universität wien

DIPLOMARBEIT

Schulbildung zwischen Politik und Realität

Zur Schulwirklichkeit in Österreich zwischen 1869 und 1914 anhand von autobiografischen Dokumenten

verfasst von

Eva Maria Hörmanseder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 312
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Geschichte
Betreut von:	o. Univ. Prof. Dr. Josef Ehmer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Die Entwicklung der Schulbildung in Österreich bis 1869 5

2.1. Vom Mittelalter bis zur Regentschaft Maria Theresias 6

2.2. Voraussetzungen für die Maria-Theresianische Schulreform 8

2.3. Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern (1774) 11

2.3.1. Inhaltliche Punkte der Allgemeinen Schulordnung 12

2.3.1.1. Schulverwaltung, Schulstandorte und -errichtung, Schulaufsicht 12

2.3.1.2. Lehrplan/Fächer 14

2.3.1.3. Neue Unterrichtsmethode 14

2.3.1.4. Unterrichtspflicht, Einteilung des Schuljahres, Erleichterungen 16

2.3.1.5. Bestimmungen für die Lehrerbildung (Fächer, Dauer) 17

2.3.2. Resümee zur Entwicklung der Schule unter Maria Theresia 19

2.4. Entwicklungen des Schulwesens unter den Nachfolgern Maria Theresias 20

2.4.1. Josephinische Reformen 20

2.4.2. Entwicklungen des Elementarschulwesens unter Leopold II. und Franz II. 22

2.5. Politische Schulverfassung 1805 23

2.6. Das Revolutionsjahr 1848 26

2.7. Das Konkordat von 1855 und seine Folgen 27

3. Die Entwicklung der Schulbildung in Österreich von 1869 bis 1914 29

3.1. Das Reichsvolksschulgesetz 1869 29

3.1.1. Die Bedingungen zur Entstehung des Reichsvolksschulgesetzes 29

3.1.2. Auslöser der Schuldebatte und politische Situation 31

3.1.3. Das Reichsvolksschulgesetz und die damit einhergehenden Veränderungen und Neuerungen im Primarschulwesen 34

3.1.3.1. Neue Gliederung des Primarschulwesens 35

3.1.3.2. Verlängerung der Unterrichtspflicht 36

3.1.3.3. Lehrinhalte 36

3.1.3.4. Schülerzahl, Errichtung und Ausstattung von Schulgebäuden 37

3.1.3.5. Lehrer: Bedingungen in der Schule, Ausbildung, Verdienst 38

3.1.3.6. Geschlechtsspezifische Unterschiede 39

3.1.4. Widerstand gegen das RVG 40

3.1.4.1. Durch die katholische Kirche 40

3.1.4.2. Durch die ländliche Bevölkerung ... 42
3.1.4.3. Durch (Fabriks-)Arbeiter/innen ... 43
3.1.4.4. Durch die Kronländer/Landtage/Gemeinden ... 44
3.1.5. Der Weg zur Schulnovelle von 1883 ... 45
3.2. Die Novelle von 1883 ... 48
3.2.1. Die Situation der Volksschule nach dem Inkrafttreten der Novelle ... 50
3.3. Die Schul- und Unterrichtsordnung von 1905 ... 52
4. Schulwirklichkeit in der Zeit von 1869 bis 1914 in zeitgenössischen Autobiografien ... 53
4.1. Biografie und „Wirklichkeit" ... 53
4.2. Analysematerial und Analyseaspekte ... 57
4.3. Analyse ... 59
4.3.1. Einstellungen der Eltern und Kinder zur Schule ... 60
4.3.2. Schule und Arbeit ... 62
4.3.3. Lehrpersonen ... 67
4.3.4. Herrschaft/Macht/Disziplinierung in der Schule ... 69
4.3.5. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schule ... 72
4.3.6. Räumliche Aspekte des Schulbesuchs ... 74
5. Conclusio ... 79
6. Quellenverzeichnis ... 87
6.1. Lebensgeschichtliche Quellen ... 87
6.1.1. Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen (DOKU) ... 87
6.1.2. Biografische Interviews ... 87
6.1.3. Publikationen lebensgeschichtlicher Quellen ... 88
6.1.3.1. Therese Weber, Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen ... 88
6.1.3.2. Eva Tesar, Hände auf die Bank... Erinnerungen an den Schulalltag ... 88
6.1.3.3. Peter Gutschner, „Ja, was wissen denn die Großen..." Arbeiterkindheit in Stadt und Land ... 88
6.1.3.4. Eva Ziss, Ziehkinder ... 89
6.1.3.5. Hannes Stekl, „Höhere Töchter" und „Söhne aus gutem Haus". Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik ... 89
6.1.3.6. Andrea Schnöller/Hannes Stekl, „Es war eine Welt der Geborgenheit..." Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik ... 89
7. Literatur ... 91
Zusammenfassung ... 97

Abstract **99**

Lebenslauf **101**

Dankesworte

Die Erstellung dieser Arbeit war ein gar nicht so einfaches Unterfangen. Es galt einige Hürden zu überwinden. Umso mehr freut es mich, dass das Werk nun vollbracht ist. Und da einigen Menschen gebührend gedankt gehört, möchte ich dies nun hier tun:

Für die ausdauernde Betreuung bis hin zum Beistand in der Schlussphase möchte ich Herrn Prof. Dr. Josef Ehmer danken. Ebenso möchte ich Herrn Mag. Günter Müller von der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Wien für seine umfassende Betreuung hinsichtlich Recherche und Auswahl von „nützlichen" Autobiografien für meine Analyse danken.

Ein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir mit ihrer unermüdlichen Zuversicht und ihrem Vertrauen ermöglicht haben, den Weg einzuschlagen, auf dem ich nun unterwegs bin. In einem ebensolchen Ausmaß möchte ich Christof danken. Er hat mir mit Rat und Tat Tag und Nacht beigestanden. Er hat mich unterstützt indem er mein Lektor, mein Diskussionspartner, meine Formatierhilfe und mein Spazierpartner war. Merci chéri!

Und noch einer weiteren ganz besonderen Person möchte ich für ihre Unterstützung danken, die sie mir in den letzten Jahren angedeihen lassen hat: Ich danke dir von Herzen, liebe Michi! Nicht zu vergessen ist jedoch auch mein Freundeskreis, der in letzter Zeit wohl etwas vernachlässigt wurde, auf dessen Unterstützung und Verständnis ich jedoch immer bauen konnte. Last but not least möchte ich meinen Brüdern danken: dafür, dass sie mir unendliches geschwisterliche Liebe und Vertrauen entgegenbringen – Danke!

Den Vielen hier nicht persönlich genannten, aber trotzdem einen wichtigen Teil zu meinem Werden und Sein beitragenden Menschen sei hier ebenfalls ein großes Danke gesagt!

1. Einleitung

Schule und vor allem die grundsätzliche Frage, wie Schule sein soll kommt momentan oft in öffentlichen Diskussionen auf. Nicht nur die verschiedenen Unterrichtsmethoden oder Inhalte, sondern die Überlegung, was Schule für das Leben eines Menschen bedeutet und bereitstellen kann, ist dabei ein Thema.

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist es, zu zeigen, wie das Zur-Schule-Gehen in einer anderen Epoche in Österreich ausgesehen hat. Bevor ich mich den autobiografischen Dokumenten widme, die Einblick in die Schulwirklichkeit geben können, beschreibe ich den Weg der Institution Schule in Österreich von ihren Anfängen in mittelalterlichen Klosterschulen bis hin zur Entstehung und Entwicklung der durch Schulgesetze und -ordnungen staatlich gelenkten Schulen.

Schule war bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts nur wenigen zugänglich. Meist wurden die nötigen Kenntnisse in familiären Traditionen weitergegeben. Institutionalisierte Schule gab es vorwiegend im kirchlichen Zusammenspiel. Seit Beginn des 18. Jahrhunderts drangen die habsburgischen Herrscher immer mehr danach, Einfluss und Mitbestimmung in den Schulbelangen zu erhalten, was schließlich in der von Maria Theresia eingeführten Allgemeinen Schulordnung im Jahr 1774 mündete, wonach alle Kinder in den Grundfähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens unterrichtet werden sollten. (Aus-)Bildung wurde somit in die Hände der Schule und des Staates gelegt. Es wurde ein kontinuierlicher Anstieg des Schulbesuchs erreicht, jedoch war für Teile der Bevölkerung, vor allem viele Wirtschaftstreibende, der Lehrinhalt unzureichend. Unmut darüber äußerte sich bereits Anfang der 1860er-Jahre vorwiegend durch die zu diesem Zeitpunkt erstarkende liberale Partei und manifestierte sich am Ende dieses Jahrzehnts in den Verhandlungen zum und der Einführung des Reichsvolksschulgesetzes im Jahr 1869. Die Veränderungen waren breit angelegt. So wurde zum Beispiel die Unterrichtspflicht verlängert, der Umfang des Fächerkanons stark erweitert und die Lehrerausbildung sehr aufgewertet, indem sie nun statt sechs Monate vier Jahre dauerte. Große Widerstände gab es von kirchlicher Seite und konservativen Politikern. Der von den Liberalen beabsichtigten Befähigung der Menschen zum Beitrag beim wirtschaftlichen Fortschritt des Staates wurde von den Gegnern der „Entzug der Kinder aus der Familie“ ent-

gegengestellt und befürchtet, dass Menschen aus unteren Schichten zuviel Bildung und Wissen bekommen könnten, sodass sie nicht mehr die Arbeit verrichten wollen, die sie verrichten sollen.

Schule und die Bildung, die uns darin vermittelt wird, nimmt in der heutigen Zeit einen wichtigen und manchmal beträchtlichen Teil unseres Lebens ein. Sie ist neben der Familie eine der wichtigsten Sozialisierungsinstanzen und bestimmt damit auch mit, wer wir sind und wie wir uns verhalten.

In meiner Diplomarbeit möchte ich untersuchen, wie Kinder im Raum des heutigen Österreich in der Zeit von der Einführung des Reichsvolksschulgesetzes 1869 bis zum Jahr 1914 die Schulwirklichkeit empfanden. Inwiefern wurde diese von der Gesetzgebung beeinflusst? Und umgekehrt: Wie wirkte die Schulwirklichkeit auf die Gesetzgebung ein? Welche Auswirkung hatte die Schule auf das Familienleben und umgekehrt, wie wirkte sich der familiäre Hintergrund auf schulische Belange aus? Welche Fähigkeiten werden in der Schule erlernt und welche vom häuslichen Umfeld weitergegeben? Welche Rolle nahm die Lehrperson in Bezug auf Erziehung ein und wie wurde sie von den Kindern wahrgenommen? Wie sah das alltägliche Leben in Bezug auf Schule aus? Welche Schwierigkeiten und welche Annehmlichkeiten bereitete die Unterrichtspflicht?

Anhand von zeitgenössischen Autobiografien aus der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen als auch aus der Reihe „Damit es nicht verloren geht...“ werde ich analysieren, welche Bereiche im Zusammenhang mit Schule und Schulgehen besonders häufig vorkommen und welche Aspekte in den Niederschriften wenig oder keine Beachtung fanden. Diese Punkte sollen die Geschichte der Schule als Institution, wie ich sie in den beiden ersten Kapiteln darstelle, um Inhalte ergänzen, die durch andere Quellen nicht (so gut) erhalten werden können. Die Einstellung der Kinder und Erwachsenen zur Schule, die geschlechtsspezifischen Erfahrungen der Kinder, der Wert, die Art und das Ausmaß von Arbeit und Freizeit neben dem Schulbesuch können Beispiele dafür sein.

Mithilfe einer Textanalyse werde ich die autobiografischen Darstellungen nach diesen Aspekten durchsehen und auf weitere Punkte achten, die sich aus dem Material für die Beschreibung der Schulwirklichkeit ergeben. Diese für die Autobiograf/innen wichtigen und erwähnenswerten Dinge in Bezug auf Schule und Schulbesuch werden sich einerseits aufgrund von häufiger Nennung und Thematisierung herauskristallisieren und andererseits durch die Ausnahme oder Nicht-Erwähnung die Relevanz für den Schulbe-

such und das Leben der untersuchten Autobiograf/innen zeigen. Anschließend beschreibe und analysiere ich diese Punkte aus den lebensgeschichtlichen Darstellungen und setze sie in den Kontext der dazu vorhandenen Literatur.

In meiner Analyse gehe ich davon aus, dass es einen schichtspezifischen Unterschied geben wird, wie Schule erlebt und gelebt wird. Daher habe ich bei der Auswahl der Autobiografien darauf Acht gegeben, lebensgeschichtliche Erzählungen von Personen aus den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten auszuwerten. Von den 43 verwendeten autobiografischen Darstellungen sind weniger als die Hälfte von Personen aus bürgerlichem Milieu, was ich aber nicht als Problem werte, da einerseits die gesellschaftliche Verteilung der Schichten Ende des 19. Jahrhunderts nicht dem entsprach und andererseits die Intensität und Informationsdichte in bürgerlichen Autobiographien meist höher ist, als in jenen der unteren Schichten.

Mit dieser Arbeit möchte ich einen Beitrag zur sozialhistorischen Forschung in Bezug auf Schule, ihre Auswirkung auf die dort geprägten Individuen und deren Lebenszusammenhänge leisten.

2. Die Entwicklung der Schulbildung in Österreich bis 1869

Dieses Kapitel erörtert die Entwicklung des Schulwesens in Österreich, vor allem in Hinblick darauf, welche Prozesse zum ersten die gesamte Bevölkerung betreffenden Schulgesetz von Maria Theresia im Jahr 1774 geführt haben. Anschließend zeige ich den Fortgang von dieser in vielfacher Hinsicht einschneidenden Schulordnung hin zur Mitte des 19. Jahrhunderts, wo die Stimmen nach einer umfangreicheren und flächendeckenden Schulbildung immer lauter wurden.

Für die Zeit bis zur Allgemeinen Schulordnung Maria Theresias übernehme ich die vom Experten für österreichisches Bildungswesen und dessen Geschichte, Helmut Engelbrecht, vorgenommene Einteilung der Entwicklung des Bildungswesens und somit der Institution Schule in vier Phasen. Beginnend mit der monastischen Phase, in welcher die kirchlichen Missionierungsbestrebungen einen ersten Unterricht für einige wenige Kinder in den seit dem frühen Mittelalter begründeten Klöstern boten, geht die Entwicklung in eine urbane Phase im späten Mittelalter über, mit der Forderung der Bürger in Städten nach einer Ausbildung ihrer Nachkommen, was sich in spezialisierteren Schulformen niederschlug. Von Glaubenskämpfen im Zuge der Reformation wird das Wesen und der vermittelte Inhalt in der konfessionellen Phase bestimmt und es wird nicht mehr wie zuvor die Ausbildung für Berufe sondern die Vermittlung von Haltungen in der Schule wichtig. Immer mehr ins Bewusstsein der Herrschenden gelenkt sieht Engelbrecht ab dem 18. Jahrhundert die staatliche Phase der Schule eingeleitet, wo ein Übergang der Schulagenden in die Hände des Staates stattfindet. Damit einher geht eine Implementierung dessen Vorstellungen zum Beispiel in den Lehrplan.[1]

War die Einführung der Allgemeinen Schulordnung 1774 eine teilweise Ablösung der Schulagenden aus kirchlicher Obhut, so bezog die Politische Schulverfassung von 1806 die Kirche wieder viel mehr ein und setzte sie wieder als Aufsicht über das niedere und mittlere Schulwesen ein. Diese Zustände behielten bis zum Reichsvolksschulgesetz Gültigkeit.

[1] Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Bemerkungen zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte, in: Elmar *Lechner* (Hg.), Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung (Wien 1992), 11-34.

2.1. Vom Mittelalter bis zur Regentschaft Maria Theresias

Die Entwicklung der Schulbildung auf österreichischem Boden kann laut Engelbrecht das erste Mal im Mittelalter festgemacht werden. Vor allem durch die rege Klostergründungstätigkeit ab dem 10. Jahrhundert und des überwiegend in diesem Rahmen angesiedelten Unterrichts bewog ihn dazu, diese Epoche der Schulgeschichte als monastische Phase zu bezeichnen. Die Schulbesuchenden wurden in den Benediktinerklöstern für eine kirchliche Laufbahn vorbereitet. Als jedoch die Missionierung der Bevölkerung, welche lange Zeit die Hauptaufgabe der Mönche darstellte, immer weniger nötig wurde, sank ab 1200 auch die Anzahl der Klosterschulen und die Klöster wurden vielfach als „Abstellgleis" für unerwünschte missgebildete Kinder oder nicht mehr dienstfähige Laien in Anspruch genommen. Im Fall der weiblichen Orden war eine ähnliche Gründungentwicklung zu beobachten, jedoch etwas zeitversetzt und als Ort für nicht verheiratete (und nicht zu verheiratende) adelige Frauen und Mädchen. Das Ende der Entwicklung dieser „scola" genannten Klosterschulen leiteten in beiden Fällen einerseits neu gegründete Orden mit schon spezifischerem Schulbetrieb beziehungsweise die Reformation ein.[2]

Als nächste darauf folgende Phase der mittelalterlichen Schulentwicklung nennt Engelbrecht die „urbane Phase". Sie beginnt – regional unterschiedlich – im 11. Jahrhundert vor allem aus der Notwendigkeit der durch wirtschaftliche Veränderungen gezeichneten Stadtbevölkerung heraus. Eine gute schulische Ausbildung war als Vorbereitung für die Aufgaben der Bürger in den verschiedenen Ständen wichtig geworden. In den schon weit verbreiteten Pfarrschulen wurde ihnen allmählich zu wenig gelehrt, es fehlte der Lateinunterricht. Aus diesem Grunde wurden hauptsächlich in Städten sogenannte „Lateinschulen" eingerichtet. Diese wurden in Abgrenzung zu den sich im späten Mittelalter entwickelten Deutschen Schulen gegründet. In letzteren wurde der Unterricht unter Verwendung der Muttersprache gehalten und Fächer wie Sachrechnen, Kenntnis der

[2] Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen – Auf der Suche nach besseren Lösungen! Die Institution Schule und die Entwicklung ihrer Organisation auf heute österreichischem Boden, Erstes Viertel (Klagenfurt 2010), 6-14.

gebräuchlichsten Münzen, Maß- und Gewichtsarten standen am Lehrplan. Boyer bezeichnet diese Schulart als den „weltlichen Vorläufer der Volksschule“.[3]

Der größte Teil der Bevölkerung jedoch bestand aus „illiterati“, was nicht ungebildet bedeutete, sondern „nicht durch Bücher gebildet“. Die lebenswichtigen Informationen wurden hier von Generation zu Generation mündlich weitergegeben und zwar in Form von (Helden-)Liedern, Sagen oder Lebensweisen.[4]

Bezüglich Lehrinhalt ist interessant, dass die ältesten erhaltenen Schulordnungen für den österreichischen Raum keine Informationen zum zu vermittelnden Lehrstoff, die Methode der Vermittlung oder erzieherische Aufgaben der Schule enthalten, es wurden lediglich die äußeren Rahmenbedingungen festgelegt. So beinhaltet die Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien von 1446 (einer der bedeutendsten mittelalterlichen Ordnungen) Aufzeichnungen zum Organisations- und Lehrplan einer Schule, zu den Räumlichkeiten, den Lehrern, deren Einkommen sowie den täglich zu absolvierenden Lehrplan. Die Kinder wurden in Kleingruppen betreut, bekamen Aufgaben zugeteilt, brachten sich diese im Eigenstudium bei und wurden anschließend vom Lehrer abgefragt.[5]

Durch die Reformation wurde ein starker Rückgang beziehungsweise auch mancherorts die Auflösung von Klosterschulen bewirkt. Am Land mussten teilweise Pfarr- und auch Lateinschulen geschlossen werden, weil ein Mangel an Priestern herrschte und Schulmeister aufgrund von fehlender Finanzierung die Lehrtätigkeit aufgaben. Den sogenannten Deutschen Schulen machte diese Entwicklung nicht zu schaffen, im Gegenteil, durch die Schließung einiger kirchlicher Schuleinrichtungen erfuhren die Deutschen Schulen vermehrten Zulauf. Aus der Notwendigkeit heraus entstanden, Menschen mit Fähigkeiten für die sich grundlegend veränderten wirtschaftlichen Verhältnissen auszustatten, waren sie vorwiegend von privater Hand geführt. Durch den oben genannten regen Zulauf wurde ihnen nun von Seite mancher Stadtverwaltungen Unterstützung gewährt, was jedoch auch Folgen hinsichtlich Unabhängigkeit mit sich zog.[6]

---

[3] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen 1, 17-25; Ludwig *Boyer*, Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts (Wien 2012), 38.
[4] Vgl. *Boyer*, Elementarschulen in Österreich, 29.
[5] Vgl. *Boyer*, Elementarschulen in Österreich, 29f; Helmut *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch der österreichischen Schule. Ein historischer Exkurs (Klagenfurt 1998), 1.
[6] Vgl. *Boyer*, Elementarschulen in Österreich, 38-40; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen 1, 26-30.

Aufgrund der Glaubensauseinandersetzungen zwischen Katholiken und Protestanten wurde dem Fächerkanon ein neues Unterrichtsfach hinzugefügt, dem sich alle anderen unterzuordnen hatten: Religion. Nun hatten auch Deutsche Schulen je nach Religionszugehörigkeit der Stadt entweder Luthers Katechismus oder jenen des Jesuiten Canisius zu lehren, um die Kinder zu „rechtgläubigen katholischen oder evangelischen Bürger[n] heranzuziehen".[7]

Engelbrecht bezeichnet diese Phase der Schulentwicklung als konfessionelle. Die Konkurrenz zwischen Katholiken und Protestanten, die im Schulwesen nun auftrat, hatte jedoch auch eine positive Auswirkung auf das Niveau. Vor allem die evangelischen Glaubensgemeinschaften trugen einen beachtlichen Teil bei, indem sie Schulen mit vielversprechendem Profil errichteten. Durch die Umsetzung des Augsburger Religionsfriedens von 1555[8] wurde der Protestantismus zurückgedrängt, da die Habsburger katholisch geblieben waren und sich bereits mehrfach gegen die evangelische Lehre ausgesprochen hatten. Im Zuge der Gegenreformation mussten Lehrer nun regelmäßig gründliche Rechenschaft über ihre Glaubenszugehörigkeit ablegen. Durch diese starke Kontrolle wurde von manchen – zuvor protestantischen – Bevölkerungsgruppen der nunmehrige Unterricht an Deutschen Schulen als Indoktrinierung empfunden und abgelehnt, indem sie ihre Kinder von dieser fern hielten.[9]

Wenn in der Schulbildung im späten Mittelalter die Ausbildung für den Beruf im Vordergrundstand, so war durch die konfessionelle Phase die Erziehung zu Haltungen durch religiöse Unterweisung zum Hauptziel der schulischen Bildung geworden.[10]

2.2. Voraussetzungen für die Maria-Theresianische Schulreform

Die religiösen Auseinandersetzungen hatten die Stände sehr geschwächt, wodurch die Entwicklung zu einer absolutistischen Herrschaftsform begünstigt wurde. Die habsburgischen Herrscher trachteten danach, immer mehr Kompetenzen zu erhalten, in deren Belange sie ohne Mitbestimmung der Stände entscheiden konnten. Darunter fiel auch

[7] Vgl. *Boyer*, Elementarschulen in Österreich, 49f*; Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen 1, 30; *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 1.
[8] Der Augsburger Religionsfriede besagt, dass die Landesfürsten die Religion der Untertanen bestimmen konnten.
[9] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen 1, 30-43.
[10] Vgl. *Engelbrecht,* Schulformen/Schulreformen 1, 60; *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 1.

das Bildungswesen, dessen Wichtigkeit der Obrigkeit durch die Vorkommnisse in der jüngsten Vergangenheit bewusst geworden ist. Die Überlegungen dazu wurden auch von einer neuen geistigen Strömung beeinflusst, der Aufklärung. Dies manifestierte sich in Gedanken über eine bessere Bildung des Individuums, eine Erziehung, damit für alle Stände „tüchtige Mitglieder" herangebildet werden. Es wurde sogar eine dadurch mögliche Mobilität über die Grenzen des Standes hinaus in Erwägung gezogen:

> „Nit alle Pauernkinder mögen Pauern werden sondern zu Hanthierungen und Handwerkern wohl tauglich seyn, aber einer der seine Mutter Sprach weder Lesen noch schreiben kann, (sei) gleichsam schier wie ein todtes Mensch."[11]

Die Absicht war, „brauchbare Untertanen" zu haben, weshalb das Schulsystem dementsprechend angepasst werden musste. Begünstigt durch die 1749 durchgeführte Verwaltungsreform, welche einen durchorganisierten Behördenapparat und eine weitgehende Entmachtung der Stände und Stärkung der landesfürstlichen Mächte mit sich brachte, begannen die Bemühungen hinsichtlich Kontrolle und Lenkung des Schulwesens.[12]

Die beabsichtigte Einwirkung ins Schulwesen hatte nicht nur aufklärerische Gedanken zum Hintergrund, sondern auch die Überlegungen einer absolutistisch regierenden Herrscherin. Dabei waren auch die Privilegien der katholischen Kirche betreffend das Schulwesen hinderlich. Es begann eine kontinuierliche Ablösung des Bildungsbereichs von der Kirche. Dies bedeutet jedoch nicht, dass christliche Werte als eines der Unterrichtsziele aus dem Lehrplan verschwanden.[13]

Maria Theresia erließ alsbald ein Hofdekret an die Kreishauptleute der Steiermark, aufgrund dessen diese eruieren sollten „in was vor einem Zustand das Schulwesen in denen Städten, Märkten und Dörfern"[14] sei. Das Ergebnis war jedoch sehr bescheiden: zwei Berichte trafen bei der obersten Landesbehörde ein und ließen erkennen, dass solche Befragungen auf Schwierigkeiten hinsichtlich (geschönter) Darstellung der Schulsituation durch die Obrigkeiten stoßen könnten. Bereits im Jahr darauf, 1752, ordnete Maria

---

[11] Zitiert in Joseph Alexander *von Helfert*, Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik. Bd. 1: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860), 37, zitiert nach Josef *Scheipl*/Helmut *Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens 1750-1938 (Graz 1987), 12.
[12] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 80-84; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 62f.
[13] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 68-73; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 62.
[14] Zitiert in Walter *Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775-1805), (Graz 1977), 19, zitiert nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 96.

Theresia genau Vorgaben für die Schulbefragung in der Steiermark an. Es sollten vor allem die Pfarrer mitteilen, wie es um die Fähigkeiten des Schulmeisters bestellt ist, welche Nebenbeschäftigungen sie hatten und wieviel sie verdienten. Auch diesmal war das Ergebnis wieder dürftig und lag erst vier Jahre später vor: von 361 Pfarrorten hatten 148 die Anweisungen durchgeführt. Darin war man besorgt, dass die Bauern durch den Erwerb der Lesefähigkeit auch ketzerische (lutherische) Bücher lesen könnten, weiters wurde der geringe Schulbesuch während des Sommers beklagt und die schlechte Einkommenssituation für das Lehrpersonal. Folgen wurden daraus keine abgeleitet, vermutlich auch deswegen, weil der Siebenjährige Krieg ausgebrochen war.[15]

Dass auch in kirchlichen Kreisen die (teilweise) Übernahme der Schulbelange in staatliche Hände denkbar war, zeigt ein Schriftstück des Passauer Bischofs Firmian aus 1769[16], in dem er um eine Unterstützung für die sich in einem sehr schlechten Zustand befindlichen Pfarrschulen bittet und darin die Nützlichkeit guter Schulen für den Staat und für die Religion betonte. Die Reihenfolge zeigt, dass die Kirche eine staatliche Zuständigkeit im Bereich der Bildung für akzeptabel hielt. Diese Begebenheit war einer der Auslöser für die Bestrebungen zu einer Reform des Primarschulwesens. Engelbrecht merkt hier noch an, dass die Schulreform deshalb erfolgreich war, weil sie von der Kirche mitgestaltet wurde.[17]

Ein Beispiel für eine Handlung, die die oben erwähnte kontinuierliche Ablösung von der Kirche schön darstellt, findet man in der berühmten „Politikum"-Aussage Maria Theresias anlässlich von Kompetenzstreitigkeiten (zwischen weltlichen und kirchlichen Vertretern) im Zuge der Aufnahme eines Schulmeisters in Kärnten. Darin betont sie:

> „das Schulwesen aber ist, und bleibet allzeit ein Politikum, folglich kann kein solcher, der zugleich Meßner und Schulmeister ist, von der Geistlichkeit allein aufgenommen, und abgedanket werden, dahingegen, wenn der Meßner vom Schulmeister abgesoendert ist, haenget iener allein von der geistlichen Obrigkeit, wie dieser von der weltlichen, ab."[18]

Diese Vorkommnisse und Entwicklungen brachten Maria Theresia langsam dazu, konkretere Schritte in Richtung einer neuen Schulordnung zu tätigen. Sie forderte die Regie-

---

[15] Vgl. *Boyer*, Elementarschulen in Österreich, 70; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 96f.
[16] genannt „Promemoria"; Vgl. Robert *Höslinger*, Rechtsgeschichte des katholischen Volksschulwesens in Österreich (Wien 1937), 85, zitiert nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 91.
[17] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 90f.
[18] Hofdekret vom 13. Oktober 1770, zitiert nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 490.

rungen in Österreich unter der Enns als auch in Österreich ob der Enns auf, Vorschläge für eine Verbesserung des Schulwesens auszuarbeiten. Langsam aber stetig ging dies voran. Als nächstes gründete Maria Theresia 1770 eine „Commission in Schulsachen", die weitere Vorbereitungen für die Reform treffen sollte und Schulentwürfe ausarbeitete. Doch die Unterschiedlichkeit in der Meinung bezüglich der richtigen Lehrmethode verlangsamte die Bestrebungen. Die Auflösung der Jesuitenordens 1773 zwang die Herrscherin nun zu einem schnellen Handeln, da dadurch auch dessen großer Beitrag zur Schulbildung wegfiel.[19]

Nachdem die Reformierung des höheren Bildungswesens schon in den letzten Jahren geschehen war, wandte sich Maria Theresia nun dem Primarschulwesen zu. In der Präambel zur „Allgemeinen Schulordnung" von 1774 beschreibt sie als Motor dafür, dass durch „die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere."[20]

Engelbrecht sieht in diesen Entwicklungen im Schulbereich ganz klar machtpolitische und zweckmäßige Überlegungen. Die schrittweise Aneignung der bildungspolitischen Belange legen einen Grundstock dafür, in Form einer Staatsschule bestimmen zu können, was Untertanen wissen und gelehrt bekommen sollten, und was nicht. [21]

2.3. Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern (1774)

Für die Durchführung der beabsichtigten Reform im niederen Schulwesen holte Maria Theresia Johann Ignaz Felbiger nach Wien, einen Abt aus einem Kloster in Niederschlesien, der durch seine pädagogischen Fähigkeiten und Methoden schon über die Grenzen Preußens hinaus bekannt war. Die von ihm begründete „saganische Methode" (siehe Kapitel 2.3.1.3.) hatte auch auf österreichischem Gebiet schon in mancher Schule Fuß gefasst, war jedoch umstritten und wurde vor allem unterschiedlich ausgelegt.[22]

---

[19] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 98-101.
[20] Präambel zur „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern (1774), zitiert nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 491.
[21] Vgl. *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 2; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 64.
[22] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 102.

Nach anfänglichem Misstrauen konnte Felbiger die Widerstände aufgrund des starken Rückhalts, den ihm Maria Theresia bot, überwinden und entwarf in kürzester Zeit eine Schulordnung. Hier ist anzumerken, dass er hierin auf seine reiche Erfahrung einerseits aus der Mitarbeit an der Reform des niederen Schulwesens in Schlesien (für den preußischen Teil) zurück greifen konnte, sich andererseits auch an den in anderen Staaten verordneten Gesetzen orientierte.[23]

Die „Allgemeine Schulordnung" war das erste umfassende Schulgesetz für den österreichischen Raum. Es behandelte den Pflichtschulbereich. Damit wurde die Erziehung, die zuvor eine Sache der Familie und des Standes waren in die Hände des Staates transferiert. Eine tiefgreifende Veränderung also, die von manchen Bevölkerungsgruppen auch als zu weit gehende Einmischung in die privaten Belange empfunden wurde. Dies war der Kaiserin vermutlich klar, da sie zum Beispiel die Bestimmungen für die Unterrichtspflicht nicht als Muss definierte, sondern sehr zurückhaltend mit einem „Soll" beschrieb und zum Beispiel keine Sanktionen für das Nicht-Erscheinen in der Schule vorsah.[24]

2.3.1. Inhaltliche Punkte der Allgemeinen Schulordnung

2.3.1.1. Schulverwaltung, Schulstandorte und -errichtung, Schulaufsicht

Damit „durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und iedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird"[25] bestimmte das neue Schulgesetz zuallererst die Verwaltungsstrukturen. In jeder Provinz sollte eine Schulkommission eingerichtet werden, die die schulischen Belange in dieser regeln und überwachen sollte. Das Elementarschulwesen beinhaltete drei Arten von Schulen: die Normalschulen, die Hauptschulen und die Trivialschulen. Normalschule sollte es eine je Provinz geben. Sie stellte die Vorbildschule dar, nach der sich die Schulen in der Provinz zu richten hatten. In ihr wurden die künftigen Lehrer/innen herangebildet beziehungsweise die Lehrmethoden gelehrt und (teilweise) auch neue Methoden ausprobiert. Hauptschulen waren in größeren Städten vorgesehen, aber so verteilt, dass

[23] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 103-105; Gerald *Grimm*, Zur Diskrepanz von Anspruch und (Schul-) Wirklichkeit: Die "Allgemeine Schulordnung" von 1774 und ihre Umsetzung in den österreichischen Ländern, in: International Conference Public Education For All, Praha, 4.-5.11.2004 (Prag 2005), 16.
[24] *Scheipl/Seel*, Entwicklung öst. Schulwesen, 15-17; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Schulbildung, Bd. 3, 119.
[25] Allgemeine Schulordnung 1774, Präambel, zitiert nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Schulwesen, Bd. 3, 491.

in jedem Kreis oder Viertel mindestens eine vorhanden war. Trivialschulen schließlich sollten in jedem Ort sein, wo sich eine Kirche oder Filialkirche befand.

Die Schulgebäude dafür sollten entweder adaptiert oder – wenn notwendig – neu gebaut werden. Die Kosten sollten sich laut Gesetz die Gemeinde, „die den unmittelbaren Nutzen daraus zieht" und die Herrschaft, „welche an dem Vortheile, aus den Schulen wohlgesittete, und brauchbare Unterthanen zu erhalten Theil nehmen [...]" teilen, wobei erstere den größeren Teil aufgebürdet bekam. Hinsichtlich der Unterrichts-Räumlichkeiten wurde eine Veränderung weg von der Einraum-Schule bestimmt. Von nun an sollte es so viele Klassenzimmer im Schulgebäude geben, als Lehrer gleichzeitig an der Schule unterrichteten. Zudem wurde bestimmt, dass die „Schulstube auch sogar auf dem Lande von der Wohnung des Schulmeisters abgesoendert sein" muss, damit die Schüler „durch die haeuslichen Geschaefte der Weiber, Kinder und Dienstleute der Lehrer nicht gestoeret werden."[26]

Daraus ist herauszulesen, dass die Schulräume vor diesem Gesetz wohl häufig auch die Wohnräume des Lehrpersonals waren. Die Praktizierung der Nebennutzung des Schulraumes findet man immer wieder in Visitationsberichten oder persönlichen Beschreibungen von Schulen.

Dass dem Punkt der Schulerrichtung/-adaption aus der Allgemeinen Schulordnung oft lange nicht nachgekommen wurde erfährt man durch häufige Erwähnung dessen in zeitgenössischen Visitationsberichten oder Bittschreiben von Herrschaften an die Schulkommission um Erlass des geforderten Beitrages zum Schulneubau.[27]

Um die Durchführung der Anordnungen der Allgemeinen Schulordnung zu kontrollieren und überwachen wurde eine Schulaufsicht eingeführt. Diese hatte halbjährlich Berichte[28] zu verfassen und an die jeweilig übergeordnete Stelle zu schicken. Hierarchisch gegliedert waren für die einzelnen Schulen Ortspfarrer, Herrschaftsbeamte oder von der Gemeinde bestellte Personen zuständig, übergeordnet waren dem die Bezirksschulauf-

[26] Vgl. Allgemeine Schulordnung 1774, §§2-4, Textwiedergabe bei *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 492f; *Boyer*, Elementarschulwesen, 94; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 66f.
[27] Ludwig Boyer hat zahlreiche Visitationsberichte und Bittschreiben gesammelt und abgedruckt. (Vgl. Ludwig *Boyer*, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte" des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006), 75-82.)
[28] Die Berichte hatten zu beinhalten: Zustand der Schule, Einhaltung der Lehrpläne, Anwendung der Lehrart, Schulbesuch der Kinder und der Lebensführung des Lehrers. Vgl. Engelbrecht, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 109.

seher, darüber wiederum die Schulkommission der jeweiligen Provinz und schließlich an oberster Stelle die Generaldirektion und die Studienhofkommission.[29]

2.3.1.2. Lehrplan/Fächer

Die Trivialschulen, auch gemeine deutsche Schulen genannt, sollten zum Lehrinhalt die Religion haben, als auch die Erlernung der Praktiken des Lesens, Schreibens und Rechnens, sowie „die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft nach Maaßgabe des hierzu verfassten Buechleins."[30]

Die Erfordernisse in diesem Schultyp wurden also relativ niedrig gehalten und der Stellenwert der Religion blieb trotz des staatlichen ordnenden Eingriffes in das (zuvor kirchlich dominierte) Bildungswesen hoch, was sich anhand der Einstufung als Hauptfach und dem täglichen Besuch der Hl. Messe der gesamten Schulklasse erkennen lässt.[31]

Zumindest in der Trivialschule war die Mädchenerziehung der Knabenerziehung gleichgesetzt. Wenn man den ersten Satz der Schulordnung liest, erkennt man bereits in der Formulierung, dass „eine Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts" beabsichtigt wurde.[32] Doch dass keine Sanktionen im Falle des Nicht-Besuchs der Schule existierten, wirkte sich laut Walter Pietsch vor allem für Mädchen negativ in einem geringeren Schulbesuch aus.[33]

2.3.1.3. Neue Unterrichtsmethode

Einer der wichtigsten Inhalte der neuen Ordnung betrifft die Form des Unterrichtens. Dieser Punkt lag auch Felbiger sehr am Herzen, der durch die Entwicklung (eigentlich einer Zusammenschau der – für ihn – besten Elemente von bereits im umliegenden Ausland bekannter Methoden) der „Saganischen Lehrart" grenzenübergreifend bekannt wurde. Diese beinhaltet, dass die Kinder nicht mehr einzeln unterrichtet werden sollen, sondern ein „Zusammenunterricht" genauso wie ein „Zusammenlesen" der ganzen Klas-

---

[29] Vgl. Allgemeine Schulordnung 1774, § 17/18/23, Textwiedergabe bei *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 498-500; *Boyer*, Elementarschulwesen, 95.
[30] Allgemeine Schulordnung 1774, §5, Textwiedergabe bei *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 494.
[31] Vgl. *Boyer*, Schulwirklichkeit Maria Theresia, 60; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 70.
[32] Vgl. Präambel der Allgemeinen Schulordnung von 1774; *Peter Csendes/Ferdinand Opll:* Wien. Geschichte einer Stadt. Die frühneuzeitliche Residenz (16. bis 18. Jahrhundert), Bd. 2 (Wien 2003), 405.
[33] Vgl. Walter *Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775-1805) (Graz 1977), 125, zitiert nach *Boyer*, Elementarschulwesen, 119.

se erfolgen soll. Auch die Gliederung des Lehrinhalts in Tabellen und die „Buchstabenmethode“ wurden eingeführt, bei welcher auswendig Gelerntes durch das Aufschreiben eines Buchstabens gemerkt beziehungsweise erinnert werden soll. Abschließend soll der Lehrer durch die Frage-Antwort-Methode herausfinden, ob das Gelernte verstanden wurde, es wurde auch als „katechisieren“ beschrieben.[34]

Folglich mussten natürlich auch die Schulbücher vereinheitlicht werden. Sie waren von nun an verpflichtend für den Schulbesuch, denn „Zusammenunterricht“ und „zusammenlesen“ kann nur mit gleichen Büchern stattfinden. Durch die Vereinheitlichung wurde es auch möglich, billige Schulbücher produzieren zu lassen, die vorgesehene unentgeltliche Abgabe von 25 Prozent der Bücher an arme Kinder war jedoch deutlich zu wenig. Aus diesem Grund mussten sich in den Klassen immer je zwei darauf angewiesene Kinder ein solches Schulbuch teilen. [35]

Scheipl und Seel betonen, dass die Vereinheitlichung der Schulbücher die Vereinheitlichung der Schulwirklichkeit zur Folge hatte, was ja auch von politischer Seite beabsichtigt war.[36]

Auch aus dem Inhalt der Bücher ist nachzuvollziehen, dass nun in der Schule gehorsame Untertanen erzogen werden sollten. In zeitgenössischen Lesebüchern findet man folgende Passagen:

> „[Obrigkeiten seien] zur Ruhe, Sicherheit, und Wohlfahrt der Städte, Dörfer und Länder unumgänglich nothwendig [und hätten] ihre Gewalt von Gott. [Die Untertanen sind ihnen] Liebe, Treue und Gehorsam schuldig“.[37]

Weiters wird darin erwähnt, dass jeder mit seinem Stand zufrieden sein soll, sowie ideale Verhaltensbeschreibungen für die Angehörigen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen gezeichnet. Ebenso wurden Bauern und Bürger darin angehalten, ihre Kinder gut zu erziehen, damit „gute Christen, und nützliche Glieder des Staats, das ist rechtschaffene Unterthanen aus ihnen werden mögen“.[38]

Ein anderes Beispiel finden wir in Felbigers „ABC oder Namensbüchlein“:

---

[34] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 93f; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 104.
[35] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 117.
[36] Vgl. *Scheipl/Seel*, Entwicklung öst. Schulwesen, 18.
[37] Anhang zum Lesebuch für Landschulen. Pflichten der Unterthanen gegen ihre Monarchen. Zum Gebrauche der deutschen Schulen, Wien 1782, 509, zitiert nach *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 2.
[38] Ebenda, 2.

> „Man kann in jedem Stande glückselig seyn. Man darf nicht denken, dass die geringen und Armen unglückselig sind; oft sind die Großen und Reichen noch viel unglückseliger als gemeine, und unvermögende Leute. [...] Rechtschaffene Leute sind liebreich, friedfertig, und wahrhaft. Sie sind ehrerbietig gegen Vorgesetzte, und denselben gehorsam [...] Ehrerbietig werden jene genannt, die von andern, vornämlich von ihren Obern nichts als gutes denken [...]“[39]

Die Einteilung in der Klasse wurde einerseits durch Leistungsgruppen geschaffen, wodurch die „Besten, die Mittelmaessigen, die Schlechten zusammen kommen, und jede dieser Gattungen ist nach ihrere Beduerfniß von dem Lehrer zu behandeln.“[40]

Andererseits wurde eine durch die Sitzordnung vorgenommene Trennung zwischen Mädchen und Knaben vorgenommen. Sie wurden zwar in den Klassen koedukativ unterrichtet, aber trotzdem separiert. Reine Mädchenschulen gab es nur selten. [41]

2.3.1.4. Unterrichtspflicht, Einteilung des Schuljahres, Erleichterungen

Die sogenannte Unterrichtspflicht wird erst im zwölften Paragraphen der Allgemeinen Schulordnung festgesetzt. Sie bestimmt – sehr zaghaft –, dass Eltern ihre Kinder zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr in die Schule schicken sollten, sofern sie „nicht den Willen, oder nicht das Vermoegen“ haben, dies durch Hauslehrer bewerkstelligen zu können.[42]

Für manche Bevölkerungsgruppen war diese Einführung neu, für andere eine Beschneidung der persönlichen Rechte zum Beispiel der Bestimmung des Lehrinhalts. Daher sind die Bestimmungen aus der Allgemeinen Schulordnung seither Unterrichtspflicht und nicht Schulpflicht bezeichnet worden. Diese Einschränkung war ein Zugeständnis an die bürgerlichen Familien, die ihre Kinder (lieber) zu Hause unterrichten wollten.[43]

Die Dauer des Schuljahres wurde für Stadt und Land unterschiedlich vorgeschrieben. In der Stadt wurde begann das Schuljahr am 3. November und dauerte bis zum Palmsonntag. Auf dem Land war der Schulbeginn mit Anfang Dezember festgesetzt und sollte zu-

---

[39] Auszug aus dem „ABC oder Namenbüchlein“ von Johann Ignaz Felbiger, Wien und Freiburg im Breisgau 1775, 54f und 60, Textwiedergabe nach *Boyer*, Elementarschulwesen, 105.
[40] Allgemeine Schulordnung 1774, §9, Textwiedergabe nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 495.
[41] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 105.
[42] Allgemeine Schulordnung 1774, § 12, Textwiedergabe nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 496.
[43] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 66; *Boyer*, Schulwirklichkeit Maria Theresia, 86.

mindest bis Ende März dauern. Das Sommersemester in der Stadt und am Land sollte am Sonntag nach Ostern starten und sich bis Ende September erstrecken.

Vor allem für die Landkinder gab es im Sommer großzügige Schulbesuchserleichterungen, was wohl daran liegt, dass der Großteil der Bevölkerung dort in agrarischen Lebensformen verankert und tätig war und nicht auf die (seit Generationen so gehandhabte) Unterstützung kindlicher Hilfskräfte verzichten konnte und wollte. Schon im Gesetz wurde daher auf Erntezeiten Rücksicht genommen wurde, indem der Unterricht dafür drei Wochen ausgesetzt wurde.

Die realen Zustände werden jedoch sichtbar, wenn im Paragraph 10 der Allgemeinen Schulordnung festgehalten wird, dass die Kinder zwischen neun und dreizehn Jahren zumindest im Winter in die Schule gehen sollen, weil sie zu den anderen Jahreszeiten vielfach zu Hause helfen müssten. Eine weitere „Erleichterung" für die Landkinder betraf die kleineren Schulkinder, die im Winter die Schule nicht besuchen mussten, da ihnen der (oft lange) Weg durch den Schnee nicht zumutbar war, vor allem auch, weil sie häufig über keine adäquate Kleidung für die Kälte und Nässe verfügten. Eine Bestätigung dieser Zustände findet man auch in einem Bericht aus 1779 an die Schulkommission in Graz, worin Wolf Graf Stubenberg über die Verhältnisse in der oberen Steiermark die altersmäßige Aufteilung der die Schule besuchenden Kinder mitteilt: 6-7 Jährige: 19 %, 8-10 Jährige 64 %, 11-15 Jährige 17 %.[44]

Schließlich gab es für die aus der Schule entlassenen Jugendlichen bis zum 20. Lebensjahr jeden Sonntag zwei Stunden Wiederholungsunterricht, um das Gelernte weiterhin präsent zu halten, vor allem aber, damit Schreiben und Lesen nicht verlernt würde. [45]

Die Organisator/innen des Gesetzes waren sich also der realen Umstände der Schule und des Schulbesuchs, sowie deren Ursachen sehr gut bewusst und gingen darauf ausführlich ein.

2.3.1.5. Bestimmungen für die Lehrerbildung (Fächer, Dauer)

Die nun festgelegten Richtlinien vor allem für die Lehrerbildung sind wohl eine der wichtigsten Neuerungen in der Allgemeinen Schulordnung. Engelbrecht führt dies auf

[44] Vgl. *Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark, 44f, zitiert nach *Boyer*, Elementarschulwesen, 119.
[45] Allgemeine Schulordnung 1774, § 10 und 12, Textwiedergabe nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 495.

Johann Ignaz Felbiger zurück, dem vor allem die Methode und die Lehrer(bildung) ein großes Anliegen waren.[46]

Felbiger meinte, das Schulwesen könne nur so gut sein, wie seine Lehrer sind. Aus diesem Grund legte er die Lehrerbildung in der Schulordnung fest und institutionalisierte sie damit. Der Präparandenkurs dauerte durchschnittlich drei Monate (war zeitlich nicht genau festgesetzt). Ebenso wurde in der Schulordnung bestimmt, welche Gegenstände den zukünftigen Lehrern unterrichtet werden sollten, welche Methoden sie verwenden sollten, sowie Anleitungen für die Praxis. Felbiger entwickelte dazu auch ein „Methodenbuch", nach dem die Lehrer vorzugehen hatten.[47]

Zudem bestimmte Felbiger, dass auch bereits ausübende Lehrer einen (verkürzten) Schulungslehrgang zu besuchen hätten, um mit den neuen Methoden vertraut zu werden. Dies stieß natürlich auf großen Widerstand, einerseits durch die Lehrerschaft selbst, andererseits durch die Gemeinden, die den Weiterbildungsaufenthalt in den Normalschulen nicht bezahlen wollten. Auch von Geistlichen, die in den Schulen tätig waren, wurde verlangt, solch einen Schulungslehrgang zu besuchen.[48]

Visitationsberichte aus den Folgejahren der Allgemeinen Schulordnung zeigen vielfältige Bilder über die Lehrersituation im deutschen Teil der Habsburgermonarchie. Einerseits berichten sie von Problemen bei den verpflichtend nachzuholenden Präparandenkursen für bereits im Dienst stehende Lehrer – diese reichen von Nicht-Besuch aufgrund zu hohen Alters und Krankheit bis hin zu unausreichenden Kenntnissen für einen positiven Abschluss des Kurses – andererseits über den Mangel an (gut ausgebildeten) Lehrern.[49]

Die Entlohnung der Trivialschullehrer wurde – nach Häuseranzahl – nun etwas genauer festgesetzt, wobei dies nicht immer bindend war. Häufig wurde weniger bezahlt, als vorgeschrieben war. Im Vergleich zu Lehrern an Haupt- und Normalschulen waren sie jedoch bedeutend schlechter gestellt, was zum Beispiel Gehalt oder andere Ansprüche wie Pensionsberechtigung betrifft.[50]

---

[46] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 106.
[47] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 93; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 106-108.
[48] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 107.
[49] Vgl. *Boyer*, Schulwirklichkeit Maria Theresia, 88-93.
[50] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 69.

2.3.2. Resümee zur Entwicklung der Schule unter Maria Theresia

Engelbrecht beschreibt in seiner Geschichte des österreichischen Bildungswesens die unbestrittenen Erfolge dieser Schulordnung hinsichtlich Neuordnung und Besserung des Primarschulwesens. Wichtig waren hierbei die neu institutionalisierte Ausbildung der Lehrer und die neu eingeführte Unterrichtsmethode von Felbiger. Doch warnt er davor, dabei nicht aus den Augen zu verlieren, was Maria Theresia damit noch beabsichtigte:

> „Indem er [der Staat, Anm. d. Verf.] festlegte, was zu lernen sei, welches Buch dabei benutzt werden durfte und welche Methoden bei der Unterrichtserteilung angewendet werden mußten, schuf er sich Möglichkeiten genug."[51]

Blickt man mittels Visitationsberichte, Schulerhebungen oder Berichte Einzelner in die Schulwirklichkeit, wird schnell klar, dass die Umsetzung der Vorhaben etwas länger dauerte und auch nicht widerstandslos vor sich ging.

Die Schulbesuchsquote konnte zwar – vor allem in den Städten deutlich – erhöht werden, in den Landschulen schwankte jedoch die Anzahl der den Unterricht besuchenden Kinder stark nach Jahreszeiten. Vor allem von der Landbevölkerung kam starker und lang währender Widerstand gegen den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder, was einen konkreten Wegfall von Arbeitskräften bedeutete. Zudem waren Aufwendungen für den Schulbesuch nötig wie Schulgeld, Schulbücher und Schreibmaterial. Auch die von staatlicher Seite ausgesprochenen Ermahnungen halfen anfänglich nichts, doch der verstärkte Einsatz der Schulaufsichtsorgane (Predigt des Pfarrers, persönliche Gespräche durch Schulvisitatoren) bewirkte allmählich eine Erhöhung des Schulbesuchs.[52]

Weiters führen Scheipl und Seel noch an, dass die Umsetzung der Schulordnung am Land hinsichtlich Schulpflicht und Errichtung neuer Schulgebäude sehr schleppend voran ging, was sie vor allem auf die zurückhaltende Formulierung beziehen.[53]

Grimm spricht an, dass es neben den eben erwähnten Problemen auch über eine lange Zeit einen Mangel an (nach neuer Methode ausgebildeten) Lehrkräften gab.[54]

---

[51] *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 2.
[52] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 113-117; *Grimm*, Diskrepanz von Anspruch und (Schul-)Wirklichkeit, 17; *Boyer*, Schulwirklichkeit Maria Theresia, 83.
[53] Vgl. *Scheipl/Seel*, Entwicklung öst. Schulwesen, 17.
[54] Vgl. *Grimm*, Diskrepanz von Anspruch und (Schul-)Wirklichkeit, 17.

Von Seiten der Lehrer und Priester gab es bezüglich der preußischen Staatszugehörigkeit Felbigers Bedenken, zudem erachteten sie den Inhalt seines Katechismus als ketzerisch.[55]

In der von Felbiger zusammengestellten „Generaltabelle über die Verschiedenheit der Schulen [...] nach dem Zustande des zu Michaelis im Jahre 1780 vollendeten Schulkurses" ist zu sehen, dass in Niederösterreich 39,8 %, in Oberösterreich 18,75 % und in der Steiermark nur 5,05 % der schulpflichtigen Kinder eine Schule besuchten.[56]

2.4. Entwicklungen des Schulwesens unter den Nachfolgern Maria Theresias

2.4.1. Josephinische Reformen

Nachdem Joseph II. den Bericht Felbigers über den Schulbesuch gesehen hatte, war er entsetzt und überlegte Maßnahmen zur Verbesserung. Diese beinhalteten zum Beispiel Strafen für Eltern: wenn deren Kinder die Schule nicht besuchten, hatten sie das doppeltes Schulgeld zu bezahlen oder öffentliche Bau- und Reparaturleistungen zu erbringen. Eine weitere Förderung des Schulbesuchs sollte durch den Erlass des Schulgeldes für Knaben erreicht werden. Mädchen hatten weiterhin für den Schulbesuch zu zahlen. Dadurch erhoffte sich Joseph II. einen Rückgang des Schulbesuchs der Mädchen und eine Zunahme jenes der Knaben in den Grundschulen, vor allem auf dem Land. Gottfried van Swieten, Leiter der Studienhofkommission, verwehrte sich allerdings gegen diese Diskriminierung der Mädchen, betonte die Wichtigkeit der Mütter in der Erziehung der Kinder und erreichte schließlich die Rückgängigmachung der Schulgeldbestimmung. Künftig sollten nur die Kinder reicher Eltern einen Beitrag zahlen.[57]

Die Maßnahmen Joseph II. umfassten weiters die Einsetzung von weltlichen Behörden[58] zur besseren Umsetzung der Reform in den Provinzen, die Einführung von Klassenschülerhöchstzahlen[59], die Begründung der Ausbildung für weltliche Lehrerinnen[60] und auch

[55] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 112.
[56] Vgl. *Boyer*, Schulwirklichkeit Maria Theresia, 84.
[57] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 119f.
[58] Jedem Kreishauptmann wurde ein meist weltlicher Kreiskommissär als Schulaufseher unterstellt. (Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 136.)
[59] Bis 100 Schüler/innen war ein Lehrer, bis 150 ein Lehrer und ein Gehilfe, bei 200 zwei Lehrer anzustellen und so weiter steigend nach diesem Schlüssel. (Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 132.)

die Einführung von Fabriksschulen. Seine Intention war, diesen arbeitenden Kindern dadurch wenigstens ein Minimum an Unterricht zu verschaffen, ebenso setzte er gewisse Standards, wie ein Bett pro Kind, einmal pro Woche Waschtag und neue Kleidung, fest, um eine bessere Behandlung der Kinder zu erreichen.[61]

Die Reformbemühungen waren insgesamt erfolgreich und bewirkten ein Ansteigen der Anzahl der Schulgebäude, als auch der Schulbesuchsquote. Vor allem in Tirol und in der Steiermark waren große Steigerungen erreicht worden. Doch wie schon zuvor ist vor allem auf dem Land bei weitem nicht von regelmäßigem Schulbesuch zu sprechen. Von der durch die Allgemeinen Schulordnung von 1774 beabsichtigten gänzlichen Alphabetisierung der Bevölkerung war man jedoch noch weit entfernt, 1790 wurden ca. die Hälfte der Kinder durch schulische Bildung erreicht.[62]

Boyer konstatiert die Schwierigkeiten der Reformierung des Bildungswesens „von unten" daran, dass viele der von Joseph II. erlassenen Dekrete, Verordnungen oder Patente wiederholt werden mussten, um auch in der Realität Anwendung zu finden.[63]

Die Lehrerschaft in den Trivialschulen erfuhr eine leichte Besserstellung. Es wurde zwar ein fixes Lehrergehalt eingeführt, dem jedoch oft nicht nachgekommen wurde. Durch die Abschaffung der musikalischen Ämter in der Kirche fielen zudem die Einkommensaufbesserungen mancher Lehrer als Organisten weg. Während die Normal- und Hauptschullehrer in den Beamtenstatus gehoben wurden und dadurch beispielsweise Anspruch auf Witwenversorgung und Pensionsberechtigung erhielten, waren die meisten Trivialschullehrer von der Unterstützung der Gemeinden abhängig und mussten teilweise bis ins hohe Alter unterrichten, da keine Altersvorsorge vorhanden war.[64]

Die Politik Joseph II. löste viel Kritik und Widerstand aus. Viele seiner Verordnungen wurden entweder von ihm oder von seinen Nachfolgern wieder rückgängig gemacht.

---

[60] Die Ausbildung für Lehrerinnen war bis dahin nur im Rahmen von Frauenorden möglich. Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 137.
[61] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 132-138.
[62] Vgl. *Grimm*, Diskrepanz von Anspruch und (Schul-)Wirklichkeit, 18f; *Scheipl/Seel*, Entwicklung öst. Bildungswesen, 19.
[63] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 133.
[64] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 141; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 128; *Csendes/Opll:* Wien. Geschichte einer Stadt. Die frühneuzeitliche Residenz, Bd. 2, 411.

2.4.2. Entwicklungen des Elementarschulwesens unter Leopold II. und Franz II.

Leopold II. folgte 1790 Joseph II. auf den Thron und war sofort mit heftigem Widerstand von Seiten der Stände konfrontiert. Diese wollten das Schulwesen in ihren Händen sehen, worauf der Kaiser mit der Rücknahme mancher Reformen aber auch der Nichtbeachtung reagierte und sich stärker dem Sekundar- und Tertiärbereich des Bildungssystems zuwandte. Seine kurze Regierungszeit war von demokratisierenden Ideen für den Schulbereich geprägt. Er wollte bei der Lehrperson ansetzen, deren Beruf aufwerten, überhaupt die Selbstverwaltung im Schulbereich zum Beispiel durch regelmäßige Lehrerversammlungen und eine von Lehrern besetzte Aufsichtsbehörde vorantreiben. [65]

Auch die 1790 errichtete Studieneinrichtungskommission trachtete nach mehr Mitbestimmung der Lehrer bei der Erstellung der Studienpläne. Die dadurch obsolet gewordene Studienhofkommission wurde aufgelöst.[66]

Nach der kurzen Regierungszeit von Leopold II. wurde dessen Sohn Franz im Jahr 1792 Kaiser. Es beginnt eine Phase der Umorientierung von Seiten der Herrschenden. Der unter Maria Theresia und Joseph II. angestrebten Devise, dass „von einer guten Erziehung, und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Mensch und die Bildung des Genies, und der Denkensart ganzer Völkerschaften abhängt“[67] steht nun eine geordnete Einschränkung zum Beispiel des Lehrinhalts am Programm, damit „die Menschen nicht auf Grund von aufklärerischem Gedankengut mit ihrem Los unzufrieden würden“[68].

Der Beginn der Amtszeit Franz II. war gekennzeichnet vom Ausbruch der Napoleonischen Kriege und der Sorge, dass damit die Forderungen der Französischen Revolution nach Freiheit des Denkens und der freien Meinungsäußerung in Österreich Fuß fassen könnten. Dies bewegte ihn dazu, von den demokratisierenden Tendenzen seines Vaters abzugehen und vor allem auch im Bildungsbereich die revolutionären Anwandlungen zu beseitigen.[69]

Durch die Einrichtung der Studien-Revisions-Hofkommission 1795 wurde die Schuldebatte inhaltlich wieder angeregt. Die Bestrebungen waren sehr konservativer Art. Vom

---

[65] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 129; *Boyer*, Elementarschulwesen 143.
[66] Vgl. *Csendes/Opll:* Wien. Geschichte einer Stadt. Die frühneuzeitliche Residenz, Bd. 2, 400.
[67] *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 2.
[68] *Scheipl/Seel*, Entwicklung öst. Bildungswesen, 24.
[69] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 147f; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 204f.

Vorsitzenden wurden Vorschläge zu einer Schulgliederung nach Berufsständen eingebracht:

> „Den niedersten Volksklassen, deren körperliche und geistige Kräfte durch mechanische Arbeit aufgezehrt werden, können nur solche Begriffe beigebracht werden, die sie nicht in der Arbeit stören und mit ihrem Zustand unzufrieden machen [...]Für den höheren Bürgerstand hingegen [...] seien für ihren Wirkungskreis schon mehr wissenschaftliche Vorkenntnisse erforderlich, welche man in wohlgeordneten Realschulen erhalten kann."[70]

Diese Überlegungen sind schon die ersten Vorboten zur 1805 erlassenen Politischen Schulverfassung. Diese wird dafür sorgen, dass die Zustände betreffend Schulbesuch, die sich in ländlichen Gebieten seit Jahrzehnten nicht stark verbessert haben, weiterhin so bleiben. So berichtet ein Visitator im Jahr 1803 aus der Obersteiermark:

> „Im Sommer wird die Abschickung der Kinder zur Schule auch von den nahegelegenen Häusern äußerst schwer erwirkt, weil selbst kleine Kinder von fünf, sechs, sieben Jahren schon als Viehhirten oder zur Aufsicht noch kleinerer Wiegenkinder zu Hause gebraucht werden [...]"[71]

Diese Beschreibung steht für den alpinen Raum, lässt sich vermutlich aber auch auf den ländlichen Raum übertragen, da Kinder in beiden Fällen bereits in frühen Jahren Arbeiten in Haushalt und Landwirtschaft übernehmen mussten.

2.5. Politische Schulverfassung 1805

Nach neunjähriger Beratung wurde 1804 der 40 Kapitel umfassende Schulplan „über die Verbesserung des deutschen Schulwesens mit Inbegriff der Realschulen in den k. k. Erbstaaten" dem Kaiser vorgelegt und von ihm mit kleinen Änderungen genehmigt. Nun ging es daran, die erläuternden Instruktionen dazu auszuarbeiten. Mit kleinen Änderungen wurde schließlich im August 1805 die „Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. deutschen Erbstaaten"[72] vom Kaiser sanktioniert und – durch die Napoleonischen Kriege verzögert – im Frühjahr 1806 in Kraft gesetzt.[73]

---

[70] *Anton Weiß*, Die Entstehung des Volksschul-Planes von 1804. Nach Archivalien des k. und k. Haus-, Hof- und Staats-Archives und k. k. Unterrichts-Archives in Wien (Graz 1900), 9, zitiert nach: *Scheipl/Seel*: Entwicklung öst. Bildungswesen, 24f.
[71] *Walter Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775-1805) (Graz 1977), 136, zitiert in *Boyer*, Elementarschulwesen, 159.
[72] Kurz: „Politische Schulverfassung".
[73] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 163; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 225f.

Sie verstärkte den kirchlichen Einfluss nach fast zwei Jahrzehnten des Versuchs der Säkularisierung wieder, indem ihr die Schulaufsicht übertragen wurde. Die Kirche durfte nun im Namen des Staates die Aufsicht über die schulischen Einrichtungen auf der unteren und mittleren Ebene ausüben. Damit wurde jedoch keineswegs das kirchliche Monopol auf die Schule wiederhergestellt– die Inhalte und das Ziel der Bildungspolitik gab nun der Staat vor. Engelbrecht erwähnt, dass damit der Staat einerseits die Forderung der – von ihm nicht erreichten – Erhöhung des Schulbesuchs auf kirchliche Institutionen abwälzte und zudem auch die Schullasten an diese los werden konnte.[74]

Die inhaltlichen Veränderungen wichen von den Reformen unter Maria Theresia und Joseph II. nicht stark ab. Die Organisationsstruktur der Schulen wurde um eine dreiklassige Realschule erweitert, bezüglich der Unterrichtsmethode ging man nun wieder auf die Methode zur „Schulung des Gedächtnisses" zurück, was bedeutet, dass die Inhalte – wie schon vor der „Allgemeinen Schulordnung" von 1774 – vor allem auswendig gelernt werden mussten.[75]

Auch die Einteilung des Unterrichts (in punkto Dauer und Ferien) an den Arbeitsrhythmus der Landwirtschaft wurde beibehalten.[76]

Ehalt spricht davon, dass die Volksschule dieser Zeit (im von ihm untersuchten städtischen Gebiet Wiens) eher einer Disziplinierungsanstalt mit oft militärischem Charakter, als einer Lehranstalt glich. Dies war vor allem in den von ärmeren Bevölkerungsschichten bewohnten Gebieten der Fall, wo häufig sehr hohe Schüleranzahlen pro Klasse vorzufinden waren.[77]

In der Zeit bis zur Revolution im Jahr 1848 gab es keine bedeutenden Änderungen im Grundschulwesen, jedoch vermerkt Engelbrecht, dass es durch die kontinuierlichen und systematischen Erhebungen zur Schulwirklichkeit teilweise große Aktivitäten hinsichtlich der Diskussion und Suche nach Lösungen der aufgedeckten Probleme gab. Dadurch

---

[74] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 226.
[75] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 148 und 164.
[76] Renaute *Seebauer*, Kein Jahrhundert des Kindes: Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung (Wien-Berlin 2010), 176.
[77] Vgl. Hubert Christian *Ehalt*, Das Wiener Schulwesen in der liberalen Ära, in: Forschungen und Beiträge zur Wiener Stadtgeschichte. Sonderreihe der „Wiener Geschichtsblätter" 1 (1978), 127f.

erreichte man vor allem auf der untersten Ebene der Schulverwaltung, in den Gemeinden, eine – jedoch langsame – Steigerung des Schulbesuchs.[78]

Dafür verantwortlich waren in den ersten Jahren die Kriege, für welche viele Männer herangezogen wurden und was oft die intensivere Mithilfe der Kinder im elterlichen Haus erforderlich machte. Daraus folgte weiters eine Teuerung in den darauffolgenden Jahren, die es vielen Familien verunmöglichte, den Kindern die nötigen Kleidungsstücke und Unterlagen für die Schule besorgen zu können.[79]

Die fast 500 Aufzeichnungen Vincenz Eduard Mildes[80] zu seinen Visitationen im Gebiet rund um Krems geben aufschlussreiche Einblicke in die Schulwirklichkeit dieser Epoche. Viele Anmerkungen hat er zu den oft angetroffenen unzureichenden Räumlichkeiten einerseits für den Unterricht, andererseits für die Lehrer zu machen, weiters erwähnt er die Nichtabhaltung der Wiederholungsschule. Ein Kritikpunkt seinerseits ist auch die Methode des Auswendiglernens des Lehrstoffes, weil dadurch nicht das Verstehen der Inhalte gefordert und gefördert werde.[81]

Die von den Visitatoren erhobenen Probleme wiederholen sich eigentlich in den Berichten und Erhebungen ständig. Auch aus Tirol werden 1820 das unzureichende Gehalt der Trivialschullehrer, die Armut der Bevölkerung, zu wenig Schulgebäude und die schwierigen alpinen Verhältnisse genannt.[82]

Wenn wir in die Biographie eines später zu Berühmtheit gelangten Zeitgenossen blicken, so können wir uns die Zustände in Oberösterreich verbildlichen: Anton Bruckner beschreibt darin die Zustände in den Volksschule in Hörsching im Jahr 1823: Es wurden 88 Kinder gleichzeitig in einem Klassenzimmer unterrichtet, wobei nur ein Teil davon auf Schulbänken sitzen konnte, der Rest musste stehen. Nach einiger Zeit wechselten diese auf die Sitzgelegenheiten und die anderen mussten stehend den Unterricht mitverfolgen.[83]

---

[78] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 3, 230.
[79] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 184.
[80] Vincenz Eduard Milde war von 1814 bis 1823 Stadtpfarrer von Krems und wurde 1815 zum Schul-Districts-Aufseher ernannt.
[81] Vgl. *Boyer*, Elementarschulwesen, 187f.
[82] Ebenda, 194.
[83] Ebenda, 208.

Abschließend konstatieren Friedrich, Mazohl und von Schlachta, dass, obwohl im Vormärz die Anzahl der Volksschulen anstieg, es noch Jahrzehnte dauerte, bis es flächendeckend „eingeschulte" Orte gab.[84]

2.6. Das Revolutionsjahr 1848

Bereits 1848 plädierten einige pädagogische Reformer für die Wichtigkeit einer Umgestaltung der „niederen" Schulen oder der „Volksschulen". Dabei sollte der Lehrplan dahingehend geplant werden, dass

> „jedem Bürger [...] in den Volksschulen ein solches Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten vermittelt werden, daß er im Erwerbsleben bestehen, seine staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten „zum Wohle des Ganzen und seiner selbst" ausüben und „ein menschenwürdiges Leben" führen könne."[85]

Die Schulpflicht sollte auf das 6. bis 12. Lebensjahr beschränkt bleiben, das Lernangebot und Bildungsinhalte stark erweitert, die Erhaltung der Volksschulen und Bezahlung der Lehrer den Gemeinden übertragen und die Ausbildung der Lehrer verlängert und dadurch verbessert werden.[86]

Die Volksschule sollte nicht mehr allein als Schule für die „niederen Volksklassen" gesehen werden, wie es in den vorhergehenden Schulverfassungen und –verordnungen der Fall gewesen ist, sondern als Ort, der sich „[...] der allgemeinen Menschenbildung, welche zugleich die Grundlage jeder anderen, auch der Berufsbildung ist, widmet."[87] Doch die Überlegungen wurden nicht umgesetzt, es erfolgte keine Reform im Volksschulwesen, wohl aber eine Neugestaltung des Gymnasialwesens, was verdeutlicht, aus welcher Schicht die Reformbestrebungen nach der Revolution von 1848 kamen und für wen sie sein sollten, nämlich für das mittlere und höhere Bürgertum. Dazu kam, dass die Landtage, die zur Mitwirkung an der Verwaltung des Volksschulwesens herangezogen wurden, im Jahr 1849 aufgehoben wurden. Mit der Anerkennung der Denkschrift der öster-

---

[84] Vgl. Margret *Friedrich*/Brigitte *Mazohl*/Astrid *von Schlachta*: Die Bildungsrevolution, in: Helmut *Rumpler*/Peter *Urbanitsch* (Hg), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens – und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 70.
[85] Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des Österreichischen Bildungswesens, Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie (Wien 1986), 107.
[86] Vgl *Friedrich*/*Mazohl*/*von Schlachta*: Bildungsrevolution, 71f; Gustav *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens (Wien 1905), 210.
[87] Vgl. *Scheipl*/*Seel*, Entwicklung öst. Schulwesen, 43.

reichischen Bischöfe im Jahr 1850, worin sie verlangen, „[...] daß der katholischen Kirche ihr leitender Einfluß auf die katholischen Volksschulen gewahrt bleibe“[88], wurde seitens der Politik die Entscheidung für den Fortbestand der politischen Schulverfassung von 1805 und gegen eine Reform des niederen Schulwesens getroffen.[89]

Einzig an der Lehrerbildung für die Trivialschule wurde eine Veränderung vorgenommen: Die Präparandenkurse wurden 1849 auf zwei Jahre ausgedehnt. Neu im Curriculum waren Unterrichts- und Erziehungslehre, als auch eine praktische Einführung in die Gestaltung von Lernvorgängen. Zudem wurden die Lehr- und Lesebücher überarbeitet. Die Lehrer durften nun zwischen verschiedenen (bewährten) Unterrichtsmethoden wählen, wobei interessant ist, dass die Entwicklung von Lehrmittel nun mehr in den Vordergrund rückt.[90]

2.7. Das Konkordat von 1855 und seine Folgen

Die Auswirkungen des 1855 von Kaiser Franz Joseph I. und Papst Pius IX. unterzeichneten Konkordats auf das Schulwesen waren nicht besonders groß, da der Einfluss der katholischen Kirche auch vorher schon bedeutend war. Die Kirche behielt damit formal die Aufsicht über das gesamte Volksschulwesen. Es wurden Bestimmungen wieder verfestigt oder sogar etwas verschärft, die sich in den Jahren zuvor etwas gelockert hatten.[91] So machten auch einzelne Ministerialerlässe in den darauffolgenden Jahren die Zuständigkeitsverteilung zwischen Staat und Kirche in punkto Schule wieder klar:

> „alle pädagogischen und didaktischen Angelegenheiten der Volksschule, die Befähigung, Anstellung, Beförderung, Belohnung und Bestrafung der Lehrer [fällt] zunächst in den Wirkungskreis der geistlichen Aufsicht [...], während die politischen Behörden über die materiellen Verhältnisse, die Schulbauten, die Besoldung und Pensionierung der Volksschullehrer wachen sollten.“[92]

Die Konfessionalisierung der Schulen und des Unterrichts blieb bestehen. Die Volksschule musste einer bestimmten Religion oder Kirche angehören, genauso wie das Lehrpersonal (außer in Orten, wo die Zugehörigkeit zu den Religionen so gemischt ist, sodass

---

[88] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 212f.
[89] Vgl. *Scheipl/Seel,* Entwicklung öst. Schulwesen, 40-44; *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 212f.
[90] Vgl. Engelbrecht, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 108f.
[91] Ebenda, 109; Engelbrecht, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 4.
[92] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 213.

es unleistbar war, für jede Konfession eine Schule zu errichten). Ortsseelsorger durften Mitglieder der Gemeinde von der Wahl in Schuldeputationen ausschließen, die Lesebücher in katholischen Volksschulen wurden der bischöflichen Zensur unterzogen.[93]

Doch die Probleme im sogenannten niederen Schulwesen wurden auch weiterhin nicht bewältigt. So berichtet Adalbert Stifter, der in den Jahren von 1850 bis 1865 Schulinspektor in Oberösterreich war, von sehr baufälligen Schulgebäuden mit „Löcher[n], so groß wie ein Kindskopf [und] bei jedem Regen mußten die Kinder Bücher und Papier unter der Bank halten, damit sie nicht naß würden; das Wasser rann auf dem Boden dahin.“[94] Dazu fehlte eine ausreichende Anzahl von Schulgebäuden, die die schulpflichtigen Kinder aufnehmen konnten.

Ein weiteres Beispiel für die Zustände der Schulgebäude kommt aus Wien: Im Pfarrbezirk Reindorf bei Wien gab es beispielsweise 1851 bei 2400 schulpflichtigen Kindern nur sechs Klassen, doch „die Lösung der Platzfrage erfolgte dadurch, dass eben nie alle Kinder zur Schule kamen.“[95]

Ein weiterer oft genannter Punkt in den zeitgenössischen Schuldiskussionen ist die zu kurze Lehrerausbildung und die finanzielle Angewiesenheit der Lehrer auf Nebenbeschäftigungen. Doch auch daran wurde bis zum Reichsvolksschulgesetz nichts geändert, was über die Position und Anerkennung von Lehrern im dörflichen Umfeld, als auch auf staatlicher Ebene einiges erkennen lässt.[96] Auch die schlechte Bezahlung kann man als Ausdruck für die geringe Schätzung dieses Berufsstandes heranziehen. Aus diesem Grunde waren Lehrer oft auf Nebenverdienste angewiesen, die mit der Kirche verbunden waren, wie Mesner- oder Organistendienste und wodurch auch von kirchlicher Seite die Legitimität der Besetzung von Lehrerstellen durch die Kirche begründet wurde.[97]

Im folgenden Jahrzehnt sollte sich jedoch eine Umbildung der Grundschulbildung herausbilden, mit der von Seiten der Politiker der Mehrheitspartei den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen Rechnung getragen werden sollte.[98]

---

[93] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 213f.
[94] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 220f.
[95] Hans *Mikschy*, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz. Ein Beitrag zum Kampfe um das Schulgesetz 1949 (Wien 1949) 7.
[96] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 215-217.
[97] Vgl. Ehalt, Wiener Schulwesen, 136; Engelbrecht, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 110.
[98] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*: Bildungsrevolution, 71f.

3. Die Entwicklung der Schulbildung in Österreich von 1869 bis 1914

Dieses Kapitel beginnt mit der Darstellung der Umstände, die zur Entstehung des Reichsvolksschulgesetzes führten. Es zeigt einerseits, welche Widerstände es dagegen gab und andererseits wer es warum befürwortete. Weiters beschreibe ich die Veränderungen, die dieses Gesetz im Vergleich zu den letzten Schulordnungen anstrebte und wo es Schwierigkeiten in der Ausführung gab. Es kristallisiert sich schnell heraus, welche Punkte für die Politik Streitthemen waren. Anschließend erörtere ich noch die wichtigsten schulgeschichtlichen Ereignisse für die Zeit bis 1914.

Im Hinblick auf die Analyse der autobiografischen Dokumente wird interessant werden, welche dieser Argumente auch in den niedergeschriebenen Lebensgeschichten Erwähnung finden und welche nicht, ob und wie diese Diskurse Eingang in die Geschichten der Menschen finden, aber auch umgekehrt, ob und wie die Lebenswirklichkeit der Bevölkerung die Institution Schule und auch ihre Gesetzgebung beeinflusst.

3.1. Das Reichsvolksschulgesetz 1869

3.1.1. Die Bedingungen zur Entstehung des Reichsvolksschulgesetzes

1867 erhielt das Unterrichtswesen wieder ein eigenes Ministerium, Leopold von Hasner wurde am 30. Dezember 1867 zum Unterrichtsminister ernannt. In diesem Jahr ist nach mehr als zwei Jahren der Reichsrat wieder zusammengetreten. In den diskutierten Staatsgrundgesetzen waren auch die Belange des Unterrichts vertreten. Die Liberalen wollten die Freiheit des Unterrichts sichergestellt haben, und plädierten dafür, dass „[...d]em Staate [...] rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens die oberste Leitung zu[stehe]“[99]. Dies geschah vor allem im Rückblick darauf, dass die Schule und ihre Belange und Zuständigkeiten traditionell eng an die Kirche gebunden waren und dies durch das Konkordat von 1855 wieder verfestigt wurde. Unterstützung bekamen die Liberalen auch von der Lehrerschaft, die in diesem Jahr den ersten österreichi-

[99] Gustav *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens (Wien 1905) 255.

schen Lehrertag abgehalten hatte. Dort wurde scharfe Kritik an den gegenwärtigen Zuständen geübt und festgestellt, „daß die Volksschule zur Erfüllung ihrer Aufgabe vollkommener Unabhängigkeit bedürfe“.[100]

Anlehnend an die Verfassung vom 4. März 1849 stellte man in den Staatsgrundgesetzen von 1867 im Teil betreffend den Unterricht und die Bildung zudem fest, dass es jedem Staatsbürger frei stehen müsse, bei gesetzlich nachgewiesener Befähigung Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und dort zu unterrichten. Dies war vor allem für den Bereich der Mittel- und Realschulen gedacht, da den Angehörigen von Handel, Gewerbe und Industrie adäquate Schulen zur höheren Ausbildung ihrer Nachkommen fehlten. Dies ist zum Beispiel ablesbar an den zahlreichen Anträgen, die im Wiener Gemeinderat im Jahre 1861– hauptsächlich – von Lehrern eingebracht wurden, betreffend die Gründung einer Mittelschule.[101] Die Gründung von Volksschulen war im Gegensatz dazu vermutlich nicht so einträglich, da das zu bezahlende Schulgeld in Mittel- und Realschulen meist viel höher angesetzt wurde und somit „die Leitung einer solchen Lehranstalt zu einem guten Geschäft“[102] machte.

Als weiteren wichtigen Punkt hinsichtlich der in den Staatsgrundgesetzen gelegten Voraussetzungen für das Reichsvolksschulgesetz erwähnt Strakosch-Graßmann in seiner Abhandlung zum österreichischen Unterrichtswesen,[103] dass der Artikel 19 des Grundgesetzes über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger feststellt, dass „alle Volksstämme des Staates [...| gleichberechtigt [sind] und jeder Volksstamm [...] ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache [hat]“[104]. Er weist anschließend darauf hin, dass dadurch den einzelnen Nationen Rechte zugesprochen wurden, deren politische Organisation in den Kronländern jedoch unbeachtet blieb, wodurch mehrere Volksgruppen der Selbstbestimmung beraubt wurden (da sie den jeweiligen Landtagsmehrheiten in den Kronländern untergeordnet wurden).[105]

---

[100] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 137.
[101] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 129; Strakosch-Graßmann, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 255.
[102] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 130.
[103] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens.
[104] RGBl. 1867, Nr. 141, § 19, 396.
[105] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des öst. Unterrichtswesens, 255.

3.1.2. Auslöser der Schuldebatte und politische Situation

Ein auslösender Faktor war die Niederlage der österreichischen Armee bei Königgrätz im Jahre 1866. Daran angeknüpft stellte man sich die Frage nach den Ursachen dafür und wurde alsbald beim Bildungsstand der österreichischen Soldaten fündig. Die 1865 durchgeführte Musterung ergab, dass zwei Drittel davon Analphabeten waren.[106]

Ehalt sieht einen Grund dafür, dass der Bildungsstand der Soldaten zum Thema wurde und deren Analphabetenrate erhoben wurde darin, dass es zu diesem Zeitpunkt auch Veränderungen in der Militärtechnik gab, welche dem Bildungsgrad eine größere Bedeutung zugestand. Wurden 1848 die Begriffe Rüstung und Volksbildung noch als sich gegenüberstehend empfunden, verwandelte sich dies Anfang der 1860er-Jahre in ein Begriffspaar, das – vor allem auch durch die preußischen Erfolge aufgrund einer eben durchgeführten Heeresreform – von Seiten der Deutschliberalen Partei Bewunderung und Zustimmung fand und bald von den umliegenden Ländern kopiert werden sollte.[107]

Engelbrecht merkt hier allerdings an, dass die Zahlen der 1865 durchgeführten Musterung aufgrund der Bezogenheit auf die gesamte Monarchie ein falsches Bild zeigen. Vor allem für die österreichischen Länder (ausgenommen Kärnten) lag der Alphabetisierungsgrad viel höher, als zum Beispiel in den Randbereichen der Monarchie.[108]

Ausgelöst durch die Niederlage von Königgrätz, fand die Frage der Schul- und Volksbildung alsbald Einzug in die Debatten rund um das Staatsgrundgesetz. Darin wurden die ersten Pfeiler für das 1869 eingeführte Reichsvolksschulgesetz gegründet, dort fochten auch ihre Befürworter und Gegner in hitzigen Diskussionen erste Argumente aus.

So waren es die Anhänger und Vertreter der Deutschliberalen Partei, die eine bessere Ausbildung der Jugend forderten. Diese Partei erfuhr seit Anfang der 1860er-Jahre einen Aufschwung und stellte ab 1867 die Mehrheit im Abgeordnetenhaus, wodurch sie großen Einfluss auf die sich anbahnenden Veränderungen in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie hatte.

Das Streben nach Veränderung der Volksbildung war vermutlich auch dem Umstand gedient, dass die Deutschliberale Partei viele Vertreter des Wirtschaftsbürgertums zu

---

[106] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 112.
[107] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 121.
[108] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 112.

ihren Wählern zählte, welche einerseits eine geeignete Bildung für ihre Nachkommen forderte und andererseits die Ausbildung des Volkes und der arbeitenden Masse zu ihren Gunsten heben wollte, weil dies dem industriellen Fortschritt dienen soll.[109] Ein Ausdruck der Zweigleisigkeit in dieser Diskussion kommt im Falle der Fabriksschulen ans Licht, wenn darin bestimmt wird, dass „[f]ür Kinder, welche in Fabriken oder größeren Gewerbeunternehmungen beschäftigt werden und dadurch an dem Unterrichte in der Gemeindeschule theilzunehmen verhindert sind [...] die Fabriksinhaber [...] entweder allein oder in Verbindung mit anderen Fabriksherren selbständige Schulen zu errichten [haben].“[110] Genauere Details wurden nicht festgelegt, was der Ausnützung dieser Möglichkeit durch Fabriksbesitzer Tür und Tor öffnete, wie man aus zeitgenössischen Aussagen erkennen kann:

> „[Der Arbeitslohn der Kinder,] man darf denselben nicht gering anschlagen. Die Menge der Kinder, die Anzahl der Hände macht ihn bedeutend ... Wenn in einer Familie der Vater allein Brot bringt, so muß er einen Gulden täglich verdienen. Wenn aber die Mutter und Kinder von 5 (!) Jahren schon mitarbeiten, wie es bei den Spitzenklöpplern der Fall ist, so brauch jedes nur 6 Kreuzer zu verdienen...“[111]

Weder von Seiten der Liberalen, noch von Seiten der Konservativen wurden Veränderungen solcher Umstände als wünschenswert betrachtet. Eher zeigt sich in dieser Frage ein Aufeinandertreffen von Interessen, wenn auch vielleicht aus verschiedenen Beweggründen. So stellt auch Joseph Alexander Freiherr von Helfert „die Verwendung von Kindern in den Fabriken“[112] als dienlich fest, weil „den Fabriken die nötigen Hände und der geringen Klasse der Verdienst nicht entzogen werden“[113] soll, lenkt aber dann doch ein wenig ein, indem er meint, dass „Kinder, welche für die Lohnarbeit in Gewerbestätten und Fabriken bestimmt werden wollen [...] vor Antritt des neunten Jahres nicht ohne Not zur Fabriksarbeit aufgenommen werden“[114] sollen.

Der Beweggrund der Konservativen ist freilich ein anderer. Eine Verbesserung der Volksbildung stößt hier auf wenig Beifall. Der Tiroler Abgeordnete Dr. Jäger stellt in der lebhaften Diskussion um das Reichsvolksschulgesetz fest:

---

[109] Vgl. Ehalt, Wiener Schulwesen, 120.
[110] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 124; RGBl. 1869, Nr. 62, § 60.
[111] Hans *Mikschy*, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz 1869 (Wien 1949), 4f.
[112] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 124.
[113] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 125.
[114] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 125.

> „Und hält denn die Sittlichkeit des Volkes und der Jugend mit der Schulbildung gleichen Schritt? Nein! In jenen Gegenden, wo die Schulbildung eine entwickelte, werden die meisten unehelichen Kinder gezeugt und wo jene Bildung minder entwickelt, da kommen am wenigsten uneheliche Kinder zur Welt. Man könnte hieraus beinahe den Schluß ziehen, daß mit der Schulbildung die Zahl der unehelichen Geburten und Verbrechen steigt und fällt."[115]

Dagegen hält der Unterrichtsminister folgendes, der gegenteiligen Meinung ensprechend und das liberale Gedankengut preisgebend:

> „Aber wenn wir keine gute Volksschule haben, so werden wir niemals stark. [...] Man muß [...] von der Überzeugung getragen sein, daß die Volksschule [...] wenn auch nicht das allein entscheidende Moment, doch ein wesentlich entscheidender Moment in Beziehung auf beide Seiten der Kultur ist, nicht bloß in Beziehung auf die geistige allein, sondern auch in Beziehung auf die materielle, daß die ökonomische Lage, daher die Kraft zum Tragen von Lasten, wesentlich durch die Erfolge der Volksschule bedingt ist."[116]

Doch allen konservativen Bemühungen zum Trotz war die Entstehung eines neuen Gesetzes zur Regelung der Volksschulbelange sehr flott im Gange. Durch die Vorbereitungen, die in den Staatsgrundgesetzen bezüglich dem Verhältnis von Kirche und Staat, sowie der Zuständigkeit der Schulaufsicht getroffen wurden, waren wichtige Bedingungen für die Reform geschaffen. Unterstützt durch die der Reform positiv gesinnten Zeitungsberichte war das „Problem" der Volksbildung in aller Munde. Ebenso waren noch die Grundlinien der Vorschläge von Exner und von von Feuchtersleben in den Köpfen von Politikern und Lehrern vorhanden. Und noch bevor die Schulaufsichtsgesetze von den Landtagen beschlossen werden konnten, brachte der neue Unterrichtsminister Leopold Hasner von Artha eine Gesetzesvorlage für die „Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen"[117]. Die Gesetzesvorlage war von Alois Hermann und Adolf Beer erarbeitet worden, lehnte sich laut Engelbrecht aber in geringerem Maße an die Schulgesetze für das Großherzogtum Baden an, als oft gemeint wird. Er konstatiert, dass die österreichischen Verfasser des Gesetzes vermutlich einen Vorteil hatten, dass sie die inhaltlichen Diskussionen um die Gesetze in Baden schon kannten und daher genauer und entschiedener formulieren konnten. Engelbrecht meint, dass sie sich dadurch dem

---

[115] *Mikschy*, Kampf ums RVG, 17.
[116] *Mikschy*, Kampf um das RVG, 24.
[117] *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 113.

liberalen Ideal, dem das Großherzogtum Baden und das Königreich Bayern ebenfalls nachstrebten, näher kommen konnten.[118]

Am 21. April 1869 wurde dem Gesetz im Abgeordnetenhaus nach einer Marathonsitzung und zwischenzeitlichen Problemen hinsichtlich Beschlussfähigkeit (die Opposition verließ zur Spezialdebatte das Haus, die Sitzung wurde unterbrochen und ein paar Mitglieder wurden eiligst geholt) um 1:15 Uhr zugestimmt. Daraufhin ging der Entwurf ins Herrenhaus, wo das Schulgesetz am 10. Mai – nach unterlassener Spezialdebatte, man hatte aus dem Vorfall im Abgeordnetenhaus gelernt – angenommen wurde. Wenige Tage darauf wurde es von Kaiser Franz Joseph I. sanktioniert und sollte schon mit dem nächsten Schuljahr 1869/70 in Kraft treten. Das Gesetz regelte die Grundzüge des Volksschulwesens in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, die Durchführung musste in den jeweiligen Landtagen der Kronländer beschlossen werden. Die im RVG festgelegten Normen boten jedoch wenig Spielraum für die Durchführung.[119]

3.1.3. Das Reichsvolksschulgesetz und die damit einhergehenden Veränderungen und Neuerungen im Primarschulwesen

Der erste Paragraph „Zweck und Einrichtung der Schulen" des Reichsvolksschulgesetzes (kurz: RVG) deutet auf die grundsätzlichen Veränderungen hin, die das Gesetz in die laizistisch-liberale Richtung genommen hat:

> „Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen."[120]

Wohingegen in der „Allgemeinen Schulordnung" aus 1774 der Wert der schulischen Ausbildung eher dahingehend gesehen wurde, „daß die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen [sei

---

[118] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 112-114.
[119] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 114; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 268f.
[120] Vgl. Margret *Friedrich*, Brigitte *Mazohl*, Astrid *von Schlachta*: Die Bildungsrevolution, in: Helmut Rumpler, Peter Urbanitsch (Hg), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens – und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 73; Zitat: RGBl. 1869, Nr. 62, §1.

und dass]die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird."[121]

Hatte die Schulordnung von 1774 noch die Erziehung der Menschen zu redlichen Untertanen im Sinn, sollte die Jugend nun im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zu tüchtigen Menschen mit einem „offenen und edlen Charakter"[122].herangebildet werden, die dem wirtschaftlichen Fortschritt dienlich sein konnten. Ging es im 18. Jahrhundert noch vorwiegend um die Erziehung, sprach Kaiser Franz Joseph I. in der Thronrede anlässlich der Sanktionierung des Reichsvolksschulgesetzes nun von „der heutigen Bildung", der die neue Volksschule entsprechen soll.[123]

Ehalt bemerkt, dass man in diesem neuen Gesetz vermied, die Volksschule zu einer Pflichtschule zu machen. Deshalb wurde (wie auch schon im Fall der Allgemeinen Schulordnung Maria Theresias) eine Unterrichtspflicht und nicht eine Schulpflicht festgelegt. Es wurde der Zeitraum festgelegt, aber nicht, wo und wie der Unterricht vor sich gehen soll.[124] Dieser Umstand war dem Bürgertum geschuldet, das sich gegen eine Verpflichtung, die Kinder in öffentliche Schulen schicken zu müssen, wehrte.

Folgende Punkte wurden durch das RVG einer größeren Veränderung unterzogen:

3.1.3.1. Neue Gliederung des Primarschulwesens

Das Primarschulwesen gliederte sich nun in „allgemeinen Volksschulen" und „Bürgerschulen", welche die vormaligen Hauptschulen ersetzten. Diese konnte nach den 5 Jahren der Volksschule als dreijährige Schule aufbauend besucht werden, sie konnte aber auch in Verbindung mit einer Volksschule achtklassig geführt werden.[125]

Der Instanzenzug hatte sich durch das Schule-Kirche-Gesetz von 1868 dezentralisiert und sah nun folgendermaßen aus: Die oberste Schulbehörde in jedem Land ist nun der Landesschulrat, eine Stufe darunter gibt es einen Bezirksschulrat in jedem Schulbezirk und schließlich als letztes Glied in der Kette einen Ortsschulrat in jeder Schulgemeinde.

---

[121] Präambel der Allgemeinen Schulordnung von 1774.
[122] *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 66; MVBl. Nr 119/1870, § 21.
[123] Vgl. Ingeborg *Hellmer*: Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz: Die Schulnovelle von 1883 (Dissertation Wien 1983), 21.
[124] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 124.
[125] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 115.

Die Lösung der Schulaufsicht von der Kirche zum Staat führte in einigen Landtagen zu heftigem Widerstand gegen das RVG und verzögerte die Beschließung der Schulaufsichtsgesetze in den Landtagen teilweise stark, wie zum Beispiel im Fall von Tirol.[126]

Prinzipiell war die Schulpflicht für beide Geschlechter gleich geregelt. Es gab jedoch in Bezug auf die Lehrgegenstände kleine Abweichungen (für Mädchen kam noch Unterricht in Handarbeiten und Haushaltungskunde dazu). Ebenso lässt sich konstatieren, dass der Schulbesuch von Mädchen immer dann noch unzureichender war, wenn die Schulbesuchsquote im jeweiligen Kronland überhaupt niedrig war.[127]

3.1.3.2. Verlängerung der Unterrichtspflicht

Eine weitere Neuerung war die Verlängerung der Unterrichtspflicht von sechs auf acht Jahre. Sie sollte vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten 14. Lebensjahr dauern. Mit Ausnahme von Galizien, Bukowina, Krain, Istrien, Görz und Dalmatien, wo sie meist auf sechs Jahre beschränkt war, wurde sie in allen Kronländern eingeführt. Schulzwang bestand auch weiterhin nicht, sondern nur Unterrichtspflicht. Daneben brachte das neue Gesetz auch insofern eine weitere Verbesserung, als laut § 7 vorgesehen war, dass der Schüler/die Schülerin nach Möglichkeit jedes Jahr eine neue Unterrichtsstufe absolvieren könne. Dies war gerade im Vergleich zur vorher üblichen Situation in Trivialschulen mit höchstens drei aufsteigenden Klassen, eine positive Veränderung.[128]

In der Schul- und Unterrichtsverordnung für die allgemeinen Volksschulen vom 20. August 1870[129] wurde die achtjährige Unterrichtspflicht jedoch schon aufgeweicht, indem man im § 13 der ländlichen Bevölkerung eine Verkürzung der Schulzeit für die letzten zwei Schuljahre zugestand.[130]

3.1.3.3. Lehrinhalte

Das Lehrziel war nun deutlich höher gesteckt, als in den Trivialschulen, der Fächerkanon wurde stark ausgeweitet. Zu den auch vor 1869 schon gelehrten Fächern Religion,

---

[126] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 99f.
[127] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*, Bildungsrevolution, 74.
[128] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 146; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 115; *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 270; RGBl. 1869, Nr. 62, §21 und § 7.
[129] Diese enthielt die Ausführungen der im RVG erteilten Grundlinien zu Schulbesuch, Schulpflicht, Schulzucht, Unterrichtszeit, Lehrziel, Lehr- und Lernmittel, etc. (Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 22.)
[130] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 22f.

Sprache und Rechnen kamen die sogenannten Realien, die „das Wissenswertheste aus der Naturkunde, Erdkunde und Geschichte mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung“ vermitteln sollten, zudem noch Schreiben, Geometrische Formenlehre, Gesang und Leibesübungen [vorrangig für Knaben]“[131], sowie Handarbeit und Hauswirtschaft für Mädchen.[132]

Diese Realien waren alsbald den Kritikern des RVG ausgesetzt und wurden beschrieben als „Bildung [...]die über das Zweckmäßige und Notwendige hinausgehe [und] der Harmonie und Allseitigkeit fehle.“ Es wurde beklagt, dass der Unterricht in den Hauptgegenständen dadurch beeinträchtigt werde.[133]

Die Schulbuchproduktion und –auswahl erlebte ebenfalls einen Wandel. Der Staat gab sein Monopol auf die Herausgabe von Schulbüchern für die Volksschule auf, was eine neue Vielfalt und ein neues Arbeitsfeld schuf. Der Auswahl der Lehrbücher musste letztlich allerdings der Unterrichtsminister zustimmen.[134]

3.1.3.4. Schülerzahl, Errichtung und Ausstattung von Schulgebäuden

Die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse wurde nun im Gesetz näher bestimmt, sodass den vorher oft unzumutbaren Zuständen mit 100 oder mehr Kindern pro Klasse Einhalt geboten werden sollte. Die Klassenhöchstzahl sollte maximal 80 Kinder betragen, wobei eine Teilung möglich war, wenn diese Zahl drei aufeinander folgende Jahre so hoch blieb.[135] Dies war jedoch kein so einfaches Unterfangen, da für diese Bestimmung einerseits mehr Lehrer/innen, als auch mehr Schulräume zur Verfügung stehen mussten. Dass diesen Anforderungen nachgekommen wurde zeigen Statistiken zu Schulkinder pro Lehrkraft (von 1870 bis 1880 senkt sich die Zahl von durchschnittlich 83 auf 74 Kinder pro Klasse) und Statistiken zur Anzahl der Volksschulen in der Monarchie (1871: 13.769 Volksschulen, 1880: 17.177, 1890: 18.568). Der Anstieg ist nicht extrem hoch, weil es einerseits in den westlichen Kronländern bereits eine hohe Dichte an Volksschulen gab (die Zahl der Volksschulen steigt hier in etwa mit dem Ausmaß des Bevölkerungswachstums, eine Zunahme ist vor allem in städtischen Gebieten und den südöstli-

---

[131] RGBl. 1869, Nr. 62, § 3.
[132] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 115; *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271; RGBl., Nr. 62, § 3.
[133] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271; *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 116.
[134] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271.
[135] Vgl. RGBl. 1869, Nr. 62, § 11.

chen Kronländern zu erkennen) und andererseits ein Organisationswandel innerhalb vieler Schulen stattfand, was die Erhöhung der Klassenzahl pro Volksschule bedeutet.[136]

Das Reichsvolksschulgesetz bestimmte zwar auch die bessere Ausstattung der bestehenden Schulhäuser, sowie eine Errichtung von neuen Schulen, „wo sich im Umkreise einer Stunde und nach einem fünfjährigen Durchschnitte mehr als 40 Kinder vorfinden, welche eine über eine halbe Meile entfernte Schule besuchen müssen."[137]

Nach dem neuen Gesetz war die Gemeinde für die Erhaltung als auch Errichtung von Schulgebäuden zuständig. Die dafür zuständigen Gesetze in den Ländern erschienen in den meisten Ländern bereits im Jahr 1870, in den südlichen Gebieten der Monarchie in den darauf folgenden Jahren und in Tirol erst 1892.[138]

3.1.3.5. Lehrer: Bedingungen in der Schule, Ausbildung, Verdienst

Der Lehrberuf erhielt durch das Schulgesetz einen Professionalisierungsschub. Die Ausbildung wurde verbessert. Nun war ein vierjähriger Kurs nötig, dem nach erfolgreichem Abschluss eine mindestens zweijährige Praxis im Schuldienst folgen und mit einer Lehrbefähigungsprüfung abgeschlossen werden musste. Die früher oft finanziell so notwendigen Nebengeschäfte in der Kirche oder Gemeinde wurden (bis auf die Kirchenmusik) verboten, das Gehalt für Lehrer und Lehrerinnen wurde angehoben und musste nun von der Gemeinde bezahlt werden. Lehrerinnen stand nur 80 % des Lehrergehalts zu, mit der Begründung, dass sie keine Familie zu ernähren hätten. Dazu kommt, dass durch die verschiedenen Landesgesetze auch die Besoldung unterschiedlich war. So verdiente ein Lehrer in Vorarlberg zwischen 300 und 600 fl, ein Lehrer in Wien dagegen zwischen 800 und 1200 fl. Durch die Verbesserungen in Ausbildung, Gehalt und Versorgungsansprüche sollte die Stellung und das Ansehen des Lehrers gehoben werden. Auch die Ansprüche für Witwen und Waisen wurden neu geregelt, ebenso war nun eine Pensionsberechtigung vorgesehen. Die neue Auszahlungszuständigkeit in den Gemeinden führte jedoch

[136] Vgl. Engelbrecht, Geschichte öst. Bildungswesen, 117; Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz. Die österreichische Volksschule vor und nach dem Jahre 1869 (Wien 1909), 51f, 55, 61.
[137] RGBl. 1869, Nr. 62, § 59.
[138] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 23; Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz, 25f.

zu Protesten vor allem der ländlichen Bevölkerung, die diesen neuen „Luxus“ der Lehrpersonen nicht bezahlen wollte.[139] So hatten Abgeordnete folgenden Einwand:

> „in unserem Städtchen haben wir vier Lehrer und diese Lehrer haben nicht mehr als ein geheiztes Zimmer gehabt und waren doch vergnügt. Wenn nun vier oder mehr Lehrer sind und jeder ein geheiztes Zimmer und der Oberlehrer zwei geheizte Zimmer bekommen muß, so werden wir sehen, daß man nicht im stande ist, diese Auslagen zu befriedigen.“[140]

Zur Verbesserung der Ausbildung der Lehrer wurde auch eine Intensivierung der Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen in Form von Schulzeitungen, der Errichtung von Bibliotheken, periodisch abgehaltenen Konferenzen und Fortbildungskursen beabsichtigt.

Ebenso, wie die Zahl der Schulkinder zunahm, ist ein bedeutender Zuwachs an Lehrer/innen in den Folgejahren des RVG zu beobachten. Die Lehrerschaft hat sich in den Jahren bis 1900 mehr als verdreifacht. Auch für Frauen gab es nun eine professionelle Berufsperspektive, die sehr beliebt war, wie man an den rasch steigenden Zahlen des Anteils von Frauen am Lehrkörper erkennen kann: 1871 gab es 1.646, 1890 schon 7.552 vollbeschäftigte Lehrerinnen (auch wenn die Zahl im Vergleich zur männlichen Lehrerschaft noch gering war: von 19.568 Lehrern im Jahr 1871 auf 32.581 Lehrer im Jahr 1890). [141]

Die Bedingungen für Lehrerinnen waren jedoch sehr eingeschränkt. Sie durften hauptsächlich an Mädchenschulen unterrichten und in gemischten Schulen nur in den unteren Klassen. Weiters hatten sie im Falle einer Heirat ihren Beruf aufzugeben, wodurch sie jedoch auch alle Ansprüche, die sie bisher erworben hatten, verloren.[142]

3.1.3.6. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Geschlechterspezifische Unterschiede sind im RVG eigentlich nur hinsichtlich des Unterrichtraums und des zusätzlichen Faches „Handarbeiten“ für Mädchen zu finden.

---

[139] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 100; *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*, Bildungsrevolution, 74; *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 269-71.
[140] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271.
[141] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*, Bildungsrevolution, 74; Vierzig Jahre RVG, 57.
[142] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*, Bildungsrevolution, 74.

Es wird im ersten Paragraph des RVG von der Erziehung von „Kindern“ gesprochen, auch in der Maria Theresianischen Schulordnung von 1776 wurde von der Schule für die „Jugend beiderlei Geschlechts“ gesprochen wurde (siehe Kapitel 2.3.1.2.).

Im ländlichen Raum wurden die meisten Volksschulen koedukativ geführt, das heißt, Mädchen und Jungen wurden in derselben Klasse unterrichtet. Allerdings gab es meist innerhalb der Klasse eine Sitzordnung nach Geschlecht getrennt. Reine Mädchenschulen gab es eigentlich nur in größeren Städten.[143]

3.1.4. Widerstand gegen das RVG

Die Erstellung und Durchführung des RVG fällt in eine Zeit, wo durch die veränderte politische Landschaft größere Veränderungen möglich waren. Veränderungen denen von vielen Bevölkerungsschichten beziehungsweise deren Vertretern große Skepsis entgegen gebracht wurde. Der Widerstand gegen dieses laizistisch angelegte Gesetz kam einerseits natürlich von der damit in die Schranken gewiesenen katholischen Kirche, die damit unter anderem die Schulaufsicht aufgeben musste, andererseits gab es eine große Gegenwehr von Seiten der konservativen Vertreter im Reichsrat, die eine Hebung der Bildung für nicht notwendig erachteten.

3.1.4.1. Durch die katholische Kirche

Die katholische Kirche kämpfte seit den Verhandlungen zu den Staatsgrundgesetzen 1867 heftig gegen die Vorhaben der Deutschliberalen Partei an. Kardinal Rauscher fand in der Debatte folgende Beschreibung für die zukünftige Schule ohne den Einfluss der Kirche: „Die Trennung der Kirche von der Schule würde, wo nicht den Tod, so sicherlich das Siechtum der letzteren zur Folge haben.“[144] Der katholische Abgeordnete brachte schließlich die Sichtweise und Inanspruchnahme der Kirche sehr deutlich zum Ausdruck, indem er meinte, dass der Kirche mit den Eltern ein gleiches Recht auf die Kinder zustehe, dann erst kämen die Gemeinde und der Staat. [145]

Die angespannte Lage im Vorfeld des Reichsvolksschulgesetzes führte auch zu massiver Kritik seitens des Vatikans und mündete in einer Allokution Papst Pius IX. In dieser verdammt er das Gesetz, welches die Schule von der Kirche trennen soll. Er erklärte „Kraft

[143] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 101.
[144] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 257.
[145] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 256f.

[seiner apostolischen] Autorität [...]diese Gesetze samt ihren Folgerungen als durchaus nichtig, für jetzt und alle Zukunft".[146]

Trotz der (anhaltenden) starken Kritik wurde das RVG mit deutschliberaler Mehrheit beschlossen. Doch die Umsetzung in den Landtagen stellte sich teilweise als schwierig heraus, Grund war oft die durch das RVG vorgegebene Ausschaltung der Kirche. Die Bischöfe in Seckau, Linz und Tirol tritten am entschiedensten gegen das neue Gesetz auf und beschlossen die Verweigerung der Teilnahme am RVG. Darin folgten ihnen die Mehrzahl der Bischöfe der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, nur die Wiener Kardinäle Rauscher und Kutschker lenkten ein, „um nicht ganz den Einfluß auf die Schule zu verlieren"[147] und nahmen zum Beispiel an der Beschickung von Schulräten durch Geistliche teil.

Der oberösterreichische Bischof Rudigier hingegen kämpfte erbittert gegen die Durchführung an, indem er zum Beispiel keine Vertreter der katholischen Kirche in die Prüfungskommission entsandte oder Weisungen an den niederen Klerus gab, die Inspektion des Religionsunterrichts durch den Bezirksschulrat nicht zu dulden und dieser fern zu bleiben. Die Folge war die Enthebung und Ersetzung dieser geistlichen Religionslehrer durch weltliche Religionslehrer, was natürlich wiederum als Angriff gegen die Kirche gewertet wurde.[148]

Auch Vorarlberg arbeitete einen Vorschlag zur Umsetzung der Schulaufsicht aus, der Pfarrer und Bischöfe in Ortsschulrat bzw. Überwachung der Lehrer und Lehrbücher mit einbezog und dadurch von der deutschliberalen Regierung abgelehnt wurde.[149]

Bis auf Tirol wurde jedoch in allen Kronländern in den Folgejahren die Umsetzung beschlossen. In Tirol dauerte es bis 1892. Der Widerstand war beträchtlich. So wurde dort aufgrund der Verzögerungen die provisorische Einrichtung der Schulaufsicht befohlen, jedoch versuchte man dies gewaltsam zu verhindern, indem man zum Beispiel die weltlichen Schulinspektoren nicht in die Schulen ließ oder manche Pfarrer in der Predigt den Schulbesuch am Inspektionstag als Sünde bezeichneten.[150]

---

[146] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 259.
[147] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 33.
[148] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 29-31.
[149] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 279.
[150] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 117; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 100; *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 27-33.

3.1.4.2. Durch die ländliche Bevölkerung

Die Bevölkerung in ländlichen Gebieten war unter anderem durch den aufsehenerregenden Kampf der kirchlichen Vertreter ängstlich geworden und fürchtete sich vor den Lasten die das neue Gesetz bringen sollte, vor allem aber standen sie der verlängerten Unterrichtspflicht sehr skeptisch gegenüber. Dies bedeutete für sie einen (teilweisen) Ausfall der jugendlichen Arbeitskraft auf den Bauernhöfen und sie forderten: „Wir brauchen unsere Kinder zur Arbeit, nicht zum Schulhocken".[151]

Doch die liberale Regierung blieb standhaft und ließ in einer Ministerialverordnung 1879 noch einmal verlautbaren:

> Die achtjährige Schulpflicht ist eine wesentliche Bedingung für den sittlichen, intellektuellen und ökonomischen Fortschritt, für die Hebung der Wehrkraft, für den allseitigen Aufschwung im Staate."[152]

Trotzdem wurde teilweise eine sehr hohe Anzahl an Schulbesuchserleichterungen ausgestellt, einerseits im Sommer in Gebieten mit viel Almenwirtschaft oder dem speziellen Fall der Schwabenkinder in Vorarlberg, andererseits für die letzten beiden Schulstufen.[153]

Ein Hemmnis für den regelmäßigen Schulbesuch war die Einführung des verpflichtenden Schulgeldes. Damit begründeten vor allem ärmere Bevölkerungsgruppen das Fernbleiben ihrer Kinder vom Unterricht. Aus diesem Grund wurde es in den meisten Kronländern in den Jahren nach der Einführung des RVG bereits wieder abgeschafft, um das Ziel, Schulbildung auch für ärmere Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, weiter verfolgen zu können.

Ein weiterer Grund der Abneigung seitens der ländlichen Bevölkerung gegen das neue Schulgesetz fand sich in der darin aufgewerteten Stellung des Lehrers und vor allem der damit bestimmten Grundversorgung für diese Berufsgruppe. Ihr Einkommen musste nun so bemessen sein, dass sie sich ohne Nebengeschäfte ganz dem Beruf widmen konnte und dabei auch ihre Familie (den örtlichen Verhältnissen gemäß) ernähren konnten. Der oberösterreichische Abgeordnete Huemer bemerkte dazu:

---

[151] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 41.
[152] ME Z 16817/1879, zitiert nach *Hellmer*, RVG und Schulnovelle, 1883 43.
[153] Diese sogenannten „Schwabenkinder" kamen aus Vorarlberg und wurden im Sommer in den Raum um den Bodensee zum (bezahlten) Vieh hüten gesendet. (Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 272f.)

> „In unserem Städtchen haben wir vier Lehrer und diese Lehrer haben nicht mehr als ein geheiztes Zimmer gehabt und waren doch vergnügt. Wenn nun vier oder mehr Lehrer sind und jeder ein geheiztes Zimmer und der Oberlehrer zwei geheizte Zimmer bekommen muß, so werden wir sehen, daß man nicht im Stande ist, diese Auslagen zu befriedigen."[154]

Dazu kam die Kritik der ländlichen Bevölkerung am Lehrplan. Der neu eingeführte Unterrichtsgegenstand des Turnens war ihrer Meinung nach nicht notwendig. Und so sprachen sich in Oberösterreich beispielsweise 562 Gemeinden gegen die Einführung aus. Weiters geriet Ende der 1870er-Jahre auch der Realienunterricht in Diskussion, es gab Klagen über den geringen Erfolg der Volksschule, was nach Meinung vieler an der Gewichtung der Unterrichtsgegenstände lag. Der Erfolg in den grundsätzlichen Gegenständen würde durch den Realienunterricht beeinträchtigt werden, verlautbarte das Ministerium. [155]

Ehalt bemerkt dazu noch:

> „Besonders die unwissende Landbevölkerung wie auch das Fabriksproletariat nahmen eine schulfeindliche Haltung ein, weil die Verlängerung der Schulpflicht ihnen Arbeitshände und damit Hilfe bei der Bewältigung ihrer materiellen Not entzog."[156]

3.1.4.3. Durch (Fabriks-)Arbeiter/innen

Wie Ehalt eben bemerkt, waren auch die Fabrikarbeiter/innen nicht erfreut über die Ausweitung der Unterrichtspflicht. Einerseits wurde dadurch Arbeitskraft aus der Familie abgezogen, andererseits konnten sich viele Familien die Schule, das heißt auch die dazu notwendige Ausstattung an Schulsachen und bessere Kleidung nicht leisten. Ehalt sieht auch die Angst vor dem Verlust der patriarchalisch-hausväterlichen Gewalt als Grund der Ablehnung der Schule von Seiten der Arbeiter/innen. Er nennt es auch eine fatale Koalition, die in der Stadt zwischen Fabriksbesitzern und Arbeiter/innen und am Land zwischen Großgrundbesitzern und Landarbeiter/innen bestand und wo beide Seiten eine Veränderung der Schule ablehnten.[157]

---

[154] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271.
[155] Vgl. *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 99; *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 271.
[156] *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 143.
[157] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 143.

Zahlen über den Schulbesuch in Wien machen deutlich, dass den Veränderungen nur langsam nachgekommen wurde: 1875 lag die Schulbesuchsquote bei 77 % und war damit unter jener aller Bezirke Niederösterreichs. Innerhalb von Wien war der Schulbesuch in jenen Bezirken am niedrigsten, wo die ärmste Bevölkerung lebte: in Brigittenau, Zwischenbrücken, Erdberg und Favoriten .[158]

3.1.4.4. Durch die Kronländer/Landtage/Gemeinden

Wie zuvor schon erwähnt, weigerte sich die Mehrheit der Landtage, das Reichsvolksschulgesetz sofort in den jeweiligen Kronländern umzusetzen. Dies hatte einerseits kirchliche, andererseits finanzielle Hintergründe.

Die (zur politischen Mehrheit der Deutschliberalen auf Staatsebene) unterschiedlichen politischen Auffassungen in den Landtagen auf konservativer Seite unterstützt durch den Protest der Kirche, führten zu teilweise großen Verzögerungen in der Durchführung der Reform. Die Durchführung des RVG in Form von Landesgesetzen wurde in den meisten Kronländern relativ rasch bereits im Jahr 1870 erledigt, in Dalmatien war dies 1871 der Fall, in Krain, Galizien und der Bukowina im Jahr 1873. Dahingegen dauerte es in Tirol etwas länger, dort wurden die Durchführungsbestimmungen erst 1892 auch von Wien angenommen (die Landtage schickten Vorschläge, die dann aber von Wien sanktioniert werden mussten).[159]

Die finanziellen Belastungen, die den Ländern, genauer gesagt den einzelnen Gemeinden durch die Veränderungen im RVG zufielen – das waren Erweiterung der Schulgebäude für die zwei zusätzlichen Jahrgänge, Übernahme des Sachaufwands und Besoldung der Lehrer – lösten ebenfalls harsche Kritik aus. Der Staat ordnete eine Reform an, übertrug die Verantwortung über den Pflichtschulbereich jedoch den Ländern und damit auch die ökonomischen Folgen. Die Konsequenzen waren unterschiedlich: einige Gemeinden nahmen einfach keine Neuerungen an den Schulgebäuden und seiner Ausstattung vor und stellten ungeprüfte Lehrer an, andere jedoch häuften durch die Umsetzung beträchtliche Schulden an. Im Falle von sehr armen Gemeinden konnte durch den Normalschulfonds, Sparkassen oder Privatpersonen Abhilfe geschaffen werden. Diesbezüglich ist jedoch anzumerken, dass in den österreichischen Kronländern die Schulanzahl schon

[158] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen 143.
[159] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 23.

relativ hoch war, weswegen nicht viele neue Schulen gegründet werden mussten. Es handelte sich oft eher um Erweiterungen, damit die vorgeschriebenen achtklassigen Schulen auch erreicht wurden. Dies ging in den Folgejahren des RVG langsam und kontinuierlich voran.[160]

3.1.5. Der Weg zur Schulnovelle von 1883

Ende der 1870er wurde die deutschliberale Mehrheit im Abgeordnetenhaus immer kleiner und damit zeichneten die konservativen und klerikalen Vertreter wieder vermehrt das Bild der politischen Handlungen mit. Auch im Fall der Bildungspolitik wurden die kritischen konservativen Stimmen wieder heftiger und lauter.

Trotz der anhaltenden Kritik war das RVG in den meisten Kronländern mittlerweile von den Landtagen angenommen worden und die Umsetzungen im Gange. Die Analphabetenrate sank kontinuierlich, die Anzahl der Schulen nahm zu und auch deren Ausstattung wurde besser. Die qualitative Verbesserung der Volksschule ist auch im stetigen Anstieg der mehrklassigen Schulen zu sehen (vor dem RVG waren die meisten einklassig geführt worden), ebenso an der steigenden Schulbesuchsquote und der Zunahme der neu ausgebildeten Lehrer/innen und der sinkenden Zahl an Schüler/innen je Lehrkraft und Klasse.[161]

Doch die konservativen Vertreter wurden nicht müde in ihren Forderungen nach mehr Einfluss der Kirche in der Schule, der Einschränkung der „unnützlichen" Lehrgegenstände auf das Nötigste und der Herabsetzung der Unterrichtspflicht auf sechs Jahre. Der Abgeordnete Lienbacher drückte seine Sorge bezüglich übermäßiger Bildung folgendermaßen aus:

> „Ich habe mir oft die Vorstellungen gemacht, wenn ich von den Anforderungen gehört habe, die man an die Schüler der Landschulen stellte, als ob die Herren glauben würden, es wäre ein wahres Glück, wenn alle Staatsbürger Doktoren [...] wären, und ich meine, meine Herren, es könnte uns im Staate kein größeres Unglück passieren, denn, meine Herren, wer würde die groben Arbeiten verrichten [...]"[162]

Dies zeigt die Abneigung gegen Bildung, vor allem gegen die Bildung der niedrigeren Schichten die in den Reihen der Konservativen vorherrschte, denn es sei wichtig, „dass

---

[160] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, 117; *Engelbrecht*, Schulformen/Schulreformen, 99; Vierzig Jahre RVG, 55.
[161] Vgl. Vierzig Jahre RVG, 51-61.
[162] Rede des Abgeordneten Lienbacher 1880, zitiert nach *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 57.

Bauern- und Arbeiterkinder zeitlich an die schwere Arbeit gewöhnt werden [...] sonst würden sie jede Lust daran verlieren."[163]

Zudem würden ihre Forderungen finanzielle Erleichterungen für die Gemeinden bringen, bemerkten sie. Die Vertreter der deutschliberalen Partei stimmten zwar zu, dass die finanzielle Belastung in den Anfangsjahren teilweise sehr hoch für die Gemeinden war, dass es aber auf jeden Fall lohnend gewesen sei, auch um die Bildung der bäuerlichen Bevölkerung zu heben und ihr so zu ermöglichen, sich besser im Parlament vertreten zu können und nicht immer auf „Geistliche und Doktoren" zurückgreifen zu müssen.[164] Denn, „der Wunsch der Bevölkerung ist nicht, dass allen die sechsjährige Schulpflicht gemeinsam ist, sondern das Streben nach höherer Bildung", entgegnete der Abgeordnete Ruß auf die Forderung der Konservativen nach Gleichstellung aller Kronländer mit jenen, denen die sechsjährige Unterrichtspflicht (ausnahmsweise) genehmigt wurde (vgl. Kapitel 3.1.3.2.).

Das Unterrichtsministerium war in den Jahren nach dem RVG durch deutschliberale Politiker und deren Gesinnung geprägt. Dies drückte sich in den Bestrebungen zu einem einheitlich deutsch regierten Österreich aus mit einer deutschen Verwaltung. Ende der 1870er schwand jedoch die deutschliberale Mehrheit und Eduard Taaffe, ein Politiker konservativen Zuschnitts, wurde von Kaiser Franz Joseph I. beauftragt, eine Regierung zu bilden. Diese stellte sich aus Abgeordneten der slawischen Parteien Österreichs und kirchlichen Vertretern zusammen. In diesem Umfeld hatten die Anträge konservativer Abgeordneter wieder bessere Chancen, erhört und durchgeführt zu werden. Auch wenn sich die Erfüllung der Forderungen im Falle des Reichsvolksschulgesetzes noch etwas hinauszögern sollte, da im Herrenhaus des Reichsrates die liberale Mehrheit noch vorhanden war und so Anträge zur Abänderung vereiteln konnte. Andererseits waren die Vorzüge des neuen Volksschulgesetzes mittlerweile in der Gesellschaft angekommen, was einige Pläne zur gänzlichen Umstrukturierung des RVG außer Kraft setzte, da man sich keine große Mehrheit dafür erwarten konnte.[165]

1880 brachten die Abgeordneten Lienbacher und Liechtenstein einen Antrag im Abgeordnetenhaus ein, betreffend die Erweiterung der Kompetenz der Landtage im Schulwesen (vor allem hinsichtlich der selbständigen Entscheidung, ob sechs- oder achtjährige

[163] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 56.
[164] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 59f.
[165] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 46f; *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*: Bildungsrevolution, 74f.

Unterrichtspflicht). Nachdem im Vorfeld die böhmischen Bischöfe auf die neue Regierung unter Eduard Taaffe Druck ausgeübt hatten, indem sie aufgrund miserabler Zustände in den Volksschulen in der vergangenen Dekade die Wiedereinführung der konfessionellen Schule forderten (und ansonsten die Beteiligung des Klerus an den Schulbehörden nicht mehr erlauben würden), sich Taaffe davon jedoch nicht übermäßig distanzierte, wurde den Deutschliberalen schnell klar, in welche Richtung die Schulpolitik nun gehen sollte. Daraufhin trat Unterrichtsminister Stremayr zurück. Nach ihm wurde Conrad Eybesfeld bestellt, dessen politische Ausrichtung zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar war.[166]

In der Debatte diesen beiden Anträgen folgend kann man die unterschiedlichen Weltbilder der Fraktionen sehr gut verfolgen. Vor allem kann man daran auch den Stellenwert des Kindes in der jeweiligen Gesellschaftsschicht erkennen. Während die einen (Konservativen, Föderalisten) davon sprechen, die Kinder möglichst früh zur Arbeit heranzuziehen, damit sie sich daran gewöhnen, plädieren die anderen (Liberalen) dazu, die Kinder nicht zu versklaven und „die schützende Hand über das heilige Haupt des Kindes“ zu halten, auch wenn ihre Absichten der Hebung der Volksbildung nicht allein der Kinderliebe geschuldet waren.[167]

Einen weiteren Aspekt der Diskussion erwähnt Richard Clam-Martinic, wenn er meint, dass den Eltern das Recht zurück erteilt werden soll, über die Art der Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen.[168]

Doch der wirkliche Grund für den erbitterten Kampf um die schulischen Belange kommt einem liberalen Abgeordneten am Schluss eines seiner Plädoyers über die Lippen: „Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft.“[169] Diese zentrale Aussage macht kurz und prägnant klar, worum es geht, nämlich um den Machtanspruch. Der, der die nächste Generation (aus-)bildet, dem gehört die Zukunft. Und dies haben natürlich alle Parteien längst erkannt, weshalb der Kampf so erbittert und über Jahre hinweg ausgetragen wird.

[166] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 47-52.
[167] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 67.
[168] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 103.
[169] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 60.

3.2. Die Novelle von 1883

Die Liberalen verloren 1882 auch die Mehrheit im Herrenhaus (nachdem sie die Mehrheit im Abgeordnetenhaus bereits zuvor verloren hatten), wodurch nun den Veränderungen der Gesetze im Grundschulbereich nichts mehr im Wege stand. 1882 wurde von der Regierung eine Vorlage zur Gesetzesabänderung ausgearbeitet, der anschließend von den Abgeordneten diskutiert wurde. Die Diskussionsbeiträge waren – wie gewohnt – breit gefächert, die Forderungen gingen von einer intensiven Wiedereinbeziehung der Kirche in schulischen Belange über Abgabe der Schulagenden an die Landtage bis zur Begrenzung des Unterrichts hinsichtlich Dauer und Inhalt. [170]

Am 28. April 1883 wurde das Gesetz (Novelle genannt) mit einer knappen Mehrheit (170 zu 162 Stimmen) im Herrenhaus angenommen und am 2. Mai 1883 von Kaiser Franz Joseph I. sanktioniert.[171]

Doch die Umstrukturierung der sogenannten „Neuschule" konnte nicht ganz so umfassend erreicht werden, wie es sich so manche kirchliche Vertreter vorgestellt hatten.[172] Kardinal Schwarzenberg brachte dies im Rahmen der Verhandlungen zur Novelle zum Ausdruck und gab sich anschließen ganz versöhnlich, nachdem die kirchlichen Forderungen die letzten Jahre nicht erhört worden waren: „Wir halten viel weiter gehende Anträge für notwendig, wir werden aber dermalen keine weiteren Anträge stellen, um nicht das Zustandekommen der Novelle zu verzögern oder überhaupt gar zu vereiteln."[173]

Die Veränderung gestaltete sich folgendermaßen: Die Volksschule blieb eine öffentliche Einrichtung mit den staatlichen Lehrern. Es konnte weiterhin jede/r Staatsbürger/in nach Erbringung der nötigen Befähigungen Lehrer/in werden. Einzig die Position der Schuldirektoren waren in dieser Hinsicht eingeschränkt worden: sie hatten nun einen Nachweis zu erbringen, dass sie den Religionsunterricht für jene Konfession erteilen konnten, der die Mehrheit der Schüler/innen angehörte – was die liberalen Kritiker auf den Plan rief, weil es in Widerspruch zu den Staatgrundgesetzen von 1867 stand, wo-

[170] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 83-103.
[171] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 304.
[172] Vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 302.
[173] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 83.

nach jede/r, der/die die Staatszugehörigkeit und Lehrbefähigung besitzt, ein Lehramt in der Volksschule ausüben kann. [174]

Die Auswahl der Schulbücher wurde nun auch neu geregelt: fortan war die Landesschulbehörde für die Wahl der Lehr- und Lesebücher zuständig. Dies ermöglichte – zumindest in den konservativ geprägten Kronländern – eine wiederkehrende Beeinflussung dieses Bereiches durch die katholische Kirche.[175]

Die wesentlichste Neuerung betraf die Schulbesuchserleichterungen. Die Regierung verwies auf „die vielseitig zum Ausdruck gekommenen Interessen der Landbevölkerung" in diesem heiß umkämpften Punkt, welchen sie eine gesetzliche Basis schaffen wollte. Durch die neuen Bestimmungen wurde den Gemeindevertretungen die Möglichkeit zugesprochen, über die Erteilung von Schulbefreiungen für die letzten zwei Schuljahre entscheiden zu können.[176] Damit wurde laut Strakosch-Graßmann ausgelöst, dass „[in der] Mehrzahl der bäuerlichen Landgemeinden auch der westlichen Kronländer die achtjährige Schulpflicht nicht mehr existiert."[177]

In einem „Localbericht" in der „Neuen Freien Presse" vom 16. April 1883, in dem es um die Stellung der Arbeiter zur Debatte stehenden Schulnovelle geht, wird deutlich, dass die laut Konservativen von der ärmeren Bevölkerung geforderte Kürzung der Unterrichtspflicht nicht immer mit deren – vermutlich – unterschiedlichen Meinungen übereinstimmte. So wird in diesem Bericht Folgendes über die Instrumentalisierung berichtet:

> „Im Motivenbericht heißt es, die ärmere Bevölkerung verlange eine Abkürzung der Schulpflicht. Mir ist nichts bekannt und wir Arbeiter wenigstens müssen uns entschieden dagegen verwahren, dass wir eine derartige Forderung gestellt hätten."[178]

Die Konservativen traten einerseits für eine Kürzung der Unterrichtspflicht ein, weil es (angeblich) die Land- und Fabriksarbeiter/innen so fordern, andererseits kamen ihrerseits auch immer wieder Klagen und Beschwerden darüber, dass die Schulbildung über

---

[174] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*: Bildungsrevolution, 74.
[175] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 84.
[176] Vgl. *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*: Bildungsrevolution, 74f; *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 84 und 110.
[177] *Strakosch-Graßmann*, Geschichte öst. Unterrichtswesen, 304.
[178] *Neue Freie Presse*, 16. April 1883, 2.

das Zweckmäßige und Notwendige hinausgehe und es schließlich weniger gebildete Menschen geben müsse, die die einfachen Tätigkeiten verrichten müssten.[179]

Eine weitere wichtige Änderung betraf den Lehrplan inhaltlicher Natur. Und zwar ging es um die sogenannten „Realien", das heißt um den Bereich des Unterrichts, in dem Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte gelehrt wurde. Von den Inhalten dieser sollten nun laut Gesetz nur „das für die Schüler Fasslichste" unterrichtet werden. Das würde nach Meinung der Konservativen zur Entlastung der Kinder beitragen.[180]

3.2.1. Die Situation der Volksschule nach dem Inkrafttreten der Novelle

Die Auswirkungen der Novelle waren vor allem in Hinsicht auf die Schulbesuchserleichterungen sehr groß. Diese betrafen die siebte und achte Schulstufe und bedeuteten eine zeit- (und daher natürlich auch inhalts-)mäßig starke Beschränkung des Unterrichts, zum Beispiel auf einen Teil des Jahres, auf einzelne Wochentage oder die Umstellung auf Halbtagsunterricht. Es wurden generelle und individuelle Schulbesuchserleichterungen unterschieden. Generelle Schulbesuchserleichterungen konnten ganzen Klassen auf dem Land bewilligt werden, individuelle hingegen „Kindern auf dem Lande und den Kindern der unbemittelten Volksclassen in Städten und Märkten über Ansuchen ihrer Eltern [...] aus rücksichtswürdigen Gründen"[181].

Sieht man sich die Zahlen in den Jahren nach Inkrafttreten der Novelle an, so kann man erkennen, dass sie hinsichtlich Schulbesuchserleichterungen einen „durchschlagenden" Erfolg hatte: Im Schuljahr 1887/88 machen von diesem neuen Recht in folgendem Ausmaß Gebrauch: In Niederösterreich 69,9 % der Gemeinden, in Oberösterreich 98,9 % und in Salzburg 95, 4 %. Dieser Zahlen bleiben auch in den folgenden Jahrzehnten auf ähnlicher Höhe.[182]

In Tirol war die Situation etwas abweichend, da die Bestimmungen nur in Städten und größeren Orten durchführbar waren, weil in den Landgemeinden noch viel weiter gehende Schulbesuchserleichterungen genehmigt wurden. Aus einem Bericht des Landesschulinspektors aus dem Jahr 1893/94 geht hervor, dass die Kinder, oder besser schon

---

[179] Vgl. *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 116-118; *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 57,84.
[180] Vgl. *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 122.
[181] RGBl. 53/1883, § 21.
[182] Vgl. *Österreichische Statistik* Bde. XXII/4, Wien 1890; XLVIII/4, Wien 1897; LXVIII/3, Wien 1903, zit. nach *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 155.

Jugendlichen wegen der großzügigen Schulbesuchserleichterungen die Wiederholungsschule bis zum 16. Lebensjahr zu besuchen hatten. Diese konnte jedoch aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit in viel geringerem Ausmaß Inhalte vermitteln. Die Situation in Vorarlberg war sogar noch ausufernder. Auch dort forderte die Bevölkerung noch weitergehende Befreiungen, als es die Novelle schon erlaubte. Kindern wurde schon ab dem zehnten Lebensjahr eine Schulbesuchserleichterung zugestanden. Teilweise wurden sie den ganzen Sommer über von der Schule enthoben, ohne der Verpflichtung zu einer Wiederholungsschule, wie es sie in Tirol gab.[183]

Ein weiteres wichtiges Thema in der Zeit nach Inkrafttreten der Novelle – von dieser jedoch nicht bedacht – ist die Abschaffung der Fabriksschulen durch eine Novelle zur Gewerbeordnung im Jahr 1885. Sie beinhaltet das Verbot der Beschäftigung von Kindern vor Vollendung des 14. Lebensjahres. Doch de facto sah die Situation so aus, dass Jugendliche ab dem zwölften Lebensjahr Hilfsarbeiten in gewerblichen Betrieben und Fabriken verrichten durften, wenn dabei die gesetzliche Unterrichtspflicht nicht verletzt wurde. Laut Seebauer war dies bis zur Wende zum 20. Jahrhundert auch gang und gäbe.[184]

Der katholische Einfluss der Kirche wurde in den Folgejahren der Novelle zum RVG wieder größer. Zwar hatten die unzähligen Anträge von Seiten der Konservativen Partei im Abgeordnetenhaus keinen Erfolg, so nutzten die einzelnen Länder jedoch den Spielraum der Gesetzgebung zum Beispiel bei der Bestellung von Lehrer/innen vor allem durch die Beeinflussung der Wahl des Schulleiters/der Schulleiterin. Auch die in den 1880ern immer breiter werdende Medienlandschaft und die Möglichkeit der Vereinsgründung wurde von der konservativen Lehrerschaft freudig aufgenommen, mit dem bestimmten Ziel katholische Schulen zu schaffen, was ihnen auch gelang.[185]

Doch auch die sozialdemokratischen Lehrer formierten sich („Die Jungen"), kritisierten stark die Gesetze und wehrten sich dagegen, bestimmte religiöse und politische Anschauungen „der herrschenden besitzenden Classe" vermitteln zu müssen. Sie wehrten

[183] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 149f.
[184] *Engelbrecht*, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 119; Renate *Seebauer*, Kein Jahrhundert des Kindes. Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung (Wien 2010), 178.
[185] Engelbrecht, Geschichte öst. Bildungswesen, Bd. 4, 120f.

sich gegen die Monopolisierung der Bildung und forderten eine vollständige Ablösung der Schule von der Kirche.[186]

3.3. Die Schul- und Unterrichtsordnung von 1905

1905 fand die nächste Veränderung der Schulgesetze statt. Die Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und Bürgerschulen war sehr umfangreich und ging weit über jene aus 1870 hinaus. Die Grundzüge wurden festgelegt, die detaillierten Bestimmungen überließ man jedoch großteils den Landesschulbehörden, Bezirkslehrerkonferenzen beziehungsweise direkt den Lehrern an der Schule. Laut Engelbrecht kann man jedoch den christlichsozialen Einfluss in den Formulierungen herauslesen, wenn davon geschrieben wird, die Kinder seien „in der Schule sittlich-religiös zu erziehen; die Schule wird sie namentlich zu Gottesfurcht, Ehrfurcht vor dem Kaiser und dem Allerhöchsten Kaiserhause, zur Achtung vor dem Gesetz und vor der staatlichen Ordnung, zur Liebe zum angestammten Volkstum und zum gemeinsamen Vaterlande sowie zur konfessionellen und nationalen Duldsamkeit anleiten".[187]

Friedrich, Mazohl und von Schlachta konstatieren ebenfalls nur geringfügige Veränderungen in diesem Gesetz seit dem RVG 1869 beziehungsweise der Schulnovelle von 1883. Das Erziehungsziel wurde nun mit Begriffen wie „Pflege alles Wahren, Guten und Schönen, die Heranbildung eines offenen und edlen Charakters, die Entwicklung von Pflicht- und Ehrgefühl, Offenheit, Wahrheitsliebe, Anstand, Sparsamkeit, Selbstvertrauen, Mäßigkeit und Selbstbeherrschung"[188] beschrieben, was man einerseits als Annäherung an eine bürgerliche Lebensweise, aber auch als Aufruf zu ordentlichen und nicht ausschweifenden Verhältnissen deuten kann.

---

[186] Vgl. „Grundsätze der Jungen" in Freie Lehrerstimme 4 (1898), 151-153, zitiert nach: *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 5.
[187] MVBl. Nr. 49/1905, VII § 71, zitiert nach *Engelbrecht*, Veränderungen im Erziehungsanspruch, 5.
[188] *Friedrich/Mazohl/von Schlachta*, Bildungsrevolution, 75.

4. Schulwirklichkeit in der Zeit von 1869 bis 1914 in zeitgenössischen Autobiografien

In diesem Kapitel gehe ich der Frage nach, welche Auswirkungen das Reichsvolksschulgesetz für die Schulwirklichkeit in Österreich bis 1914 hatte und untersuche dies anhand von zeitgenössischen autobiografischen Darstellungen.

Wie empfanden Kinder, die zwischen 1869 und 1914 die Volksschule besuchten, die Veränderungen der schulischen Belange durch das Gesetz? Haben die gesetzlichen Bestimmungen in ihren Aufzeichnungen eine Wichtigkeit? In welcher Form gelangen die gesetzlichen Vorgaben in ihre Aufmerksamkeit und in ihr Erleben des zur-Schule-gehens. Welche Bereiche sind in den Autobiografien stark verknüpft mit der Institution Schule und wie beeinflussen sich diese gegenseitig?

Beginnend mit einer Erörterung der Frage, was bei der Arbeit mit und Analyse von Biografien wichtig ist, gehe ich über zu einer Beschreibung der Analysemethode und des Analysematerials, bis ich schließlich die in den Autobiografien sich als wichtig herauskristallisierten und in Verbindung zur Schule stehenden Themen beschreibe und analysiere, nämlich Einstellungen zur Schule, Schule und Arbeit, Lehrpersonen, Herrschaft/Macht/Disziplin, Geschlechtsspezifische Unterschiede und Räumliche Aspekte.

4.1. Biografie und „Wirklichkeit“

Autobiografien wird in der sozialhistorischen Forschung seit den letzten Jahrzehnten immer mehr Wert beigemessen. Oft in Frage gestellt werden in diesem Kontext die „Wahrheit“ der Erzählungen und die „Objektivität“ der Erinnerungen. Es wird von Unsicherheitsfaktoren gesprochen, wie der Selektivität des Erinnerten, das Verschweigen bestimmter Begebenheiten oder einseitiger Idealisierung (sowohl in positive als auch negative Richtung).[189] Hier entgegnet Bernhard Fetz, dass „Individuen [...] durch eine kritische Auswertung von Quellen nicht in dem Maße zu verifizieren [sind], wie es histo-

[189] Vgl. Hannes *Stekl*, „Höhere Töchter“ und „Söhne aus gutem Haus“. Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik (Wien-Köln-Weimar 1999), 19.

rische Ereignisse sind."[190] Und konstatiert anschließend mit Jacques Le Goff, der die Biografie als „Präsentation und Deutung eines individuellen Lebens innerhalb der Geschichte"[191] beschreibt.

Dem Quellenmaterial müssen durch Interpretationen, Kritik und Kommentare sowohl die Annäherung an die Wirklichkeit, aber auch seine Widersprüche entlockt werden. Der Wert der Autobiografien als historische Quellen liegt vor allem darin, dass sie Einblicke in Lebensbereiche geben können, die aus anderen Quellenarten nur schwer zu erhalten sind.[192]

Die Niederschrift von Lebensgeschichten ist verschiedenen Komponenten unterzogen. Zum einen sind die Lebenswelten zu berücksichtigen, die die Person umgeben, die schichtspezifischen Denk- und Wertmuster und der bereits zurück gelegte Lebensweg mit all seinen Sinndeutungen und Reflexionen. Zum anderen sind die Motivationen zu berücksichtigen, durch welche solche autobiografischen Zeugnisse entstehen. Will man eine an sich selbst gerichtete Ordnung seines Lebens vornehmen, oder soll die Beschreibung jemand anderem bezeugen, wie glücklich oder unglücklich das Leben verlaufen ist.

In den von mir analysierten Biographien sind die Motive auch sehr unterschiedlich. Eine häufige Begründung liegt darin, die Geschichte den Nachfahren aufzuzeichnen und drückt sich in der Adressierung des Schriftstückes an Kinder oder Enkel aus.

Stekl interpretiert dies als Präsentation eines „geglückten" Lebenslaufs, der aber auch Probleme und Krisen beinhalten kann, jedoch deren Lösung bereit hält, was als Chance zur weiteren Entwicklung gesehen wird. Es sollen Erfahrungen weiter gegeben werden und damit auch die Werte und Normen, die oft der eigenen Kindheit schon zu Grunde lagen. [193]

In den Autobiographien der aus ländlicher oder städtischer Unterschicht stammenden Personen fällt auf, dass die meisten entweder eine positive Geschichte im Zusammenhang mit Schule und Schulbildung erlebt haben oder/und einen Aufstiegsgedanken

---

[190] Bernhard *Fetz*, Der Stoff, aus dem das (Nach-)Leben ist. Zum Status biographischer Quellen, in: ders., Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie (Berlin 2009), 126.
[191] Jacques *Le Goff*, „Wie schreibt man eine Biographie?", in: Fernand Braudel, Natalie Zemon Davies, Lucien Febvre, Der Historiker als Menschenfresser. Über den Beruf des Geschichtsschreibers (Berlin 1990), 106, zitiert nach Bernhard *Fetz*, Die vielen Leben der Biographie. Interdisziplinäre Aspekte einer Theorie der Biographie, in: ders., Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie (Berlin 2009), 29.
[192] Vgl. *Fetz*, Biographische Quellen, 126; Andrea *Schnöller*/Hannes *Stekl*, „Es war eine Welt der Geborgenheit...". Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik (Wien-Köln-Weimar 1999), 11.
[193] Vgl. *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 11-14.

durch Schulbildung gehegt haben, dem in der Kindheit oft nicht Rechnung getragen wurde/werden konnte. In manchen Fällen wurde dies in erwachsenem Alter nachgeholt, teilweise wird die Verunmöglichung der weiteren Schulbildung aber für den unglücklichen Verlauf des Lebens verantwortlich gemacht, wie im Fall von Katharina Santer:

> „Ich hatte immer alles Einser. Eine Schülerin durfte gratis in die Bürgerschule gehen, und die Lehrerin schlug mich vor. Es tut mir heute noch sehr weh, daß ich von meiner Mutter aus nicht gehen durfte. Ich mußte arbeiten gehen und damit war die Sache erledigt."[194]

Die Beschreibung der Schulwirklichkeit kommt in den Autobiografien in verschiedenem Ausmaß vor. Dies ist einerseits verschiedenen Schreibaufrufen[195] zu speziellen Themen von interessierten Wissenschafterinnen oder auch Laiengruppen geschuldet, andererseits der Wichtigkeit, die Schule im jeweiligen Lebenslauf einnimmt. Doch gerade die Einbettung der Erzählungen von Schule und Unterricht in die Kindheitsgeschichte kann uns zeigen, warum Kinder wann und weshalb beispielsweise die Schule nicht besuchten. Sie kann uns auch zeigen, wie Schule im familiären Umfeld wahrgenommen wurde und welche Auswirkungen diese auf die Schüler/innen hatte beziehungsweise wie der Schulalltag auch durch die Handlungen der einzelnen verändert werden und den eigenen Lebensbedürfnissen angepasst werden konnte.

Christa Ehrmann-Hämmerle weist auf die Ausdrucksformen in den autobiografischen Darstellungen hin, welche oft zeigen können, aus welchem Milieu die schreibende Person stammt. Es lassen sich „Traditionen des Handlungsfeldes autobiographischen Schreibens" in der Strukturierung der Lebensgeschichte erkennen. „Zeit wird in der bürgerlichen Kultur als „linear" verlaufend, als kontinuierliche Entfaltung eines Subjekts

---

[194] Biografisches Interview mit Katharina Santer, in: Heinrich Gerber, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Untersuchung auf Grundlage biografischer Interviews aus der Region Spittal an der Drau (Diplomarbeit Baldramsdorf 1988), 53.

[195] Es wurde zum Beispiel in Rundfunksendungen dazu aufgerufen, seine Schulerinnerungen aufzuzeichnen. Durch solche öffentliche Aufrufe wurden viele ältere Menschen dazu bewegt, ihre Lebensgeschichte oder Teile daraus niederzuschreiben. Diese befinden sich nun teilweise in der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Wien. In den 1980er Jahren entstanden zudem viele Projekte und Initiativen, die das Konzept der Oral History im Hintergrund hatten. Es gab etwa Laiengeschichtsgruppen in Linz, die es sich zur Aufgabe machten, Alltagsgeschichte vom Arbeitsplatz oder Betrieb aus zu erforschen. In Wien gab es etwa den lebensgeschichtlichen Gesprächskreis, als Seminar an der Volkshochschule Ottakring angelegt, wofür sich über mehrere Jahre hinweg Studierende mit älteren Menschen regelmäßig trafen und Lebenserinnerungen austauschten, was schließlich in einer Publikation seinen Ausdruck fand. (Vgl. Günter *Müller*, Sammlungen autobiographischer Materialien in Österreich, in: Thomas *Winkelbauer*, Vom Lebenslauf zur Biographie. Geschichte, Quellen und Probleme der historischen Biographik und Autobiographik. Referate der Tagung „Vom Lebenslauf zur Biographie" am 26. Oktober 1997 in Horn (Krems an der Donau 2000), 176-190.)

begriffen."[196] Die Lebensgeschichte wird als eine Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dargestellt, wohingegen in Darstellungen aus der popularen Autobiografik[197] stark die kollektiven Identitäten und das immer wiederkehrende Verorten in diesen im Vordergrund steht.

In den von mir verwendeten autobiografischen Beschreibungen von Kindern aus der ländlichen Unterschicht nimmt die Erzählung der alltäglichen Situationen einen großen Raum ein. Auch Ehrmann-Hämmerle kommt in ihrer Analyse der Biographien von zwei aus der ländlichen Unterschicht stammenden Personen zu (einem ersten) Schluss, dass ländliche Sozialisation „tendenziell Lebensdarstellungen und –bilanzierungen, in denen vor allem das Eingebundensein in materielle und soziale Verhältnisse und kollektive Mentalitäten deskriptiv dargestellt werden und weniger individuelle Besonderheit und Subjektivität."[198]

Doch weist Ehrmann-Hämmerle auch darauf hin, dass diese Verallgemeinerung möglicherweise zu kurz greift:

> „Ist er [der Akt des lebensgeschichtlichen Schreibens, H. E.] nicht ein auch widerständiger Akt gegen das „Verschwinden" des Subjekts im Ablauf der Geschichte, ein Versuch, das „Ich" zu verorten, zu verstehen und gegen das – eigene und kollektive – Vergessen zu wahren?"[199]

Auch wenn es so scheint, dass die Umwelt als bestimmend gesehen wird, was in den Beschreibungen literarisch durch die häufige Verwendung der Worte „wir" und „man" zum Ausdruck kommt, findet man doch auch die Verwendung des Wortes „ich" und somit den direkten Eigenbezug und die Reflexivität der Lebensgeschichte. Auch J. B. Warneken drückt aus, dass er auch in der popularen Autobiografik Reflexion für möglich hält:

---

[196] Christa *Hämmerle*, Formen des individuellen und kollektiven Selbstbezugs in der popularen Autobiographik, in: Hermann *Heidrich*, Biographieforschung. Gesammelte Aufsätze der Tagung des Fränkischen Freilandmuseums am 12. Und 13. Oktober 1990 (Bad Winsheim 1991), 40f.

[197] Mit „popularer Autobiografik" ist die „nichtprofessionelle" Autorenschaft gemeint, die üblicherweise aus der „unteren Bildungsschicht" stammt. (Vgl. B. J. Warneken, zitiert nach: Hämmerle, Selbstbezug in der popularen Autobiographik, 36.)

[198] Ebenda, 47.

[199] Ebenda, 41.

> „Doch es ist nicht ausgeschlossen, daß z. B. die Arbeit an einem autobiographischen Text – mehr vielleicht als ein relativ kurzes Interview – bisher eher latente Selbstreflexion nach außen holt."[200]

Doch würde ich meinen, dass man nicht nur etwas „nach außen holt", sondern dass etwas Neues entsteht, wenn man zum Beispiel wie oben genannt einen Aufruf zur Niederschrift der Lebensgeschichten unter zu einem speziellen Thema startet.

Der Reflexionsgrad ist ein weiterer wichtiger Punkt für die Analyse der lebensgeschichtlichen Darstellungen. Ein deutlicher Unterschied ist zwischen den von mir auch herangezogenen biografischen Interviews und den von den Menschen selbst verfassten Autobiografien zu erkennen. Während die eigenen Niederschriften häufig reflektiert mit der Vergangenheit – natürlich auch in Bezug auf das weitere Leben und die Gegenwart – umgehen, sind die biografischen Interviews teilweise von Schweigen, sehr kurzen Antworten und daher stärkerem Nachfragen geprägt.

Für die von mir für diese Analyse verwendeten Autobiografien kann ich die oben genannte Aussage B. J. Warnekens bestärken, was die Reflexion angeht. Und ich kann auch bestätigen, dass diese sowohl für lebensgeschichtliche Darstellungen mit bürgerlicher Sozialisation als Hintergrund als auch für jene aus den unteren Schichten Geltung haben.

4.2. Analysematerial und Analyseaspekte

Als Analysematerial verwende ich vorwiegend autobiografische Texte von Personen, die in der Zeit zwischen 1869 und 1914 im Gebiet des heutigen Österreich die Volksschule besucht haben. Ich habe mich Autobiografien zugewendet, weil diese ein Mittel darstellen, das eigene Leben zu beschreiben, in all seinen Facetten und Abschnitten. Interviews sind oft schwieriger zu verwenden, da diese häufig in einer bestimmten Absicht geführt werden und das erhobene Material somit in einem anderen oder weiteren Forschungskontext (als dem, wofür sie erstellt wurden) nicht so leicht einzubetten wäre. Einen Unterschied dazu stellen die lebensgeschichtlichen Interviews dar, wobei auch hier festgehalten werden muss, dass in diese bestimmte Absichten des Interviewers einfließen

[200] Bernd Jürgen *Warneken*, Zur Schichtspezifik autobiographischer Darstellungsmuster, in: Andreas Gestrich u. a., Biographie – sozialgeschichtlich. Sieben Beiträge (Göttingen 1989), 158, zitiert nach: *Hämmerle*, Selbstbezug in der popularen Autobiographik, 42.

(können), gerade wenn, wie oben erwähnt, der Redefluss nur sehr schwer in Gang kommt und dadurch eine gemeinsame Konstruktion des Erzählten entsteht.

Für die Analyse verwende ich auch sechs biographische Interviews, die im Zuge einer Diplomarbeit zum Thema „Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ geführt wurden. Diese enthalten viele Informationen zum (Schul-) Alltag von Kindern der ländlichen Unterschicht, weshalb ich sie in meine Auswahl an biographischen Texten hinzugefügt habe.

Das autobiografische Material habe ich entlang der Bereiche Gesellschaftsschicht, Geschlecht und Raum herausgesucht. Ich habe dafür insgesamt 43 autobiographische Erzählungen aus der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnung und einigen daraus entstandener Publikationen (in welchen teilweise auch von den Autor/innen privat verfügbare Quellen verwendet wurden) zusammen gesucht. Der mengenmäßig größere Anteil der Beschreibungen stammt aus unteren Schichten, was ich jedoch für nicht hinderlich halte, da in diesen meist weniger Informationen zu Schule und Unterricht vorkommen, als in den Erzählungen aus bürgerlichen Kreisen. Weiters ist zu bemerken, dass die geschlechtsmäßige Verteilung nicht ganz gleichmäßig aufgeteilt ist: es sind 19 Aufzeichnungen von Frauen und 24 von Männern. Zur diesbezüglichen Verteilung nach Schichten ist anzumerken, dass aus dem Arbeitermilieu kaum Biographien von Frauen vorhanden waren, ähnliches gilt für die ländliche Unterschicht. Die Verteilung nach Geschlecht liegt hingegen bei den bürgerlichen Autobiografien umgekehrt: ich habe mehr Aufzeichnungen von Frauen als von Männern für meine Zwecke gefunden, was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass bürgerliche Biografien von Männern häufiger als eigene Werke gedruckt wurden.

Ich habe das Material anhand einer Textanalyse durchgesehen und interpretiert.[201] Dabei bin ich folgendermaßen vorgegangen: Angefangen habe ich mit der Durchsicht des Materials nach Stellen wo Schulzusammenhänge erzählt werden. Daraufhin haben sich einige Kategorien als häufig genannt herauskristallisiert. Diese verwende ich nicht angehäuft und separiert, sondern durch den jeweiligen schichtspezifischen oder geschlechtsspezifischen Kontext erweitert, für die Interpretation der Schulwirklichkeit in der Zeit zwischen 1869 und 1914 im Raum des heutigen Österreich als Hauptaspekte

[201] Vgl. Reinhard *Sieder*, Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung, in: Karl R. *Wernhart* / Werner *Zips* (Hg.), Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung (Wien 1998), 159-62.

und ergänze ich – wo möglich - mit wissenschaftlicher Literatur. Ich stelle jedoch auch jene Punkten dar, die in den biografischen Darstellungen nur am Rande oder gar nicht erwähnt wurden, da sie ebenfalls für die Situation der Schulwirklichkeit sehr aufschlussreich sein können.

Folgende Punkte haben sich für das gesamte Material gesehen als sehr häufig genannt herauskristallisiert:

- Einstellungen der Eltern und Kinder zur Schule
- Schule und Arbeit
- Lehrpersonen
- Herrschaft/Macht/Disziplin (in der Schule, als auch zu Hause)
- Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schule
- Räumliche Aspekte des Schulbesuchs

4.3. Analyse

Interessant ist, dass in nur zwei biographischen Darstellungen das Reichsvolksschulgesetz genannt wird. Im Fall von Ferdinand Chaloupek ist die Erwähnung vermutlich seinem späteren Beruf zu verdanken, er wurde Lehrer und beschäftigte sich mit der Geschichte der Schule, im Fall von Heinrich Pontilli war es die Angst vor einer möglichen Strafe, die die Mutter fast bekommen hätte, weil er der Schule so lang unentschuldigt fern blieb.[202] Einerseits könnte die rare Nennung auf die wenigen zeitnahen Autobiografien für die Jahre direkt nach der Einführung des Reichsvolksschulgesetzes zurück zu führen sein, es könnte aber auch bedeuten, dass die gesetzlichen Strukturen von den Meisten als gegeben angesehen wurden (vor allem nach einiger Zeit) und daher nicht weiter Beachtung fanden.

Vor allem für die bürgerliche Schicht war die Volksschule eine Grundbedingung dafür, wodurch sie sich unter anderem definierte, die Bildung.[203] Es war unumstritten und selbstverständlich, dass die Nachkommen gut (aus-)gebildet sein sollten, weshalb sich vermutlich die Diskussion um die Veränderungen im Schulwesen nicht ins Gedächtnis

[202] Vgl. Biografie von Ferdinand Chaloupek, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 66; Heinrich Pontilli, DOKU, 6.
[203] Vgl. *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 13.

gebrannt hatten. Man war in bürgerlichen Kreisen darum bemüht, den Nachwuchs vor (schädlichen) Einflüssen von außen zu beschützen, weswegen dieser den ersten Unterricht häufig zu Hause mit Hilfe eines oder mehrerer Hauslehrer genoss, bevor die Eltern, wie zum Beispiel im Fall von Therese Schobloch, ihn „für genügend gekräftigt für eine öffentliche Schule" hielten.[204]

4.3.1. Einstellungen der Eltern und Kinder zur Schule

Die meisten der von mir untersuchten Autobiograf/innen hatten in ihren Beschreibungen ein positives Verhältnis zur Schule und zum Schulbesuch. Dies mag einerseits an den von mir in Kapitel 4.1. schon erwähnten Zusammenhang zwischen der Motivation, die eigene Lebensgeschichte nieder zu schreiben und einem daraus möglicherweise resultierenden Naheverhältnis und positiver Einstellung zu schulischen Belangen liegen, andererseits bot dieser Schulbesuch, gerade wenn es die Umstände für Kinder der unteren Schichten oft sehr erschwerten, in einigen Fällen einen Ort der Ruhe und Entspannung.

Es macht in diesem Analysepunkt natürlich einen großen Unterschied, aus welcher Schicht der/die Autobiograf/in stammt. Gehörte es zum bürgerlichen Wertekanon, eine gute und ausgiebige Schulbildung zu haben, so sind die Einstellungen in den Familien der Unterschicht differenzierter. Hier ist jedoch ein Wandel im untersuchten Zeitraum festzustellen. In den (leider zahlenmäßig wenigen) Darstellungen um die Zeit des Inkrafttretens des Reichsvolksschulgesetzes sind noch die Tendenzen zu einem möglichst kurzen Schulbesuch zu entdecken, wenn zum Beispiel der Vater von Josef Jodlbauer meint, dass dieser mit fast 12 Jahren nun „in der Schule schon bald genug gelernt habe".[205] Diese ablehnende Haltung der Schule gegenüber war vermutlich oft den ärmlichen Lebensumständen geschuldet, weshalb die Eltern froh waren, wenn eine zu unterhaltende Person weg fiel und im besten Fall sogar noch zum Familieneinkommen beitragen konnte.[206] In den späteren Jahren, das RVG war bereits einige Jahre beziehungsweise Jahrzehnte in Kraft, wurde die verlängerte Schulpflicht – den Erzählungen nach zu urteilen – weitgehend akzeptiert. Die „richtige" Arbeit begann man im Alter von 14 Jah-

[204] Biografie von Therese Schobloch, in: *Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 198; siehe dazu auch Biografie von Christine Schleifer (in: ders., 158).
[205] Biografie von Josef Jodlbauer, in: Therese *Weber*, Häuslerkindheit (Wien-Köln-Weimar 1985), 308.
[206] Vgl. Eva *Tesar*, „Hände auf die Bank..." Erinnerungen an den Schulalltag (Wien-Köln-Graz 1985), 31.

ren, vorher bekamen viele aus der Unterschicht stammende Kinder – wie im nächsten Kapitel zu lesen ist – einige kleine Aufgaben zugeteilt.[207]

Es kommt in den untersuchten Biographien der Personen aus der Unterschicht auch zum Vorschein, dass des Öfteren ein positiver Bildungsimpuls in der näheren Umgebung gegeben wurde. In einem Fällen war die Mutter eine ausgebildete Lehrerin, wodurch vermutlich die Erziehung und Bildung der Kinder intensiver und strenger erfolgte und auch überwacht wurde, als in manch anderen Familien.[208] In anderen Fällen war es der Vater, der die Bildungslust initiierte, indem er seinen Kindern eine große Lesefreudigkeit vorlebte.[209]

Dass diese Eigenschaft des Vorlebens aus den bürgerlichen Vorstellungen stammt, sehen wir in der Förderung, die man Kindern in bürgerlichem Milieu (schon vor dem Eintritt ins schulfähige Alter) angedeihen lässt, indem beispielsweise Bücher vorgelesen werden und adäquates Spielzeug angeschafft wird.[210] Der Aspekt des Vorlebens kommt auch in den bürgerlichen Autobiografien vor, so erzählt ein bürgerlich sozialisiertes Mädchen, dass sie sich zum Frühstück mit einem Kinderbuch neben den zeitungslesenden Vater setzte, weil ihr diese Beschäftigung so imponierte.[211]

Die Einstellungen bürgerlicher Eltern zur Schule stehen in einem ganz andern Kontext. Während in den Autobiografien der Menschen aus den unteren Schichten häufig der finanzielle Aspekt während dem Schulbesuch angesprochen wird, steht dieser bei jenen aus dem bürgerlichen Milieu insofern im Hintergrund, als es unbedingt notwendig war, das Kind gut zu bilden, koste es was es wolle. Eine der Begründungen war – und jetzt tritt der materielle Aspekt doch zu Tage – damit man später im Leben gut versorgt war und sich und seine Familie erhalten könne. Dies betraf sowohl die weiblichen als auch männlichen Nachkommen, auch wenn die „Versorgung" in unterschiedlicher Weise gedacht war: für Mädchen war es hauptsächlich die Vorbereitung auf eheliche Pflichten und wenn es unbedingt sein musste, die Ausbildung zur Lehrerin, für Männer bedeutete

[207] Diese bestanden zum Beispiel im Hüten der Tiere (vgl. Biografie von Ferdinand Chaloupek, in: Tesar, „Hände auf die Bank...", 77.), dem Erledigen das Haushaltes (vgl. Biografie von Maria Cervenka, in: Tesar, „Hände auf die Bank", 140) oder dem Beaufsichtigen der Geschwister (vgl. Biografie von Anna Czaby-Petzina, DOKU, 4f).
[208] Vgl. Biografie von Maria Schlemmer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 185f.
[209] Vgl. Biografie von Hermann Brandl, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 249f.
[210] Vgl. *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 36.
[211] Vgl. Biografie von Therese Schobloch, in: *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 135.

diese Erwartung und Einstellung der Eltern eine Schullaufbahn, die idealerweise mit einem abgeschlossenem Studium beendet werden sollte.[212]

Misst man die Einstellung der Eltern zur Schule daran, wie sie sich um das Fortkommen ihres Nachwuchses kümmern, so ergibt sich folgendes Bild: In bürgerlichen Kreisen ist es sehr üblich, dass Mütter die Hausübungen und Lernaufgaben überwachen, Väter übernehmen diese Rolle nur selten. Entscheidungen, die Erziehung und Bildung betreffend, werden, laut den autobiografischen Beschreibungen, oft durch eine gemeinsame Absprache der Eltern getroffen.[213]

In den unteren Schichten wird die Erziehung (vor allem der jüngeren) Kinder und auch die Überwachung der Hausaufgaben – wenn sie denn erfolgt – durch die Mütter vorgenommen. Dieser Aspekt findet sich jedoch in sehr wenigen Beschreibungen, was vermutlich einerseits auf die sehr eingeschränkte Zeit zurückzuführen ist, die Eltern oder Mütter in diesen Schichten zur Verfügung hatten, aber auch auf die manchmal nicht oder wenig vorhandenen Fähigkeiten, bei den schulischen Aufgaben zu helfen.[214]

Die Entscheidungen, wie lang der Bildungsweg sein sollte, traf hingegen dann oft wieder der Vater, wie im Fall von Maria Schlemmer, die noch gerne die Schule weiter besuchen und Lehrerin werden wollte, was der Vater jedoch nicht befürwortete:

> „Der Lehrer bat meine Eltern, mich doch den Lehrberuf ergreifen zulassen, doch der Vater war der Ansicht, daß ich mir das Brot, das ich bis jetzt gegessen habe, abverdienen müsse. Meiner Mutter wäre es recht gewesen, doch sie konnte gegen Vater nichts ausrichten."[215]

4.3.2. Schule und Arbeit

Die Analyse dieses Aspektes ist, gemessen an der Häufigkeit der Stellen in den untersuchten Autobiografien, die ausführlichste. Arbeiten im Haushalt und in der Landwirtschaft nahmen im Fall der aus unteren Schichten stammenden Kinder einen sehr bedeutenden Teil der Kindheit ein. Diese Arbeiten mussten häufig auch parallel zum Schulbe-

---

[212] Vgl. Stekl, Bürgerliche Jugend, 41-44.
[213] Vgl. Biografie von Richard Seeger, in: Schnöller/Stekl, Bürgerliche Kindheit, 211; Grete Witeschnik-Edelbacher, in: Tesar, Hände auf die Bank, 153-7.
[214] Vgl. Maria *Papathaniassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule. Die ökonomische Funktion der Kinder ärmerer Schichten in Österreich 1880-1939 (Wien 1999), 254f; Hannes *Grandits*, Ländliches und Städtisches Familienleben, , in: Helmut *Rumpler*/Peter *Urbanitsch* (Hg), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens – und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 638.
[215] Vgl. Biografie von Maria Schlemmer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 198.

such erledigt werden. Dahingegen wird in bürgerlichen Kindheitserinnerungen nie auf Ereignisse eingegangen, wo als Kind gearbeitet werden musste. Es werden aber Hinweise sichtbar, die sehrwohl die Wahrnehmung dieses Bereiches zeigen, wenn Christine Schleifer, Tochter eines Arztes in einer ländlich geprägten Stadt, schreibt, dass sie während der Weinlese zwei Wochen schulfrei hatten, „weil alle Arbeitskräfte, auch die Kinder, gebraucht wurden."[216]

In bürgerlichen Familien wurde den Kindern eine andere Art von Arbeit auferlegt, nämlich die des Erlernens des standesgemäßen Habitus, die ersten Wurzeln für Selbstbestimmung und Individualismus sollten hier gelegt werden. Man könnte sagen, die (Aus-)Bildung des Kindes wurde in diesem Milieu als die „Arbeit des Kindes" angesehen.

Dadurch sollte einerseits die gesellschaftliche Stellung sichergestellt werden, aber auch eine Abgrenzung von anderen Schichten hergestellt werden.[217]

Zum Ausdruck kommt dieser Drang zur Abgrenzung (hinsichtlich Schicht, aber auch bezüglich der Abschottung der Mädchen von den Jungen) schon in frühester Kindheit, wenn etwa die Kindermädchen darauf achten müssen, in welchen Park sie mit dem zu beaufsichtigenden Nachwuchs gehen können oder wer ein/e angemessene/r Spielgefährte/in ist. So war die Mutter von Therese Schobloch sehr erzürnt, als ihr das Kindermädchen von einer Begebenheit der Tochter mit einem kleinen Jungen im Park erzählte. Und sie war es auch, die den Vorschlag der Privatlehrerin begeistert annahm, ihre Tochter gemeinsam mit einer Baroness privat unterrichten zu lassen.[218]

In den Biografien der Kinder aus unteren Schichten lassen sich hingegen mannigfaltige Hinweise auf von ihnen zu verrichtende Arbeiten finden. Der Stellenwert, der der Arbeit von den Kindern (in den Autobiografien) gegeben wird, ist jedoch unterschiedlich ausgeprägt. In den von mir untersuchten autobiografischen Darstellungen kommen Arbeiten gerade in den frühen Jahren der Kindheit beziehungsweise ersten Jahren des Schulbesuchs einerseits als neben dem Schulbesuch den Tag strukturierend vor, andererseits als Nebensache, wenn das Spiel in der Erzählung im Vordergrund steht.

Spielen oder Freie Zeit war vor allem in ländlichen Gebieten eher rar. Die Kinder hatten von klein auf viele Arbeiten zu erledigen, was jedoch nicht heißt, dass sie nicht spielen

---

[216] Vgl. Biografie von Christine Schleifer, in: *Schnöller/Stekl*: Bürgerliche Kindheit, 160.
[217] Vgl. *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 50.
[218] Vgl. Biografie von Therese Schobloch, in: *Schnöller/Stekl*: Bürgerliche Kindheit, 190f.

konnten. Vor allem jüngere Kinder „dürfen“ noch mehr spielen und werden tendenziell weniger für Arbeiten herangezogen als ältere. Werden hier die altersspezifischen Unterschiede deutlich, so ist es in der Stadt der geschlechtsspezifische, wenn Mädchen weniger spielen konnten, weil sie den Müttern häufiger im Haushalt helfen mussten als Buben.[219] Oft wird das Spiel in die Arbeit eingebunden, eine Verbindung die auch in den von mir untersuchten Beschreibungen vorkommt:

Es wird von Streichen erzählt, die sich zum Beispiel im Zuge des Viehhütens, beim Helfen auf dem Feld oder bei der Aufsicht über jüngere Geschwister ergeben haben.[220] Vermutlich wird deshalb von Streichen gesprochen, weil diese Spiele während der Arbeit von den Erwachsenen nicht immer goutiert wurden und es Strafen zum Beispiel für das Vernachlässigen der Tiere gab. Dies wurde von den Kindern aber offensichtlich gern in Kauf genommen, da es sie nicht vor Wiederholungen abhielt.[221] Es war oft eine Gelegenheit, Kinder in der gleichen Situation zu treffen und mit ihnen gemeinsam die Arbeit verrichten, als auch spielen zu können.[222]

Was die Zeit betrifft, die Kinder in die verschiedenen Arbeiten zu investieren hatten, so kann ich Maria Papathanassiou mit dem von mir untersuchten Material in ihrer Aussage unterstützen, wenn sie meint:

> „Die Arbeitszeit der Kinder wurde weitgehend durch ihre Schulzeit bestimmt. Dies heißt nicht notwendigerweise, daß die Schule damit den Vorrang hatte, denn die Schulzeit wurde ihrerseits durch die Anforderungen der Arbeit bestimmt.“[223]

Dies wird vor allem dann deutlich, wenn die Kinder (vor allem aus den ländlichen Unterschichten stammend) erzählen, welche Arbeiten sie vor der Schule, in der Zeit der Mittagspause und nach der Schule oder an schulfreien Tagen zu erledigen hatten, wobei als Schwerpunkt der Arbeitslast die Zeit nach der Schule und schulfreie Tage beziehungsweise Ferien genannt werden. Die Arbeiten in der Früh reichen von der Versorgung der Tiere, dem zur-Weide-führen der Tiere, dem morgendlichen Milchaustragen

---

[219] Vgl. *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 271f.
[220] Vgl. Biografie von Josef Schlemmer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 201; Biografie von Anna Czaby-Petzina, DOKU, 5.
[221] Vgl. Biografie von Leopoldine Hammel, in: Eva Ziss, Ziehkinder (Wien-Köln-Weimar 1994), 36f; Biografie von Anna Czaby-Petzina, DOKU, 20.
[222] Vgl. *Papathaniassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 75.
[223] *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 255.

vor allem in Fällen mit Wohnnähe zur Stadt, dem Ziegelaufstellen zur Trocknung im Fall von Arbeiterkindern und reichen bis zum Versorgen der jüngeren Geschwister.[224]

Der größere Teil der von Kindern zu verrichtenden Aufgaben war in der Zeit nach der Schule oder an schulfreien Tagen angesiedelt. Die Arbeiten waren ähnlich, jedoch vom Zeitausmaß länger anberaumt. Dies war auch im Fall der aus städtischen Unterschichten stammenden Kinder der Fall, hier wurden die Kinder vor allem für die Beaufsichtigung der kleineren Geschwister oder Aufgaben im Haushalt verwendet.[225]

Ein geschlechtsspezifischer Unterschied ist hier allerdings zu beobachten, wenn Mädchen im Vergleich zu Jungen vermehrt zur Hausarbeit herangezogen wurden. Sieder zieht daraus den Schluss, dass diese Arbeiten auch in Arbeiterfamilien „als Vorbereitung auf Ehe und Mutterschaft" galten.[226]

An diesem Punkt ist auch die in Kapitel 3 erläuterte Thematik der Schulbesuchserleichterungen zu nennen. Diese „Schulbefreiungen", wie sie auch genannt wurden, findet man hauptsächlich in Beschreibungen von Schulzeit und Kindheit auf dem Land oder in noch sehr ländlich geprägten Städten oder Märkten. Dort kommen sie häufig vor und es scheinen sich die Befürchtungen der Vertreter der liberalen Partei zu bestätigen, die diese sahen, als es durch die Schulnovelle 1883 leichter möglich war, Schulbesuchserleichterung ab dem zwölften Lebensjahr zu erhalten. So beginnen in vielen Darstellungen die Arbeiten als „Halterbub" ab diesem Alter, wobei Papathanassiou hier anmerkt, dass dies natürlich auch gebietsbedingte Voraussetzungen hat. Wenn in Orten Gemeindehirten oder Sennerinnen für das Viehhüten verwendet wurden, fiel diese Arbeit für Kinder weg, wobei hier angemerkt werden muss, dass diese Sennerinnen teilweise auch von ihren Kindern begleitet wurden, was diesen, wie zum Beispiel im Fall von Heinrich Pontilli, den regelmäßigen Schulbesuch verunmöglichten.[227] Dieser Fall ist besonders interessant, weil er aufzeigt, wie die Arbeitgeber, in dem Fall der Bauer, auf die Schulbesuchsstrukturen einwirkten. Heinrich Pontilli erwähnt:

---

[224] Vgl. Biografien von Josef Jodlbauer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 304; Anton Schöffmann, DOKU, 1f; Anna Czaby-Petzina, DOKU, 28; Marie Toth, in: Peter *Gutschner*, „Ja, was wissen denn die Großen..." Arbeiterkindheit in Stadt und Land (Wien-Köln-Weimar 1998), 33; Hermann Brandl, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 251; biografisches Interview mit Andreas Santer, in: Heinrich *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Untersuchung auf der Grundlage biografischer Interviews aus der Region Spittal an der Drau (Diplomarbeit Baldramsdorf 1988), 72; biografisches Interview mit Johann Santer, in: ebenda, 103.

[225] Vgl. Biografie von Maria Cervenka, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 140; Stephan Stremitzer, DOKU, 7.

[226] *Sieder*, Vata, derf i aufstehn?, 60f.

[227] Vgl. *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 62; Biografie von Heinrich Pontilli, DOKU, 6.

> „Ich konnte zwar die Schule besuchen, aber nicht mehr regelmäßig, der Bauer saß im Ortsschulrat und so schien es mit dem Schulbesuch nicht so streng zu sein, da es sich ja nur um ein aufgenommenes Dienstbotenkind handelte."[228]

Ein anderer Fall wiederum zeigt, dass sich die Schulen auch um das Wohl der Kinder kümmerten, wenn Josef Jodlbauer erzählt, „daß wegen der auch an den unbekleideten Körperstellen sichtbaren Spuren [der Schläge des Vaters, E. H.], es die Mutter tagelang nicht wagte, ihn zur Schule zu schicken."[229]

Bei der Heranziehung der Kinder zu den verschiedenen Arbeiten ist zu beobachten, dass mit zunehmendem Alter auch die Aufgaben und deren Intensität zunehmen. Das Alter von 12 Jahren scheint häufig eine Wende in der vermehrten Einbeziehung der Arbeitskraft des unterrichtspflichtigen Kindes in landwirtschaftliche Tätigkeiten zu sein. Ab diesem Zeitpunkt werden einige der Autobiografinnen am elterlichen Hof zu komplizierteren Arbeiten eingesetzt oder kommen bereits zu Bauern, um dort „leichtere Arbeiten" im Haushalt als auch im Stall zu erledigen.[230] Dass eine Differenzierung der Arbeiten hinsichtlich des Alters oft der Fall war, wird auch deutlich, wenn Anna Czaby-Petzina erzählt, dass sie nach der Heirat ihrer Schwester vermehrt zu Arbeiten in Haus und Hof herangezogen wurde und es ihr um die vorher möglichen Freizeitaktivitäten sehr leid war oder Karoline Schuster berichtet, dass ihr ihre große Schwester leid getan hat, weil sie soviel im Haushalt mithelfen musste.[231]

Ein weiterer bestimmender Faktor für das Ausmaß der im familiären Umfeld für Kinder anfallenden Arbeiten ist die Tätigkeit der Eltern. Wie oben erwähnt, hatten Kinder von städtischen Fabriksarbeiter/innen im Haushalt vergleichsweise weniger mitzuhelfen, als es in bäuerlichen (Unter-) Schichten und gewerblich tätigen Familien der Fall war.[232] Maria Schlemmer beschreibt diesen Zusammenhang in ihrer Autobiografie:

---

[228] Biografie von Heinrich Pontilli, DOKU, 7.
[229] Biografie von Josef Jodlbauer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 306.
[230] Vgl. Biografien von Katharina *Schürer*, in: Weber, Häuslerkindheit, 45; Franz Sinzinger, in: ebenda, 279; biografisches Interview mit Katharina Santer, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 49; biografisches Interview mit Josefa Käfer, in: ebenda, 127.
[231] Vgl. Biografie von Anna Czaby-Petzina, DOKU, 37; Biografie von Karoline Schuster, in: Arbeiterkindheit, 46f.
[232] Vgl. Michael *Mitterauer*, Formen ländlicher Familienwirtschaft. Historische Ökotypen und familiale Arbeitsorganisation im österreichischen Raum, in: Josef *Ehmer* / Michael *Mitterauer*: Familienstruktur und Arbeitsorganisation in ländlichen Gesellschaften (Wien-Köln-Graz 1986), 299f; *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 272.

> „Wir hatten eine kleine Landwirtschaft neben der Schmiede. Diese Arbeit wurde nur von den Frauen und Kindern verrichtet."[233]

Und dass der Einsatz der Kinder als Arbeitskraftersatz im familiären Betrieb auch nach der Schule üblich war, wird in derselben Biografie deutlich, wo berichtet wird, dass die Schwester nach beendeter Schulpflicht zu Hause blieb und dafür die Magd entlassen wurde.[234] Eine Zugangsweise, die in ländlichen Gebieten häufig der Fall war.[235] Der Beitrag, den die Jugendlichen nun zum Familieneinkommen leisteten war meist wichtig. Genauso leisteten oft Jugendliche aus der städtischen Unterschicht nach der Schulpflicht ihren Beitrag zum Haushaltseinkommen.[236]

Dass mit den vielen zu erledigenden Arbeiten im familiären und bäuerlichen Umfeld die schulischen Aufgaben und die Lernerfolge oft zu kurz kamen, ist eine naheliegende Schlussfolgerung. Die Kinder berichten, dass sie oft schon sehr müde in die Schule kamen, was auf die frühmorgendlichen Arbeiten, aber auch den teilweise langen Schulweg zurückzuführen ist. Sie schlafen dadurch teilweise während dem Unterricht ein und kommen nach der Schule häufig erst spät abends dazu, ihre Hausaufgaben zu erledigen. [237]

4.3.3. Lehrpersonen

Die Person des Lehrers oder der Lehrerin nimmt einen beträchtlichen Platz in den von mir analysierten Autobiografien ein. Sie blieben den meisten Personen in irgendeiner Weise in Erinnerung.

Ein Unterschied in den Beschreibungen zwischen den in bürgerlichen Kreisen sozialisierten Kinder und jenen aus unteren Schichten ist darin erkennbar, dass in ersteren oftmals die Befähigung und Ausbildung des oder der Lehrers/Lehrerin im Vordergrund steht und es weniger um persönliche Gefühle und Beziehungen zur Lehrperson geht,

---

[233] Biografie von Maria Schlemmer, in: *Weber*: Häuslerkindheit, 196.
[234] Vgl. Biografie von dies., 197.
[235] Vgl. Ernst *Bruckmüller*, Landwirtschaftliche Arbeitswelten und ländliche Sozialstrukturen, in: in: Helmut Rumpler/Peter Urbanitsch (Hg), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/2: Von der Stände- zur Klassengesellschaft (Wien 2010), 284.
[236] Vgl. *Grandits*, Ländliches und städtisches Familienleben, 636 und 678; Reinhard *Sieder*, „Vata, derf i aufstehn?" Kindheitserfahrungen in Wiener Arbeiterfamilien um 1900, in: Hubert Ch. *Ehalt*/Gernot *Heiß*/Hannes *Stekl*, Glücklich ist, wer vergißt...? Das andere Wien um 1900 (Wien-Köln-Graz 1986), 82.
[237] Vgl. Biografien von Leopoldine Hammel, in: *Ziss*, Ziehkinder, 29; Josef Jodlbauer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 304; Rupert Haslhofer, in: ebenda, 281; Hermann Brandl, in: ebenda, 251; Leopoldine Hammel, in: *Ziss*, Ziehkinder, 29.

letzteres ist hingegen in den lebensgeschichtlichen Erzählungen aus den unteren Schichten oft der Fall ist.

In den autobiografischen Darstellungen bürgerlicher Kinder wird viel mehr darauf eingegangen, welche Fächer unterrichtet werden – das Erlernen einer Fremdsprache wird häufig besonders hervorgehoben – und welche (Privat-) Schule man besuchte.[238]

Vor allem in großbürgerlichen Kreisen war es üblich, die Kinder in den ersten Jahren von Privatlehrer/innen im Haus unterrichten zu lassen. Die Analysen der Lehrpersonen in den Autobiografien fielen je nach Beliebtheit oder Abneigung aus und es wurde versucht, dies auch inhaltlich zu begründen.[239]

Eine Analyse des Lehrinhaltes kam in den autobiografischen Darstellungen von Kindern der unteren Schichten eher selten vor. Wenn, dann oft, weil die Person später selbst den Lehrberuf ergriffen hat und dadurch seine eigenen Lehrer und deren Vermittlungsarten kritisch beäugte.[240]

Waren die Gefühle bürgerlicher Kinder die Lehrperson und die Schule betreffend eher distanziert[241], waren sie im Falle der Kinder aus der ländlichen und städtischen Unterschicht durchwachsen von Sympathie, Verehrung aber auch Angst und Eifersucht.[242]

Es werden hier Erlebnisse vom ersten Schultag erzählt, wo man von „der Strenge des Lehrers wenig Lust zum Schulbesuch“[243] bekam oder Begebenheiten, wo man Zuneigung oder Bestrafung durch die Lehrperson erfuhr.

Die positiven Erinnerungen an die Lehrer/innen umfassten Tröstungen von verzweifelten Schulanfänger/innen, das Wecken des Interesses für Bildung oder die Nachsicht im Falle eines Kindes, das aus Erschöpfung während des Unterrichtes eingeschlafen ist.[244]

Die negativen Erinnerungen betreffen Disziplinierungen, in körperlicher als auch psychischer Form. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

---

[238] Vgl. Biografien von Christine Schleifer, in: *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 158; Claire Eugenie Mollik-Stranksy, in: ebenda, 87; Richard Seeger, in: ebenda, 224; Hertha Sprung, in: ebenda, 245; Richard Wolfram, in: ebenda, 299; Marie Theres Schwarz-Karsten, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 98.
[239] Vgl. *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 37f; *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 29.
[240] Vgl. Biografien von Ferdinand Chaloupek, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 66; Ernst Maschek, DOKU, 4.
[241] Vgl. Biografie von Josef Leb, *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 69f.
[242] Vgl. *Tesar*, Hände auf die Bank, 36.
[243] Biografie von Johann Hallawitsch, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 51.
[244] Vgl. Biografien von Karl Schovanez, DOKU, 41; Heinrich Pontilli, DOKU, 13; Leopoldine Hammel, in: *Ziss*, Ziehkinder, 29.

Der Kontakt zwischen Lehrer und Eltern wurde meistens nur von Eltern bürgerlicher Kinder gepflegt. Die Eltern der Kinder aus unteren Schichten vertrauten in gewisser Weise dem, was die Lehrperson in der Schule vermittelte und wann sie beispielsweise disziplinierte. So bekräftigen die Eltern manchmal auch noch zu Hause die Strafen für in der Schule getätigte Streiche oder Vorkommnisse „liebevoll mit dem Haselstecken", wie Johann Dürmoser in seiner Autobiografie erzählt.[245]

Die Lehrperson sollte also die vom Staat im Reichsvolksschulgesetz festgelegten Inhalte dem Nachwuchs der Bevölkerung in den Schulen weiter geben, einerseits in Form von Verhaltensweisen (aufrechtes Sitzen in der Schulbank, Regelung des Sprechen dürfens, etc.), andererseits sollten bestimmte Inhalte weiter gegeben werden, je nachdem, wie der/die Lehrer/in ausgebildet war oder welche politische Einstellung er/sie hatte.[246]

Ulrike Hofstetter interpretiert die damit einhergehend den Kindern beigebrachte Disziplin in folgender Weise, angelehnt an die Theorien von Michel Foucault und Friedrich Thiemann:

> Mit der Macht versehene Personen (Lehrer) sorgen durch Einsatz diverser Methoden und Techniken dafür, dass sich eine Gruppe von Menschen (Schüler) regelkonform verhält.[247]

4.3.4. Herrschaft/Macht/Disziplinierung in der Schule

Die Ausübung von Macht von Seiten der Lehrperson kommt in den autobiografischen Darstellungen sehr häufig vor.

Das Setzen von Disziplinierungsmaßnahmen soll der Einhaltung und Durchführung von bestimmten vom Gesetzgeber als wichtig erachteten Regeln dienen.[248] Friedrich Thiemann beschreibt, dass die Veränderung der Disziplinierung im 19. Jahrhundert im Schulbereich in der Weise vor sich ging, dass die vormals ausgeübte direkte Gewalt nun [nach Einführung von Schulgesetzen, E. H.] durch Apparate und Regelsysteme erfolgt, der Lehrer „als Repräsentant und Vermittler institutioneller schulischer Ordnung" auf

---

[245] Vgl. Biografie von Johann Dürmoser, DOKU, 71.
[246] Vgl. *Tesar*, Hände auf die Bank, 39-44.
[247] Vgl. Ulrike *Hofstetter*, „Schlimme Kinder" – Zuschreibung, Disziplinierung und Selbstwahrnehmung – in Pflichtschulen der 1. Republik. Ein Vergleich autobiographischer Texte über Schulkindheit in Wien und Niederösterreich (Diplomarbeit Wien 2008), 56.
[248] Vgl. *Hofstetter*, Schlimme Kinder, 50f; *Tesar*, Hände auf die Bank, 38f.

physische Strafen nicht mehr zurück greifen kann und daher „auf das Herz, das Denken, den Willen wirkt".[249]

Diese Einschätzung kann ich in den von mir untersuchten autobiographischen Darstellungen finden, wenn es um die Beeinflussung psychischer Art geht. So erzählt Johann Hallawitsch von seinem Lehrer Folgendes:

> Er [der Lehrer, H.E.] meinte, solche Schüler habe er noch nie gehabt in seiner langen Lehrerzeit. Wir seien alle Trottel und Idioten, er habe bisher keinen einzigen Schüler oder Schülerin gefunden, die er nur mit gut klassifizieren könnte.[250]

Auch psychische Bestrafungs- beziehungsweise Erpressungsformen kommen hier vor:

> „Nie hatte er uns Kinder hart angefaßt, wenn einer von uns unartig oder garstig war. Er sagte nur: „Wenn du nicht artig sein kannst ... oder deine Aufgaben schmierst, mußt du in eine andere Klasse versetzt werden, ich werde dann traurig sein.""[251]

Wenn es jedoch um körperliche Disziplinierung in der Schule geht, so kommt diese, trotz Verbots, auch Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts noch in vielen der untersuchten lebensgeschichtlichen Darstellungen – meist von Kindern aus unteren Schichten stammend – vor. Das Spektrum reicht vom Rohrstock, der auf den Kopf oder auf die Hände geschlagen wurde, über Ohrfeigen bis hin zum Ecken stehen oder eingesperrt werden.[252]

In manchen Aufzeichnungen wird darauf hingewiesen, dass Mädchen oft in einer anderen Art diszipliniert wurden, es wurde etwa statt dem Rohrstaberl das Lineal für das auf-die-Hände schlagen verwendet.[253]

In anderen Autobiografien hingegen wird eine schichtspezifische Behandlung von Seiten des Lehrers/der Lehrerin beschrieben, so erzählt etwa Maria Cervenka:

---

[249] Friedrich Thiemann, Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden (Frankfurt 1985), 62 und 83, zitiert nach: *Hofstetter*, Schlimme Kinder, 55.
[250] Johann Hallawitsch, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 57.
[251] Karl Schovanez, DOKU, 42.
[252] Vgl. Biografien von Johann Hallawitsch, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 54; Heinrich Pontilli, DOKU, 5; Arthur Hahn, DOKU, 11f; Helene Rabl, DOKU, 28.6.1986; Anton Schöffmann, DOKU, 1; biografisches Interview mit Karl Moser, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 28; biografisches Interview mit Andreas Santer, in: *ebenda*, 74; biografisches Interview mit Josefa Käfer, in: *ebenda*, 136.
[253] Vgl. Biografie von Helene Schuster, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 121f.

> „Es gab soziale Unterschiede. Das äußerte sich allein darin, daß einem besser situierten Kind weniger auf die Finger geklopft wurde als den schlecht angezogenen, oft sprachlich weniger gewandten Kindern."[254]

Hinweise auf schichtspezifische Behandlung finden sich auch noch in einem anderen Zusammenhang: Bei kirchlichen Anlässen wie der Erstkommunion wurden die Kinder zum Beispiel „nach gesellschaftlichem Rang unserer Eltern" gereiht, „vorn standen die „besseren" Kinder", hübscher als wir, und dahinter die Arbeiterkinder".[255]

Die Disziplinierung in bürgerlichem Milieu zielte darauf ab, die Kinder zu mündigen und selbstbewussten, nicht unterdrückten Individuen zu erziehen. Das Anerkennen der Autorität von Eltern- und Großelterngeneration war jedoch ein ebenso vermittelter Wert. Dies wurde sowohl von den Hauslehrer/innen als auch den Eltern stets eingefordert.[256]

Sehr deutlich kommt die Disziplinierung in der sorgfältigen Planung der Erziehung von Elise Richter und ihrer Schwester zum Ausdruck. Der Vater ordnete an, dass die Kinder täglich kalt zu waschen seien, sie mussten bis sie 17 waren um neun Uhr abends ins Bett gehen, durften bei gemeinsamen Mahlzeiten nicht reden und mussten alles was auf den Tisch kam in vorgeschriebener Zeit essen.[257]

Körperliche Bestrafungen im familiären Umfeld kamen in bürgerlichen Lebensbeschreibungen nur ganz selten vor, dahingegen waren sie in ländlichen und städtischen Unterschichten noch gang und gäbe, ja dürften sogar häufige Realität in der Beziehung zwischen Eltern und Kinder gewesen sein. Sieder spricht im städtischen Zusammenhang von einer dadurch beabsichtigten Ruhigstellung der Kinder, die in Verbindung mit den anstrengenden Arbeitsbedingungen der Eltern gesehen werden muss.[258] Gefürchtet waren die von Vätern ausgehenden Aggressionen. Der Schutz vor diesen durch die Mutter wird ebenso beschrieben. Und wenn die Mutter nach abgewehrter Gefahr die Gewalt in milderer Form an das Kind weitergab, wurde eine Watsche „gern in Kauf" genommen.[259]

---

[254] Biografie von Maria Cervenka, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 146.
[255] Biografien von Helene Schuster, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 121; Maria Cervenka, in: *ebenda*, 144.
[256] Vgl. *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 21-25.
[257] Vgl. Biografie von Elise Richter, in: *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 92f.
[258] Vgl. *Gutschner*, Arbeiterkindheit, 20; *Sieder*, Vata, derf i aufstehn?, 54-56.
[259] Vgl. Biografie von Franz Sinzinger, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 279.

Die Autobiograf/innen erzählen teilweise ausführlich von den ihnen von den Eltern zugefügten physischen Disziplinierungsmaßnahmen, manche mildern diese dann jedoch in einem Nachsatz ab, in dem sie Verständnis dafür zeigen.[260]

4.3.5. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Schule

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind in der Schulbildung des ausgehenden 19. Und beginnenden 20. Jahrhunderts noch sehr häufig anzutreffen. War die Volksschulbildung für eine gleiche Erziehung von Mädchen und Buben gedacht und im 1869 erlassenen Reichsvolksschulgesetz auch so definiert (siehe Kapitel 3), so gab es für Mädchen fast keine Möglichkeiten eine weiterführende Schulbildung zu erlangen beziehungsweise die spärlich erhältliche nur von gut situierten Eltern bezahlt werden konnte.[261]

Mädchen aus bürgerlichem Haus erhielten in den ersten Jahren oftmals Privatunterricht zu Hause, nach inständigem Bitten wurde nach zwei, drei Jahren Hausunterricht dem Wunsch einiger Mädchen aus den von mir untersuchten lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen statt gegeben, eine Schule besuchen zu dürfen.[262]

In den von mir untersuchten Autobiografien ist für Mädchen aus den unteren Schichten dasselbe Ausmaß an Schulbesuch der Volksschule zu finden, wie für Buben. Auf dieser Stufe der Ausbildung war eine relativ gleiche Bildung von Mädchen und Buben möglich, wenn man vom zusätzlichen Unterrichtsfach „weibliches Handarbeiten und Haushaltungskunde“ absieht, das für Mädchen noch dazu kam und von manchen gar nicht geliebt war, weil die schlechte Note darin „das Zeugnis verpatzte“.[263]

Papathanassiou erwähnt jedoch, dass laut einer aus dem Jahr 1898/99 stammenden Statistik der regelmäßige Schulbesuch der Mädchen niedriger liegt, als jener der gleichaltrigen Buben. Den Grund dafür sieht sie in der stärkeren Heranziehung von Mädchen zur Hausarbeit. Dazu wird auch in der Erhebung über die Kinderarbeit in Österreich aus 1908 beschrieben: „größere, aber noch schulpflichtige Mädchen haben in solchen Fami-

---

[260] Vgl. Biografien von Arthur Hahn, DOKU, 12; Johann Dürmoser, DOKU, 71; Emil Geißler, DOKU, 3.
[261] Vgl. Margret *Friedrich*, „Dornröschen schlafe hundert Jahr...“ Zur GS der Mädchenbildung in Ö im 19. JH, in: Margret *Friedrich*/Peter *Urbanitsch*, Von Bürgern und ihren Frauen (Wien-Köln-Weimar 1996), 190.
[262] Vgl. Biografien von Marie Theres Schwarz-Karsten, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 99f; Claire Eugenie Mollik-Stransky, in: *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 96.
[263] Vgl. *Friedrich*, Dornröschen schlafe hundert Jahr, 185; RGBl. 62, § 3; Biografien von Maria Cervenka, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 132; biografisches Interview mit Josefa Käfer, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 134.

lien [in denen beide Elternteile erwerbstätig waren, E. H.] den ganzen Haushalt zu besorgen."[264]

Eine geschlechtsspezifische Trennung war hingegen in der Klasse vorhanden: auch wenn – vor allem auf dem Land – der Unterricht meist koedukativ geführt wurde, war es üblich die Mädchen mittels Sitzordnung von den Buben zu separieren. In den Biografien einzelner wird dieses Thema kurz aufgegriffen,[265] auch wird von einer unterschiedlichen Behandlung von Mädchen und Jungen seitens des Lehrers berichtet (siehe Kapitel 4.2.4.).

Das Lehrpersonal wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer öfter von Lehrerinnen gestellt. In den autobiografischen Beschreibungen wird darauf nie speziell eingegangen, es wird von der Lehrerin gesprochen, wie vom Lehrer erzählt wurde. Nur ein Autobiograf in meinem Sample äußerte sich sehr negativ darüber, dass eine weibliche Lehrkraft „eine Verletzung unseres männlichen Empfindens" gewesen wäre und sie ihr deshalb allerlei Streiche spielten, bis die Lehrerin schließlich kündigte.[266]

In bürgerlichen Kreisen war die Ausbildung zur Lehrerin in den Lehrerinnenbildungsanstalten zu dieser Zeit eine immer häufigere Möglichkeit für Mädchen geworden, eine Berufsausbildung zu erhalten, was lange Zeit sehr verpönt war, konnte doch damit ein bürgerlicher Grundsatz, jener der „Gründung einer eigenen Familie und somit [...] volle Realisierung bürgerlicher Privatheit" nicht erfüllt werden.[267] Jedoch war dieses Berufsziel eine Errungenschaft, die Hertha Sprung als Spross einer nicht übermäßig begüterten bürgerlichen Familie in folgender Weise ausdrückt:

> „Ich war durch meine Berufsbildung unabhängig geworden, unabhängig zu heiraten oder ledig zu bleiben, ganz ohne Zwang, genau so wie ein Mädel mit Vermögen, das freie Wahl hat."[268]

---

[264] Vgl. Erhebung 1908, Teil II/2, 232, zitiert nach: *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 238.
[265] Vgl. Biografien von Franz Sinzinger, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 269; Helene Schuster, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 119; biografisches Interview mit Katharina Santer, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 53.
[266] Vgl. Biografie von Ernst Maschek, DOKU, 21f.
[267] Oliver *Kühschelm*, Das Bürgertum in Cisleithanien, in: Helmut *Rumpler*/Peter *Urbanitsch* (Hg), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Bd. IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 865; Siehe dazu auch: *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 39; *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 41f.
[268] Vgl. Biografie von Hertha Sprung, in: *Stekl*, Bürgerliche Jugend, 85.

Der Wunsch nach höherer Bildung und vor allem die Möglichkeit wählen zu können, was man im späteren Leben machen möchte, kommt vor allem in den Lebensgeschichten von bürgerlichen Mädchen vor, wenn sie zum Beispiel erzählen, dass für Mädchen eine Bildung nur bis zur Bürgerschule oder dem Mädchenlyzeum möglich war und sie dann im familiären Umfeld auf ihre Pflichten als Hausfrau und Mutter vorbereitet wurden.[269] Die Rollenteilung im bürgerlichen Haushalt war noch immer dem Konzept der „Geschlechtscharaktere" verhaftet, das eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung innerhalb der Familie in der Weise vorsah, dass der Mann für den öffentlichen Bereich und die Frau für den häuslichen Bereich zuständig sei.[270]

In den lebensgeschichtlichen Darstellungen von Mädchen aus den unteren Schichten wurde über Berufswünsche nicht viel geschrieben, da es meist klar war, dass man nach absolvierter Schulpflicht arbeiten gehen musste, um den Eltern nicht länger auf der Tasche zu liegen oder im besten Fall sie sogar zu unterstützen. Welche Auswirkungen dies auf manche Kinder hatte wird deutlich, wenn wir uns die Biografie von Katharina Santer durchsehen, welche das Nicht-Besuchen-dürfen einer weiterführenden Schule für den gesamten (als misslich empfundenen) Verlauf des Lebenswegs verantwortlich macht.[271]

4.3.6. Räumliche Aspekte des Schulbesuchs

Bei der Analyse des autobiografischen Materials treten folgende den Raum betreffenden Aspekte sehr häufig auf: der Schulraum und seine Ausstattung, der Schulweg und die Lern- und Aufgabensituation zu Hause.

Von der Ausstattung des Schulraumes wird oft in den ersten Erzählungen die Schule betreffend berichtet (im Fall von Privatunterricht in bürgerlichen Familien fällt dieser Punkt weg). Es wird auf die Klassengröße und auch auf die Hierarchie im Schulraum hinsichtlich Sitzordnung hingewiesen. Maria Cervenka schreibt etwa: „Die Sitzordnung war nach Größe und Kleidung ausgerichtet."[272]

---

[269] Vgl. Biografie von Helene Rabl, DOKU, 28.6.1986; Marie Theres Schwarz-Karsten, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 99f.
[270] Vgl. Karin *Hausen*, Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere" – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze, Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas (Stuttgart 1976), 367.
[271] Vgl. biografisches Interview mit Katharina Santer, in: *Gerber*: Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 53.
[272] Vgl. Biografie von Maria Cervenka, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 129.

Dass der Neubau von Schulgebäuden in vielen Orten eher schleppend vorranging berichten einerseits Visitationsberichte (siehe Kapitel 3, Schulgebäude), andererseits berichten auch die Kinder vom Grad der Differenzierung der Schule. Eine Klasse für jede Unterrichtsstufe, also im Endeffekt eine achtklassige Schule, war selten vorhanden. In kleinen Dörfern gab es auch Ende des 19. Jahrhunderts, also 30 Jahre nach der Einführung des Reichsvolksschulgesetz nur einklassige Schulen, häufig werden in den Autobiografien – vor allem für ländliche Gebiete – dreiklassige Volksschulen genannt.[273] Interessant ist, wenn in den lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen ein Vergleich von besuchten Schulen gemacht wird, wie es im Fall von Heinrich Pontilli vorkommt, der aufgrund der Tätigkeit seiner Mutter als Magd einen häufigen Schulwechsel erlebt und von oben erwähnten Zuständen berichtet.[274]

Franz Sinzinger hingegen erzählt von einer anderen Begebenheit, die die Raumnot sehr deutlich darstellt, nämlich, dass in seinem Heimatort die dritte Klasse im Tanzsaal des örtlichen Gasthauses eingerichtet wurde, „wegen Raummangels".[275]

Ehalt beschreibt ein ähnliches Bild für die Zeit nach dem RVG für das städtische Gebiet Wiens. Auch wenn die Differenzierung dort höher war, so hatte dies vor allem für die Kinder der ärmeren Bezirke keine positive Auswirkung, da es gerade in diesen Bezirken oft viel zu kleine und zu wenige Schulen gab. Ein Vergleich der Bürgerschulen[276] in Wien im Jahr 1879 zeigt einen deutlichen mengenmäßigen Unterschied zwischen der Innenstadt und den traditionellen Arbeiterbezirken.[277]

Der Unterschied zwischen dem Schulbesuch in der Stadt und jenem auf dem Land macht sich durch einen weiteren Punkt bemerkbar: den Schulweg. Bei Kindern, die in der Stadt aufgewachsen sind, kommt dieser Aspekt in der niedergeschriebenen Lebensgeschichte nur selten vor. Für die Kinder am Land beinhaltete der Schulweg jedoch oft Strapazen,

[273] Vgl. Biografien von Ferdinand Chaloupek, in: *ebenda*, 60; Heinrich Pontilli, DOKU, 9; biografisches Interview mit Andreas Santer, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 79; biografisches Interview mit Johann Walter, in: *ebenda*, 151.
[274] Vgl. Biografie von Heinrich Pontilli, DOKU, 4-12.
[275] Vgl. Biografie von Franz Sinzinger, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 271.
[276] Der Besuch der Bürgerschule war nicht nur als dreijährige Schule nach der fünfjährigen Volksschule möglich, sondern auch in Form einer achtjährigen Schule. (Vgl. RGBl., § 18.)
[277] Vgl. *Ehalt*, Wiener Schulwesen, 142.

die gerade im Winter noch verstärkt wurden und wodurch sich die Kinder teilweise verspäteten.[278]

Die Herkunft war für den Aspekt der Lern- und Aufgabensituation entscheidend. Während ein Kind aus bürgerlichen Kreisen oft eigene Räumlichkeiten zur Verfügung hatte, wo gelernt und gespielt wurde, so fanden Kinder der unteren Schichten sowohl in der Stadt als auch am Land sehr begrenzte Möglichkeiten für die Bewältigung der schulischen Aufgaben zu Hause vor. Ein niederer Status schlug sich auch in den Wohnungsverhältnissen nieder. Und auch wenn sich die Belegungsdichte der Wohnungen in Wien im Untersuchungszeitraum zwar verringern, so profitierten davon vor allem die gehobeneren Schichten.[279]

Dieses Bild ergibt sich auch aus den untersuchten autobiografischen Erzählungen. Kinder aus bürgerlichem Milieu hatten oft eigene Zimmer zur Verfügung, in denen dann auch der Privatunterricht stattfand, in manchen Fällen zu mehrt, also gemeinsam mit den Geschwistern.[280]

Dieser Umstand wird in deren Biografien aber eher selten erwähnt. Oft kommt der räumliche Aspekt hingegen in den Beschreibungen von Kindern aus der ländlichen oder städtischen Unterschicht vor, wenn es um die Erledigung der Hausaufgaben ging. Eine Vermutung ist, dass dies an dem Desinteresse der Eltern diesbezüglich und dem aufsich-gestellt-sein liegt, also eine Situation, die von den Kindern als nicht angenehm empfunden wurde, gerade auch in Hinsicht darauf, ob die Aufgabe auch richtig gemacht war.

Die Art der Hausaufgaben war unterschiedlich, entweder war etwas auf der kleinen Schiefertafel zu schreiben oder etwas auswendig zu lernen. Aufgrund der häufig neben der Schule zu erledigenden Arbeiten im Haushalt oder in der Landwirtschaft (für Kinder der unteren Schichten) konnten diese oft erst am Abend bei Laternenlicht erledigt werden. Viele Kinder berichten, dass sie von der Schule direkt zur Weide gingen und dort dann die Aufgaben machten.[281]

---

[278] Vgl. biografisches Interview mit Katharina Santer, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 57; biografisches Interview mit Andreas Santer, in: ebenda, 70; Ferdinand Chaloupek, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 73; Heinrich Pontilli, DOKU, 5.
[279] Vgl. *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 41; Michael *John*, Wohnverhältnisse sozialer Unterschichten im Wien Kaiser Franz Josephs (Wien 1984), 92 und 145.
[280] Vgl. Biografie von Marie Theres Schwarz-Karsten, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 98.
[281] Vgl. biografisches Interview mit Johann Walter, in: *Gerber*, Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, 157; biografisches Interview mit Andreas Santer, in: *ebenda*, 112;

Bei Kindern aus der städtischen Unterschicht war die Raumnot meist ein großes Problem. Eine mehrköpfige Familie hatte oft nur ein Zimmer und eine Küche zur Verfügung, wobei der Tisch fürs Aufgaben machen häufig nur in sehr kurzen Intervallen zwischen den anderen Nutzungen von der Mutter und der restlichen Familie verwendbar war.[282]

Leopold Zechner, DOKU, 7; Josef Jodlbauer, in: *Weber*, Häuslerkindheit, 304; Johann Hallawitsch, in: *Tesar*, Hände auf die Bank, 52.

[282] Vgl. *Sieder*, Vata, derf i aufstehn?, 79.

5. Conclusio

Zum Schluss komme ich wieder auf die in der Einleitung gestellten Fragen zurück, warum Kinder zur Schule gingen, was der Schulbesuch bei wem bewirkte/bewirken sollte oder wie sich Gesetze und Wirklichkeit gegenseitig beeinflussten.

Die Arbeit beansprucht zu zeigen, wie sich die durch das Gesetz formulierten Vorgaben in der Realität des Schullebens im Elementarschulwesen zeigten und auswirkten. Um zu zeigen, was der Gesetzgeber mit der Veränderung der gesetzlichen Lage im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts beabsichtigte, habe ich in Kapitel zwei die Entwicklung der Institution Schule auch vor dem Reichsvolksschulgesetz (RVG) beschrieben. Begonnen von den vereinzelten Bildungsstätten, die sich hauptsächlich in kirchlichen Händen befunden haben und gerade durch kirchliche Auseinandersetzungen (Reformation) eine weitere Blüte erfuhren, beginnt sich im 18. Jahrhundert in Österreich der Staat für die Bildung seiner Untertanen zu interessieren und setzt diese Begehrlichkeiten schließlich in der Allgemeinen Schulordnung von 1774 fest. Im dritten Kapitel widmete ich mich den nächsten großen Veränderungen in der Schulgeschichte, die durch die Einführung des RVG initiiert wurden. Diese lagen vor allem im ausgebauten Fächerkanon – es wurde viel mehr Wert auf Inhalte gelegt, als noch in den vorhergehenden Bestimmungen. Dazu kam die Erhöhung der Schulpflicht von sechs auf acht Jahre. Eine weitere Neuerung war die Herauslösung der Volksschule aus den religiösen Organisationsstrukturen hinein in die staatlichen, eine Entwicklung, deren Beginn schon zu Maria Theresias Zeiten zu lokalisieren ist, jedoch durch die Einsetzung der Politischen Schulverfassung im Jahr 1806 für mehr als ein halbes Jahrhundert wieder zurück genommen wurde.

Im Schulleben der untersuchten Autobiografinnen – und damit im vierten Kapitel – lassen sich dezidierte Hinweise auf das RVG und die formalen Bestimmungen nur vereinzelt finden, was mich zu der Annahme führt, dass die heftigen politischen Auseinandersetzungen um die „Neuschule“, wie sie auch genannt wurde, für die Kinder keine so große Wichtigkeit hatte. In diesem Fall wäre es interessant, zeitgenössische Erzählungen von Eltern und Lehrenden dem gegenüber zu stellen und nach Verweisen ihrer Rezeption der gesetzlichen Bestimmungen und Änderungen zu suchen. Gerade im Zusammenhang mit Schule sind es wahrscheinlich gänzlich unterschiedliche Aspekte, die Erwach-

sene in der Eltern- oder Lehrer/innenrolle erinnern und was die Erinnerung der Schulerlebnisse von Kindern ausmacht.

Am häufigsten kamen in den von mir untersuchten lebensgeschichtlichen Darstellungen der Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts aufgewachsenen Kinder Aspekte betreffend das Zusammenspiel vom privaten Umfeld und Schule – hier ist vor allem für die ärmere Schicht die von den Kindern zu verrichtende Arbeit ein oft erzählter Punkt –, Situationen, wo Herrschaft und Macht ausgeübt wurde – die Formen der Disziplinierungen sind unterschiedlich – vor und dies alles verpackt oft in Erzählungen spezieller Situationen der Kindheit, eher selten verallgemeinernd.

Nun zurück zu einer Frage, die sich mir im Zuge der Beschäftigung mit der Institution Schule aufgedrängt hat: Warum Schule? Warum verpflichtender Schulbesuch für alle? Diese grundsätzliche Frage wird in der Literatur einerseits mit den Bedürfnissen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen nach speziell ausgebildeten Personen beantwortet, andererseits wird auf den Faktor des Herrschens hingewiesen. Wenn Ingeborg Hellmer die Streitigkeiten nach der Einführung des Reichsvolksschulgesetz mit der Aussage eines Vertreters der liberalen Partei „Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft."[283] konkludiert, so spricht sie damit vermutlich auch schon den schulorganisatorischen Bestrebungen Maria Theresias aus der Seele. Ihre Allgemeine Schulordnung von 1774 hat die Bildungsinhalte in Österreich zum ersten Mal vereinheitlicht, es wird ein Bildungskanon geschaffen, dessen Schichtspezifik jedoch schon in der Präambel der Schulordnung deutlich wird, wenn sie fordert, dass „iedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird." [284]

Dass sich der Bildungsweg der Kinder durch schichtspezifische Merkmale unterscheidet, gilt auch für die Zeit nach dem RVG und wird besonders deutlich, wenn in den Autobiografien vom Schulbesuch nach der Volksschule gesprochen wird. Oft erzählen Kinder aus ärmeren Schichten, dass sie zwar gute Noten hatten, die Eltern es sich jedoch nicht leisten konnten, sie eine weiterführende Schule besuchen zu lassen. Dass dies als ungerecht empfunden wurde, wird zum Beispiel aus der Autobiografie Michael Machers ersichtlich, wenn er schreibt:

---

[283] *Hellmer*, RVG und Schulnovelle 1883, 60.
[284] Allgemeine Schulordnung 1774, Präambel, zit. nach *Engelbrecht*, Geschichte öst. Schulwesen, Bd. 3, 491.

> „So musste ich erleben, dass Schulkameraden, obwohl wenig oder gar nicht talentiert, in Mittelschulen kamen und so später leichter ihr Fortkommen gefunden haben."[285]

In diesem Zitat findet sich ein Anknüpfungspunkt, der auf die bürgerlichen Werte verweist, die Schulbildung meiner Meinung nach auch vermittelte: der Aufstieg durch Wissen.[286] Wenn Michael Macher meint, durch eine höhere Schulausbildung auch bessere Berufschancen zu haben, so vergisst er, dass dabei noch andere Aspekte wichtig sind, wie Bourdieu in den Feinen Unterschieden mit dem Konzept der Kapitalarten erklärt.[287] In den untersuchten bürgerlichen Biografien kommt der Einsatz und die Weitergabe von schichtspezifischem Wissen – Bourdieu beschreibt dies anhand von verschiedenen Kapitalsorten, die weniger oder mehr wichtig sind für den Erhalt von gesellschaftlichem Prestige und Anerkennung – zum Ausdruck, wenn zum Beispiel die Eltern von Claire Eugenie Mollnik-Stranksy abwägen, ob der Kontakt mit einer/einem Mitschüler/in erfolgen soll oder nicht (soziales Kapital) oder wenn besonders großer Wert auf Verhaltensformen auch im Alltag gelegt werden (inkorporiertes kulturelles Kapital).[288]

Die (bürgerliche) Vorstellung, dass Aufstieg durch Anhäufung von Wissen und durch den Besuch höherer Schulen passieren kann wurde auch von den Lehrpersonen in die Schulklassen getragen und zu den Schüler/innen transportiert, wenn sie zum Beispiel per Gesetz angehalten wurden, die besten Schüler/innen am Schulschluss durch Geschenke zu belohnen oder die Besten der Klasse für den Lehrberuf vorschlugen (letzteres nicht per Gesetz aber durch ihre Lehrerausbildung dazu veranlasst[289]). Franz Wenzel weist in seinem Aufsatz darauf hin, dass dies eine traditionelle Herrschaftstechnik ist: Indem der individuelle Aufstieg als Möglichkeit erscheint, zeigt man, dass die Schichten auch durchlässig sind und man aufsteigen kann, wenn man sich nur bemüht.[290]

---

[285] Biografie von Michael Macher, DOKU, 4.
[286] Vgl. *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 39f.
[287] Pierre Bourdieu nennt das Zusammenspiel der drei Kapitalarten (ökonomisches, soziales und kulturelles) als Basis für soziale Anerkennung und damit Erhalt oder Verbesserung der sozialen Position. (Vgl. Pierre *Bourdieu*, The Forms of Capital, in: John G. *Richardson* (Hg.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, (New York 1986), 241-258.)
[288] Vgl. Biografie von Claire Eugenie Mollnik-Stransky, in: *Schnöller/Stekl*, Bürgerliche Kindheit, 95f.
[289] Vgl. Peter *Ladinger*, Die soziale Stellung des Volksschullehrers vor und nach dem RVG (Dissertation Wien 1975), 160.
[290] Vgl. Franz *Wenzel*, Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule, in: Ursula *Aumüller-Roske* / Klaus L. *Hartmann* (Hg.), Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland (Frankfurt/Main 1979), 350.

Dem Aspekt des individuellen Aufstiegs beziehungsweise der Befähigung zur Selbständigkeit wird auch im RVG noch nicht Rechnung getragen. In der Allgemeinen Schulordnung von Maria Theresia war die Erziehung zur Untertänigkeit ein Hauptaspekt der Bildungspolitik, im RVG wird ausgedrückt, dass die Kinder „mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten [seien] und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen [sei].“[291]

Die Absichten bürgerlicher Familien für die Erziehung ihres Nachwuchses tendierten dazu, Selbstbestimmung und Individualismus zu lehren um sich abzuheben von der Allgemeinheit. Dies ist vermutlich auch der Grund, weshalb sich die bürgerliche Schicht gegen eine Schulpflicht wehrte und es weiterhin bei einer Unterrichtspflicht blieb, durch die es der bürgerlichen Schicht vorenthalten blieb, ihre Kinder privat unterrichten zu lassen, was für die ersten Jahre der Unterrichtspflicht auch häufig der Fall war.

Wenn man der Frage nachgeht, in welcher Weise Kinder von der Schule beeinflusst wurden, wie sie die Schulwirklichkeit empfanden, welche Einstellung sie der Schule gegenüber hatten, so finden sich in den autobiografischen Darstellungen viele Arten und sehr unterschiedliche. In jenen von Kindern aus ärmeren Schichten wird Schule einerseits als „Muss“ empfunden, andererseits ist sie von anderen ein heißgeliebter Ort der neben der häufig anfallenden Arbeit ein Ort des Ausruhens ist.

Die Einstellung der Eltern dieser Kinder ist ebenso differenziert: sind die einen froh, dass die Schulpflicht bald vorbei ist, achten andere darauf, dass die Aufgaben gemacht werden und planen den Bildungsweg. Dies lässt sich damit erklären, dass sich auch die Arbeiterschaft in unterschiedliche Milieus mit unterschiedlichen Bildungsinteressen gliedern lässt,[292] genauso wie dies für ländliche Unterschicht der Fall ist, was jedoch immer auch eng mit einem anderen wichtigen Aspekt meiner Analyse zusammenhängt, der Arbeit, die vielfach von Kindern der unteren Schichten neben der Schule verrichtet werden musste und deren Ausmaß auch von der Familienstruktur abhing. Das uneheliche Kind einer Magd wurde rücksichtsloser zur Arbeit heran- und von der Schule abgezogen, als die Kinder eines Bauern. Für Kinder aus bürgerlichem Milieu war Arbeit kein Thema in ihrer Kindheit.

---

[291] RGBl. 1869, Nr. 62, §1.
[292] Vgl. *Sieder*, Vata, derf i aufstehn?, 45f.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf den Schulbesuch lassen sich in meinem Sample hinsichtlich einiger Aspekte erkennen. Elementare Schulbildung wird per Gesetz für Mädchen und Buben als gleich wichtig erachtet, das lässt sich auch schon aus der Allgemeinen Schulordnung von 1774 herauslesen.[293] Eine unterschiedliche Behandlung lässt sich jedoch im RVG schon im Punkt der Schulfächer erkennen, wenn nämlich Mädchen zusätzlich zu den für alle gültigen Fächern noch in Handarbeiten und Haushaltskunde unterrichtet werden müssen. Ein weiter Unterschied kommt in manchen Biografien vor, wenn erzählt wird, dass Mädchen anders bestraft werden als Jungen. In den Autobiografien von Mädchen der bürgerlichen Schicht wird hingegen oft das Problem des Zugangs zu höherer Bildung erwähnt, eine Situation, deren Bewältigung bis ins zwanzigste Jahrhundert dauerte.

Ein häufig genannter Punkt in der Analyse waren Aussagen, die ich unter dem Thema „Herrschaft/Macht/Disziplin" zusammengefasst habe. Hier kristallisiert sich wieder ein deutlicher schichtspezifischer Unterschied heraus: sind körperliche Bestrafungen des Lehrers in der Schule für Kinder der Unterschichten alltäglich und werden diese oftmalig auch von den Eltern als gerechtfertigt angesehen, so findet in bürgerlichen Häusern eine andere Art der Disziplinierung statt. Die Anerkennung der Autorität der Eltern ist hier zentral, Disziplin aber auch ein Mittel, um Werte und Einstellungen der Schicht einzulernen und damit den Erhalt der Schicht zu gewährleisten.

Hinsichtlich des Analyseaspektes „Raum" wurde ebenfalls ein schichtspezifisch sehr unterschiedliches Erleben einerseits der Lernsituationen, die die Kinder zu Hause vorfanden und andererseits des Schulweges und der Schulklassen deutlich. Stand den Kindern aus bürgerlicher Schicht meist ein eigenes Zimmer zur Verfügung. in dem auch gelernt werden konnte, so waren die Orte, wo Kinder der unteren Schichten ihre Hausaufgaben erledigten sehr vielfältig: Fensterstock, Küchentisch oder beim Viehhüten auf der Weide. Auf dem Schulweg waren diese Kinder meist mit anderen Kindern unterwegs, er bot Platz für Spiele. Bürgerliche Kinder wurden dagegen meist von ihren Kindermädchen zur Schule gebracht und auch wieder abgeholt. Interessant in der Analyse des Aspektes „Raum" und im speziellen des Schulraums ist, dass bürgerliche Kinder oft Schulen nach Geschlechtern getrennt besuchten (meist Privatschulen), während die unteren Schich-

[293] Siehe Präambel der Allgemeinen Schulordnung bzw. § 1 des RVG.

ten koedukativ unterrichtet wurden, wobei hier im Klassenzimmer in der Sitzordnung eine Trennung von Buben und Mädchen organisiert wurde.

Unterschiedlichkeiten sind in meiner Analyse der Schulwirklichkeit vor allem in Bezug auf Schicht sehr deutlich hervorgetreten, wobei sich in den Biografien Annäherungen zwischen der unteren Bürgerschicht und der gehobenen Arbeiterschicht erkennen lassen, wenn man sich ansieht, dass hier zum Beispiel eine geminderte aber doch noch vorhandene Gewaltbereitschaft in der Disziplinierung der Kinder vorkommt oder die Aufgaben von den Eltern begutachtet werden, während dies in den Erzählungen der unteren Schichten nicht vorkommt und ebenso wenig in den gehobenen Bürgertumsschichten, wo dies von den Hauslehrern erledigt wurde.

Weniger deutlich treten Unterschiede zwischen den Schichten hinsichtlich der Vorstellungen von Familie und geschlechtsspezifischen Arbeiten auf, was vermuten lässt, dass das bürgerliche Familienideal auch schon in den unteren Schichten angekommen ist, wenn auch mit der Abweichung, dass Frauen unterer Schichten im Gegensatz zu jenen des Bürgertums oft zum Familieneinkommen beitragen mussten.

Weniger deutlich sind auch die Unterschiede in den Autobiografien in Bezug auf Achtung der Bildung, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass einerseits die Biografie ein bürgerliches Mittel der Selbstdarstellung ist und andererseits nur solche Menschen (auch aus niedrigeren Schichten) ihr Leben und ihre Schulerlebnisse ausführlicher niederschreiben, wenn diese auch gute Erinnerungen dazu haben (wie es auch in den meisten der Biografien der Fall ist).

Sieht man die Entwicklung der Institution Schule und die davor übliche Weise des Lernens durch die elterliche Generation, so kann man diese Art der Wissenstransformation auch noch in den Lebensläufen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts erkennen. Bürgerliche Eltern geben vorrangig Werte und Einstellungen weiter, Eltern der Unterschicht auch praktische Anleitungen, wenn die Kinder zum Beispiel schon früh in den bäuerlichen Milieus Aufgaben übernahmen und diese parallel zum steigenden Alter immer mehr und komplizierter wurden. Hier kann man erkennen, dass auch in den unteren Schichten die Meinung verbreitet war, dass für die Entwicklung des Kindes nicht nur die Schule wichtig ist, was letztlich doch einen Rückschluss auf eine gewisse Ablehnung des RVG durch die unteren Schichten bestätigen könnte, welche ich jedoch nicht explizit in den Autobiografien der Schüler/innen gefunden habe.

Eine solche Analyse der Schulwirklichkeit, könnte in einem weiteren Schritt noch um zeitgenössische autobiografische Darstellungen von Eltern und Lehrern, als auch durch Schulberichte und -chroniken erweitert werden und damit noch tiefer gehende Einblicke in die Frage gewähren, wie sich Schulwirklichkeit und Gesetzgebung gegenseitig bedingen und beeinflussen oder welche weiteren Unterschiede aber auch Ähnlichkeiten im Erleben und in den Ausformungen der Schule in Verbindung mit dem privaten Umfeld der Kinder und Familien der verschiedenen Schichten es noch gegeben hat.

6. Quellenverzeichnis

6.1. Lebensgeschichtliche Quellen

6.1.1. Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen (DOKU)

Czaby-Petzina Anna, geb. 1887 in Niederösterreich

Dürmoser Johann, geb. 1887 in Salzburg

Geissler Emil, geb. 1876 in Wien

Hahn Arthur, geb. 1889 in Wien

Maschek Ernst, geb. 1895 (oder 1896) in Oberösterreich

Pontilli Heinrich, geb. 1864 in Kärnten

Rabl Helene, geb. 1899 in Niederösterreich

Macher Michael, geb. 1874 in Niederösterreich

Schöffmann Anton, geb. 1886 in Kärnten

Schovanez Karl, geb. 1894 in Wien

Stremitzer Stephan, geb. 1887 in Steiermark

Zechner Leopold, geb. 1884 in Wien

6.1.2. Biografische Interviews

(abgedruckt in der Diplomarbeit „Die Erziehungs- und Schulsituation in Österreich zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine Untersuchung auf der Grundlage biographischer Interviews aus der Region Spittal an der Drau“ von Heinrich Gerber (Baldramsdorf 1988))

Käfer Josefa, geb. 1896 in Kärnten

Moser Karl, geb. 1898 in Kärnten

Santer Katharina, geb. 1903 in Kärnten

Santer Andreas, geb. 1898 in Kärnten

Santer Johann, geb. 1898 in Kärnten

Walter Johann, geb. 1903 in Kärnten

6.1.3. Publikationen lebensgeschichtlicher Quellen

In der von Michael Mitterauer herausgegebenen Reihe „Damit es nicht verloren geht..." veröffentlichte lebensgeschichtliche Quellen aus der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen und den Autor/innen privat zugänglicher Quellen

6.1.3.1. Therese Weber, Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen

Brandl Hermann, geb. 1902 in Niederösterreich

Haslhofer Rupert, geb. 1894 in Oberösterreich

Jodlbauer Josef, geb. 1877 in Oberösterreich

Schlemmer Maria, geb. 1907 in Salzburg

Schlemmer Josef, geb. 1906 in Salzburg

Schürer Katharina, geb. 1903 in Oberösterreich

Sinzinger Franz, geb. 1898 in Niederösterreich

6.1.3.2. Eva Tesar, Hände auf die Bank... Erinnerungen an den Schulalltag

Cervenka Maria, geb. 1905 in Wien

Chaloupek Ferdinand, geb. 1900 in Niederösterreich

Hallawitsch Johann, geb. 1879 in Niederösterreich

Schuster Helene, geb. 1904 in Wien

Schwarz-Kasten Marie-Theres, geb. 1902 in der Steiermark

Witeschnik-Edelbacher Grete, geb. 1908 in Wien

6.1.3.3. Peter Gutschner, „Ja, was wissen denn die Großen..." Arbeiterkindheit in Stadt und Land

Toth Marie, geb. 1904 in Niederösterreich

Schuster Karoline, geb. 1905 in Augsburg, aufgewachsen in Niederösterreich

6.1.3.4. Eva Ziss, Ziehkinder

Hammel Leopoldine, geb. 1904 in Niederösterreich

6.1.3.5. Hannes Stekl, „Höhere Töchter" und „Söhne aus gutem Haus". Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik

Richter Elise, geb. 1865 in Wien

Sprung Henriette (Hertha), geb. 1862 in der Steiermark

6.1.3.6. Andrea Schnöller/Hannes Stekl, „Es war eine Welt der Geborgenheit..." Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik

(überschneidet sich im Fall von Henriette Sprung mit Autobiografie aus Punkt 6.1.3.4., es gibt jedoch unterschiedliche Foki in den Sammelbänden, daher ist sie doppelt genannt)

Leb Josef, geb. 1874 in Wien

Mollik-Stranksy Claire Eugenie, geb. 1903 in Zürich, aufgewachsen in Wien

Schleifer Christine, geb. 1902 in Niederösterreich

Seeger Richard, geb. 1896 in Oberösterreich

Sprung Henriette (Hertha), geb. 1862 in der Steiermark

Schobloch Therese, geb. 1896 in Prag, Schulzeit in Wien

Wolfram Richard, geb. 1901 in Wien

7. Literatur

Bourdieu Pierre , The Forms of Capital, in: Richardson John G. (Hg.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, (New York 1986), 241-258.

Boyer Ludwig, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006).

Boyer Ludwig, Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts (Wien 2012).

Bruckmüller Ernst, Landwirtschaftliche Arbeitswelten und ländliche Sozialstrukturen, in: Rumpler Helmut/Urbanitsch Peter (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Band IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 251-322.

Csendes Peter/Opll Ferdinand: Wien. Geschichte einer Stadt. Die frühneuzeitliche Residenz (16. bis 18. Jahrhundert), Band 2 (Wien 2003).

Ehalt Hubert Ch., Das Wiener Schulwesen in der liberalen Ära, in: Forschungen und Beiträge zur Wiener Stadtgeschichte. Sonderreihe der „Wiener Geschichtsblätter“ 1 (1978) 120-147.

Engelbrecht Helmut, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der Frühen Aufklärung bis zum Vormärz (Wien 1984).

Engelbrecht Helmut, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie (Wien 1986).

Engelbrecht Helmut, Bemerkungen zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte, in: Lechner Elmar (Hg.), Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung (Wien 1992), 11-34.

Engelbrecht Helmut, Veränderungen im Erziehungsanspruch der österreichischen Schule. Ein historischer Exkurs, in: Retrospektiven in Sachen Bildung R.2 (Studien) Nr. 25 (Klagenfurt 1998).

Engelbrecht Helmut, Schulformen/Schulreformen – Auf der Suche nach besseren Lösungen! Die Institution Schule und die Entwicklung ihrer Organisation auf heute österreichischem Boden, in: Retrospektiven in Sachen Bildung R.2 (Studien) Nr. 75, Erstes Viertel (Klagenfurt 2010).

Engelbrecht Helmut, Schulformen/Schulreformen – Auf der Suche nach besseren Lösungen! Die Institution Schule und die Entwicklung ihrer Organisation auf heute österreichischem Boden, in: Retrospektiven in Sachen Bildung R.2 (Studien) Nr. 75, Zweites Viertel (Klagenfurt 2010).

Fetz Bernhard, Die vielen Leben der Biographie. Interdisziplinäre Aspekte einer Theorie der Biographie, in: ders. (Hg.), Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie (Berlin 2009), 3-66.

Fetz Bernhard, Der Stoff, aus dem das (Nach-)Leben ist. Zum Status biographischer Quellen, in: ders. (Hg.), Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie (Berlin 2009), 103-154.

Friedrich Margret, „Dornröschen schlafe hundert Jahr...“ Zur GS der Mädchenbildung in Ö im 19. JH, in: Friedrich Margret/Urbanitsch Peter (Hg.), Von Bürgern und ihren Frauen (Wien-Köln-Weimar 1996), 181-195.

Friedrich Margret/Mazohl Brigitte/von Schlachta Astrid: Die Bildungsrevolution, in: Rumpler Helmut/Urbanitsch Peter (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Band IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 67-107.

Grandits Hannes, Ländliches und Städtisches Familienleben, in: Rumpler Helmut/Urbanitsch Peter (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Band IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/1: Lebens- und Arbeitswelten in der industriellen Revolution (Wien 2010), 632-670.

Grimm Gerald, Zur Diskrepanz von Anspruch und (Schul-) Wirklichkeit: Die "Allgemeine Schulordnung" von 1774 und ihre Umsetzung in den österreichischen Ländern, in:

International Conference Public Education For All, Praha, 4.-5.11.2004 (Prag 2005), 14-23.

Gutschner Peter, „Ja, was wissen denn die Großen...“ Arbeiterkindheit in Stadt und Land (Wien-Köln-Weimar 1998).

Hämmerle Christa, Formen des individuellen und kollektiven Selbstbezugs in der populären Autobiographik, in: Heidrich Hermann (Hg.), Biographieforschung. Gesammelte Aufsätze der Tagung des Fränkischen Freilandmuseums am 12. Und 13. Oktober 1990 (Bad Winsheim 1991), 36-60.

Hausen Karin, Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze Werner (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas (Stuttgart 1976), 363-393.

Hellmer Ingeborg: Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz: Die Schulnovelle von 1883 (Dissertation Wien 1983).

Hofstetter Ulrike, „Schlimme Kinder“ – Zuschreibung, Disziplinierung und Selbstwahrnehmung – in Pflichtschulen der 1. Republik. Ein Vergleich autobiographischer Texte über Schulkindheit in Wien und Niederösterreich (Dipl.-Arbeit Wien 2008).

John Michael, Wohnverhältnisse sozialer Unterschichten im Wien Kaiser Franz Josephs (Wien 1984).

Kühschelm Oliver, Das Bürgertum in Cisleithanien, in: Rumpler Helmut/Urbanitsch Peter (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848-1918, Band IX/1: Von der feudal-agrarischen zur bürgerlich-industriellen Gesellschaft, Teilband 1/2: Von der Stände- zur Klassengesellschaft (Wien 2010), 849-907.

Ladinger Peter, Die soziale Stellung des Volksschullehrers vor und nach dem Reichsvolksschulgesetz (19. Jahrhundert) (Dissertation Wien 1975).

Langer-Ostrawsky Gertrude, Wiener Schulwesen um 1900, in: Ehalt Hubert Ch./Heiß Gernot/Stekl Hannes (Hg.), Glücklich ist, wer vergißt...? Das andere Wien um 1900 (Wien-Köln-Graz 1986).

Mikschy Hans, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz 1869. Ein Beitrag zum Kampfe um das Schulgesetz 1949 (Wien 1949).

Mitterauer Michael, Formen ländlicher Familienwirtschaft. Historische Ökotypen und familiale Arbeitsorganisation im österreichischen Raum, in: Ehmer Josef/Mitterauer Michael: Familienstruktur und Arbeitsorganisation in ländlichen Gesellschaften (Wien-Köln-Graz 1986), 185-324.

Müller Günter, Sammlungen autobiographischer Materialien in Österreich, in: Winkelbauer Thomas (Hg.), Vom Lebenslauf zur Biographie. Geschichte, Quellen und Probleme der historischen Biographik und Autobiographik. Referate der Tagung „Vom Lebenslauf zur Biographie“ am 26. Oktober 1997 in Horn (Krems an der Donau 2000), 169-204.

Papathaniassiou Maria, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule. Die ökonomische Funktion der Kinder ärmerer Schichten in Österreich 1880-1939 (Wien 1999).

Scheipl Josef/Seel Helmut, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750 – 1938 (Graz 1985).

Schnöller Andrea/Stekl Hannes, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“. Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik (Wien-Köln-Weimar 1999).

Seebauer Renaute, Kein Jahrhundert des Kindes: Kinderarbeit im Spannungsfeld von Schul- und Sozialgesetzgebung (Wien-Berlin 2010).

Sieder Reinhard, „Vata, derf i aufstehn?“ Kindheitserfahrungen in Wiener Arbeiterfamilien um 1900, in: Ehalt Hubert Ch./Heiß Gernot/Stekl Hannes (Hg.), Glücklich ist, wer vergißt...? Das andere Wien um 1900 (Wien-Köln-Graz 1986).

Sieder Reinhard, Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung, in: Wernhart Karl R./Zips Werner (Hg.), Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung (Wien 1998).

Stekl Hannes, „Höhere Töchter“ und „Söhne aus gutem Haus“. Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik (Wien-Köln-Weimar 1999).

Strakosch-Graßmann Gustav, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens (Wien 1905).

Tesar Eva, Hände auf die Bank… Erinnerungen an den Schulalltag (Wien-Köln-Weimar 1985).

Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz. Die österreichische Volksschule vor und nach dem Jahre 1869 (Wien 1909).

Weber Therese, Häuslerkindheit. Autobiographische Erzählungen (Wien-Köln-Weimar 1992).

Wenzel Franz, Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule, in: Aumüller-Roske Ursula/Hartmann Klaus L. (Hg.), Schule und Staat im 18. Und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland (Frankfurt/Main 1979), 323-382.

Ziss Eva, Ziehkinder (Wien-Köln-Weimar 1994).

Zusammenfassung

Schule ist seit Jahrhunderten ein vieldiskutiertes Themengebiet. Dass dabei die Einstellungen der Bevölkerung nicht unbedingt mit den Vorstellungen und Absichten der die Gesetze erlassenden Politik übereinstimmen müssen, wird ebenso deutlich.

Anhand von zeitgenössischen autobiografischen Dokumenten für den Zeitraum von 1869 bis 1914 möchte ich ein Bild der Schule zeichnen, wie sie nach dem Einsetzen eines neuen Schulgesetzes von den damaligen Schulkindern empfunden wurde, ob es durch die neuen gesetzlichen Bestimmungen Veränderungen in ihrem Leben gab oder welche Aspekte für sie wichtig waren im Zusammenhang mit dem Grundschulbesuch. Dazu gebe ich zuvor einen Überblick über die Entwicklung der Volksschule im Gebiet des heutigen Österreich.

Bevor die Schule als Ort des Lernens für die gesamte Bevölkerung institutionalisiert wurde, hatten nur wenige Kinder Zugang zu solchen Bildungseinrichtungen, die zudem vorwiegend in religiöser Hand lagen. Durch die 1774 eingeführte Allgemeine Schulordnung übernahm der Staat die Bildungsagenden, auch wenn er dabei nicht gänzlich auf die Mitwirkung der Kirche verzichtete. Die Absicht dahinter war einerseits die Alphabetisierung der Bevölkerung – jeder sollte die seinem Stand angemessene Schulbildung erhalten –, andererseits die durch die Bestimmung des Lehrinhalts ermöglichte Lenkung der Bevölkerung.

Der Schulbesuch nahm langsam aber stetig zu, Mitte des 19. Jahrhunderts begannen sich immer mehr Stimmen für eine Veränderung und Aufwertung der Schulbildung zu regen. 1869 wurde schließlich das Reichsvolksschulgesetz eingeführt und damit eine Lösung der Verbindung zwischen Kirche und Schule erwirkt. Eine Erweiterung der Unterrichtspflicht als auch des Fächerkanons und eine stark verbesserte Lehrer/innenausbildung waren weitere Neuerungen. Unter starkem Widerstand von konservativer und kirchlicher Seite nahmen diese Veränderungen in den folgenden Jahrzehnten Einzug in den Umgang mit Schulbildung seitens der Bevölkerung, wenn es nicht – wie im bürgerlichen Milieu – schon üblich war, den Kindern eine gewisse Schulbildung angedeihen zu lassen.

Für die Analyse verwendete ich Autobiografien der Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnung am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte in Wien, als auch

(teilweise aus deren Material) entstandene Publikationen und konzentrierte mich dabei auf Erzählungen von Schule im Volksschulalter.

In der Analyse der Autobiografien habe ich herausgefunden, dass gesetzliche Bestimmungen und deren Veränderungen in diesen Dokumenten nur sehr selten Erwähnung finden und folglich für das Verständnis der Schulwirklichkeit der Autobiograf/innen wenig bis keine Relevanz hatten. Dies ließe sich möglicherweise besser durch Beschreibungen von Menschen, die im untersuchten Zeitraum den Beruf des/der Lehrer/in ausgeübt haben oder Eltern unterrichtspflichtiger Kinder waren, untersuchen.

Häufige Verbindungspunkte im Zusammenhang mit Schule waren in den Autobiografien das familiäre Umfeld, die Lehrpersonen, die Situation in der Schulklasse oder zu Hause.

Dass der Schulbesuch schichtspezifisch sehr unterschiedlich war und geplant wurde (oder nicht), lässt sich sehr durchgängig erkennen, auch wenn sich in den Randschichten manche Ähnlichkeiten zeigen. Erhielten Kinder aus der bürgerlichen Schicht in den ersten Jahren der Unterrichtspflicht oft zu Hause Privatunterricht, so besuchten Kinder aus unteren Schichten oft überfüllte Volksschulen und hatten häufig bereits in jungen Jahren Arbeiten in Haushalt und Landwirtschaft zu erledigen. Die unterschiedliche Herkunft lässt auch häufig auf eine unterschiedliche Einstellung zur Schule seitens der Eltern schließen. Von den Autobiograf/innen haben die meisten ein grundsätzlich positives Bild zur Schule, auch wenn sie – wie im Fall der Kinder aus unteren Schichten – die Schulzeit oft nicht so absolvieren konnten, wie sie es sich (im Nachhinein) gewünscht hätten.

Unterschiede lassen sich auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht erkennen, einerseits durch die Behandlung in der Schule (getrennte Sitzordnung von Mädchen und Buben, geschlechtsspezifische Disziplinierungsmethoden), andererseits durch die Erweiterung des Fächerkanons für Mädchen um das Fach Handarbeiten und Haushaltsführung.

Insgesamt lässt sich durch die lebensgeschichtlichen Erinnerungen der Schüler/innen aller Bevölkerungsschichten des untersuchten Zeitraums auch feststellen, dass Schule in allen Bevölkerungsschichten nicht die alleinige Art des Wissenstransfers darstellte und die Weitergabe von Wissen auch (weiterhin) im familiären Kontext stattfand, auch wenn dies schichtspezifisch sehr unterschiedlich war.

Abstract

For centuries school has been a much discussed topic. It shows that the attitude of the population often doesn't correspond to the ideas and intentions of the politicians who enact the school laws.

With autobiographical documents I want to draw a picture of school in the period from 1869 to 1914 when I ask what school meant to children at that time, or whether there have been changes in their lives since the enacting of the new School Law in 1869 or which aspects were important in connection with their school attendance. I also give an overview of the development of primary school as institution in the area of modern day Austria.

Before the school was institutionalized as a place of learning for the entire population, only a few children had access to such educational institutions, which were mainly under control of the church before Empress Maria Theresa decreed the "General School Regulations". When the General School Regulations were introduced in 1774, the state took over the education agenda, even if it did not entirely dispense with the participation of the Church. On one hand, the regulations were intended to promote literacy among the general population—everyone should receive the kind of education suited to his or her social standing. On the other hand, the provision of educational content made it possible to have increasing control over the population.

School attendance grew slowly but steadily, however, from the mid-19th century calls were made for changing and enhancing the education system. In 1869 the Imperial Primary School Act was finally introduced and provided a dissolution of the (previously resurgent) connection between church and school, an extension of compulsory tuition and of the canon of subjects as well as a greatly improved teacher training. In spite of vigorous resistance from conservatives and the church, the law changed how the inhabitants dealt with education, if it was not already usual for children to attend school, as in the case of the bourgeois strata.

For the analysis I used materials from the Division for the Documentation of Life Stories (Dokumentation lebensgeschichtlicher Aufzeichnungen) at the Department of Economic and

Social History at the University of Vienna, as well as publications of autobiographies, and focused on experiences of primary school for my analysis.

In the analysis of the autobiographies I found that legal regulations and their transformation were rarely mentioned in these documents. Apparently these laws had little or no relevance to the autobiographers' understanding of school reality. This could perhaps be better examined through descriptions by people who worked either as teachers in the examined period or who were parents of children who were subject to mandatory tuition.

In the autobiographies the family environment and the teachers, as well as the situation in the classroom or at home, were points frequently mentioned in relation to school.

It can be seen very consistently that school attendance was very different according to the social strata, for example if it was planned or not, even if the strata in between show some similarities. Whereas children from the bourgeoisie usually received private tuition at home in the first years of compulsory education, children from the lower classes often attended overcrowded elementary schools. Additionally, these children often had to contribute to the household and to family agriculture at a young age. The different social backgrounds can also often explain parents' different attitudes towards school. Most of the autobiographers in my sample provide a basically positive image of their school experiences, even if—as in the case of children from the lower strata—they feel that they could not pursue the education they would have liked to pursue (in hindsight).

Differences can also be seen at the gender level. On one hand boys and girls were treated differently in school (separate seating arrangements, gender-specific methods of discipline). On the other hand the canon of subjects was expanded for girls to include needlework and housekeeping.

Overall, we can learn from the biographical memoirs of pupils from all social strata in the period under study that school was not the sole method of knowledge transfer. The sharing of knowledge also took place in the family context in all strata, even if it was very class-specific.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Eva Maria Hörmanseder

Schulausbildung

1990-1994:	Volksschule Kallham
1994-1998:	Hauptschule Neumarkt/Hausruckkreis
1998-2003:	Handelsakademie Ried im Innkreis

Studienverlauf

seit WS 2003:	Diplomstudium der Geschichte an der Universität Wien
seit WS 2005:	Bakkalaureatsstudium der Soziologie an der Universität Wien
SoSe 2007:	Auslandssemester an der Sorbonne IV Paris im Rahmen des Geschichtestudiums

Sprachkenntnisse

Englisch
Französisch