

# „Übung macht den Meister“

## *Vergangenheit und Gegenwart der praktischen Ausbildung im Lehramtsstudium in Ungarn*

Agnes Klein<sup>\*</sup>, Tünde Tancz<sup>‡</sup>

---

### *Zusammenfassung*

Die Stärke der ungarischen Lehrerausbildung liegt traditionell in ihrer Sensibilität für die öffentliche Bildung, in ihrer praktischen Orientierung, in den guten Arbeitsbeziehungen zu Schulen und in der beruflichen Zusammenarbeit. Diese Reziprozität, sowie eine enge, auf Gegenseitigkeit basierende Zusammenarbeit bestimmten von Anfang an die spezifischen Merkmale der Ausbildung. In unserer Studie möchten wir uns an den langen historischen Prozess erinnern, der zur „Doppelbindung“ der Ausbildung führte. Einerseits hielt sie ihre enge Beziehung zur öffentlichen Bildung aufrecht, andererseits entwickelte sie sich aus dem Mittelschulwesen und wurde zum organischen Teil der Hochschulbildung. In der Studie wird auf die Rolle der praktischen Ausbildung, die Änderungen in den inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen und die Diskussionen der aktuellen Herausforderungen und Schwierigkeiten eingegangen. Dabei wird das fortwährende Dilemma der Lehrerbildung „Theorie kontra Praxis“ in seiner historischen Tradition diskutiert.

---

### “Practice creates masters”

#### *The past and present of practical training in teacher training in Hungary*

#### *Abstract*

Traditionally, the strength of Hungarian teacher training lies in the sensitivity for public education, practical orientation, good working relationships with schools and professional cooperation. This reciprocity along with a close cooperation based on reciprocity right from the beginning determined the specific characteristics of training: practical orientation, a balanced ratio of theory and practice, and the role of practical training in training development. In our study, we would like to recall the long historical process that led to the “double bond” of training. On the one hand, it has maintained and further developed its strong relationship with public education and, on the other hand, has emerged from the framework of secondary education and has become part of higher education. In the process of training development we review the role of practical training, changes in the content and organizational framework, and we also discuss the current challenges and difficulties of implementation.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Schule  
Praktikum  
Methoden  
Lernplattform

#### *Keywords:*

school  
practic  
methods  
learning platform

---

## 1 Einleitung

Die Geschichte der Lehrerausbildung in Ungarn blickt auf eine über 250-jährige Geschichte zurück, dennoch wurde darüber bis heute keine systematische Zusammenfassung erstellt. Nach den Angaben von Deli (1994, S.

---

<sup>\*</sup> Universität Pécs, Rákóczi Str. 1. 7100 Szekszárd, Ungarn.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: [klein@kpvk.pte.hu](mailto:klein@kpvk.pte.hu)

<sup>‡</sup> Universität Pécs, Rákóczi Str. 1. 7100 Szekszárd, Ungarn.

7) ist „alles, was wir bis heute über den Inhalt der praktischen Ausbildung wissen, durch mündliche Überlieferungen oder aus mosaikartigen Quellen bekannt, die hier und dort verfügbar sind, aus den jeweiligen Anleitungen der einzelnen Mittelschulen bzw. später Hochschulen zur praktischen Bildung“.

Die Entwicklung der Lehrerausbildung im Sinne von Änderungen im inhaltlichen und organisatorischen Rahmen der praktischen Ausbildung stand und steht im engsten Zusammenhang mit dem Ausbau des ungarischen Schulwesens. Das Entfalten des Lehrerberufs kann an die Anordnungen des modernisierten Unterrichtswesens des aufgeklärten Absolutismus geknüpft werden. In Ungarn entwickelte sich der Lehrerberuf zwar langsam in der ungarischen Erziehungsgeschichte, doch seine Ausbildung wies ständige Veränderungen auf, was sowohl die Dauer der Ausbildung als auch den Inhalt betraf.

## 2 Die Anfänge der Lehrerbildung in Ungarn

Die Lehrerausbildung des 18. Jahrhunderts bewegte sich zwischen der elementaren und der mittleren Ebene. Die so genannten Schulmeister verfügten meist über keinerlei Ausbildung, denn es unterrichteten Männer, die eine Ausbildung begannen und abbrachen oder nicht einmal eine begannen, an elementaren Schulen. Maria Theresia versuchte als Königin von Ungarn als erste ein Schulnetz für die katholischen Schulen zu entwickeln. Sie legte durch ihre Anordnungen fest, welche Anforderungen und Vorschriften für die einzelnen Lehrer in den jeweiligen Schulen erforderlich waren. Die Katholiken führten die so genannte Normschule („schola capitalis“), eine Ausbildungsschule für zukünftige Lehrer, ein. Normschulen waren Übungsschulen, sozusagen Musterschulen, die den anderen Volksschulen als Vorbild dienen sollten. In jeder Klasse arbeitete ein Klassenlehrer und dieser sorgte neben dem Unterricht der Kinder auch für die Ausbildung der zukünftigen Kollegen. Diese Grundschule stand in enger Beziehung zu der Lehramtsstelle, die Fortbildungen, die von zwei Monaten bis zu einem Jahr dauerten, durchführte (Németh, 1990). Die so genannte Normmethode, welche die Förderung und Entwicklung der grundlegenden Fertigkeiten und das Denken der Schüler/innen in Frontalarbeit zu gewährleisten hatte, stand im Mittelpunkt der Ausbildung, die die zukünftigen Lehrer auf die Praxis vorbereiten sollte (Németh, 2012). Die Praxis stand eindeutig im Mittelpunkt und man nahm an, dass ohne theoretische Ausbildung die Kniffe des Berufs wie bei einem Handwerker erlernbar wären.

Die Protestanten betrachteten den Erlass von Maria Theresia als Einmischung in ihre Religionsfreiheit und ließen daher ihre zukünftigen Lehrer nicht in die Normschulen. Ihre Schulen hatten vor allem das Ziel Geistliche auszubilden, und so wurden den zukünftigen Lehrern pädagogische Kenntnisse erst ab den 1790er Jahren beigebracht, auch hier war die Ausbildung mit der Ausübung der Praxis gleich (Szele, 2009).

Im Jahre 1819 wurde in Zipser Kapitel die erste deutschsprachige Lehrerbildungsstätte, an der die Ausbildung zwei Jahre lang dauerte, eröffnet. Auf der einen Seite gab es in den sich rasch entwickelnden Volksschulen kaum Lehrer, andererseits bemängelte man das Unterrichtsniveau, und das wiederum wurde auf die mangelhafte Ausbildung der Lehrer zurückgeführt (Szakál, 1934; Mészáros, 2000). So versuchte man vordergründig die Aufnahme der zukünftigen Lehrer an Bedingungen zu knüpfen wie dem Abschluss eines Gymnasiums oder einem Studium der Philosophie. Bei der Aufnahmeprüfung wurden die physische Tauglichkeit und die Sprechfertigkeit getestet, und ob der Bewerber geeignet war, später als Schulmeister und Kantor zu arbeiten (Kovács-Vazques, 2011). Die so genannten Präparanden oder Lehreraspiranten bereiteten die Volksschulfächer auf und lernten Unterrichts- und Erziehungsmethoden. Außerdem erhielten sie eine gründliche musikalische Erziehung, doch stand die Praxis weiterhin im Zentrum (Németh, 1990, Pukánszky, 2005). Im Jahre 1840 wurden fünf weitere ähnliche Lehrerbildungsanstalten in Pest, Szeged, Miskolc, Nagykanizsa und Érsekújvár, sieben Jahre später eine in Győr gegründet. Daneben aber funktionierte die Lehrerbildung in den Normschulen in Buda, Győr, Kassa und Nagyvárad weiter (Mészáros, 2000).

Bis zum Ausgleich zwischen Österreich und Ungarn im Jahre 1868 war die Ausbildung von Volksschullehrern ausschließlich in der Hand verschiedener Konfessionen. Die staatlich koordinierte Ausbildung wurde erst durch das Schulgesetz 1868 ermöglicht. Der 38. Gesetzesartikel behandelte die Angelegenheit der Grundschule und der Ausbildung für Grundschullehrer/in als eine Einheit. Die Ausbildungsstätten der Grundschullehrer/innen wurden in die Reihe der Volksbildung eingeordnet und das Eröffnen staatlicher Lehrerbildungsanstalten wurde angeordnet. Die Ausbildung dauerte von da an drei Jahre und die Volksschullehrer waren berechtigt, die Kinder an der Volksschule bis zur 6. Klasse zu unterrichten. Auch das Aufnahmeverfahren wurde neu organisiert, denn die Aspiranten mussten einen entsprechenden Abschluss aus einem Gymnasium oder einer Realschule vorlegen. Die Lehrerbildungsschulen waren Fachschulen, in der sowohl Theorie als auch Praxis genügend Raum und Zeit erhielten. Ihnen wurden Übungsschulen angeschlossen und ausgebildete Lehrer/innen erhielten ihr Abschlusszeugnis, nachdem sie sich ein bzw. zwei Jahre in einer Volksschule als Praktikant/in im Unterrichten

bewährten (Eötvös, 1976, S. 379). Josef Eötvös (1976), der damalige Kultusminister, benannte die erste Lehrerbildungsschule in Buda als Musterschule, in der die Einheit von Theorie und Praxis verwirklicht wurde. Man betonte, dass die Fächer der Volksschulen und der Ausbildungsstätten aufeinander abgestimmt seien, denn so würde der enge Kontakt zwischen den beiden Ebenen gesichert. Was man in der Volksschule im Fach unterrichtete, wurde zuerst in der Ausbildung dem zukünftigen Lehrer/ der zukünftigen Lehrerin beigebracht.

1881 wurde die Ausbildungszeit auf vier Jahre erhöht, doch Referendariatsjahre wie früher waren nicht vorgesehen.

### 3 Der Beginn der Ausbildung auf der akademischen Ebene

Bereits nach 40 Jahren wurde die Ausbildungszeit einerseits auf fünf, dann nach kurzer Zeit auf sechs Jahre erhöht, andererseits versuchte man die Mittelschulebene mit der akademischen in Einklang zu bringen. Auf vier Jahre in einem Lyzeum folgten zwei in einer Lehrerbildungsakademie, wo den Schüler/innen Fachkenntnisse vermittelt wurden. Nach dem 2. Weltkrieg wurden die zukünftigen Grundschullehrer/innen in pädagogischen Gymnasien ausgebildet, was vier Jahre dauerte und durch ein Praktikumsjahr ergänzt wurde.

Nach dem 26. Gesetzesartikel aus dem Jahr 1958 bekam die Lehrerbildung, zwar erst noch am Rande, aber doch schon in der Hochschulebene, ihren Platz (Bollókné-Hunyady, 2003). Allerdings lässt sich erst ab 1975 über eine vollständige Integration der Grundschullehrerbildung in das Hochschulwesen sprechen. Neben der allgemeinen Ausbildung, in der die Studierenden darauf vorbereitet wurden, alle Fächer in der Grundschule zu unterrichten, mussten sie zwei auswählen, in denen sie detaillierte tiefere Kenntnisse erhielten. Dies hatte zur Folge, dass der prozentuelle Anteil der Praxis bedeutend sank und der Anteil der theoretischen Kenntnisse anstieg. Das bedeutete, dass der Anteil der Praxis im Jahr 1964 noch 26% der Ausbildung ausmachte, aber 1976 nun mehr bei 12% lag. „Die Grundschullehrerausbildung entfernte sich immer mehr von ihren eigenen guten Traditionen und näherte sich der Ausbildung von Oberstufen- und Gymnasiallehrer/innen“ (Romankovics, 1985, S. 70). Von da an waren Kenntnisse über den Unterrichtsstoff der Grundschulen kein Kriterium mehr bei der Auswahl von Dozenten und Dozentinnen, auch wurden Besuche, Hospitationen in den Übungsschulen nicht erwartet. Gleichzeitig entfernten sich Praxis und Theorie immer mehr voneinander.

Lehrpläne	1959	1964	1970	1973	1976	1980
Marxismus- Leninismus	15 8 %	15 9 %	13 8 %	19 10 %	19 9 %	21 10 %
Fachausbildung	67 37 %	66 38 %	73 42 %	78 43 %	87 42 %	99 49 %
Pädagogik- Psychologie	29 16 %	26 15 %	30 16 %	28 14 %	59 27 %	29 14 %
Fachpädagogik	23 13 %	21 12 %	22 13 %	21 12 %	20 10 %	23 11 %
<b>Praktikum</b>	<b>48</b> <b>26 %</b>	<b>45</b> <b>26 %</b>	<b>39</b> <b>21 %</b>	<b>36</b> <b>21 %</b>	<b>24</b> <b>12 %</b>	<b>28</b> <b>14 %</b>
Wahlfächer	-	-	-	-	-	4 2 %
Stundenzahl insgesamt %	182 100 %	173 100 %	172 100 %	183 100 %	205 100 %	202 100 %

Tabelle 1: Anteil der Fächer und Fachgruppen in den vergangenen 60 Jahren (Romankovics, 1985, S. 113)

### 4 Lehramtsstudium nach der Wende

Nach der Wende 1990 wurden die Lehrplanrichtlinien im Hochschulwesen aufgehoben. Von da an verstärkte sich die Autonomie der jeweiligen Hochschulen und Universitäten, und seit 1993 wurden der Aufbau und Inhalt des Ausbildungsprozesses in die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Institute überwiesen. Die Lehrpläne werden aber vom Ungarischen Akkreditierungskomitee überprüft.

Seit 1995 dauert die Ausbildung der Grundschullehrer/innen vier Jahre, davor nahm sie drei Jahre in Anspruch. Die Studierenden werden für das Unterrichten und Erziehen von Kindern zwischen dem 6. und 12.

Lebensjahr vorbereitet. In den ersten vier Jahren unterrichten sie alle Fächer, die es in einer Grundschule gibt, und in den nächsten beiden Jahren ein Fach in der 5. und 6. Klasse, über welches sie fundierte Kenntnisse während ihres Studiums erworben hatten. Dieses Wahlfach wurde in der Ausbildung durch das Studium der Fächer des so genannten Bildungsgebiets vorbereitet. Studierende können ein Bildungsgebiet auswählen. Die Bildungsgebiete sind mit den jeweiligen Grundschulfächern identisch, man kann also Ungarisch, Mathematik, Naturkunde, Musik, Sport, Fremdsprachen, Kunst und Informatik wählen und erhält für 24 Creditpoints weiterführende Kenntnisse, die auf einen Unterricht in den 5. und 6. Klassen vorbereiten.

Das Jahr 2000 bedeutete das Ende der Selbstständigkeit der meisten Pädagogischen Hochschulen, denn sie wurden in größere Einheiten integriert, und so funktioniert heute die Mehrheit dieser Hochschulen als eine Fakultät einer Hochschule oder Universität. Nachdem die Studierenden ihre Bachelor-Ausbildung absolviert haben, können sie sich für eine Master-Ausbildung bewerben. Falls sie sich für einen Themenbereich ganz besonders interessieren, ist der Weg für die wissenschaftliche Forschung und den Erwerb eines Dokortitels frei.

Die Bologna-Reform veränderte das Ausbildungssystem, indem das Creditsystem eingeführt wurde, doch blieb die Ausbildung weiterhin bei vier Jahren und die Absolventen und Absolventinnen bekommen am Ende ihres Studiums einen Bachelorabschluss. Die praktische Ausbildung folgt neben dem Bewahren der Traditionen dem so genannten Parallelmodell (Szabó, 1998, S. 137), das heißt, dass das Praktikum mit der theoretischen Ausbildung parallel vom ersten bis zum letzten Semester läuft, und der Unterricht der jeweiligen Fächer in der Schulpraxis auf die einzelnen Fachmethodiken aufgebaut wird. Bevor die Studierenden ein Fach in der Praxis unterrichten dürfen, müssen sie die theoretischen Kenntnisse sowie die Methodik des Faches absolviert haben. Grundsätzlich müssen Theorie und darauf basierend die Inhalte des Lehrplans der theoretischen Fächer vor der praktischen Übung abgeschlossen werden. Dieser systematische Aufbau basiert auf den folgenden Prinzipien:

- Der Aufgabenkreis der Studierenden umfasst die Beobachtung der Tätigkeit der Kinder und der Lehrer/in, die modellierten und tatsächlichen Teilaufgaben, das Verstehen der pädagogischen und unterrichtlichen Funktionen und die Dokumentation dieser Tätigkeiten.
- Dauer der praktischen Tätigkeiten: Tage, Wochen, Monate
- Sozialform: individuell oder Gruppenarbeit
- Selbstständigkeit der Studierenden: am Anfang durch die Mentoren bzw. Mentorinnen stark gelenkter Prozess mit dem Ziel in der Planung und Ausführung sowie in der Eigenreflexion immer selbständiger zu werden (Hunyady, 2002).

Aus diesen Prinzipien resultieren die folgenden Aufgaben der Praxis:

- a) Die Studierenden kennen
  - die verschiedenen Lehrerrollen und die Möglichkeiten ihrer praktischen Erfüllung,
  - den Ablauf der Schulvorbereitung und deren praktischen Aufgaben,
  - die präferierten Werte in Familien, Kindergärten und in der Schule,
  - die Entwicklungschancen für Kinder von der 1. bis zur 6. Klasse.
- b) Die Studierenden sind fähig zu
  - erfolgreicher Kommunikation mit Individuen und Schülergruppen,
  - Diagnose und differenzierter Entwicklung der Leistung und Persönlichkeit der Schüler/innen,
  - Förderung talentierter Kinder,
  - Anwendung von Methoden zur Erziehung sozial benachteiligter Schüler/innen und die Entwicklung von Kindern mit Lernschwierigkeiten,
  - Planung, Organisation, Evaluation erzieherischer Tätigkeit,
  - Planung und Lenkung selbstständiger Schülerarbeit,
  - Leitung der Fachgegenstände jeglicher Bildungsbereiche,
  - Organisation und Leitung der außerunterrichtlichen Tätigkeiten der Kinder

Diese Aufgaben können erreicht werden, wenn die praktische Ausbildung die folgenden Voraussetzungen erfüllt: Sie

- hilft beim Entstehen der benötigten Fertigkeiten und Fähigkeiten im Lehrerberuf.
- ermöglicht ein Tätigkeitssystem, das durch die Sicherung der entsprechenden geistlichen und physischen Aktivitäten inhaltlich und methodisch zur Bewältigung der Aufgaben des Lehrerberufs befähigt.
- stellt in den unterschiedlichen Bildungsformen die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis dar.
- lässt die Studierenden ihre zukünftigen Arbeitsplätze und die Lehrerrolle gründlich kennen lernen.
- bereitet die Studierenden auf die Anwendung ihrer Fachkenntnisse auch außerhalb des Unterrichts vor.
- entwickelt die Fähigkeiten zur zielgeleiteten Entscheidung und Auswahl (Programme, Lehrwerke, -mittel, Methoden, Technologien, Verfahren etc.) (Barabási, 2002).

Die Ausbildung konzentriert sich auf die Phase der Grundschule, aber sie gibt einen Ausblick in Form von Hospitationen, Beobachtungen und Begegnungen anderer Institute. Die praktische Ausbildung beginnt im 2. Semester mit einem Hospitationspraktikum in Kindergärten/-krippen, es folgen im 3. Semester Hospitationen in verschiedenen Einrichtungen der Jugendhilfsorganisationen und in Sonderschulen. In den nächsten vier Semestern wird vor der Gruppe unterrichtet, zuerst jedes Fach in der Grundschule, dann das Wahlfach in der Oberstufe.

Somit besteht der Prozess aus folgenden Teilen:

1. Vorbereitung des Unterrichts durch Hospitation/Beobachtung in der Übungsschule
2. Analyse und Besprechung der Erlebnisse und Erfahrungen während der Beobachtungen durch Beobachtungsaspekte und -bögen, Reflexionen vom Studierenden, der die Stunde unterrichtet Vorbereitung der nächsten Stunde
3. Unterrichtsentwurf
4. Besprechung, ev. Feedback zum Entwurf. Hier sollten während der Vorbereitung, Nachbereitung neben den praktischen die theoretischen Kenntnisse integriert erscheinen.

In den letzten Semestern unterrichten die Studierenden nicht ausschließlich im Gruppenpraktikum, sondern im Schulpraktikum; zuerst eine, dann zwei Wochen lang noch immer in der Übungsschule. Neben dem Unterrichten nehmen sie auch an anderen Tätigkeiten teil wie z.B. an Elternabenden, Nachmittagsprogrammen, etc. Hier werden die Lehrerrollen- und -tätigkeiten im Prozess fortwährend geübt. Sie verbringen im 7. Semester fünf und im 8. Semester zehn Tage permanent in der Übungsschule, und abschließend zwei Monate in einer beliebigen Grundschule. Jetzt erscheint ein neues Element im Ziel- und Aufgabensystem: die Studierenden bekommen ein umfassendes Bild über ihre spätere Arbeit durch das Unterrichten in allen Fächern in den Jahrgängen 1-4 und im Wahlfach in den Jahrgängen 5-6. Gleichzeitig sollen sie aktiv an den verschiedenen außerunterrichtlichen Schulprogrammen in diesem Zeitraum teilnehmen. Ein Bild über die Welt der Schule soll den zukünftigen Lehrern und Lehrern vermittelt werden, was wiederum den Übergang in die Arbeitswelt erleichtern soll. Die Tabelle Nr. 2 zeigt den aktuellen Stand und den Prozentwert der Hauptbereiche im Lehramtsstudium:

Hauptbereiche	Stunden	Credits
<b>I. Pflichtfächer</b>		
Grundkenntnisse	420	49
Fachtheoretische Kenntnisse	885	86
<b>3. Praktikum</b>	<b>570 23 %</b>	<b>42 17 %</b>
<b>Insgesamt:</b>	<b>1875</b>	<b>177</b>
<b>II. Wahlfächer</b>		
Spezifische Module	120	12
Bildungsgebiet	240	24
<b>Insgesamt:</b>	<b>360</b>	<b>36</b>
<b>III. Diplomarbeit</b>	<b>30</b>	<b>15</b>
<b>IV. Freie Wahlfächer</b>	<b>120</b>	<b>12</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>2385</b>	<b>240</b>

Tabelle 2: Anteil Fachgruppen und Praktikum

Im Vergleich zu den 1980er Jahren erhöhte sich die Zahl des Praktikums von 12 % auf 23 %, womit die praktische Ausbildung prozentuell betrachtet die Quantität der 1960er Jahre erreicht.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Vorbereitung zum Lehrerberuf bedeutet eine ernsthafte Herausforderung für Universitäten, Hochschulen und Dozenten und Dozentinnen vor allem wegen des immer breiter werdenden Aufgabenbereichs in den Grundschulen. Man kann den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen nicht für ein ganzes Berufsleben im Voraus beibringen, wie und was sie unterrichten werden. Jedoch muss danach getrachtet werden, dass sie ein stabiles Fundament erhalten, worauf die sich immer wieder verändernden Kenntnisse aufgebaut und integriert werden können. Sie brauchen Wissen, das funktional und plastisch ist, und die Grundlage für die weiterführenden aber

auch die neuen Erfahrungen bildet. So gesehen spielen die Fächer in den Bereichen der Erziehungswissenschaft und der Psychologie, eine Schlüsselrolle, denn sie helfen bei der Erstellung einer pädagogischen Kultur und Sichtweise, sie helfen die pädagogische Realität zu interpretieren und bilden einen wesentlichen Teil der fachlichen Sozialisation (Fehér-Lappints, 2000). Die Kenntnisse der Erziehungswissenschaften bilden die Grundlage für die Erziehung und die pädagogische Praxis, sie entwickeln sie und machen sie bewusster. Die Psychologie hilft den Entwicklungsstand einzelner Kinder kennenzulernen (Balogh-Tóth, 1997).

Allerdings bedeutet die Diskrepanz zwischen Praxis und Theorie nicht nur heute Probleme in der praktischen Ausbildung für das Lehramt. Das Lehramtsstudium rang von seinem Beginn an mit finanziellen Schwierigkeiten. Die praktische Ausbildung startete ohne ausreichendes Deckungskapital. Auch gehört die finanzielle Unterstützung für die Lehrerausbildung zu den niedrigsten im Hochschulwesen in Ungarn. Die aus dieser Situation resultierende Geldknappheit engt die Möglichkeiten der sowieso unterpräferierten praktischen Ausbildung weiter ein (Kelemen, 2007). Aus diesem Grund ist die Sicherung der Übungsschulen sowohl qualitativ als auch quantitativ ein Problem, aber auch die Entlohnung der Arbeit der Mentoren und Mentorinnen wird immer bedenklicher. Der letzte Teil der praktischen Ausbildung, der in den von den Studierenden frei gewählten Schulen vollzogen wird, wird von Unterstufenlehrer und -lehrerinnen geleitet, die für diese zusätzliche Aufgabe kaum entlohnt werden.

In Ungarn verlässt etwa ein Drittel der jungen Pädagogen und Pädagoginnen in den ersten fünf Jahren den Beruf ([https://eduline.hu/kozoktatas/tanari\\_berek\\_tanarhiany\\_pedagoguskar\\_0VZ1US](https://eduline.hu/kozoktatas/tanari_berek_tanarhiany_pedagoguskar_0VZ1US)). Nach ihren eigenen Angaben sind die wichtigsten Gründe dafür der Misserfolg im Klassenzimmer, die Schwierigkeiten im Umgang mit den Kindern, das vergebliche Suchen nach den effektiven Methoden in der Erziehung und ihrer Anwendung und nicht das Fehlen der Fachkenntnisse. Man versuchte dieser Tendenz entgegenzuwirken, indem seit 2010 die Berufsanfänger zwei Jahre lang als Praktikanten und Praktikantinnen in einer Schule in Zusammenarbeit mit einem Mentor/ einer Mentorin wirken. Das Ziel ist, die jungen Kollegen und Kolleginnen nicht alleine zu lassen, sondern beratend in den vielen Bereichen des Berufslebens zu unterstützen.

## Literatur

- Balogh, L. & Tóth, L. (1997). *Pszichológiai a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Barabási, T. (2002). A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és tartami komponens összehasonlító vizsgálata. In: Magyar Pedagógia 102. 2. 179–201.
- Bollókné Panyik, I. & Hunyady, Gy-né (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 53. 7-8. 4-16.
- Deli, I. (1994). *A gyakorlatvezetés pedagógiája. Segédkönyv a tanítóképző főiskolákon gyakorlati képzést vezetőik számára*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
- Eötvös, J. (1976): *Kultúra és nevelés*. Magyar Helikon, Budapest.
- Fehér, I. & Lappints Á. (2000). Neveléstudomány a tanítóképzésben. In: Kovácsné Bakos É. (Hrsg.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár.
- Hunyady, Gy-né (2002). A magyar tanítóképzés a '90-es években: a közös tantervfejlesztés feladatai és eredményei. In: Bollókné Panyik I. (Hrsg.): *Gyermek-nevelés-pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 9-18.
- Hunyady, Gy-né (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). In: *Iskolakultúra*. 22. 1. 36-49.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítás 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra-könyvek 32. Pécs.
- Kovács, K. & Grundig De Vazques, K. (2011). A magyar és a német népiskolák és a néptanítói szaktudás fejlődése a történelem sorában In: *Képzés és Gyakorlat*. 9. 1-2. 31-47.
- Mészáros, I. (2000). *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története (1775-1975)*. Főiskolai Füzetek. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Németh, A. (2012). *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28. Iskolakultúra, Pécs. 108-115.



- Romankovics, A. (1985). Tantervek, jegyzetek, szaktárgyak a tanítói gyakorlat mérlegén. In: Csík Endre (Hrsg.) *A tanítóképzés kritikus pontjai. Vélemények, kutatási lehetőségek*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 61-117.
- Szabó, L. T. (1998). Tanárképzés Európában. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szabó, L. T. (1998b): Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma, T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szakál, J. (1934). *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szele, B. (2010): 50 éves a debreceni felsőfokú tanítóképzés In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *Kreativitás és innováció – Álmodj, alkoss, újíts!* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr. 172-179.
- [https://eduline.hu/kozoktatas/tanari\\_berek\\_tanarhiany\\_pedagoguskar\\_OVZ1US](https://eduline.hu/kozoktatas/tanari_berek_tanarhiany_pedagoguskar_OVZ1US) abgerufen am 14.03.2019.