

MÁRKUS KELLER / JÁNOS UGRAI

Bildungsreform, Autonomie, Kirchen und Professionalisierung

Die professionelle Autonomie der Lehrer höherer Schulen in Ungarn im 19. Jahrhundert¹

In der älteren sozialgeschichtlichen Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass der Staat der Hauptakteur in den kontinentalen europäischen Professionalisierungsprozessen war. Dies bedeutete, dass staatliche Akteure im Rahmen des Modernisierungsprozesses die Professionalisierung der Berufe in allen Bereichen der Gesellschaft initiierten und steuerten. Infolgedessen waren die Berufe in Kontinentaleuropa stark an staatliche Erwartungen und Vorschriften gebunden und mussten sich diesen anpassen. Diese Bindung an den Staat hatte einen tiefgreifenden Einfluss auf die Transformation der europäischen Gesellschaften, auf die Entwicklung individueller und gruppenspezifischer Autonomie und damit auch auf die Fähigkeit, totalitären Ideologien zu widerstehen.²

Unser Beitrag möchte im Folgenden einen besonderen Fall dieser kontinentaleuropäischen Professionalisierung beleuchten, nämlich das ungarische Beispiel. Wir argumentieren, dass es in Ungarn eine wiederkehrende Dichotomie zwischen dem Anspruch und der Rhetorik eines starken Staats und der Realität der begrenzten Macht des Staats gab. Im 19. Jahrhundert wurde staatliches Handeln durch die historisch bedingte Autonomie der nebeneinander existierenden und auch im Einzelnen recht mächtigen Kirchen eingeschränkt, was die Ausprägungen der Professionalisierung des ungarischen Bildungswesens grundlegend beeinflusste. Es stellt sich die Frage, ob diese spezifische Konstellation in Ungarn überhaupt eine Autonomie des Lehrerberufs ermöglichte und, wenn ja, ob es den ungarischen Lehrern weniger oder vielleicht mehr Autonomie als ihren europäischen Kollegen gab.

Im Folgenden wird untersucht, wie sich diese besondere Situation im ungarischen Bildungswesen entwickelt hat und wie viel und welche Art von Autonomie sie den Gymnasiallehrern im Ungarn des 19. Jahrhunderts gewährte. Die Modernisierung des Bildungswesens begann im historischen Ungarn zur Regierungszeit Maria Theresias (1740–1780). Allerdings nahmen die für den habsburgischen aufge-

1 Die Forschungsarbeit für die Studie wurde finanziert durch das Projekt »The History of Professionalization in Hungary in the 19th and 20th Century, in European Context« (NKFI FK 132451).

2 Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen, Stuttgart 1985; Charles E. McClelland, *Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland*, in: ebd., S. 233–247; Hannes Siegrist (Hrsg.), *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*, Göttingen 1988; Jörg Requate, *Journalismus als Beruf. Entstehung und Entwicklung des Journalistenberufs im 19. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich*, Göttingen 1995; Sabina Enzelberger, *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim/München 2001; Hannes Siegrist, *The Professions in Nineteenth-Century Europe*, in: Hartmut Kaelble (Hrsg.), *The European Way. European Societies during the Nineteenth and Twentieth Centuries*, New York 2004, S. 68–88; Hannes Siegrist/Dietmar Müller (Hrsg.), *Professionen, Eigentum und Staat. Europäische Entwicklungen im Vergleich – 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen 2014.

klärten Absolutismus typischen Maßnahmen gleich von der ersten Minute an einen Sonderweg ein und unterschieden sich somit deutlich von ähnlich gelagerten Prozessen in den österreichischen beziehungsweise böhmischen Ländern. Einerseits verhinderten die Bestrebungen des Königreichs Ungarn, die ständische Autonomie zu wahren, die Ausweitung einer einheitlichen Regelung innerhalb der ganzen Monarchie, andererseits standen konfessionelle Bruchlinien innerhalb des Königreichs Ungarn der Entwicklung eines landesweit einheitlichen Bildungssystems im Weg. Dementsprechend betrieben sowohl Katholiken, die die von Wien angeregten zentralen Regelungen befürworteten, als auch die von diesen Regelungen abweichenden Lutheraner und Calvinisten ihre eigenen, auch voneinander unabhängigen Schulnetzwerke.³ Bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts verhinderte diese Tatsache nachdrücklich die Entwicklung eines einheitlichen ungarischen Bildungssystems. Fragmentierung bedeutete jedoch nicht zwangsläufig Unterentwicklung. Die Protestanten führten in Eigenregie bedeutende Bildungsreformen durch: Lutheraner und Calvinisten gestalteten nach unterschiedlichen westlichen Vorbildern das Bildungsangebot dieser Zeit sehr vielfältig. So entstanden die Keime eines Bildungssystems, das die Vielfalt eines multikonfessionellen Landes repräsentierte und zugleich auch zur Weitervererbung dieser Vielfalt beitrug.

Auch als der Staat bereits stark genug war, landesweit einheitliche Bildungsgesetze durchzusetzen, spielten die Vielfalt und die Besonderheiten des Bildungswesens eine entscheidende Rolle. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war weder die ständische noch die konfessionelle Autonomie als Bezugspunkt stark genug, um den Modernisierungsaufgaben des Staats (zum Beispiel der Einführung der Schulpflicht, der geregelt selektierenden Sekundarschulbildung, der Ausbildung von Fachintellektuellen et cetera) ein Hindernis zu setzen. Dem Zeitalter der eigenständigen Akteure im Bildungswesen folgte ein Zeitalter des Strebens nach Einheit. Dieser Konsenszwang blieb jedoch gerade aufgrund der bis dato verschiedenartigen Entwicklungspfade für alle Beteiligten unvermeidlich und trug weiterhin zur Festigung einer Reihe von besonderen Elementen bei. Letztlich wurde das ungarische Bildungssystem so ausgebaut, dass die konfessionell geprägten Bruchlinien bis zur Verstaatlichung in der kommunistischen Ära nie vollständig überbrückt werden konnten.

Die Folgen dieses Prozesses werden hier anhand der Professionalisierungsmerkmale von Lehrern der höheren Schulen dargestellt. Wir untersuchen, wie diese Umstände die in der deutschen Sozialgeschichtsschreibung beschriebenen Professionalisierungsentwicklungen beeinflusst haben. Besonderes Augenmerk legen wir darauf, inwieweit diese Reformen die Entstehung einer einheitlichen, über konfessionelle Unterschiede hinweg stehenden Lehrerschaft der höheren Schulen

3 Im Jahr 1790 waren 55,04 % der Bevölkerung des Königreichs Ungarns römisch-katholisch, 6,86 % griechisch-katholisch, 11,55 % griechisch-orthodox, 9,36 % evangelisch, 15,89 % kalvinistisch, 1,26 % jüdisch und 0,04 % sonstiger Religion. Bis 1846 veränderte sich diese Lage wie folgt: römisch-katholisch: 51,86 %, griechisch-katholisch: 8,82 %, griechisch-orthodox: 11,13 %, evangelisch: 8,15 %, kalvinistisch: 17,47 %, jüdisch: 2,55 %. Die Lage im Jahre 1910: römisch-katholisch: 52,1 %, griechisch-katholisch: 9,7 %, griechisch-orthodox: 14,3 %, evangelisch: 6,4 %, kalvinistisch: 12,6 %, unitarisch: 0,3 %, israelitisch: 4,5 %, sonstige: 0,1 %. *Margit Balogh/Jenő Gergely, Egyházak az újkori Magyarországon, Budapest 1992, S. 149 f. und 162.*

erleichtert oder erschwert haben. Die Frage ist natürlich, was für eine Bilanz gezogen werden kann: Waren die Nachteile (Verzögerungen bei der Entstehung einer geeinten Lehrkörperschaft und eines einheitlichen Gymnasial- und Realschulmarkts; anhaltende Debatten zwischen den Konfessionen; sich immer wieder zeigende Schwäche des Staats) oder die Vorteile (Vielfalt konkurrierender Alternativen; eine begrenztere Wirkung des Staats bei der Gestaltung der beruflichen Autonomie) signifikanter? Vor unserer Analyse müssen wir noch zwei Bemerkungen machen. Zum einen gehen wir im Folgenden auf den ethnischen Aspekt überhaupt nicht ein. Obwohl das historische Königreich Ungarn ein besonders spannendes Beispiel nicht nur für multikonfessionelle, sondern auch für multiethnische Koexistenz bot, hatte dies nur geringe Auswirkungen auf die Sekundarschulpolitik.⁴ Abgesehen von den ungarischen und deutschen Nationalitäten betrieben andere ethnische Minderheiten kaum ein Gymnasium, sodass nur wenige slowakische, ruthenische, rumänische, serbische oder slowenische Sekundarlehrer eine Stelle bekommen konnten.⁵ Eine Zeit lang gab es in den von diesen Nationalitäten bewohnten Gebieten einfach keine Schulen höherer Bildung und im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde die Möglichkeit der Einrichtung von neuen Institutionen von starken Ungarisierungsbestrebungen begleitet.⁶ Die deutschsprachige Sekundarschulbildung in Ungarn war kaum zu trennen vom Schicksal der evangelischen höheren Schulen, sodass sich in diesem Falle die konfessionellen beziehungsweise die ethnischen Dimensionen überschneiden.

Unsere zweite Bemerkung betrifft das Problem des internationalen Ausblicks. Wir glauben, dass die Professionalisierungsprozesse von Lehrern der höheren Schulen allgemein innerhalb des mittel- und osteuropäischen Kontexts diskutiert werden können. Die langjährigen Beziehungen der Calvinisten zur Schweiz, den Niederlanden und England waren in der von uns analysierten Periode wesentlich lockerer und wurden hauptsächlich durch Beziehungen zu den protestantischen Regionen Deutschlands ersetzt. Die ungarischen Lutheraner pflegten schon immer enge Kontakte zu deutschen protestantischen Gebieten. Die Modernisierung des habsburgischen Bildungswesens wiederum übertrug vor allem bayerische und deutsche reformkatholische geistige Einflüsse auf das katholische Schulwesen.

Der öffentliche Diskurs in Ungarn über das Unterrichtswesen hat durchweg auf die Entwicklungen in den österreichischen und deutschen Ländern reagiert; insbe-

4 Die ethnische Zusammensetzung des Königreichs Ungarn betrug nach der Volkszählung 1910: Muttersprache Ungarisch: 48,12 %, Deutsch: 9,75 %, Slowakisch: 9,42 %, Rumänisch: 14,12 %, Ruthenisch: 2,26 %, Kroatisch: 8,78 %, Serbisch: 5,3 %, Sonstige (Bunjevatisch, Slowenisch, Roma et cetera): 2,25 %. Zwischen 1850 und 1910 nahm der Anteil der ungarischsprachigen Bevölkerung von 36,5 auf 48,12 % zu. Neben den natürlichen Prozessen des Zuwachses spielten Assimilation und Emigration – die besonders Nichtungarn und insgesamt eineinhalb Millionen Menschen betraf – eine wichtige Rolle bei diesem Wandel. *László Katus/Béla Nagy, A Magyar Királyság etnikai képe*, URL: <<https://tti.abtk.hu/terkepek/1910-a-magyar-kiralysag-etnikai-kepe>> [15.1.2022].

5 Ein hervorragendes Beispiel dafür ist der historische Überblick über das mehrheitlich nichtungarische Mittelschulwesen im Banat: *Áron Kovács, Gymnasiums in the Educational System of Banat (1867–1914)*, in: *Studii si articole de istorie* 83, 2016, S. 100–111.

6 Dies wird hauptsächlich zum Thema Lehrerausbildung durch detaillierte neue Forschungen beschrieben: *Péter Donáth, A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*, Budapest 2008, S. 3–59.

sondere nach 1867 erschien im Vergleich der beiden das deutsche Modell attraktiver und wichtiger. Dies belegt die Rubrik »Revue« des »Közlöny«, dem Organ des Landesverbands der Lehrer höherer Schulen (»Országos Középiszkolai Tanáregylet« – OKTE), in dem zwar auch über die französische, englische und amerikanische Presse und über Ereignisse in den genannten Ländern berichtet wurde, meist jedoch über das Unterrichtswesen der deutschen (und innerhalb dieser der preußischen) Länder.⁷ Das preußische höhere Unterrichtswesen erhielt in der Regel die vorteilhaftesten Bewertungen, galt als Vorbild in Ungarn und nachahmenswert. Im 19. Jahrhundert waren die kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Beziehungen zu den deutschen Gebieten intensiver als andere osteuropäische oder allgemein europäische Beziehungen. Die herausragende Bedeutung der Beziehung zu Preußen zeigt sich auch darin, dass sich zwischen 1867 und 1918 die Motivenberichte, die Aufschluss über Zweck und Anlass einer Regelung geben, von mehr als 30 ungarischen Gesetzen auf preußische legislative Akten berufen, so etwa der Gesetzesartikel I. des Jahres 1883 zur Qualifizierung der Beamten und Angestellten im öffentlichen Dienst.

Die ungarische Bildung orientierte sich im 19. Jahrhundert hauptsächlich an den katholisch beziehungsweise protestantisch geprägten Prozessen der deutschen Territorien. Daher lassen sich die Professionalisierungsprozesse der Lehrer höherer Schulen in Ungarn in erster Linie mit den Besonderheiten in den deutschen Gebieten vergleichen.

I. Etappen der Bildungspolitik in Ungarn im langen 19. Jahrhundert

Im langen 19. Jahrhundert waren drei intensivere Etappen der Modernisierung des Bildungswesens nötig, um ein auf Schulpflicht aufgebautes, qualifizierte Lehrkräfte beschäftigendes, vertikal und horizontal reguliertes Schulnetzwerk betreibendes, zentral (durch das Ministerium und spezialisierte Ämter) verwaltetes Bildungssystem auszubauen. Diese drei Abschnitte können je nach ihren Charakteristika scharf voneinander getrennt werden. Die erste Etappe folgte noch den Zielen des aufgeklärten Absolutismus. Diese Jahrzehnte waren meist von desorganisierten Autonomien geprägt. Die zweite intensive Phase, das Zeitalter des »Organisationsentwurfs«, dauerte nur wenige Jahre und trug die klassischen Züge einer oktroyierten Reform. Die dritte Etappe begann nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich (1867) und dauerte bis Anfang der 1890er-Jahre. Zum ersten Mal in der Geschichte des ungarischen Bildungswesens wurde in diesen wenigen Jahrzehnten versucht, eine ausgewogene Politik für alle Schulträger zu entwickeln.

Maria Theresia begann um die Wende der 1760er- und 1770er-Jahre – zwei Jahrzehnte später als in Österreich – mit der Modernisierung der Hochschulbildung in

⁷ Vgl. beispielsweise A réaliskolák jövőjének kérdéséhez, in: Közlöny 1874/75, Nr. 16, S. 577–578; A németiség Elsassban, in: Közlöny 1874/75, Nr. 17, S. 600; A polgári és a réaliskolák kérdéséhez, in: Közlöny 1874/75, Nr. 18, S. 618; *Ágost Tiber*, Egy tanférfiú a porosz gimnáziumokról, in: Közlöny 1877/78, Nr. 10, S. 316–318; Egy német gimnázium, in: Közlöny 1878/79, Nr. 12, S. 379; *László Névy*, A nemzetközi oktatásügyi congressus Brüsszelben, in: Közlöny 1880/81, Nr. 3, S. 65–74; A porosz »felsőbb iskolák« reformja, in: Közlöny 1881/82, Nr. 17, S. 534–543.

Ungarn. Dies bedeutete zum einen die schrittweise Ausweitung des herrschaftlichen und zugleich die Unterdrückung des jesuitischen Einflusses auf die einzige Universität und zum anderen eine deutliche Qualitätsverbesserung.⁸ Die wirklich wichtige Änderung bestand aber in der Veröffentlichung der »Ratio Educationis I.« (1777). Dieses umfassende Gesetzbuch zum Bildungswesen regelte im Prinzip den gesamten Schulbetrieb. Es legte Funktion, Ausbildungszeit, Lehrplan jeder Schulform fest und differenzierte die verschiedenen Ebenen, Aufgaben und Rechte der Schulverwaltung. Die »Ratio Educationis I.« war den in den Erbländern der Habsburgermonarchie eingeführten »Theresianischen Regeln« sehr ähnlich, aber im seine ständische Sonderstellung betonenden Königreich Ungarn war es von Bedeutung, dass das Gesetz von ungarischen Autoren verfasst und in bestimmten Fragen (wie zum Beispiel das Lehrmaterial des Jurastudiums, die umfangreiche Nutzung der lateinischen Sprache in der Ausbildung) an die lokalen Besonderheiten angepasst wurde.⁹

Obwohl die »Ratio Educationis I.« ursprünglich zum Zwecke entstanden war, das gesamte ungarische Bildungswesen zu regeln, wurden Protestanten 1781 durch das Toleranzpatent von Kaiser Joseph II. von der Übernahme des einheitlichen Systems de jure entbunden. Das Toleranzpatent zog Joseph II. vor seinem Tod nicht mehr zurück und der ungarische Landtag von 1790–1791 legitimierte die Religions- und Bildungsautonomie der Protestanten auch durch seine eigenen ständischen Gesetze. Damit stand fest, dass die konfessionell abgesonderten Schulträger noch lange getrennte Wege gehen konnten.¹⁰ Obwohl 1806 die »Ratio Educationis II.« für die Katholiken veröffentlicht wurde und diese von höheren Schulen und Akademien tatsächlich befolgt wurde, weitete sich das Beispiel der divergierenden Autonomien auch auf die Katholiken aus. Besonders deutlich wurde dies in der Grundschulbildung und in der spontanen, ja fast zufälligen Entwicklung der Lehrerausbildung.¹¹ Dies wurde auch dadurch untermauert, dass die in Wien sehr intensiv geführte bildungspolitische Diskussion über die Einführung des Fachlehrersystems in Ungarn wirkungs- und spurlos blieb.¹²

8 Die Kaiserin hat die Universität vom Trnava, dem kirchlichen Zentrum, zunächst nach Buda (1777), später dann in das neue Verwaltungs- und Handelszentrum des Landes Pest (1780) verlegt und erweiterte sie um eine medizinische Fakultät (1769). Gleichzeitig wurde die Bergbauschule in Banská Štiavnica in den akademischen Rang erhoben (1770) und zu einem weltberühmten Ausbildungszentrum weiterentwickelt. Diese Maßnahmen stehen voll im Einklang mit den von Gerhard van Swieten eingeleiteten österreichischen Universitätsreformen.

9 *Eduard Winter*, Barock, Absolutismus und Aufklärung in der Donaumonarchie, Wien 1971; *Julia Anna Riedel*, Bildungsreform und geistliches Ordenswesen im Ungarn der Aufklärung. Die Schulen der Piaristen unter Maria Theresia und Joseph II, Stuttgart 2012, S. 288–323.

10 *János Ugrai*, Going Their Own Way. Protestants' Specific Models of Joining the Cultural Elite in 19th-Century Hungary, in: *Espacio, Tiempo y Educación* 7, 2020, S. 119–133.

11 *Ders.*, A Prehistory to the Success of Modernization. Differences between Denominations in the Shaping of Hungarian Public Education during the Late Enlightenment Period, in: *Silke Paseswalck/Mathias Weber* (Hrsg.), Bildungspraktiken der Aufklärung/Education Practices of the Enlightenment, in: *Journal für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa* 1, 2020, S. 213–230.

12 *Heribert Timp*, Die Problematik »Klassenlehrer« oder »Fachlehrer« in den Gymnasialreformen von 1792 bis 1849, Wien 1968, S. 44–58; *Gerald Grimm*, Elitäre Bildungsinstitution oder »Bürger-

Im Vormärz tauchten auf der nationalen Ebene der Bildungspolitik (staatliche Maßnahmen, parlamentarische Debatten) nur vereinzelt konkrete Bestrebungen auf, die unserer Analyse nach aber irrelevant blieben. Obwohl während des Unabhängigkeitskriegs von 1848/1849 zukunftsweisende bürgerliche Ideen zur Modernisierung des Bildungswesens entstanden, wurden sie im Zuge der sich verschlechternden militärischen Lage nicht umgesetzt.

Im Jahr 1850 wurde der »Organisationsentwurf« von Leo von Thun-Hohenstein auch auf Ungarn ausgedehnt. Die nachhaltigste Errungenschaft dieser oktroyierten Reform, auch aus der Sicht unserer engeren Untersuchung, war, dass sie die verschiedenen Arten von Bildungsinstitutionen vereinheitlichte und die Bedingungen, die für die Gründung neuer Institutionen notwendig waren, genau definierte. In diesem Sinne wurde die – an den protestantischen Gymnasien noch häufig praktizierte – Möglichkeit abgeschafft, untere Klassen älteren Schülern der Gymnasien anzuvertrauen. Die Anstellung von erwachsenen, ständigen Lehrkräften bedeutete jedoch noch nicht die Einführung eines Fachlehrersystems oder die Institutionalisierung der Lehrerausbildung, schuf jedoch eine wichtige Voraussetzung für beides. Darüber hinaus führte der »Organisationsentwurf« das Abitur als Voraussetzung einer universitären Ausbildung ein und setzte die Hochschulbildung in ihrem Inhalt und Geist auf eine Bahn des Neohumanismus. Diese Maßnahmen erwiesen sich als nachhaltig, obwohl die zentralisierenden und germanisierenden Bestrebungen des habsburgischen Neoabsolutismus auf starken Widerstand stießen, sodass ein einheitlich kontrolliertes, staatlich geregeltes Bildungssystem immer noch nicht entwickelt werden konnte.¹³

Dazu war eine dritte Etappe nach 1867 erforderlich. Nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich wurde die staatliche Bildungsgesetzgebung beschleunigt und das neu eingerichtete Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen konnte die eingeführten Gesetze ohne größere Debatten durchsetzen, die normalerweise eine fachpolitische Koordinierung erforderten. So führte das Volksbildungsgesetz von 1868 die Schulpflicht für 6- bis 12-Jährige ein, was bis Ende des Jahrhunderts zu über 95% durchgesetzt werden konnte. Das Gesetz sah auch eine landesweit einheitliche Regelung der Elementarschullehrerausbildung vor. In der Folge wurden auch die Lehrlingsausbildung (1872) und die Kindergartenerziehung (1891) zentral geregelt. Der Höhepunkt der Ära ist das Gesetz für höhere Schulen von 1883, das viel Beratung erforderte. Nach dem Vorbild des »Organisationsentwurfs« setzte das Gesetz die Trennung von Gymnasium und Realschule fest und vereinheitlichte die Leitung und Aufsicht der höheren Schulen – und sorgte erstmals in der Geschichte

schule«? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773–1819, Frankfurt am Main/Berlin etc. 1995, S. 535–543.

13 Ein im internationalen Vergleich hervorragender Studienband zur Hochschulpolitik der Thun-Ära: *Christoph Aichner/Brigitte Mazohl* (Hrsg.), *Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen*, Köln/Weimar etc. 2017. Zu den ungarischen Verhältnissen vgl. im selben Band *Attila Szilárd Tar*, *Die ungarischen Rechtsakademien in den 1850er-Jahren*, in: ebd., S. 222–239.

des ungarischen Bildungswesens für eine professionelle Ausbildung der Lehrer höherer Schulen.¹⁴

Die »protestantische Goldene Freiheit« und ihre Aufgabe, 1781–1860

Wir sehen also, dass zu Beginn der Verbürgerlichung in Ungarn die konfessionellen Aspekte von besonderer Bedeutung waren. Dies lag zum Teil am hohen Maß der konfessionellen Heterogenität: Obwohl die Katholiken eine relative Mehrheit, etwa die Hälfte der Bevölkerung bildeten, spielten andere Konfessionen auch eine bedeutende soziale Rolle. Darüber hinaus bildeten Protestanten, die griechisch-katholischen, griechisch-orthodoxen und israelitischen Konfessionen typischerweise keine homogenen Blöcke und sonderten sich nicht kolonienartig von den anderen ab. Vielmehr lebten Menschen verschiedener Religionen in den meisten Siedlungen gemischt. So war nicht nur der Grad an konfessioneller Heterogenität, sondern auch ihre innere Struktur im zeitgenössischen Europa beispiellos – andere Beispiele finden sich nur in Siebenbürgen und in einigen kleineren Provinzen der Niederlande.¹⁵

Das enge Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen verschärfte die Folgen der protestantischen Autonomie. Denn die »protestantische goldene Freiheit« bedeutet nicht nur das Recht auf Selbstverwaltung (in diesem Falle könnten wir diesen Begriff bloß als Synonym für Autonomie verwenden), sondern auch ein geringes Maß an Kooperation untereinander. Da die Protestanten in keinen homogenen Blöcken lebten, konnten sich die in unterschiedlichen Regionen lebenden Protestanten auch innerhalb ihrer eigenen Kirche mit Recht auf die regionalgeschichtlichen und soziokulturellen Besonderheiten berufen und durch diese Argumentation ihr eigenes regionales Kirchenverwaltungssystem weiter betreiben. So war sowohl die evangelische als auch die kalvinistische Kirche von regional unterschiedlichen Strukturmerkmalen geprägt. Und diese führten zu gravierenden Unterschieden, selbst in einem relativ kleinen geografischen Maßstab.¹⁶

Inwieweit die Grenzen eines historischen konfessionellen Kulturraums mit den Grenzen einer Diözese zusammenfielen, bedarf weiterer Detailforschung. Es gibt mehrere Anhaltspunkte dafür, dass sich die Kirchenverwaltung und die soziokulturelle Teilung nicht unbedingt überschneiden und das geografische Anziehungsgebiet einer konfessionellen Kulturregion eher vom tatsächlichen Einfluss der jeweiligen Kultur- beziehungsweise Bildungszentren abhing. Schon jetzt kann mit großer Sicherheit festgestellt werden, dass die Segregation innerhalb der protestantischen

14 *Nándor Horánszky*, 150 éves az Organisationsentwurf. A dokumentum és hatása gimnáziumi oktatásunkra, in: *Új Pedagógiai Szemle* 49, 1999, H. 9, S. 61–72.

15 *Walter O. F. M. Goddijn*, Katholieke minderheid en Protestantse dominant. Sociologische naverking van de historische relatie tussen Katholieken en Protestanten in Nederland en in het bijzonder in de provincie Friesland, Assen 1957, S. 271–276; *Joachim von Puttkamer*, Framework of Modernisation: Government Legislation and Regulations on Schooling in Transylvania (1780–1914), in: *Victor Karády/Borbála Zsuzsanna Török* (Hrsg.), *Cultural Dimensions of Elite Formation in Transylvania (1770–1950)*, Cluj-Napoca 2008, S. 15–23.

16 *Gábor I. Kovács*, *Sárospatak eröterében. A tiszáninneri származású reformtáus egyetemi tanárok életrajzi adattára és életútleírása*, Budapest 2016, S. 9–23.

Kirchen primär nicht aus kirchenrechtlichen oder theologischen, sondern eher aus kulturellen (bildungspolitischen) und wirtschaftlichen Aspekten erklärt werden kann.¹⁷

Während der »protestantischen goldenen Freiheit« gab es innerhalb der kalvinistische Kirche keine ernsthaften Bemühungen um eine innere Einheit. Auf einer unteren Stufe der Koordination wurden die Schulnetzwerke der reformierten Kirche um die drei großen Bildungszentren – die Internate von Debrecen, Sárospatak und Pápa – organisiert. Jedes dieser Internate bildete ein in sich geschlossenes System und es gab wenig Übergang zwischen den von diesen Internaten kontrollierten Schulnetzwerken. Da die »protestantische goldene Freiheit« mit dem Zwang der vollen Eigenfinanzierung einherging, wurde die Zusammenarbeit auch von Marktängsten behindert. Gleichzeitig war diese durch finanzielle Defizite und Bedürfnisse begründete Isolation in vielerlei Hinsicht auch dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Akteure immer wieder von einem Gefühl der Rückständigkeit ausgehend agierten. So wurden regelmäßig Maßnahmen ergriffen, die sich den Lösungen einer anderen kalvinistischen Kulturregion, eventuell denen der evangelischen oder sogar der römisch-katholischen Kirche (und den verschiedenen Abschnitten der »Ratio«), anpassten.¹⁸

Die Lutheraner überwandten diese Phase der Desorganisiertheit viel früher. Die evangelischen Diözesen und Schulzentren waren zwar formell auch selbstständig, verfügten aber bereits ab 1748 mindestens über einen weltlichen Aufseher, der die innere Koordination deutlich förderte. Andererseits schuf Lajos Schedius (1768–1847), ein hoch angesehener Professor an der Universität Pest, 1806 einen einheitlichen Lehrplan für die evangelische Schulbildung, der sich speziell an sächsischen Vorbildern orientierte. Obwohl das »Ratio«-orientierte Schedius-Curriculum für Jahrzehnte nicht überall verbindlich genutzt wurde, leistete es dennoch dem Zweck der inneren Vereinigung gute Dienste. Und dies führte zum ebenfalls von Schedius angeregten Lehrplan von 1842, der im Wesentlichen die Inhalte des evangelischen Unterrichts regelte.¹⁹

Die »protestantische goldene Freiheit« endete mit der Bach-Ära.²⁰ Obwohl die Protestanten zur Zeit der ersten Anti-Autonomie-Maßnahmen auf sich gestellt, ohne ihre Schritte zu koordinieren, voneinander unabhängige Taktiken anwandten, sahen sie sich am Ende des Jahrzehnts mit der Unvermeidlichkeit der Zusammenarbeit und der systematischen Koordination konfrontiert. Der Schrecken der völligen

17 János Ugrai, Protestantische Kulturregionen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Einige soziogeographische Erkenntnisse aus der kollektiven biographischen Analyse der akademischen Spitzenelite, in: *Historia Ecclesiastica* 12, 2021, H. 2, S. 111–131.

18 Ugrai, A Prehistory to the Success of Modernization, S. 217–227.

19 Piroska Balogh, *Ars scientiae. Közéletések Schedius Lajos János tudományos pályájának dokumentumaihoz*, Debrecen 2007, S. 96–165.

20 Bach-Ära: der Zeitraum zwischen 1851 und 1859, benannt nach Alexander von Bach (1813–1893), Minister des Inneren. Nach der Niederlage im ungarischen Unabhängigkeitskrieg führten die Habsburger unter Missachtung der ungarischen Verfassung eine vollständige kaiserliche Zentralisierung in Ungarn ein, was bedeutete, dass die Autonomie der ungarischen Stände weder in der politischen Entscheidungsfindung noch in der öffentlichen Verwaltung zum Tragen kam. Vgl. *Georg Seiderer*, *Österreichs Neugestaltung. Verfassungspolitik und Verwaltungsreform im österreichischen Neabsolutismus unter Bach 1849–1859*, Wien 2015.

Abschaffung der Religions- und Bildungsautonomie setzte der maßlosen Vielfalt, die zuvor in Kirchen- und Bildungsfragen geherrscht hatte, ein Ende. An ihre Stelle traten Koordination, Kooperation und nicht zuletzt die sorgfältige Anpassung an staatliche Erwartungen. Aus verschiedenen Gründen war dies zunächst im Bereich der Elementarschulen und mehr noch in der Organisation der Lehrerbildung für die Elementarschulen klar umrissen. Ende der 1850er-Jahre fand sich in der Regelung dieser Gebiete der gemeinsame Nenner in bis dahin unvorstellbarer Geschwindigkeit, zunächst innerhalb der reformierten Kirche und einige Jahre später dann auch zwischen der evangelischen und der reformierten Kirche. All dies war ein direkter Vorläufer des Prozesses, in dem das 1868 bereits vom Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen durchgeführte Bildungsgesetz, das die Schulpflicht einführte, rasche Erfolge erzielte.²¹

Als Ergebnis all dessen kann ein ungewöhnlicher Widerspruch festgestellt werden. Der Kern dieses Widerspruchs liegt darin, dass sich die Rahmenbedingungen für die Professionalisierung von Lehrern erst in den 1860er-Jahren stabilisierten. Die Lehrerbildung war zuvor nicht institutionalisiert, der Arbeitsmarkt für den Lehrerberuf hat sich nicht entwickelt und die Beschäftigungsbedingungen waren nicht festgelegt, ebenso wenig wie wir von einer Pension oder einer einheitlichen Berufs- oder Interessenvertretung von Lehrern sprechen können. Das praktisch vollständige Fehlen professioneller Standards bedeutete jedoch keine vollständige Rückständigkeit oder Zurückgebliebenheit. Das Netzwerk der höheren Schulbildung entwickelte sich intensiv, wobei sich Katholiken eng, Lutheraner eher lockerer an den Modernisierungstrends der österreichischen Bildungspolitik orientierten. Darüber hinaus trugen konkurrierende konfessionelle Bildungspolitik zur Entwicklung einer sehr bunten, vornehmlich deutsch orientierten Bildungskultur bei.

II. Fachliche Autonomie, Kirchen, Staat und Professionalisierung

Alle Regierungen bemühten sich nach 1848 in Ost- und Mitteleuropa um eine Ausdehnung der staatlichen Kontrolle. Den Einfluss des Staats auszuweiten, war in Mittel- und Osteuropa mehr als nur eine Machtfrage. Es ging auch um die Standardisierung und Modernisierung des Bildungswesens und, was dabei unerlässlich war, um die Schaffung der eigenständigen, auf einer spezifischen Ausbildung basierenden Profession der Lehrer höherer Schulen. Die auf die Modernisierung des Bildungswesens zielenden Bestrebungen wurden allerdings in Ungarn im Vergleich zu den meisten mitteleuropäischen Ländern auf überaus unterschiedliche Weise und in abweichenden Ausmaßen realisiert.²² Der Grund dafür lag (wie schon beschrieben) in der Autonomie der Kirchen und in der dadurch zersplitterten Bildungslandschaft.

²¹ *Ugrai*, A Prehistory to the Success of Modernization, S. 228–230.

²² *Peter Wozniak*, Professionalisation and Nationalism in a Career Group. Secondary School Teachers in Galicia, 1849–1914, in: *Charles McClelland/Stephan Merl/Hannes Siegrist* (Hrsg.), *Professionen im modernen Osteuropa*, Berlin 1995, S. 235–261; *Jaroslav Kota*, Professionalisation of Teachers in the Czech Lands, in: ebd., S. 262–280.

Dies lässt sich sehr gut an den gesetzlichen Schritten zur Ausdehnung der staatlichen Oberhoheit verfolgen, wenn wir zum Beispiel Ungarn und Preußen vergleichen. Obgleich sich in beiden Ländern die höheren Schulen in staatlicher Trägerschaft in der Minderheit befanden, stieß die Ausdehnung der staatlichen Normen in Preußen auf sehr viel weniger Hindernisse und konnte in sehr viel größeren Schritten vorangetrieben werden als in Ungarn.²³ Die preußische Regierung konnte sich beginnend mit der Verfassungsurkunde von 1850 stets auf ihr unbestreitbares Aufsichtsrecht berufen, in Ungarn bot dazu jedoch erst der »Organisationsentwurf« eine Handhabe, der jedoch an die neoabsolutistische Epoche unter Innenminister Alexander von Bach anknüpfte, sodass sich die ungarischen Regierungen nach dem Ausgleich darauf nicht berufen konnten.²⁴ Gebunden waren sie dagegen durch den Gesetzesartikel 26 des Jahres 1791, der den protestantischen Konfessionen eine weitreichende Autonomie gewährleistete und dessen prinzipielle Einschränkung schon allein durch die damit eng verknüpften nationalen Gefühle überaus erschwert wurde. Preußen musste demgegenüber nur gegen die städtischen Träger vorgehen, die zur Selbstorganisation nicht in der Lage waren.

Es ist demnach nicht überraschend, dass sich das ungarische Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen selbst in seinem Gesetz für die höheren Schulen von 1883 noch nicht die Rechte einräumen konnte, über die das preußische Ministerium sehr viel früher bereits verfügt hatte. In Preußen wäre es unvorstellbar gewesen (was in Ungarn die Regel war), dass bestimmte höhere Lehranstalten nicht dem staatlichen Lehrplan Folge leisteten und die Träger selbst bestimmten, welche Lehrbücher sie in ihren Schulen verwendeten, oder dem Vertreter des Staats beim Abitur der konfessionellen Schulen (deren Zeugnisse auch der Staat anerkannte) kein Verfügungsrecht zugestanden hätte.²⁵

Diese Beispiele zeigen sehr anschaulich, wie die ungarischen Regierungen ähnliche bildungspolitische Ziele wie in Preußen – nämlich die Vereinheitlichung des Bildungswesens und die Steigerung seines Niveaus – aufgrund der Multikonfessionalität und der gesetzlich verankerten Autonomie der Kirchen unterschiedlich verwirklichen konnten. Durch diesen Umstand schlug allerdings auch die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen in Ungarn einen anderen Weg ein. Diese These wird durch Themen, die aus der Sicht der Professionalisierungstheorien wichtig sind, aber auch aus dem Blickwinkel der Lehrerschaft höherer Schulen im 19. Jahrhundert von Bedeutung waren, belegt.

23 Zur Trägerschaft vgl. A VKM a közoktatás állapotjáról szóló huszonötödik jelentése, Budapest 1896, S. 284; *Susanne Grindel*, Bildungsgeschichte Deutschland, in: Georg-Eckert-Institut (Hrsg.), *WorldViews*, 2018, URL: <http://worldviews.gei.de/open/B_2018_Grindel_Deutschland/ger/> [27.7.2022].

24 Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn, 9.11.1849; Verfassungsurkunde für den Preußischen Staat vom 31.1.1850, Art. 22 und 23.

25 Vgl. dazu: 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képezéséről, § 8 und § 23.

Neohumanismus oder Pädagogik? Berufswissen in Ungarn und Preußen

Die früher als in Ungarn erfolgende und damit noch rein auf dem Neohumanismus basierende Einführung der Lehramtsprüfung warf in Preußen ein spezielles Problem auf: den Mangel einer sich tatsächlich an den Lehrerberuf knüpfenden Fachwissenschaft. Da nach den neohumanistischen Prinzipien die Beschäftigung mit den klassischen Sprachen und ihrer Kultur die beste Art und Weise der Entwicklung des (klassisch-philologischen) Denkens sei, wurde dies auch zur Grundlage des Stoffes der 1810 eingeführten Lehramtsprüfung.²⁶ Mit der Entwicklung der Philologie zur zentralen Berufswissenschaft wurden in der Gemeinschaft der Lehrer zwangsläufig jene in die zweite Reihe gestellt, die sich mit den Natur- und Realwissenschaften beschäftigten – gerade diejenigen also, für deren Wissen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts eine zunehmend größere Nachfrage zu bemerken war. Dieser Umstand generierte innerhalb der Lehrerschaft der höheren Schulen eine Spaltung (»mathematicus non est collega«), die erst nach dem Ersten Weltkrieg nachließ.²⁷

Ein weiteres Problem war, dass im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts immer deutlicher wurde, dass die klassischen Sprachen und ihre Kultur infolge der Spezialisierung selbst im Fall der humanistischen Fächer kein ausreichend starkes Bindeglied mehr bildeten.²⁸ Aufgrund der neohumanistischen Auffassung besaß die Pädagogik als die Wissenschaft des Unterrichtens ein geringes Prestige, was die Professionalisierung der Lehrerschaft höherer Schulen erschwerte.

Die Lehramtsprüfung wurde in Ungarn sehr viel später (erst 1883) institutionalisiert und stützte sich daher nicht im gleichen Maße auf die neohumanistischen Prinzipien. Aus den Prüfungsanweisungen wird deutlich, dass die Philologie zu keinem Zeitpunkt das zentrale Element der Prüfungen darstellte. Im Rahmen der allgemeinen Prüfung mussten die Lehramtsanwärter nur in ungarischer Sprache und Literatur und einer modernen Sprache Prüfungen ablegen. Die Regelungen zeigen, dass den Behörden ein mit dem gymnasialen Abitur belegbares klassisches Wissen genügte.

Die Pädagogik aber war von Anfang an Teil der Lehramtsprüfung. Die Lehramtsanwärter mussten nachweisen, Pädagogik an der Universität studiert zu haben, und die Lehramtsprüfung für höhere Schulen wurde nach dem allgemeinen sowie dem speziellen Teil mit einer pädagogischen Klausur abgeschlossen. Auf diese Weise wurden die zum Unterrichten notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten in Ungarn von einer Wissenschaft systematisiert, die niemanden aus der Gemeinschaft der Lehrer ausschloss und auf die Fragen, die im Laufe der praktischen Arbeit auf-

26 Edikt wegen einzuführender Prüfung der Schulamts-Candidaten vom 12.7.1810, in: *Karl-Ernst Jeismann* (Hrsg.), *Staat und Erziehung in der preussischen Reform. 1807–1819*, Göttingen 1969, S. 38–39.

27 Versammlung der Realschullehrer der westlichen Provinzen zu Düsseldorf, in: *Zeitung für das höhere Unterrichtswesen* 1, 1872, S. 28.

28 *Hans Heinrich Mandel*, *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland, 1787–1987*, Berlin 1989, S. 40. Das Maß der Spezialisierung bewertet die Fachliteratur unterschiedlich, über die Diskussion vgl. insb. ebd., S. 43; *Imre Garai/András Németh*, *Construction of the National State and the Institutionalization Processes of the Modern Hungarian Secondary School Teacher Training System*, in: *Espacio, Tiempo y Educación* 5, 2018, H. 1, S. 219–232.

traten, eher eine Antwort zu geben vermochte als die Philologie.²⁹ Dies stärkte offensichtlich das Gemeinschaftsgefühl unter den Lehrern und förderte auch das Anwachsen des Prestiges der Lehrerschaft.

Ein Unterschied zwischen den beiden Prüfungssystemen für Lehrer war auch, dass man in Preußen bis 1898 mehrere Diplome von unterschiedlichem Rang erhalten konnte (das Diplom qualifizierte je nach Prüfungsergebnis für die unteren oder oberen Klassen der höheren Lehranstalten). In Ungarn existierte hingegen ab 1875 – zu diesem Zeitpunkt wurden die Prüfungsausschüsse der Realschule und des Gymnasiums vereint – nur eine einheitliche Form des Diploms.³⁰ Dieser Unterschied ist nur scheinbar unwesentlich: In Ungarn bildete sich keine innere Hierarchie unter den Lehrern heraus. In Preußen war genau dies der Fall, was ein einheitliches Auftreten verhinderte.

Sozioökonomischer Status und Autonomie am Arbeitsplatz

Ein Vergleich der preußischen und ungarischen Lehrergehälter ist vor 1892 aus mehreren Gründen schwer. Erstens, weil es bis zu diesem Zeitpunkt kein ungarisches Zahlungsmittel auf Goldbasis gab und somit auch keinen Kurs, auf dessen Grundlage man den Wert des einen Zahlungsmittels in die andere Währung hätte umrechnen können, zweitens auch, weil die Preisstreuung der Konsumgüter innerhalb der einzelnen Länder (und auch zwischen den Ländern) überaus groß war. Daher sicherten die Gehälter in gleicher Höhe in den einzelnen Regionen und Ländern ein unterschiedliches Lebensniveau.

Betrachtet man die Gehälter von 1892, so lag das Grundgehalt eines preußischen Lehrers (ohne das Wohngeld und die Zulage von 300 Mark) zwischen 2.457 und 5.265 Mark.³¹ Das Maximum überstieg die höchste Summe (4.600 Kronen samt Wohngeld), die ein ungarischer Lehrer einer höheren Schule erreichen konnte um etwa 15 %, wenngleich das ungarische Anfangsgehalt (mit dem niedrigsten Wohngeld gerechnet 2.800 Kronen) die Grundgehälter der preußischen Lehrer überstieg. Alles in allem lag demnach das »Lohnniveau« eines preußischen Lehrers einer höheren Schule etwas höher als jenes eines ungarischen. Die Grundgehälter stiegen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in beiden Ländern kontinuierlich, doch in sehr geringem Maße an.³²

Trotz des langsamen Anstiegs der Gehälter ist hinter den Zahlen eine echte Erfolgsgeschichte zu erkennen, denn obgleich die konkreten Summen schwer zu vergleichen sind, wird deutlich, dass zum Ende des Jahrhunderts beide Gruppen ihren

29 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről, §§ 60–70.

30 Rainer Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart, Göttingen 1983, S. 23; Mandel, Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland, S. 41 f.

31 Die Tauschrelationen nach 1892: 1 Deutsche Reichsmark = 1 Krone 17 Fillér. Vgl. Henrik Kálnoki, Az új pénz. A valutaszabályozás népszerű kátéja, Budapest 1892.

32 Zu den Besoldungen der Lehrer höherer Schulen in Preußen vgl. Ludwig Wiese/Bernhard Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, Bd. 4: 1874–1901, Berlin 1902, S. 823–852.

Platz in der jeweiligen Gesellschaft im Zentrum der Mittelschichten stabilisieren konnten. Sowohl die preußische als auch die ungarische Lehrerschaft erreichte ihr großes Ziel: Sie gelangten auf der sozialen Stufenleiter auf eine Ebene mit dem Richterstand.³³ Die ungarischen Lehrer erreichten dies, was beachtenswert ist, sogar 16 Jahre früher in 1893.³⁴ Der Grund dafür ist größtenteils darin zu sehen, dass sie sich im Gegensatz zu ihren preußischen Kollegen weder im Hinblick auf ihr Diplom noch auf ihre Titel in mehrere Gruppen gliederten. Deshalb ließen sie sich auch bei der Bildung der Rangklassen für die staatlichen Beamten nicht wirklich spalten.

Neben den Gehältern spielte in der Entwicklung der finanziellen Sicherheit und nicht zuletzt des Prestiges auch die Altersabsicherung eine wichtige Rolle. Der Anstieg der Renten und der vereinfachte Zugang zu ihnen waren eine allgemeine Tendenz. Die staatlichen Renten in Ungarn waren – in Relation zu den Gehältern – ohnehin höher als die preußischen, doch im Hinblick auf die Vergünstigungen bei der Dienstzeit hoben sich die Lehrer der höheren Schulen sogar unter den Beamten hervor. Vergleicht man die in den beiden Ländern eingeführten konkreten Rentensummen und die notwendige Dienstzeit, so stellt man fest, dass die ungarische Regelung sehr viel vorteilhafter war als die preußische. In Ungarn stand einem Lehrer nach den Rentenregelungen von 1870 und 1885 nach zehn Jahren Dienstzeit ein Drittel des aktuellen Gehalts zu, in Preußen nur ein Viertel. In Ungarn erhielt ein Lehrer die gesamte Summe seines Gehalts nach 30 Dienstjahren, sein preußischer Kollege bekam selbst nach 50 Jahren nur drei Viertel. Dies änderte sich auch in den 1880er-Jahren nicht wesentlich.³⁵

Es ist jedoch zu beachten, dass die Verbesserung der finanziellen Bedingungen bei den ungarischen Lehrern, die nicht an einer staatlichen Schule arbeiteten, langsamer vorstättenging als in den preußischen Gebieten. Die preußischen Gehaltsquoten wurden 1892 auch auf die nichtstaatlichen Schulen ausgedehnt, die Rentenverordnungen 1872 und die Witwenverpflegungen wurden zum Jahr 1898 vereinheitlicht, und zwar unabhängig vom Arbeitgeber des Lehrers.³⁶ Die ungarischen Gehälter aber wurden nur allmählich, um die Jahrhundertwende, vereinheitlicht. Eine Rente von gleicher Höhe wurde 1894 realisiert, und auch die gesonderten Rentenkassen zur Garantie der Witwenverpflegung wurden dann gegründet.³⁷ Die Ursache für die langsamere Vereinheitlichung lag in der in Ungarn größeren Autonomie der nichtstaatlichen Schulträger. Wie bereits dargelegt wurde, erschwerte die größere Eigenständigkeit der ungarischen Kirchen auch in diesem Fall eine Ausdehnung der staatlichen Normen, denn die jeweiligen Träger waren nicht gezwungen, die staatlichen Förderungen anzunehmen.

Neben dem sozioökonomischen Status spielte (und spielt bis heute) im tagtäglichen Leben der Lehrer höherer Schulen auch die Autonomie am Arbeitsplatz eine

33 Bölling, Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, S. 39.

34 Vgl. dazu: 1893. évi IV. törvénycikk az állami tisztviselők, altisztek és szolgák illetményeinek szabályozásáról, és a megyei törvényhatóságok állami javadalmazásának felemeléséről.

35 Wiese/Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen, S. 853–860.

36 Ebd., S. 860–868.

37 1894. évi XXVII. törvénycikk azon nyilvános tanintézeti igazgatók, tanárok, tanítók, igazgatónők és tanítónők nyugdíjazásáról és hozzátartozóik ellátásáról, kikről állami vagy más hasonló természetű közrendelkezéssel gondoskodva nincs.

wichtige Rolle. Um den Grad und Wandel dieser Autonomie zu bestimmen, werden im Folgenden die Schulordnungen in Ungarn und Preußen analysiert.³⁸ Bei der Untersuchung der Schulordnungen für höhere Lehranstalten in den beiden Ländern fällt zunächst einmal die Ähnlichkeit auf. Die innere Struktur der Schule ist mit Direktor, Klassenlehrer und Lehrerkollegium nahezu identisch, insbesondere wenn man die vom »Entwurf« skizzierte ungarische Struktur betrachtet. Dies hängt sicher in gewissem Maße auch mit dem Wirken von Hermann Bonitz, der an der Ausarbeitung des »Organisationsentwurfs« ebenfalls beteiligt war, sowie damit, dass das preußische neohumanistische Gymnasium überall in Mittel- und Osteuropa als Vorbild zur Modernisierung des Bildungswesens anderer Staaten diente, zusammen. Der Unterschied zwischen den höheren Schulen der beiden Länder lag größtenteils in der Macht der einzelnen Akteure. In beiden Ländern war unbestreitbar der Direktor der Leiter der Lehranstalt, doch in Preußen spielte die Lehrerkonferenz tatsächlich nur eine beratende Rolle und konnte ihren Standpunkt unabhängig vom Direktor kaum zur Geltung bringen, während in Ungarn (zumindest bis 1897) der Direktor die Beschlüsse des Lehrkörpers theoretisch nicht außer Kraft setzen konnte.³⁹ In bestimmten Angelegenheiten, in denen der Direktor in Preußen eigenständig entscheiden konnte (beispielsweise bei der Genehmigung einer Zweitzelle), war in Ungarn dafür nur die Oberbehörde der Schule oder der Generaldirektor des Schulbezirks zuständig. Das Ziel des Staats war in beiden Ländern eindeutig, auch den Unterrichtsalltag überwachen zu können. In Preußen war das Mittel dafür der Direktor, in dessen Hand sich jedes fachliche und disziplinäre Recht konzentrierte. In Ungarn versuchte das Ministerium, vorrangig durch eine

38 In Ungarn wurde die Organisation der höheren Schulen sowie die Rechte und Pflichten von Lehrern und Direktoren das erste Mal durch den »Organisationsentwurf« aus dem Jahr 1849 umfassend und verpflichtend geregelt. 1860 verlor dieser zwar seine Gültigkeit, doch die staatlichen, die königlich-katholischen und die von Mönchsorden unterhaltenen Schulen funktionierten im Großen und Ganzen weiter auf seiner Grundlage – und verfassten auch dementsprechend ihre Schulordnungen. Die protestantischen Konfessionen arbeiteten nach 1860 jedoch – indem sie ihre Autonomie geltend machten – eine eigene Regelung aus. 1876 erließ das Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen eine neue Schulordnung für höhere Schulen, die an den staatlichen und katholischen Schulen in Kraft trat. Zudem bemühten sich die Träger der protestantischen höheren Schulen, ihre eigene Schulordnung ebenfalls dieser anzupassen. Schulordnungen in Ungarn: Organisationsentwurf, §§ 91–109; *Vandrák András*, Magyarhoni evangélikus gymnasiumok szervezése, o. O. 1870; *János Klamarik*, A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása, Budapest 1881, S. 311–316; Verordnung des VKM vom 22.7.1876: Középiszkolai rendtartás. In Preußen, wo aufgrund der speziellen Struktur der Unterrichtsverwaltung das Unterrichtswesen der einzelnen Provinzen durch die Provinzialschulkollegien erledigt wurde, existierte bis 1910 keine zentrale, für das gesamte Land geltende »Instruction« (Schulordnung). Jede Provinz besaß ihre eigene Schulordnung für die höhere Lehranstalt. Einen Überblick erleichtert allerdings der Umstand, dass die Provinzialschulkollegien ihre Regelwerke anhand der Richtlinien des Ministeriums ausarbeiteten und sie sich so nur in ihrem Aufbau und Stil voneinander unterschieden. Alle Instruktionen sind veröffentlicht bei *Ludwig Wiese/Otto Kübler* (Hrsg.), Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, Berlin 1886, S. 109–196 und 227–259. Ab 1910 hebt die zentrale Dienstanweisung die Instruktionen der Provinzen auf. Vgl. Dienstanweisung für die Directoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 52, 1910, S. 887–909.

39 Ministerialanweisung Nr. 37560 des Jahres 1897.

Meldepflicht und den Landesunterrichtsrat, seine fachlich-pädagogischen Erwartungen geltend zu machen. Ein Grund dafür mochte unter anderem sein, dass in Ungarn wegen der größeren Autonomie der konfessionellen Schulen die direkte Interessendurchsetzung selbst nach dem Gesetz für die höheren Schulen von 1883 wenig Erfolg versprach, während der Staat aufgrund der gesetzlichen Verordnungen das Recht zur indirekten Durchsetzung seiner Interessen hatte. Infolge dieser speziellen Lage war die fachliche Autonomie der einzelnen Lehrer in Ungarn größer. Sie konnten sich der staatlichen Kontrolle leichter entziehen als ihre preußischen Kollegen.

Kirchlich oder staatlich? Die Frage der Religion unter den Lehrern höherer Schulen

Die Abspaltung der Lehrerlaufbahn von der theologischen Laufbahn fand in beiden Ländern auf Initiative der Regierungen statt, als ein wichtiger Schritt des Ausbaus staatlicher Kontrolle. In den preußischen Gebieten ging die »Verweltlichung« des Lehrerberufs mit viel größeren Schritten voran als in Ungarn. In Preußen trennten sich die Laufbahnen der Lehrer und der Theologen im Wesentlichen um die Mitte des 19. Jahrhunderts, in Ungarn jedoch war dieser Prozess aufgrund der Präsenz der an höheren Schulen kirchlicher Trägerschaft unterrichtenden geistlichen Lehrer und wegen der zivilen, doch theologisch häufig gut ausgebildeten protestantischen Lehrer selbst zur Jahrhundertwende noch nicht vollkommen abgeschlossen.⁴⁰

Das bedeutet, dass die Lehrer der höheren Schulen in Ungarn zwar fachlich-pädagogisch ausgebildet, aber mehrheitlich – in verschiedenen Formen und mit verschiedener Intensität – in kirchliche Netzwerke und Hierarchien eingebunden waren. Es ist jedoch unbestreitbar, dass um die Jahrhundertwende auch eine kleine, aber sich kontinuierlich vermehrende Gruppe der an staatlichen Schulen beschäftigten Lehrer vorzufinden ist.⁴¹

Dies stellte für die ungarischen Lehrer höherer Schulen scheinbar einen Nachteil dar, denn man könnte davon ausgehen, dass die gesteigerte Gültigkeit der konfessionellen Unterschiede die Möglichkeit und Stärke eines gemeinsamen Auftretens sowie die fachliche Autonomie verringerten. Bei der Untersuchung der Geschichte des Lehrerverbands OKTE in Ungarn sind jedoch keine derartigen Indizien zu finden gewesen. Die Mitglieder des OKTE waren sich zwar der diesbezüglichen Gefahr bewusst, doch hat es den Anschein, als sei es ihnen mit der Beteuerung des wissenschaftlichen Charakters des Lehrerberufs gelungen, das Thema der religiösen Identität von sich fernzuhalten und dort, wo es dennoch auftrat (beispielsweise bei der Diskussion des Gesetzes für die höheren Schulen), gut zu handhaben. Der Erfolg dieser Taktik wird daraus ersichtlich, dass sich bis zur Jahrhundertwende auf konfessioneller Basis keine landesweiten Lehrervereine bildeten, die wenigen beste-

40 Vgl. dazu *Enzelberger*, Sozialgeschichte des Lehrerberufs, S. 48 f., und für Ungarn *Márkus Keller*, A kelet-közép-európai változat. A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. században Magyarországon, in: *Korall. Társadalomtörténeti Folyóirat* 11, 2010, Nr. 42, S. 103–130.

41 Zum Beispiel unterrichteten im Jahr 1896 38,5 % der Lehrer an staatlichen höheren Schulen. Vgl. A VKM közoktatás állapotjáról szóló huszonhatodik jelentése, Budapest 1897, S. 118.

henden regionalen Vereine nur schwach waren und sich selbst als »Partnerorganisationen« des OKTE betrachteten.⁴²

Zur Entschärfung der Frage trug auch die Staatspolitik bei, weil sich spätestens nach dem Gesetz über die höheren Schulen 1883 herausstellte, dass das Ministerium für Religions- und Unterrichtswesen bereit war, die Autonomie der Kirchen zu respektieren, wenn sie bestimmte fachliche Mindestbedingungen erfüllten beziehungsweise die Idee von »der einen politischen Nation« nicht infrage stellten.

In Preußen ist eine derartige doppelte Bindung nicht feststellbar, vielmehr zeigte sich unter den preußischen Lehrern – deren Großteil protestantisch war – deutlich der auch für andere Mitglieder des Bildungsbürgertums charakteristische kritisch-weltliche Kulturprotestantismus, in dessen Weltbild die Wissenschaft wichtig ist, Religion und Kirche aber ins Private rücken.

Fazit

Während das Königreich Ungarn als Teil der Habsburgermonarchie gleichzeitig und parallel zu den Entwicklungen in Wien oder Prag mit den wichtigsten staatlichen (herrscherlichen) bildungspolitischen Bestrebungen konfrontiert war, konnten diese Reformen nur verspätet und modifiziert ihre Wirkung ausüben. Dies lag nur in geringerem Maße daran, dass bestimmte Elemente der ungarischen ständisch-adeligen Autonomie dauerhaft in der Regierungsstruktur gefestigt wurden. Die Auswirkungen der Multikonfessionalität waren sowohl in kulturellen als auch in sozialen Fragen viel bedeutsamer. Während der ganzen Zeit blieb der Anteil der Nichtkatholiken in der Bevölkerung beträchtlich und die Vermischung von Menschen verschiedener Religionen auf lokaler und regionaler Ebene war nach wie vor sehr verbreitet. Die Lutheraner, die etwa 8 % der Gesamtbevölkerung ausmachten, und die Calvinisten mit ihren circa 17 % bildeten ein starkes gesellschaftliches Konglomerat, das es ihnen ermöglichte, das Toleranzpatent Josephs II. acht Jahrzehnte lang zu verteidigen.

Die »protestantische goldene Freiheit« garantierte nicht nur die Autonomie gegenüber dem Staat, sondern reduzierte auch den Grad der Kooperation und Koordination untereinander. Nicht nur, dass wir von keiner protestantischen Union zwischen Lutheranern und Calvinisten sprechen können, noch dazu entwickelten sich innerhalb der jeweiligen Konfession separate Lebenswelten und einzelne Kulturregionen haben oft ihren eigenen Weg innerhalb der Religion eingeschlagen. Dies verhinderte bis zum letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Entwicklung eines einheitlichen Bildungswesens: Die großen schultragenden Konfessionen unterhielten sich einander nur zufällig annähernde, grundsätzlich aber völlig unabhängige Schulnetzwerke (außerdem bildeten diese Schulverbände, insbesondere bei den Calvinisten, ihre eigenen Inseln je nach Diözesanbezirk). So waren die Jahrzehnte, die nicht nur in Preußen oder anderen deutschen Ländern, sondern auch in Öster-

⁴² Márkus Keller, Experten und Beamte. Die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Ungarn und Preußen im Vergleich, Wiesbaden 2015, S. 94–120.

reich und Tschechien im Zeichen der Vereinheitlichung des Bildungssystems standen, im Königreich Ungarn von einer seltsamen Konkurrenz geprägt.

All dies hatte erhebliche Auswirkungen auf die Professionalisierung der Lehrer höherer Schulen. Aufgrund des Wettbewerbs war die Bildungslandschaft während des langen 19. Jahrhunderts von einer solchen Vielfalt geprägt, dass diese Vielfalt (zusammen mit der relativen Schwäche des Neohumanismus) zur Aufwertung der Pädagogik als Disziplin, die das zur Ausübung des Berufs erforderliche Wissen vermittelt, beitrug. Dies lieferte für Lehrer von Real- beziehungsweise Humanfächern einen einheitlichen intellektuellen Hintergrund. Lehrer waren nach ihren gelehrten Fächern nicht derart stark segmentiert wie in Preußen. Gleichzeitig schwächte dieses Berufsbewusstsein der Pädagogen die »Beamtenidentität« der ungarischen Lehrer: Sie erhielten keinen Beamtenstatus und sie strebten diese Position auch nicht an.

Lehrer in Ungarn gerieten innerhalb des sich vereinheitlichenden und zugleich ständig wachsenden Bildungssystems der höheren Schulen (spätestens ab 1883) in den Schnittpunkt des Einflusses verschiedener Schulträger. Auf eigentümliche Weise bedeutete dies für die Lehrer jedoch kein mehrfaches Ausgeliefertsein, sondern eher eine berufliche Autonomie. Sie wurden keine Opfer vom Trommelfeuer, sondern erschufen Lehrplanalternativen und Lehrbücher und wurden zu Akteuren mit ernst zu nehmenden beruflichen Befugnissen (Lehrbuchprüfung, Abitur, Befugnisse als Lehrkörper).

Da die Bildungsmärkte lange Zeit konfessionell stark getrennt waren und sich der Markt der ungarischen höheren Schulen bis zur Jahrhundertwende kontinuierlich ausdehnte, traf der Wettbewerb die Lehrer höherer Schulen nur unmittelbar: Sie mussten keine Schüler voneinander abwerben und somit belasteten keine ungelösten Konflikte die verschiedenen (konfessionell gefärbten) Interessenverbände der Lehrer. Dadurch konnten sie ohne größere Schwierigkeiten das Idealbild einer einheitlichen Lehrerschaft formulieren, das über religiöse Unterschiede hinausging und sich auf die Wissenschaft der Pädagogik stützte.

Paradoxerweise war die starke konfessionelle Autonomie auch für den sozioökonomischen Status der Lehrer förderlich, denn eine Verstärkung der staatlichen Kontrolle war aufgrund der gesetzlichen Folgen der Autonomie nur durch die Erhöhung der staatlichen Finanzierung möglich (Angleichung der Gehälter, Verlängerung der Renten und Witwenrenten et cetera). Die staatliche Bildungspolitik gab also nicht auf, ihren Einfluss kontinuierlich auszubauen, konnte dies aber aufgrund ihrer relativ schwachen Ausgangsposition nur durch eine weitere Verstärkung der Lehrerschaft erreichen.

Es lässt sich kaum bestreiten, dass die Professionalisierung der Gymnasial- und Realschullehrer in Ungarn aufgrund der oben beschriebenen Faktoren einen anderen Weg genommen hat, als wir es auf Grundlage der auf kontinentaleuropäischen Erfahrungen basierenden Fachliteratur angenommen hätten. Dieser besondere »ungarische Professionalisierungsweg« hatte Auswirkungen auf das Bildungssystem und auf die ungarische Gesellschaft. Ihm ist es zu verdanken, dass das ungarische Bildungssystem bis zu seiner Verstaatlichung im Jahr 1948 seine Vielfalt, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, bewahren konnte. Eine der Grundlagen dieser Vielfalt waren die Lehrer der höheren Schulen, die ihre berufli-

che Autonomie, ihre finanzielle Sicherheit und ihr soziales Prestige bis zur kommunistischen Verstaatlichung der Schulen beibehielten.

Darüber hinaus scheint es so (auch wenn weitere Untersuchungen erforderlich sind, um dies zu beweisen), dass die Wurzeln des »Eigensinns«, der die ungarische Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts prägte, zum Teil auf Erfahrungen beruhten, die im Bereich der höheren Bildung des 19. Jahrhunderts gesammelt wurden: auf der Erfahrung, dass es immer die Möglichkeit gibt, kleinere oder größere individuelle und gemeinschaftliche Autonomien gegenüber der zentralen Staatsmacht aufzubauen und zu bewahren.

Wenn wir eine Bilanz ziehen wollen, dürfen wir natürlich die negativen Folgen nicht vergessen. Der Staat wurde immer wieder mit seinen eigenen Handlungsgrenzen konfrontiert, die er je nach den sich ändernden politischen Verhältnissen auf unterschiedliche Weise akzeptierte. Manchmal hat er sich damit abgefunden und den Akteuren ihre Autonomie gelassen, manchmal hat er versucht, mit starken – manchmal gewaltsamen – Maßnahmen einen Ausgleich zu schaffen. Dieses Schwanken erhöhte die Instabilität des Systems und das Gefühl der Verwundbarkeit der Beteiligten. Darüber hinaus verankerte die parallele und eher diffuse Autonomie der Konfessionen auch einige schädliche Gewohnheiten: In Ermangelung einer einheitlichen, stabilen Hierarchie hätte sich eine Vielzahl von Akteuren wichtiger fühlen können, als sie in der Wirklichkeit waren. Und diese Akteure verfügten über die historische Erfahrung, dass das Manövrieren, Suchen und Entwickeln von Alternativen eine wirksame Strategie gegen den Willen des Staats war. Dies hat sicherlich die Anfälligkeit des Bildungssystems erhöht – insbesondere bei der Einführung einer seit Langem angestrebten Reform oder Innovation.