

Imre Garai¹ / Zoltán András Szabó / Beatrix Vincze / András Németh

Zur Rezeption der Ideen von Peter Petersen im ungarischen pädagogischen Diskurs der Zwischenkriegszeit

Einführung

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, der zu beispiellosem Leid in den Schützengräben und auf dem europäischen Festland führte, begannen neue pädagogische Konzepte zu gedeihen, die darauf abzielten, die Grundlagen für einen neuen sozialen und wirtschaftlichen Raum zu schaffen. Gemeinsame Elemente dieser pädagogischen Konzepte, die in der der Bildungsgeschichte auch als „Reformpädagogik“ bezeichnet werden,² waren ihr neues Menschenbild, ihr neues Verständnis von Humanität und ihr Bild vom Kind. Die Ursprünge dieser Pädagogik waren bereits weit vor dem Ende des Krieges im Jahr 1918 entstanden und standen in enger Verbindung mit der Kritik an der modernen industriellen Entwicklung und ihren Folgen für Bildung und Erziehung.

Der von Peter Petersen vorgestellte Jena-Plan bildete hinsichtlich der Zielsetzung, der philosophischen Bezüge und der Kritik an den pädagogischen Konzepten von Johann Friedrich Herbart keine Ausnahme. Auch Petersen strebte eine Erneuerung der Erziehungswissenschaften auf experimenteller Basis an, die der bisherigen disziplinären Entwicklung der Pädagogik scharf widersprach. In seinem

Vorhaben wurde er zumindest in der Mitte der 1920er Jahre durch die demokratische Wende in der deutschen Politik nach dem Krieg nicht durch behördliche Repressionen behindert. Zudem wurde er 1923 als Professor für Pädagogik in die „Hochburg“ des deutschen Herbartianismus nach Jena berufen. Als führende wissenschaftliche Persönlichkeit auf dem Gebiet der Pädagogik konnte Petersen beginnen, seine Ideen in Universitätsvorlesungen zu verbreiten und sie in der praktischen Schule der Universität Jena in die pädagogische Praxis umzusetzen.

In Ungarn war dies jedoch aus mindestens zwei Gründen nicht vorstellbar. Erstens wurden die Lehrstühle für Pädagogik aus ideologischer Sicht des neuen Regimes, das nach 1920 an die Macht kam, als zu wichtig erachtet, um einen Raum für die Durchführung pädagogischer Experimente zu schaffen. Pädagogikprofessoren mussten mit dem ideologischen Kurs des Regimes übereinstimmen oder ihm zumindest nicht feindlich gegenüberstehen. Zweitens waren wichtige Institutionen der Erziehungswissenschaft wie Universitätsinstitute und Lehrerbildungseinrichtungen nicht bereit, das Konzept ihrer Ausbildung von der klassendominierten, vom Herbartianismus inspirierten Erziehung auf das

neue Konzept der „Arbeitspädagogik“ umzustellen, in dem Lehrer und Schüler völlig neue Rollen erhielten.

In diesem Beitrag wird erstmals quellengestützt die Rezeption und Thematisierung des pädagogischen Konzepts von Peter Petersen in Ungarn in der Zwischenkriegszeit untersucht. Im ersten Teil werden der historische Hintergrund, die Ursprünge des Jena-Plans und seine Verbreitung in Ungarn, eingebettet in den politisch-sozialen und politischen Kontext der Epoche, aufgezeigt. Im zweiten Teil werden die methodischen Überlegungen der Untersuchung sowie die Beschreibung der Quellen ausführlich dargestellt. Im dritten Abschnitt werden die Widerstände der Praktischen Mittelschule (SPS) und der Mittelschullehrerbildungsanstalt (STTI) gegen die Reformpädagogik zur Verteidigung der klassischen Bildungsinhalte diskutiert. Schließlich werden die Ergebnisse einer Inhaltsanalyse der wissenschaftlichen Zeitschrift der Erziehungswissenschaften, der *Magyar Paedagogia* [Ungarische Pädagogik], vorgestellt, die einen Einblick in die Rezeption Petersens in Ungarn ermöglichen.

Historischer Hintergrund – Die Präsenz der Ideen von Peter Petersen in Ungarn

Als die Vertreter der österreichisch-ungarischen Monarchie am 3. November 1918 in Padua den Waffenstillstand unterzeichneten, hatte sich bereits eine demokratische Wende vollzogen, die auf bemerkenswerte politische und soziale Veränderungen hindeutete. Die neue republikanische Regierung unter der Führung von Graf Mihály Károlyi setzte Reformen durch, die das feudalistische Gesellschaftssystem in ein demokratisches umwandelten. In der Frage der Schulbildung waren die weitere

Trennung der katholischen Kirche von den staatlichen Kultureinrichtungen, ein neues Ausbildungssystem und ein neuer rechtlicher Status für Pädagogen sowie die Ernennung neuer, dem demokratischen Regime angeschlossener Universitätsdozenten die ersten Maßnahmen der demokratischen Regierung.³

Die Reformbestrebungen wurden erneuert und sogar grundlegend, als sich die Sozialdemokratische Partei mit der Kommunistischen Partei vereinigte und am 21. März 1919 die demokratische Regierung stürzte und ein kommunistisches politisches System eingeführt wurde. Das neue Regime ermöglichte radikale Reformen in allen Bereichen des Bildungswesens, indem es die Struktur der Grund- und Mittelschulen umgestaltete, die Schulpflicht einführte und alle Bildungseinrichtungen verstaatlichte. Die radikale Umstrukturierung zielte darauf ab, die kulturelle Hegemonie der alten Eliten abzuschaffen, die auf dem Herbartianismus und neohumanistisch inspirierten pädagogischen Praktiken basierte.⁴

Nach dem Zusammenbruch der ungarischen Roten Armee Ende Juli 1919 kam ein konterrevolutionäres Regime an die Macht, dessen Identität im Antikommunismus und in antirevolutionärer Gesinnung begründet war. Als eine der ersten Maßnahmen wurden alle bildungsbezogenen Dekrete der kommunistischen Regierung aufgehoben und das System von vor dem November 1918 wurde wiederhergestellt. Auf diese Weise wurden radikale Reformen getilgt und die politischen Eliten bemühten sich, die inneren sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Landes zu festigen, was zu einer Einladung zur Friedenskonferenz führte.

Die Pariser Konferenz beschloss jedoch eine für Ungarn ungünstige Aufteilung der ostmitteleuropäischen Region. Infolge des Vertrags von Trianon wurde das Territorium Ungarns von 282.000

Quadratkilometern auf 93.000 reduziert. Ebenso schrumpfte die Bevölkerung des Landes von 18,2 Millionen auf knapp unter 8 Millionen. Eine traumatische Veränderung von solchem Ausmaß führte zu einem neuen Reformkurs, der konservative Reformen einführte, die die Zeit der Monarchie als zu liberal bezeichneten, was zu einer Erosion des Nationalbewusstseins und der christlichen Werte führte.

Die neuen Eliten des konservativen Regimes führten in diesem Sinne Bildungsreformen ein, um die führende Rolle der christlichen Gesellschaftsschichten in der neuen Epoche des Landes zu stärken. Dieses Bestreben findet sich im Gesetz von 1924 wieder, das die bereits bestehenden zwei Arten von Sekundarschulen in drei Arten von Einrichtungen aufteilte. Obwohl die drei Typen klassische (Gymnasien), naturwissenschaftlich geprägte (Realschulen) und die Kombination von modernen Sprachen und humanistischer Ausbildung (Realgymnasien) anboten, blieben die Religionswissenschaften und die aus nationaler Sicht als wichtig erachteten Fächer (ungarische Literatur, ungarische Geschichte, Geografie) mit einer beachtlichen Anzahl von Kontaktstunden im Lehrplan aller Schultypen.⁵

Da führende Bildungspolitiker davon überzeugt waren, dass das Bürgertum durch einen christlich-konservativen Kurs umgestaltet werden musste, konnte die Reformpädagogik auf keiner Ebene der vom Staat unterhaltenen oder angeschlossenen pädagogischen Einrichtungen vertreten sein. Der Ausschluss der Reformpädagogik war zum Teil Folge davon, dass einige Pädagogen, die mit den neuen Ideen verbunden waren, auch in der Revolutionszeit eine Rolle spielten und im neuen konservativen Regime diskreditiert wurden.⁶ Zum Teil lässt sich dies auch durch die Spaltung des Bürgertums erklären. Mittelschichten mit adliger Herkunft und Berufen in der öffentlichen Verwaltung

erwarteten von der Regierung, dass sie das Land mit konservativen Maßnahmen und mit Unterstützung der christlichen Kirchen konsolidieren würde. Diese Teile des Bürgertums waren empfänglich dafür, neuen pädagogischen Ideen gegenüber aufgeschlossen zu sein, die bürgerlichen Ursprungs waren und mit der modernen industriellen Produktion in Verbindung standen. Ihr Anteil und Einfluss innerhalb der Gesellschaft blieb jedoch begrenzt.⁷

Methodik

In diesem Artikel werden die folgenden Forschungsfragen beantwortet: Wie waren die Ideen der Reformpädagogik im Allgemeinen in den wichtigsten pädagogischen Ausbildungseinrichtungen vertreten, insbesondere im Budapest Institut für die Ausbildung von Sekundarschullehrern (STTI) und der dortigen Praxischule für Sekundarschulen (SPS)? Welchen Einfluss hatten die Gedanken von Petersen auf die ungarischen pädagogischen Theoriekonzepte? Die dritte Forschungsfrage bezieht sich auf die Darstellung der pädagogischen Ideen von Petersen im akademischen Diskurs der Erziehungswissenschaftler des untersuchten Zeitraums.

Zur Untersuchung der ersten beiden Forschungsfragen wurde Archivmaterial des STTI, das im Archiv der Eötvös Loránd Universität und im Ungarischen Nationalarchiv aufbewahrt wird, ausgewertet. Aus dem bearbeiteten Archivmaterial wurden die Protokolle des Direktoriums des STTI, die Jahresberichte über den Betrieb des Lehrerbildungsinstituts und die Berichte über die Reformen der Lehrerbildung in die Untersuchung einbezogen. Darüber hinaus wurden auch die Protokolle der Lehrersitzungen des SPS in die Analyse einbezogen. Durch die Untersuchung dieser Materialien konnte die Wahrnehmung der für die Ausbildung der Professionalität

der Lehramtskandidaten verantwortlichen Institutionen im Zusammenhang mit der Reformpädagogik und insbesondere mit den Ideen von Petersen aufgezeigt werden.⁸

Die dritte Forschungsfrage wurde anhand des Textkorpus der Magyar Paedagogia [Ungarische Pädagogik] untersucht, die als wichtigstes Kommunikationsforum zwischen den Erziehungswissenschaftlern fungierte. Die Magyar Paedagogia wurde als Primärquelle für die Analyse ausgewählt, da sie als die führende repräsentative akademische Zeitschrift im Bereich der Erziehungswissenschaft angesehen werden kann, die auch die Sekundarschullehrerausbildung geprägt hat. Die Untersuchung umfasste die in der Zeitschrift zwischen 1918 und 1939 veröffentlichten Texte.

Was die Forschungsmethoden betrifft, so wurde eine dokumentarische Analyse von Archivquellen durchgeführt.⁹ Für die Kontextualisierung der Forschungsergebnisse wurde die Methode der Sekundärliteraturrecherche angewendet. Für die Analyse der Zeitschriftenpublikationen wurde eine computergestützte deduktive Inhaltsanalyse unter Verwendung der Software ATLAS.ti durchgeführt, wobei Variationen des Familiennamens von Peter Petersen (einschließlich seiner Bindestrichvarianten) verwendet wurden.¹⁰ Die Ergebnisse der deduktiven Inhaltsanalyse werden durch eine induktive Kategorisierung ergänzt, die verschiedene Erscheinungsformen (Genres) von Petersens Gedanken umfasst.

Die in diesem Artikel vorgestellte Untersuchung hatte einen Multimethodencharakter mit einem konvergenten parallelen Design. Bei diesem Forschungsdesign erfolgen die qualitative und die quantitative Datenerhebung gleichzeitig und sind nicht miteinander verbunden. Selbst wenn die analytischen Prozesse voneinander abweichen, könnte die Interpretation der Ergebnisse miteinander verknüpft werden,

was eine umfassende Erschließung des untersuchten sozio-historischen Phänomens ermöglicht, in diesem speziellen Fall die Darstellung des Petersen'schen Gedankens im pädagogischen institutionellen System und in der führenden Zeitschrift der Erziehungswissenschaft.¹¹ Im Falle des dritten Forschungsaspekts diente die quantitative Phase jedoch als Impuls für die qualitative Analyse.

Ergebnisse

Zur Verteidigung klassischer Lehrinhalte in der Lehrerausbildung

Das 1870 gegründete STTI wurde ursprünglich mit dem Ziel gegründet, den Lehrerkandidaten neben der theoretischen Ausbildung an der Philosophischen Fakultät eine zusätzliche theoretische Vorbereitung zu bieten, die zur Verbesserung der praktischen Leistungen der Sekundarschullehrer beitragen sollte. Das Lehrpersonal rekrutierte sich zum Teil aus den Mitarbeitern der Fakultät, zum Teil wurden erfahrene Sekundarschullehrer als Tutoren eingeladen. Auf diese Weise bot das Institut ein Ausbildungsprogramm, das durch Wissenschaft und Praxis die Professionalität der Lehrerkandidaten formte.¹²

In der Zwischenkriegszeit wurden sowohl die Zusammensetzung des Personals als auch die innere Struktur der Leitung des Instituts geändert, wodurch das Institut zur wichtigsten pädagogischen Einrichtung in Ungarn wurde. Ein Direktoriumsrat leitete das Institut, indem er das Ausbildungsprogramm der Semester festlegte und die Fortschritte der Kandidaten in ihrer Ausbildung überprüfte. Die Mitglieder des Rates wurden von der Fakultät eingeladen, um alle dort unterrichteten Fächer zu vertreten. Darüber hinaus wurde die Ausbildung am STTI dank der Verabschiedung des Gesetzes 27 im Jahr 1924

auf alle Lehramtskandidaten ausgeweitet. Infolgedessen kontrollierte das Lehrerbildungsinstitut nicht nur die Ausbildung von Sekundarschullehrern, sondern fungierte auch als Bezugspunkt für die Ausbildung anderer pädagogischer Fachkräfte, die die Sekundarschulbildung als die höchste Stufe der pädagogischen Tätigkeit im öffentlichen Bildungswesen betrachteten.

Im Einklang mit den Erwartungen der Regierung wollte der Direktoriumsrat die ideologischen Grundlagen der Sekundarschullehrerbildung nach der Revolutionszeit festigen. Folglich achtete der Rat darauf, eine breite Palette von Kursen im Zusammenhang mit den klassischen Studien anzubieten. In den Jahren 1922/1923 wurden von den 34 Seminaren sechs in Latein und Altgriechisch abgehalten.¹³ Das Verhältnis der Kurse mit klassischen Inhalten blieb während des gesamten Untersuchungszeitraums relativ stabil, denn selbst 1942/1943 meldete die Direktion des STTI elf lateinische und altgriechische Kurse von 75 Fächern.¹⁴ Darüber hinaus erklärten sich sowohl das STTI als auch das Kulturministerium bereit, die klassizistische Ausrichtung der Ausbildung zu erläutern, als auf Ersuchen des Außenministeriums ein Informationsblatt über die Sekundarschullehrerbildung erstellt wurde. In diesem Blatt wurde hervorgehoben, dass eine klassisch-philologische Vorbereitung für alle Kandidaten, die eine geisteswissenschaftliche Qualifikation anstreben, obligatorisch sei.¹⁵

Der Glaube an die tugendvermittelnde und bildende Rolle der klassischen Studien war so stark, dass bei der Reform der Anforderungen an die Lehrerqualifikation Mitte der 1920er Jahre besonderes Augenmerk darauf gelegt wurde, die lateinische Sprachqualifikation für alle Kandidaten mit dem Fach Geschichte und auch modernen Sprachfächern zu erhalten und zu erweitern.¹⁶ Studien zu klassischen Inhalten und Sprachstudien wurden in die

Qualifikationsanforderungen für Lehrer aufgenommen. Dies geschah nicht nur um eine Einführung in die klassischen Studien zu bieten, sondern auch um Sekundarschullehrer in die Lage zu versetzen, klassisches Wissen im Geschichts- oder sogar im modernen Sprach- und Literaturunterricht zu nutzen.¹⁷ Um die klassisch-philologische Vorbereitung der Kandidaten zu gewährleisten, führte die Direktion des STTI ab 1927 obligatorische Zusatzkurse in Latein und Griechisch für diejenigen ein, die keine ausreichenden Kenntnisse der klassischen Sprachen hatten und die Sekundarschulen ohne Latein- und Griechischprüfung verließen. Diese Kurse waren für alle Kandidaten verpflichtend, unabhängig von ihren Studienfächern¹⁸ und zogen sogar Studenten aus den medizinischen und juristischen Fakultäten an, um solide klassische Kenntnisse zu vermitteln.¹⁹

Trotz der ideologischen Bedeutung der klassischen Studien ging die Zahl der Lehramtskandidaten für die Sekundarstufe mit Fachrichtung klassische Philologie in der Zwischenkriegszeit allmählich zurück. Diese Tendenz hinderte den Direktoratsrat jedoch nicht daran, die klassischen Studien derjenigen Studenten zu überprüfen, die in Gebieten außerhalb der ungarischen Grenzen von 1920 geboren wurden, die sie aber später infolge der Wiener Beschlüsse von 1938 und 1940 wiedererlangten. Der STTI hielt es für wichtig, die tschechoslowakische und rumänische Lehrerbildung zu analysieren und zu prüfen, ob sie den Kandidaten, die ihr Studium in der Tschechoslowakei und in Rumänien begonnen hatten, die notwendige Vorbereitung auf die klassische Philologie bot, um ihre Ausbildung in Ungarn fortzusetzen.

Der konzeptionelle Wandel der theoretischen Vorbereitung der Lehrerkandidaten trat in den Sitzungen des Direktoriums des STTI nie in den Vordergrund. Da das

Institut als die bedeutendste pädagogische Ausbildungsstätte galt, wurde von ihm erwartet, dass es über die ideologischen Grundlagen der Lehrerbildung wachte. Die klassischen Studien trugen zur Institutionalisierung des modernen Sekundarschullehrerberufs bei, weshalb ihre weitere Verfestigung in der Zwischenkriegszeit als wichtig erachtet wurde. Diese Auffassung hielt sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg, als das Fach Geschichte mit den modernen Sprachen kombiniert werden konnte. Bei diesen Schülern war es denkbar, dass die Vorbereitung auf die klassischen Studien unbefriedigend blieb. Der Direktorsrat hielt es für wichtig zu betonen, dass er die klassisch-philologische Vorbereitung der Studierenden mit Geschichte und neu-sprachlichen Fächern sicherstellen wird.²⁰ Folglich waren nicht nur die Ideen von Petersen in der theoretischen Vorbereitung der Lehramtskandidaten für die Sekundarstufe nicht präsent. Alle reformpädagogischen Konzepte wurden aus diesem Teil der Ausbildung ausgeschlossen, da sie nicht der ideologischen Linie des Direktoriats entsprachen.

Nichtsdestotrotz bot die berufsbezogene Ausbildung der Kandidaten in der 1872 gegründeten SPS einen Spielraum für die Thematisierung reformpädagogischer Konzepte. Die praktischen Teile der Vorbereitung der Kandidaten waren der Ort der Reformpädagogik.²¹ Die Praxisschule wurde von Mór Kármán, einem ungarischen Vertreter herbartianischer pädagogischer Ideen, konzipiert und gegründet. Sie galt daher auch in theoretischer und praktischer Hinsicht als Hauptbasis des Herbartianismus.²² Aus administrativer Sicht unterstand die Praxisschule dem STTI, hatte aber einen eigenen Direktor und Lehrkörper. Nach der Änderung der Lehrerbildung im Jahr 1924 wurde das Praxisjahr, das sich an die vierjährige theoretische Vorbereitung an

der Philosophischen Fakultät anschloss, ebenfalls für alle Kandidaten obligatorisch. Diese Maßnahme steigerte die Bedeutung des SPS für die Professionalisierung der Kandidaten.

In der vom Herbartianismus inspirierten Praxisschule besuchten die Lehramtskandidaten nicht nur die Fächer, in denen sie an der Fakultät ausgebildet wurden, sondern nahmen auch am „Theoreticum“ teil, welches vom dienstältesten Pädagogen der Schule abgehalten wurde, der in den meisten Fällen der aktuelle Direktor war. Diese Anlässe waren oft mit den regulären Treffen der Lehrer verflochten, so dass der erste Teil der Konferenzen als Theoreticum für alle Kandidaten abgehalten wurde und der zweite Teil den Lehrern der SPS vorbehalten war. Bei diesen Gelegenheiten wurden die Leistungen der Kandidaten in Demonstrationsklassen und die pädagogischen Konzepte des Instituts diskutiert.

In einem dieser Theoretica im Jahr 1930 verkündete der Direktor des SPS, János Staud, dass sich der theoretische Ansatz für alle pädagogischen Aktivitäten nach dem Ersten Weltkrieg in zwei Teile aufgespalten hätte. Der alte und kontinuierliche Ansatz führte die Erziehung der jungen Generationen auf die Vermittlung von Werten durch klassische Studien zurück, die aufgrund der logischen Ordnung der grammatikalischen Prinzipien des Altgriechischen und Lateinischen auch zur Entwicklung des abstrakten Denkens der Schüler beitrugen. Dieser Ansatz wurde jedoch von den Vertretern der neuen Bewegungen heftig kritisiert, die als Anhänger des Konzepts der „Arbeitsschule“ bezeichnet wurden; womit gemeint war, dass die pädagogischen Prozesse in die Hände der Schüler gelegt würden. Das klassische Studium und die konventionelle Pädagogik wurden nicht nur wegen ihrer Beziehungen zu Staat und Kirchen oder ihrer altmodischen Vorstellungen vom Kind angegriffen, sondern auch durch die

neuen Ergebnisse des experimentellen Ansatzes der Erziehungswissenschaften. Die experimentelle Pädagogik, so Staud, halte Kinder für ungeeignet, abstrakte Regeln alter Sprachen zu erlernen und stelle stattdessen selbstentdeckende pädagogische Aktivitäten in Aussicht, mit denen die Neugierde und die Aktivitätsbereitschaft von Kindern in pädagogische Prozesse kanalisiert werden könnten. Obwohl Petersen in den Theoriestunden nie namentlich erwähnt wurde, wurde seine auf den neuen Ergebnissen der experimentellen Psychologie basierende Pädagogik von den führenden Pädagogen der SPS indirekt kritisiert, da der Ansatzpunkt, pädagogische Aktivitäten nur auf der Basis der Aktivitäten von Kindern zu planen, die Lehrer zu einer Nebenfigur degradierte. Es wird behauptet, dass die Vertreter der „Arbeitsschule“ zu früh Autonomie voraussetzten, diese sich aber erst später als Ergebnis des gesamten Bildungsprozesses einstellen. Der Mangel an Autonomie könne aufgrund der veränderten Rolle der Lehrer zu unsystematischen pädagogischen Prozessen führen, die Chaos im Klassenzimmer und damit chaotische soziale Verhältnisse zur Folge hätten.

Die Ursprünge des Konzepts der „Arbeitsschule“ wurden vom Leiter der SPS John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Johann Heinrich Pestalozzi zugeschrieben. Locke hob die Perspektive der Leibeserziehung zunächst in der Geschichte der Erziehung zur Überwindung gesundheitsbezogener Probleme hervor. Rousseau hingegen betrachtete die Leibeserziehung nicht nur als Mittel zum Schutz der Gesundheit, sondern auch als eine wesentliche Form des Lernens, durch die man die praktischen Kenntnisse eines Berufs erwerben könne. Alle Mitglieder der Gesellschaft müssen eine Qualifikation erwerben, um sich in die Gemeinschaft integrieren zu können. Die offensichtlichste Verbindung zwischen Reformpädagogik

und Leibeserziehung wurde zu Pestalozzis Schriften gezogen, in denen der Autor die Leibeserziehung favorisierte und damit praktische Fähigkeiten gegenüber der Vermittlung von abstraktem und theoretischem Wissen förderte.²³

In den Protokollen des Theoreticums wurden nur vier Autoren von reformpädagogischen Konzepten namentlich erwähnt: Maria Montessori, Georg Kerschensteiner, Helen Parkhurst und John Dewey. Der Dalton-Plan und der Pragmatismus von Dewey wurden stark kritisiert, da diese Konzepte alle Probleme des alten pädagogischen Kurses durch die Aktivitäten der Schüler lösen wollten, ohne ein kohärentes kulturelles Wertesystem anzubieten. In ihrem Fall blieben nicht nur ferne pädagogische Ziele für den Direktor der SPS ungeklärt, sondern auch praktische pädagogische Aufgaben, z. B. die Erklärung von Phänomenen oder neuen Erkenntnissen für die gesamte Klasse, das Einüben neuen Wissens zur Einprägung, die Darstellung der emotionalen Entwicklung der Schüler in Kunst und Geschichte und die Entwicklung kritischer Fähigkeiten durch sorgfältige Textarbeit.²⁴

Obwohl Deweys Konzept kritisiert wurde, wurde seine Rolle als Theoretiker anerkannt, da er zur Ausbildung von Schülern zu sozialen Wesen durch die Betonung der Erfahrung und sozialer Aktivitäten im Klassenzimmer beitrug. Nach Ansicht des Direktors des SPS führte dies zur Entstehung individueller praktischer Aktivitäten in der Pädagogik – dies sei auch bei Montessori und Kerschensteiner sichtbar.²⁵ Die Pädagogik Montessoris wurde nicht kritisiert, was wahrscheinlich auf ihre medizinisch-wissenschaftlichen und anthropologischen Grundlagen und ihre katholischen Ursprünge zurückzuführen ist.²⁶ Maria Montessori wurde 1930 sogar nach Ungarn eingeladen und vom Baron-Eötvös-József-Kolleg, einem Internat für die Ausbildung von Sekundarschullehrern,

aufgenommen, was darauf hindeutet, dass ihr pädagogisches Konzept auch auf den höheren Ebenen der Bildungspolitik anerkannt wurde.²⁷

Im Fall von Kerschensteiner wurde seine Pädagogik auch aus ideologischen Gründen anerkannt. Im Juni 1931 verkündete Gyula Kornis, eine Schlüsselfigur bei der Konzeption der Bildungsideologie in der Zwischenkriegszeit, auf der Sitzung des Direktoriumsrates des STTI, dass der Physikunterricht auf den Grundsätzen des Experimentierens und der individuellen Aktivitäten beruhen würde.²⁸ Da die SPS zum Zentrum dieses pädagogischen Experiments wurde, scheinen Kerschensteiners Gedanken geeignet, als pädagogische Idee zu dienen, die die neue Art des Physikunterrichts untermauern könnte. Daher tauchten seine pädagogischen Gedanken immer wieder in den Theoretica auf und es wurden sogar Zitate aus seinem Band *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts* für die Kandidaten vorgelesen.

Dennoch wurden Kerschensteiners Überlegungen nur für die naturwissenschaftlichen Fächer als anwendbar angesehen. Seine Überlegungen wurden zwar immer wieder kritisch hinterfragt, aber ihr allgemeiner Nutzen für die Umgestaltung der pädagogischen Beziehungen in diesen Fächern wurde nicht diskutiert. Die Bedeutung der lateinischen und griechischen Sprachen und die traditionellen Rollen von Lehrern und Schülern blieben in den geisteswissenschaftlichen Fächern jedoch erhalten.²⁹ Die kulturelle Bedeutung dieser Fächer schloss die Möglichkeit aus, ihre ideologischen Grundlagen durch die Einführung neuer pädagogischer Ideen zu untergraben. Aus diesem Grund wurde das Konzept von Petersen nicht in den praktischen Ausbildungsteil der Sekundarschullehrerbildung einbezogen, da es in konzeptionellem Widerspruch zum vorherrschenden pädagogischen Ansatz in

den humanistischen Fächern stand, was die ideologischen Grundlagen des gesamten Ausbildungssystems gefährdet hätte und daher als politisches Risiko angesehen wurde.

Die Petersen-Pädagogik in Ungarn

Die konservative Haltung der Universitäten gegenüber der Erziehungswissenschaft hat wesentlich dazu beigetragen, dass reformpädagogische Initiativen und die experimentelle Pädagogik in den Hintergrund getreten sind. Die Mehrheit der Universitätsprofessoren hielt einerseits die wissenschaftliche psychologische Forschung für nützlich, lehnte aber andererseits Bestrebungen ab, die traditionelle, normative Pädagogik durch eine neue (insbesondere positivistische) Erziehungswissenschaft zu ersetzen.

Die Vertreter dieses neuen Ansatzes rekrutieren sich in erster Linie aus den Lehrern der Grundschulen, die sich bemühten, das professionelle Niveau der Sekundarschullehrer zu erreichen. Es kann als ein besonderer Trend in der Entwicklung des Lehrerberufs in Mitteleuropa angesehen werden, dass insbesondere die Grundschullehrer Offenheit gegenüber neuen Reformideen gezeigt haben.

Der Grad der Institutionalisierung der Reformpädagogik und der Experimentpädagogik an den Universitäten hing vom Universitätsprofessor und der Ausrichtung der um ihn herum organisierten akademischen Werkstätten sowie von den spezifischen Aufgaben der Universität ab. Diese Offenheit war mit dem Wunsch nach einer praxisorientierten, didaktischen und methodischen Erneuerung der Lehrerbildung verbunden. Um die Jahrhundertwende lag der Schwerpunkt eher auf der Hauptstadt, ab den 1930er Jahren eher auf den regionalen Universitäten.

Unter der Leitung von Ödön Wesszely, dessen ursprüngliche Qualifikation ihn

mit der Volksschule verband, erlebte die Universität Pécs die authentischste Institutionalisierung der experimentellen Pädagogik. Weszely lernte das pädagogische Konzept von Wilhelm Rein im Rahmen des Sommeruniversitätskurses in Jena kennen.

Elemér Kenyeres (1891–1933), eine herausragende Persönlichkeit der ungarischen Reformpädagogik, spielte an der Philosophischen Fakultät der Universität Pest eine wichtige Rolle und vertrat die praxisorientierte Haltung des Volksschullehrers im akademischen Bereich. Er war maßgeblich an der Rezeption von Jean Piaget in Ungarn, der Popularisierung der Montessori-Pädagogik und der Gründung der Ungarischen Montessori-Gesellschaft im Jahr 1933 beteiligt.³⁰

In den 1920er Jahren erkannte Sándor Imre, Professor für Pädagogik an der Universität Szeged, die Bedeutung des Child Study Movement und der Ergebnisse der experimentellen Pädagogik an, obwohl er der Pädologie und der Reformpädagogik im Allgemeinen eher distanziert gegenüberstand. Ab den späten 1930er Jahren wurde Szeged auch entscheidend für die Anwendung reformpädagogischer Gedanken in der Ausbildung der unteren Pädagogenzweige. Zwischen 1929 und 1944 wurden die Reformideen in der Zeitschrift „A Cselekvés Iskolája“ popularisiert und als relevant markiert.³¹

Die Zeitschriften sind ein beeindruckendes Zeugnis für die Präsenz der Reformpädagogik und Petersens im pädagogischen Leben des Landes. Der 4. Internationale Pädagogische Kongress der Liga für Neue Erziehung in Locarno wurde in der Zeitschrift „A jövő útjain“ (Die Wege der Zukunft) in der Hoffnung auf eine möglichst hohe Zahl ungarischer Teilnehmer beworben.³²

In der Zeitschrift „Néptanítók Lapja“ (Zeitschrift der Grundschullehrer) berichtete Márta Nemes M. über die Wirksamkeit der Konferenz, kritisierte aber die fehlenden Aussichten auf eine Veränderung der

Situation in den weiterführenden Schulen. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass das größte Interesse an der Arbeit der deutschen Universitäten gezeigt wurde – an dieser Stelle erwähnt die Autorin ausdrücklich Petersen namentlich.³³ Mária Baloghy fasste 1927 Petersens pädagogisches Modell zusammen; sie wies darauf hin, dass der junge Petersen die Nachfolge von Stoy und Rein in Jena angetreten hatte, wo ein traditioneller Standort der Herbartschen Schule die neue Pädagogik bewundernd angenommen hatte.³⁴ Die Autorin beschreibt die Hauptelemente von Petersens Jena-Plan-Programm detailliert: die Rolle der Altersgruppen, die Koedukation, das Klassenzimmer, den „Gesamtunterricht“, die Rolle des Spiels, der Feiern und der Arbeit. 1929 veröffentlichte Petersen in einer Übersetzung von Mária Baloghy einen Artikel über die universitäre Ausbildung von Volksschullehrern. Ihm zufolge sollte die Ausbildung den Lehrer in die Lage versetzen, den Rahmen und die Bedingungen des Lernens vorzubereiten und zwischen verschiedenen Optionen bewusst zu wählen. Indem er diese Elemente skizzierte, betonte der Autor die Bedeutung der Autonomie der Pädagogen.³⁵ 1931 stellte Csech Arnold Petersens Werk „Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan).“ vor. In seiner Rezension hob er die besonderen Unterrichtsformen Petersens hervor.³⁶ Im Jahr 1932 hielt der Universitätsprofessor Sándor Varga vor der Ungarischen Gesellschaft für Kinderkunde einen Vortrag über Petersens Jenaer Schule.³⁷ Im folgenden Jahr finden sich Hinweise auf Petersen vor allem in den Rezensionen ausländischer Werke; Arnold Csech verweist in einer Buchbesprechung auf Petersens Methode der Beurteilung (objektiver und subjektiver Bericht).³⁸ Im Jahr 1937 veröffentlichte die Zeitschrift unter dem Titel „Die Praxis der Schule nach dem Jenaer Plan“ eine

Zusammenfassung eines anderen Werks von Petersen, in dem das Wesen des „pädagogischen Unterrichts“ in einer Gruppe in der menschlichen Beziehung zu den Mitschülern, der Gruppe und dem Lehrer gesehen wird.³⁹

1937 wurde in einer Rezension von Heinrich Döpp-Vorwalds „Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe“ Petersens Kampf um den Erfolg des Realismus in der zeitgenössischen Pädagogik skizziert.⁴⁰ 1937 verfasste Miklós Jankovits einen Aufsatz, in dem er verschiedene Forschungen über die Persönlichkeit von Erziehern vorstellte. Darin bezog er sich auch auf Petersen und seine Praxisschule in Jena, ein Thema, das zuvor durch eine empirische Untersuchung von Willi Schneider erschlossen und 1936 veröffentlicht worden war.⁴¹ Es folgte 1941 ein weiterer Bericht über den Versuch der Universität Jena, den Fröbel-Kindergarten erfolgreich mit einer Volksschule zu verbinden.⁴² József Garai gab in seinem Beitrag eine Einführung in die neuen Schulbewegungen und bezog sich dabei auf Petersen und andere Reformer als Beispiel. In seinem Artikel von 1944 bezog sich Garai wiederholt auf Petersen und seine Ideen zur Förderung des Gemeinschaftssinns im Klassenzimmer.⁴³ Gábor Deák verknüpfte 1944 die „Lebensgemeinschaftliche Erziehung“ mit dem Konzept der nationalen Erziehung in Ungarn. Er betonte, dass Petersens Pädagogik das gesamte europäische Schulsystem zur Erneuerung führen sollte.⁴⁴

Auch in kleineren Städten Ungarns wurde man auf Petersens pädagogische Aktivitäten aufmerksam. In der Zeitschrift „A Cselekvés Iskolája“ wurde Petersen zwischen 1935 und 1939 mehrfach erwähnt. In einer Schrift von Adolf Szenes über pädagogische Bewegungen im Ausland, u.a. im Zusammenhang mit dem

Mathematikunterricht, wird die Arbeit von Petersen und G. Steiners „Meine Rechenreise“ hervorgehoben und auf Petersens Jena-Plan hingewiesen. Aber auch die Interpretation des Mathematikunterrichts im deutschen nationalsozialistischen Geist wird hervorgehoben.⁴⁵ Dezső Várkonyi Hildebrand stellt die 1935 vom Internationalen Büro für Erziehung in Genf veröffentlichten Schriften über die Besonderheiten der Gruppenarbeit (nach den Prinzipien von Piaget, Petersen und Cousinet) vor.⁴⁶ Szenes stellt die Besonderheiten des italienischen faschistischen Schulsystems vor und weist darauf hin, dass die deutsche Übersetzung von Antonio Padellaros Buch „Faschistische Schule und Erziehung in Italien“ von Petersen in der Reihe „Pädagogik des Auslandes“ veröffentlicht wurde. Mehrere andere Hinweise in der Zeitschrift deuten darauf hin, dass die ungarische Erziehungswissenschaft für Reformideen empfänglich war, diese jedoch nur sporadisch umgesetzt wurden. So stellt Adolf Szenes fest, dass das deutsche Bildungswesen die Pädagogik in den Dienst der Politik stellte. Die Geschichte der Urväter wird in den Vordergrund gerückt, und Petersens „Wie unsere Urväter lebten“ gehört zu den Schriften, die Szenes hervorhebt.⁴⁷ In den folgenden Jahren wird in einer Rezension auch Petersens Praxis der Gruppenarbeit in der Jenaer (Volks-) Schule untersucht.⁴⁸ Im Band 1937–1938 rezensierte Lőrinc Szántó deutsche didaktische Werke, unter denen er Petersens „Führungslehre des Unterrichts“ hervorhob. In der Buchbesprechung des folgenden Jahres kritisierte Szántó die Arbeit von Erzsébet Dolch über internationale und nationale reformpädagogische Strömungen, wobei er die Ansichten der prominenten Reformer aus dem deutschsprachigen Raum (Lietz, Geheeb, Wyneken, Köhler, Petersen) vermisste.⁴⁹

Nach der Untersuchung von Petersens Rezeption im breiteren pädagogischen Diskurs soll ein detailliertes Bild seiner Präsenz in der führenden akademischen Bildungszeitschrift *Magyar Paedagogia* gezeichnet werden. Die Analyse legt den Schwerpunkt sowohl auf die quantitativen als auch auf die qualitativen Aspekte dieser Entdeckungen.

Quantitative Aspekte

Insgesamt wurden 58 Zitate in den Artikeln identifiziert, von denen sich keines als falsch positiv erwies. Petersens Name taucht in 17 Artikeln auf. Sein Name wird damit in 17 % der Schriften, die Vertreter der deutschen, österreichischen oder schweizerischen Reformpädagogik erwähnen (insgesamt 98 Artikel), ebenfalls genannt. Damit ist Petersen nach Kerschesteiner (47 %) und Ferrière (29 %) die am dritthäufigsten zitierte Person aus diesem Kreis.

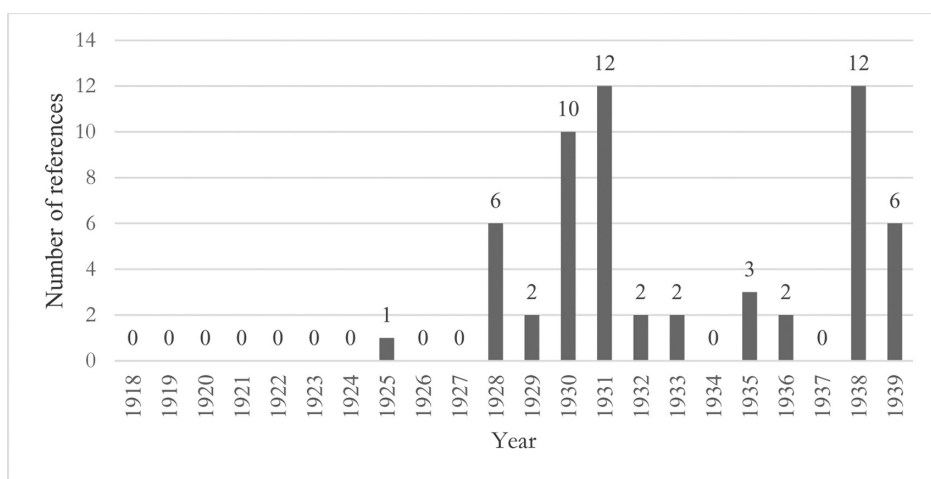


Abbildung 1: Zeitliche Verteilung der Hinweise auf Peter Petersen. Eigene und korrigierte Darstellung.

Wie aus [Abbildung 1](#) hervorgeht, variiert die Intensität der Referenzen, wobei die höchsten Konzentrationen zwischen 1928 und 1931 zu beobachten ist. Aber auch

der Vorabend und das erste Jahr des Zweiten Weltkriegs spielten eine entscheidende Rolle.

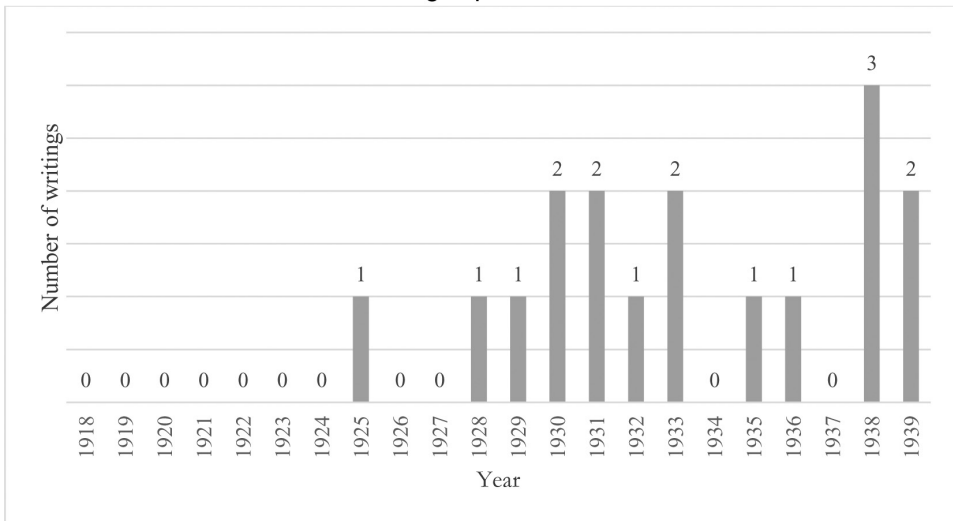


Abbildung 2: Zeitliche Verteilung von Schriften mit Bezug auf Peter Petersen. Eigene und korrigierte Darstellung.

Dennoch ist, wie in [Abbildung 2](#) sichtbar, die Bedeutung der späten zwanziger und frühen dreißiger Jahre zu betonen, wenn man die Anzahl der Schriften ($N = 17$) berücksichtigt; ähnlich der Bedeutung, die in den späten dreißiger Jahren beobachtet wurde. Anders ausgedrückt: Im Fall von Petersen ist die Diskrepanz zwischen den Erwähnungen und den auf Artikeln basierenden Vergleichen geringer.

Hinsichtlich ihrer Funktion und ihres Inhalts lassen sich die Verweise auf Peter Petersen in zwei Hauptkategorien einteilen. Die erste Kategorie umfasst Verweise auf Bücher, Kapitel oder Vorträge von Petersen. Die zweite Kategorie umfasst Zeitschriftenartikel, in denen Petersen in einem anderen Kontext erwähnt wird, z. B. als Fußnoten zu seinen Werken oder als sachdienliche Zitate seiner Ideen in anderen Rezensionen oder historischen Werken. In den folgenden Abschnitten wird der Inhalt dieser Artikel in diesem strukturierten Format vorgestellt.

Rezensionen und Berichte über Petersens Werke – Bücher, Kapitel und Vorträge

Eine der Rezensionen ist Ödön Szélényis Aufsatz über Petersens Werk *Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung* aus dem Jahr 1929.⁵⁰ Szélényi hebt Petersens Unterscheidung zwischen der Erziehungswissenschaft, die sich als wissenschaftliche Annäherung an erzieherische Phänomene versteht, und der Philosophie hervor, die sich mit der ständigen Revision grundlegender Begriffe beschäftigt. Szélényi klassifiziert Petersen als Vertreter der zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Bewegung, die die dauerhafte und robuste Verbindung zwischen diesen beiden Zweigen zu untergraben sucht. Obwohl Szélényi ausdrücklich erklärt, dass er mit Petersen nicht einverstanden ist, erkennt er an, dass seine Ideen eine beträchtliche intellektuelle Inspiration enthalten.

In seiner Rezension betrachtet Miklós Jankovits Petersens *Führungslehre des Unterrichts* als verdienstvoll, da sie die theoretische Grundlage für die von ihm geleiteten Schulen bildet.⁵¹ Nach Ansicht des Rezensenten kann das Werk unter zwei

Gesichtspunkten genutzt werden: Zum einen kann es für Praktiker von Interesse sein, die mit der mit der Universität Jena verbundenen Praxisschule zu tun haben; und vom theoretischen Standpunkt aus ist es wichtig, weil Petersen als origineller Denker in Erscheinung tritt, der in der pädagogischen Gemeinschaft auf großes Interesse stößt. Jankovits weist jedoch auch darauf hin, dass ein gründliches Verständnis des Buches die Beschäftigung mit den früheren Arbeiten Petersens voraussetzt, da diese als theoretische Grundlage für das Konzept dienen. Jankovits bringt Petersens Gedanken mit denen von Imre Sándor in Einklang und schlägt vor, die beiden als mögliche Richtung für weitere Forschungen zu vergleichen.

Ein weiterer Beitrag⁵² ist von János Waldapfel verfasst, der Elisabeth Huguenins Werk *Die Odenwaldschule* bespricht, für das Petersen ein Vorwort liefert, in dem er die Bedeutung und den Einfluss der *Landerziehungsheime* hervorhebt. In der Rezension wird die Klassifizierung dieser neu gegründeten Bildungseinrichtungen in Deutschland hervorgehoben. Den Artikel unterteilt sie in zwei Kategorien: das „echte“ *Landerziehungsheim* und die *Freie Schulgemeinde*. Huguenins Buch legt besonderes Augenmerk auf die *Odenwaldschule*, die als Schlüsselbeispiel für letztere dient. Laut Waldapfel entspricht die positive Darstellung im Vorwort dem, was Huguenin in ihrem Buch beschreibt.

Die zweite Schrift, die innerhalb dieses Typs erwähnt wird, ist eine Rezension von Mátyás Éltés zu einem *liber amicorum* zum 60. Geburtstag von Decroly.⁵³ Nach Angaben des Verfassers wurde es jedoch zu einem Trauerdenkmal, denn bevor es ihm überreicht werden konnte, verstarb Decroly im September 1932. In dieser Komposition wird Petersen kurz erwähnt und ihm dafür gedankt, dass er Decroly als „Erzieher des wirklichen Lebens“ lobte.

Im ersten Bericht über Vorträge verweist Ferenc Kemény auf die New Education Fellowship, deren zweiter internationaler Kongress 1924 in Montreux (Schweiz) stattfand und mit dem Vortrag von Ferrière eröffnet wurde⁵⁴. Nur kurz erwähnt wird der Vortrag von Petersen, der als neu berufener Professor an der Universität Jena einen Vortrag über die deutschen Schulreformen hielt.

In einem weiteren Bericht von Ferenc Kemény, der sich mit dem Niedergang der Moralpädagogik befasst, wird ein aufschlussreicher Überblick über die Aktivitäten des Exekutivkomitees des internationalen Kongresses zu diesem speziellen Thema gegeben. Vor allem Petersen taucht als zentrale Figur in den Vorbereitungen für die bevorstehende Konferenz im Jahr 1934 auf. Im Mittelpunkt dieser Phase steht die Wahl des Tagungsortes, wobei Jena, Weimar und möglicherweise Warschau in Betracht gezogen werden. Entscheidend ist, dass das einzige Thema, das auf der bevorstehenden Konferenz an drei aufeinanderfolgenden Tagen eingehend diskutiert werden soll, „Die moralische Krise und die Bürgerrechte“ ist.

Ödön Szelényis Rezension *Pädagogische Antithesen*⁵⁵ unterstreicht die Divergenz innerhalb der Erziehungswissenschaft hinsichtlich ihrer Methodik und ihrer Abgrenzung zu anderen Disziplinen. In der Rezension werden verschiedene Vorträge (von Behn, Bopp, Honecker, Kerschensteiner, Litt und Petersen) nachgezeichnet. In diesem Zusammenhang wird der Vortrag von Petersen zum Thema Erziehung und Beratung als letzter hervorgehoben. Nach der Vorstellung seines eigenen (von Szelényi als „skizzenhaft“ und „dogmatisch“ bezeichneten) erziehungswissenschaftlichen Systems geht Petersen auf das Konzept des Erziehers als „Führer“ ein; ein Konzept, das laut Szelényi gelegentlich subtil artikuliert wird. In der Besprechung wird auch darauf hingewiesen, dass die Vorträge

keine klaren Anweisungen bieten und statt eindeutiger Leitprinzipien den aktuellen „Aufruhr“ innerhalb der Erziehungswissenschaft widerspiegeln.

Petersens Anhänger

Die zweite wichtige Gruppe von Beiträgen beginnt mit einer Übersicht⁵⁶ über Arbeiten, die zwar nicht direkt aus Petersens Feder stammen, aber von seinen Anhängern, nämlich Helga Krücke und Prashila Devi, verfasst wurden. Beide Dissertationen wurden der Philosophischen Fakultät der Universität Jena vorgelegt und nach Begutachtung durch Peter Petersen angenommen. Dank der Führungsrolle des Leiters dieser Forschungsgemeinschaft wurde in diesen Dissertationen häufig auf Petersen Bezug genommen; ein bemerkenswerter Aspekt, den der Autor dieses Artikels hervorhebt. Während die Rezension im Fall der ersten Dissertation die positiven Aspekte der Pädagogik Peter Petersens hervorhebt und ihre Flexibilität und Anwendung in der Dissertation betont, wird im Fall der zweiten Dissertation Kritik geäußert. Insbesondere wird die Gegenüberstellung der „alten“ (disziplinären) und der neuen Schule in dieser Art der Gegenüberstellung kritisiert und als inakzeptabel bezeichnet.

Andere Zeitschriftenartikel

In seinem Artikel über die Pädagogik als Kulturphilosophie⁵⁷ nimmt Prohászka eine kritische Perspektive ein und stellt fest, dass es keinen Konsens über die grundlegenden Prinzipien der Erziehung gibt. In einer Fußnote verwies er auf Peter Petersens Buch *Die neueuropäische Erziehungsbewegung*. Später in dem Artikel erwähnte Prohászka Petersen erneut und bezeichnete ihn als „weniger radikal“,

äußerte aber auch Vorbehalte gegenüber seinen Gedanken. Diese Kritik stützte sich auf Petersens Werk *Allgemeine Erziehungswissenschaft*.

Lőrinc Hantos' Rezension von Lőrinc Szántós Werk, einem Buch über den Unterricht der ungarischen Sprache und Literatur, insbesondere der Komposition, würdigt kurz den theoretischen Einfluss von Petersen. Der Autor greift in seinem Werk eines der Konzepte von Petersen auf, nämlich die „Situation“.

Das von Imre Vida⁵⁸ verfasste Dokument gibt einen Überblick über die von Petersen geleitete *Erziehungswissenschaftliche Anstalt* an der Universität Jena. Unter den vielfältigen Aktivitäten der Anstalt ragt die Organisation der Praxischule als eine ihrer wichtigsten Aufgaben heraus. Unter Petersens Leitung zeichnet sich diese Schule durch einen innovativen Ausbildungsansatz aus, der auf die Zukunftsvision des „eisernen Reiches“ zugeschnitten ist. Neben der Vorstellung dieser Abteilung verweist der Autor auch auf verschiedene Werke Petersens.

In der von Ödön Wesszely veröffentlichten Rede⁵⁹, die einen umfassenden Überblick über die zeitgenössischen Trends in der Erziehungswissenschaft geben soll, wird Petersen mit der Aussage zitiert, dass große Katastrophen wie der Große Krieg immer zu Diskussionen über neue pädagogische Ideen führen. Zur Veranschaulichung verweist Wesszely erneut auf Petersen, der in *Die neueuropäische Erziehungsbewegung* das Buch von John Dewey *Die Schule und die Gesellschaft* als antiquiert bezeichnete. Darüber hinaus führt der Autor weitere Verweise und Fußnoten zu Petersen an.

In der historischen Zusammenfassung von Brunó Balassa⁶⁰ wird Petersen in zwei Fußnoten erwähnt, die beide im Zusammenhang mit der Verbindung zwischen christlicher Bildung und aristotelischem Denken stehen

Ein dritter Bericht von Ferenc Kemény⁶¹ über die Tätigkeit des Bureau International d'Éducation konzentriert sich auf das Thema Gruppenarbeit, die nach Ansicht des Autors unter anderem durch Petersen erheblich an Schwung gewann – eine Entwicklung, die der Autor eindeutig mit der Projektmethode in Verbindung bringt. Gleichzeitig unterstreicht sie Petersens Perspektive auf die Gruppenarbeit, vor allem mit Blick auf den Jena-Plan. An dieser Stelle verweist die Autorin auf ein spezielles Werk von Petersen (*Der Jena-Plan, eine Ausgangsform für die neue deutsche Schule*) als weiterführende Informationsquelle.

In den späten dreißiger Jahren wurde Petersen in mehreren Schriften von Miklós Jankovits erwähnt. Neben zwei Abhandlungen, die sich mit Unterrichtsmethoden befassten (eine Besprechung von Willi Schneiders *Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren* und eine theoretische Zusammenfassung von Jankovits mit einem kurzen Hinweis auf Petersen), ist eine Schrift hervorzuheben. In der Besprechung von *Heinrich Döpp-Vorwalds Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe* unterstreicht Jankovits die Anerkennung der Bedeutung der Verbreitung von Werken, die grundlegende pädagogische Prinzipien vorstellen, durch den Nationalsozialismus. Jankovits nennt Petersen als Vertreter des völkischen *Realismus* unter den verschiedenen Gelehrten. Diese Gelehrten spielten eine Schlüsselrolle bei der Vorbereitung des neu entstehenden pädagogischen Realismus, der in diesem Buch beleuchtet wird.⁶²

Zusammenfassung

Ziel der Studie war es, ein Bild der Rezeption von Peter Petersen im ungarischen pädagogischen Denken zu zeichnen. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die politischen und sozialen Verhältnisse durch

die schweren Folgen des Konflikts bestimmt. Die Folgen der Auflösung der österreichisch-ungarischen Monarchie und der nachfolgenden Revolutionen prägten auch den sozialen und politischen Rahmen der pädagogischen Konzepte. Seit den 1920er Jahren glaubten die ungarischen politischen und intellektuellen Eliten, dass die Folgen des Krieges durch die Einführung von Reformen nach christlich-konservativen Vorstellungen gemildert werden könnten. Die Transformationsbestrebungen des politischen und gesellschaftlichen Systems hatten einen enormen Einfluss auf die Beziehungen zwischen den Intellektuellen, einschließlich der pädagogischen Fachleute, und der Bildungspolitik.

Was die erste Forschungsfrage betrifft, so wurde das pädagogische Konzept von Peter Petersen aus denjenigen Bereichen der pädagogischen Ausbildungsstätten ausgeschlossen, die von einem ideologischen Konzept des neuen Regimes der Zwischenkriegszeit als wichtig erachtet wurden. Da die Sekundarlehrrausbildung als ein wichtiger Bereich der Ausbildung ungarischer Intellektueller angesehen wurde, der auf den Klassikern der Vorkriegszeit basierte, konnte Petersen weder in den theoretischen noch in den praktischen Teilen der Ausbildung vertreten sein. Der Direktoriumsrat des STTI war entschlossen, die Vorrangstellung der klassischen Inhalte zumindest auf ideologischer Ebene in der Ausbildung zu bewahren. Im Gegensatz dazu wurden reformpädagogische Ideen, die als mit den vorherrschenden sozialen und politischen Ideologien der Epoche übereinstimmend angesehen wurden, mit leichter Kritik in der praktischen Ausbildung der Lehrerkandidaten sichtbar und wirksam (z. B. Montessori, Prankhurst, Dewey oder Kerschensteiner). Auch wenn neuartige pädagogische Ansätze wie die Kindheitsforschung und experimentelle Pädagogik im pädagogischen Diskurs der SPS

Erwähnung fanden, wurden sie als nicht tragfähige Konzepte dargestellt, welche die pädagogische und gesellschaftliche Ordnung in Frage stellen könnte.

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage lässt sich feststellen, dass die ungarische Pädagogik offen für die Bemühungen der reformpädagogischen Bewegungen war und internationalen Trends folgte. Die Ideen der Montessori-Pädagogik wurden vor allem unter den Lehrern und dem breiteren Publikum der ungarischen Intellektuellen populär. Die akademische Gemeinschaft schätzte die Montessori-Pädagogik, die mehr mit den christlich-konservativen Ideen übereinstimmte, gab aber auch Tendenzen Raum, die der Volksschule, der Arbeitsschule und der nationalen Erziehung näherstanden. Obwohl der späte Herbartianismus (Jena) für die Entwicklung des ungarischen pädagogischen Kanons entscheidend war, war die Rezeption des Nachfolgers von Rein, Peter Petersen, in Ungarn ambivalent. Der Jena-Plan und viele seiner anderen Werke wurden bekannt, und die Veränderungen in seiner politischen Ausrichtung waren auch in der ungarischen Inlandspresse präsent. Trotz der Darstellung von Petersens Gedanken in den Bildungszeitschriften wurde der Jena-Plan aber in der Praxis nicht umgesetzt.

Was die dritte Forschungsfrage betrifft, so sticht Petersens Präsenz quantitativ hervor; er ist der am dritthäufigsten genannte Vertreter der Reformpädagogik im deutschsprachigen Raum. Die Erwähnungen sind nicht unbedingt positiv. Bei Meinungsverschiedenheiten erkennen die Wissenschaftler Petersens intellektuelle Leistungen an und heben sie als herausragend hervor. Aufgrund seines vermeintlichen Progressivismus wurde Petersen aber insgesamt in Ungarn als ein Autor außerhalb des normativen Rahmens der zeitgenössischen pädagogischen Ideen beurteilt.

Anmerkungen

- 1 Die Forschungsaktivitäten werden durch das János-Bolyai-Forschungsstipendium der Ungarischen Akademie der Wissenschaften und durch das ÚNKP-23-5 New National Excellence Program des Ministeriums für Kultur und Innovation aus Mitteln des Nationalen Fonds für Forschung, Entwicklung und Innovation unterstützt.
- 2 Németh, A./Pukánszky, B. (2020): „Life reform, educational reform and reform pedagogy from the turn of the century up until 1945 in Hungary“, In *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), S. 157–176, hier 158–159.
- 3 Donáth, P. (2020): *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben*. Budapest.
- 4 Romsics, I. (2009): „Interruption and continuity in the twentieth century history of Hungary“, In Marosi, E. (Hrsg.): *On the Stage of Europe. The millennial contribution of Hungary to the idea of European Community*, S. 250–272. Budapest.
- 5 Nagy, P. T. (2006): *The social and political history of Hungarian education*. Pécs – Budapest.
- 6 Donáth, P. (2007): *Adalékok Nagy László pályájához. Publikálatlan önéletrajza, iskola-reformterv, a Gyermektanulmányi Társaság, az egyetemi gyermektanulmány-oktatás s a lélektani laboratóriumok dokumentumai 1918–1922-ből*. Budapest.
- 7 Németh, A./Szabolcs, É./Vincze, B. (2012): „Lehrerbildung in Ungarn – Von den Anfängen im späten 18. Jahrhundert bis zur politischen Wende um 1990“. In Németh, A./Skiera, E. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt a.M. S. 21–39.
- 8 Horn, K.-P. (2016): „Profession, Professionalisation, Professionalism – Historical and Systematic Remarks Using the Example of German Teacher Education.“ In *British Journal of Religious Education*, 38(2), S. 130–140, hier 132.
- 9 Mietzner, U. (2021): *Qualitative Methoden*. In Kluchert, G./Horn, K.-P./Groppe, C./Caruso, M. (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder*, Bad Heilbrunn, S. 127–136.
- 10 Szabó, Z. A. (2023). „Austrian, German and Swiss reform pedagogy representatives in Hungarian educational science in the interwar period. Quantitative content analysis of the

- Magyar Paedagogia (1918–1939).“ In *Historia Scholastica*, 9(2), S. 197–212.
- 11 Király, G./Dén-Nagy, I./Géring, Zs./Nagy, B. (2014): „Kevert módszertani megközelítések. Elméleti alapok.“, In *Kultúra és Közösség*, 5(2), S. 95–104.
 - 12 Evetts, J. (2003). „The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Market World“. In *Internationale Soziologie* 18(2), S. 395–415.
 - 13 229/1923. Petz Gedeon tanárképző intézeti igazgató jelentése az 1922/1923. tanévről. Budapest, 1923. június 30. [Bericht des Leiters des STTI Gedeon Petz über das Studienjahr 1922/1923] MNL OL K 636. Box, 164., Sektion, 30 (1923).
 - 14 A Budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet Évkönyve 1943: 16–21.
 - 15 1439/923.I.4.Jelentés a külügyminiszter részére a magyar tanárképzés szerkezetéről. Budapest, 1923. január 10. [Bericht über die Struktur der Sekundarschullehrerausbildung für den Außenminister]. MNL OL K 636. Box, 163., Abschnitt 27 (1923).
 - 16 Tv. 81/1923–1924. Szinnyei József a budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztése a Vállás- és Közoktatásügyi miniszterhez a tanárvizsgálati szabályzat módosítása tárgyában. Budapest, 1923. augusztusa [Bestimmung von József Szinnyei, dem Leiter des Ausschusses für die Auswahl von Sekundarschullehrern, über die Reform der Lehrerqualifikationskriterie]. MNL OL K 636. Box, 197., Abschnitt 30 (1928).
 - 17 Tv. 646/1926–1927. Szinnyei József a budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének felterjesztése a VKM-miniszterhez az új középiskolai tanárvizsgálai szabályzathoz érkező javaslatok ügyében. Budapest, 1926. 29. Dezember. [Bestimmungen von József Szinnyei, dem Leiter des Ausschusses für die Befreiung von Lehrern der Sekundarstufe zu den Änderungsvorschlägen, die im Zusammenhang mit der neuen Verordnung zur Befreiung von Lehrern eingegangen sind]. MNL OL K 636. Box 303. Sektion 26. (1928).
 - 18 Tk. 1474/1926–1927. Petz Gedeon a Tanárképző-intézet elnökének jelentése az 1926/1927. tanévről. Budapest, 1927. június 30. [Bericht des Leiters des STTI Gedeon Petz über das Studienjahr 1926/1927] MNL OL K 636. Box 248, Sektion 29. (1927).
 - 19 Tk. 1674/1934–1935. Kornis Gyula a budapesti középiskolai tanárképzőintézet elnökének jelentése az 1934–1935. tanévről. Budapest, 1935. június 30. [Bericht des Leiters des STTI, Gyula Kornis, über das Studienjahr 1926/1927]. MNL OL K 636. Kiste 624., Abschnitt 13–8. (1932–1936).
 - 20 Tk. 1792/1938–1939. Jegyzőkönyv a tanárképzőintézet igazgatótanácsának 1939. április 18-án tartott üléséről. Budapest, 1939. április 18. [Protokoll der Versammlung des Direktoriumsrates des STTI vom 18. April 1939]. ELTE EL 15/b. 12.Kiste, 1938–1939, 1191–1800; Tk. 48/1943. Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet igazgatótanácsának 1942. december 21-én tartott üléséről. Budapest, 1943. január. [Protokoll der Versammlung des Direktoriumsrates des STTI vom Januar 1939]. ELTE EL 15/b. Kiste 17, 1941. 1097–1265, 1942. 451–750, 1943. 1–300, 1944. 1116–1151., Dossier 3.; Tk. 1213/1946. Zsrai Miklós elnökhelyettes felterjesztése a Vállás- és Közoktatásügyi miniszterhez a történelemnek modern nyelvekkel történő csoportosíthatóságáról. Budapest, 1946. augusztus 2. [Vorschlag von Miklós Zsrai, dem stellvertretenden Leiter des STTI, an den Minister für Religion und Volksbildung über die Verbindung von Geschichte mit modernen Sprachfächern] ELTE EL 15/b. Kiste 19., 1945. 1–600, 1201–1700.
 - 21 Horn 2016, S. 132.
 - 22 Németh/Szabolcs/Vincze 2012, S. 28.
 - 23 Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1930. október 17. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 17. Oktober 1930].; Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1930. október 24. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 24. Oktober 1930].; Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1930. december 5. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 5. Oktober 1930]. ELTE EL 15/b. Box 3, 1930–1931. 601–1700.
 - 24 Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1933. április 7. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 7. April 1933]. ELTE EL 15/b. Box 9, 1932–1933. 1251–2173.

- 25 Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1930. december 5. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 5. Oktober 1930.] ELTE EL 15/b. Box 3, 1930–1931. 601–1700.
- 26 Polenghi, S. (2019): „Striving for recognition: the first five female professors in Italy (1887–1904)“. In *Paedagogica Historica*, 56(6), 748–768.
- 27 Jegyzőkönyv a Bárány Eötvös József Collegium 1931. január 7-i tanári értekezletéről. [Protokoll der Versammlung des Lehrerkollegiums des Baron-Eötvös-József-Kollegiums.] MDKL Box 54, Dossier 102/b.
- 28 Tk. 2582/1930–1931. Jegyzőkönyv a Középiskolai Tanárképzőintézet igazgatótanácsának 1931. június 11-én tartott üléséről. [Protokoll der Sitzung des Direktoriumsrates des STTI vom 11. Juni 1931.] Budapest, 1931. június 11. ELTE EL 15/b. Box 4, 1930–1931. 1701–2596.
- 29 Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1932. március 18. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 5. Oktober 1930.]; Jegyzőkönyv a középiskolai tanárképzőintézet gyakorló-iskolájának tanári értekezletéről, 1932. február 12. [Protokoll der Versammlung des Lehrkörpers der SPS vom 12. Februar 1932.] ELTE EL 15/b. Box 6, 1931–1932. 1254–2550.
- 30 Németh, A. (2004): Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok. *Magyar Pedagógia*, 104(1), S. 39–55.
- 31 Pukánszky, B. (2002): Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In: Németh András (eds.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*, S. 101–120. Budapest.
- 32 Ohne Autor (1927). A IV. Nemzetközi Pedagógiai Kongresszus 1927 [sic] augusztus 3–15. A jövő útjain, 2(2), 48.
- 33 Nemes M., M. (1927): Nemzetközi pedagógiai kongresszus Locarnóban II. Néptanítók lapja, 60 (35–36), 3.
- 34 Balogh, M. (1927): A szabad népiskola jénai tervezete. A jövő útjain, 2(3), S. 6–10.
- 35 Petersen, P. (1929): A néptanító egyetemi kiképzése (Trans. M. Balogh). A jövő útjain, 4(1), S. 5–8.
- 36 Cse[c]h, A. (1931): Peter Petersen: Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung. (Jena-Plan.) Hermann Böhlau Nachfolger kiadása. Weimar, 1930. A jövő útjain, 6(3), S. 101–102.
- 37 Ohne Autor. (1932): Petersen Péter és jénai iskolája. A jövő útjain, 7(1), S. 33.
- 38 Csech, A. (1933): Peter Petersen und Arno Förtsch: Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925–1930. (Jena-Plan.) Zweiter Band. Hermann Böhlau Nachfolger kiadása. Weimar 1930. A jövő útjain, 8(3), S. 171–172.
- 39 P[etersen], P. (1937): Csoportmunka a jénai gyakorló iskolában (Trans. s. n.). A jövő útjain, 12(1), S. 21–22.
- 40 Ohne Autor (1937): Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe. (A pedagógiai realizmus, mint a jelenkor feladata.) Weimar, 1935. H. Böhlau, 103 S. Néptanítók lapja, 70(15), S. 603–604.
- 41 Jankovits, M. (1937): A nevelő személyisége. Néptanítók lapja, 70(19), S. 753–755.
- 42 S. N. (1941). Peter Petersen: Von der Fröbelschen „Vermittlungsschule“ zur Deutschen Fröbel-Schule (Fröbel „közvetítő-iskolájától“ a német Fröbeliskoláig). Weimar, 1940, 45 S. Néptanítók lapja, 74(19), S. 957–958.
- 43 Garai, J. (1943): Néhány megjegyzés a régi és az új iskoláról. Néptanítók lapja, 76(10), 382–386.; Garai, J. (1944): A közösség lélektana és a közösségre való nevelés. Néptanítók lapja, 77(8), S. 293–298.
- 44 Deák, G. (1944): Neveléstudományi alapkérdések időszaki magyar szemlélete. Néptanítók lapja, 77(12), S. 441–447.
- 45 Szenes, A. (1936). Külföldi tanítási mozgalmak. A Cselekvés Iskolája, 4(1–2), S. 92–103.
- 46 Hildebrand, V. [D]. (1936). Le travail par équipes à l'école (Publications du Bureau International d'Éducation, 39.) Genève, 1935. 230 l. A Cselekvés Iskolája, 4, S. 212–213.
- 47 Szenes A. (1936): Az olasz fasiszta iskarendszer. A Cselekvés Iskolája, 4, 309–316.; Szenes A. (1936). Történettanítás és politikai nevelés. A Cselekvés Iskolája, 4, S. 407–410.
- 48 Matzkó, Gy. (1937): A jövő útjain. A Cselekvés Iskolája, 5, S. 394–395.
- 49 Szántó, L. (1938). Pädagogischer Führer, 1937. A Cselekvés Iskolája, 6, S. 213–214.; Szántó, L. (1938): Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés“ elméleti és gyakorlati megvalósulásai. A Cselekvés Iskolája, 7, S. 485–486.

- 50 Szelényi, Ö. (1930): Petersen, Peter: Die Philosophie in erziehungswissenschaftlicher Beleuchtung. Magyar Paedagogia, 39, S. 56.
- 51 Jankovits, M. (1938): Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. Magyar Paedagogia, 47, S. 120–124.
- 52 Waldapfel, J. (1928): Die Odenwaldschule von Elisabeth Huguenin. Magyar Paedagogia, 37, S. 110–112.
- 53 Éltés, M. (1933): Hommage au Dr. Decroly. Magyar Paedagogia, 42, S. 182–184.
- 54 Kemény, F. (1925): Nemzetközi értekezéslet egy „új nevelési rendszer“ ügyében. Magyar Paedagogia, 34, S. 62–63.
- 55 Szelényi, Ö. (1931): Vorträge Behn, S. et al.: Pädagogische Antithesen. Magyar Paedagogia, 40, S. 55–56.
- 56 [sic]. (1939): Helga Krücke: Die Bereicherung unserer Kenntnis des kindlichen Spiels Jena, 1936. 73 S. Prashila Devi: Wandlungen in der Schulhygiene seit 1900. Jena, 1937. 31 lap. Magyar Paedagogia, 48, S. 73–75.
- 57 Prohászka, L. (1929): Pedagógia mint kultúrfilozófia: első közlemény. Magyar Paedagogia, 38, S. 23–42.
- 58 Vida, I. (1930): A jénai Erziehungswissenschaftliche Anstalt. Magyar Paedagogia, 39, S. 240–242.
- 59 Weszely, Ö. (1931): Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Magyar Paedagogia, 40, S. 65–81.
- 60 Balassa, B. (1932): Aristoteles a keresztény iskola történeti tükrében. Magyar Paedagogia, 41, S. 153–165.
- 61 Kemény, F. (1935): Le travail par équipes à l'école: Genève: Bureau international d'éducation, 1935. Magyar Paedagogia, 44, S. 196–198.
- 62 Jankovits, M. (1938): Willi Schneider: Unterrichtsführung im gruppenunterrichtlichen Verfahren. Weimar, 1937. 116 In Magyar Paedagogia, 47, 177–179; Jankovits, M. (1938). A módszer szerepe és értéke a nevelésben. Magyar Paedagogia, 47, 198–212; Jankovits, M. (1936): Döpp-Vorwald Heinrich: Heinrich Döpp-Vorwald: Pädagogischer Realismus als Gegenwartsaufgabe; Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, 22 Band, Weimar. 1935. Magyar Paedagogia, 45, S. 111–112.