

Lilla Bauer

## VERGANGENHEIT UND GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN DES UNGARISCHEN BILDUNGSWESENS IM SPIEGEL DEUTSCHER BILDUNGSTRADITIONEN UND -REFORMEN<sup>1</sup>

**Lilla Bauer** ist Dozentin an der Fakultät für Staatswissenschaften und Öffentliche Verwaltung der Nationalen Universität für den Öffentlichen Dienst, [bauer.lilla@uni-nke.hu](mailto:bauer.lilla@uni-nke.hu)

*A 20. század vége óta az oktatáspolitikai és oktatásigazgatási, valamint a szociálpolitika és szociális ágazat metszéspontjában a következő gondolat áll: a képzetlen, tanulatlan tömegek súlyos szociális és társadalmi gondokat idézhetnek elő, megbontva a társadalmi kohéziót és szétválasztva a társadalmi szolidaritás látható és láthatatlan védőhálóit. Ez a tény minden nemzet kormányzatát arra készíti, hogy áttekintse kulturális tradícióit, továbbá, hogy igyekezzen modernizálni oktatási rendszerét, azt alkalmassá téve arra, hogy a jelenkor kihívásainak megfeleljen. Ennek lényege az, hogy az iskolák kapui olyan fiatalokat bocsássanak ki, akik a 21. század „tudásintenzív” gazdaságaiban boldogulni képesek, akik az úgynevezett tercier és kvaterner szektorban jó esélyekkel tudnak elhelyezkedni.*

*A magyar iskola és a magyar oktatási rendszer esetében tradícióinkhoz való viszonyulásunk ambivalens. A tradicionális magyar iskola esetében német kulturális örökségünket értékesnek tekintjük. E hagyomány építőkövei a megbízhatóság, a minőség és a fegyelem. „Teher alatt nő a pálma” – mondjuk a hagyományos iskola ismeretközpontúságára és kötelességeket hangsúlyozó voltára vonatkozóan. Ezzel szemben viszont közoktatási rendszerünk német alapjait maradinak tekintjük, s azt mondjuk, hogy oktatási rendszerünk azért rossz, mert „porosz”.*

*Jelen tanulmányunkban szeretnénk utánajárni ennek az ambivalenciának, s rámutatni a rossz logikára, amely fenntartja ezt az ellentmondást. Közös kulturális és oktatási gyökereink rövid áttekintése után azt is bemutatjuk, hogy milyen irányvonalak mentén modernizálódik a német és az osztrák oktatáspolitikai. Ezt követően pedig felvetjük és indokoljuk, hogy miért is volna*

<sup>1</sup> Der Aufsatz wurde im Rahmen des Prioritätsprogramms mit der Identifikationsnummer KÖFOP-2.1.2-VEKOP-15-2016-00001 und dem Titel „Entwicklung des Öffentlichen Dienstes gerichtet auf Gute Regierungsführung“ im Rahmen des Post-Doktorandenprogramms István Egyed im Auftrag der Nationalen Universität für den Öffentlichen Dienst (NUÖD) erstellt.

*érdemes a német és osztrák oktatáspolitikáé némely modernizációs elemét a magyar oktatással kapcsolatos kormányzati beavatkozásokban is hasznosítani.*

**KULCSSZAVAK:**

az iskola mint társadalmi közszolgáltatás, kulturális és iskolaügyi recepció, neohumanista tudáseszmény, reformpedagógia, terciér és kvaterner szektor, tudásintenzív gazdaság

*An der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sowie Sozialpolitik und sozialem Sektor besteht seit dem Ende des 20. Jahrhunderts die Idee, dass ungelernete und ungeschulte Massen ernste soziale und gesellschaftliche Probleme verursachen können, den sozialen Zusammenhalt schwächen und die sichtbaren und unsichtbaren Netzwerke gesellschaftlicher Solidarität zerstören können. Diese Tatsache zwingt die Regierungen aller Nationen, ihre kulturellen Traditionen zu überprüfen und zu versuchen, ihr Bildungssystem zu modernisieren und den heutigen Herausforderungen anzupassen. Das Wesentliche dabei ist, dass die Schulen junge Menschen aussenden, die sich in den „wissensintensiven“ Volkswirtschaften des 21. Jahrhunderts zurechtfinden und gute Chancen haben, im sogenannten tertiären und quartären Sektor eine Arbeitsstelle zu finden.*

*Im Fall der ungarischen Schulen und des ungarischen Bildungssystems ist unsere Haltung zu unseren Traditionen ambivalent. Bei der traditionellen ungarischen Schule bewerten wir unser deutsches Kulturerbe als wertvoll. Die Bausteine dieser Tradition sind Zuverlässigkeit, Qualität und Disziplin. „Unter Belastung wächst die Palme am besten“, sagt man über die Wissensorientierung der traditionellen Schule und die Betonung der Pflichten. Auf der anderen Seite betrachten wir die deutschen Grundlagen unseres öffentlichen Bildungssystems als rückständig und finden es schlecht, weil es „preußisch geprägt“ ist.*

*In dieser Studie wollen wir uns diese Ambivalenz ansehen und die falsche Logik aufzeigen, die diesen Widerspruch aufrechterhält. Nach einem kurzen Überblick über unsere gemeinsamen kulturellen und pädagogischen Wurzeln zeigen wir auch, in welche Richtung die deutsche und die österreichische Bildungspolitik modernisiert werden. Dann legen wir dar, warum es sinnvoll wäre, einige Modernisierungselemente der deutschen und der österreichischen Bildungspolitik bei staatlichen Eingriffen im Zusammenhang mit der ungarischen Bildung zu übernehmen.*

**SCHLÜSSELWÖRTER:**

Schule als sozialer öffentlicher Dienst, Rezeption in Kultur und Schulwesen, neohumanistisches Wissen, Reformpädagogik, tertiäre und quartäre Sektoren, wissensintensive Wirtschaft

*Since the end of the 20<sup>th</sup> century, the idea is highlighted that unskilled and under-educated masses in the intersection of educational and social sector can cause serious social problems, disrupt social cohesion and break the visible and invisible protective nets of social solidarity.*

*This fact prompts the governments of all nations to review their cultural traditions and to try to modernize their education system, making it suitable to meet the challenges of today. The essence*

*of this is that schools need to issue students, who are able to adapt successfully to the “knowledge-intensive” economies of the 21<sup>st</sup> century in the tertiary and quaternary sectors.*

*The attitude of the Hungarian society towards our traditions of Hungarian schools and Hungarian educational system is very ambivalent. In case of the traditional Hungarian school, our German cultural heritage is considered valuable. The building blocks of this tradition are reliability, quality, discipline. “The palm tree is growing under load” – goes the saying about the traditional school which is based on the heritage of lexical knowledge, duties and discipline. On the other hand, we regard the same German traditions of our public education system to be bad, because it is very out-dated, very “Prussian”.*

*In our present study, we would like to follow this ambivalence and point out the bad logic that maintains this contradiction. After a brief overview of our common cultural and educational roots, we also show the orientations of modernizing German and Austrian education policies. After that, we show and justify why it would be worthwhile to follow a few of the modernization elements of the German and Austrian education policy in the Hungarian educational government interventions.*

KEYWORDS:

cultural and school reception, knowledge-intensive economy, neo-humanist knowledge, reform pedagogy, school as a public service, tertiary and quaternary sector

## 1. EINLEITUNG

Die ungarischen wissenschaftlichen und allgemeinen Arbeiten, Analysen und Diskussionen zum ungarischen Bildungssystem zeugen von einer ungewöhnlichen Sichtweise. Wir neigen nämlich dazu, eine gegebene Situation mit Übertreibungen darzustellen und unsere Lösungsvorstellungen sind zumeist schwarz-weiß. Es scheint, als wären wir nicht zu nüchternen Überlegungen und unvoreingenommenen Urteilen imstande, die einerseits auf der notwendigen Rationalität und Objektivität und andererseits auf ruhiger emotionaler Betrachtung basieren. Kurzum erfahre ich immer wieder, dass bei uns die faktenbasierte Analyse und der nach Konsens strebende Dialog in all den Fällen nicht funktioniert, in denen es um die Fragen der öffentlichen, dem Gemeinwohl dienenden Dienstleistungen und um politische Fragen geht. Um diese meine Annahme zu untermauern und zu verdeutlichen, betrachten wir die zwei vielleicht entscheidendsten gesellschaftspolitischen Bereiche, das Bildungswesen sowie die eng mit ihm verbundenen sozialen Verhältnisse, den sozialen Schutz und die Obsorge.

Für unsere Entdeckungsreise habe ich eine Hauptfrage ausgewählt, die unser roter Faden sein soll, der uns durch das Labyrinth geleitet. Dieser Faden ist die Fragestellung, ob es gemeinsame Traditionen der deutsch-österreichischen und der ungarischen Bildungspolitik sowie der Bildungsverwaltung gibt und – wenn dem so ist – ob diese Traditionen noch bis ins Hier und Jetzt nachwirken.

Da es sich um einen riesigen und komplexen Themenbereich handelt, kann hier nicht das ganze System vorgestellt werden, ja selbst der Vergleich der einzelnen Teilbereiche kann weder zeitlich noch in seinem Umfang vollständig sein. Deshalb muss ich meine Untersuchung weiter einschränken und die Hauptfrage entlang der semantischen Achse von Tradition und Modernisierung beantworten.

Ich möchte also – mit den notwendigen und gleichzeitig, ich gebe zu, auf ihre Art und Weise willkürlichen Einschränkungen – der Frage nachgehen, wie das ungarische Bildungssystem und das damit zusammenhängende soziale Netz gegenüber den derzeitigen Herausforderungen bestehen kann. Außerdem suche ich im Zusammenhang mit den Herausforderungen und den darauf gegebenen Antworten nach Anknüpfungspunkten im selben Bereich unter deutschen und österreichischen Verhältnissen.

Im Falle des sozialen Netzes und der Sicherheit stelle ich beim Vergleich die grundsätzliche Frage, inwiefern der im weiteren Sinne verstandene soziale Schutz – zu dem auch das Bildungssystem gehört –, die Bildung und die soziale Hilfe erfolgreich aufeinander abzustimmen sind.

Ich muss vorab noch anmerken – womit ich mich bezüglich willkürlicher Eingrenzungen in eine noch schwierigere Lage bringe –, dass die Tiefe und die Breite der Untersuchung in den einzelnen Ländern ungleichmäßig sein werden. Zu meiner Rechtfertigung möchte ich anführen, dass sich meine Fragestellung sehr konkret im Themenkreis Tradition und Modernisierung bewegen wird.

## 2. EINIGE GEDANKEN ZUR EXTREMEN BEURTEILUNG DES UNGARISCHEN BILDUNGSWESENS

Ich kann hier keine konkreten Quellen anführen – denn eine Behauptung wie diese ist ja äußerst peinlich –, doch wissen wir in Ungarn schon von klein auf, dass der begabte Ungar zu unserem nationalen Selbstbild gehört. Er wird in großartigen Schulen von unvergleichlichen Lehrerpersönlichkeiten unterrichtet und vermehrt später die Zahl der Nobelpreisträger oder ragt zumindest mit seinem Können, seinem Wissen und seiner Kreativität über die großen Köpfe anderer Nationen hinaus. Dieses Bild ist heute noch genauso lebendig wie früher, doch seit dem PISA-Schock von 2000<sup>2</sup> mit allerlei Einschränkungen. Eigenartigerweise existiert dieses Bild auch dann noch, wenn wir gleichzeitig von der tiefen Krise, dem Bankrott der ungarischen Schule, des ungarischen Bildungssystems sprechen.<sup>3</sup> Gibt es zwischen diesen beiden Standpunkten keinen Widerspruch?

Die erste Behauptung, dass der ungarische Mensch von außerordentlicher Begabung sei und die großen ungarischen Mittelschulen, die den Traditionen verhaftet sind, zu den besten Schulen der Welt gehören, ist, mit einem vorsichtigen Lächeln und unter Verwendung bescheidenerer Adjektive, durchaus richtig. Genauer gesagt ist der erste Teil der Behauptung (der ungarische Mensch ist von außerordentlicher Begabung) unhaltbar. Auch wenn man nur über geringe psychologische Kenntnisse verfügt, kann man feststellen, dass extreme Beurteilungen unserer selbst auf einen Mangel an Vertrauen und Selbstvertrauen bzw. auf ein von Frustration durchdrungenes Selbstbild und Selbstschutz hindeuten. Dass dieser Mechanismus auch auf gesellschaftlicher Ebene funktioniert, dafür sind die Erhebungen des Meinungsforschungsinstituts TÁRKI zum Wertekanon der ungarischen Gesellschaft ein Beweis.<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Der Ausdruck „PISA-Schock“ stammt aus Deutschland und wurde geprägt, als zur Jahrtausendwende die PISA-Testergebnisse veröffentlicht wurden. Die Folge waren radikale und effektive bildungspolitische Maßnahmen. PISA: Programme for International Student Assessment, Internationale Schulleistungsstudie zur Erhebung bezüglich der Grundfertigkeiten von Schülern bis zu einem Alter von 15 Jahren. [www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/pisa](http://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/pisa), abgerufen am 12. Nov. 2017.

<sup>3</sup> Nach Ansicht des ungarischen Bildungsstaatssekretärs sind die schlechten PISA-Ergebnisse nicht weiter verwunderlich, sondern nur ein Symptom dafür, dass nicht nur im Schulsystem, sondern auch in der sozialen Sphäre, in der Berufsausbildung etwas nicht gut funktioniert. [http://eduline.hu/kozoktatás/2017/3/24/Nagy\\_baj\\_van\\_a\\_szakkepzésben\\_ott\\_a\\_legrossz\\_FLWYGB](http://eduline.hu/kozoktatás/2017/3/24/Nagy_baj_van_a_szakkepzésben_ott_a_legrossz_FLWYGB), abgerufen am 15. Nov. 2017.

<sup>4</sup> Értékek egy polarizálódó politikai térben [Werte in einem sich polarisierenden politischen Raum]. Werteuntersuchung des Meinungsforschungsinstituts Tárki 2009 und 2013 sowie die dazugehörigen wichtigsten Aufsätze: Tóth, István György: A társadalmi kohézió elemei: bizalom, normakövetés, igazságosság és felelősségérzet lennének [Die Elemente gesellschaftlicher Kohäsion (wären): Vertrauen, Einhaltung der Normen, Gerechtigkeit und Verantwortungsgefühl]. In: Kolosi, Tamás; Tóth, István György (Hrsg.): Társadalmi Riport 2010 [Gesellschaftsbericht 2010]. Budapest, TÁRKI, 2010, S. 254, 287. Keller, Tamás: Magyarországi értéktérkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban [Ungarische Wertekarte: Akzeptanz der Einhaltung von Normen, der individuellen Leistung, Solidarität und Selbstverantwortung in der ungarischen Gesellschaft]. In: Szociológiai Szemle, 20. Jahrgang, Nr. 2, S. 29–52. Muraközi, László (Hrsg.): A Bizalmatlanság hálójában – A magyar beteg [Im Netz des Misstrauens – Der ungarische Patient]. Corvina, Budapest, 2012. <http://kiadok.lira.hu/kiado/corvina/index.php?action=konyv&id=139412998>

Nur einige Gedanken aus dem Aufsatz, der das Projekt zusammenfasst: „... Ungarn liegt, was Wertewahl und Präferenzen betrifft, auf der globalen Wertekarte in vielerlei Hinsicht als geschlossene, introvertierte Gesellschaft am Rande des westlichen, christlichen Kulturkreises; ... die Wertestruktur unserer Gesellschaft ist von geringem Vertrauen (gegenüber den Mitmenschen und staatlichen Institutionen) gekennzeichnet, wir haben eine zwiespältige Einstellung gegenüber der Einhaltung und Verletzung von Normen, innerhalb der Wertestruktur sind auch noch der Paternalismus sowie das Ungerechtigkeitsgefühl groß.“<sup>5</sup> Einige Gedanken zur Bedeutung der „geschlossenen Gesellschaft“: „... Für Ungarn ist die Kombination von rationaler und geschlossener Denkweise charakteristisch. Diese Kombination ist in den Ländern, die zum (west-)europäischen Kulturkreis gehören, einzigartig und unserer Ansicht nach eine besonders ungünstige. Was heißt das alles eigentlich? In Ungarn sind die religiösen, nationalen, ethnischen und moralischen Bindungen schwach, ja sie wurden in den vergangenen vier Jahren noch weiter abgeschwächt (Werteachse: traditionell-religiös / weltlich-rational). Diese Bindungen, die gesellschaftlichen Rückhalt geben, werden jedoch durch das Gefühl persönlicher und gesellschaftlicher Integriertheit nicht ersetzt. Gemeint ist damit, dass wir aktive, gestaltende und initiierende Mitglieder einer Gemeinschaft sind, dass wir anderen und uns selber vertrauend in Zusammenarbeit mit anderen unser Leben gestalten können (Werteachse: geschlossene Denkweise / offene Denkweise). In den vergangenen Jahren hat sich das Gefühl des Isoliertseins nicht verändert, der Rückhalt durch die traditionellen gesellschaftlichen Bindungen ist jedoch weiter zurückgegangen.“<sup>6</sup>

Der eingehenden Untersuchung wert und überaus spannend ist die Frage, warum wir Ungarn denn so sind. In diesem Aufsatz können wir uns mit diesem Teil des Labyrinths aber nicht weiter befassen. Die Tatsache jedoch, dass uns eine eigenartige, auf Widersprüchen aufbauende Urteilsbildung – Wertestruktur –, schwaches Selbstvertrauen und ein schwaches Vertrauensgefühl (gegenüber den Mitmenschen und den gesellschaftlichen Institutionen) zu eigen sind, hat die Folge, dass unsere Gemeinschaften wenig integriert sind und kein entsprechendes Sicherheitsgefühl bieten, was uns zur Bewertung der gesellschaftlichen Kohäsion führt.

### 3. DER BEGRIFF DER „GUTEN SCHULE“<sup>7</sup>

Nach mehr als dreißig Jahren Tätigkeit im Lehrberuf, als Bildungsexpertin und in den Reihen der Schulbehörde möchte ich hier kurz umreißen, wie sich die einzelnen Schultypen und Schulsysteme, was ihre Logik betrifft, grundsätzlich unterscheiden.

<sup>5</sup> [www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013\\_osszefoglalo\\_gazd\\_kultura.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013_osszefoglalo_gazd_kultura.pdf), abgerufen am 15. Nov. 2017.

<sup>6</sup> [www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013\\_zarotanutmany\\_gazd\\_kultura.pdf](http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/2013/2013_zarotanutmany_gazd_kultura.pdf), abgerufen am 15. Nov. 2017.

<sup>7</sup> Die internationale und ungarische Fachliteratur zu diesem Thema ist sehr umfassend, deshalb verzichten wir hier auf jedwede Erwähnung klassischer Werke oder anerkannter Experten.

Eine „gute Schule“ ist eine Erziehungs- und Bildungsinstitution, die die Anforderungen kleinerer oder größerer Gemeinschaften (der Gemeinschaft von Familien und Pädagogen, die ähnlichen oder gleichen Werten folgen, geographischer Gemeinschaften, von Gemeinschaften, die sich entsprechend den Anforderungen der Beschäftigung oder des Arbeitsmarktes bilden, von Gemeinschaften aufgrund von Besonderheiten im Umfeld, der Kultur) in hohem Maße beachtet und die in sie gesetzten Hoffnungen auch erfüllen kann. Das heißt nun, dass die Schüler und Beschäftigten der Schule, die Personen, die in enger Partnerschaft mit der Schule stehen – Eltern, die Wohnumgebung –, die lokale Gemeinschaft, Institutionen der Gemeinde, die Schulen, in die man weitergehen kann, Ausbildungs- und Arbeitsplätze usw. mit der Tätigkeit der Schule, den Ergebnissen zufrieden sind. Diese „wertorientierte Entsprechung“ ermöglicht es, dass die Schule vielfältige Anforderungen der Gemeinschaft reflektieren kann. Ist die Schule in diesem Sinne nicht gut, führt das zu einem Schwund der humanen und kulturellen Werte und auf lange Sicht zum Zerfall der Gemeinschaft. Ebenso wichtig ist, dass die Kinder, wenn sie die Schule verlassen, auf die Herausforderungen der breiteren Gemeinschaft, der Gesellschaft, ja heutzutage auch auf jene der globalen Gesellschaft vorbereitet sind. Dazu müssen auch standardisierte Wissens Elemente und Schlüsselkompetenzen vermittelt werden können, die einerseits die Entwicklung der individuellen Begabungen und der Gesinnung im größtmöglichen Maße unterstützen, fördern und entwickeln, das Fortschreiten im Bildungswesen ermöglichen, andererseits muss es dem Kind, das sich zum Individuum entwickelt, durch die Weitergabe und das Erleben der Werte der nationalen kulturellen Identität erleichtert werden, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und einzunehmen.

Den oben aufgezählten Kriterien entsprechen zahlreiche ungarische Schulen der Unterstufe und der Mittelstufe. Tatsache ist, dass für jede Schule – egal ob der Betreiber der Staat, eine Religionsgemeinschaft oder eine Stiftung ist – eine gut funktionierende Gemeinschaft täglich auch etwas tun muss: Wenn Ruhe herrscht, leistet sie täglich ruhige Arbeit, in einer Krisensituation kämpft sie.<sup>8</sup> Die Kinder und Lehrer besuchen solche Schulen, lernen und lehren dort gerne, die Absolventen setzen ihre schulische Laufbahn im Einklang mit ihren Zielen fort, studieren oder nehmen erfolgreich ihren Platz auf dem Arbeitsmarkt ein, finden also zur Freude und zum Wohle ihrer selbst, ihrer Eltern und der Gesellschaft ihren Platz im Leben.

Im Zusammenhang mit der „traditionell guten“ Schule beschäftigen wir uns weiter unten ausführlicher mit der „Tradition“, d. h. mit dem neohumanistischen Paradigma, das durch die Rezeption der deutschen Entwicklung entstanden ist und herbartischen Erziehungsprinzipien folgt. Als eine der Hauptthesen dieses Aufsatzes sei festgehalten, dass – was die Qualität der Schule betrifft – die Gemeinschaft, in welche die Schule eingebettet ist und die Lebendigkeit der Verbindung zwischen Schule und Gemeinschaft bestimmend sind und nicht die Tatsache, ob die Bildungsinstitution ihr Programm und ihre Methoden an

<sup>8</sup> Es gibt zahlreiche Fälle, in denen Eltern, Schüler und Lehrer aktiv wurden, als ihre geschätzte Institution von der Schließung bedroht war. So etwas ist auch dann noch ein eindeutiges Zeichen, wenn manchmal parteipolitische Scharmützel diese Ereignisse mitbestimmen.

traditionellen oder modernen, alternativen Erziehungsprinzipien ausgerichtet. Demnach hat es, was die verschiedenen Schulen betrifft, bezüglich der Qualität keinerlei Bedeutung, ob es sich um eine Schule nach „preußischer“ Art oder um eine „alternative“ handelt. Bei der Untersuchung der Qualität und der Effizienz einzelner Schulen ist eine Erweiterung der Eigenschaft „gut“ um „traditionell“ unsinnig.

#### 4. DAS GUTE BILDUNGSWESEN<sup>9</sup>

Seit Ende des 20. Jahrhunderts steht ein Gedanke am Schnittpunkt von Bildungspolitik, Bildungsverwaltung sowie Sozialpolitik und Sozialbereich: Die ungebildeten und unausgebildeten Massen können große soziale und gesellschaftliche Probleme verursachen, die gesellschaftliche Kohäsion erodieren und das sichtbare und unsichtbare Schutznetz der gesellschaftlichen Solidarität zerstören.<sup>10</sup> Das sichtbare Netz wird mit dem Budget der jeweiligen Regierung gesponnen, es handelt sich dabei um die Summe, die zur Förderung und für die Hilfe für die Benachteiligten aufgewendet wird, einschließlich der Kosten für den Betrieb der Hilfe leistenden Institutionen. Das unsichtbare Netz hingegen befindet sich in den Herzen der Menschen, kann aber von den Meinungsforschern sehr gut abgebildet werden, indem die Menschen befragt werden, ob sie bei den nächsten Wahlen eine Partei wählen werden, die großzügig Geld für Soziales ausgibt, oder eine, die die bestehenden Ausgaben auch noch kürzen will. Gösta Esping-Andersen hält im Zusammenhang damit etwas grundsätzlich Wichtiges für den Weg zur guten Gesellschaft fest: In den „wissensintensiven Volkswirtschaften“ des 21. Jahrhunderts „hängen die Lebenschancen von den Lernchancen, der Anhäufung von Humankapital ab“.<sup>11</sup> Auf die gesamte Beschäftigungsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung und deren historische Veränderungen können wir hier jetzt nicht genauer eingehen.<sup>12</sup> Für unser Thema sind jetzt nur die Veränderungen im tertiären Sektor von Belang. Die Dienstleistungen – also der sogenannte *tertiäre* Sektor – bestimmen heute die Weltwirtschaft. Diese teilen sich wiederum in zwei

<sup>9</sup> Was die Bewertung der „Güte“ des Bildungswesens betrifft, siehe: MTA KRTK, KTI, A magyar közoktatás indikátorrendszere [Indikatorensystem des ungarischen Bildungswesens], 2016. <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>; außerdem den Bericht: Education at a Glance: [www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.html](http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.html), abgerufen am 10. Nov. 2017.

<sup>10</sup> Auch darüber gibt es sehr umfangreiche Fachliteratur, ich will ganz willkürlich ein Autorenduo (und ein Werk) herausgreifen, dessen Gedanken mir dabei behilflich waren, meine eigenen zu zähmen: Vajda, Zsuzsanna; Kósa, Éva: Neveléslektan [Erziehungspsychologie]. Osiris Kiadó, 2005. [www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleslektan/ch03s02.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleslektan/ch03s02.html)

<sup>11</sup> Gösta Esping-Andersen: Ismét a Jó Társadalom felé? [Wieder in Richtung einer guten Gesellschaft?] I. Esély, 2006, S. 6.

<sup>12</sup> Ausführlicher zum Thema siehe unter anderem: Kovács, Zoltán: Népeség és településföldrajz [Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie]. Budapest 2007, ELTE Eötvös Kiadó. Vámosi, Tamás: Munkaerő-piaci ismeretek [Kenntnisse zum Arbeitsmarkt]. E-Learning-Manuskript. PTE FEEK Pécs 2013. <http://digitalia.lib.pte.hu/books/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013/pdf/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013.pdf>, abgerufen am 15. Nov. 2017.



Bereiche – den wirtschaftlichen und den gesellschaftlichen Bereich. Zum letzteren gehören auch die Staatsorgane, das Bildungs- und Gesundheitswesen, die sozialen Einrichtungen, die Kulturinstitutionen. Am Ende des 20. Jahrhunderts erschien dann innerhalb des tertiären Sektors ein kleiner, aber sehr einflussreicher Sektor, der *Quartärsektor*. Er beschäftigt sich mit IT-Dienstleistungen, Kommunikationstechniken, der wissenschaftlichen Forschung und der technischen Entwicklung (F + E).

Die zunehmende Bedeutung der Dienstleistungen innerhalb der Beschäftigungsstruktur bedeutet, dass zwei Drittel bis drei Viertel der Beschäftigten heute schon Arbeiten verrichten, die ein hohes Niveau an persönlicher Kommunikation, gute Fertigkeiten im Umgang mit anderen und allgemeine interpersonale Kompetenzen erfordern. In diesen Beschäftigungsbereichen sind also völlig andere Fertigkeiten und Fähigkeiten vorherrschend als in der Landwirtschaft oder bei Industriebetrieben, bei denen „der Gegenstand der Arbeit ein wirklicher Gegenstand ist“.<sup>13</sup> Tamás Vámosi untersuchte im Jahr 2011 die Verteilung der Beschäftigten auf die verschiedenen Sektoren in den EU-Ländern und kam zu folgendem Schluss: „Es ist im Allgemeinen so, dass parallel zum Wachstum des BIP der Anteil der Beschäftigten im Agrarsektor dauerhaft sinkt, der Anteil in der Industrie und der Baubranche sinkt, während die Bedeutung der Dienstleistungssphäre wächst. Innerhalb der einzelnen Sektoren nehmen die einfachen Arbeiten ab und die Branchen, in denen höher qualifizierte Arbeitskräfte vonnöten sind, gewinnen an Bedeutung.“<sup>14</sup>

Aus der oben zitierten Feststellung folgt, dass – was das individuelle Glück und den gesellschaftlichen Wohlstand betrifft – geringe Schulbildung ein ernsthaftes Armutsrisiko birgt. Auf individueller Ebene führt schlechte Bildung zu Unglücksgefühl, Leiden und Erfolglosigkeit, auf gesellschaftlicher Ebene zur zunehmenden Polarisierung der Schichten, der Abschwächung des gesellschaftlichen Zusammenhalts, einer Abnahme des Vertrauens und der Solidarität. Gering und schlecht gebildete Massen zeichnen ein erschreckendes Bild einer „kranken“ Gesellschaft mit schwacher Kohäsion. Die Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach ihren Vorstellungen gestaltet, ist gleichzeitig auch Sozialpolitik. Diese beiden Politikbereiche leben in Symbiose miteinander. Das Ausmaß und die Qualität der Schulbildung entscheiden, ob das Individuum imstande ist, eine geeignete Arbeit zu finden, diese auch zu behalten und auf diese Weise existenzielle Sicherheit und inneren Frieden zu erlangen. Diese Tatsache wird von Lakner hervorragend formuliert: „Im soziologischen Sinn ist die Schule als eine öffentliche Dienstleistung an der Gesellschaft zu sehen, die als Subsystem der Sozialpolitik funktioniert und das wirkungsvollste Mittel einer Politik ist, die auf die Abmilderung der gesellschaftlichen Ungleichheiten abzielt. Dysfunktion und erfolglose Tätigkeit der Schule können aber auch in großem Maße zur Konservierung der Ungleichheiten beitragen.“

<sup>13</sup> Vámosi, Tamás: Munkaerő-piaci ismeretek [Kenntnisse zum Arbeitsmarkt]. E-Learning-Manuskript. PTE FEEK Pécs 2013. <http://digitalia.lib.pte.hu/books/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013/pdf/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013.pdf>

<sup>14</sup> Ebenda, S. 29.

Das Bildungssystem ist effizient, erfolgreich und nachhaltig<sup>15</sup>, d. h. gut, wenn die Qualität der Ausbildung gut ist – der Jugendliche also mit den in der Schule erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie den dort entwickelten Fähigkeiten darauf vertrauen kann, dass er sich nach der Schule eine selbstständige Existenz wird aufbauen können, weil er mit seinem Abschluss und seiner fachlichen Ausbildung gute Arbeit finden kann. Weiterhin dann, wenn der Zugang zu Bildung und Ausbildung für möglichst weite Kreise der Gesellschaft sichergestellt werden kann.

### **Die Rezeption der deutschen Entwicklungen**

An diesem Punkt beschäftigen wir uns mit den Bildungstraditionen. Die Lehren im Zusammenhang mit dem aufgeklärten Absolutismus und der Entstehung der Nationalstaaten über die Bildung des Volkes waren in Ungarn und den deutschsprachigen Gebieten Ende des 18. Jahrhunderts gleichermaßen präsent. Die Entwicklung der gesamten mitteleuropäischen Region unterschied sich in ihren gesellschaftlichen und politischen Formen von der europäischen Bildungsidee, vor allem vom liberalen englischen Modell der Staatsentwicklung sowie vom französischen Modell der Entwicklung der Wissenschaften vom Menschen.<sup>16</sup>

Hanák stellt in seiner analytischen Arbeit zur Entwicklung der ungarischen philosophischen Denkweise unter Betrachtung der gesamten ungarischen Kulturgeschichte fest, dass die ungarische Wissenschaftlichkeit erst im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durch das Stärkerwerden der soziologischen Sichtweise „dem deutschen Einfluss

<sup>15</sup> Der amerikanische Forscher D. Easton hat schon Mitte des 20. Jahrhunderts erkannt, dass jedes gesellschaftliche Problem Wertanteile hat, deshalb dürfen bei unserer Analyse die Motive zur Schaffung und zum Erhalt von Werten und ihren Auswirkungen nicht außer Acht gelassen werden. Auf der Grundlage seines Werkes wurden die Begriffe geprägt, die zur Messung des Effekts der staatlichen Maßnahmen, Programme in der Relation *Ergebnis / Aufwand* dienen: Effizienz (*efficiency*) und Wirkungskraft (*efficacy*). D. Easton: *The Political System. An Inquiry Into the State of Political Science*. New York, Alfred A. Knopf, 1953, S. 130. In der ungarischen politologischen Fachliteratur verwendet Attila Ágh auch den Begriff *effectiveness*, dieser wird zur Bewertung verschiedener politischer Programme, Strategien und Prozesse verwendet. „Die Wirksamkeit (*effectiveness*) ist ein holistischer Begriff, der den ganzen Prozess umfasst und als Ganzes charakterisiert. Es geht im Wesentlichen darum, ob der geplante Prozess geschehen ist oder nicht, unabhängig davon, wie viele Ressourcen aufgewendet wurden und welche Rolle die Interessengruppe im Prozess innehatte. Die eigentliche staatliche Politik konzentriert sich nur auf Ergebnisse, weil sie diese vor den Wahlen vorweisen muss.“ Ágh, Attila: „Közpolitika“ [„Öffentliche Politik“]. In: *Mi a politika?* [Was ist Politik?] Budapest, Osiris, 2004, S. 155.

<sup>16</sup> Im Wesentlichen stütze ich mich auf Németh, András: *Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudományá válásának kezdetei* [Reformen im österreichischen Unterrichtswesen und die Anfänge der Etablierung der Pädagogik als universitäre Wissenschaft]. In *Magyar Pedagógia*, Jahrgang 103 (2003), Nr. 2, S. 189–210. Er wiederum bezieht sich oft auf Kosáry, Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon* [Bildung im Ungarn des 18. Jahrhunderts]. Akadémiai Kiadó, Budapest 1980. Außerdem Tenorth, H.-E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. In: Horn, K.-P., Németh András, Pukánszky Béla und Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest 2001. S. 22–40.

entkommen ist“.<sup>17</sup> Németh erwähnt mehrere Gründe, warum die deutsche Kultur so lange und stark auf die Bildung und Kultur Ungarns gewirkt hat: „z. B. die enge Verbindung mit der Habsburgermonarchie und dem Heiligen Römischen Reich, die Studien ungarischer Studenten an deutschsprachigen Universitäten, die Literatur aus diesem Kulturkreis, die Wirkung der Presse usw.; all das wirkt ab der Aufklärung noch stärker. Der in Folge erscheinende beispielgebende Charakter der deutschen Denkweise entspringt der Tatsache, dass in den deutschen Staaten die Modernisierungslösungen, die in den frühen Phasen der unterschiedlichen Entwicklung ausgearbeitet wurden (Wirtschaftspolitik, Industrieförderung, technische Organisation, Einschulung, Volksgesundheit), bei den ähnlichen Entwicklungstendenzen in den mitteleuropäischen Staaten auf eigener Ebene bei den phasenverschobenen Modernisierungsbestrebungen gut angewendet werden konnten. Dieser Prozess ist im Zusammenhang mit den schulischen Reformprozessen, die ab den 1770ern vom österreichischen aufgeklärten Absolutismus eingeleitet wurden, gut spürbar. Ab jener Zeit wird die Rezeption der Entwicklungen in den deutschen Staaten – vor allem Preußen – dauerhaft. Die dortigen Entwicklungen beeinflussen die Modernisierung des Unterrichtswesens und des Wissenschaftssystems in der Habsburgermonarchie im Allgemeinen und in Ungarn im Speziellen bis zum Ende des letzten Jahrhunderts in entscheidendem Maße.“<sup>18</sup>

Eng mit diesem Fragenkreis verbunden sind die Erziehungs- und Bildungskonzepte, die in Ungarn ebenfalls aufgrund der deutschen Rezeption entstanden und gewachsen sind. 1849 erlangte auch in Ungarn die österreichische Unterrichtsverordnung, der *Organisationsentwurf*, Gültigkeit. Dieser beinhaltete das Wissensideal des humboldtschen preußischen Gymnasialmodells und die herbartsche Pädagogik zur Erreichung dieses Ideals. An der Budapester Universität, die dem Muster der Wiener Universität folgte, wurde 1914 in Folge einer königlichen Verordnung der Lehrstuhl für Pädagogik gegründet.

Auf den Spuren von Pukánszky, Németh und Kosáry<sup>19</sup> können die damalige Erziehungsauffassung, die Unterrichtsinitiativen und das entstehende Schulsystem in den

<sup>17</sup> Hanák, Tibor: *Az elfelejtett reneszánsz* [Die vergessene Renaissance]. Göncöl, Budapest 1993, S. 36.

<sup>18</sup> Németh, András: *Oszták tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei* [Reformen im österreichischen Unterrichtswesen und die Anfänge der Etablierung der Pädagogik als universitäre Wissenschaft]. In *Magyar Pedagógia*, Jahrgang 103 (2003), Nr. 2, S. 189–210, S. 190.

<sup>19</sup> Németh, András: *A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében* [Die Vorgeschichte der Entstehung des ungarischen Pädagogenberufs im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. *Pedagógusképzés*, (2) (2005), 6–24. Németh, András: *A magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. (1775–1945)* [Die Ausbildung von Pädagogen in Ungarn und die Formen des pädagogischen Fachwissens I (1775–1945)]. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó (2012).

Pukánszky, Béla (2010): *Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében* [Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogenausbildung]. In Fenyő, Imre; Rébay, Magdolna (Hrsg.): *Felszántatlan területeken* [Auf ungepflügtem Land], S. 11–24. Pukánszky, Béla: *Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon* [Paradigmatische Diskussionen über die Lehrerbildung in Ungarn]. *Múlt és jelen. Vzdélanie, výskum a metodológia*, ISBN 978-80-971251-1-0, Januar 2013, S. 591–604. [www.irisro.org/pedagogia2013januar/0701PukanszkyBela.pdf](http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0701PukanszkyBela.pdf), abgerufen am 16. Nov. 2017. Kosáry, Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás (1711–1867)* [Wiederaufbau und Verbürgerlichung (1711–1867)]. Háttér, Budapest 1990, S. 24–26.

deutschsprachigen Regionen und den Regionen, die durch die deutsche Rezeption beeinflusst wurden, so auch in Ungarn, folgendermaßen kurz umrissen werden.

Herbart,<sup>20</sup> der in geringem Maße an Pestalozzis<sup>21</sup> Ideale zur moralischen Erziehung anknüpfte, hat in seinen Werken *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806) und *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835) seine pädagogischen Ansichten festgehalten, die auf ethischem und philosophischem Fundament ruhten.

Im Hintergrund des Erziehungsideals des 19. Jahrhunderts, das sich auf der Grundlage der herbartischen Pädagogik entwickelte, standen die philosophischen Überlegungen von Fichte und Hegel, laut denen eine der Hauptaufgaben des Staates die Vermittlung einer Erziehung ist, die die Stärkung und Einheit Deutschlands fördert. Die Aufgabe der Pädagogik sei es, die moralische Entwicklung des Individuums – und zwar in Bezug auf jeden Beruf – sicherzustellen. Zur Verwirklichung bedürfe es zielstrebig, planmäßiger und organisierter Erziehung. Die Erziehung habe also innerhalb der Grenzen der Individualität des Kindes und der Umwelt eine herausragende Rolle bei der Menschwerdung. Herbart unterscheidet drei grundsätzliche Funktionen der Erziehung: die Regierung, den Unterricht und die Zucht.

Die Erziehungshandbücher, die im 19. Jahrhundert zur Ausbildung der Volksschullehrer verwendet wurden, stellten die Kinder als Wesen dar, die bei ihrer Geburt mangel- und fehlerhaft seien, aber mit bewussten und geplanten Mitteln, also durch Erziehung und Lehre, das Niveau vollkommener Mensch erreichen können. Auf dieser Grundannahme basiert die Arbeit des Pädagogen.

Gleichzeitig fallen dem Schullehrer Ende des Jahrhunderts schon die erziehungstheoretischen und pädagogisch-methodologischen Elemente reformpädagogischer Strömungen auf, die im heutigen Ungarn die Grundlage für die alternativen Schulen darstellen: die pädagogischen Theorien von Maria Montessori<sup>22</sup> und Rudolf Steiner<sup>23</sup>. Diese Arbeiten, die auf den Pädagogenberuf vorbereiteten, gaben bereits in praktischer Sichtweise und in frischem, lebensnahem Stil darüber Auskunft, wie man Kinder ins Gemeinschaftsleben einbeziehen könne. Als Folge der reformpädagogischen Ideen wurden in den 1880er Jahren in Deutschland in immer mehr Städten Vereine, die auf Schulreformen drängten, gegründet. „In Preußen haben die Gegner der Überlastung der Schüler 22 000 Unterschriften gesammelt, die als Lösung für das Problem die Reduzierung der Stundenzahl bei den klassischen Studien sahen. 1890 bezog auch Kaiser Wilhelm II. in der Frage Stellung: Bei der Eröffnung einer Konferenz zum Erziehungswesen in Berlin verglich er die Überlastung der Jugend

<sup>20</sup> Johann Friedrich Herbart (1776–1841): deutscher Philosoph, Pädagoge; Wegbereiter eines neuen, auf der Philosophie und Psychologie basierenden Erziehungsansatzes.

<sup>21</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827.): Schweizer Pädagoge, eine der wichtigsten Gestalten in der Erziehungsgeschichte. Seine pädagogischen Schriften beschäftigten sich mit der Erziehung armer Kinder und der Volksbildung, heute gilt er als Vertreter der neohumanistischen Pädagogik.

<sup>22</sup> Maria Montessori (1870–1952): italienische Ärztin, Pädagogin und Psychologin, Begründerin der nach ihr benannten pädagogisch-psychologischen Schule.

<sup>23</sup> Rudolf Steiner (1861–1921), österreichischer Universalgelehrter, Philosoph, Vater der Waldorf-Pädagogik, Schriftsteller, Dramaturg, Lehrer, Begründer der spirituellen Anthroposophie-Bewegung.

mit einem überspannten Bogen und wies die Pädagogen, die mit der Lehrplanerstellung betraut waren, an, den Lehrstoff, den sich die Mittelschüler anzueignen hatten, drastisch zu verringern. Den kaiserlichen Intentionen folgten Taten: 1892 wurde im Rahmen der Reformen in deutschen Gymnasien die Stundenzahl im neuen Lehrplan um 16 verringert, der Lehrstoff in den Fächern Latein und Altgriechisch wurde entscheidend reduziert, und auch die Anforderungen für die Abiturprüfungen wurden abgeschwächt. Man kann also sagen, dass in Deutschland der Kaiser selbst der erste radikale Schulreformer war und dazu beitrug, dass die reformpädagogischen Strömungen an Boden gewannen.<sup>24</sup>

Selbstverständlich bauen auch heute zahlreiche moderne Methoden auf neohumanistischen Erziehungsprinzipien oder den herbartischen psychologischen Grundlagen auf, dennoch können wir die Richtungen der heutigen Erziehungswissenschaft und auch die heutigen Gymnasien nicht in einem Lichte betrachten, als wären sie die treuen Abbilder der Schulen, die im 18. Jahrhundert in Preußen und Österreich<sup>25</sup> und im 19. Jahrhundert<sup>26</sup> in Ungarn<sup>27</sup> gegründet wurden.

Die deutsche Rezeption ist wertvoll, man kann sie nicht ignorieren, und es wäre auch sinnlos, sie abzulehnen, ebenso würde es nicht von einem gesunden Verstand zeugen, wenn wir unsere erziehungspolitische Vergangenheit durch die Wiederbelebung von zweihundert Jahre alten Schulen und die unveränderte Bewahrung von zweihundertjährigen Traditionen am Leben erhalten würden.

Wir sollten zwei Momenten des obigen Überblicks über die Erziehungsgeschichte besondere Aufmerksamkeit schenken. Der Tatsache, dass die erziehungstheoretischen Grundlagen der ungarischen alternativen Schulen ebenfalls aus der fernen Vergangenheit stammen und dass sie auf der schulischen Grundstufe ansatzweise Eingang in die ungarische Volksbildung gefunden haben (Maria Montessori und Rudolf Steiner – letzterer schuf die philosophischen bzw. anthroposophischen Grundlagen der Waldorfschulen). Wenn also auch das Alter etwas zum „Stammbaum“ beiträgt, sind sie genauso traditionell wie die herbartischen, auf assoziativer Psychologie basierenden Schulen.

Das zweite Moment ist die preußische Reform, die vom Kaiser höchstselbst angestoßen wurde und deren Inhalte im Wesentlichen mit dem übereinstimmen, was heute in Ungarn die Pädagogen und Fachleute, die im Kreise der alternativen Schulen tätig sind, erreichen

<sup>24</sup> Pukánszky, Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében [Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogenausbildung], S. 10. [www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf](http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf), abgerufen am 16. Nov. 2017.

<sup>25</sup> Die Neuorganisation der Mittelschulen wurde 1775 im Zusammenhang mit den Unterrichtsreformen Maria Theresias, dem Programm des Piaristen Gratian Marx (1721–1810) folgend, begonnen. Danach wurde 1806 – schon während der Regierungszeit von Leopold II. – von Franz Innozenz Lang der Plan eines sechsjährigen Gymnasiums mit Fachlehrersystem erstellt.

<sup>26</sup> Im ersten staatlichen Gymnasium Budapests, im „Pesti császári és királyi katolikus főgimnázium“ [Pester kaiserlich-königliches katholisches Obergymnasium] begann der Unterricht im Jahre 1858 in deutscher Sprache.

<sup>27</sup> Gesondert zu erwähnen ist, dass man in Ungarn erst nach dem österreichisch-ungarischen Ausgleich von 1867 von einem staatlichen Schulsystem sprechen kann. Damals wurden jene Volksschulgesetze verabschiedet, die zu einer Modernisierung des ungarischen Unterrichtswesens führten. József Eötvös ließ aufgrund dieser Gesetze die Volksschulen ausweiten und reformieren, die Zahl staatlicher Gymnasien, Oberstufengymnasium, Realschulen und Oberrealschulen vermehren.

wollen und gegenüber dem sich auch die derzeitige Bildungspolitik offen zeigt: die Reduzierung der Wochenstundenzahl, des Lehrstoffes, des Wissens im Zusammenhang mit klassischer Bildung und der Abituranforderungen.

## 5. DEUTSCHE ANTWORTEN, WEGE ZU NIVEAUVOLLER BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT

Sehen wir nun, inwiefern Deutschland die Traditionen, die den unseren gleichen, bewahrt oder gerade durch neue ersetzt.

Es besteht natürlich keine Möglichkeit, hier die historischen Veränderungen im deutschen Bildungssystem auch nur zu streifen. Im Folgenden betrachten wir aufgrund der Abhandlung von Judit Útóné Visi und Irén Virág (A tanári pálya Németországban és Ausztriában [Die pädagogische Laufbahn in Deutschland und in Österreich]<sup>28</sup> die staatlichen Maßnahmen, die infolge des PISA-Schocks von 2000 ergriffen wurden, und vergleichen sie mit den Maßnahmen, die in Deutschland aufgrund der Herausforderungen im öffentlichen Bildungswesen ergriffen wurden.

Die Ergebnisse der PISA-Studie des Jahres 2000 führten zu einem Schock, der die schon früher in die Wege geleiteten Bildungsreformen beschleunigte. Die Bildungspolitik war auf Bundesebene mit dem Problem konfrontiert, dass die Schüler im internationalen Vergleich relativ schwache Leistungen bei der praktischen Anwendung von Schulwissen – d. h. im Bereich der Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Alltag und in der Arbeitswelt zur Anwendung kommen – erbracht hatten. Die schwachen Ergebnisse in diesem Zusammenhang überraschten die Deutschen ebenso wie uns.

Wie auch wir wissen<sup>29</sup>, wusste man auch in der deutschen Bildungsverwaltung, dass die Ergebnisse der Kinder, die aus sozial benachteiligten Familien stammen, das Gesamtergebnis wesentlich negativ beeinflussten. In Ungarn waren das vor allem die Roma-Schüler, in Deutschland startete man Programme zur gesellschaftlichen und sprachlichen Integration der Kinder aus Migrantenfamilien. Diese bauten auf einer Zusammenarbeit des Bildungsmanagements, der sozialen Behörden, der Pädagogen und der Sozialarbeiter, die in der sozialen Versorgung tätig sind, auf. Dafür wurden zielgerichtete und auf die Personen zugeschnittene Entwicklungsprogramme ausgearbeitet. Fachleute und Entscheidungsträger waren der Überzeugung, dass sie mit diesen Programmen nur dann Ergebnisse

<sup>28</sup> Németország oktatási reformjai [Die Bildungsreformen in Deutschland]. Oktatási Hivatal, 2014. [www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop3110\\_oktatasisiranyitas/projekthirek/nemetorszag\\_oktatasi\\_reformjai](http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop3110_oktatasisiranyitas/projekthirek/nemetorszag_oktatasi_reformjai)  
Útóné Visi, Judit – Virág, Irén: A tanári pálya Németországban és Ausztriában [Der Lehrerberuf in Deutschland und in Österreich], 2015. OFI, [www.ofi.hu/publikacio/tanari-palya-nemetorszagban-es-ausztriaban](http://www.ofi.hu/publikacio/tanari-palya-nemetorszagban-es-ausztriaban), abgerufen am 16. Nov. 2017.

<sup>29</sup> „... die OECD-PISA-Erhebungen und die ungarische Kompetenzfeststellung zeugen davon, dass die Leistungsunterschiede in großem Maße durch die Unterschiede im familiären, d. h. sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen, Umfeld begründet sind.“ [www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/aktualis\\_informaciok/pisa\\_okm\\_tanulsagai](http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/aktualis_informaciok/pisa_okm_tanulsagai), abgerufen am 11. Nov. 2017.

erzielen würden, wenn die Leitung der Institutionen, der Erhalt und der Betrieb dezentralisiert und die pädagogische Autonomie der Institutionen vergrößert würden. Nach dem Subsidiaritätsprinzip ist ein Problem zu lösen immer dort am billigsten und verspricht die besten Ergebnisse, wo es vorliegt. Deshalb wurde es zum Ziel erhoben, sich flexibel an die lokalen Notwendigkeiten anzupassen und die örtlichen Ressourcen erfolgreicher einzubeziehen. Die fachliche Leitung und die staatliche Verantwortlichkeit für die Kontrolle wurden jedoch – um überall gleiche Chancen zu gewährleisten – weder mit den örtlichen Organen und Institutionen noch mit den karitativen Organisationen geteilt. Es ist außerdem wichtig zu betonen, dass die Einbeziehung örtlicher Ressourcen immer auch eine gemeinschaftsfördernde Wirkung hat.

Nachdem das deutsche Schulsystem zuvor stark selektiv gewesen war – die Kinder mussten schon mit 10 Jahren entscheiden, welche Richtung sie später einschlagen wollten –, wurde die Grundschule, die gemeinsame Schule, verlängert. Die Anforderungen im Unterricht wurden auf Bundesebene vereinheitlicht, die Lehrpläne und das Prüfungssystem modernisiert, damit die Anforderungen für den Schulabschluss in größerem Einklang mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes sind und die verschiedenen Schultypen und -stufen keine Sackgasse darstellen. Damit dient das ganze System dem lebenslangen Lernen, es ist transparent geworden und ermöglicht den Kindern, aufgrund ihrer individuellen Entwicklung ihre Orientierung zu ändern oder weiter zu lernen. Die Hauptrichtung der Reform war also eine bedeutende Abschwächung der Selektivität des Schulsystems, außerdem wurden eine inhaltliche Regelung und ein Anforderungskatalog für den Schulabschluss geschaffen, der die Chancen, in den schon mehrmals erwähnten tertiären Branchen Arbeit zu finden, erhöht haben. An diese klassischen Reformen in der Lehrplanteorie und der Schulstruktur schlossen im Interesse der Förderung der Kinder, die mit sozialen und sprachlichen Nachteilen zu kämpfen hatten, eine viel flexiblere und engere Zusammenarbeit des Bildungs- und Sozialsektors sowie eine Stärkung der Solidarität in den lokalen Gemeinschaften an.

Die Erhebungen, die von den für Bildung zuständigen leitenden Organen kürzlich durchgeführt wurden, um die Zufriedenheit der Lehrenden zu erfassen, zeigen, dass genau wie die ungarischen Lehrer auch die Lehrer in Deutschland schwer mit den Problemen zu kämpfen haben, die sich aus der veränderten gesellschaftlichen Umgebung ergeben. Für einen Teil der Probleme bei Unterricht und Erziehung wird die Lehrerbildung verantwortlich gemacht. Deshalb wurde von Bund und Ländern nach langwierigen Verhandlungen das Projekt mit dem Titel „Qualitätsvolle Lehrerbildung“ gestartet. Die Bundesrepublik Deutschland stellt in den kommenden 10 Jahren in zwei Förderperioden – 2014–2018 und 2019–2023 – insgesamt 500 Mio. Euro für die Umsetzung dieses Programms zur Verfügung. Die Institutionen im Hochschulbereich können sich mit Programmen bewerben, in denen erläutert wird, wie man sich die Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung, die Stärkung des institutionellen Profils und die Schaffung der dafür notwendigen Voraussetzungen, die Begleitung der Prozesse, die zur Herausbildung des Profils führen – die Aufrechterhaltung und Nachhaltigkeit dieser Strategien –, vorstellt. Das bedeutet, dass die Hochschulen, die Pädagogen ausbilden, vollumfänglich in den Nachdenkprozess über die

eigene Zukunft und die Planung derselben einbezogen werden. Es handelt sich hier um ein schönes Beispiel des verantwortlichen politischen Handelns: Der Staat will Verantwortung für die Pädagogenausbildung übernehmen, tut das aber nicht von oben herab und nicht von außen, sondern von innen. Er möchte jene für die Sache gewinnen, die die Veränderungen durchführen werden und sie gleichzeitig zum dialogbasierten fachlichen Wettbewerb anregen.

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich wurde 1999 das Projekt Career Counseling for Teachers (CCT) ins Leben gerufen. Im Rahmen dieses Projekts wird den angehenden Lehramtsstudenten, den schon Studierenden sowie den Absolventen und den erfahrenen Lehrkräften Hilfe angeboten. Die Lehrerlaufbahn ist weder in Deutschland noch in Österreich so prestigeträchtig, dass sich die Jugendlichen um die Plätze in den Lehrerbildungsanstalten raufen würden. Deshalb musste in Ungarn wie auch in den beiden deutschsprachigen Ländern eine Möglichkeit gefunden werden, um das Interesse für die Lehrerlaufbahn zu vergrößern und den Jugendlichen, die vor der Berufswahl stehen, sowie den Menschen in Ausbildung und auch den Absolventen so viel Informationen im Zusammenhang mit ihrem Fach zur Verfügung zu stellen wie irgend möglich. Bei diesen handelt es sich um Informationen, die die individuelle Lehrerlaufbahn und den Arbeitsalltag voranbringen und erleichtern. Auf staatlicher und Länderebene kann dieses Informationssystem viel dazu beitragen, dass wir des Lehrermangels Herr werden.

Bei uns in Ungarn wechseln sich nur Angriffe und Verteidigung, ministeriale und behördliche Verlautbarungen<sup>30</sup> sowie die Wahrheit verdrehende, „Skandal!“ schreiende und schlechte Stimmung machende Medienberichte ab, und unsereins muss dann rätseln, ob die Lehrer unserer Kinder fachlich qualifiziert und gut vorbereitet sind.

Das ist auch in Österreich ein langsamer Prozess, als Ergebnis einer Reform, die seit 2010 läuft, haben Experten des Hochschulwesens und der Lehrerbildung ein Konzept für die Umgestaltung der Lehrerbildung erarbeitet und im Zusammenhang damit auch die gesetzlichen Grundlagen dafür konstruiert. Das neue System wurde mit dem Schuljahr 2015/16 eingeführt. Bei der Erstellung des Konzepts wurde das System der Ausbildung und Weiterbildung überdacht. Zur Qualitätssicherung wurde das Programm mit dem Namen *Schulqualität Allgemeinbildung – SQA* gestartet. Die Schaffung eines pädagogischen Karrieremodells, die Einführung des leistungsorientierten, leistungszentrierten Entlohnungssystems sowie die Ausarbeitung von Standards, die die Qualität der Lehrerbildung sicherstellen, erfolgen erst jetzt: Von aufgezwungenen, übereilten, dem Fachgebiet oktroyierten Änderungen – wie das in Ungarn oft der Fall ist – kann also keine Rede sein.

Wir könnten noch viele weitere wichtige Details hervorheben, doch ihre bloße Aufzählung und der Vergleich mit der Situation in Ungarn würden den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Wir wissen, wenn wir uns die Ergebnisse der PISA-Erhebungen ansehen, die alle

<sup>30</sup> [http://eduline.hu/kozoktatatas/2017/10/27/tanarhiany\\_Hajnal\\_Gabriella\\_BPE6CC](http://eduline.hu/kozoktatatas/2017/10/27/tanarhiany_Hajnal_Gabriella_BPE6CC)



drei Jahre erfolgen, dass sich die deutschen Ergebnisse laufend verbessern, während sich die ungarischen ständig verschlechtern.<sup>31</sup>

## 6. ÜBER DEN ZUSTAND DES UNGARISCHEN BILDUNGSSYSTEMS

Natürlich gibt es in Ungarn eine Strategie, die auf die Verbesserung der allgemeinen Bildung abzielt und Grund zur Hoffnung und zur Freude gibt, handelt es sich dabei doch um ein Dokument, das auf den Gedanken zahlreicher hervorragender ungarischer Bildungsexperten und der Analyse internationaler Ergebnisse aufbaut.<sup>32</sup>

Die Analyse dieses Dokuments ist nicht Gegenstand dieses Aufsatzes. An hervorragenden Analysen und Verordnungen, Gesetzen, die auf eine Verbesserung abzielen, und an Ämtern und Behörden, die diesen Rechtsvorschriften Geltung verschaffen sollen, herrscht kein Mangel.<sup>33</sup>

Die Bewertung Ungarns im Rahmen des Europäischen Semesters 2016 (Rat der Europäischen Union 2016) stellt im Zusammenhang mit obiger Strategie Folgendes fest: „Ungarn hat 2014 eine Strategie verabschiedet, durch die Jugendliche dazu angeregt werden sollen, die Schule nicht ohne Abschluss zu verlassen. Ein Durchführungsplan im Zusammenhang damit wurde jedoch noch nicht veröffentlicht. Ein Teil dieser Strategie ist ein Warnsystem, das aufgrund von Daten aus dem Unterrichtsinformationssystem die schulabbruchgefährdeten Schüler so bald wie möglich identifizieren soll. Die Feststellung der Gefährdung erfolgt aufgrund der Fehlstundenzahl und der Entwicklung des Notendurchschnitts. Ein System, das das Schicksal der Jugendlichen, die die Schule abgebrochen haben, weiterverfolgt, existiert weder auf Schulebene noch auf der Ebene der lokalen Behörden oder Sozialeinrichtungen. Nachdem keine Informationen über die nachschulische Entwicklung der erwähnten Jugendlichen zur Verfügung stehen, sind wir nicht imstande, systematische Hilfe bei ihrer Eingliederung in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu leisten.“<sup>34</sup>

Im oben benannten Dokument wird vom Rat Folgendes vorgeschlagen: Ungarn solle Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsergebnisse ergreifen und die Zahl der benachteiligten Gruppen, insbesondere der Roma, im allgemeinen öffentlichen Bildungswesen vergrößern. Im Zusammenhang mit Deutschland wird folgendermaßen formuliert:

<sup>31</sup> Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések értelmezések [Die OECD über das Unterrichtswesen – Daten, Analysen, Interpretationen]. Hrsg. Széll, Krisztián. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2014. [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az\\_oecd\\_az\\_oktatasrol\\_ofi\\_2014.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf), abgerufen am 10. Nov. 2017.

<sup>32</sup> Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014 [Strategie zur Entwicklung des öffentlichen Unterrichtswesens, 2014]. [www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf](http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf), abgerufen am 10. Nov. 2017.

<sup>33</sup> Themenausgabe der pädagogischen Fachzeitschrift *Educatio* über die PISA-Studie, Nr. 2/2015, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00092/pdf/>, abgerufen am 10. Nov. 2017.

<sup>34</sup> Oktatási és Képzési Figyelő, 2016, Magyarország [Anzeiger für die allgemeine und berufliche Bildung, 2016, Ungarn], S. 4. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu_hu.pdf), abgerufen am 11. Nov. 2017.

„In allen Unterrichtsformen nahm die Teilnahme zu, die Ergebnisse haben sich auch bezüglich der benachteiligten Bevölkerungsgruppen verbessert.“<sup>35</sup> Im Zusammenhang mit Österreich wurde Folgendes positiv hervorgehoben: „Die Zahl der Schulabbrecher ist auffallend geringer als im EU-Durchschnitt und auch die Teilnehmerzahlen an der frühkindlichen Erziehung und Betreuung haben sich verbessert.“<sup>36</sup>

Nach den vielen ernüchternden Fakten soll hier etwas wirklich zuversichtlich Stimmentendes stehen. Eines der positivsten Elemente der Regierungsentscheidungen der letzten Jahre zielt auf die Verringerung der Kinderarmut<sup>37</sup> ab: 2017 wurde ein komplexes Programm für 24 Mrd. Forint gestartet.<sup>38</sup> Károly Czibere, der Staatssekretär für soziale Angelegenheiten und gesellschaftliche Entwicklung im ungarischen Ministerium für Humanressourcen (EMMI), betont: „Zwischen 2007 und 2013 gab es ein ähnliches Programm. Das Programmbüro für die Bekämpfung der Kinderarmut, das im Rahmen der Ungarischen Akademie der Wissenschaften tätig ist, schuf in 23 benachteiligten Bezirken Kooperationen und bot Dienstleistungen an, die es bis dahin noch nicht gegeben hatte ... Das Programm ging auf lokale Erfordernisse und Notwendigkeiten unter Berücksichtigung von Erfahrungen früherer regionaler integrierter Kinderprogramme ein. Das Programm trägt zur Linderung der Not der Kinder bei, es soll die Schulreife der Kinder verbessern und die Fehlstunden sowie die Schulabbrüche verringern. Das Programm verbessert die Statistik im Zusammenhang mit der Zahl von Schülern, die in weiterführende Schulen wechseln, propagiert einen gesundheitsbewussten Lebenswandel, fördert die Entstehung lokaler Gemeinschaften, setzt die fachliche und methodologische Unterstützung der integrierten Kinderprogramme in benachteiligten Regionen fort und weitet sie aus.“ Eine weitere gute Entscheidung der Regierung ist die finanzielle Stärkung der Kinderhäuser Biztos Kezdet (Sicherer Anfang): Acht Milliarden Forint an EU-Fördermitteln können für ihre Errichtung und Verbesserung aufgewendet werden.<sup>39</sup> Diese Form der Institution ist das beste Beispiel für die komplexe Fürsorge für benachteiligte Kinder und Familien im Bildungs- und Sozialbereich, um die Benachteiligung der Eltern und Kinder zu kompensieren.

<sup>35</sup> Ebenda, S. 17.

<sup>36</sup> Ebenda, S. 15.

<sup>37</sup> Die Kennzahlen von Armut und materieller Deprivation bringen unterschiedliche Ergebnisse für die Gesellschaftsschichten in Not. Siehe: Gábos, András; Tátrai, Annamária; B. Kis, Anna; Szivós, Péter: Anyagi priváció Magyarországon 2009–2015 [Materielle Deprivation in Ungarn 2009–2015]. In Társadalmi Ríport [Gesellschaftsbericht], 2016. [www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/07gabos.pdf](http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/07gabos.pdf), abgerufen am 30. Sept. 2017.

<sup>38</sup> 15 Milliarden Forint wurden für die Kinderfürsorgezentren zur Verfügung gestellt, die genau wissen, wie viele benachteiligte Kinder in der Region leben und was diese benötigen. Ergänzt wird das Programm durch ein 5,5-Mrd.-Projekt zur Entwicklung der Infrastruktur. Mit diesem Geld werden unter anderem Spielplätze und Gemeinschaftshäuser gebaut, 3,6 Mrd. stehen dann noch für sogenannte Begleitprogramme, fachliche, methodologische Unterstützung, zur Verfügung. [www.orientpress.hu/cikk/2017-07-26\\_-mintegy-24-milliardos-program-a-gyermekszegenyseg-ellen](http://www.orientpress.hu/cikk/2017-07-26_-mintegy-24-milliardos-program-a-gyermekszegenyseg-ellen), abgerufen am: 30. Sept. 2017.

<sup>39</sup> Das im September 2016 ausgeschriebene Projekt ist als Hilfe für kleine Gemeinden gedacht, es können sich Gemeindeverwaltungen, Zivilorganisation und auch Kirchen bewerben. Projektbewerbungen können vom 27. Oktober 2016 bis zum 29. Oktober 2018 eingereicht werden. [http://csalad.mandiner.hu/palyazat/20161027\\_palyazat\\_biztos\\_kezdet\\_gyerekhezak\\_letesitesere\\_fejlesztesere](http://csalad.mandiner.hu/palyazat/20161027_palyazat_biztos_kezdet_gyerekhezak_letesitesere_fejlesztesere), abgerufen am 30. Sept. 2017.

## 7. ZUSAMMENFASSUNG

In Bezug auf Tradition und Modernisierung können wir aufgrund des Besprochenen die Feststellung treffen, dass der deutsche Einfluss des 18. Jahrhunderts auf das ungarische Unterrichtswesen von Vorteil gewesen ist. Dank dieses Einflusses konnte das zu seiner Zeit modernste und auf die ganze Nation umlegbare Unterrichtssystem adaptiert werden, während auch davon unabhängige Strömungen Platz finden konnten (und auch Platz fanden<sup>40</sup>). Dieses herbartische, „preußische“ System durchlief jedoch zahlreiche Reformen in Deutschland und Österreich und natürlich auch in Ungarn. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erschienen dann Erziehungstheorien und pädagogische Methoden, die auf anderen philosophischen Ansätzen und einem anderen Menschenbild, einer anderen Psychologie basierten und heute als genauso traditionell betrachtet werden können: die pädagogischen Ideen von Maria Montessori und Rudolf Steiner.

Jedes hinreichend begründete und akzeptierte pädagogische System kann heute als Grundlage für eine Schule dienen. Aber wie wir vorher ausgeführt haben, ist eine Schule nicht dadurch gut oder schlecht.

Wir haben auch gesehen, dass Deutschland und Österreich trotz der ständigen Reformen ihres Schulsystems und der pädagogischen Methoden ebenso mit den Herausforderungen der modernen, postmodernen Gesellschaft zu kämpfen hatten und haben. Während in Deutschland eine langsame, stetige und erfolgreiche Modernisierung des Bildungs- und Ausbildungssystems durchgeführt wird, die nach breiter Akzeptanz in der Gesellschaft und der Unterstützung aller im Bildungsbereich strebt, brachten in Ungarn die Reformen nicht die erwarteten Ergebnisse.

Was die Feststellung, Analyse der gesellschaftlichen Probleme und jener im Bildungssystem betrifft und die geplanten Programme zur Behebung dieser, bleiben wir aber hinter keinem der Länder zurück. Was ist also das Problem?

Einerseits, dass die wirklichen Veränderungen nicht im Einklang mit den geplanten stehen. Die gestarteten Programme, Reformen werden überhaupt nicht verwirklicht oder nur mangelhaft, teilweise umgesetzt. Dafür gibt es zahlreiche Gründe, unter anderem den Mangel an gesellschaftlichem Konsens, den notwendigen Ressourcen, die mangelhafte Überwachung und Bewertung der Prozesse, die Behinderung von sich positiv entwickelnden Prozessen, zu viele Reformen, die Anomalien in der Kooperation von Entscheidungsträgern (Politikern) und den Durchführenden (Bürokratie) usw.<sup>41</sup>

Deshalb sind nur wenige Ergebnisse wahrzunehmen. Die Programme werden mit großem Tamtam begonnen, dann aber nicht bewertet, und deshalb bleiben die Ergebnisse

<sup>40</sup> Eine ausführliche Abhandlung des Themas findet sich bei Németh, András: A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében [Die Vorgeschichte der Entstehung des ungarischen Pädagogenberufs im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. *Pedagógusképzés* (2) (2005), S. 6–24.

<sup>41</sup> Siehe auch die Dissertation der Autorin: Bauer, Lilla: *Közpolitikai kényszerek és mozgásterek* [Politische Zwänge und Spielräume]. Budapest, Corvinus Egyetem, 2014. Manuskript.

aus, was wir in Ungarn seit Jahrzehnten immer wieder erleben. Deshalb sind wir misstrauisch, und wie das bei einem misstrauischen Menschen zu sein pflegt, sieht er zuerst das Schlechte und misst ihm größere Bedeutung bei als dem gegebenenfalls durchaus vorhandenen Guten.

Die staatlichen Maßnahmen machen große Versprechungen und werden ganz plötzlich begonnen. Es kommt vor, dass sie alles auf den Kopf stellen und über unsere Köpfe hinweg geschehen, als würde es dabei gar nicht um unser Leben gehen oder sich die Maßnahmen nicht auf unser Leben auswirken.

Die politische Wechselwirtschaft, die seit der Wende alle vier Jahre erfolgt, forderte diesen seelischen-geistigen Preis.

Es ist möglich, dass die Fachpolitik in den verschiedenen Bereichen langsam stärker wird, dass sich die Public-Policy-Sichtweise und -Praxis bei der Planung und Durchführung der Programme durchsetzen. Diesbezügliche Hoffnungen werden von den regelmäßigen staatlichen Effizienzmessungen und -berichten genährt.<sup>42</sup>Außerdem gibt der Umstand Grund zur Zuversicht, dass obwohl in der öffentlichen Verwaltung die juristische<sup>43</sup> Sichtweise dominiert, was nicht sonderlich gut ist, eine langsame Verschiebung in Richtung einer gesellschaftswissenschaftlichen Sichtweise zu spüren ist. Damit gehen mehr Flexibilität und ein breiterer Horizont einher, die das derzeitige System mit juristischer Schlagseite näher an einen Zustand des Gleichgewichts bringen werden.<sup>44</sup>

Wir alle sehnen uns nach einem besseren gesellschaftlichen Allgemeinbefinden und nach Zuversicht.

Und wir alle möchten unsere geliebten Kinder und Enkelkinder jeden Morgen in eine gute Schule schicken.

---

<sup>42</sup> <http://hirlevel.egov.hu/2017/10/07/merlegen-a-jo-allam-a-jo-allam-jelentes-2017-bemutata-tudomanyos-konferencia/>, abgerufen am 16. Nov. 2017.

<sup>43</sup> GAJDUSCHEK, György: A magyar közigazgatás és közigazgatás-tudomány jogias jellegéről [Über den juristischen Charakter der ungarischen öffentlichen Verwaltung und Verwaltungslehre], S 32. In Politikatudományi Szemle XXI/4, 2012, S. 29–49.

<sup>44</sup> Das ist im Wesentlichen der Hauptgrund für die Gründung der Nationalen Universität für den öffentlichen Dienst.

## BIBLIOGRAFIE

*Bücher, Buchdetails, Studien*

1. ÁGH, Attila: „Közpolitika“ [„Öffentliche Politik“]. In *Mi a politika?* Budapest, Osiris, 2004.
2. BAUER, Lilla: *Közpolitikai kényszerek és mozgásterek* [Politische Zwänge und Spielräume]. Budapest, Corvinus Egyetem, 2014. Manuskript.
3. EASTON, David: *The Political System. An Inquiry into the State of Political Science*. New York, Alfred A. Knopf, 1953, S. 130.
4. ESPING-ANDERSEN, Gösta: *Ismét a Jó Társadalom felé?* [Wieder in Richtung einer guten Gesellschaft?] In *Esély*, 2006, S. 6.
5. GAJDUSCHEK, György: *A magyar közigazgatás és közigazgatás-tudomány jogias jellegeről* [Über den juristischen Charakter der ungarischen öffentlichen Verwaltung und Verwaltungslehre], S. 32. In *Politikatudományi Szemle XXI/4*, 2012, S. 29–49.
6. HANÁK, Tibor: *Az elfelejtett reneszánsz* [Die vergessene Renaissance]. Göncöl, Budapest 1993.
7. HOPFNER, J., und NÉMETH, András: *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2008.
8. KELLER, Tamás: *Magyarországi értéktérkép: normakövetés, egyéni teljesítmény, szolidaritás és öngondoskodás elfogadottsága a magyar társadalomban* [Ungarische Wertekarte: Akzeptanz der Einhaltung von Normen, der individuellen Leistung, Solidarität und Selbstverantwortung in der ungarischen Gesellschaft]. In: *Szociológiai Szemle*, 20. Jahrgang, Nr. 2, S. 29–52.
9. KOSÁRY, Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon* [Bildung im Ungarn des 18. Jahrhunderts]. Akadémiai Kiadó, Budapest 1980.
10. KOSÁRY, Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás (1711–1867)* [Wiederaufbau und Verbürgerlichung (1711–1867)]. Háttér, Budapest 1990, S. 24–26.
11. MURAKÖZI, László (Hrsg.): *A Bizalmatlanság hálójában – A magyar beteg* [Im Netz des Misstrauens – Der ungarische Patient]. Corvina, Budapest 2012.
12. NÉMETH, András, PUKÁNSZKY, Béla, und TENORTH, H.-E. *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluss – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest 2001.
13. NÉMETH, András: *Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei* [Reformen im österreichischen Unterrichtswesen und die Anfänge der Etablierung der Pädagogik als universitäre Wissenschaft]. In *Magyar Pedagógia*, 2003, Jahrgang 103, Nr. 2, S. 189–210.
14. NÉMETH, András, PUKÁNSZKY, Béla, und TENORTH, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest 2001.
15. NÉMETH, András (Hrsg.): *Reform-pedagógiatörténeti tanulmányok* [Studien zur Geschichte der Pädagogik]. Osiris, Budapest 2003.

16. A magyar neveléstudomány fejlődése a nemzetközi recepció tükrében [Die Entwicklung der ungarischen Erziehungswissenschaft im Spiegel der internationalen Rezeption] FKFP 6366/99.
17. NÉMETH, András: A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete [Die Entwicklungsgeschichte der ungarischen Erziehungswissenschaft]. Osiris Kiadó, Budapest 2002, 387 S.
18. Pädagogische Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Osztrák Magyar Akcióalapítvány.
19. NÉMETH, András: A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében [Die Vorgeschichte der Entstehung des ungarischen Pädagogenberufs im 18. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts]. Pedagógusképzés, 2005 (2), 6–24.
20. NÉMETH, András: A magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. (1775–1945) [Die Ausbildung von Pädagogen in Ungarn und die Formen des pädagogischen Fachwissens I (1775–1945)]. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012.

#### *Internet-Downloads*

1. Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések értelmezések [Die OECD über das Unterrichtswesen – Daten, Analysen, Interpretationen]. Hrsg. SZÉLL, Krisztián: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest 2014. [https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az\\_oecd\\_az\\_oktatasrol\\_ofi\\_2014.pdf](https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_oecd_az_oktatasrol_ofi_2014.pdf), abgerufen am 10. Nov. 2017.
2. GÁBOS, András; TÁTRAI, Annamária; B. KIS, Anna; SZIVÓS, Péter: Anyagi depriváció Magyarországon 2009–2015 [Materielle Deprivation in Ungarn 2009–2015]. In Társadalmi Riport [Gesellschaftsbericht]. [www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/07gabos.pdf](http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/07gabos.pdf), abgerufen am 30. Sept. 2016.
3. Jó állam jelentés [Guter-Staat-Bericht], <http://hirlevel.egov.hu/2017/10/07/merlegen-a-jo-allam-a-jo-allam-jelentes-2017-bemutata-tudomanyos-konferencia/>, abgerufen am 16. Nov. 2017.
4. KOLOSI, Tamás; TÓTH, István György: Társadalmi Riport 2010 [Gesellschaftsbericht 2010]. Budapest, TÁRKI, 2010. <http://old.tarki.hu/hu/publications/SR/2010/> abgerufen am 30. Okt. 2016.
5. Kovács, Zoltán: Népeesség és településföldrajz [Bevölkerungs- und Siedlungsgeographie]. Budapest 2007, ELTE Eötvös Kiadó.
6. Köznevelés-fejlesztési stratégia, 2014 [Strategie zur Entwicklung des öffentlichen Unterrichtswesens, 2014]. [www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf](http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf), abgerufen am 10. Nov. 2017.
7. Németország oktatási reformjai [Die Bildungsreformen in Deutschland]. Oktatási Hivatal, 2014. [www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110\\_oktatasiranyitas/projekthirek/nemetorszag\\_oktatasi\\_reformjai](http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/nemetorszag_oktatasi_reformjai), abgerufen am 21. Nov. 2017.
8. Oktatási és Képzési Figyelő, 2016, Magyarország [Anzeiger für die allgemeine und berufliche Bildung, 2016, Ungarn], S. 4. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu\\_hu.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-hu_hu.pdf), abgerufen am 11. Nov. 2017.

9. PUKÁNSZKY, Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében [Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogenausbildung]. In FENYŐ, Imre; RÉBAY, Magdolna (Hrsg.): Felszántatlan területeken [Auf ungepflügtem Land]. 2010, S. 11–24.; [www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf](http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf), abgerufen am 16. Nov. 2017.
10. PUKÁNSZKY, Béla: Paradigmatikus viták a tanárképzésről Magyarországon [Paradigmatische Diskussion über die Lehrerbildung in Ungarn]. Múlt és jelen. Vzdělávání, výskum a metodológia. 2013, S. 591–604. [www.irisro.org/pedagogia2013januar/0701PukanszkyBela.pdf](http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0701PukanszkyBela.pdf), abgerufen am 16. Nov. 2017.
11. Themenausgabe der pädagogischen Fachzeitschrift Educatio über die PISA-Studie, Nr. 2/2015, <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00092/pdf/>, abgerufen am 10. Nov. 2017.
12. ÜTÖNÉ VISI, Judit – VIRÁG, Irén: A tanári pálya Németországban és Ausztriában [Der Lehrerberuf in Deutschland und in Österreich], 2015. OFI, [www.ofi.hu/publikacio/tanari-palya-nemetorszagban-es-ausztriaban](http://www.ofi.hu/publikacio/tanari-palya-nemetorszagban-es-ausztriaban), abgerufen am 16. Nov. 2017.
13. VAJDA, Zsuzsanna; KÓSA, Éva: Neveléslektan [Erziehungspsychologie]. Osiris Kiadó, 2005. [www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_neveleslektan/ch03s02.html](http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_neveleslektan/ch03s02.html) abgerufen am 11. Nov. 2017.
14. VÁMOSI, Tamás: Munkaerő-piaci ismeretek [Kenntnisse zum Arbeitsmarkt] E-Learning-Manuskript. PTE FEEK Pécs 2013. <http://digitalia.lib.pte.hu/books/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013/pdf/vamosi-tamas-munkaero-piaci-ismeretek-pecs-pte-feek-2013.pdf>, abgerufen am 11. Nov. 2017.

