und seiner staatsparteilichen Form die anderen Subsysteme der Gesellschaft dermaßen zu unterdrücken, dass die funktionelle Mehrdimensionalität der Gesellschaft durch eine Art eindimensionaler, politisch begründeter Hierarchisierung ersetzt wurde. Die für die Entwicklung der Wissenselite, darunter der universitär-akademischen Elite, früher so typische Professionalität und berufliche Autonomie wurde durch das östliche Modell ausgetauscht: Das glaubensprinzipielle, ideologische Verhältnis, die uneingeschränkte Loyalität, die Überlegenheit der despotischen Macht, die die äußeren

und inneren Kontrollmechanismen (demokratische Kontrolle und Gewissensentscheidungen) außer Kraft setzte (vgl. Huszár 2007, S. 47-53).

6.3. Der Anfang eines Sonderweges seit 1945

Die Entstehung des neuen Status' und der Position der universitären Erziehungswissenschaften ist das Ergebnis eines längeren Umwandlungsprozesses, der parallel zu dem immer aggressiveren Ausbau der totalitären Diktatur die allmähliche Beseitigung des organisatorischen Rahmens und der traditionellen Formen der universitären Wissenschaftlichkeit bedeutete. Indem diese Prozesse in Hinsicht auf die Veränderungen an der Universität in Budapest untersucht wurden, konnte festgestellt werden, dass die Ungarische Kommunistische Partei erkannte, dass die Universität – die damals noch Pázmány Péter Universität hieß – eine maßgebende Institution des ungarischen Hochschulwesens war. Aus diesem Grund bemühte sich die Partei besonders hier in führende Positionen zu gelangen. Diese Umgestaltung wurde anfangs eher implizit, später aber mit dem Ausbau des Institutsnetzes der totalitären Diktatur immer offensichtlicher durchgeführt.

Nach 1945 versuchten die Universitäten ihre Autonomie zu verteidigen. Trotzdem konnte aber die Suspendierung durch die Rechtfertigungsverfahren zahlreicher wegweisender Pädagogen – die übrigens unschuldig für Kriegsverbrechen angeklagt wurden – nicht verhindert werden. Der Verlust einiger Wissenschaftsbereiche –

Staatsrecht, Geographie und Pädagogik – war besonders bedeutend. Dabei bekamen die anfangs aus politisch-religiösen Gründen unerwünschten Wissenschaftler die Möglichkeit, Lehrer zu werden. Die Bedeutung der früher vernachlässigten Wissenschaftsbereiche nahm zu, etwa die der Soziologie und Sozialpsychologie oder es wurden auch einige Maßnahmen im Interesse der Modernisierung des Unterrichtswesens getroffen, etwa die Aufstellung der naturwissenschaftlichen Fakultäten. Die Wende in die Richtung der Homogenisierung erfolgte in mehreren Schritten. In der Reform aus dem Jahre 1948 wurden noch gewisse Elemente des Pluralismus der Epoche der Koalition übernommen. Die Änderungen aus dem Jahr 1949 weisen schon eindeutig die Charakterzüge der Homogenisierung auf. Der Lehrplan der Hochschulausbildung wurde völlig der Ausbildung der Arbeitskräfte und der bürokratischen Logik der volkswirtschaftlichen Planung untergeordnet, was zu engen Profilen in der Berufsbildung führte. Auf ähnliche Weise wurde das geschichtlich gewachsene Verfahren zur Rekrutierung der Studentenschaft radikal umgestaltet. Die Einführung der Abstammungskategorien, die künstlich-aggressive Steigerung der Zahl der Studenten mit arbeiter-bäuerlicher Abstammung, wurde zum wichtigen Mittel der Selbstlegitimation des Systems (siehe diese Prozesse detailliert Golnhofer 2004).

An den vier Fakultäten der Universität war die wichtigste Aufgabe die Umgestaltung der damals noch einheitlichen Philosophischen Fakultät. Schon im Dezember 1945 ernannte man 13 neue Professoren; in den folgenden zwei Jahren weitere 14. Ein weiteres Spezifikum der Epoche

war die allmähliche Umwandlung der traditionellen Formen der universitären Ausbildung. Im Zeitraum vor 1945 beruhte der Unterricht an der Universität völlig auf den Stunden der Professoren und der Privatdozenten. Nach 1945 erhöhte sich zwar die Zahl der Professoren bedeutend, aber die große Zunahme der Studentenzahlen machte auch die Einstellung einer großen Zahl von sogenannten Aushilfen und Lehrern mit geringerer Ausbildung nötig. Diese Veränderungen des Personalwesens ermöglichten gleichzeitig, dass in der stark politisch beeinflussten Welt auch diese Stellen aufgrund der politischen Zuverlässigkeit vergeben werden konnten (vgl. Szögi 2003, S. 308).

In diesen Jahren verlief an den traditionellen vier Fakultäten der Universität anscheinend alles in der alten, gewohnten Form. Die Theologische Fakultät und die Studentenheime der katholischen Universität funktionierten noch als Teil der Universität. Das Semester begann mit der heiligen Messe, aber hinter den Kulissen des anscheinend unveränderten Lebens an der Universität wurde der Kampf gegen die klerikale Reaktion immer stärker. Schon im Jahre 1947 begann die ideologische Umwandlung der Inhalte der Universitätsausbildung. Das offenbarte sich zuerst an der gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung mit der Gründung des neuen Gesellschaftswissenschaftlichen Instituts. Dadurch ergab sich eine bedeutende Modifizierung der Bildungsinhalte. Die linksgesinnten Ideologien wurden im Unterricht allmählich stärker, sie hatten aber damals noch keine exklusive Position. Im Sommersemester 1946/47 wurde etwa das Fach „Die Grundlagen des Marxismus“ noch als Wahlfach eingeführt (Szögi 2002, S. 313).

6.4. Die Umgestaltung des Professorenkollegiums und der Akademie der Wissenschaften

Die grundlegende Umgestaltung des Professorenkollegiums und der Akademie der Wissenschaften führte der 1948 gegründete und von Ernő Gerő geleitete Ungarische Wissenschaftsrat (Magyar Tudományos Tanács) durch. Diesem Organ ist auch die Abberufung der wissenschaftlichen Elite zuzuschreiben sowie die anschließenden weiteren Schritte, die Abschaffung der Autonomie der Universitäten und Hochschulen, die Einschränkung der Selbständigkeit der Akademie der Wissenschaften, die Neuinterpretation ihrer Berechtigungen und der Ausbau der Mechanismen der parteilichen Kontrolle. Die wichtigeren Entscheidungen wurden von zwei Organen, von den Vorsitzenden und dem Parteikollegium des Rates, getroffen. Für die Beurteilung der Gerechtigkeit und Rechtmäßigkeit der Tätigkeit dieser beiden Organe ist charakteristisch, dass der Ungarische Wissenschaftsrat als Ganzes, bestehend ausschließlich aus hochgeschätzten Wissenschaftlern, nur ein einziges Mal eine Sitzung abhielt. Auf diese Weise wurden die wichtigen Entscheidungen im Parteikollegium getroffen (siehe darüber detailliert Huszár 1998, S. 129–147). Der Vorschlag über die Umgestaltung des Professorenkollegiums veröffentlichte das Parteikollegium im September 1949 unter dem Titel „Pensionierung der Universitätsprofessoren“. Das Gremium hatte über die vorzeitige Pensionierung von 20 Professoren eine Entscheidung getroffen, unter denen auch international anerkannte Namen zu finden waren. Von den Professoren der Geisteswissenschaften wurde

Béla Zolnai (Allgemeine Philologie), Gyula Bisztray (Ungarische Literaturgeschichte), Lajos Prohászka (Pädagogik), István Haynal (Geschichte der Neuzeit) und Károly Kerényi (Klassik-Philologie) pensioniert.

Die Pensionierungen verliefen auf allen Gebieten auf ähnliche Art und Weise: Die Entscheidungen wurden nicht aufgrund der Fachkenntnisse und des Erziehungstalentes getroffen. Die angsteinflößende Aktion war ein Mittel der ideologischen Homogenisierung. Mit dieser Entscheidung sicherte man an den Universitäten die Bedingungen der Herausbildung der Nomenklatur des wissenschaftlichen Lebens – mit den entsprechenden bedeutenden Qualitätsverlusten. Einen Monat später, im Oktober 1949, beendete man die schon früher begonnene Umgestaltung der Akademie der Wissenschaften. Im Zuge dieser Maßnahmen degradierte man 117 ordentliche Mitglieder beziehungsweise Korrespondenten, also die Mehrheit der Mitgliedschaft, zu Ehrenmitgliedern. Mit der Umstrukturierung am 19. Oktober 1949 war die Verstaatlichung der Akademie beendet. Von da an wurden alle wichtigen Fragen ihrer Funktion von der Staatspartei getroffen. Nach der Selektion blieben drei ehrenhafte und ordentliche Mitglieder sowie 70 Korrespondenten in der Mitgliedschaft (vgl. Huszár 2007, S. 28–37).

6.5. Die Umgestaltung der Organisation und der Leitung der Universität

Die wichtigsten Elemente der Umgestaltung erfolgten auf der Ebene der Organisation und der Leitung der Universität. Die traditionellen Institutionen der Studentenverwaltung und die mehrere Jahrzehnte alte Questura wurden zerstört. An ihrer Stelle wurden die Studienabteilungen der Fakultäten gesetzt. Diese Organisationseinheiten entpuppten sich bald als ausführende Institution der zentralen parteilichen Leitung innerhalb der Universität. Das Ministerium ernannte die Abteilungsleiter aufgrund der Empfehlung der zuständigen Parteiorgane. Diese Studienabteilungen beaufsichtigten – neben den traditionellen Aufgaben (Buchführung der Studenten, Abschluss des Semesters, Führung der Studienbücher) – die berufliche und politische Entwicklung der Studenten und sicherten die nötigen Vorbedingungen. Laut Hochschulverordnung, die die Aufstellung der neuen Institutionen vorschrieb, sollten sie mit der ständigen Nachverfolgung der Entwicklung der Studenten auch bestimmen, wer von ihnen geeignet war, später an der Universität wissenschaftliche oder unterrichtende Arbeit zu leisten. Die Weiterbildung von diesen Studenten musste gesichert werden. Diese neuen Studienabteilungen wurden bald zu den gefürchteten und gehassten Instituten des Zeitraumes zwischen 1950 und 1956, da sie die ausführenden Organe der sich zyklisch wiederholenden und immer massiveren Vorgänge des Ausschlusses und der Entfernung von der Universität waren (vgl. Szögi 2003, S. 322).

Das Studienjahr 1948/49 war das letzte, das die Pázmány Péter Universität noch in der klassischen Form mit vier Fakultäten eröffnete. In der zweiten Hälfte des Studienjahres veränderte sich auch die Struktur der Fakultäten grundlegend. Als erster Schritt wurde im Jahre 1949 die Geisteswissenschaftliche Fakultät umstrukturiert und aus den ausscheidenden 22 Lehrstühlen, aus dem Physisch-Chemischen Institut und aus dem Institut für Menschenkunde wurde die selbständige Naturwissenschaftliche Fakultät. In der veränderten Atmosphäre wurde die Lage der Theologischen Fakultät immer schwieriger. Im Jahre 1950 war die katholische Kirche gezwungen, ein Abkommen mit dem Staat zu unterzeichnen, dem entsprechend die Theologische Fakultät nach 300 Jahren den Rahmen der Universität verließ. Alle Mitarbeiter der Fakultät wurden beurlaubt und sozusagen der Kirche übergeben. Ab September 1950 veränderte sich auch der Name der Universität, sie erhielt den Namen des berühmten Naturwissenschaftlers Eötvös Loránd. Die zweite bedeutende strukturelle Veränderung geschah 1951 mit dem Ausscheiden der Medizinischen Fakultät, die zukünftig unter dem Namen Budapester Medizinische Universität als neues Institut tätig war (vgl. Szögi 2003, S. 331–331).

In diesen Jahren bekam die langsam als Staatspartei tätige Kommunistische Partei, deren Name damals schon Partei der ungarischen Arbeiter (Magyar Dolgozók Pártja; MDP) lautete, eine zentrale Rolle. 1950 gründete man an den Fakultäten selbständige Parteikommis-sionen, deren Mitglieder in allen Fachkörperschaften, in der Leitung der Universität und in ihren verschiedenen

Räten und Kommissionen anwesend waren. Die letzten Elemente der Autonomie der Universität wurden 1950 mit der Verordnung des Ministerrates gestrichen, die erklärte, dass „die neue Organisationsverordnung, die die alte, feudale Organisationsform außer Kraft setzt, auf dem Prinzip der verantwortungsvollen Leitung einer Person beruht.“ (Magyar Közlöny 1950, S. 190–192).

Die Verordnung kündigte die früheren Berechtigungen des Universitätsrates – wie z.B. die Berechtigungen zur Ernennung der Professoren oder im Zusammenhang des finanziellen Haushaltes – und erniedrigte ihn praktisch zu einer Beratungskörperschaft. Mit der Abschaffung der letzten institutionellen Elemente der Autonomie der Universität setzte sich der Wille der Staatspartei ohne jegliche Kritik oder Kontrolle durch. Ab 1949 traf die zentrale Leitung der MDP alle wichtigen Entscheidungen mittels Verordnungen und die Ministerien für das Hochschulwesen waren nur als deren ausführende Organe tätig. Es begann die totale Umgestaltung des Kollegiums der Professoren, die Zeit der ständigen Suspendierungen, die Übernahme der mittelschulischen Methoden, die Erschaffung einer Atmosphäre des Misstrauens, der Abbau der universitären Formen der wissenschaftlichen Forschungen und die radikale Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studenten.

6.6. Die Umgestaltung der traditionellen Formen der universitären Ausbildung, der Nachwuchsförderung und der Forschung

Diese Vorgänge beeinflussten die Entwicklung der Erziehungswissenschaften an der Universität in Budapest auf bedeutsame Weise. Nach 1945 kam es zwar zu gewissen Veränderungen, aber die traditionellen Formen der universitären Ausbildung, der wissenschaftlichen Arbeit und der Lehrerausbildung blieben erhalten. Die Studienpläne aus dieser Zeit zeugen von der Aufrechterhaltung der traditionellen Fächer der Wissenschaften sowie der Lehrerausbildung. Das wichtigste Element der Veränderungen war die Einstellung der neuen Privatlehrer (László Faragó und Lajos Kardos). Demzufolge gewann neben der früher allein herrschenden geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise auch die Interpretation der verschiedenen theoretischen pädagogischen Fragen aus soziologischer Hinsicht an Bedeutung. Der Geist, der die plurale wissenschaftliche Betrachtungsweise der Epoche der Koalition spiegelte, kam auch noch in den pädagogischen und psychologischen Vorlesungen des Wintersemesters 1948/49 zur Geltung. Prohászka Lajos: A tanterv elmélete [Theorie des Lehrplanes]; Neveléstörténet a középkorban [Erziehungsgeschichte im Mittelalter]; Várkonyi Dezső: Általános lélektan [Allgemeine Psychologie]; Noszlopi László: Az emocionális lelki élet [Das emotionale Leben der Seele]; Loczka László: A közoktatás összehasonlító szervezete [Vergleichssystem des Unterrichtswesens]; Lénárd Ferenc: Pszichotechnika [Psychotechnik]; Faragó László: Nevelés és társadalom

[Erziehung und Gesellschaft]; Kardos Lajos: Alakléktan [Gestaltpsychologie]; Mérei Ferenc: Gyermektanulmány [Kinderstudie]; Hermann Imre: Mélyléktan alapjai [Die Grundlagen der Tiefenpsychologie]. Daneben waren auch die theoretischen Werke des Praktikumsjahres der Lehrerausbildung zu finden (Jausz Béla: Die praktischen Fragen der Erziehung und des Unterrichts, weitere methodische Vorlesungen) (vgl. Köte 1970, S. 456).

Die Reform des Jahres 1949 kündigt das selbständige Institut für Lehrerausbildung sowie die Aufsichtskommission der Lehrer, und die Lehrerausbildung mit zwei Unterrichtsfächern wurde als grundlegende Aufgabe eingeführt. Parallel dazu wurden auch die Ämter der Privatdozenten und der Erwerb des Dokortitels an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät gekündigt. Im Anschluss wurden die wissenschaftlichen Titel neben der Akademie durch die Wissenschaftliche Qualifikationskommission verliehen, die aufgrund russischen Musters gegründet wurde.

Diese inhaltlichen und ideologischen Veränderungen spiegelte der Studienplan des Sommersemesters des Studienjahres 1948/49 wider. Die früheren theoretischen Vorlesungen wurden durch die Pflichtvorlesungen für jedes Studienjahr abgelöst, in denen die Betrachtungsweise des Marxismus-Leninismus schon stärker zur Geltung kam. Das veranschaulichten die Pflichtvorlesungen des ersten und zweiten bzw. die des dritten und vierten Jahrganges, deren Lektoren (Sándor Szalai: Einführung in die Gesellschaftswissenschaften; Béla Fogarasi: Erkenntnistheorie) bekannte Vertreter der marxistischen Philosophie waren. Die Pflichtvorlesung des ersten und

zweiten Studienjahres hielt György Mihály Varga ab, der nach Prohászka ein Jahr lang den Lehrstuhl leitete. Die Pflichtvorlesungen des dritten Studienjahres hielten László Faragó in Erziehungswissenschaft und Lajos Kardos in Allgemeiner Psychologie. Im vierten Studienjahr wurde das Fach Didaktik noch von Lajos Prohászka unterrichtet, der 1949 dispensiert und später pensioniert wurde. Die Pflichtvorlesung des fünften Studienjahres hatte das Organisationsleben der Schule zum Gegenstand und wurde von Béla Jausz abgehalten (vgl. Kóte 1970, S. 463).

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeit des pädagogischen Lehrstuhls wurde in bedeutendem Maße durch die radikalen organisatorischen und persönlichen Veränderungen beeinflusst, die im Jahre 1950/51 vorgenommen wurden. Im zeitgleich gegründeten Erziehungswissenschaftlichen Institut war der Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik angesiedelt. Die folgenden personellen Veränderungen veranschaulichen die nunmehr entstandene Lage sehr gut. Der Leiter des Lehrstuhls war ein Jahr lang György Mihály Vajda. György Lázár war zuerst Mitglied, später auch ein Jahr lang der Leiter des Lehrstuhls. Er war derjenige, dessen Studie in der Pädagogischen Revue die Abdrängung von Ferenc Mérei einleitete. Anschließend leitete István Szokolszky ein Jahr lang den Lehrstuhl, aber schon im nächsten Studienjahr (1952/53) erhielten die beiden anderen wichtige Parteaufgaben. Szokolszky fand sich an der Spitze des damals gegründeten Zentralinstituts für die Weiterbildung der Pädagogen (Központi Pedagógus Továbbképző Intézet) wieder. Der Leiter des Lehrstuhls

wurde der Dozent György Ágoston. In dieser Zeit wurde am Lehrstuhl auch der Dozent Sándor Nagy angestellt. Sodann wurde der Lehrstuhl mit der Anstellung von weiteren jungen, zuverlässigen Kadern „angereichert“. In diesen Jahren wurde die Pädagogik an der Universität auch im Sinne der marxistisch-materialistischen Betrachtungsweise unterrichtet, in deren Mittelpunkt die Ergebnisse der sowjetischen Pädagogik und Psychologie standen (vgl. Köte 1970, S. 463–464).

7. Fazit: Die Charakterzüge der Umwälzung zu einer „Quasi“-Disziplin

Zusammenfassend kann man die Umwälzung der Universitätspädagogik zu einer durch die Nomenklatur regulierten „Quasi“-Disziplin, deren Prozesse sich in Ungarn am Anfang der fünfziger Jahre entfalteten, mit den folgenden Disziplinmerkmalen charakterisieren:

- A) Mit der Verbreitung der kommunistischen Ideologie verlor auch die Universitätspädagogik (mit allen anderen akademischen Wissenschaften) ihren früheren intra- und interdisziplinären Wissenschaftscharakter und ihre Vielfalt.
- B) An allen Universitäten wurden die früheren Lehrstühle für Pädagogik mit ordentlichen Professoren umorganisiert. Der Elitewechsel wurde im Geist und mit der Logik des Nomenklatorsystems initialisiert:
- bis die Souveränität der früheren Elite, das auf Wissen und Leistung basierende Prestige ins Wanken geriet,
 - bis die Mitglieder der Nomenklatur, die guten Kader der kommunistischen Partei, als „Quasi“-Wissenschaftler ernannt waren,
 - bis ihre Repräsentation in verschiedenen Körperschaften durchgängig formell und durch die

- kritiklose Bestätigung der Entscheidung des tatsächlich ernennenden Organs zu Stande kommt.
- C) Das Netzwerk der selbständigen nationalen wissenschaftlichen Vereine und Presseorgane wurde aufgelöst und zentralisiert. Bei der Leitung der neuen einheitlichen Organe spielten die Mitglieder der Nomenklatur eine führende Rolle.
 - D) Dank des Aufbaus der sich entfaltenden kommunistischen Pädagogik wurden alle früheren wissenschaftlichen Untersuchungen in den Hintergrund gedrängt. Die Professionalität und berufliche Autonomie wurden durch das glaubensprinzipielle, ideologische Verhältnis, durch die ungeschränkte Loyalität und durch die Überlegenheit der despotischen Macht ersetzt, die die äußeren und inneren Kontrollmechanismen ausschaltete.
 - E) An die Stelle der "wissenschaftlichen" Publikationen, Monographien, Handbücher, Zeitschriftartikel und Lehrbücher traten die Standardwerke der sowjetischen Pädagogik und Psychologie.
 - F) Die Rekrutierung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses war an den Universitäten nicht möglich. Parallel dazu nahmen auch die Habilitation zur Privatdozentur und das Promotionsrecht ab. Schließlich verlieh neben der Akademie der Wissenschaften hauptsächlich die nach russischem Muster gegründete Wissenschaftliche Qualifikationskommission die wissenschaftlichen Titel.

Nach 1950 verlief die Verwirklichung des kommunistischen Unterrichtsmodells und der kommunistischen Erziehungswissenschaft mit den immer größeren Mitteln der offenen staatlich-politischen Gewalt. Infolge dessen entstand auch in Ungarn in dieser Zeit die einheitliche staatliche Schule und die einheitliche kommunistische Erziehung und Jugendbewegung, die das ganze ungarische Schulsystem und die Ganzheit der Erziehung und Bildung in den Dienst des Aufbaus des Sozialismus-Kommunismus stellten. Dadurch verwirklichte sich die diktatorische Schule eines diktatorischen Staates, in der die Grundlagen der äußeren und inneren Einheit die sozialistisch-kommunistischen Ideologien, der sozialistisch-kommunistische Ziel- und Bildungsapparat, der mit Marxismus und Leninismus gefüllte Lehrstoff und der obligatorische Materialismus-Atheismus bildeten. In der infolge der Wirkung der staatlichen Diktatur immer tiefer monolithisch werdenden ungarischen Gesellschaft verschwindet zu dieser Zeit nach und nach die berufliche Autonomie, der kritische Geist und die Fachwissenschaftlichkeit, die die Erscheinungen der Welt in ihrer Objektivität zu beobachten versucht.

■ Literatur

- Apel, H.-J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. – Sandfuchs, U. (Ed.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becker, T. (1989). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Benner D. – Sladek, H. (1998): Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen Affirmativer Staatspädagogik und reflektierter Pädagogik. In: Benner, D. – Schriewer, J. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*. DSV: Weinheim, S. 195–224.
- Brezinka, W. (2000). *Pädagogik in Österreich. Geschichte des Faches an den Universitäten von 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Band 1. Wien:ÖAV.
- Cloer, E (1998): *Theoretische Pädagogik in der DDR*. DSV: Weinheim.
- Cloer, E. , Wernstedt R. (1994): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. DSV: Weinheim.
- Coriand, R. – Winkler, M. (Hrsg.). (1998). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Criblez, L. – Hoffstetter, R. (Ed.) (2000). *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern: Lang.

- 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. (Ed.) *History of Educational Studies*. (pp. 99–120). Gent: CSHP.
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Donáth P. (2006): Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben. *Educatio* 15. 3. S. 451–491.
- Drewk, P. – Lüth, C. (Ed.) (1998). *History of Educational Studies*. Gent: CSHP.
- Drewk, P. (2001): Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In: Gautherin, J.: *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882–1914*. Berne: Lang.
- Gießler, G. – Wiegmann, U. (1996) : *Pädagogik und Herrschaft in der DDR*. Frankfurt aM.
- Golnhofer E. (2004): *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949*. Pécs: Iskolakultúra.
- Golnhofer E. (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, 15. 3., 2006, S. 539–552.
- Golnhofer, E. (2006a): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945–1949. In: Szabolcs É. (Hrsg.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, S. 9–28.
- Häder, S. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1997): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: DSV.
- Hanák, T. (1993). *Az elfelejtett reneszánsz*. Budapest: Göncöl.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (Ed.). (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (Hrsg.) (2002). *Erziehungswissenschaften in 19.– 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern: Lang.

- Hopf, C. (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest: Osiris.
- Huszár T. (2007). *Az elitől a nómenklatúráig.* Budapest: Corvina.
- Huszár T. (1998): *A politikai gépezet 1951 tavaszán Magyarországon.* Budapest: Corvina.
- Kecskés P. (1943): *A bölcelet története főbb vonásaiban.* Budapest: Szent István Kiadó.
- Keiner, D. (1998). *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.* Bern: Lang.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E. – Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, S. 27–51.
- Kéri Katalin: Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. *Educatio*, 15. 3., S. 553–565.
- Körösi, L. – Szabó L. (Hrsg) (1911): *Az elemi népoktatás enciklopédiája.* Band 1. Budapest: Franklin.
- Kost, F. (1983): Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30. S. 769–782.
- Köte S. (1970): *Pedagógia és pszichológia.* In: Sinkovics I. (Hrsg.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története. 1945–1970.* Budapest: ELTE. S. 456–465.

- Köte, S. (1983). *Egy útmutató pedagógus*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Krüger, H. – Marotzki, W. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ladányi, A. (1999). *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Langewellpott, Ch. (1973).: *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle 1945–1952*. Düsseldorf: Schwann.
- Lost, C. (2000): *Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Geschichte der DDR*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Lundgreen, P. (1999): Berufkonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel et al. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Proze*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–34.
- Magyar Közlöny 1950, N. 190–192. 1950. november 23.
- Nagy P. T. (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio* 15. 3., S. 566–592.
- Németh A. (1993): Kenyeres Elemér élete és munkássága. In: Balogh L. (Hrsg.): *Neveléstörténeti Füzetek 12*. Budapest: OPKM, S. 63–69.
- Németh A. (Hrsg.) (2002): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.
- Németh A. (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia*, 100. 187–208.
- 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. (Ed.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris, S. 309–345.

- Németh A. (2002a) : *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris.
- Németh A. (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2. 17–32.
- Németh A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 1–2. S. 5–26.
- Németh, A. – Pukánszky, B. (1998): Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. Supplementary Series*. Volume III. pp. 275–276.
- Németh, A. – Pukánszky, B. (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 97. S. 303–318.
- Németh, A. – Tenorth, H.-E. (Hrsg) (2000): *Neveléstudománytörténeti tanulmányok*. Budapest: Osiris.
- Németh, A. (2000): Nemzetközi tudományfejlődési és recepció-s tendenciák a század első hazai pedagógiai lexikonjaiban. *Magyar Pedagógia* 100 . 2. S. 187–208.
- Németh, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In: Németh A. – Skiera E. – Mikonya Gy. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa. Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Budapest: Gondolat, S. 56–86.
- Németh, A. (1990): *Weszely Ödön*. Budapest: OPKM.
- Németh, A. (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia. In: Hofstetter R. –Schneuwly, B. (ed.): *Pasion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Bern: Lang, S. 169–190.

- Oelkers, J. (1994). Ursprung und Verlauf in Zentraleuropa. In Röhrs H – Lenhart, V. (Ed.): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. (pp.29–50) Frankfurt am Main: Lang, S. 29–50.
- Oelkers, J. – Schultz W. – Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1989): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oelkers, J. (1998): Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Sarasin P. – Tanner J. (Hrsg.): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Frankfurt a.M., S. 245–285.
- Pukánszky B. (2002): Reformpädagogia Szegeden a két világháború között. In: Németh A. (Hrsg.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris, S. 101–120.
- Pukánszky, B. – Németh, A. (1994): *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2004): Schulpolitische Debatten während der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. In: Häder, S. – Wiegmann, U.: „Am Rande des Bankrotts...“ *Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Balltmannsweiler: Schneider S. 93–106.
- Rajnai J. (2002): A Montessori pedagógia fogadtatása a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában. In Németh, A. (Hrsg.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris, S. 121–136.
- Reyer, J. (1991): *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Freiburg: Lambertus.
- Sarasin, P. (2001): *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Sarazin, P. – Tanner, J. (Hrsg.) (1998): *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sáska G. (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 3. S. 593–608.
- Schriewer, J., – Keimer, E. – Charle, Ch. (Hrsg.) (1993): *Sozialer Raum und akademische Kulturen.* Frankfurt am Main: Lang.
- Simon, B. (1994): The studie of education as a university subject in Britain. In: *Essays in the history of education and pedagogy.* London: Lawrence and Wishart, S. 128–145.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stoß, A. M. (2000): *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933.* Weinheim: DSV.
- Stoß, A. M. (1998): Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. In: *Paedagogica Historica. International journal of the history of education. Suppl. Series Vol. III, Gent*, S. 561–581.
- Szabolcs É (2006): „Pedagógiánk valóban népünk nevelőihez fog szólni.“ *Educatio* . 15. 3. S. 609–622.
- Szabolcs É. (Hrsg.) (2006b): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Szabolcs, É (2006a): Az 1956-os Balatonfüredi pedagóguskonferencia. In: Szabolcs É. (Hrsg.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Budapest: Eötvös József Kiadó, S. 165–177.
- Szögi L. (Hrsg.) (2003): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története. 1635–2002.* Budapest: ELTE.
- 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: Osiris, 23–40.
- Tenorth, H.-E. – Horn, K.-P. (2001): *Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. – Tenorth, H.-E. (Ed.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris, S. 176–191.
- Tenorth, H.-E. (1999): *Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe*. In: Apel et al. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 429–461.
- Tenorth, H.-E. (1992): *Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen*. In: Paschen, H. – Wigger, L. (Hrsg.): *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: DSV, S. 357–375.
- Tenorth, H.-E. – Kudella, S. – Paetz, A (1996): *Politisierung der Schulalltag der DDR*. Weinheim: DSV.
- Wagner, P. – Wittrock, B. (1992): *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.
- Wiegmann, U (2002): *Robert Alt und Heinrich Deiters. Die Anfänge universitären sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung*. In: Horn, K.-P. – Kemnitz, H. (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden*. Stuttgart: Steiner, S. 253–270.
- Zedler, P. – König, E. (Ed.) (1989): *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.