

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 8

## Pädagogische Strömungen der k. u. k. Monarchie



## **Vorwort**

„Pädagogische Strömungen der k. u. k. Monarchie“ ist ein Projekt, das sich zum Ziel gesetzt hat, verschiedene Bewegungen, Personen, Institutionen, pädagogische Ideen und bildungspolitische Beschlüsse genauer in den Blick zu nehmen, die im 19. Jahrhundert und frühen 20. Jahrhundert neben der Dominanz des Herbartianismus und über das österreichische Kernland hinaus Verbreitung fanden. Es interessierten speziell die Zusammenhänge zwischen den Lebensreformbewegungen und der Reformpädagogik in Österreich und Ungarn. An verschiedenen Stellen und Quellen wurde versucht, ein weiteres Stück gemeinsamer historischer Entwicklungen frei zu legen, die dazu beigetragen haben, dass sich Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin konsolidieren konnte und nicht nur in der Lehrerbildung, sondern auch in anderen pädagogischen Praxisfeldern an Bedeutung gewann.

Die gesammelten Beiträge sind das Ergebnis der ersten Etappe unseres Projektes, welches mit der Unterstützung der Aktion - Österreich – Ungarn zustande kam und den Studierenden beider Universitäten die Gelegenheit bot, die Tradition des Faches breiter als bisher zur Kenntnis zu nehmen und die gemeinsamen Rezeptionsmuster beider Länder genauso zu sehen wie die Unterschiede.

In einem wechselseitigen Austausch von Vorträgen im Rahmen von einschlägigen Lehrveranstaltungen an den Universitäten Budapest und Graz präsentierten die Projektleiterinnen – András Németh und Johanna Hopfner – sowie die Studentinnen – Beatrix Vincze, Gabriella Baska, Veronica Pirka, Birgit Meister und Claudia Gerdenitsch – die Ergebnisse ihrer Forschungen, die hier nun in schriftlicher Form vorgelegt werden können.

Wir alle danken der Aktion - Österreich – Ungarn aufrichtig dafür, dass sie diesen fruchtbaren Gedankenaustausch über die Grenzen unserer Länder und Universitäten hinweg ermöglichte und die Veröffentlichung der Ergebnisse unterstützt.

András Németh (Universität Budapest):

Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn. .... 4

Johanna Hopfner (Universität Graz):

Pädagogisch motivierte Reformen. Einige Beispiele für den Zusammenhang von Lebens- und Bildungsreform..... 22

Beatrix Vincze (Universität Budapest):

Herbartianismus in Ungarn. Institutionelle Modernisierung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1849 als Wendepunkt in der ungarischen Geschichte..... 35

Claudia Gerdenitsch (Universität Graz):

Die Rolle des Gefühls in der Moralerziehung bei Herbart und Kant. .... 44

Ungarische Kurzfassung ..... 50

Veronica Pirka (Universität Budapest):

Die pädagogischen Wirkungen der ungarischen Lebensreformbewegungen in der Zeitschrift Népművelés (von 1912 bis 1918 Új Élet)..... 53

Gabriella Baska (Universität Budapest):

On the way of becoming 'professionals'. A 'snapshot' on the life of an elementary school teacher in Hungary in the late 19<sup>th</sup> century..... 56

Birgit Meister (Universität Graz):

Salonkultur und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. .... 61

Ungarische Kurzfassung ..... 66

**Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn.**

Seit den siebziger-achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts haben die in Europa und in den Vereinigten Staaten sich entfaltenden Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse der Modernisierung nicht nur die natürliche Umgebung, sondern auch die gewohnten gesellschaftlichen und geografischen Beziehungen unter den Menschen verändert. Für diese Periode ist auch charakteristisch, dass gesellschaftliche Reformbewegungen in großer Zahl erscheinen – als „Gegengewicht“ für die noch nie gesehenen schnellen und tief wirkenden Veränderungen suchen sie ein Heilmittel für die Herausforderungen der sich entfaltenden modernen Welt.

Für diese Reformbewegungen ist die Doppelseitigkeit charakteristisch: einerseits ist die Bestrebung feststellbar, die Herausforderungen des modernen Zeitalters auf dessen Basis, das heißt im Sinne von Fortschrittsoptimismus und ungebrochenem Entwicklungsglauben, zu beantworten. Andererseits ist aber der andere grundlegende Tenor der Bewegungen unüberhörbar, nämlich die antimoderne Karikatur, die die Schattenseiten der Entwicklung ablehnt, und für deren Auflösung oft utopistische Lösungen formuliert werden.

Ein Teil der sich entfaltenden gesellschaftlichen Reformbewegungen ist bestrebt, den Staat beziehungsweise die Gesellschaft mit politischen Mitteln, mit dem Ergreifen der politischen Macht, zu verändern. Die andere große Strömung versucht, mit dem Individuum, mit der grundlegenden Verwandlung seiner Mentalität und Weltauffassung, das heißt auf dem Weg der Reform des menschlichen Lebens die notwendigen Veränderungen zu erreichen. Lebensreform im engeren Sinne bezieht sich auf diese Art von Reformbewegungen.

Ihr gemeinsamer Charakterzug war das Bemühen, die existenziellen Veränderungen, die im Interesse der Zukunft der Gesellschaft erwünscht waren, mit der Hilfe der „Rückkehr zur Natur“ und der „gesunden Lebensweise“, mit der Reform der individuellen Lebensführung, der Ernährung, der Wohnumgebung, der Erhaltung der Gesundheit erreichen zu wollen. Mit dem Begriff „Lebensreformbewegung“ bezeichnen wir also in erster Linie den komplexen Zusammenhang der in sich bunte Gesamtheit der verschiedenen Reformbewegungen (Gartenstadt, Bodenreform-, Antialkoholiker-, ferner Vegetarier-, Naturheilkunde-, Körperkultur-Bewegung), die die zivilisationskritische Parole „Flucht aus der Stadt“ – und damit eine neue Beziehung zwischen

Mensch und Mitmensch, Mensch und Natur, Mensch und Arbeit, Mensch und Gott – auf ihre Flagge geschrieben haben (Krabbe 2001, S. 25).

Diese Bewegungen bedeuten aber in ihrer Gesamtheit und in ihrer gesellschaftlichen Wirkung weitaus mehr. Wolbert stellt, indem er die Bedeutung dieser Bewegungen zusammenfasst, folgendes fest:

„Die Lebensreform ist das konzertierte innovatorische Epochenphänomen um 1900 schlechthin, und in ihr wurden Themen und Probleme angesprochen, die ihre Brisanz bis heute nicht verloren haben. (...) Die Lebensreform wird als die treibende Strömung vorgestellt, in der sich jene Ideen, Orientierungen und Motive herausbilden haben, die einerseits in der praktischen Daseinorientierung als Modernisierung des Alltags manifest geworden sind, die aber andererseits auch in den geistigen und kreativen Entäußerungen der Zeit gleichermaßen in Erscheinung treten“ (Wolbert 2001, S. 20).

Die Bewegung ist also eine tiefwirkende, bunte kulturelle und gesellschaftliche Strömung zwischen 1890 und 1914, die auch in der zeitgenössischen Literatur und in den bildenden Künsten eine zentrale Rolle gespielt hat. Am besten ist sie auf das Gefühl der Wurzel- und Heimatlosigkeit zurückzuführen, das die Lebensauffassung der fin de siècle grundlegend bestimmt.

## **1. Die ungarische Gesellschaft an der Jahrhundertwende**

Da diese Prozesse natürliche Begleiterscheinungen der Modernisierung in Europa und in den transatlantischen Regionen waren, tragen sie allgemein gültige Merkmale. So tritt ihr regional-nationaler Charakter mit diesem weiteren europäischen Prozess verknüpft auf, jedoch in einer Form, die durch die Eigentümlichkeiten in der Entwicklung der ungarischen Industrie und Gesellschaft determiniert wird.

1. Es ist für den Fortschritt in Ungarn charakteristisch, dass, was die Struktur betrifft, das Neue und das Alte, die landwirtschaftliche und die städtische Welt, innerhalb einer Gesellschaft nebeneinander existierten, obwohl auch die Lebensumstände in der damaligen ungarischen Gesellschaft durch Modernisierung und Urbanisierung zu charakterisieren sind. Im Hintergrund stehen die relativ langsamen Umwandlungsprozesse bei der Auflösung der Ständegesellschaft in Ungarn.

2. Die andere Eigentümlichkeit der Entwicklung in Ungarn betrifft die breite Schicht des Bauerntums, die ihre uralte, traditionelle Wertordnung und Elemente ihrer Lebensweise beibehalten hatte und von der Verbürgerlichung und der Modernisierung weitestgehend verschont geblieben ist (vgl. Gergely 2003, S. 457 - 463.).

3. Dank der spät einsetzenden gesellschaftlich-wirtschaftlichen Modernisierung sind die krassen Unterschiede zwischen der Hauptstadt und der Provinz typisch für die Entwicklung in Ungarn. Das hängt mit der wachsenden Rolle von Budapest zusammen. Die Stadt entwickelte sich zum fast ausschließlichen Bildungszentrum des Landes. Dadurch war die charakteristische Wirkung der städtischen Massenkultur, die sich dank der Modernisierungs- und Urbanisierungsprozesse entfaltet hatte – und die ja den Hintergrund der Lebensreformbewegungen bildeten – vor allem in der Hauptstadt zu spüren.

John Lukács beschreibt in seinem Werk „Budapest 1900“ die Lage wie folgt:

„Budapest wendet sich im Jahre 1900 von den Gewohnheiten, der Denkweise, den Höflichkeitsformen, ja sogar dem Sprechstil des 19. Jahrhunderts ab, dieser Prozess geht viel schneller vor sich als in Wien. (...) Budapest erlebt im Jahre 1900 seine Glanzzeit. Der wirtschaftliche Aufschwung kommt durch Zufall gerade in jenem Jahr zu seinem Höhepunkt, als auch das Kulturleben seine Glanzzeit erlebte. (...) Eine neue Generation von Frauen und Männern übernahm die Stelle ihrer Vorgänger und Vorgängerinnen. Ein großer Teil der Farben, Stimmen und Worte – die Atmosphäre, die Sprache ist die Musik von Budapest – verändern sich endgültig“ (Lukács 1999, S. 35 - 36.).

Damit beginnen zwei Jahrzehnte voller großer Talente, neuer Innovationen, Spannung und Ideen, Jahre auf der Suche nach neuen Wegen, die vielleicht prächtigste, produktivste Epoche in der modernen Entwicklung von Ungarn. In dieser Zeit begann also in Ungarn als "geistige Frucht" des Ausgleichs eine Renaissance, eine wahre Neugeburt der Literatur, der Kunst und der Wissenschaft.

"Reformgedanken sind aus den Köpfen hervorgesprungen und in den Lehrern mit Zwicker lebten ideenhungrige Rebellen" (Hanák 1993, S. 3).

Die neue Generation, die in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts auf den Plan trat, die Repräsentanten der verschiedenen Gruppen der intellektuellen Elite sowie die Mehrzahl der Schriftsteller, Komponisten, Freidenker und Wissenschaftler vermitteln schon die Anschauungsweise der Städte und der weltlichen Lebensweise. Sie versuchen, sich von den Fesseln der altmodischen Gewohnheiten zu befreien. Die Elemente einer neuen, bürgerlichen Lebensweise, nämlich die Salons des Großbürgertums in der Hauptstadt, sowie die charakteristischen Schauplätze des sozialen Lebens in Budapest, die Kaffeehäuser, dienten als wichtige Umschlagplätze bei der Vermittlung der neuen geistigen Bewegungen. Der wichtigste Schauplatz des intellektuellen Lebens nach der Jahrhundertwende waren die fast 600 Kaffeehäuser in Budapest, die damals eher an Klubs, als an Kneipen erinnerten. Viele Journalisten und Künstler liebten die Atmosphäre des eigenen Kaffeehauses so sehr, dass sie es nicht nur zum Ausspannen, sondern auch zum Arbeiten besuchten.

## 2. Die Entfaltung der Lebensreform in Ungarn

Neben den bürgerlichen Salons, Cafés und Redaktionen versammelte man sich in den Stilistikseminaren des beliebten Linguisten der Budapester Universität, Professor László Négyesy, der wichtigen Werkstätte der neuen Bestrebungen, die sich um die Jahrhundertwende in Budapest entfalteten. Ein fleißiger Besucher dieser Seminare, der spätere bekannte Schriftsteller-Dichter Dezső Kosztolányi beschreibt auf diese Weise seine eigentümliche Atmosphäre:

„Es kamen Männer von Welt im Zylinder, mit Spazierstöcken aus Elfenbein, Schöngeister in der Begleitung von ‚dreist gekleideten‘ Mädchen, Tolstoianer, die einen Jesusbart und nach hinten gekämmtes Haar trugen, und aus deren Jesuslatschen nackte Zehen hervorschauten, Sozialisten mit roten Tüchern um den Hals, für die die Marseillaise noch ein Lied der Revolution ist, sanfte Vegetarier und Theosophen, die am Abend im Café Akadémia Jenő Schmitt zuhörten, finstere und geheimnisvolle Materialisten, die eine englische Pfeife rauchen und den Namen von Herbert Spencer in düsteren Korridoren aussprechen, als wäre er ein weltumwerfendes Kennwort“ (Kosztolányi 1977, S. 38 - 39.).

Die treffenden Worte von Kosztolányi beschreiben die wichtigsten Strömungen der ungarischen Lebensreformbestrebungen. Im Weiteren möchte ich in meinem Beitrag mit der Hilfe dieses Zitates einige signifikante Tendenzen nennen, die den Lebensreformbestrebungen in Ungarn ihren eigentümlich nationalen Charakter verleihen.

### 1. Die gesellschaftliche Reformbewegungen: Kreis des Zwanzigsten Jahrhunderts

Zur ersten Gruppe des Négyesy Seminars gehörten also „die Sozialisten mit roten Tüchern um den Hals.“ Diese Entwicklung bedeutete nicht die Hegemonie eines neuen Denksystems, sondern ein permanentes Suchen, die Tätigkeit verschiedener prominenter Denker, die Rivalität von Richtungen, die Gründung neuer Gesellschaften und das geistige Duell von Zeitschriften (Hanák 1993, S. 52 - 56.). Bedeutende soziale Bewegungen und Institutionen entstanden zu jener Zeit: im Jahre 1890 wird die Sozialdemokratische Partei gegründet, acht Jahre später entsteht die erste christlich-sozialistische Vereinigung, der christliche Arbeiterverein. Aus den „finsternen und geheimnisvollen Materialisten“ der Négyesy-Seminare werden um die Jahrhundertwende die Begründer der sozialen Reformbewegungen in Ungarn. Es sind diejenigen, die im Jahre 1901 die „erste ungarische Werkstätte der Soziologie“, die Ungarische Gesellschaft für Sozialwissenschaft, gründen, der später die bedeutendste Institution jener Zeit, die Freie Schule für Gesellschaftswissenschaften (Társadalomtudományok Szabadiskolája), erwächst. Diese Gruppe ist weiterhin für die Gründung der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert (Huszadik Század) verantwortlich, die die

verschiedenen progressiven Gruppen der städtischen Reformintellektuellen vereinigt. Unter den Denkern der Zeitschrift *Zwanzigstes Jahrhundert* – wie es Redakteur Oszkár Jászi formuliert – „haben alle Tendenzen der progressiven Weltanschauung, vom Liberalismus zur Anarchie, ihren Platz gefunden“ (Jászi 1910, S. 2.).

„Soziologie! Das war das Wort, das unsere Bestrebungen synthetisierte: unser Glaube an die siegreiche Kraft der Naturwissenschaften, die darauf gründende gesellschaftswissenschaftliche Forschung und die darauf basierende volksbeglückende Politik (...) Wir waren jung und utopistisch, die an die Macht der Ideen glaubten, an den ungewissen Optimismus der Entwicklungsgeschichte, an die Kraft der Wahrheit, an die Schwäche der korrupten, rückständigen alten Welt, und vor allem daran, dass unsere wichtigste Aufgabe darin liegt, den Menschen unsere schönen, einfachen und reinen Wahrheiten beizubringen“ (Jászi 1910, S. 6.).

– schreibt Jászi in seinem Rückblick auf die Anfangszeit. Die soziologische Anschauungsweise wird vom Sozialismus und sozialer Empfindsamkeit begleitet.

Die Gesellschaft und deren Zeitschrift widmen den neuen pädagogischen Fragen großen Raum. Zahlreiche Studien und Enqueten beschäftigen sich mit den grundlegenden Reformen des rückständigen ungarischen Bildungssystems und mit den Fragen progressiver neuer Schulen. Auf die Initiative der Gesellschaft hin wird die Zeitschrift für die Lehrerschaft gegründet, die *Neue Epoche* (Új Korszak), sowie der Freie Verein der Ungarischen Grundschullehrer (Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete). Sie spielen beide eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der verschiedenen organisatorischen Rahmenbedingungen für die Volks- und Arbeiterbildung. Sie spielten ebenfalls eine bedeutende Rolle bei der Organisation der ungarischen Konferenz für freie Bildung, die 1907 in Pécs stattfand.

## 2. Die literarische Sezession und die Lebensreform

Unter den „Schönggeistern“ des Négyesy-Seminars findet man vor allem die Spitzengruppe der späteren ungarischen literarischen Sezession der Jahrhundertwende (Kosztolányi, Babits, Árpád Tóth, Béla Balázs).

Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts entfaltet sich seine erste Initiative, die eigentümliche Lebensreformmotive aufweist und mit der Verbreitung der neuen Bestrebungen in den Theatern zusammenhängt. Diese Initiative ist die 1903 gegründete Thalia-Gesellschaft (Thália Társaság), an deren Gründung auch der damalige Universitätsstudent György Lukács beteiligt war. Die Mitglieder der Gesellschaft folgten dem Beispiel westeuropäischer moderner Theatertrends (der Théâtre Libre in Paris, dem Moskauer Künstlertheater, der Berliner Freien Bühne) und führten unter Hinzuziehung professioneller Schauspieler und Regisseure im Rahmen von Amateurvor-



stellungen die Stücke bedeutender ausländischer Autoren auf. Zwischen 1904 und 1908 kommt es zur Aufführung des gesamten Lebenswerks von Ibsen, weiterhin werden die Stücke von Hauptmann, Strindberg, Hebbel und Gorki gezeigt. Es gehört zu den wichtigsten Aufgaben, dass den Volksmassen niveauvolle Theateraufführungen näher gebracht werden (Mucsi 1978, S. 985 - 986.).

Nach dem geistigen Aufschwung in den ersten Jahren des Jahrhunderts trafen die Repräsentanten einer neuen Dichtergeneration. Nach 1906 nahm eine regelrechte Kunstrevolution ihren Anfang. Der Dichter Endre Ady kehrt aus Paris zurück und versetzt mit seinem neuen Band Neue Gedichte „durch neue Lieder neuer Zeiten“ die fachkundige Leserschaft in ein Fieber. Ady setzt sich neben der Erneuerung der ungarischen Lyrik für die Verbürgerlichung und die Demokratisierung der Gesellschaft ein; der Aufschwung in der Gesellschaft und in der Literatur verbindet sich am spektakulärsten in seiner Figur. Ady stand unter dem Einfluss von Nietzsche. Dementsprechend tragen seine Schriften das Selbstbewusstsein der Intellektuellenelite, die durch persönliches und künstlerisches Berufungsbewusstsein charakterisiert ist.

Dezső Malonyai verfasst den ersten Teil des fünfbändigen Werkes „Die Kunst des ungarischen Volkes“, der im Jahre 1907 erscheint und die Ergebnisse einer umfassenden Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Volkskunde zusammenfassen wird. Béla Bartók erkennt die Rolle des ungarischen Volksliedes aufgrund der Dissertation von Kodály über die Strophenstruktur des ungarischen Volksliedes. Noch im selben Jahr beginnen die beiden Komponisten mit ihrer gemeinsamen Forschungsarbeit. Im selben Jahr erscheint bereits die Arbeit, die den größeren Teil der ersten Sammlung enthält, das Werk Ungarische Volkslieder für Gesang mit Klavierbegleitung. Am Stück Zwei Bilder (Két kép), das Bartók im Jahre 1910 beendet hat, ist noch der Einfluss des Impressionismus und von Debussy zu spüren. Seine 1911 komponierte Oper Herzog Blaubarts Burg (Kékszakállú herceg vára), dessen Libretto von Béla Balázs verfasst wurde, trägt ohne Zweifel schon die Formenwelt und die gedanklichen Motive der Sezession in sich.

Im Jahre 1908 wird die Literaturzeitschrift Westen (Nyugat) gegründet, in der die Tendenzen der verschiedenen Epochen der Erneuerung in der europäischen Kunst nebeneinander erscheinen, wie der Naturalismus, Impressionismus, und die Ideen der Sezession.

### 3. Der gnostische Anarchismus – Die Wirkung von Jenő Henrik Schmitt

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

„Aus praktischer Sicht stehe ich Leo Tolstoi sehr nahe, trotz der urchristlichen Weltanschauung von L.T., der die Persönlichkeit nur als einen Teil der Gottheit oder des Universums ansieht, während ich die Lehre von der göttlichen Erhabenheit des Individuums, ‚der Universalität der Individualität‘ vertrete, und die Glückseligkeit nicht in der Demut und Reue, sondern im Erwecken des Selbstbewusstseins finde“ (Szabó 1977, S. 32).

Seine Ansichten verbreitet er nicht nur in seiner kurzlebigen Zeitschrift Ohne Staat und in seinen Büchern, er verbreitet seine Lehre auch unter den Bauern als Bauernprophet in den Dörfern. Er übte seinen Einfluss in erster Reihe durch seine ideale Weltanschauung und seine gnostischen Lehren aus, die die Selbsterkenntnis in den Vordergrund stellen. Er wollte eine Revolution, die nicht mit Waffen gefochten wird, sondern durch Erziehung und die Gestaltung der Weltanschauung erreicht wird; die innere geistige Revolution sah er als die Voraussetzung der Revolution in der Gesellschaft an. Schmitt und seine Ansichten waren auch in den Kreisen der Gesellschaft für Sozialwissenschaften bekannt, er nahm regelmäßig an ihren Veranstaltungen teil. Er wird im Jahre 1903 als Autor für die Buchserie des Zwanzigsten Jahrhunderts vorgeschlagen. Fünf Jahre später stellt György Lukács in der Zeitschrift Westen Schmitts Buch über Ibsen vor.

Im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts verbreitet Schmitt als mitteleuropäischer „Lebensreformprophet“ im Café Akadémia in Budapest – dem Stamplatz der Gnostiker und Theosophen – sein „neues Evangelium“. Die Veranstaltungen „der Gnostiker, Theosophen, Kommunisten und Anarkisten (sic)“ werden durch einen Zeitgenossen wie folgt beschrieben:

„Das Gemeinsame an der ganzen Gesellschaft war, dass sie sich mehr oder weniger auf der Ebene der Gnosis trafen. Außerdem waren fast alle Anhänger von Tolstoi. Es war eine unklare, widerspruchsvolle, aber sehr interessante Gruppe mit vielen denkenden Köpfen und gedankenerweckenden Diskussionen. Der ungarische, jedoch in Deutschland lebende Jenő Schmitt, der die alte griechische Gnosis neu zum Leben erweckt hatte, verbrachte in jedem Winter einige Monate in Budapest und nahm immer an den Zusammenkünften teil. Während seines Aufenthaltes in Pest hielt er ganze Vorträge in den Cafés.“

Nach dem Tod von Jenő Schmitt lebte der Geist der Gnosis – dank Ferenc Kepes, József Migray und Károly Madary – weiter, nicht nur in Budapest, sondern dank der Emigranten auch in Wien (Tarjányi 2002, S. 101.).

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

„Das Buch ‚News from Nowhere‘ (Nachrichten aus dem Niemandsland) ist eines der Bücher, die grundlegend zur Gestaltung meiner gegenwärtigen Lebensauffassung beigetragen haben“ (Szabó 1977).

Im Jahre 1905 gründete er auf seinem Grundstück in Bögöte im Komitat Vas seine Reformschule aufgrund russischer und englischer Vorbilder. Das Ziel dieser Schule ist es, das Interesse an den aufgeklärten gesellschaftlichen Ideen zu erwecken. Nebenbei plante er die Gründung weiterer Klubhäuser, Volksbüchereien, Schulen, aus denen sich die „Knotenpunkte des Klassenkampfes und der Revolution entwickeln könnten“. An den Schulen, die im Kreuzfeuer der andauernden Angriffe standen, war nicht nur die Bildung umsonst, sondern auch die Schulbekleidung und die Schulbü-

cher. Nach den vielen Fiaskos seiner Reformbestrebungen lässt er sich nach 1910 in „seiner zweiten Heimat“ in England nieder, 1913 verzichtet er auf seine ungarische Staatsbürgerschaft (Bozóki/Sükösd 1994, S. 112 –1 13.).

#### 4. Die quasi-religiösen Richtungen der Epoche: Spiritismus, Theosophie und Anthroposophie

Die Popularität der gnostischen Lehre von Schmitt bringt den außerordentlich farbigen geistigen Horizont der ungarischen Lebensreformer der Jahrhundertwende sehr gut zum Ausdruck. Dieses war nicht allein durch die starke soziologische Orientierung, den weltverändernden Schwung, die Aufgeschlossenheit gegenüber der neuen Kunstauffassung, den positivistischen, impressionistischen, naturalistischen Ideen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gekennzeichnet, sondern auch durch den Wunsch nach neuem Spiritualismus, einem neuen spirituell-metaphysischen Weltbild und einer idealistischen Haltung, die auf soliden Normen beruhen sollte. So erhielten die verschiedenen modischen quasi-religiösen Bewegungen der Epoche, wie Spiritismus, schwarze Magie, sowie die Lehren der Theosophie und Anthroposophie.

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

## 5. Die Künstlerkolonie in Gödöllő: „der ungarische Monte Verità“

Der Gnostizismus von Schmitt, sowie die Anschauungsweise der Theosophie und der Anthroposophie üben einen starken Einfluss auf das geistige Gesicht des ungarischen „Monte Verità“, die Künstlerkolonie in Gödöllő, aus. Sie gehören in Kosztolányis „Terminologie“ auf der geistigen Palette der Jahrhundertwende zu den „Tolstoianern, die einen Jesusbart und nach hinten gekämmte Haare tragen, aus ihren Jesuslatschen schauen ihre nackten Zehen heraus, (...) sie sind zahme Pflanzenfresser und Theosophen“. Die Künstler zogen 1901 in die Kommune in der kleinen Stadt nahe Budapest. Solche Künstlersiedlungen und Lebensreformkommunen entstanden in ganz Europa nach dem Muster der englischen Präraffaeliten.

Die führenden Persönlichkeiten der Gruppe sind Sándor Nagy (1869 - 1950), Aladár Körösfői-Kriesch (1863 - 1920) und Endre Toroczkai Wigand (1870 - 1945), denen sich auch andere Künstler anschlossen. Die Gruppe verband das natürliche, gesunde Leben der Reformlebensweise mit der Idee der gesellschaftlichen Gleichberechtigung. Die Mitglieder der Künstlerkolonie waren nicht durch ihren Stil, sondern durch ihre Kunst- und ihre Lebensauffassung verbunden. Sie waren auf der Suche nach Transzendenz, stellten die Subjektivität in den Vordergrund, wollten das mystische Lebensgefühl verwirklichen und glaubten an die Pflicht zur Übernahme von Aufgaben in der Gesellschaft. Neben den Ideen von Schmitt übten auch andere Persönlichkeiten einen großen Einfluss aus: John Ruskin, William Morris, der das Konzept der demokratischen Kunst formuliert hat, sowie Leo Tolstoi, Julius Hart (in dessen Berliner Kommune für eine Zeit auch Jenő Schmitt gelebt hatte), die Lehren der Theosophie und des Buddhismus.

Die Künstlerkolonie in Gödöllő ersetzte die mittelalterliche Idealstadt von Ruskin durch die eher rustikalen Farben eines Dorfes in Siebenbürgen. Aus diesem Grunde verflocht sich die Sezession in Gödöllő mit der folkloristischen Kunst. Deshalb hielten sie innerhalb der Ideen der Synthese der Künste, der Idealisierung der Künste und der Gleichberechtigung der Kunstzweige auch die Aufhebung der Grenzen der Volkskunst und der „Grand Art“ für wichtig. In ihrer Auffassung ist die Volkskunst die Urquelle der Kunst, die „für jede Art der ungarischen Kunst einen Nährboden, eine erfrischende Quelle darstellt“ (Gellért/Keserű 1992, S. 24.). So entwickelte sich Kalotaszeg (eine Region in Siebenbürgen), eines der Hauptgebiete der Sammelarbeit in Ungarn, zu einer „Insel á la Ruskin“, wo sich die Kunst und das Leben noch nicht voneinander getrennt hatten. Die Volkskunst ist identisch mit dem sie umgebenden

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

## 6. Der Sonntagskreis

Eine andere Gruppe der „Schöngeistigen“, die eigenartige Lebensreformgruppe im zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts, heißt Sonntagskreis (Vasárnapi Kör), der 1915 gegründet wurde. Die Gruppe wandte sich im Namen der neuen Religiosität, des „metaphysischen Idealismus“, des Spiritualismus bewusst gegen die positivistische soziologische und materialistische Einstellung der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert. Die Bewegung startete eigentlich als ein Freundeskreis, ihre geistigen Vorgänger waren einerseits die Thalia-Gesellschaft, andererseits die Zeitschrift Der Geist (A Szellem), die im Jahre 1911 in der Redaktion von Lajos Fülep und György Lukács erschien. Zu den Redakteuren der kurzlebigen Zeitschrift gehörten von den späteren Gründern Károly Mannheim, Emma Ritoók, Béla Zalai und Béla Bartók. Die Zeitschrift deutet auf deutsche Rezeption hin, deren Modell die philosophische Zeitschrift Logos ist – mit den Redakteuren Rickert und Windelband –, in der auch die Schriften des zu der Zeit in Deutschland lebenden Lukács erschienen. Die Begründer und Stammmitglieder waren Béla Balázs, György Lukács, Emma Ritoók, Frigyes Antal und Béla Fogarasi, später Arnold Hauser, Károly Mannheim, René Spitz, Károly Tolnay, Lajos Fülep. An den Zusammenkünften nehmen Géza Révész, Béla Bartók, Zoltán Kodály, Károly Polányi und Mihály Polányi teil. Mehrere Personen aus dieser Aufzählung wurden später zu international anerkannten Wissenschaftlern und Künstlern (Karády/Vezér 1980).

Die deutschen Vorgänger des Sonntagskreises waren der Salon von Max Weber, der George-Kreis und die Akademische Gesellschaft in Heidelberg. Die Mitglieder des Sonntagskreises wurden durch die Ideen der Theosophie beeinflusst, was sich vor allem an der geistigen Entwicklung von Béla Balázs bemerkbar gemacht hatte. Die in der Gruppe verbreiteten eigentümlichen Rituale deuten auf den quasireligiösen Charakter der Gruppe hin. So war zum Beispiel die Begrüßung „tesvi“ für „testvér“ (Bruder) bekannt; man erwartete völlige Offenheit, wie bei einer öffentlichen Beichte. Später stellte Károly Tolnay in seiner Wohnung in Princeton einen „Sonntagsaltar“ auf.

Im Sonntagskreis diskutierte man im Sinne der deutschen idealistischen Philosophie vor allem über ethische und ästhetische Fragen. Die Rhetorik des Kreises war durchdrungen von den charakteristischen Motiven der Lebensreformbewegung: die Verhältnisse der damaligen Zeit, die Unzufriedenheit mit dem „gemeinen Leben“, die Kritik der Prosahaftigkeit des Kapitalismus und der „Zivilisation“ aus der Sicht der Kulturwerte (Karády/Vezér 1980, S. 28).

Die Mitglieder des Sonntagskreises schrieben Artikel für verschiedene Zeitschriften für Pädagogik – vor allem für die Zeitschrift Volksbildung (Népművelés). Eine weitere pädagogische Tätigkeit stellt die Gründung der „Antiuniversität“ Freie Schule der Geistigen Wissenschaften dar, die den neuen Spiritualismus der Lebensreformbewegungen und die Ideen des metaphysischen Idealismus verbreiten wollte. Wie von ihnen selbst formuliert,

„betont dieser neue Typ im Gegensatz zum ablebenden Materialismus die Wichtigkeit der Probleme der Transzendenz, im Gegensatz zum relativistischen Impressionismus die eindeutige Gültigkeit der Prinzipien, im Gegensatz zur anarchistischen, alles-egal-Weltanschauung den Pathos der normativen Ethik.“

Das Material zu den Vorträgen wird in der Buchserie „Bibliothek der Vorträge aus dem Kreise der geistigen Wissenschaften“ herausgegeben. Die Mitglieder des Sonntagskreises – mit der Ausnahme von Emma Ritoók – spielen eine aktive Rolle in den Revolutionen von 1918 und 1919. In der Zeit der Proletardiktatur von 1919 waren sie vor allem im Rahmen der Volkskommissariate für Volksbildung tätig, Fülep und Mannheim wurden zu Universitätsprofessoren ernannt. Nach dem Fall der Diktatur gingen die Stammmitglieder – mit der Ausnahme von Fülep und Ritoók – ins Exil (Karády/Vezér 1980).

## 7. Die Frauen und die Lebensreform

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

Augen der kleinen Leser auf die Mystik der Umwelt auf eine einfache Weise (Szabadi 198?, S. 89 - 95.).

Eine andere vielseitige Repräsentantin der Lebensreformbewegung in Ungarn ist die Mathematikerin und Philosophin Valéria Dienes (1879 - 1978), eine herausragende Persönlichkeit auf dem Gebiet der ungarischen Orchestrik. Sie war nur lose mit dem Kreis verbunden. Dank ihrem Ehemann, dem ausgezeichneten Mathematiker Pál Dienes, macht sie die Bekanntschaft des Kreises der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert und der ungarischen Feministenbewegung. Am Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts lebt sie in Paris, wo sie die Studentin und Anhängerin von Bergson ist. Sie übersetzt auch seine Werke ins Ungarische. In ihren Memoiren erinnert sie sich daran, welchen Einfluss die Bewegungspsychologie in Bergsons Werk *Matières et memoirs*, sowie die große, neuartige Tänzerin der Jahrhundertwende, Isadora Duncan und ihr Bruder Raymond Duncan, auf die Gestaltung des Konzepts der Orchestrik ausgeübt hatten. Später schließt sie sich der Lebensreformkommune von Raymond Duncan in Nizza an. Nach ihrer Rückkehr nach Ungarn unterrichtet sie in der Reformschule von László Domokos Orchestrik. In der zweiten Hälfte der 1920er Jahre ist sie die Choreographin zahlreicher erfolgreicher Orchestrikmysterien und Parabeln (Borus 1978).

### **Die Lebensreform und die Bildungsreform von Bárczy in Budapest**

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



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

Die Prozesse der Professionalisierung der Grundschullehrer und die Urbanisationsreform in Budapest

Der Konservatismus der Universität in Budapest trug dazu bei, dass sich die Bestrebungen der experimentellen Pädagogik in dieser Zeit noch außerhalb der Universität etablierten. 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 Lehrgesellschaft bildeten, eine immer bedeutendere Rolle. Diese Professionsgruppe brachte nämlich in dieser Zeit eine immer stärkere Fachkompetenz. Ihre herausragende Bedeutung zeigte sich vor allem in der Rezeption einer modernen psychologisch-pädagogischen Strömung, die ihre Blüte nach der Jahrhundertwende erlebte. Weiterhin kam es auch zur Verbreitung der Ergebnisse der Pädologie in Ungarn. Der Lehrer der Budapester Staatlichen Lehrerbildungsanstalt, László Nagy (1857 - 1931), und seine Mitarbeiter gründeten 1906 die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung. Sie wurden die Organisatoren der Gesellschaft, die von der Verbreitung der modernen pädagogisch-psychologischen Bestrebungen – ähnlich den ausländischen Repräsentanten der Richtung (Depaepe 1993) – die Begründung der Erziehungswissenschaft auf einer experimentellen, empirischen Grundlage und die Verbreitung der neuen pädagogischen Anschauungsweise erwarteten. Um die kinderzentrierte pädagogische Auffassung verbreiten zu können, wurden Fortbildungskurse für praktizierende Lehrer gehalten sowie Bücher und Zeitschriften herausgegeben: ab 1907 er-

schien unter der Redaktion von László Nagy die unabhängige Zeitschrift der Gesellschaft: "A gyermek" (Das Kind). Außerhalb der Hauptstadt entstanden ebenfalls neue Zentren der Kinderstudien (Köte 1987).

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

Die pädagogische Enzyklopädie untersucht im Detail die verschiedenen Strömungen der experimentellen Psychologie und Pädagogik, der Kinderstudien beziehungsweise der Kinderpsychologie, stellt die Arbeiten der bedeutendsten ausländischen und ungarischen Repräsentanten vor. Sie gibt einen Überblick der verschiedenen Reformschulen jener Zeit, vor allem der englischen „New School“-Bewegung und die darauf hin entstehenden nationalen pädagogischen Reformtrends und die neuen methodischen Ideen (Abbotsholme, Ecole des Roches, Landerziehungsheim, Reformschule, Parker-Schule, Arbeitsschule, Waldschule, Pfadfinder). Tolstoi, Ellen Key, Ruskin, Berthold Otto erscheinen als selbstständige Schlüsselworte, beim Begriff Konzentration wird auch Dewey erwähnt, dessen Werk Schule und Gesellschaft im Jahre 1912 in ungarischer Sprache erscheint (Németh 2002).

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

Am Anfang arbeitet Ödön Wildner – der Leiter der Abteilung für Sozialpolitik, später der Abteilung für Bildungswesen – als Redakteur der Zeitung. Wildner gehörte zum Freundeskreis von Ervin Szabó und Oszkár Jászi und war einer der leitenden Mitar-

beiter der Zeitschrift Zwanzigstes Jahrhundert. Er verfasste bedeutende Werke auf dem Gebiet der Verwaltung, Soziologie und Philosophie, war einer der Übersetzer von Nietzsches Werken und Kenner der verschiedenen europäischen Lebensreformbestrebungen.

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

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

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

Mit dem Ende der Revolutionen wird die erste, spannende Phase der Beziehung zwischen der ungarischen Lebensreform und der Reformpädagogik abgeschlossen.

Diese Phase, die auch nicht von Extremismen frei war, war durch die vibrierende Symbiose der zwei Bewegungen charakterisiert. Von den 20er Jahren an wurde die Begeisterung der früheren, für die gesellschaftlichen und menschlichen Veränderungen ausschlaggebenden Bewegungen von den synthetisierenden, erhaltenden, das Unveränderte, das Absolute suchenden Bestrebungen abgelöst. Die gesellschaftlichen Themen verbleiben nun auch eher auf der nationalen Ebene. Als Untersuchungsobjekte erschienen immer mehr die Forschung der nationalen Eigentümlichkeiten und der ungarischen Seele. Das soziale Thema, das in den 30er Jahren wieder in breitem Kontext formuliert wurde, erschien jetzt weniger auf der theoretischen, als auf der praktischen Ebene, in der Soziographie, in der Dorfforschung und in der volkstümlichen Bewegung. Die neuen rhetorischen Mittel, die im Tenor der ungarischen Lebensreform-Bewegung dominant waren, wurden zu dieser Zeit von der Utopie nach dem dritten Weg von László Németh („Garten-Ungarn,“ „familiäre „Falanster“ „das neue Adeltum der geistlichen Elite“, Qualitätssozialismus) und von dem nationalen Radikalismus von Dezső Szabó (neue ungarische Landnahme) grundlegend beeinflusst. Zu dieser Zeit entfaltet sich die Musikpädagogik von Zoltán Kodály, die in der Volksmusik wurzelt, und Sándor Karácsony bekennt sich in seinen Werken dazu, dass eine speziell ungarische Denkweise (die wunderbare), und damit eine besondere ungarische Weltanschauung existiert. In seinen Werken vermischen sich in besonderer Weise die Lebensreform-Bewegungen, die mit der Rhetorik der volkstümlichen Bewegung verwandt sind, und die verschiedenen reformpädagogischen sowie psychologischen Konzeptionen mit den Vorstellungen, die die Wiedergeburt des Protestantismus unterstützen.

## Literatur:

- Balázs, B.: *Napló 1914 - 1922*. Budapest: Magvető 1982.
- Bendl, J.: *Lukács György élete a századfordulótól 1918-ig*. Budapest: Scientia Humana 1994.
- Depaepe, M.: *Zum Wohl des Kindes?*
- Borus, R.: *A nagy század tanúi*. Budapest: RTV Minerva 1978, szerk.
- Gellér, K./Keserű, K.: *A gödöllői művésztelep*. Budapest: Cégér 1994.
- Hanák, T.: *Elfelejtett reneszánsz*. Budapest: Göncöl 1993.
- Jászi, O.: Bevezető: *Huszedik Század* (10) 1910 1. S. 2.
- Karádi, É./Vezér, E.: A vasárnapi kör története. In: Ders. (Hrsg.): *A Vasárnapi Kör*. Budapest: Gondolat 1980, S. 7 - 23.
- Kiss, E.: *Szecesszió egykor és ma*. Budapest: Gondolat 1984.
- Kosztolányi, D.: *Egy ég alatt*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó 1977.
- Köte, S.: *Egy útmutató pedagógus*. Budapest: Tankönyvkiadó 1983.
- Krabbe, W.: Die Lebesreformbewegung. In: Buchholz, K. et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Darmstadt: Häusser Verlag 2001, S. 25 - 30.
- Litván, Gy.: *A szocializmus moralistája*. Budapest: Századvég 1993.
- Litván, Gy./Szűcs, L.: *A szociológia első magyar műhelye. A Huszedik Század köre*. Budapest: Gondolat szerk. 1973.
- Lukács, J.: *Budapest 1900. A város és kultúrája*. Budapest: Európa 1999.
- Mann, M./Hunyady, Z./Lakatos, Z.: *A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium története*. Budapest: FPI 1997.
- Mucsi, F.: *Magyarország története 1890-1918. I.* Budapest: Akadémiai szerk. 1978.
- Németh A.: Weszely Ödön és a Népművelés. *Budapesti Nevelő*, 1988, N. 4., S. 21 - 28.
- Németh, A.: *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Budapest: Osiris 2002.
- Németh, A.: Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógia ambivalens kapcsolatából. In: Ders. (Hrsg.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Budapest: Gondolat Kiadó 2004.
- Németh, A.: *Weszely Ödön*. Budapest: OPKM 1990.
- Novák, Z.: *Thomas Mann és a fiatal Lukács*. Budapest: Magvető 1988.
- Ritoók, E.: *A szellem kalandorai*. Budapest: Pesti Szalon 1993.
- Szabadi, J.: Lesznai Anna, a festő és az iparművész. In: Gergyely T. (szerk): *Lesznai Képeskönyv*. Budapest: Corvina 1977.
- Szabó, E.: *Levelezés* Budapest: Magvető 1977.
- Tarjányi, E.: *A szellem örvényében*. Budapest: Universitas 2002.
- Vámosi, Nagy, I.: A kisszábhegyi Waldorf-iskola 1926-1933. I. *Országépítő*, 1993, N. 2.
- Wolbert, K.: Die Lebensreform. Anträge zur Debatte. In: Buchholz, Kai et al. (Hrsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben. Band 1*. Darmstadt: Häusser Verlag 2001, S.13 - 24.

**Pädagogisch motivierte Reformen. Einige Beispiele für den Zusammenhang von Lebens- und Bildungsreform.**

Die Reformpädagogik konnte sich – soviel steht außer Zweifel – nur auf dem Boden der allgemeinen und vielfältigen Bestrebungen einer umfassenden Lebensreform entwickeln und so facettenreich ausdifferenzieren, wie sie sich heute selbstverständlich darstellt. Trotzdem sind längst nicht überall die Zusammenhänge nachgewiesen, die durchaus interessant wären<sup>1</sup>.

Das werde ich in diesem Vortrag auch nicht leisten können, sondern lediglich einen Blick auf die verschiedenen Bewegungen werfen – angefangen vom Vegetarismus und Antialkoholismus über die Naturheilkunde und Nacktkulturbewegung zur Kleidungsreform –, um im Ansatz zu prüfen, ob es sich überhaupt und – wenn ja – in welchem Ausmaß um pädagogisch motivierte Reformen handelte. Es wird also im ersten Teil darum gehen, grundlegende Strukturen und Argumentationsmuster zu entdecken, die mit pädagogischen Effekten rechnen, überzeugen oder eher missionieren und umerziehen wollen. Ausgehend von den Bewegungen sollen systematische Einsichten in den Erfolg und das Scheitern pädagogischer Reformbemühungen aufgezeigt werden. Die These ist: Die Gesellschaftsreformbestrebungen bedienen sich zwar pädagogischer Mittel, verkennen aber mitunter die Dialektik von Vermittlung und Aneignung und sind – auch entgegen der eigenen Intention – nicht unbedingt immer offen für Veränderungen, sondern beharren teilweise fast starr und eher kompromisslos auf den selbst gesetzten Zielen.

Nach diesen allgemeinen gehaltenen, theoretischen Überlegungen folgt ein Beispiel aus der österreichischen Reformpädagogik, an denen sich der Zusammenhang zwischen Lebensreform und Bildungsreform zeigen lässt. Eugenie Schwarzwald vereinigte in ihrem Leben als Salondame und Schulgründerin beide Dimensionen. Leider schenkte man ihrer Person und dieser Verbindung in den wenigen Darstellungen, die es über sie gibt, bislang noch viel zu wenig Beachtung (vgl. Göllner 1986, 1996, Wolfsberger 2002).

---

<sup>1</sup> Vgl. Adam und Németh 2003 und Prondczynsky 2001.

Vorab und nur damit Sie nicht zu viel erwarten: Ich kann bisher nur ein paar Punkte skizzieren, die auf diesen Zusammenhang verweisen. Eine vollständige Abhandlung ist beim jetzigen Stand der Untersuchungen leider noch nicht möglich. Am Schluss des Vortrages erlaube ich mir dann explizit noch einige Bemerkungen zu den offenen Fragen und der Spezifik der Quellen, die Aufschluss über die Zusammenhänge von Lebens- und Bildungsreform zu geben vermögen.

## **1. Waren die Lebensreformbewegungen pädagogisch motiviert?**

Eine allgemeine Definition für die Lebensreformbewegung liefert W. Krabbe in seiner gründlichen und nach wie vor beachtenswerten Studie aus dem Jahr 1974, an der viele Autoren immer wieder angeknüpft haben und an der auch ich hier anschließen will. Krabbe meint, wir haben es bei der Lebensreform „mit einer Bewegung zu tun, die auf ihre Weise mit den sozialen Problemen ihrer Zeit fertig zu werden versuchte. Sie entwickelte dazu Programmentwürfe, mit denen ein evolutionärer Wandel der Gesellschaft erreicht werden sollte, der sich durch die Summierung individueller Selbst-Erziehung realisieren würde“ (Krabbe 1974, S. 7). Das pädagogische Motiv scheint also für den Sozialhistoriker ziemlich fest zu stehen. Aber es zeigt sich auch zugleich eine klare Ein- bzw. Unterordnung des Pädagogischen – wenn man so will – in den größeren Rahmen umfassender gesellschaftlicher Veränderungen. Das Pädagogische gilt von Anfang an als Mittel, diese sozialen Veränderungen langfristig herbei zu führen.

Das ist der Punkt, der allerdings am meisten Probleme aufwirft, weil damit enorme Erwartungen mit Erziehung und Selbsterziehung verbunden sind.

Sehen wir zunächst erst einmal, welche Bestrebungen im Allgemeinen überhaupt zur Lebensreform gezählt werden. Grundsätzlich gilt, dass alle diese Richtungen in irgendeiner Weise auf die technisch-industriellen und sozialkulturellen Folgen der Modernisierung reagieren (vgl. Farkas 2000/2001, S. 547). Sie reagieren auf die Veränderungen des Lebensumfeldes in Stadt und Land, die wissenschaftlich-technischen Entwicklungen, auf die damit verbundene soziale Mobilität und den Druck zur individuellen Lebensgestaltung in Arbeit und Freizeit.

Auf diese Phänomene beziehen sich also sämtliche Richtungen der Lebensreformbewegung.

Ich zähle lediglich ein paar auf:

Vegetarismus, Siedlungs- und Gartenstadtbewegung, Antialkoholismus, Naturheilkunde, Nacktkultur, Boden- und Wohnungsreform, Impfgegner, Jugendbewegung, Körperpflege, Kleidungsreform, Tierschutz, Volkskunst, Heimatschutz.

Die Motive, sich mit der Modernisierung auseinander zu setzen sind äußerst vielfältig und untereinander mehr oder weniger eng verflochten. Farkas nennt sie deshalb „plurizentrisch“ (Farkas 2000/01, S. 541). „Plurizentrisch“ meint, dass nicht etwa nur ein einziges Organisationsprinzip vorherrscht, sondern sich viele durchaus disparate Anliegen um ein Zentrum herum scharen. Das bedeutet: die einzelnen Bewegungen sind schwer greifbar, es kommt zu vielen Überschneidungen der Anliegen, die in mehr oder weniger losen Verbindungen und Vernetzungen stehen.

Reinhard Farkas, der die Lebensreformbewegung in der Steiermark eingehend untersucht hat, schlägt eine Einteilung in vier Segmente vor (vgl. Farkas 2000/01, S. 542):

1. Ein religiös-philosophisches Orientierungssegment, in das er neben freien Religiösen, Freidenkern und Reformchristen auch die theosophische und anthroposophische Richtung und das deutschvölkische Spektrum einbezieht.
2. Das hygienische Segment umfasst bei Farkas neben der Naturheilkunde, den Vegetarismus und auch die Abstinenzbewegung.
3. Das dritte Segment bezeichnet er als sport- und freilandbezogenes Segment, welches neben der Turnbewegung, den Alpinismus und Tourismus, eigens das Radfahren, die Kleidungsreform und auch die Freikörperkultur sowie die Jugendbewegung umfasst.
4. Schließlich nennt Farkas noch das sozioökonomische Segment, welches die Siedlungs-, Bodenreform- und Gartenstadtbewegung sowie die Bestrebungen der Freiwirtschaft als Beispiele nennt.

Zweifellos handelt es sich bei allen vier Segmenten um durchaus markante Merkmale der vielfältigen Bestrebungen. Es mag auffallen, dass es kein gesondertes pädagogisches Segment gibt. Und das liegt vermutlich daran, dass sich das Pädagogische durch alle anderen Segment zieht.



Nun könnte man, ja man müsste vielleicht sogar noch darüber streiten, weshalb z. B. die Freikörperkultur und die Kleidungsreformbewegung nicht genauso gut unter ein hygienisch–medizinisches Segment gerechnet werden. Und man könnte auch nachfragen, weshalb das erste Orientierungssegment auf die religiösen und philosophischen Dimensionen beschränkt bleibt und nicht zusätzlich eine allgemeine weltanschauliche Dimensionen enthält, was der Jugendbewegung schließlich eine Zwischenstellung einräumen würde.

Doch es geht hier nicht darum, die Einteilungen von Farkas zu korrigieren. Die Darstellung diene nur dazu, die Vielfalt der Bewegungen und die Überschneidungen der einzelnen Segmente deutlich zu machen. Leider ist es nicht möglich, auf alle Bewegungen ausführlich einzugehen. Deshalb werde ich mich hier auf den Vegetarismus, die Freikörperkultur und die Kleidungsreform beschränken.

Werfen wir nun einen Blick auf die Bewegungen im Einzelnen:

Ein Postulat oder besser ein Dogma ist kennzeichnend für eine ganze Reihe der Bewegungen. Es zieht sich fast wie ein roter Faden durch die gesamte Lebensreformbewegung. Es ist die **Idee der Natürlichkeit**. Die Bewegungen nehmen hier bewusst Anleihen bei Rousseau, der Natur als kritische Instanz gegenüber der Gesellschaft sah. Krabbe macht hier auf das Zirkuläre der Argumentation aufmerksam, die in das Zeitalter der Aufklärung zurück reicht und von dem Grazer Philosophen mit dem Spezialgebiet der Weltanschauungen – Ernst Topitsch – explizit als Zirkelschluss bezeichnet wurde.

„Man schrieb“ – so Krabbe – “dem Menschen gewisse Normen des hygienischen, ökonomischen und ethischen Verhaltens verbindlich vor, um dieses Programm – nun mit dem Anspruch absoluter Gültigkeit versehen – als Quasi- Naturgesetze wieder aus der Natur herauslesen zu können“ (Krabbe 1974, S. 78).

So entsteht die zweifelsfrei als höchst plausibel konstruierte Idee, die Menschheit habe sich von einem ursprünglich harmonischen Einklang mit der Natur entfernt, könne aber durch eine bewusste Lebensgestaltung zu dieser Einheit zurückkehren. Dieser Anspruch, die Idee, der Mensch solle wieder mit sich selbst identisch werden, untermauert und trägt viele Richtungen. „Innerlichkeit“ und „Natürlichkeit“ – für die einen geradezu Zauberworte, für die anderen – die Gegner der Bewegungen – freilich Reizworte.

Der **Vegetarismus** ist ein Beispiel für jene Rückkehr zum natürlichen Leben und kann seit Pythagoras (580 – 500 v. Chr.), der als ethischer Begründer gilt (vgl. Baumgartner 1998, S. 127), auf eine lange Tradition zurück blicken. Im 17. und 18. Jahrhundert nennt Krabbe als angelsächsische Vorläufer „die Botaniker John Evelyn (1620 – 1702) und John Ray (1627 – 1705), Thomas Tryon (1634 – 1703), der Benjamin Franklin zur Pflanzenkost bekehrte, und [den] Schotte[n] George Cheyne (1671 – 1743), vielleicht der erste Arzt, der die Pflanzenkost aus hygienischen Gründen empfahl“ (Krabbe 1974, S. 51).

Charakteristisch ist hier bereits jene puritanische und asketische Haltung, die nach Weber den Protestantismus überhaupt grundlegend kennzeichnet und zu Beginn des 19. Jahrhunderts in jenem „System von Werkheiligkeit“ gipfelt, das 1809 für eine relativ kleine Sekte um William Cowherd im Verzicht auf Fleisch und Alkoholkonsum begründet lag und sich im Laufe des Jahrhunderts nach und nach von den religiösen Ursprüngen emanzipierte (vgl. Krabbe 1974, S. 53).

Im deutschsprachigen Raum zählen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Gustav Struve und Wilhelm Zimmermann zu den Wegbereitern des Vegetarismus: „Am 3. Mai 1832, bekannte Struve von sich, sei ihm die Lektüre von Rousseaus ‚Emile‘ zum Erleuchtungserlebnis geworden. Sie habe ihn zu einem Leben ohne Fleischnahrung bekehrt“ (Krabbe 1974, S. 54). Es mag Zufall sein, und ist doch zugleich ein Hinweis auf die Verbindungen zwischen Lebensreform und pädagogischer Reform, die hier in Rede stehen.

Als bedeutendster „Theoretiker“ und wichtigster „Organisator des Vegetarismus in Deutschland“ (Krabbe 1974, S. 56) gilt jedoch Eduard Baltzer (1814 – 1887), der als kirchlicher Freigeist den unorthodoxen „Lichtfreunden“ angehörte und sich von Theodor Hahns naturheilkundlichen Schriften hatte inspirieren lassen, Vereine gründete und eine Zeitschrift für die „Freunde der natürlichen Lebensweise (Vegetarianer)“ herausgab (vgl. Krabbe 1974, S. 57 f.). Von Baltzer stammt auch die von Krabbe folgendermaßen wiedergegebene Definition des Vegetarismus. Er sei „die ‚vernünftige Lebenskunst‘, d. h. er sucht den Grundsätzen nachzustreben: 1. das menschliche Leben zu ordnen und 2. ‚das Menschenleben seiner eigenen Natur gemäß zu gestalten‘ unter der Voraussetzung, zur Erkenntnis der Natur, insbesondere der eigenen, gelangt zu sein“ (Krabbe 1974, S. 58).

Entscheidend ist am Vegetarismus als Bewegung: Es handelt sich um eine Reform, die ganz entschieden beim Einzelnen ansetzt. Nicht etwa die Gesellschaft, sondern jeder Einzelne soll und kann sich ändern und in einen Zustand innerer Übereinstimmung mit sich selbst zurück kehren oder zur Ausgeglichenheit und Harmonie von Körper, Geist und Seele maßgeblich beitragen. Dieses Programm der „Selbst-Vervollkommnung“ (ebd.) beinhaltet neben den offenkundigen hygienischen, ökonomischen und ethischen Dimensionen (vgl. Krabbe 1974, S. 59 – 73) eben auch den eindeutig pädagogischen Auftrag zur Selbsterziehung.

Ähnlich und ebenfalls mit einem pädagogischen Impetus argumentieren die Protagonisten der Freikörperkultur. Auch hier spielt wieder Natürlichkeit die zentrale Rolle!

Die **Freikörperkultur** setzt als Bewegung in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts ein und ist verbunden mit den Darstellungen des Malers Hugo Höppener alias Fidus (1868 – 1948), den Namen Heinrich Pudor (1865 – 1941), der „die Natürlichkeit der Nacktheit als Heilmittel gegen die Degeneration der Industriegesellschaft propagierte“ (Koerber 1998, S. 105) oder Arnold Rikli (1823 – 1904), der als „Apostel der Welt, Luft und Wärmebehandlung“ und „Pionier“ der Bewegung galt. Im Jahr 1906 gab es im Deutschen Reich bereits etwa 220, in der Schweiz 33 und in Österreich 7 Luft- und Lichtbäder.

Die Bewegung umfasst ein breites Spektrum von Künstlern, radikalen Nonkonformisten, Anhänger der Nacktgymnastik und bis hin zu völkisch-rassenhygienisch Überzeugten wie dem Österreicher Jörg Lanz–Liebenfels, der zwischen hell- und dunkelrassigen bzw. niederrassigen Menschen und den „Lichtmenschen“ unterscheidet (vgl. Krabbe 1974, S. 101) oder dem Deutschen Richard Ungewitter (1868 – 1958), der sich in der rassistischen und antisemitistischen Wendung der FKK-Bewegung besonders hervortat. Von ihm stammt auch folgende Äußerung, die auf einen Zusammenhang von Pädagogik und Lebensreform hindeutet: „Nacktheit erzieht zur Reinheit“. Mit „Geheimnistuerei“ und „Angst“ vor der Aufklärung erreiche man nur das Gegenteil von dem, was man eigentlich beabsichtige, nämlich eine „Hebung“ des sittlichen Wertes“ (Ungewitter zit. n. Krabbe 1974, S. 100). Im Vordergrund steht hier die Natürlichkeit sowie die Einheit von Körper und Geist. Eine Metapher für die Freikörperkultur und die Jugendbewegung war das Licht. Anknüpfend an der Idee der Aufklärung steht das Licht als Symbol für Wahrheit und Reinheit. Erziehung ebnet den Weg, um zur Erleuchtung und einer Art von Heil zu gelangen. Ganz in diesem

Sinn betitelt der Schweizer Lebensreformer Werner Zimmermann seinen Bestseller: „Lichtwärts – Ein Buch erlösender Erziehung“ (vgl. Krabbe 1974, S. 103 f.) und beschreibt darin jenen Zustand, von dem die Menschheit erlöst werden müsse, als Streben nach Genüssen, maßloser sexueller Befriedigung sowie nach Reichtum und Vermögen. Das einzige Mittel, diesen Zustand zu überwinden, sei die Erziehung. An diesen Stellen wird die enge Verknüpfung von Lebensreform und Erziehung deutlich greifbar. Zugleich zeigen sich aber auch Gefahren jener neuen Bewertung der Leiblichkeit, die auch mit Prozessen der Disziplinierung und Kontrolle (vgl. Möhring 2004) einher gehen und sich selbst in den Abbau der vermeintlichen Dominanz des Intellektualismus der einzig wirksamen kritischen Instanz begeben, die Irrationalismen entgegen wirken kann.

Ein Blick auf **Kleidungsreformbewegung** offenbart uns Heutigen neben den eher erheiternden Momenten des unerbittlich geführten Medizinerstreits über Rohstoffe, aus denen die Bekleidung hergestellt werden sollte – Wolle versus Baumwolle oder Gustav Jäger versus Heinrich Lahmann (vgl. Krabbe 1974, S. 108 f. sowie Yamana 2005, S. 42) –, auch schlicht handfeste Vorzüge für die Frauen. Endlich fiel der Korsettzwang, der den Frauen erwiesenermaßen große Leiden zufügte und den weiblichen Körper geradezu deformierte. 1896 gründet sich in Berlin der „Allgemeine Verein für Verbesserung der Frauenkleidung“ (Krabbe 1974, S. 110), der innerhalb von nur einigen Monaten einen enormen Zustrom verzeichnen konnte und eine eigene Zeitschrift herausgab. Feministinnen plädierten ganz entschieden für „weniger Unterröcke, weniger Last auf den Hüften“, die „natürlichen Körperformen“ sollten zur Geltung kommen und nicht etwa verformt werden. Die „Verkürzung des Straßenkleides“ erlaubte außerdem größere Bewegungsfreiheit (vgl. Ellwanger/Meyer-Renschhausen 1998, S. 95). Die Einschätzungen zum so genannten Reformkleid gehen in der Literatur auseinander: Nach Krabbe habe sich das Reformkleid nicht recht durchsetzen können (vgl. Krabbe 1974, S. 110). Ellwanger und Meyer-Renschhausen sprechen dagegen davon, dass es im Berlin „schon im Jahr 1903 ... zu einem ‚Renner‘“ geworden sei (vgl. Ellwanger/Meyer-Renschhausen 1998, S. 97). Obwohl die Jugendbewegung in wesentlichen Punkten mit der Kleidungsreformbewegung übereinstimmte, setzten sich Teile gezielt von dem Bild der neuen emanzipierten Frau ab und entwarfen das „Gegenbild gesunder deutscher Mädchenhaftigkeit“ (Ellwanger/Meyer-Renschhausen 1998, S. 99).

**Zusammenfassend** lässt sich festhalten: Alle drei exemplarisch heraus gegriffenen Lebensreformbewegungen sind pädagogisch motiviert. Sie erhoffen sich implizit oder explizit eine Veränderung, Erlösung oder Besserung des Zustandes, der mit der „Moderne“ umschrieben ist. Erziehung soll das leisten oder zumindest dazu beitragen. Doch alleine die Überzeugung von der heilbringenden Kraft der Erziehung reicht nicht aus.

Dabei konzentriert sich das Erziehungsverständnis sehr einseitig und beinahe ausschließlich auf den Bereich der Vermittlung von, den einzelnen und die Gesellschaft gleichermaßen, tiefgreifend verändernden Auffassungen oder fundamental erneuernden Lebenshaltungen. Die Seite der Aneignung durch die heranwachsende Generation wird jedoch nur unvollständig ins Auge gefasst. Als jugendbewegte steht sie quasi automatisch für Erneuerung und gilt als Hoffnungsträger schlechthin. Bezogen auf die Lebensreformbewegungen wäre jedoch aus pädagogischer Sicht genauer zu untersuchen, wie Reformeifer, Euphorie und überzogene Erwartungshaltungen entstehen und woran sie zwangsläufig scheitern. Wenn Erziehung scheinbar zum Allheilmittel erklärt wird, steht Vermittlung im Zentrum und die Notwendigkeiten, Strukturen, Hindernisse und Gesetzmäßigkeiten der Aneignung werden nicht angemessen reflektiert, das dialektische Verhältnis zwischen Vermittlung und Aneignung wird - wenn überhaupt - nur teilweise bewusst (vgl. Sünkel 1997, S. 198).

## **2. Ein Beispiel für den Zusammenhang von Bildungs- und Lebensreform**

Dieser Zusammenhang wird in den unterschiedlichen Lebensreformbewegungen nicht unbedingt thematisiert und aufgedeckt. Dabei gibt es durchaus bemerkenswerte Beispiele, die beides zu verbinden suchen: Lebensreform und Erziehungs- bzw. Bildungsreform. Und das sind häufig Biographien mit gewissen Ecken und Kanten oder unkonventionelle Persönlichkeiten, die sich mit den gesetzlichen Bestimmungen genauso wenig abfinden wie mit gesellschaftlichen konventionellen Etiketten.

Eugenie Schwarzwald war so eine Person. Ich werde sie Ihnen nur kurz vorstellen. Sie hat sich nämlich nicht nur gegen den Korsettzwang gewehrt, dem Bild von der „albernen Hausglucke“ und der „allzu emanzipierten Frauenrechtlerin“ gleichermaßen eine Absage erteilt, sondern überdies das Salonleben mit Schulgründungen verbun-

den (vgl. Deichmann 1988, Göllner 1986). Es folgen anschließend zumindest ein paar Gedanken zu den Schwierigkeiten, solche Verbindungslinien und Beispiele überhaupt zu entdecken und angemessen zu rezipieren.

Eugenia (Genia) Schwarzwald geb. Nussbaum, wurde am 1. Juli 1872 in Polupanowka/Galizien geboren und starb am 7. August 1940 in Zürich.

Ihre Kindheit und Jugend verbrachte sie in Czernowik Bukowina der k. u. k. Monarchie. Sie besuchte eine höhere Mädchenlehranstalt sowie eine Lehrerinnenbildungsanstalt, jedoch ohne einen Abschluss zu erzielen.

1895 begann sie ein Studium der Germanistik, Literaturwissenschaft, Philosophie, Pädagogik und der englischen Sprache in Zürich. Dort promovierte sie im Juli 1900 zum Dr. phil., was in Österreich für Frauen damals noch nicht möglich gewesen wäre. Im gleichen Jahr (1900) heiratete sie und siedelte mit ihrem Mann, dem Juristen Dr. Hermann Schwarzwald nach Wien.

Dort übernimmt sie 1901 die Leitung eines Lyzeums, 1903 eröffnet sie eine Koedukationsschule, es folgen 1909 ein Realgymnasium, 1911 ein Mädchengymnasium. 1912 beginnt der Bau der Semmering Schule, der wegen des Krieges nicht fertig gestellt werden kann. Daneben führt sie einen der Wiener Salons, in dem zahlreiche Persönlichkeiten aus Kunst und Kultur, Wissenschaft und Politik verkehren und daher unterrichten an ihren Schulen zeitweise so berühmte Personen wie Arnold Schönberg, Oskar Kokoschka oder Hans Kelsen.

Während des Krieges setzt Schwarzwald sich für wohltätige Zwecke ein, gründet Gemeinschaftsküchen, organisiert Kindererholungen nach dem Motto „Wiener Kinder aufs Land“. Und auch nach dem Krieg hält dieses Engagement für Kinderheime in vielen Orten Österreichs an. Schwarzwald pflegt Kontakte zur sozialistischen Szene (Siegfried Bernfeld) sowie zur Frauenbewegung und hilft Flüchtlingen aus Deutschland (vgl. Deichmann 1988, S. 73). 1938 werden ihre Schulen geschlossen, das Vermögen liquidiert und Schwarzwald kehrt von einer Vortragsreise nach Dänemark nicht mehr nach Wien zurück. Ihrem Mann gelingt die Flucht in die Schweiz. Er stirbt 1939, ein Jahr bevor sie schließlich einem Krebsleiden erliegt.

Eugenia Schwarzwald kann als typisches Beispiel für die pädagogischen Strömungen gelten, auch und gerade weil sich Rezeptionsschwierigkeiten auftun<sup>2</sup>.

Sie wurde nämlich kaum bemerkt und angemessen gewürdigt, obwohl Otto Glöckel – einer der bedeutenden österreichischen Schulreformer – sie zwar eigens erwähnt, ihre Verdienste um die Schulreform hervor gehoben und ihr nicht zuletzt Lehrer abgeworben hat.

Leider hat sie selbst wenig geschrieben, was mit dazu geführt haben mag, dass sie lange Zeit in Vergessenheit geriet und noch immer zu wenig bemerkt wird. Überhaupt sei es – wie Erik Adam festhält – noch immer ein Versäumnis, die Reformpädagogik in Österreich um die Jahrhundertwende und am Ende des 1. Weltkrieges darzustellen (Adam 1981). Obwohl es mittlerweile einige Arbeiten auch zu ihr gibt, bleibt das Verhältnis zwischen Salon – Schule und zu Otto Glöckel noch zu wenig ausgeleuchtet.

### **3. Offene Fragen oder Leerstellen und neue Quellen**

Insgesamt ist als ein Befund festzuhalten, dass das Zusammenspiel zwischen Lebensreformbewegungen und Reformpädagogik allgemein, aber auch speziell in Österreich – so weit ich sehe - nicht annähernd als umfassend erforscht gelten kann. Zwar existieren eine Reihe von historischen bzw. sozialgeschichtlich orientierten Arbeiten, die selbst regionale Perspektiven mit einbeziehen<sup>3</sup>, aber im Wesentlichen fehlt es noch immer an explizit pädagogischen Arbeiten, die sich vornehmen, diese Verbindungen herzustellen.

Bedeutende Hinweise finden sich in einer zeitgenössischen Arbeit über die „wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart“ von Herget (1917). Dabei wäre es sicher nicht uninteressant noch genauer zu untersuchen, welche Rolle dem Bildungsbürgertum zukommt. Farkas spricht in dem Zusammenhang vom „pädagogischen Mittelstand“ (Farkas 2000/01, S. 545), der um die Jahrhundertwende bis zu 50% der aktiven Mitglieder der unterschiedlichen Vereine stellte. Dazu zählt er Be-

---

<sup>2</sup> Vgl. den Beitrag von Daniela Jörgler, Maria Theresia Reisinger und Elisabeth Schweitzer über Eugenia Schwarzwald in <http://www-gewi.uni-graz.at/dilthey/piluwe/>, 28.6.2006).

<sup>3</sup> Neben den bereits zitierten Arbeiten von Krabbe (1974) und Farkas (2000/01) ist dessen bemerkenswert ausführliche und informationsreiche Studie über die „Geschichte der Grazer Vereine“ zu nennen, die freilich auch zahlreiche pädagogische Hinweise enthält (vgl. Farkas 2003).

amte, aber auch Offiziere im Ruhestand, freiberuflich Tätige und Gewebetreibende (ebd.). Insbesondere die sozialdemokratischen Organisationen, die sich gegen paramilitärische Spiele und den Militarismus der völkischen Jugendbewegung wandten, die Naturfreunde und die Kinderfreunde liefern im Österreich der Monarchie ebenso wichtige Aufschlüsse wie die unterschiedlichen Medien, die sich die verschiedenen Richtungen gaben: so etwa Peter Roseggers „Der Heimgarten“ oder die eher dem anarchistischen Lager zuzuordnende Zeitschrift „Der g'rode Michl“, von Franz Prisching (1864 – 1919) herausgegeben, wie auch die in Graz erschienene Zeitschrift „Der Volksanwalt“ (vgl. Farkas 2000/01, S. 554 – 560).

Sowohl bei Eugenia Schwarzwald wie im gesamten Kontext der Erforschung der Zusammenhänge von Lebensreform und Bildungsreform zeigt sich die Bedeutung von neu zu erschließenden Quellen wie etwa Zeitschriften überhaupt, wie die der Lehrer- und Lehrerinnenverbände, Jahresberichte von Schulen, Lexika oder Schulbücher und natürlich auch autobiographische Texte wie Tagebücher oder Briefe. Diese Quellen sind längst nicht alle entdeckt, geschweige denn auch nur annähernd ausgeschöpft. Es lohnt sich zweifellos, sie zu heben und Verbindungslinien zwischen Österreich und Ungarn zu ziehen.



## Literatur:

- Adam, E. (1981): Die „Österreichische Reformpädagogik“ als historischer Ort des Werke von August Aichhorn. In: Ders. (Hrsg.) (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918 – 1938. Symposiumsdokumentation. Wien, Köln, Graz: Böhlau, S. 53 - 67.
- Adam, E. (1996): Eugenie Schwarzwald und die Reformpädagogik. Eine Skizze über eine bislang übergangene Pionierleistung in der Geschichte des österreichischen Bildungswesens. In: Streibel, R. (Hrsg.): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Wien: Picus Verlag. S. 47 - 53.
- Adam, E. (2003): Herbartianismus in Österreich - seine Bedeutung für die transnationale LehrerInnenbildung. In: Coriand, R. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn, S. 181 - 203.
- Baumgartner, J. (1998 a): Vegetarismus. In: Kerbs, D./Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 – 1933. Wuppertal: Peter Hammer, S. 127 - 140.
- Deichmann, H. (1988): Leben mit provisorischer Genehmigung: eine Dokumentation zu Leben, Werk und Exil von Dr. Eugenie Schwarzwald. Berlin.
- Ellwanger, K.; Meyer-Renschhausen, E. (1998): Kleidungsreform. In: Kerbs, D./ Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 – 1933. Wuppertal: Peter Hammer, S. 87 - 102.
- Farkas, R. (2000/01): Geschichte der Lebensreform in der Steiermark. Ein historischer Aufriß. In: Zeitschrift des Historischen Vereins für Steiermark. Jg. 91/92. Graz 2000/2001. S. 541 - 570.
- Farkas, R. (2003): Aus der Geschichte der Grazer Vereine. In: Brunner, W. (Hrsg.): Geschichte der Stadt Graz. Bd. 2. Wirtschaft – Gesellschaft – Alltag. Graz: Eigenverlag., S. 503 - 582.
- Flitner, A. (2001): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Weinheim, Basel: Piper.
- Göllner, R. (1986): Mädchenbildung um 1900. Eugenie Schwarzwald und ihre Schule. Wien.
- Göllner, R. (1996): „Die Schule aber war das eigentliche Leben.“ Eugenie Schwarzwald und die Mädchenbildung um 1900. In: Streibel, R. (Hrsg.): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Wien: Picus Verlag. S. 41 - 46.
- Herget, A. (1917): Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. 1. Teil Kunsterziehung – Arbeitsschule – Staatsbürgerliche Erziehung – Moralpädagogik. Prag, Wien, Leipzig.
- Koerber, R. (1998): Freikörperkultur. In: Kerbs, D./Reulecke, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 – 1933. Wuppertal: Peter Hammer, S. 103 - 114.
- Krabbe, W. (1974): Gesellschaftsveränderung durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsepoche. Göttingen.
- Möhring, M. (2004): Marmorleiber. Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890-1930). Köln u. a.: Böhlau.
- Németh, A. (2001): Die Entwicklung der Pädagogik zur Universitätsdisziplin, sowie ihre Institutionalisierung an der Universität in Budapest. In: Horn, K.-P./Németh, A./Puchánszky, B./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. Budapest: Osiris Kiadó, S. 309 – 345.

- Németh, A. (2003): Der Einfluss des Herbartianismus an der Budapester Universität und seine Rolle in der Lehrerbildung - eine Fallstudie. In: Coriand, R. (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung? Bad Heilbrunn, S. 225 - 243.
- Oelkers, J. (2003): Krise der Moderne und Reformer der Erziehung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire. 2. Band. München: C. H. Beck, S. 7 - 31.
- Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 783 - 806.
- Prondczynsky, A. (2001): Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938. In: Horn, K.-P./Németh, A./Puchánszky, B./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit. Budapest: Osiris Kiadó, S. 230 – 253.
- Röhrs, H. (2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheibe, W. (1999): Die reformpädagogische Bewegung 1900 – 1932. Weinheim: Juventa.
- Skiera, E. (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München, Wien: Oldenburg.
- Sünkel, W. (1997): Generation als pädagogischer Begriff. In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 197.
- Wolfsberger, M. (2002): Schwarzwald, Eugenie. In: Keintzel, B./ Korotin, I. (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen in und aus Österreich. Leben – Werte – Wirken. Wien: Böhlau, S. 671 – 674.
- Yamana, J. (2005): Legitimierung der Reformpädagogik durch Naturheilkunde. Über Lebensordnungen und „natürliche“ Disziplinierung in den Deutschen Landerziehungsheimen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 11. S. 39 – 54.

**Herbartianismus in Ungarn.****Institutionelle Modernisierung des Schulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 1849 als Wendepunkt in der ungarischen Geschichte.**

Nach dem Sturz des Freiheitskampfes begann in Ungarn eine Übergangsperiode, in der das Land wegen des Neuabsolutismus' wenige Chancen zur politischen Aktivität hatte.

Die Atmosphäre in Ungarn wurde vom berühmten Dichter Mihály Vörösmarty mit folgendem Zitat dargestellt: „Es gibt nur Stille, Schnee und Tod.“ Der Freiheitskampf forderte viele Opfer, viele waren in den Gefängnissen oder mussten das Land verlassen. Überall herrschte Trauer. Haynau, der Hyäne von Brescia, wollte ein Zeichen setzen, deshalb wurden nach seinem Befehl die dreizehn ungarischen Honvéd-Generäle in Arad hingerichtet. Die Strafe war streng, um die Rebellen-Magyaren zu maßregeln.

Einige schrieben Gnadengesuche, die Mutigen versteckten Flüchtlinge, ein Teil der politischen Führung emigrierte. Der Mitteladel hatte sich in die private Sphäre zurückgezogen und lebte bewusst weit entfernt von der Politik des Hofes. Der Schmerz wurde nur durch die Erinnerung an die Revolution erleichtert. Die Familien verbargen Waffen, Fahnen, Geldscheine, um die Idee des Freiheitskampfes bewahren zu können (Szabad 1979).

Es gab aber nur wenige Aktionen des Widerstandes, denn die möglichen Reaktionen auf den Absolutismus der Habsburger waren begrenzt. Nur wenige hatten Mut zu aktivem Protest. Die Zahl der Attentäter war gering, aber einer von ihnen, János Libényi, ein junger Schneider, versuchte, den Kaiser zu ermorden und verwundete ihn mit seinem Dolch (Szabad 1979).

Der Mitteladel, der die führende Rolle in der ungarischen bürgerlichen Reformzeit einnahm, beteiligte sich am öffentlichen Leben nicht. Sie verzichteten auf die Ämter, obwohl es um sie finanziell schlecht bestellt war. Sie wählten lieber die passive Resignation als Lebensform.

Die ungarische politische Emigration unter der Führung von Lajos Kossuth hoffte auf einen neuen Kampf. Nach kurzer Zeit wurde klar, dass Ungarn mit einem Aufstand keine Chancen mehr hatte. Die europäischen Mächte hatten kein Interesse an einem

unabhängigen ungarischen Staat. Die Illusionen mussten aufgegeben werden (Lukács 1984).

Während dieser Übergangsphase waren trotz aller Verbitterung neue Tendenzen zu bemerken, die schlussendlich den Ausbau des bürgerlichen Staates vorbereitet haben.

Die Modernisierung des ungarischen Schulwesens begann im Neoabsolutismus. Den Habsburgern, die in dieser Zeit als Feind betrachtet wurden, war es ein Anliegen, dass ein moderner, bürokratischer Staat entstand. Ungarn übernahm schließlich mit österreichischer Vermittlung das herbartianische Schulmodell. Mit dem Ausgleich von 1867 wurde dieser Prozess mit verstärktem Einsatz vorangetrieben. Die Chancen für eine durchgängige nationale Integration der Bevölkerung, die weite Schichten in eine sprachliche und kulturelle Magyarisierung führen würde, schienen günstig zu sein.

Der Integrationsprozess wurde aber nicht zuletzt auf schulischer Ebene durch starke gegenläufige Tendenzen gebremst, wenn nicht gar unterlaufen.

Die nationalstaatliche Schulpolitik von Ungarn folgte dem gesamteuropäischen Muster. Die aus den alten Lateinschulen erwachsenen Gymnasien neuhumanistischer Bildung, denen die preußischen Bildungsreformer den Weg gebahnt hatten, eröffneten ständeübergreifend den Aufstieg in die Funktionen des modernen Verwaltungsstaates, ebenso wie in die neu entstehenden bürgerlichen Professionen sowie in die Facheliten einer industriell geprägten Wirtschaftsordnung (Puttkamer 2003).

Ungarn musste während seiner Verbürgerlichung mit mehreren Hindernissen rechnen. Einerseits hatte Ungarn kein organisch herausgebildetes Bürgertum. Die Zahl der Bürger war in Ungarn gering und die meisten waren fremd (in erster Linie deutscher Herkunft). Andererseits war der ungarische Staat ein Vielvölkerstaat, in dem die nationalen Minderheiten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in zahlenmäßiger Überlegenheit waren. Die ungarische politische Elite setzte es sich zum Ziel, durch die Nationalisierung einen einheitlichen ungarischen Staat herauszubilden, in dem die Ungarn die Führungsrolle spielten, ohne dass die Interessen und Wünsche der nationalen Minderheiten berücksichtigt worden wären.

Für Ungarn bot das Schulwesen eine Möglichkeit, seine Rückständigkeit zu überwinden und durch die Schaffung des Bildungsbürgertums die bürgerliche Umgestaltung verwirklichen zu können. Die Nationalitäten hatten nur durch die Assimilation Chancen zum Aufstieg, obwohl die Slowaken, die Rumänen und – am erfolgreichsten – die Siebenbürger Sachsen versuchten, der ungarischen Staatsidee Widerstand ent-

gegen zu setzen. Das Schulwesen war der geeignete Schauplatz für den zunehmenden Nationalismus der offiziellen ungarischen Politik und der Nationalitäten (Puttkamer 2003).

## **1. Achtklassiger Gymnasialunterricht in Ungarn – Anfänge der Schulreform**

Schon die Anfänge der ungarischen Schulreform waren von den Habsburgern geprägt. Im 18. Jahrhundert entwickelte sich das ungarische Schulwesen nach den österreichischen Schulreformen. Ungarn hatte innerhalb des Habsburger Reiches einen großen Anteil an der Schulpolitik des aufgeklärten Absolutismus von Maria Theresia und Joseph II.

Während der Reformzeit 1825-48 kämpfte die ungarische Politik für die Anerkennung der ungarischen Sprache und für die bürgerliche Umgestaltung des Landes. Mit dem Sprachgesetz im Jahre 1844 wurde Ungarisch zur obligatorischen Amtssprache (Kosáry 1990).

Im Sinne des Nationalismus und des Liberalismus entfaltete sich der Wunsch, den innenpolitisch unabhängigen Nationalstaat zu schaffen und innerhalb dessen die Führungsrolle der Magyaren zu sichern. Aus Mangel an Bürgern übernahm der fortgeschrittene, liberale Adel die Führungsrolle und bestimmte die Art und Weise der Verbürgerlichung; der ständische Charakter der Gesellschaft wurde aber bewahrt.

Die ungarischen Reformer hatten viele Pläne und strebten nach verschiedenen Richtungen. Der Höhepunkt der Reformbestrebungen nach der Sanktion der Aprilgesetze war die Gründung der unabhängigen Regierung.

Nach dem Ende des Freiheitskampfes geriet das ungarische Schulwesen unter die Kontrolle des österreichischen Kultusministeriums. Im Jahre 1851 wurde der Organisations-Entwurf von Thun eingeführt. Nach dem österreichischen Vorbild begann in Ungarn der achtklassige Gymnasialunterricht, an dessen Ende die Abiturprüfung stand. Im Sinne der neuen Verordnungen wurden Bildungsreformen an der Pester Universität 1851 - 52 eingeführt (Németh, 2002b).

Im Jahre 1868 entstand das Nationalitätengesetz von Baron József Eötvös, der Architekt der ungarischen Nationalitätenpolitik. Er sicherte in seinem Konzept die kirchliche Sphäre als Freiraum für die kulturelle Entfaltung der Nationalitäten zu. Dieses Versprechen ließ hoffen, dass die Forderung nach dem muttersprachlichen Unter-

richtet fortan nicht an den Staat, sondern an die Kirche gerichtet werde. Das Gesetz folgte den liberalen Traditionen und stellte sicher, dass die Minderheiten in den Schulen in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden.

Nach dem Ausgleich erprobte Ungarn ein anderes Modell des Umgangs mit ethnischer Vielfalt als in Österreich. Ungarn war zwar unter einem Herrscherhaus mit Österreich vereinigt, aber es entstanden widerstreitende nationale Integrationsbewegungen; ein Teil der Nationalitäten wurde assimiliert, einige kämpften für ihre nationalen Vorstellungen und für ihre eigene Identität.

József Eötvös hatte auch das Volksschulgesetz 1868 ausgearbeitet. Im Rahmen dieses Gesetzes waren die institutionellen Bedingungen – die Ausbildung der Lehrer, die staatliche Kontrolle, die nötige Ausrüstung für die Schulen – vorgeschrieben.

Von nun an wurde der Einfluss des, von der ungarischen Bildungspolitik geförderten Herbartianismus immer größer. Im Sinne des Modells von Herbart wurden die Lehrpläne, der Lehrstoff und die Hauptzielsetzungen festgelegt. Im Vergleich zu den Thun-Reformen gab es keine größeren Veränderungen. Die ungarische Sprache bekam einen höheren Stellenwert und im Lehrplan wurden die patriotischen Gesichtspunkte intensiver zum Ausdruck gebracht.

In den 1870er Jahren wurden die allgemeinen Rahmenbedingungen für das bürgerliche Schulwesen geschaffen. Das Abitur hatte genoss großes Ansehen, da es den Aufstieg für den Mittelstand sicherte. Mit dem Mittelschulabschluss konnte man dem Militär beitreten, in der Staatsverwaltung ein Amt bekleiden oder an der Universität studieren.

## **2. Konsolidierung und Entwicklung des Mittelschulwesens**

Die umfassende Reform des Mittelschulwesens wurde im Jahre 1883 von Mór Kálmán eingeführt. Kálmán wollte die ungarische Pädagogik nach europäischen Maßstäben entwickeln. Er studierte den Herbartianismus und versuchte ihn auf die ungarische Wirklichkeit zu übertragen. Er richtete seine Ideen hauptsächlich auf die Praxis aus. Das Gesetz bestimmte das Ziel des Mittelschulunterrichts für beide Typen der Mittelschule. Sowohl das achtklassige humanistische Gymnasium mit dem Unterricht in den klassischen Sprachen als auch die Realschule mit der Vermittlung naturwis-

senschaftlicher Kenntnisse und der modernen Sprachen sollten die höhere wissenschaftliche Bildung fördern (Németh 2002a,b,c).

Der Unterschied zwischen den beiden Schultypen blieb erhalten; das Gymnasium ermöglichte das Studium an den Universitäten und an den Hochschulen, mit dem Realschulabschluss konnte man nur an der Technischen Universität, an den naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universität oder an den wirtschaftlichen Hochschulen studieren.

Eine Annäherung der zwei Schulformen begann in den 1890er Jahren. Von 1890 an war die griechische Sprache nicht mehr obligatorisch, man durfte Griechisch- Ersatzfächer wählen. In der Realschule durfte man nun Latein lernen. Die neuen Sonderfächer wie Englisch, Französisch, Italienisch, Musik, Maschinenschreiben, Handarbeit, Fechten und Gesundheitskunde waren von 1892 an Bestandteil des Unterrichts.

Diese Entwicklung symbolisierte einerseits die Verbürgerlichung des Adels, andererseits den Wunsch des Bürgertums, sich der Lebensform des Adels anzunähern. Obwohl die Zahl der in den Realschulen Lernenden dauernd zunahm, waren in den Jahren 1894 - 95 von 184 Mittelschulen nur 33 Realschulen (Kolossa, 1979).

Mit den großen Schulbauten stieg auch die Aufnahmefähigkeit der Gebäude. Die Schulträger waren zum überwiegenden Teil die Kirchen, nur ein Drittel der Schulen waren staatlich. Dennoch war die Kontrolle des Staates nicht zu übersehen.

### **3. Charakterzüge des ungarischen Mittelschulunterrichts**

Im Gymnasialunterricht zählten die klassischen Sprachen – die griechisch-lateinische Grammatik – zu den wichtigsten Fächern. Zu den Grundelementen der Bildung gehörten auch die Lehre von Linné und das Periodensystem von Mendeleiew. Im Mittelpunkt standen darüber hinaus literarische Texte, Geschichte sowie Kunstwerke der Klassik und der Romantik.

Die Bildung sollte – neben der Vermittlung von geistigen Kenntnissen – auch der moralischen Erziehung dienen. Die wichtigsten moralischen Werte, die nicht nur durch den Religionsunterricht, sondern auch in den meisten humanistischen Fächern vermittelt wurden, waren Respekt, Ordnung und Harmonie. Geschichte, Literatur und die literarischen Texte im Sprachunterricht halfen zudem bei der patriotischen Erzie-

hung. Die Stundenzahl und die Fächer entsprachen den Zielsetzungen des Unterrichts (Czeplöder Staatliches Hauptgymnasium, 1907 - 1908).

## Stundenzahl und Fächer im achtklassigen Gymnasium

Fächer	Jahrgänge /Stundenzahl								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	összes
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Ungarisch	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Latein	6	6	6	6	6	5	5	4	44
Griechisch o. G.ersatz	-	-	-	-	5	5	5	4	19
Deutsch	-	-	4	3	3	3	3	3	19
Geschichte	-	-	3	3	3	3	3	3	18
Geographie	3	3	2	-	-	-	-	-	8
Naturkunde	2	2	-	3	3	3	-	-	13
Physik	-	-	-	-	-	-	4	4	8
Mathematik	4	4	3	3	3	4	3	2	26
Geometrie	3	3	2	2	-	-	-	-	10
Philosophie	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Zeichnen	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Körperübung	2	2	2	2	2	2	2	2	16
	28	28	28	28	30	30	30	30	232

Die Schule sollte zur Entwicklung einer disziplinierten Denkweise und Orientierung der Schüler beitragen. Der Staat brauchte gehorsame und disziplinierte Staatsbürger, deshalb sollte die Zentralgewalt für ihre Erziehung sorgen. Der Schulunterricht war jedoch praxisfern; von den Schülern wurden keinerlei Problemlösungsfähigkeiten erwartet.

Um die Jahrhundertwende begann die Modifikation des Bildungsideals nach den bürgerlichen Ansprüchen. In der Schule traten praktische Kenntnisse in den Vordergrund; die humanistische Bildung verlor an Bedeutung.

Ende des 19. Jahrhunderts beeinflussten neue politische Tendenzen auch das Schulwesen. Der zunehmende Nationalismus wollte auf das Gebiet des Schulwesens wieder verstärkt Einfluss nehmen. Die Freiheiten der Nationalitäten in Bezug auf ihre eigenen Sprachen wurden eingeschränkt; das neue Schulprogramm stand im Dienst einer aggressiven Magyarisierung.

Es ist beachtenswert, dass die Assimilation der Juden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts stark vorangeschritten ist. In der kapitalistischen Entwicklung spielte das



Judentum mit seinem finanziellen und geistigen Kapital eine wichtige Rolle. Die Zahl der Juden betrug in den Mittelschulen immerhin 30 - 40%.

Um die Jahrhundertwende wurde der Wunsch nach Erneuerung der Unterrichtsmethodik laut. Die direkte Methode im Sprachunterricht legte nun auch auf Kommunikation, praktische Orientierung und auf Lernen in lebensnahen Situationen großen Wert.

In der Fachliteratur kamen neue Tendenzen wie die Lebensreformbewegungen und die Reformpädagogik zu mehr Popularität.

#### 4. Unterschiede der historischen Aspekte zwischen dem österreichischen und ungarischen Schulwesen

ÖSTERREICH	UNGARN
Verstärkung des Reichsselbstbewusstseins im multikulturellen Habsburgerreich	Verstärkung des Nationalbewusstseins im multikulturellen Ungarn
Kohäsion der Nationen	Betonung der Unabhängigkeit der Magyaren
Fortsetzung der Reformen im Sinne des aufgeklärten Absolutismus	Kampf für die Sonderstellung: „...nach unseren Sitten und Gesetzen...“
Schutz der Unversehrtheit des Reiches durch Bildung	Entwicklung des Nationalstaates durch die nationale Kultur
Modernisierung, Verbürgerlichung (Unterschiede zwischen Cis- und Transleithanien)	Spätere Modernisierung mit dem Ziel des einheitlichen Nationalstaates; Akzent auf die staatsbildende Kraft Ungarns
Zunehmende Zahl der Bildungsbürger; Beamte, Offiziere	Wenige Bürger fremder Herkunft, Assimilation der Juden, Verbürgerlichung des Adels
Katholizismus	Protestantische Traditionen
Historische und philosophische Betrachtungsweise	Wenig Neigung zur Philosophie, zu Historismus
Suprematie der Österreicher (der deut-	Starker, aggressiver Nationalismus, un-

schen Sprache)	garische Suprematie im ungarischen Vielvölkerstaat
----------------	---

Die ungarische Regierung zahlte für ihre Schulpolitik einen hohen Preis. Das Schulwesen konnte wegen des steigenden Nationalismus' die Kluft zwischen Österreich und Ungarn, sowie den Ungarn und den verschiedenen Nationalitäten nicht überbrücken. Obwohl die Minderheitsrechte in Cisleithanien gesetzlich abgesichert wurden, kam es vor Ort zu heftigen Konflikten. In Ungarn konnten derartige lokale Auseinandersetzungen vermieden werden. Hier waren es weniger alltägliche Konflikte als der öffentliche Schlagabtausch über die Grundprinzipien der Schul- und Nationalitätenpolitik.

Die ungarische Schulpolitik überlebte den Zerfall der Monarchie. Nach dem Ersten Weltkrieg konnte die dualistische Schulpolitik im Grunde genommen weiter bestehen, aber ohne die k. u. k. Monarchie und ohne die Nationalitäten.

## Literatur:

Jahresbuch des Staatlichen Hauptgymnasiums, Czepléd, 1907 - 08.

Hanák, P. (szerk.)(1978): Magyarország története 1890 - 1918. I-II.kötet. Akadémia Kiadó, Budapest.

Lukács, L. (1984): Magyar politikai emigráció. Budapest.

Kolossa, T. (1979): Magyarország története a dualizmus első negyedszázadában (1867 - 90). In: Kovács Endre (szerk.) Magyarország története. II. kötet, Akadémia Kiadó, Budapest.

Kosáry, D. (1990): Magyarok Európában. III. Újjáépítés és polgárosodás 1711 - 1867. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest.

Mann, M. (1993): Oktatáspolitikai a dualizmus korában. Iskolakultúra, 1. sz. 78 - 85.

Németh, A. (2002a): A herbartianizmus értékelése egy konferencia előadásainak tükrében. Neveléstörténeti Füzetek. 31 - 38. 20. OPKM, Budapest.

Németh, A. (2002b): A herbartianizmus recepciója a pesti egyetemen. Esettanulmány. Iskolakultúra, 5. sz. 5 - 18.

Németh, A. (2002c): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris Kiadó, Budapest.

Puttkamer, J. (2003): Schulalltag und nationale Integration in Ungarn. Oldenbourg Verlag, München.

Szabad, G. (1979): Az önkényuralom kora (1849 - 67). In: Kovács Endre (szerk.) Magyarország története. I. kötet, Akadémia Kiadó, Budapest.

**Die Rolle des Gefühls in der Moralerziehung bei Herbart und Kant.**

In meiner Diplomarbeit habe ich mich mit dem Thema der Erziehung zur Moralität bei Herbart und Kant beschäftigt, und zwar unter dem besonderen Gesichtspunkt der Herausforderung ästhetischer Urteilskraft. Eine der Grundfragen dieser Arbeit war, was nach Ansicht von Herbart und Kant auf dem Gebiet der Moralerziehung von Erziehern und Erzieherinnen getan werden kann, d.h. was im Bereich des pädagogisch Möglichen liegt. Das Feld der möglichen Antworten auf diese Frage reicht dabei von der Annahme völliger erzieherischer Ohnmacht bis zur Annahme pädagogischer Allmacht.

Herbart und Kant pendeln sich *zwischen* diesen Polen ein: Moralität kann pädagogisch nicht direkt erwirkt werden, andererseits darf und kann sie nicht völlig aus dem Bereich der Pädagogik ausgespart werden. Pädagogen und Pädagoginnen haben die Möglichkeit, die zu erziehenden Subjekte dabei zu *unterstützen*, eine Gemütsstimmung auszuprägen, auf deren Hintergrund sie eigenständig und spontan selbst moralisch handeln können. Es ist also pädagogisch möglich, junge Menschen darauf vorzubereiten, dass sie selbständig und von sich aus Moralität in ihrem Handeln ausprägen und man kann ihnen zugleich Lust darauf machen.

An dieses Zwischenergebnis schließt natürlich die Frage an, auf welchen Wegen und mit welchen Mitteln Menschen in diese, dem Moralischen gegenüber aufgeschlossene, Stimmung versetzt werden können oder mit anderen Worten: mit welchen pädagogischen Mitteln Menschen zur Moralität *motiviert* werden können.

Ich werde nun zuerst über Herbart sprechen, dann Kant vorstellen und zum Schluss gemeinsame Schlussfolgerungen ziehen.

Herbart stellt die Ästhetische Darstellung der Welt in den Mittelpunkt und kennzeichnet sie als das Hauptgeschäft der Erziehung überhaupt (vgl. Herbart 1804/1982, S. 115).

Diese pädagogische Entscheidung lässt sich moraltheoretisch damit begründen, dass Herbart davon ausgeht, dass moralische Urteile aus mehreren ästhetischen Urteilen entspringen (vgl. Herbart 1836/1964, S. 306) und dass daher die Kultivierung des *ästhetischen* Urteilsvermögens eine Grundvoraussetzung für die Kultivierung der *moralischen* Urteilsfähigkeit ist. Indem der Zögling Verhältnisse, in denen er steht, ästhetisch zu beurteilen lernt, eignet er sich die Voraussetzung dafür an, mora-

liche Urteile zu fällen und moralisch zu handeln. Herbart macht deutlich, dass nicht die individuelle Verfassung eines Menschen, seine Kräfte, Gaben und Interessen entscheidend sind, wenn es um die Entwicklung von Moralität geht, sondern „daß es doch darauf ankommt, *was denn für eine Welt* der Knabe vor sich finden, beurteilen und zu behandeln sich üben werde“ (Herbart 1804/1982, S. 114). Welche Welt ein junger Mensch *vorfndet* und was er darin *bemerken* kann (vgl. Herbart 1804/1982, S. 116) entscheidet über die weitere Entwicklung seiner Urteilsfähigkeit. Hier setzt die pädagogische Herausforderung der ästhetischen Urteilskraft ein: um einem Menschen eine ästhetische Auffassung der Welt zu ermöglichen, muss man sie ihm ästhetisch *darstellen*.

Herbart bezeichnet also die ästhetische Darstellung der Welt als das pädagogisch verfügbare Mittel, um Zöglinge eine ästhetische Anschauung der Welt zu ermöglichen. Über die Lektüre von historischen Texten, die die Weltenfülle und die vielfältigen Lebenssituationen zum Ausdruck bringen, wird eine Auffassung der Welt erreicht, die zugleich mannigfaltig, umfassend, geordnet und ergreifend ist (vgl. Blaß 1972, S. 137; mit Bezug auf Herbart 1806/1964, S. 96) und die Widersprüchlichkeiten, die sich in einer komplexen Situation auftun können, nicht beseitigt (vgl. Herbart 1804/1982, S. 115).

Die angestrebten ästhetischen Urteile sind unmittelbare und evidente Urteile, und unterscheiden sich durch diese Unmittelbarkeit von mittelbaren Reflexionsurteilen, wie es beispielsweise theoretische oder logische Urteile sind.

Die ästhetische Darstellung der Welt als Mittel der Moralerziehung spricht das Subjekt also *unmittelbar* und *nicht* primär über dessen reflexive Fähigkeiten an. Auf diese Weise wird deutlich, dass Herbart im Rahmen einer Erziehung zur Moralität nicht auf die rationalen und reflexiven Fähigkeiten des Menschen, sondern auf das unmittelbare ästhetische bzw. moralische Empfinden setzt. Schon allein, weil es um die Fähigkeit zu praktischem moralischem Handeln geht, kann eine theoretische, rein logische Auseinandersetzung nicht allein das geeignete Mittel der Moralerziehung sein. Herbart schreibt von der „Konstruktion“ des sittlich wohlgefälligen Verhältnisses von gebietendem und gehorchendem Willen, sie „kann nicht bloß logisch sein. Aus einer wohlklassifizierten Sittenlehre kann sie nicht erlernt werden; diese kühlt den Willen ab, sie treibt ihn nicht! Vielmehr bedarf es einer teils poetischen, teils pragmatischen Konstruktion“ (Herbart 1804/1982, S. 109).

Die ästhetische Beurteilung der sittlichen Grundverhältnisse, die Herbart später in der Lehre von den praktischen Ideen fasst, treibt also den Willen an. Sie motiviert das Subjekt zur Erfüllung der moralischen Forderungen, die sich aus der ästhetisch-moralischen Beurteilung der elementaren Willensverhältnisse stellt. Um die Art der Beharrlichkeit ästhetischer Urteile zu beschreiben, die schließlich auch den Forderungscharakter begründen, zieht Herbart eine Parallele vom Gebiet der Moralität zum Gebiet der Kunst: „Eine Geschmacklosigkeit ist dem Künstler ein Verbrechen. Freilich, nur sofern er Künstler sein will! Es ist ihm unverwehrt, sein mißratenes Bild zu zerstören und das Instrument, dessen er nicht Meister ist, zu verschließen, endlich, die Kunst ganz aufzugeben“ (Herbart 1804/1982, S. 111). In analoger Weise wird ein Subjekt gedemütigt durch ein missfälliges ästhetisches Urteil, das es über sich selbst und seine eigenen Willensverhältnisse fällt. Man kann aber nicht aufhören, Mensch zu sein, so wie man »die Kunst ganz aufgeben« kann, um dem ästhetischen – und in diesem Zusammenhang moralischen – Urteil zu entgehen. Ihm aber nicht zu entsprechen wäre unerträglich. Auf diese Weise entspringt aus der ästhetisch-moralischen Beurteilung eine sittliche Forderung und zugleich die Motivation, der Forderung aus eigenen Stücken nachzukommen.

Und nun zu Kants Position zu diesem Thema:

Auch er gibt auf die Frage nach den möglichen Mitteln einer Erziehung zur Moralität den Hinweis auf die *Darstellung* von moralischen Exempeln (vgl. Kant 1788, KpV, AA Bd. 5, S. 160). Damit wird der Zweck verfolgt, das moralische Interesse bzw. das Gefühl der Achtung zu wecken und über diesen »Umweg« Moralität anzubahnen. Im moralischen Interesse bzw. im Gefühl der Achtung liegt bei Kant der Angelpunkt zwischen äußerem, sinnlichem Einfluss und subjektiver, unabhängiger und autonomer Aktivität, die die spezifische moralische Qualität bei Kant ausmacht (vgl. Kant 1785/1984, GMS, S. 40n). Das moralische Gefühl der Achtung weist hierbei Parallelen zum ästhetischen Gefühl des Erhabenen auf: beide Gefühle stellen sich ein beim gleichzeitigen Erlebnis von Erniedrigung und Erhebung. Die sinnliche Natur des Menschen *verliert* im moralischen Anspruch an bestimmender Macht, das subjektive Vermögen der praktischen Vernunft *gewinnt* an Einfluss und Bestimmung (vgl. Kant 1788, KpV, AA Bd. 5, S. 76f.). Angesichts dieses Verhältnisses von Demütigung und gleichzeitiger Erhebung stellt sich ein Gefühl der Lust ein, das Gefühl von Erhabenheit bzw. Achtung. Durch das ästhetische Erlebnis des Erhabenen vermag das Subjekt also ein moralisches Interesse an einer Handlung zu entwickeln, das zwar Ge-

fühlscharakter hat und auf eine bestimmte Handlung drängt, das aber seinerseits nicht empirisch bedingt ist, sondern seinen Grund im bestimmenden Verhältnis der praktischen Vernunft gegenüber der sinnlichen Neigung hat.

Neben der Weckung des moralischen Interesses kommt dem Ästhetischen bei Kant im pädagogischen Kontext noch eine weitere Funktion zu, nämlich die Kultivierung einer Gemütsstimmung, in der der Wert bestimmter Gegenstände und Handlungen unabhängig von deren empirischen Wert, unabhängig von deren Nutzen, unabhängig von deren Beziehung zur Neigung geschätzt werden kann. Diese Freiheit der ästhetischen Urteile verbindet sie mit moralischen Urteilen: Wie das Schöne gefällt das Gute unabhängig von sinnlicher Neigung (vgl. Kant 1790/2001, KdU, S. 256).

Aus diesen beiden Punkten lässt sich vorsichtig folgern, dass ästhetische Erfahrungen die Stimmung des zu erziehenden Menschen auf den moralischen Anspruch vorbereiten.

Herbart und Kant wird häufig ein ungerechtfertigter Rationalismus bzw. Intellektualismus vorgeworfen. Dieses Urteil aber muss zumindest für die Erziehung zur Moralität relativiert werden, wenn man bedenkt, welchen geringen Stellenwert die Reflexion im Konzept von Herbart und Kant hat. An dieser Stelle möchte ich einem Missverständnis meiner Ausführungen vorbeugen: das Einbeziehen des *Gefühls* in die Erziehung zur Moralität bedeutet nicht, dass auch die Prinzipien des Moralischen auf das Gefühl gegründet werden: Bei Kant gründet das Moralprinzip auf praktischer Vernunft, bei Herbart auf ästhetischen Urteilen. Beide schließen das Gefühl aus der *Grundlegung* der Ethik aus (vgl. Herbart 1836/1965, S. 306; vgl. Kant 1785/1984, S. 98). Das heißt, man muss zwischen der Grundlegung und der Ausübung von Moralität unterscheiden.

Nun aber zur Rolle der intellektuellen Bildung im Rahmen der Moralerziehung bei Herbart und Kant:

Intellektuelle Bildung zeichnet sich durch die Betonung der Reflexivität aus – und damit durch eine *Mittelbarkeit* der gefällten Urteile: zwischen der konkreten Situation und der Handlung, die in dieser Situation gesetzt werden soll, bzw. dem Urteil, das gefällt wird, muss sich notwendig ein Reflexionsvorgang vermittelnd einschleichen.

Herbart selbst setzt *nicht* auf intellektuelle Bildung als Voraussetzung für Moralität, sondern betont, dass über die ästhetische Darstellung der ganze Mensch in seinen Lebensverhältnissen *unmittelbar*, nicht reflexiv, angesprochen werden muss; andernfalls stellen Phantasie und Kunstübungen eine Flucht dar vor den langweiligen Re-

ligions- und Moralvorträgen und ihnen geht die moralpädagogisch fördernde Kraft verloren (vgl. Herbart 1804/1982, S. 118).

Kants Diktum vom Primat des praktischen gegenüber dem theoretischen Vernunftgebrauch (vgl. Kant 1788, KpV, AA Bd. 5, S. 121) gilt in diesem Zusammenhang auch für die Erziehung zur Moralität: nicht das Nachdenken und der Moralvortrag sind Voraussetzung für das moralische Handeln, sondern ein gewisses moralisches Empfinden, das in Erlebnissen des Schönen und Erhabenen geweckt werden kann.

Moralische Erziehung im Sinne von Herbart und Kant setzt also in erster Linie nicht auf den Weg reflexiver Urteile, sondern auf *unmittelbare* Urteile, in denen sich moralisches Denken und Handeln vollzieht. Durch übermäßige Intellektualisierung der Moralerziehung besteht nach Ansicht von Herbart und Kant im Gegenteil sogar die Gefahr, dass die zu erziehenden Menschen *berechnend* werden (vgl. Herbart 1804/1982, S. 114), dass sie den Imperativ der *Klugheit* höher schätzen als den der *Sittlichkeit* (vgl. Kant 1785/1984, GMS, S. 41 und S. 61). Erst nach der ursprünglichen Auffassung der sittlichen Verhältnisse tritt Reflexion als Verarbeitung des Aufgefassten auf den Plan.

Indem nun aber dem Intellekt im moralischen Kontext die Alleinherrschaft abgesprochen wird, wird zugleich auch der ganze, auch der fühlende Mensch in die Entwicklung und Ausübung von Moralität einbezogen.



## Literatur:

- Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804).  
In: Herbart, J. F.: Kleinere pädagogische Schriften (hrsg. von Asmus, W.). Stuttgart: Klett-Cotta 1982, S. 105 - 121.
- Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Herbart, J. F.: Sämtliche Werke. Aalen: Scientia-Verlag 1964, Bd. 2, S. 1 - 139.
- Herbart, J. F.: Zur Lehre von der Freyheit des menschlichen Willens. Briefe an Prof. Griepenkerl (1836). In: Herbart, J. F.: Sämtliche Werke. Aalen: Scientia-Verlag 1964, Bd. 10, S. 207 - 313.
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785). Stuttgart: Reclam 1984; AA Bd. 4, S. 385-463.
- Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft (1788). AA Bd. 5, S. 3 - 163.
- Kant, I.: Kritik der Urteilskraft (1790). Hamburg: Felix Meiner Verlag 2001; AA Bd. 5, S. 167 - 485.
- Blaß, J. L.(1972): Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart. Meisenheim: Hain.

## **Ungarische Kurzfassung**

### **Az érzelem szerepe herbarti és kanti erkölcsi nevelésben.**

C. Gerdenitsch diplomamunkájának témája a kanti és a herbarti erkölcsi nevelés, különös tekintettel az esztétikai ítélő erőre. A dolgozat alapkérdése azzal foglalkozik, mit tehet a nevelő, Kant és Herbart nézetei alapján az erkölcsi nevelés területén.

Herbart és Kant állásfoglalását összevetve, a válasz két szempontból is hiányzik: egyrészt az erkölcs pedagógiai szempontból nem közvetlenül hat, másrészt az erkölcsi nevelést nem lehet és nem szabad a pedagógiából teljesen kihagyni.

A tanároknak lehetőségük van arra, hogy a nevelés alanyait támogassák, egy olyan beállítódás kialakításában, amely lehetővé teszi növendékeik számára, hogy önállóan és spontán módon, az erkölcsöt saját cselekvéseikben kifejezésre juttassák. Herbart és Kant szerint is lehetséges, a fiatalokat pedagógiaileg előkészíteni arra, hogy a cselekvéseikben önállóan és saját maguktól, erkölcsösen nyilvánuljanak meg, és ehhez ugyanakkor kedvet is lehet csinálni. Ehhez a problémához kapcsolódik az a kérdés, hogy milyen pedagógiai eszközökkel lehetséges a fiataloknál egy ilyen erkölcsi beállítódást kialakítani.

Herbart a világ „Esztétikai megjelenítését” állítja a középpontba, és ezt a nevelés a fő feladatoként jelöli meg. (Herbart 1804/1982, 115.) Ez a kijelentés visszavezethető arra, hogy a Herbart által képviselt felfogás szerint, az erkölcsi ítéletek több esztétikai ítéletből tevődnek össze (Herbart, 1936/1964, 336.), továbbá, hogy az esztétikai ítélőképesség művelése egyben az erkölcsi ítélet fejlesztésének előfeltétele. Herbart hangsúlyozza, hogy ítélezés képessége attól függ, milyen világot szándékozunk megítélni, és mit veszünk abban észre (Herbart, 1804/1982, 114. és 116).

Ebből a szempontból a világ esztétikai megjelenítését fontos pedagógiai eszköznek tekinti abban, hogy a növendéket a világ esztétikai megragadására és megítélésére ösztönözze.

Az megcélzott esztétikai ítéletek közvetlen és evidens ítéletek, nem pedig reflexből adódó ítéletek, azaz, a világ esztétikai megjelenítése, és ezzel együtt az erkölcsi nevelés, Herbart szerint az embert közvetlenül és direkt módon megszólítja. Az erkölcsi nevelésnek nem logikus, elméleti előadásokon keresztül kell

megnyilvánulnia, amelyek a reagáló képességet tanítják, hanem magát az embert kell megragadni, és az akaratát megmozgatni, az erkölcsi nevelésnek motiválni kell. „Egy jól rendszerezett erkölcsi tanításból nem tanulható meg (az erkölcsi beállítódás), ez lehűti az akaratot, és nem ösztönzi azt!” Sokkal inkább szükséges, egyrészt a költői, másrészt a gyakorlati konstrukciókon keresztüli hatás. (Herbart, 1804/1982, 114)

Kantnál is felmerül az erkölcsi példák bemutatására való utalás, az erkölcsi nevelés lehetséges eszközei iránti kérdés kapcsán. Azt tűzi ki célul, hogy az erkölcsi érdeklődést, azaz a figyelem érzetét felkeltse, és ezen a kerülő úton, az erkölcsöt megalapozza. Ebben a folyamatban Kant a döntőnek tekinti a külső, érzéki befolyás, és a szubjektívabb, függetlenebb és autonóm aktivitás közötti pontot, amely Kant szerint a speciális erkölcsi minőséget szabja meg.

A figyelem erkölcsi érzése ugyanakkor párhuzamokat mutat a fenséges esztétikai érzésével: mindkét érzés a lealacsonyodás és felemelkedés egyidejű élményének a kifejeződése. A fenséges esztétikai élményén keresztül lehetséges a cselekvő szubjektum számára a cselekvésben az erkölcsi érdeklődés kifejllesztése, amely ugyan érzésjellegű, és egy bizonyos cselekvésre ösztönöz, de ez mindamelllett nem empirikusan meghatározott, hanem alapja a gyakorlati ész érzéki hajlammal szembeni meghatározott viszonyában van. Nemcsak a fenséges, hanem a szép is szerepet kap Kant morálpedagógiájában. A szép a megélő szubjektumot egy sajátos állapotba juttatja, amelyben a dolgokat és a cselekvéseket a hasznuktól, a kellemes érzésétől függetlenül tudja értékelni. Az esztétikai ítéletek ezen szabadsága összekötődik az erkölcsi ítéletekkel. Kant sem zárja ki, hogy az esztétikai tapasztalatok a nevelendő ember érzésvilágát az erkölcsi igényességre készítik elő.

Herbart és Kant estében gyakran egy indokolatlan racionalizmus vagy intellektualizmus szokott felmerülni. Ez az ítélet azonban csak legfeljebb az erkölcsi nevelésre értelmezhető, ha arra gondolunk, hogy, milyen csekély értéket képvisel Kantnál és Herbartnál a reflexió.

Herbartnál és Kantnál az etika megalapozásában nem kap konzekvens szerepet az érzelem erkölcsi nevelésbe történő bevonása: mindketten kizárják az érzelmet az etika alapjainak kidolgozásából. (Herbart 1836/ 1964, 306. és Kant 1785/1984, 98.)

Az erkölcsi nevelés kérdéseivel összefüggésben mindketten, Herbart is és Kant is a reflexió túlhangsúlyozása ellen vannak.

Számukra sokkal fontosabbnak tűnik, hogy az egész embert közvetlenül megszólítsák. Az erkölcsi nevelés fokozott/ túlzott intellektualizálása révén szerintük fennáll annak a veszélye, hogy a nevelés alanyai számítóvá válnak (Hervart 1804/1982, 114), és az okosság parancsát fontosabbnak tartják az erkölcsösnél. Az érzéki viszonyok elsődleges felfogása után kerül csak sor a reflexióra, mint a megragadott valóság feldolgozása. Közben erkölcsi összefüggésben az intellektus egyeduralma elvitatásra kerül, és ugyanakkor az egész, az érző ember is az erkölcsiség fejlesztésének és kialakításának folyamatába kerül.

**Die pädagogischen Wirkungen der ungarischen Lebensreformbewegungen in der Zeitschrift Népművelés (von 1912 bis 1918 Új Élet).**

I. Was möchten die Redakteure mit diesem Titel ausdrücken?

Was bedeutet der Titel auf Deutsch überhaupt? Die Redakteure wollten das gesamte ungarische Volk bilden. An dieser Stelle möchte ich ein Zitat anbringen, natürlich ins Deutsche übersetzt, weil es meiner Meinung nach die Aufgabe dieser Zeitschrift gut darstellt. Dieses Zitat wurde in Népművelés 1906 publiziert: „Ich weiß, dass diese Zeitung dazu berufen ist, die geistige und seelische Entwicklung des ungarischen Volkes weiter zu bringen; ihm eine Kultur zu geben“ (Népművelés, 1906, S. 501.p.). Der andere Titel „Új Élet“ [Neues Leben] hängt mit einem Datum zusammen. Diese Zeitschrift existierte nämlich nur von 1906 bis 1918. Sie hieß von 1912 bis 1918 „Neues Leben“.

II. Im zweiten Teil möchte ich dann schreiben, worin meine Aufgabe in diesem Projekt besteht. Mein Ziel ist in weiterstem Sinne, die in Ungarn entstandenen Schlüsselmotive der Lebensreformbewegungen vorzustellen – wie Naturheilbewegung, Kleidungsreform, Freikörperkultur, Ernährungsreform, Vegetarianismus, Antialkoholbewegungen, Jugendbewegungen, Frauenbewegungen, Sexualreform, Gartenstadtbewegungen, Kunst- und Religionserziehung; im engeren Sinne möchte ich die Richtungen und Strömungen analysieren und bewerten sowie die Wirkung der Lebensreformbewegungen auf die Kindererziehung beleuchten. Der zweite Aspekt ist uns natürlich wichtiger. Die Methode meiner Forschungsarbeit ist die Inhaltsanalyse. Dazu haben wir ein Aspektsystem ausgearbeitet. Die Aspekte sind folgende: 1. Kunst des Kindes, 2. die Methode der gemeinsamen Erziehung der Kinder, 3. das Verhältnis zwischen den Eltern und dem Kind, 4. die Frauenrollen, 5. die Umgebung des Kindes, 6. die schulische Einrichtung, 7. der Aufbau „des Kindhauses“, 8. die Kleidung des Kindes, 9. die kindliche Lebensweise, 10. die Kinderkriminalität, 11. das Schulprogramm (z.B. die Waldschule), 12. das Verhältnis zwischen den Eltern und dem Lehrer / der Lehrerin, 13. das Kind und die Natur, 14. das Kind und die Naturheilbewegung, 15. die Ernährung des Kindes, 16. das Kind und die Musik, 17. das Kind und die Nacktheit, 18. das Kind und die Antialkohol-Bewegung, 19. das Kinderver-

hältnis, 20. das Kind und die Unterrichtsmethode, 21. das Kind und die Religion, 22. das Kind und das Spiel, 23. der Kinderschutz.

III. Im dritten Teil möchte ich die Zeitschrift Népművelés vorstellen.

In Ungarn war die Wirkung der Lebensreformbewegungen ähnlich wie im Ausland. Der Vorgang begann am Ende des 19. Jahrhunderts: die industrielle Revolution, die Urbanisierung, die Entfremdung in den menschlichen Verhältnissen, das Problem im Unterricht der Massenschule. Die Lebensreformbewegungen richteten sich gegen diese Zeiterscheinungen, die Zeitschrift Népművelés wurde als Zeichen der Ablehnung ins Leben gerufen. Die Zeitschrift zeigte nicht nur die ungarische Lebenssituation, sondern veröffentlichte auch Schriften über ausländische Beispiele von Veränderungen.

Ruskin sagte, dass man schon alles herstellen könne, nicht aber wahre Menschen, man kümmere sich um die Entwicklung des Geistes nicht.

Was könnte diese Probleme lösen? Die Lebensreform! Die Lebensreformen wurden z.B. durch die Zeitschrift Népművelés bekannt gemacht. Aber die Lebensreform war nicht nur ein Heilverfahren, sondern auch eine Kunst. Die Eigentümlichkeiten kann man in Ungarn in den Künstlerkommunen finden. Warum ich diese Kommunen für wichtig halte? In Ungarn – nicht weit von Budapest – gab es eine Künstlerkommune, deren führende Persönlichkeiten für die Herausgabe dieser Zeitschrift eine sehr wichtige Rolle spielten. Die Schriften von Sándor Nagy und Aladár Körösfői-Kriesch halfen bei der Arbeit der Chefredakteure. Sie betonten die dreifache Einheit der Arbeit, des Geistes und des Lebens. Neben den künstlerischen Bestrebungen erschienen Publikationen der Vertreter der Literatur der Sezession und anderer geistiger Strömungen.

Die Zeitschrift Népművelés war nicht nur eine pädagogische Zeitschrift, sondern auch das kulturpolitische Presseorgan von Bárczy's Programm (des damaligen Bürgermeisters von Budapest); dieses Programm beschäftigte sich mit dem Unterrichtswesen. Die Redakteure der Zeitschrift waren István Bárczy, Ödön Weszely und Ödön Wildner. István Bárczy war in dieser Zeit Bürgermeister von Budapest, sein Programm war die Entwicklung der Stadt. Es wurden verschiedene Schulen (in drei Jahren 55 Schulen), Häuser am Stadtrand (z.B. Wekerle-Siedlung) für bessere Lebensverhältnisse und soziale und kulturelle Institutionen gebaut.

Man hatte die Möglichkeit, in dieser Zeitschrift verschiedene Meinungen zu Wort kommen zu lassen. Die Leute lasen z.B. über die städtische Kultur, Kunst und Erziehung, die neuen Aufgaben der Schulen, den neuen Menschen, die neue Gesellschaft, die neue Moral, die neue Erziehung und das Kind.

Was halte ich für sehr wichtig?

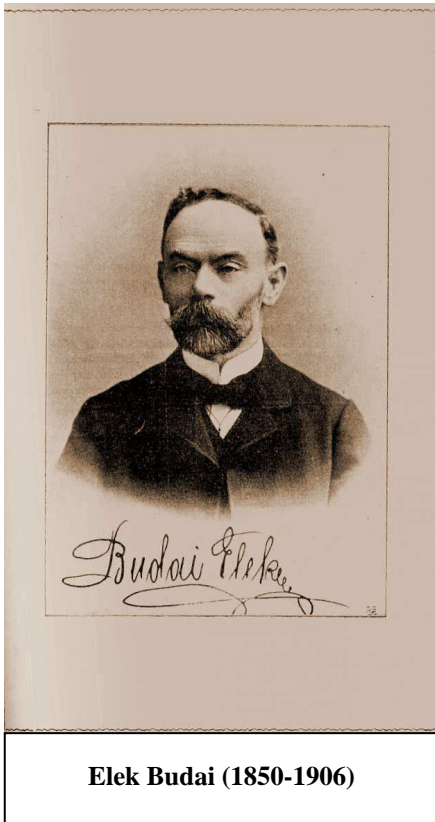
„Mens sana in corpore sano!“- „Gesunde Seele in gesundem Körper!“

Die Denker der Zeit lernten das Kind der Zukunft kennen. In den Schulen der Zukunft veränderten sich die Rollen der Pädagogen und Pädagoginnen und auch der Verlauf der pädagogischen Arbeit wandelte sich. Die Lebensreformbewegungen betonten die entwicklungsfördernden Wirkungen im Kindesbild z.B. Freundschaft, Natur, Individualismus, Koedukation, usw.

Meiner Meinung nach sind diese typischen Charakterzüge des Reformgedankens in der Zeitschrift Népművelés (bzw. Új Élet) zu finden.

**On the way of becoming 'professionalists'.****A 'snapshot' on the life of an elementary school teacher in Hungary in the late 19<sup>th</sup> century.**

The aim of our research is to gain more knowledge about the social history of elementary school teachers, to understand the process in which teacher's profession was shaped in Hungary in the 19-20<sup>th</sup> century. The roots of this 'story' go back to



**Elek Budai (1850-1906)**

1868 when, in the new dual monarchy, the Hungarian Parliament codificated the 'Public Education Act'. By the expansion of schooling in Hungary, the expansion of the teachers' profession was a necessity. Paralelly, their public life started to become lively with clubs, associations and newspapers.

My aim is to create a picture of the possible pictures, to 'tell a story' on elementary school teachers. How they lived, what they thought, what they did in their spare time, how they identified themselves, what prestige this profession had at the turn of the century, what the society expected of them. There are at least two possible ways to get closer to this world. Either we can search tendencies – to get closer to 'the

whole' and to catch the perspective of the 'mass' – or we can find one particular person, build up his lifestory and see the world through his eyes. Both ways have their own traps.

What I chose was to find a singular person – a nameless and unknown teacher – and under the pretext of his story to tell something about the whole.

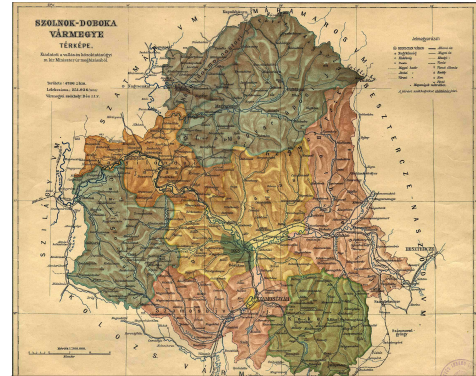
Obviously you can find most of information about such teachers, who wrote articles in the newspapers or published books, about those who took part in the scientific life as well. Most of them attended some kind of post graduate school, took a degree and paralelly changed their original profession into a more respected one. That was the well known 'carrier story' of elementary school teachers of the time. They started as elementary teachers and finished as secondary school teachers. But I needed some-



one, who did nothing but teaching, who had no scientific work and stayed at his original status. And finally a colleague of mine found him in an antique bookshop. His name is Elek Budai. Now let's describe only some aspects of his life.

Well, he was completely 'nameless'. He never published anything, he said: 'Those teachers who write a lot about methodology, create books – you can believe me – they have no time to teach.'<sup>4</sup>

Elek Budai was born in 1850 and died of pneumonia – like many others at the time – in 1906. His family was a Calvinist one. He had five brothers and his father was a Calvinist priest, which gave him a good basis to become a



Szolnok-Doboka County and D s

teacher. Later on, he started teaching in a Calvinist elementary school in D s, situated in an important region of Transylvania.

The world of elementary school teachers was quite a colourful one, mostly because of the differences of the school maintainers. It meant partly their financial position. The permanent question of the time: how they could live from what they earned.

The founders and bodies maintaining elementary schools by the mentioned Public School Act were:

- The government/Ministry of Religion and Education
- Churches
- Associations
- Private persons

The Calvinist Church (where Budai belonged to) was the second biggest body that maintained elementary schools at the turn of the century in Hungary. But this church was only the fifth on a list that shows how well they paid their teachers.<sup>5</sup>

In the answer of this question there was an agreement among those teachers who belonged to several different maintainers: They could live very poorly, they lead a dog's life. That was the picture they showed about themselves to the society. The

<sup>4</sup> Forget Me Not – To the Memory of an Elementary School Teacher, D s, 1906. 14.p.

<sup>5</sup> Hungarian Statistics Yearbook, 1900. 334.p.

more children they had, the poorer they were. And it wasn't extraordinary for a teacher to have 8-10 children.

The other important factor in their existence was the type of the settlement they worked and lived in.

Most of them had a supplementary occupation, sometimes these jobs were announced in the newspapers. There was a difference between towns and villages, as the way of life itself was completely different.

Our teacher – Budai – lived in a small town which meant he could undertake part time jobs in other schools while his companions, who worked in villages and farms, had to take jobs that had nothing to do with their original profession but had a close connection with rural life.

Elek Budai, interestingly enough, didn't have a family, no wife, no children. Maybe that's why he could afford things that others couldn't. For example travelling abroad



**Budai - the cyclist**

to a study-tour. He had not only several jobs but a lot of social engagements as well. Let's see what he did in his spare time.

He was: the Chairman of the Redcross in Dés, member of the Skating Club, leader of the choir of the teachers, organizer of the firebrigade and voluntary fireman, organizer of the firemen orchestra, leader of the local brass band, founder of the Szolnok-Doboka National Theatre, member of the jury of cycling races and member of the jury of athletic games.

This is a very important picture. Most of his activities show us, that his way of thinking was quite a modern one. Skating, riding the bike, making excursions,

visiting baths (going to a water cure), what he also did, are special activities that can be understood as parts of life-reform movements, which characterized this certain period of time and which could take roots among the 'elite' of smaller communities of smaller towns as well.

We can say he was a well-known and honored member of his community which is a very important fact in his story. It is important because most of the writings of this age transmit the image of the '*ideal*' teacher in which the most characteristic element is that he stays permanently at the same place, doesn't want to find another village or

town with a better payment, he gets in touch with people around him and finally becomes a *transmitter* and *creator of culture*. The roots of this ideal go back to the beginning of the 19th century when the first independent teacher's training course was founded. That's the time when the picture of the 'educated' elementary teacher was formed, which also meant that he had to be a kind of *intellectual leader of his community*.

However, 'changing posts' became an interesting habit of elementary school teachers of the time, as they hoped to find a better school with a better salary. This 'fluctuation' was incredibly frequent. You can read lots and lots of callings for changing posts in the contemporary newspapers written by teachers. I think it was a symptom of the deep problems of the dotation of elementary school teachers at this time.

The so called 'educational papers' – their amount arised enourmously after the Public Education Act – published articles on scientific topics. But the more important thing to us in this research is that they also brought out articles on everyday life, schools and teachers, lessons and different scenes of public life and tried to orientate teachers in different issues. Either it was a paper of the ministry, the opposition or the churches. They all saved something from the way of thinking, the relationships of everage people and the power, the general feelings of the teachers of the period. These articles were written mainly by practising teachers who felt the necessity of writing down their problems. Analysing the articles you can never forget, that most of the writings show a mirror to the society, but this mirror is (very often) subordinated to political interests. The subjectivness of this type of source is quite impressive.

Our man, Elek Budai, stayed at the same town and same school for 33 years. We can say, he was a central figure of his community. But where was the place of the primary school teacher in the society? It's not an easy question. There are several ways on which you can get closer to this problem. One possibility is to have a look at how people were addressed by others. Or, for example, you can measure how honoured or valued the position was that



**Budai and one of his pupils**

somebody had, if we count the numbers of invitations from different houses for lunch or for dinner. So you can conclude to his 'social behaviour', to the fact, which social classes does he prefer.<sup>6</sup> Plainly speaking: with whom does he sit around a table. In his case we could say: Budai never took his meal at home. Elek Budai felt at home everywhere. Just as his students came from many spheres of the local society, he had to find the right tone with anybody who sent his child to school. The elementary school in a smaller town was a kind of 'melting pot' of different social classes and the teacher has always had to 'adapt' his or herself to the given circumstances.

---

<sup>6</sup> Gyáni Gábor-Kövéry György: The Social History of Hungary From The Reform Age to The World War II. 1998. 99.p.

**Salonkultur und Frauenbildung im 19. Jahrhundert.**

1. Begriffsbestimmung Salon

Wilhelmy-Dollinger definiert den Salon als „eine freie, ungezwungene Geselligkeit, deren Grundlage die Konversation über literarische, künstlerische oder politische Themen bildet“. (Wilhelmy-Dollinger 2000, S. 37)

Die wichtigsten Kennzeichen eines Salons:

- Er kristallisiert sich um eine Frau.
- Er stellt eine gesellschaftliche Institution mit festgesetzten Empfangstagen dar.
- Die Konversation, meist über Kunst, Literatur, Philosophie, Musik oder Politik, dominiert den Salon.
- Der Salon stellt einen Freiraum dar. Die Geselligkeit des Salons ist frei von Statuten, Satzungen und unantastbaren ideologischen Dogmen, sie ist tolerant. (vgl. Wilhelmy-Dollinger 2000, S. 38)

Wichtige Vertreterinnen der Salonkultur in Europa waren *Marquis de Rambouillet*, *Madame de Staël* ( beide Frankreich), *Henriette Herz* (Berlin) und *Caroline Pichler* (Wien).

2. Frauenbildung

Die Bildungsinhalte der Frauen wurden damals von den gesellschaftlichen Vorstellungen der Geschlechtscharaktere bestimmt. Während dem Mann die Aufgabe der finanziellen Versorgung der Familie zukam, beschränkte sich das Wirkungsfeld der Frau auf den Privatbereich, die Kinderpflege und die Hausfrauenpflichten. (vgl. Marsoner/Harer 2003, S. 14) Den Frauen wurden Eigenschaften wie reizende Anmut, liebliche Fülle, Treue, Ehrbarkeit und Keuschheit zugeschrieben. Dementsprechend musste auch ihr Leben darauf ausgerichtet sein und somit war darin kein Platz für höhere Bildung oder beruflichen Erfolg.

Schon als Mädchen bestand ihre einzige Aufgabe darin, sich auf die künftige Funktion als Mutter und Hausfrau vorzubereiten. (vgl. Weber-Kellermann 1983, S. 62f.)

Grazer Mädchen wurden in den so genannten Normalschulen und Trivialschulen unterrichtet. Für Töchter aus wohlhabenden Bürgerhäusern gab es meist Privatunterricht von Erzieherinnen oder französischen Gouvernanten. Die höheren Töchter konnten sich aber auch im Offizierstöchter-Erziehungsinstitut oder dem Zivilmädchenpensionat zu Erzieherinnen ausbilden lassen. (vgl. Simon 1996, S. 37ff.) Der Besuch eines Gymnasiums oder einer Realschule blieb aber weiterhin nur den Knaben vorbehalten. Mädchen konnten dieses Bildungsniveau nur durch Privatunterricht von ihren Eltern oder Gelehrten erreichen. (vgl. Simon 1996, S. 43)

Alles, was also über die Bildung einer Normalschule hinausging, musste im Selbststudium erlernt werden. Bevorzugt waren dabei, wie schon erwähnt, Frauen aus dem Bildungsbürgertum, die einen Vater oder Ehemann zur Seite hatten, der sie bei ihrem Bildungswunsch unterstützte.

Der Salon ermöglichte den Frauen ihren Wunsch nach Bildung und kultureller Verwirklichung zu erfüllen, ohne dabei die familiären Verpflichtungen zu vernachlässigen. Sie erschlossen damit sich selbst und anderen Frauen eine weitere Bildungsmöglichkeit. (vgl. Wilhelmy 1989, S. 409)

### 3. Grazer Salonkultur

In Graz zählte *Marie Pachler*, geborene Koschak, zu jenen Frauen, die mit einem eigenen Salon ihrem Wunsch nach Bildung und kultureller Verwirklichung nachkamen. Alles was Rang und Namen hatte, verkehrte in ihrem Salon im so genannten „Rabenschinderhaus“ in der Herrengasse. (Lohberger 1965, S. 181) Angefangen bei namhaften Professoren, Ärzten und Advokaten bis hin zu den bedeutsamsten Personen aus Kunst und Literatur.

Neben den Stammgästen des Salons besuchten auch Künstlerinnen und Künstler, die Gastauftritte in Graz absolvierten oder sich auf der Durchreise befanden, regelmäßig den Salon. Hier wären aus einer Vielzahl an Personen die Hofschauspielerin Sophie Müller und natürlich Franz Schubert zu nennen. (vgl. Raffler 1992, S. 356)

Marie Pachler empfing ihre Gäste mindestens einmal in der Woche in ihrem Haus, wo dann in ungezwungener Atmosphäre meist Dramen mit verteilten Rollen gelesen oder Diskussionen über literarische Werke, wie die von Jean Paul, geführt wurden. Ebenso gerne hörte man ihre Ausführungen der aktuellsten Kompositionen von Schubert und Beethoven. (vgl. Locher 1990, S. 1ff.)

Einen kleinen Beitrag zum Salonleben in Graz leistete auch *Elisabeth von Herzogenberg*, geborene Stockhausen, mit ihrem von 1867 bis 1872 geführten Salon. (vgl. Flotzinger 2003, S. 747)

Mit ihrem Ehemann, Heinrich von Herzogenberg, Komponist und Dirigent, zog sie 1868 in seine Heimatstadt Graz, wo H. v. H. für den Grazer Singverein und den Musikverein für Steiermark als Dirigent und Komponist tätig war.

Elisabeth von Herzogenberg versuchte indessen einen Salon aufzubauen. Leider gelang ihr das in Graz nicht so, wie sie es sich vorstellte. Da sie eine große Anhängerin der Musik von Brahms war, wollte sie einen Salon rund um seine Person aufbauen. Außer ein paar durchreisenden Künstlern auf ihren Konzerttourneen, die auf Empfehlungen bei ihr vorbeischaute, fanden sich aber nur wenige TeilnehmerInnen für ihre Gesellschaft. 1885 zogen sie nach Berlin, wo sie wiederum einen Salon gründete, der sich zu einem der angesehensten Musiksalons nach dem Jahr 1850 entwickelte. Zu ihren Gästen zählten unter anderem Clara Schumann und die Mitglieder der Familie Mendelssohn wie auch der norwegische Komponist Edvard Grieg. (vgl. Beci 2000, S. 94f.)

Mitte der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts führte eine unter dem Pseudonym lebende sowie schreibende Lyrikerin namens *Margarethe Halm* einen schöngeistigen Kreis in ihrer Wohnung in der Klosterwiesgasse in Graz. Sie verfasste nicht nur zahlreiche Essays, Skizzen, Gedichte und Romane, sondern schrieb auch Artikel für mehrere hervorragende österreichische sowie deutsche Zeitschriften. (vgl. Himmel 1976, S. 234)

Der auf den Haushalt und die Familie beschränkte Aktionsradius der Hausherrin wurde durch die Ausrichtung eines Salons wesentlich erweitert. Er stellte für sie einen „gesellschaftlichen Fluchtraum“ aus dem Privaten, den ihr zugeschriebenen Bereich, in die Halböffentlichkeit dar. Der von ihr gestaltete Kreis bot den Frauen Freiräume des Denkens, der Begegnung und der Emanzipation fern von allen Vorschreibungen und Rollenverständnissen. (vgl. Böhning 1995, S. 28f.) Neben dem Respekt und der Gleichstellung mit den Männern bot der Salon für Frauen, sowohl den Salonnières als auch ihren weiblichen Gästen, ferner eine ausgezeichnete Stätte der Bildung.

Denn unter den zahlreichen Gästen waren neben Künstlern und Politikern immer auch Gelehrte und Literaten, wie in Graz zum Beispiel der Professor Julius Schneller. Sie lieferten der Gastgeberin mit ihrer Teilnahme am Salon regelmäßig neue Themen für Diskussionen, da sie, was die Literatur anbelangte, ja am neuesten Stand waren. (vgl. Dulong 1997, S. 423)

Auch wenn diese Grazer Frauen ihre Salons vielleicht aus persönlichen Gründen ins Leben riefen, leisteten sie damit auch einen kleinen Beitrag für die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten. Ihre Salons machten mit der Aufhebung der traditionellen Geschlechterrollen die Fähigkeiten und Leistungen der Frauen sichtbar.

Die fortschreitende Emanzipation verbesserte nach und nach die gesellschaftliche Stellung der Frau, womit ihr Platz nicht mehr nur auf das eigene Heim beschränkt war, sondern sich nach außen hin erweiterte. Mit der Gründung von Frauenvereinen und der Zulassung der Frauen zum Universitätsstudium wurde der Salon in dieser Form zu einem Auslaufmodell. Frauen konnten ihrem Drang nach Wissen in immer mehr Einrichtungen nachkommen.

Die Grazer Salons des 19. Jahrhunderts boten zwar nur einer kleinen Gruppe an Frauen die Möglichkeit sich geistig und künstlerisch zu entfalten, aber sie sorgten zumindest dafür, dass nicht alle Grazer Frauen samt ihren Leistungen in Vergessenheit geraten sind.



## Literatur:

- Beci, V. (2000): Musikalische Salons. Blütezeit einer Frauenkultur. Düsseldorf ; Zürich : Artemis & Winkler,
- Böhning, A. (1995): Der Salon. Ein Raum literarischer Selbstentfaltung von Frauen? In: Frauen in der Literaturwissenschaft : Rundbrief. Band 45, S. 28 - 32.
- Dulong, C. (1997): Salonkultur und Literatur von Frauen. In: Duby, G.; Perrot, M.: Geschichte der Frauen. Frühe Neuzeit. Band 3. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, S. 415 - 440
- Flotzinger, R. (Hrsg.) (2003): Oesterreichisches Musiklexikon. Band 2. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Himmel, H. (1976): Die Literatur in der Steiermark von 1848 bis 1900. In: Literatur in der Steiermark. Landesausstellung 1976. Arbeiten aus der Steiermärkischen Landesbibliothek, Band 15. Graz: Steiermärkische Landesregierung, S. 209 - 246.
- Lohberger, H. (1965): Marie Koschak-Pachler und die Untersteiermark. In: Blätter für Heimatkunde. Hrsg. von Historischen Verein für Steiermark. 39. Jahrgang. Graz: S. 176 - 188.
- Marsoner, K.; Harer, I. (2003): Künstlerinnen auf ihren Wegen. Ein „Nachtrag“ : Zur Geschichte des Grazer Musiklebens im 19. Jahrhundert. Graz : Leykam Verlag.
- Raffler, M. (1992): Grazer Salons im Vormärz. Das Haus Pachler. In: Stekl, H.; Urbanitsch, P.; Bruckmüller, E.; Heiss, H. (Hrsg.): Bürgertum in der Habsburgermonarchie. „Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit“. Band 2. Wien; Köln; Weimar : Böhlau Verlag, S. 353 - 363.
- Simon, G.(1996): Mädchenbildung und die Situation der Lehrerinnen in Graz (1774 - 1914). In: Unterholzer, C.; Wieser, I. (Hrsg.): Über den Dächern von Graz ist Liesl wahrhaftig. Eine Stadtgeschichte der Grazer Frauen. Reihe Dokumentationen Band 15. Wien: Wiener Frauenverlag, S. 35 - 53.
- Weber-Kellermann, I. (1983): Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empirie und Romantik, Biedermeier, Gründerzeit. München : Beck.
- Wilhelmy, P. (1989): Der Berliner Salon im 19. Jahrhundert (1780-1914). Berlin : Walter de Gruyter & Co. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin ; Bd.73).
- Wilhelmy-Dollinger, Petra (2000): Die Berliner Salons. Mit historisch-literarischen Spaziergängen. Berlin; New York : Walter de Gruyter.

## **Ungarische Kurzfassung**

### **Szalonskultúra és a nők művelődési lehetőségei a 19. században.**

A szalon fogalmának meghatározása:

Wilhelmy-Dollinger a szalont a következőképpen definiálja: „egy szabad, kötetlen társaság, amelynek alapját az irodalmi, művészeti vagy politikai témákról folytatott beszélgetés képezi.

A szalon legfontosabb ismérvei:

- Egy női alak körül kristályosodik ki.
- Egy olyan társadalmi intézmény, amelynek meghatározott fogadónapjai vannak.
- A beszélgetésekben általában a művészet, az irodalom, a filozófia, a zene vagy a politika dominál.
- A szalon szabad teret kínál. A szalontársaság mentes a tabuktól, ideológiai dogmáktól, a szalon tagjai toleránsak.

Az európai szalonélet legfontosabb alakjai voltak Marquis de Rambouillet, Madame de Staël, (mindketten franciák), Henriette Herz (Berlin), Charoline Pichler (Bécs).

A nők művelődési lehetőségei

A nők művelődési lehetőségeinek tartalmi elemeit, akkoriban a nők nemi jellegének társadalmi megítélése szabta meg. Míg a férfi dolga volt, hogy a családról pénzügyileg gondoskodjon, a nő szerepe a magánszférára korlátozódott, a gyermeknevelés és a házimunka volt a fő kötelessége.

A hölgyeknek olyan tulajdonságokkal illett rendelkezni, mint az elbűvölő báj, a szeretetteljesség, a hűség, az őszinteség és a szüzesség. Ennek megfelelően az életüket ezekre kellett irányítani, és ezáltal nem volt benne hely a magasabb képzettség és szakmai siker megszerzésére.

Már lányként az volt az egyetlen feladatuk, hogy a jövőben betöltendő funkciójukra, az anyaságra és a háziasszonyi feladatokra készüljenek.

A grazi lányok az ún. normál és triviál iskolákban és tanultak. A jómódú polgár családokból származó lányoknak volt leginkább lehetőségük arra, hogy nevelőnők és francia tanárok által végzett magánoktatást vegyenek igénybe. A jobb képességű

lányok tisztii lánynevelő iskolákban vagy magán- leánynevelőkben szerezhettek nevelőnői képesítést. A gimnáziumba járás vagy a reáliskola látogatása csak a fiúk kiváltsága volt. A lányok csak magánúton, szüleik vagy tudóstanítók révén szerezhették meg a műveltségnek ezt a fokát.

Minden olyan tudást, amely meghaladta a normáliskola képzését, magánérből kellett megszerezni. Előnyben részesültek a művelt polgárságot képviselő asszonyok közül azok, akik az oldalukon olyan apát vagy férjet tudhattak, aki támogatta az ő művelődési iránti igényüket.

A szalon elősegítette a hölgyek művelődési és kulturális igényinek teljesítését, anélkül, hogy a családi kötelezettségeiket elhanyagolták volna. Ezzel megteremtve maguknak és más asszonyok számára is a további művelődési lehetőségeket.

### A grazi szalonkultúra

Marie Pachler (szül. Koschak) azok közé a nők közé tartozott Grazban, aki saját szalonjának a jóvoltából művelődési és kulturális igényét meg tudta valósítani.

Mindenki, akinek rangja és neve volt, megjelent a szalonjában, az ún, Rabenschinder"-házban a Herren utcában. A neves professzorok, orvosok és ügyvédektől kezdve, a művészet és az irodalom legnevesebb alakjai megfordultak itt. A törzsvendégek mellett, olyan művészek is rendszeresen látogatták a házat, akik vendég fellépésük miatt éppen Grazban jártak, vagy átutazóban voltak.

A számos híresség közül az udvari színésznő, Sophie Müller és természetesen Franz Schubert nevét érdemes megemlíteni.

Marie Pachler hetente legalább egyszer fogadta a vendégeit a házában, ahol kötetlen hangulatban gyakran a hölgyek is szereposztás szerint felolvastak, és az olyan irodalmi vitákban is részt vettek, amelyet például, Jean Paulról folytattak. Schubert és Beethoven legújabb műveinek bemutatását is szívesen hallgatták a hölgyek előadásában.

A grazi szalonélethez többek között Elisabeth von Herzogenberg (szül. Stockhausen), 1867 és 1872 között vezetett szalonjával jelentősen hozzájárult.

Férjével, Heinrich von Herzogenberggel, aki zeneszerző és karmester volt, 1868-ban költöztek a férj szülővárosába, Grazba, ahol a Herzogenberg a stájerországi énekkar és a zenekar vezetőjeként tevékenykedett.

Eközben a feleség kísérletet tett egy szalon kialakítására. Sajnos ez Grazban nem sikerült neki úgy, mint ahogyan elképzelte. Mivel a hölgy Brahms zenéjének lelkes híve volt, szalonját az ő személye köré akarta felépíteni. A néhány átutazó koncertező művészen kívül, akik az ajánlásokra elfogadták a meghívását, csak kevés résztvevője akad a társaságnak.

1885-ben Berlinbe költöztek, ahol Herzogenber asszony újra szalont alapított, amely néhány évvel később tekintélyes zenei szalonná vált. Vendégeik körébe tartozott Clara Schumann, a Mendelsohn család tagjai, sőt a norvég Edvard Grieg is.

A 19. század hetvenes éveinek közepén, az álnéven író Margarethe Halm, a Klosterwiesgasse-ban lévő, grazi lakásában ugyancsak híres társasági kört vezetett. Nemcsak számos esszét, fogalmazást, verset és regényt írt, hanem több jelentős osztrák és német lap számára cikkeket is.

A háztartásra és a családra korlátozott hatáskörét a háziasszony egy szalon kialakításával jelentősen kibővíthette. A szalon az a nő számára előírt területről, a privát szférából a társadalmi menekülés sajátos formáját képezte a fél nyilvánosság irányába. Az így kialakított kör a nő számára a gondolkodás, a mozgás és az emancipáció szabadságát teremtette meg, távol minden előírástól és szerepfelfogástól.

A férfiak elismerték, és egyenrangú társként kezelték a szalonbeli hölgyeket, és eközben a szalonélet lehetőséget kínált mindkét fél számára a művelődésre. A számos vendég között, művészek, politikusok, tudósok és irodalmárok egyaránt voltak, például Grazban, Julius Schneller professzor. A vendégek mindig újabb és újabb témákat szállítottak a vendéglátónak, ami pedig az irodalmat illeti, ők mindig a legújabb nézeteket képviselték.

A grazi asszonyok jelentősen hozzájárultak a művelődési lehetőségek javulásához, még akkor is, ha saját érdekeiknek megfelelően hozták létre a grazi szalonéletet.

A szalonjaik elősegítették a hagyományos nemi szerepek lebontását, a nők képességei és teljesítménye láthatóvá váltak.

A kibontakozó emancipáció egyre javította a nők társadalmi helyzetét, így a nők helye már nemcsak a saját otthonukra korlátozódott, hanem azon túlra is mutatott.

A nőegyletek alapításával és a nők egyetemi tanulmányainak az engedélyezésével a szalon ebben a formában túlhaladottá vált. Az asszonyok tudásvágyuknak megfelelően egyre több oktatási intézményt vehettek igénybe.

A 19. századi grazi szalon ugyan csak a nők egy kis csoportjának adott lehetőséget arra, hogy szellemileg és művészileg kibontakozhassanak, de legalább gondoskodtak arról, hogy ne minden grazi asszony teljesítménye merüljön feledésbe.