

# Wie das Lehrerwerden wurde

## Über die Anfänge des Lehrberufs an den Pflichtschulen in ihrem historischen Umfeld

Christine Schörg<sup>1</sup>

### Zusammenfassung

In der Überzeugung, dass zu jeder Zeit „Gestalt und Gehalt, Inhalt und Form der Lehrerbildung der feinste Seismograph der allgemein-kulturellen Lage und Entwicklung“<sup>2</sup> sei, richtet sich unser Blick in die Vergangenheit – in den Spiegel der Geschichte – und auf die Anfänge der Lehrerbildung, und zwar auf deren fundamentalen Bereich: die Pflichtschullehrerausbildung. Erziehung, Erziehungsdenken und ihre institutionellen Realisierungen sind immer bedingt durch allgemeine politische und gesellschaftliche Entwicklungen, aber auch durch ihre herausragenden Protagonisten/Protagonistinnen, die pädagogischen (Vor-)Denker/innen und Gestalter/innen.

Unser Blick richtet sich in die Habsburgermonarchie und die Zeit der Aufklärung als in der Hinsicht bedeutendste historische Epoche. Noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts ist es hier um das niedere Schulwesen nicht zum Besten bestellt. Die Grundlage für ein staatliches Schulwesen schafft Maria Theresia mit dem Bekenntnis zur „Erziehung der Jugend beyderley Geschlechts“<sup>3</sup> und der Überzeugung, dass „durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet“<sup>4</sup> werden müsse. Den entscheidenden Schritt zu einer Reorganisation des gesamten Bildungswesens setzt sie mit der Einrichtung der ersten staatlichen Schulbehörde für das Unterrichtswesen 1760; erste Versuche zu einer Regelung der Lehrerausbildung werden mit „Präparandenkursen“ unternommen.

Die Entwicklung führt zum Geburtsjahr der österreichischen Reichsvolksschule 1774.

#### Schlüsselwörter:

Lehrerbildung  
 Volksschule

Normalschule  
 Schulreform  
 Schulordnung

## 1 Die Lehrerbildung im Spiegel – eine Einleitung

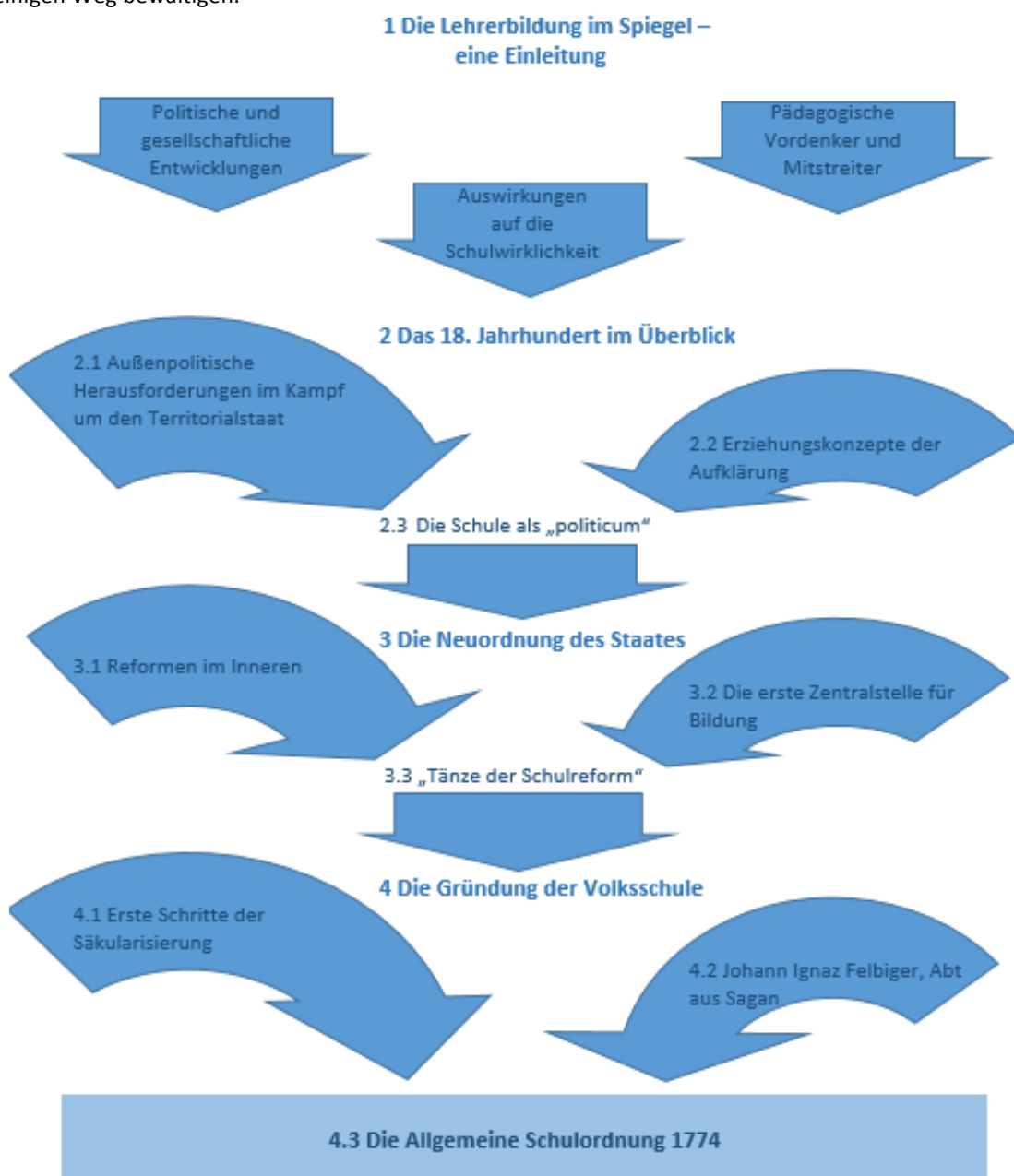
Den jüngsten Schritt auf dem Weg der Professionalisierung der Lehrerausbildung in Österreich setzte das Parlament im Juni 2013: Die PädagogInnenbildung NEU wurde im Hochschulgesetz 2005 verankert. Für die Primarstufe wurde damit eine akademische Ausbildung mit Master-Abschluss an Pädagogischen Hochschulen bestimmt, für die Sekundarstufe ein Verbundstudium der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten für alle Lehrer/innen der Sekundarstufe vorgesehen.

Die Pädagogischen Hochschulen hatten mit dem HSG 2005 in der Lehrerausbildung<sup>5</sup> die Pädagogischen Akademien abgelöst, die im Zuge des großen Schulgesetzwerkes von 1962 entstanden waren. Auf diese hatte man 42 Jahre gewartet, denn 1920 wurde im Artikel 14 des Bundesverfassungsgesetzes lapidar festgehalten: „Auf dem Gebiet des Schul-, Erziehungs- und Volksbildungswesens wird der Wirkungsbereich des Bundes und der Länder durch ein besonderes Bundesverfassungsgesetz geregelt.“ Die Christlich-Sozialen – unter der Leitung von Prälat Dr. Ignaz SEIPEL, der auch dem Verfassungsausschuss vorstand – und die Sozialdemokraten – an ihrer Spitze der Wortführer des Austromarxismus Dr. Otto BAUER – hatten sich in der Zeit der jungen Republik in dieser wichtigen Frage nicht auf einen Kompromiss einigen können. Die „kleine Reform“ des Volks- und Bürgerschulwesens von 1927 hatte nicht die Lehrerbildung im Fokus. Das Lehrerbildungsgesetz von 1937, das sechsjährige Lehreraudienzien vorgesehen hätte, fiel dem Anschluss 1938 zum Opfer. Pläne der 50er Jahre, die Ausbildung der Volksschullehrer/innen auf sechs Jahre inklusive eines viersemestrigen Studiums an einer Pädagogischen Akademie auszudehnen, gingen mit dem diese Ideen verkörpernden damaligen Unterrichtsminister Ernst Kolb (1952-1954) unter.

Die Lehrerausbildung dauerte also vorerst weiterhin vier Jahre, wie man das 1874 mit dem „Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich“ festgelegt hatte. Dieses war in Folge des Reichsvolksschulgesetzes von 1869, das schon „Lehrerseminare“ vorgesehen hatte, entstanden. Die Lehrerausbildung fand fortan an Lehrerbildungsanstalten statt, das Studium dort dauerte vier Jahre, der Abschluss berechnete zum Besuch einer Universität.

Diese Entscheidungen waren in eine hochaktive (bildungs-)politische Zeit eingebettet: Das Revolutionsjahr 1848 hatte Metternichs Politik der Restauration (und bildungspolitischen Stillstands) beendet und die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts laut eingeläutet, und dieses kam mit gewaltigen Veränderungen und brachte Österreich eine Konstitution – und ein Bildungsministerium; der Ausgleich mit Ungarn schuf die österreichisch-ungarische Monarchie (vor dem Hintergrund einer wachsenden Nationalitätenfrage); die Wahlrechtsreform von 1882 führte zur Gründung von Massenparteien – damit wurde aus der Schule ein „Partei-politikum“.

Zu einem „politikum“, einer öffentlichen Angelegenheit, war die Schule schon unter Maria Theresia geworden; von dieser allgemeinen Überzeugung bis zum Bekenntnis zur Lehrerbildung und zur Installierung der ersten „Normalschule“, der ersten Lehrerbildungseinrichtung, musste man allerdings im 18. Jahrhundert einen steinigen Weg bewältigen.



## 2 Das 18. Jahrhundert im Überblick

Das 18. Jahrhundert war geprägt durch viele kriegerische Auseinandersetzungen, großes Elend und sich verschärfende soziale Konflikte. Traditionen der adeligen Repräsentation, barocke Frömmigkeit und Bauernleben standen neben Vorformen der Industrialisierung und dem Aufstieg des Bürgertums, aufklärerischen Ideen und Fortschrittsglauben.

### 2.1 Außenpolitische Herausforderungen im Kampf um den Territorialstaat

Die Habsburgermonarchie verwandelte sich ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts durch den Einfluss der Aufklärung einerseits und eine verstärkte Zentralisierung andererseits in einen Territorialstaat<sup>6</sup> mit festen Grenzen (Monarchia Austriaca)<sup>7</sup>, einer in diesen Grenzen geltenden Verfassung als zentralem Rechtsdokument und einem entsprechenden Verwaltungsapparat.<sup>8</sup>

Das 18. „große österreichische“ Jahrhundert<sup>9</sup> begann für die Habsburgermonarchie mit bedeutenden Gebietsgewinnen: Nach fast zwei Jahrzehnten kriegerischer Auseinandersetzungen mit den Osmanen und ihrer Abwehr brachte der Friede von Karlowitz 1699 die Erweiterung ihres Herrschaftsgebietes um zentrale ungarische Ländereien und um Siebenbürgen.<sup>10</sup> Im Spanischen Erbfolgekrieg (1701-1714) nach dem Tod des letzten spanischen Habsburgers Karl II. ging es um die Vorherrschaft bzw. die Erhaltung des Kräftegleichgewichts in Europa, er endete mit der Teilung des spanischen Erbes: Die spanischen Niederlande, das Königreich Neapel samt Sizilien sowie Mailand, Mantua und Sardinien kamen an die Habsburger.<sup>11</sup> Der österreichische Erbfolgekrieg (1740–1748) brach aus, als nach dem Tod Kaiser Karls VI. das Haus Habsburg in männlicher Linie ausstarb und seine Tochter Maria Theresia aufgrund der Pragmatischen Sanktion<sup>12</sup> den österreichischen Thron bestieg und eine Koalition mächtiger Gegner – Preußen, Bayern, Sachsen, Frankreich und Spanien – Anspruch auf das Erzherzogtum bzw. die römisch-deutsche Kaiserkrone anmeldeten. Der Konflikt entwickelte sich aufgrund der Aktivierung weiterer Bündnissysteme, der Auslösung anderer binationaler Konfrontationen und einer Ausdehnung bis auf Kolonialgebiete zu einer weltweiten Auseinandersetzung. Der Krieg endete 1748 mit dem Frieden von Aachen, der Maria Theresia als Herrscherin anerkannte und den Status quo ante bellum im Wesentlichen wiederherstellte, allerdings Schlesien<sup>13</sup> Preußen zusprach. Franz Stephan von Lothringen, ihr Gemahl, war schon 1745 zum Kaiser des Heiligen Römischen Reiches gewählt worden.<sup>14</sup> Der Verlust Schlesiens schmerzte, es handelte sich immerhin um die wirtschaftlich am besten entwickelte Region.<sup>15</sup>

Die neue Habsburgermonarchie hatte eine Bedrohung abgewehrt, die zu einer Aufteilung oder wenigstens einer wesentlichen Schwächung und Herabsetzung Österreichs hätte führen können. Ihr war es gelungen – anders als Spanien eine Generation davor oder Polen noch später in diesem Jahrhundert – die europäische Großmachtstellung zu bewahren.<sup>16</sup> Dass diese allerdings ständig bedroht sein würde, das hatte Friedrich II. in mehreren Angriffen auf die österreichische Grenze jedoch bereits in Aussicht gestellt; der sich in der Folge intensivierende österreichisch-preußische Gegensatz war damit grundgelegt.<sup>17</sup>

Das Konfliktpotenzial war mit dem Friedensschluss 1748 also nicht beseitigt, sodass eine ähnliche Motivationslage und Ausdehnung für den nächsten, den Siebenjährigen Krieg (1756-63), festgestellt werden muss, und auch hier waren alle europäischen Großmächte in verschiedensten Kriegshandlungen auf Kriegsschauplätzen weltweit beteiligt. Das Ziel der Habsburgermonarchie war die Rückeroberung Schlesiens<sup>18</sup> (bzw. weiterer Gebiete). Das gelang nicht. Preußen stieg durch den Krieg neben Frankreich, Großbritannien, Österreich und Russland zur fünften Großmacht in Europa auf, der Gegensatz Preußen-Österreich<sup>19</sup> wurde noch verstärkt.<sup>20</sup>

Über einige Jahrzehnte beruhigte sich die militärische Situation. Ab 1792 aber war Österreich in alle kriegerischen Auseinandersetzungen verwickelt, die Frankreich zur Zeit der Revolution und insbesondere unter Napoleon I. führte, und war auch territorial stark betroffen, triumphierte aber letztendlich.<sup>21</sup> Es wurde anerkannt, dass die Habsburgermonarchie unter großen Opfern einen Hauptbeitrag dazu geleistet hatte, die hegemonialen Bestrebungen Frankreichs in Europa abzuwenden. Nach der Niederlage Napoleons spielte Österreich bei der politischen Neuordnung Europas am Wiener Kongress 1814/15 eine entscheidende Rolle. Es verzichtete in Hinblick auf ein strategisch-stabileres Staatsgebiet auf die südlichen Niederlande sowie die Besitzungen in „Vorderösterreich“ ganz im Westen, erhielt im Gegenzug Gebiete in Norditalien und Dalmatien, und eine längere Zeit außenpolitischer Beruhigung wurde eingeleitet.<sup>22</sup>

Zwischen 1740 und 1815 war das Habsburgerreich also in Kriege involviert, die alle entscheidende Bedeutung hatten; 30 dieser 75 Jahre waren Kriegsjahre, und doch wurde auch im Inneren wesentliche Reformarbeit geleistet, und militärische Überlegungen lieferten dazu gründliche Motivlagen und waren immer

wieder entscheidende Katalysatoren.<sup>23</sup> Wesentliche Reformen konnten aber erst umgesetzt werden, wenn Kriegspausen dazu Gelegenheit boten. Das 18. Jahrhundert war dem gemäß also auch innenpolitisch eine aktive, aber keine einheitliche Periode; drei Phasen der Entwicklung lassen sich darstellen:

Die ersten vier Jahrzehnte waren noch stark von der Mitregentschaft des Adels geprägt. Auch unter der Herrschaft Karls VI. dominierten Vertreter der (Hoch)Aristokratie die Landtage, den Hof und die Zentralkanzleien, stellten die Offiziere in der Armee und waren als Grundherren und merkantilistische Unternehmer erfolgreich. Die Anziehungskraft der Städte, vor allem Wien und Prag, war schon groß.

"Feudale Strukturen, barockes adeliges Repräsentationsstreben, gegenreformatorische Frömmigkeit, zünftische Gliederung der Vormoderne, ein ungebrochener Glaube an Gottesgnadentum und die Sendung des habsburgischen Hauses – aber auch eine zunehmende Verschärfung der sozialen Situation – wären einige der Elemente, die diese Zeit charakterisieren." (Vocelka, 2001, S. 16)

Schon der Beginn des Jahrhunderts war kriegerisch gewesen, die Herrschaft Maria Theresias hatte – das ließ bereits die herausfordernde rechtliche Voraussetzung ihres Regierungsantritts erwarten – mit der Bedrohung der Monarchie, Notwendigkeiten der Verteidigung und Kriegsperioden zu rechnen und sich zu rüsten. Das war bis jetzt in Abhängigkeit zu den Ständen geschehen, die Rekruten zur Verfügung stellten. Die Maria-Theresianische Reformperiode ist in erster Linie vor diesem Hintergrund und der damit in engem Zusammenhang stehenden finanziellen Notlage zu sehen.<sup>24</sup>

Unter Maria Theresia wurde die Monarchie im Einfluss aufklärerischer Überzeugungen zu einem bürokratisch organisierten Staat mit böhmisch-österreichischem Zentrum. Ihre Verwaltungsreform von 1749 beendete das Steuerbewilligungsrecht der Landstände, staatliche Gubernien bzw. Statthaltereien für die Länder sowie Kreisämter für die Landesviertel wurden eingerichtet, und die Trennung von Justiz und Verwaltung beendete die ständische Gerichtshoheit, die zum Teil auf oberster Ebene wahrgenommen wurde. Damit erfuhr die grundherrschaftliche Verfügungsgewalt in ganz wesentlichen Bereichen Einschränkungen und die Machtposition des Adels wurde entscheidend geschwächt. Wenn er auch im späteren 18. Jahrhundert immer noch eine große Rolle spielte, dann erodierte er doch als Kollektiv. Viele Entscheidungsträger im Staat stammten zwar aus adeligen Familien, immer mehr Bürgerliche nutzten allerdings die Chancen, im Wirtschafts-Verwaltungs- und Militärbereich aufzusteigen und zu einer der in dieser Zeit häufig ausgesprochenen Adelsverleihungen zu kommen.

Auch das Bürgertum des 18. Jahrhunderts setzte sich zum einen aus dem im Mittelalter entstandenen Stadtbürgertum, zum anderen aus neuen Emporgekommenen zusammen: Das waren frühindustrielle Unternehmer, die ein Wirtschaftsbürgertum heranbildeten, aber mehr noch Beamte und Gelehrte, die ein neues Bildungsbürgertum begründeten, das zum Hauptträger der bürgerlichen Kultur werden sollte.

Immer noch aber war der Anteil der Agrarbevölkerung mit ca. 75 % dominierend, vor allem in den östlichen Ländern, und dort war ihre Lage besonders schlecht, wenn auch die Lockerung der persönlichen und wirtschaftlichen Abhängigkeit der Bauern von ihrer Grundherrschaft durch die Reformen Maria Theresias und Josephs II. Verbesserungen brachten<sup>25</sup>, jene von 1747 und insbesondere auch die Beschränkung der Robotleistungen 1778 wie auch das Patent zur Aufhebung der Leibeigenschaft 1781. Der Bauernstand sollte als Ernährer der Bevölkerung und im Sinne eines aufgeklärten Menschenbildes Aufwertung erfahren, denn man erkannte pragmatisch, dass ein Reich sich nicht zum Positiven entwickeln konnte, solange sich der Großteil der Bevölkerung im Elend befand. Der Umsetzung verbessernder Maßnahmen standen allerdings die Interessen der Aristokratie und der Kirche entgegen, dazu ein verwirrendes System von Vertrags- und Abhängigkeitsverhältnissen auf dem Land, sodass der Grundherr seine lokale Autorität, wenn auch durch den Prozess der Zentralisation zunehmend ausgehöhlt, im Großen und Ganzen vorerst aufrecht erhielt.

Noch schlechter als die Lage der Bauern war jene der bäuerlichen und städtischen Dienstboten, aber hier griff der Staat zu jener Zeit nicht ein.

Der so genannte „Reformabsolutismus“ unter Maria Theresia und Joseph II. übertrug dem Staat die Verantwortung für wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und damit den allgemeinen Wohlstand und die dafür notwendigen Voraussetzungen; die damit verbundene Verbürokratisierung bestimmte das späte 18. Jahrhundert und installierte eine neue Form von Untertanenstaat.

In der nächsten Phase, dem so genannten "bürokratischen Absolutismus" (1792-1848) kam es nicht zu weiteren Reformimpulsen, im Gegenteil, viele Faktoren relativierten nun die aufklärerische Ideenwelt: In der nachjosephinischen Staatskrise im Inneren mussten viele politische Entscheidungen wegen zu großen Widerstandes oder Undurchführbarkeit zurückgenommen werden.<sup>26</sup> Die außenpolitischen und militärischen Herausforderungen in Folge der Französischen Revolution belasteten sowohl Staatshaushalt wie auch Staatsmoral; auch und besonders die fortschrittlichen Denker bekannten sich angesichts der schrecklichen

Folgen, vor allem gegenüber der Terrorherrschaft, welche die Französische Revolution mit ihren Idealen nach sich gezogen hatte, zu einer gewissen Revolutionsangst.

In der Folge prägten restaurative Tendenzen die erste Hälfte des neuen Jahrhunderts, die zweite Hälfte war durch neoabsolutistische gekennzeichnet.

## 2.2 Erziehungskonzepte der Aufklärung

Entwicklungen im Bildungswesen waren immer eng mit der Kulturgeschichte verbunden, so entsteht neben einer vorerst vorherrschend unbewussten, funktionalen Erziehung im Rahmen der Familie und anderen natürlichen Gemeinschaften – die immer bestehen bleibt – eine mehr und mehr intentionale, planmäßige, künstliche und bewusst zu gestaltende. Auf diesem Weg, der nicht geradlinig und gleichmäßig verläuft, stellt das 18. Jahrhundert vor allem für das Volksbildungswesen einen besonderen Abschnitt dar und bringt gleichsam eine „kopernikanische Wende“ im Erziehungsdenken, das sich in vielerlei Hinsicht in der Erziehungswirklichkeit niederschlägt.

Die Idee der Neuzeit hatte sich gefestigt und durchdrang im Geiste der Aufklärung nun alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens, Fragen zu Erziehung und Unterricht wurden eingehend wissenschaftlich untersucht und auch öffentlich diskutiert. Verschiedene Aufklärungspädagogen – auch Vordenker wurden gerne herangezogen – bedienten dieses öffentliche Interesse, immer zahlreicher erschienen pädagogische und auch populär-wissenschaftliche Schriften wurden gedruckt, Erziehungskonzepte verbreitet und diskutiert.<sup>27</sup>

Die mittelalterlichen Schreib- und Rechenstuben hatten zuerst durch den Wettstreit der Konfessionen, dann aber auch durch erste Schulordnungen des 17. Jahrhunderts (Weimar 1619, Gotha 1642) eine Systematisierung des Triviums Lesen, Schreiben und Rechnen auf der einen Seite, des Religionsunterrichtes und des (kirchlichen) Gesanges auf der anderen Seite erfahren. Im 17. und 18. Jahrhundert widmeten sich erste große Erziehungstheoretiker dem Phänomen Schule.<sup>28</sup>

Wolfgang RATKE<sup>29</sup>, ein Vertreter des frühen 17. Jahrhunderts, gilt als einer der Begründer der modernen Pädagogik, verfasste Lehrbücher und gründete den ersten Schulbuchverlag; er führte den Begriff der „Didaktik“ ein, seine Lehren wirkten bis in die Aufklärung fort. Johann Amos COMENIUS<sup>30</sup> setzte auf eine grenzenlose menschliche Bildungsfähigkeit, er entwickelte als Erster eine systematische Pädagogik der Neuzeit und gestaltete mit dem "Orbis sensualium pictus" (Die sichtbare Welt in Bildern), einem bebilderten lateinisch-deutschen Sprachbuch für Kinder, das erste Bilderbuch; auch Goethe kannte und liebte es. Daneben war John LOCKE<sup>31</sup> ein Vordenker, der schon im 17. Jahrhundert davon ausgegangen war, dass durch Erziehung alles erreicht werden könne. Jean Jacques ROUSSEAU<sup>32</sup> weist weit über die Aufklärung hinaus, er steht sowohl für rationelles Denken, Willensfreiheit und die Rechte des Individuums wie auch für den Wert starker subjektiver Erfahrung; in diesem Denken formuliert er auch seine Erziehungstheorie, die auf psychologische Methoden setzt, die „natürliche“ Erziehung in freier Selbstentfaltung sowie Selbsttätigkeit der Kinder betont und im Kern die Heranbildung moralisch starker Menschen zum Ziel hat. Bernhard BASEDOW<sup>33</sup> gilt als einer der führenden Köpfe der Philanthropen, Anhänger einer reformpädagogischen Bewegung der Aufklärung. Man betrachtete das Individuum vorerst humanitär-philanthropisch, in weiterer Folge aber als nützlichen Teil der Gesellschaft; in der Erziehung sollten die Anlagen des Einzelnen auch zum Wohl des Ganzen bestmöglich entwickelt und dadurch automatisch gesellschaftliche Verbesserungen bewirkt werden. Er gründete 1774 ein diesen Grundsätzen verpflichtetes Gymnasium in Dessau, das „Philanthropin“. Diesem Vorbild folgend schuf 1784 Christian Gotthilf SALZMANN<sup>34</sup> die Salzmannschule Schnepfenthal, die als Besonderheit den Sportunterricht betonte und praktische Arbeit in den Unterricht integrierte; einer der bekanntesten Lehrer der Schule war Johann Christoph Friedrich GUTSMUTHS<sup>35</sup>, der in Halle an der Saale studiert und dort auch Pädagogik-Vorlesungen bei Ernst Christian TRAPP<sup>36</sup> besucht hatte.<sup>37</sup>

Viele beeinflusste Johann Heinrich PESTALOZZI<sup>38</sup>, der den Menschen als Wesen betrachtet, geprägt von Spannung und Widerspruch, in dem sich eine niedere sinnlich-tierische – egoistische – wie auch höhere sittliche – der Eingliederung in eine Gemeinschaft entsprechende – Natur wiederfinden. Das Ziel von Erziehung sei der sittliche Mensch und der in dieser Überzeugung freie Verzicht auf egoistische Ansprüche.

Bis jetzt waren Kinder als „kleine Erwachsene“ betrachtet und so bald wie möglich zur Arbeit herangezogen worden, nun wurde erstmals in Europa der Lebensabschnitt der Kindheit als eigenständig und beachtenswert wahrgenommen. Dieser neuen Überzeugung folgend wurde im Jahr 1779 an der Universität Halle an der Saale der erste deutsche Lehrstuhl für Pädagogik eingerichtet, bisher hatte diese als Teilgebiet der Theologie gegolten.

„An die Stelle der transzendentalen theologischen Betrachtung tritt eine immanent-anthropologische; an die Stelle der pietistischen Sinnbezogenheit allen Handelns und aller Bildung auf die Verherrlichung Gottes

hin wird dem Menschen nun ein subjektiver Wert als schöpferischer, autonomer Persönlichkeit, die einen Selbstzweck hat, zuerkannt. Wieder einmal folgt einem kosmozentrischen Zeitalter ein anthropozentrisches; jedes solche Zeitalter aber manifestiert sich meist auch als pädagogisches. Ein neues, bewußtes Erziehungswollen und -streben, wie es rationalistischen Zeitaltern zu eigen zu sein scheint, beginnt durchzudringen.“ (Gönnner, 1967, S. 21 f.)

Die hier dokumentierten Überzeugungen, verbunden mit jenen des Merkantilismus und den materiellen Interessen des neu gedachten Staatswesens, führten zum nächsten logischen Denkschritt: Die Brauchbarkeit der Staatsbürger hängt von ihrer Erziehung und Bildung ab, diese darf also nicht in die falschen Hände gelegt werden, sodass als Fazit feststand: Man benötigte fachmännisch gebildete Lehrer. Wenn das auch keine neue Erkenntnis war – schon RATKE hatte eine wirkliche Unterrichtslehre gefordert, die Methode gleichberechtigt neben den Stoff gestellt und damit eigentlich die Idee der Lehrerbildung begründet; COMENIUS entwickelte und verbreitete diese Forderungen weiter, die Pietisten<sup>39</sup> setzten erstmals die Ideen um und die Philanthropen nahmen sie auf –jetzt war die Zeit für ihre Umsetzung im großen Stil gekommen. BASEDOW verlangte in seinen „Vorstellungen an Menschen-Freunde“ ausdrücklich Lehrerseminarien, SALZMANN legte einen „Plan zur Erziehung der Erzieher“ vor, TRAPP legte als Vertreter einer von der Theologie emanzipierten Erziehungswissenschaft mit dem „Versuch einer Pädagogik“ ein umfassendes System vor, das auch das Kapitel „Von der Erziehung der künftigen Erzieher“ beinhaltet.<sup>40</sup>

Immanuel KANT<sup>41</sup> musste sich in seinen pädagogischen Vorlesungen an der Königsberger Universität zwar genau an vorgeschriebene Lehrbücher halten – das preußische Volk war verlässlich zu Ehrfurcht vor Thron und Altar anzuhalten –, war aber gleichzeitig überzeugter Anhänger der BASEDOW’schen Ideen und des Philanthropins. Entsprechende Ansichten – nämlich dass es vergeblich sei, eine positive Entwicklung des Menschengeschlechts von einer allmählichen Verbesserung der Schule zu erwarten, wenn nicht die Lehrer der zukünftigen Schulen eine neue Bildung erhalten würden – dokumentiert er sehr deutlich in einem Artikel, der im Frühjahr 1776 unter dem Titel „An das gemeine Wesen“ in den *Königsberger gelehrten und politischen Zeitungen* veröffentlicht wurde:

„Es fehlt in den gesitteten Ländern von Europa nicht an Erziehungsanstalten und an wohlgemeintem Fleiße der Lehrer, jedermann in diesem Stücke zu Diensten zu sein, und gleichwohl ist es jetzt einleuchtend bewiesen, daß sie insgesamt im ersten Zuschnitt verdorben sind, daß, weil alles darin der Natur entgegen arbeitet, dadurch bei weitem nicht das Gute aus den Menschen gebracht werde, wozu die Natur die Anlage gegeben, und daß, weil wir tierische Geschöpfe nur durch Ausbildung zu Menschen gemacht werden, wir in kurzem ganz andre Menschen um uns sehen würden, wenn diejenige Erziehungsmethode allgemein in Schwang käme, die weislich aus der Natur selbst gezogen und nicht von der alten Gewohnheit unerfahrener Zeitalter sklavisch nachgeahmt worden. Es ist aber vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll: weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind, und selbst die Lehrer derselben eine neue Bildung annehmen müssen. Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dieses bewirken.“ (In: Kant, 1899)

## 2.3 Die Schule als „politicum“

Bis weit ins 18. Jahrhundert lag nahezu das gesamte Schulwesen in geistlichen Händen. Landesfürsten und Grundherren kümmerten sich wenig bis gar nicht um die Bildung des Volkes, sodass diese vor allem den Pfarrern und Orden überlassen wurde. Dabei war der Bildungsstand der Pfarrer sehr verschieden, vor allem in den katholischen Ländern wie im Erzherzogtum Österreich (mit Bayern als bekannteste und größte)<sup>42</sup>. Den geistlichen Nachwuchs bildeten hier vorwiegend Bauernsöhne, sehr oft kamen sie aus bäuerlichen Unterschichten. Der Alphabetisierungsgrad war gering, ihnen fehlte jeder Bezug zum Buch und zur Lektüre, auch das bei den Protestanten beliebte Gesangsbuch, das in vielen Fällen den Weg zur ästhetischen Literatur ebnete, fehlte in der katholischen Tradition dieser Zeit – nur eine aufwändige Priesterausbildung wäre entsprechende Defizite auszugleichen imstande gewesen, diese war aber hier noch ungeregt<sup>43</sup>. Es war eine Entscheidung des Bischofs, wen er unter welchen Bedingungen zum Priester weihte, und dieser hatte auf die Bedarfslage zu reagieren. Im Zuge der Aufklärung kam es aber auch in diesem Bereich zu einer Aufwertung: Durch die Einrichtung von Priesterseminaren wurde die Ausbildung der Pfarrer gehoben und standardisiert und damit auch eine verbesserte Voraussetzung für ihre Rolle als „Volkslehrer“ geschaffen.<sup>44</sup>

Über weite Landstriche existierten nur Klosterschulen. Im Mittelpunkt eines derartigen Unterrichts stand die Christenlehre mit ihren Glaubensgrundsätzen, und die so verbreitete Einordnung in eine vorgegebene Hierarchie mit unveränderbaren Ritualen und strengen Verhaltensregeln entsprach im Übrigen auch ganz den

Interessen der weltlichen Herrschaft im Sinne einer Aufrechterhaltung der politischen und sozialen Ordnung. In den Städten war man, wenn man auf eine alltagstauglichere Schulbildung Wert legte, auf private, so genannte „Winkelschulen“ angewiesen.

Erst im Staat der Aufklärung fiel der Schule eine wichtige, darüber hinausgehende und vielfach diese Prämisse kontrastierende Integrationsfunktion zu: Hier sollte staatsbürgerliche Erziehung vermittelt werden. Da diese jeden zu erreichen hatte, war die generelle Schulpflicht eine logische Forderung. Dazu kam, dass der Staat nunmehr über die organisatorischen Voraussetzungen verfügte, diese Einrichtungen auch zu tragen, und es eine immer größere Bereitschaft – wenn auch nicht immer optimale Möglichkeiten – gab, auch die nötigen finanziellen Mittel zur Verfügung zu stellen.

Das Schulwesen in Österreich hat viele Wurzeln – oft jahrhundertealte, von den verschiedensten Interessen genährte und von vielen Rahmenbedingungen in ihrer Gestaltung abhängige – und manifestierte sich dementsprechend bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts in verschiedensten Formen. Erst Maria Theresia nahm sich des Schulwesens flächendeckend und konsequent an, machte es zu einem „politicum“ – einer Angelegenheit des Staates – und schuf mit diesem Bekenntnis die Grundlage für ein öffentliches Schulwesen in der Habsburgermonarchie und die Voraussetzung für eine einheitliche organisatorische und inhaltliche Gestaltung.<sup>45</sup>

### 3 Die Neuordnung des Staates

Die ersten Regierungsjahre Maria Theresias offenbarten, dass ein Staatsumbau unausweichlich war. Die Reformen strebten eine Zentralisation und Stärkung der landesfürstlichen Macht unter Zurückdrängung der Stände und Neuorganisation der Verwaltung an.

#### 3.1 Reformen im Inneren

Nachdem der Frieden von Aachen 1748 den Österreichischen Erbfolgekrieg beendet und damit die Monarchie und die Herrschaft Maria Theresias abgesichert hatte, wandte man sich den Problemen zu, die im Krieg ins Bewusstsein getreten waren: Die Staats- und Armeeverwaltung waren veraltet, auch die Wirtschaft war rückständig. Der Reformbedarf war offensichtlich, Preußen konnte in vielerlei Hinsicht als Vorbild dienen.

Ab 1749 wurden unter der Leitung von Friedrich Wilhelm von HAUGWITZ<sup>46</sup> systematische Reformmaßnahmen in der Staatsverwaltung<sup>47</sup> in Angriff genommen. Ziel war es, die überkommenen und unübersichtlich-zersplitterten ständischen Einrichtungen aufzulösen und einen starken zentralen, absolutistischen gelenkten Behördenstaat mit einheitlicher Verwaltung über alle Territorien der Monarchie aufzubauen:

Auf verschiedenen Ebenen kam es schrittweise zu einer Beseitigung der Kompetenzen im bisherigen Machtgefüge:

- in der Autonomie der einzelnen Kronländer und damit in den Befugnissen der Stände als Repräsentanten der einzelnen Länder und in vielen wichtigen Bereichen (wie der Steuereinhebung und der Gerichtsbarkeit),
- durch Abschaffung der Sonderrechte und Privilegien des Adels und der Kirche (wie die Steuerfreiheit),
- durch die Aufhebung des Monopols der Grundherren im Bereich der lokalen Verwaltung.

Gleichzeitig musste der Aufbau einer geordneten Verwaltungshierarchie erfolgen:

- Auf der untersten Stufe der staatlichen Verwaltung wurden Kreisbehörden installiert.
- Darüber standen die jeweiligen Landesverwaltungen.
- Diese wiederum waren weisungsgebunden gegenüber der Zentralbehörde, dem „Directorium in publicis et cameralibus“, wo die Bereiche Inneres und Finanzen verwaltet wurden.

Diese Veränderungen wurden – in einem aufwändigen und langwierigen Prozess – in den österreichischen und böhmischen Ländern<sup>48</sup> als den „Kernländern der Monarchie“ umgesetzt. In Ungarn mit seinen Nebenländern, in den Österreichischen Niederlanden und der Lombardei blieben die eigenen Verwaltungen bestehen. Das mit der Verwaltungsreform unmittelbar verbundene nächste Ziel musste die Schaffung eines gut ausgebildeten Beamtenapparates sein; zunächst bekleideten vor allem Adelige die leitenden Posten.<sup>49</sup>

Auch im militärischen Bereich gab es Reformbedarf, das hatte der Erbfolgekrieg deutlich gemacht. Maria Theresia verdoppelte ihre Stärke der Armee und setzte Leopold Joseph Graf von DAUN<sup>50</sup> dafür ein, aus der kaiserlichen Armee ein modernes österreichisches Heer zu formen. Auf DAUNs Initiative hin wurde 1751 auch die Theresianische Militärakademie in Wr. Neustadt, Ausbildungsstätte für eine neue Generation von

Offizieren, errichtet. Bestätigung erhielt dieser Weg schon 1757 im Siebenjährigen Krieg durch den Sieg der österreichischen Armee in der Schlacht bei Kolín. DAUN wurde in Würdigung seiner Verdienste der dafür neu geschaffene Maria-Theresien-Orden verliehen.<sup>51</sup>

Weitere Reformmaßnahmen wurden zur Hebung der Wirtschaft gesetzt, auch hier waren die Leitlinien Vereinheitlichung und bessere Steuerbarkeit; die ersten Statistiken und Volkszählungen sowie die Einführung eines Steuerkatasters lieferten die dafür notwendigen Daten. Durch die Aufhebung der Binnenzölle wurde ein großräumiges, einheitlich funktionierendes Wirtschaftsgebiet geschaffen. Mit Maßnahmen der Binnenkolonisation versuchte man, die wenig bevölkerten Gebiete zu besiedeln und landwirtschaftlich besser zu erschließen. Eine Verbesserung in Bezug auf die grundherrschaftlichen Leistungen brachten Robotbeschränkungen für die Bauern.

Damit in Zusammenhang standen verschiedene Anstrengungen zu einer Erhöhung der Bevölkerungszahl, die man mit einem ökonomischen Aufschwung erreichen wollte.

Reformen auf dem Sektor der Bildung schufen für alle diese Umgestaltungen die Grundlage, an mannigfaltigen Stellen im Staat wurden nunmehr fähige Beamte gebraucht, und auch die Wirtschaft verlangte in zunehmendem Maß gut ausgebildete Leute. Säkularisierung auf allen Bildungsebenen und allgemeine Unterrichtspflicht waren die hervorstechenden Parameter der neuen Schulpolitik, die tatsächliche Umsetzung des breiten Maßnahmenpaketes war ein langfristiges Projekt, denn auch hier mangelte es an Infrastruktur und dem Personal, den entsprechend ausgebildeten Lehrern. Noch bis weit ins 19. Jahrhundert wurde in weiten Gebieten der Habsburgermonarchie ein hoher Anteil von Analphabeten/Analphabetinnen verzeichnet.<sup>52</sup>

### 3.2 Die erste Zentralstelle für Bildung

Der erste Schritt zu einer Übernahme der Verantwortung für Erziehung und Unterricht in öffentliche Hände erfolgte 1757 mit der Einrichtung einer eigenen Kommission für die Lenkung universitärer Studienangelegenheiten – auch im Universitären waren die Jesuiten bis jetzt, wie überall im Bildungswesen, tonangebend. Mit der Leitung wurde Erzbischof Christoph Anton Graf MIGAZZI<sup>53</sup> betraut. Die Kommission wurde 1760 in die „Studien- und Bücherzensur-Hofkommission“ umgewandelt und damit in den Rang einer Studienhofkommission gehoben, hier sollten alle bildungspolitischen Entscheidungen fallen und entsprechende Entwicklungen eingeleitet und gesteuert werden. Die Gründung der Studienhofkommission leitete die Unterrichtsreform ein. MIGAZZI wurde von Maria Theresia zum Präsidenten ernannt.

An seine Seite wurde Gerard VAN SWIETEN<sup>54</sup> als Vizepräsident gestellt, er bildete gewissermaßen den aufklärerisch gesinnten Gegenpart. Er nutzte seine Stellung als Leibarzt Maria Theresias, um das österreichische Gesundheitswesen einer Reform zu unterziehen und gestaltete die medizinische Hochschulausbildung neu. Er legte den Biologischen Garten an, richtete ein Theatrum anatomicum und ein chemisches Labor ein und initiierte die Einführung des klinischen Unterrichts. All das ist Ursache dafür, dass er als Gründer der Älteren Wiener Medizinischen Schule angesehen wird.

Gemeinsam verkörperten sie, Kardinal MAGAZZI und VAN SWIETEN, die beiden großen kulturpolitischen Richtungen ihrer Zeit.<sup>55</sup>

### 3.3 „Tänze der Schulreform“

Das Schulwesen war bis zur Reformation, und noch mehr seit der Gegenreformation, ganz in Händen der Kirche gelegen; selten hatte die weltliche Obrigkeit, und dann nur kurzfristig unterstützend, eingegriffen. Mit dem 18. Jahrhundert jedoch erfüllte das Unterrichts- und Studienwesen die Anforderungen nicht mehr, und Maria Theresias schenkte der Reform des Bildungswesens viel Aufmerksamkeit, und zwar „von oben her“: Vorerst wandte sie sich den Universitäten und Akademien zu, dann den Gymnasien. In ihrem letzten Regierungsjahrzehnt widmete sie sich dem niederen Bildungswesen, und dazu gab es aktuelle Anlässe: Zum Ersten hatte sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts das Gedankengut der Aufklärung mit der Forderung nach umfassender Bildung für alle Bevölkerungsschichten und die daraus abgeleitete Zuständigkeit des Staates bereits durchgesetzt. Zum Zweiten wurde das letztendliche Versagen im Siebenjährigen Krieg, der mit dem Verlust Schlesiens geendet und über 300.000 österreichischen Soldaten das Leben gekostet hatte, in erster Linie mit der miserablen Bildung der Armeee Angehörigen – die meisten stammten aus unteren Ständen und waren Analphabeten – begründet. Darüber hinaus spiegelte man eine allgemeine Erscheinung, denn ab 1763 passierte fast zeitgleich in mehreren Ländern Ähnliches: Man nahm das niedere Bildungswesen in den Fokus und ging in Preußen an Ausbau bzw. Reform der protestantischen Schulen; gleiche Bestrebungen bestanden in



Preußisch-Schlesien, in Bayern wie auch in Russland, wo die Verantwortung bisher in katholischen Händen gelegen war.<sup>56</sup>

Schon im Laufe des Krieges, im Jahr 1757, hatte Maria Theresia die Studienkommission im Rahmen des „Directorium in publicis et cameralibus“ als zentrale, für die Bildung im Reich zuständige Stelle unter dem Praeses Kardinal MIGAZZI eingerichtet – schon 1735<sup>57</sup>, noch unter ihrem Vater Karl VI., und dann 1747/48<sup>58</sup> hatten Studienordnungen einzelne Missstände im Bildungsbereich geregelt. Diese Stelle wurde auf Antrag MIGAZZIs am 22. März 1760 mit einem Hofdekret als selbstständige Studienhofkommission installiert und aus der allgemeinen Zentralverwaltung herausgelöst; damit war das Studien- und Schulwesen einbezogen in den Neuaufbau des Staates, der mit der Behördenreform von 1747 seinen Anfang nahm.<sup>59</sup> Die Studienhofkommission war – schon in der Bedeutung und als Vorstufe eines späteren Unterrichtsministeriums und damit gleichsam der Beginn einer kontinuierlichen obersten Unterrichtsverwaltung – für die Beratung Maria Theresias und die Umsetzung ihrer vielfältigen Pläne im Studien- und Unterrichtsbereich zuständig.<sup>60</sup> Gottfried VAN SWIETEN der Ältere wurde zum Vizepräsidenten für die neue Zentralstelle ernannt, damit war in personam auch das Gedankengut der Aufklärung hier verankert, und im Führungsteam fanden sich die widerstrebenden Kräfte jener Zeit – Kirche wie Wissenschaft, Konservatismus wie Aufklärung – verbunden.<sup>61</sup>

Viele in die beginnenden Reformbestrebungen einzuordnende Vorhaben wurden, bevor sie auch nur angegangen wurden, wieder verworfen, sodass das folgende Jahrzehnt für Eduard SPRANGERS<sup>62</sup> *nie endende Tänze der Schulreform* stehen könnte.<sup>63</sup> Dabei war der Handlungsbedarf offensichtlich und wurde von bedeutenden Stellen auch auf den Tisch gelegt: Der Passauer Fürstbischof FIRMIAN hatte in einem Promemoria an Maria Theresia im Mai 1769 seiner Sorge um die Jugend Ausdruck gegeben, woraufhin eine Untersuchung der „unterwaltenden Gebrechen“ an den allgemeinen Schulen und die Vorlage von Verbesserungsvorschlägen angeordnet wurden. Damit war der unmittelbare Anlass für die kommende Schulreform gegeben, gegen die sich einflussreiche Kräfte der Kirche zwar generell sträubten, aber auch innerhalb der kirchlichen Reihen gab es aufgeklärte Vertreter wie Fürstbischof FIRMIAN, so wie im Weiteren die Erfolge wohl ausgeblieben wären, hätten sich nicht auch Priester maßgeblich an den reformerischen Entwicklungen beteiligt. Die angeordneten Erhebungen zeichneten jedenfalls ein erschreckendes Bild: Obwohl es in den österreichischen Erbländern bereits ein dichtes Netz an öffentlichen Schulen gab, ließ der Schulbesuch zu wünschen übrig; so erfasste man in Wien und seinen Vorstädten 1769/70 19.314 schulfähige Kinder vom 5. bis zum 13. Lebensjahr, aber nur 24 % davon besuchten eine öffentliche Schule, 34 % wurden privat unterrichtet und 42 %, über 8.000 Kinder, gar nicht. In Niederösterreich (ohne seine Hauptstadt Wien und die Vorstädte) zählte man zum selben Zeitpunkt 133.419 schulfähige Kinder, von denen nur 17,5 % eine öffentliche Schule besuchten. In anderen Ländern der Monarchie wurden noch dürftigere Anteile erhoben.<sup>64</sup> Fast gleichzeitig trat 1770 mit Joseph MESSMER<sup>65</sup> ein bis dahin unbekannter Schulmann mit seiner Eingabe „Zustand der hiesigen gemeinen deutschen Schulen in und vor der Stadt“ auf den Plan; darin bekräftigt er vorerst den Wert guten Unterrichts und stellt dem die Zustände im niederen Schulwesen in Wien drastisch gegenüber: Der Lehrplan sei unbrauchbar; es sei keine bestimmte Lehrart vorgeschrieben, so sei auch keine Methode und Ordnung im Unterricht; die Lehrer seien schlecht, weil insgesamt unwissend und unfähig und ohne irgendeine Prüfung aufgenommen. Nicht nur Adelige würden Privatlehrer bezahlen, auch Handwerker, die es als Schande empfänden, ihre Kinder an eine öffentliche Schule zu schicken. Aber auch die Hauslehrer seien für ihre Aufgabe nicht ausgebildet und würden ihr Amt in der Regel weniger aus Neigung, vielmehr aus Not (und oft neben einem Studium) ausüben. Das Schulgeschäft werde nach eigenem Gutdünken betrieben bzw. nach der Regel desjenigen, der bezahle. Eine zweite Eingabe MESSMERs beschrieb die „Unmaßgeblichen Gedanken zur Verbesserung der hiesigen deutschen Stadt- und Vorstadtschulen“ und spricht die Notwendigkeit an, zuvorderst die Unterrichtsinhalte und -methoden festzulegen, darüber hinaus noch bedürfe es aber der Einrichtung von „Normalschulen“, in denen die zukünftigen Lehrer – nur „rechtschaffene Leute“ – ausgebildet werden müssten, und der Einrichtung einer landesfürstlichen Schulkommission zur Überwachung der auf diese Weise vorgeschriebenen Regeln, zum Schutz der Lehrer und damit man letztendlich Rechenschaft ablegen könne über die Verbesserungen, womit die Idee der Schulaufsicht grundgelegt wird. Eine weitere wesentliche Forderung betraf die Stellung der Schulmeister: Diese dürften nicht weiterhin als Handwerksmänner angesehen werden, sondern müssten als Beamte eingesetzt werden, dazu sei ein eigener Fond anzulegen.

Damit lag ein konkretes Konzept – es ähnelte BASEDOWs „Vorstellung an Menschen-Freunde“, das zwei Jahre vorher in Norddeutschland erschienen war – vor, und nun wurde schnell gehandelt.

Der Staatsrat präsentierte schon im Mai 1770 einen Resolutionsentwurf, eine Woche später waren die entsprechenden Hofdekrete unterzeichnet. Als erste konkrete Maßnahmen wurden die Niederösterreichische Schulkommission begründet – ihr wurde die Aufgabe übertragen, sofort eine Schulordnung auszuarbeiten – und die in Oberösterreich schon existierende bestätigt und zu einer dauernden Einrichtung bestimmt. Damit

waren die Vorläuferorganisationen der späteren Landesschulräte installiert. Im nächsten Schritt ging die Kommission daran, eine Normalschule einzurichten, für die MESSMER einen Detailplan und deren Aufgaben<sup>66</sup> vorlegte. Die Schule wurde umgehend eingerichtet, am 2. Jänner 1771 wurde sie im Churhaus zu St. Stephan vom Vorsitzenden der niederösterreichischen Schulkommission, Johann Caspar Graf von LANTHIERI, eröffnet; zum Direktor wurde Joseph MESSMER bestellt. Die Anstalt war zugleich Elementarschule, Realschule und Lehrerbildungsanstalt und stieß auf reges Interesse, 150 Knaben traten ein und acht Monate später fand für 30 Lehramtskandidaten die erste öffentliche Prüfung statt, die großes Wohlwollen erntete; die Normalschule galt als „Quelle und Mittelpunkt der Maria-Theresianischen Schulreformen“. Offensichtlich war der Mangel an Schulbüchern, anderen Lehrmitteln und methodischen Anweisungen, und so ging eine weitere Initiative von MESSMER aus: In den Jahren 1772-1779 war er auch Leiter des von ihm ins Leben gerufenen „Verlags der deutschen Schulanstalten“ und damit ersten Schulbücherverlages (der 1925 in den Österreichischen Bundesverlag überging).<sup>67</sup>

Nur wenig später verebte allerdings die Begeisterung für die Normalschule: Der Lehrplan erwies sich als zu überladen und verwirrend, Streitigkeiten um die Methoden und geeignete Unterrichtsmittel sowie Unversöhnlichkeiten unter den Lehrern taten ihr Übriges; in dieser schwierigen Situation stellte sich MESSMER als ungeeigneter Schuldirektor heraus, sodass man von der Normalschule-Idee vorerst abkam, wahrscheinlich wurde ihr Betrieb vorübergehend sogar eingestellt. Es gab neuerdings verschiedene Überlegungen, aber die Schulreformpläne hatten vorerst insgesamt an Schwung verloren.

Neue Ideen präsentierte Graf Johann Anton von PERGEN in seinem „Plan zur Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den kaiserlichen Erbländern“, der sich vor allem gegen das Erziehungsmonopol der Jesuiten wandte und über einen Zeitraum viel Beachtung fand. Solche und andere Pläne wurden diskutiert und ausprobiert, in Österreich wie in den angrenzenden Ländern herrschte bei allem guten Willen große Orientierungslosigkeit aufgrund der Dimension des Projektes, das ohne ausreichende Erfahrung angegangen werden musste und bei dem zudem alte, starke konservative Kräfte den neuen, aufklärerischen Forderungen gegenüberstanden. Verschiedene Autoritäten erlangten kurzfristig Glaubwürdigkeit, auch in anderen Ländern<sup>68</sup>; Geldmangel tat ein Übriges, sodass vorerst keine endgültigen Lösungen gefunden werden konnten.<sup>69</sup>

## 4 Die Schulreform

Dass vor dem Hintergrund der beachtlichen geographischen, nationalen, religiösen, sozialen und kulturellen Komplexität der Habsburgermonarchie nach vielen Reformansätzen und -versuchen schließlich sehr früh ein „Reichsgesetz“ für das niedere Schulwesen entstehen konnte, ist dem Zusammentreffen zweier Faktoren geschuldet: Auf der einen Seite eröffnete die Auflösung des Jesuitenordens einen Freiraum – den man zwar immer eingefordert, sich aber so nicht so schnell gewünscht hätte – und schuf finanzielle Möglichkeiten; auf der anderen Seite bot gleichzeitig ein charismatischer Schulmann mit Entscheidungsfreude, Organisationstalent und großem Arbeitseifer ein für die damalige Zeit schlüssiges Konzept an.

### 4.1 Erste Schritte der Säkularisierung

Entscheidende Beiträge zum Bildungssystem Europas waren über zwei Jahrhunderte in den Einrichtungen der katholischen Ordensgemeinschaft Gesellschaft Jesu (Societas Jesu)<sup>70</sup> – von den „Jesuiten“ – geleistet worden, vor allem im Bereich des Sekundarschulwesens. Die Mitglieder des Ordens verschrieben sich der Seelsorge-, Missions- und Erziehungstätigkeit mit dem Ziel, dem Nächsten zu Erkenntnis und zur Liebe Gottes zu verhelfen und damit zum Heil seiner Seele. Unterweisung und Unterricht schätzten sie als dazu geeignetes Mittel, sie gehörten von Anfang zu ihren Aufgaben, wenn auch vorerst in Bezug auf den Nachwuchs des eigenen Ordens, erst später viel allgemeiner. Der Abschluss der studia inferiora – zugelassen wurden nur Knaben, die bereits lesen und schreiben konnten – eröffnete den Zugang zu den studia superiora, dem universitären Studium.

Vom 16. bis zum 18. Jahrhundert waren Jesuitenschulen in ganz Europa verbreitet, hier fanden sich neben den Söhnen von Adligen auch Angehörige niedrigerer sozialer Klassen zum Unterricht ein. Auch wenn nun eine Entwicklung ihren Anfang nahm, die eine Ablösung der Kirche, als die den Bildungsbereich bestimmende Macht anstrebte – und die Jesuiten waren hier dominant –, anerkannte man die Leistungen von herrschaftlicher Seite und konnte auch gar nicht auf sie verzichten. Bei den Habsburgern kam dazu, dass sie im Katholizismus fest verankert waren und die sittlich-religiöse Erziehung samt dem Religionsunterricht grundsätzlich nicht an

Bedeutung verlieren sollten, entsprachen sie doch sowohl absolutistischen Vorstellungen als auch jenen eines aufgeklärten Staates, der auf die Eingliederungsbereitschaft seiner Bürger/innen setzen musste.

So hatten die Habsburger Herrscher bei Personalentscheidungen oder Veränderungen bewusst Rücksicht auf kirchliche Interessen genommen.<sup>71</sup> Schon Karl VI. allerdings hatte im Sekundarbereich das Lehrwerk der Piaristen bevorzugt und für alle Gymnasien verordnet. In vielen jesuitischen Schulen wurden diese Vorschriften ignoriert, sodass 1752 der Direktor der philosophischen Studien an der Wiener Universität mit der Kontrolle beauftragt wurde – vorerst noch ein Pater des Jesuitenordens, der allerdings bald durch Giovanni Battista de GASPARI<sup>72</sup>, einen Laien, ersetzt wurde, und dieser setzte 1764 die „Instructio pro Scholis humanioribus“ – den Lehrplänen der Piaristen und Benediktiner entsprechend – durch, verabschiedete damit die traditionsreiche „ratio studiorum“ der Jesuiten und vereinheitlichte das Gymnasialwesen. Der Unterricht in Latein verlor an Gewicht, die deutsche Sprache ebenso wie Griechisch und Mathematik wurden aufgewertet.<sup>73</sup> Auf diese Weise besonnen, aber konsequent ging Maria Theresia im Zuge ihrer Reformen bei der Entmachtung der Jesuiten vor: Sie suchte vorerst Unterstützung bei hohen geistlichen Würdenträgern aus den Reihen der aufkommenden Piaristen und anderen mit den Jesuiten konkurrierenden Orden und erzeugte damit den nötigen Druck. Ihr Bildungsreformwerk setzte zuerst bei den Universitäten an, dann wandte sie sich den studia inferiora zu – oder den Gymnasien, wie die offizielle Bezeichnung nun lauten sollte.

Die Aufhebung der Gesellschaft Jesu erfolgte im Jahre 1773, nachdem über längere Zeit Verschwörungstheorien verbreitet worden waren; zudem rieb sich die autonome und mächtige Stellung des Ordens zum Teil sehr mit absoluten Machtansprüchen. In verschiedenen Ländern war es schon zu Verfolgung und Ausweisungen gekommen, sodass Papst Clemens XIV. schließlich unter politischem Druck am 21. Juli 1773 mit dem Breve „Dominus ac Redemptor“ den Orden auflöste.<sup>74</sup>

Das erzeugte im Sekundarbereich einen regelrechten Notstand. Gymnasien wurden geschlossen, von anderen Orden übernommen bzw. in Hauptschulen umgewandelt. Ihre Anzahl reduzierte sich jedenfalls so sehr, dass es Jugendlichen aus dem ländlichen Bereich, vor allem aus den Unterschichten, fast nicht mehr möglich war, ein Gymnasium zu besuchen.

Die erste Phase der Säkularisierung war also, was Einfluss und Organisation betrifft, von tiefen Einschnitten gekennzeichnet – bildungspolitische Entscheidungsprozesse wurden nicht mehr von der katholischen Kirche getragen. Personell fielen die Veränderungen nicht so sehr ins Gewicht; da es an entsprechendem sonstigen Lehrpersonal fehlte, unterrichteten – außer im Primarbereich – weiterhin Geistliche und Ordensleute, auch ehemalige Jesuiten (so genannte Ex-Jesuiten), auch in den Normalgegenständen. Darüber hinaus wäre die Finanzierungsfrage zu lösen gewesen.

In Russland und in Preußen, wo nicht-katholische Herrscherhäuser regierten, welche die päpstliche Autorität nicht anerkannten, suchten Jesuiten Zuflucht und fanden Aufnahme, weil sowohl Zarin Katharina die Große als auch Friedrich II. auf die Vorteile des jesuitischen Schulsystems nicht verzichten wollten. Außerdem benötigten beide Herrscher für die katholische Bevölkerung Polens, welches zwischen ihnen aufgeteilt worden war, Seelsorger.<sup>75</sup>

## 4.2 Johann Ignaz Felbiger, der Abt aus Sagan

Johann Ignaz FELBIGER wurde am 6. Jänner 1724 in Schlesien als Sohn eines von Karl VI. geadelten österreichischen Postmeisters geboren. Er studierte Theologie, Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften, trat 1746 in das Augustiner-Chorherrenstift Sagan (Zagan, heute in Polen, damals in Preußisch-Schlesien) ein und wurde 1758 Abt des Stiftes und Stadtpfarrer. Als solcher und im Austausch mit seinem Mitbruder und Freund Benedict STRAUCH, dem die Seelsorge in der Stadt Sagan oblag, wurde ihm der schlechte Zustand der Schulen bewusst. Das erregte Aufmerksamkeit und Interesse FELBIGERs derart, dass er verschiedene Möglichkeiten der Verbesserung studierte und schließlich die protestantische Berlinische Realschule besuchte; sein Augenmerk hatten die „Nachrichten von der Berlinischen Realschule“ auf sie gelenkt, diese und das „Berlinische neu eingerichtete Schulbuch“ mit seinen Anweisungen für Lehrer hatten tiefen Eindruck hinterlassen. Der Leiter dieser Schule, Johann Julius HECKER, hatte hier auch ein Lehrerseminar eingerichtet. Hier unterrichtete Johann Friedrich HÄHN<sup>76</sup>, der bereits verschiedene Lehrmethoden erfunden hatte, auch eine erste Lehrplan-Theorie stammte von ihm. FELBIGER vereinbarte, dass er zwei seiner Lehrer nach Berlin an die Realschule entsenden durfte, sie blieben elf Monate und unterrichteten und wirkten danach in SAGAN.

FELBIGER übernahm in wesentlichen Bereichen die Lehrart von Johann Friedrich HÄHN; das machte er allerdings in Wien nicht öffentlich und bezog sich lieber auf COMENIUS und andere, ältere Vordenker. Jeder

Vergleich zeigt aber, dass das methodische Werk der Realschule in Berlin in Theorie und Praxis die Grundlage der Saganischen Lehrart<sup>77</sup> war.

„Bei der sogenannten Saganischen Lehrart kommt es eigentlich auf fünf Hauptstücke an“, das seien: das Unterrichten der ganzen Klasse („Zusammenunterrichten“), das Lesen aller Kinder in einer Klasse oder in Gruppen („Zusammenlesen“), Buchstabenmethode, das Tabellarisieren und schließlich das Katechisieren – „die Kunst, wohl zu fragen“:

„Man erforschet endlich durch schickliches Fragen, ob, und was die Schüler von dem Vorgetragenen, und wie sie es behalten haben. Dadurch bemüßiget man sie, aufmerksam zu sein und nachzudenken; man gewöhnet sie, ihre Gedanken deutlich, ordentlich, und so, wie es sich gehöret, vollständig, und ausführlich genug vorzutragen. Wenn bei diesem letztern Stücke zweckmäßig verfahren wird, so ist es für Lehrer das beschwerlichste, für Schüler aber das nützlichste. Verschiedene Kräfte der Seele werden dadurch in Uebung gebracht, und gelangen zu einer dem Menschen anständigen, und immer nützlichen Fertigkeit.“<sup>78</sup> (Felbiger, 1774, Einleitung)

FELBIGER ging in seinen Lehrwerken stark auf die Methoden des Religionsunterrichts ein, auch der Lese- und Schreibunterricht fanden intensive Beachtung; relativ wenig Platz wurde den anderen Gegenständen (Rechtschreiben, Deutsche Sprachlehre, Aufsätze und Briefe schreiben, Anleitung zur Rechtschaffenheit, Physik, Landwirtschaft, Geographie, Geschichte, Rechnen, Mess-, Bau- und Bewegungskunst und Lateinische Sprache) gewidmet.

Lehrinhalte wurden als höhere Weisheiten und allgemein gültig präsentiert. Für jedes neue Stoffgebiet wurden vorerst die notwendigen Begriffe und Regeln geklärt, diese mussten gut beherrscht werden, danach wurde mit ihnen an Beispielen geübt. Daraufhin wurde der gesamte Lehrstoff nach Gegenständen geordnet auf langen Tabellen erfasst. Besonders gekennzeichnete Anfangsbuchstaben erinnern die Lernenden an das Wort, dann den Begriff und die weiteren Inhalte, die auswendig gelernt wurden; in den Tabellen können in den Inhalten auch Beziehungen hergestellt werden. Diese Methode eignete sich vorzugsweise für den geschichtlichen, geographischen und naturhistorischen Unterricht.

Ein solches Verständnis von Erziehung und Unterricht entsprach den Erwartungen eines absolutistischen Staates und produzierte gefügsame, eifrige und fromme Bürger. Diesem Anspruch hatten die öffentlichen Schulen nachzukommen, und ihm folgte selbstverständlich auch die Ausbildung der Lehrer, denen nun im Staatsgefüge eine neue und wichtige Rolle zukam. Sie hatten bei den Visitationen der Schulaufsicht zu zeigen, wie weit sie „vorschriftsmäßig zu verfahren erlernt haben“.<sup>79</sup>

### 4.3 Die Allgemeine Schulordnung 1774

Durch die Aufhebung des Jesuitenordens erhielten die reformerischen Unternehmungen im Jahr 1773 einen neuen Anstoß, denn dieser hatte durch zwei Jahrhunderte große Verantwortung für schulische Aufgaben getragen. Maria Theresia wusste, sie sei dadurch „bemüßigt worden, auf die künftige Unterweisung meiner sämtlichen Untertanen und das ganze Studium Mein besonderes Augenmerk zu legen“ und gründete die „Kommission für die Angelegenheiten des aufgehobenen Jesuitenordens“ mit dem Auftrag einen neuen Schulplan vorzulegen; ihre Aktivitäten wurden bald mit jenen der Studienhofkommission vereinigt und wenig später erschien in der Wiener Zeitung die „Vorläufige Nachricht von der Einrichtung und Verbesserung des deutschen Schulwesens“, die sich ausführlich mit der Lehrerbildung auseinandersetzte und eine konkrete Initiative ankündigte: Ab 26. Februar und bis in den Herbst täglich von 11-12 Uhr vormittags und 5-6 Uhr nachmittags würden Vorlesungen auf der Grundlage der Saganischen Methode über die Lehrgegenstände der deutschen Hauptschulen und der gemeinen Stadt- und Landschulen und auch über ihre Lehrart gehalten; geeignete Personen mögen sich einfinden.<sup>80</sup>

Im Jahr 1774 gab es nun also neue Voraussetzungen und diese führten zur Wende: Mit der Auflösung des Jesuitenordens war man unter Zugzwang geraten und sah sich zu einer Neugestaltung des Schulwesens dringend veranlasst; die Einbeziehung des beträchtlichen Vermögens des Ordens hatte dazu benötigte Mittel in den Staatshaushalt gespielt und die Einrichtung eines Studienfonds ermöglicht. Jesuitengymnasien wurden zum Teil in Hauptschulen umgeformt, und der Piaristenorden gewann an Bedeutung wie auch gymnasiale Einrichtungen anderer Orden<sup>81</sup>. Widerstand gegen die Neuerungen im Schulwesen gab es vielfältige: Vertreter der Kirche beklagten den Einflussverlust und äußerten schwere Bedenken ob der areligiösen Entwicklung; Grundherren und bäuerliche Eltern verzichteten ungern auf die Arbeitskraft ihrer Kinder; die Stände versuchten vergeblich, Einfluss auf die Volksschule auszuüben.<sup>82</sup>

Inzwischen hatte Johann Ignaz FELBIGER, der Abt des Augustinerchorherrenstiftes Sagan im Bistum Breslau in Niederschlesien, mit seiner – schon oben erwähnten – Saganischen Methode Autorität im Bereich der

Pädagogik erlangt. Nach der viel beachteten erfolgreichen Reorganisation des katholischen Schulwesens und diesbezüglichen Erfahrungen seit 1763 erbaten nun immer mehr bedeutende Schulmänner seinen Rat. Schon 1772 hatte es Pläne gegeben, ihn nach Wien zu rufen; dazu war es nicht gekommen, aber sein Saganischer Katechismus wurde im selben Jahr durch Verordnung eingeführt.

Maria Theresia sprach Ende Jänner 1774 bei Friedrich II. vor und erbat einen Besuch FELBIGERs in Wien, dieser traf hier in Begleitung zweier seiner Mitarbeiter am 1. Mai desselben Jahres ein und begründete eine neue Epoche der Lehrerbildung. Er hatte rasch das Vertrauen Maria Theresias gewonnen, die ihn per 1. September mit der Leitung und Direktion zur „Errichtung des hiesig Schulwesens“ betraute. FELBIGER legte nach kurzer Zeit einen Reformplan vor, der aufbauend auf der schlesischen Schulordnung auch andere einbezog und vor allem auch die österreichischen Erfahrungen und schon entwickelten Inhalte; daraus hatte er als neues Ganzes eine Allgemeine Schulordnung für Österreich entworfen. Die nunmehr mit starkem Verwirklichungsanspruch vorgetragenen Pläne stießen vorerst auf breite Ablehnung. Der Hochadel fühlte sich in dieser so wichtigen Angelegenheit übergangen, die Geistlichkeit sah sich zukünftig einer entscheidenden Einflussphäre beraubt und überrumpelt, auch die Studienhofkommission verhielt sich vorderhand abwartend-ablehnend, die Stringenz des Konzeptes wirkte auf diesen Ebenen jedoch bald überzeugend. Weit aus beständiger zeigte sich der Widerstand der breiten Öffentlichkeit, man lehnte die Neuerungen in Erwartung ungewohnter Bevormundung und großer privater, aber auch staatlicher Belastungen (Schulbesuchsverpflichtung, Schulgeld, Schulbau, Schulerhaltung) ab. Zwar hatten sich die dem Plan zugrundeliegenden Überzeugungen der Aufklärung in einer schmalen Oberschicht verbreitet, aber in den breiten Bevölkerungsschichten, die sich jetzt durchgehend als Betroffene wahrnehmen mussten, hatten sie noch nicht Akzeptanz gefunden.<sup>83</sup>

„Die allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserlich-Königlichen Erblanden“ wurde am 6. Dezember 1774 von Maria Theresia unterschrieben, und damit trat das erste umfassende Schulgesetz in Österreich in Kraft. Es regelte das niedere (deutsche) Schulwesen, also den Pflichtschulbereich, und war der Einheitlichkeit, Allgemeinheit und Nützlichkeit verpflichtet. Hier waren aber auch die Anfänge einer regulierten Lehrerbildung fest verankert.

Die Schulordnung legte drei Arten von Schulen fest: 1. die Normalschulen, 2. die Hauptschulen und 3. die Gemeinen oder Trivialschulen. Auch ihre Verbreitung war geregelt: In jeder Provinz war eine Normalschule als Musterschule und Lehrerbildungsstätte zu installieren, in jeder größeren Stadt musste eine Hauptschule eingerichtet werden, sodass zumindest in jedem Kreis des Landes eine vorhanden war, und in allen Orten mit Pfarr- oder Filialkirchen würde es in Zukunft Trivialschulen geben.

Die Trivialschulen waren überwiegend einklassig, hier wurden Religion und wie im alten Trivium das Lesen, Schreiben und Rechnen und daneben etwas Wirtschaftswissen vermittelt und zur „Rechtschaffenheit“ angeleitet. Die Hauptschulen waren dreiklassig eingerichtet, die schon in der Trivialschule vorhandenen Gegenstände wurden vertiefend unterrichtet, dazu kamen einführende theoretische und praktische, solche wie Geometrie oder Landwirtschaftskunde und damit eine gewisse Vorbereitung aufs Wirtschaftsleben; der Einführungsunterricht in die lateinische Sprache schließlich sollte den Anschluss an ein Gymnasium ermöglichen, sodass die Hauptschulen für den gehobenen Pflichtschulbereich standen. Die Normalschulen waren vierklassig eingerichtet, neben Religion und den Gegenständen des Triviums wurden Sprachlehre, Geometrie, Naturlehre, Latein und gegebenenfalls auch andere wie Feldmess- und Baukunst oder Zeichnen vertiefend gelehrt. Die Normalschule sollte die einen aufs Studium vorbereiten, die anderen auf eine Tätigkeit im „Nähr- oder Wehrstande“, ihr Hauptanliegen war die Vorbereitung auf die gewerblichen Berufe. Der Religionsunterricht durfte nach wie vor eine zentrale Position einnehmen, an den Haupt- und Normalschulen mussten eigene geistliche Lehrer abgestellt werden, die täglich wenigstens eine Stunde Religion unterrichteten, aber auch in anderen Gegenständen eingesetzt werden konnten.<sup>84</sup>

Um die Qualität der Lehre über die „Einförmigkeit der Lehrart“ zu sichern, wurden für die Lernenden Schulbücher zur Verfügung gestellt, und zwar eigene für jedes Fach, und für die Lehrer verbindliche Methodenbücher, welche der Saganischen Lehrart entsprachen und mehr als alles andere geeignet waren, den Unterrichtshergang zu bestimmen.

Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht für beiderlei Geschlecht, sofern sie nicht von Hauslehrern unterrichtet wurden, galt ab dem sechsten Lebensjahr und auf sechs Jahre. Die Überprüfung dieser wesentlichen Bestimmung wurde den Magistraten bzw. Ortsobrigkeiten übertragen, die auch Eltern oder Vormünder dazu anzuhalten und säumige zu ermahnen hatten. Bis zum 20. Lebensjahr waren dazu an Sonntagnachmittagen zwei Wiederholungsstunden zu besuchen.<sup>85</sup>

Die neuen Vorschriften bestimmten auch Organisatorisches: Die Kosten für die Schulen mussten von der Gemeinde bzw. Herrschaft getragen werden. Die Ein-Raum-Schule<sup>86</sup> war nicht mehr vorgesehen, künftig

musste es so viele Schulstuben geben, wie Lehrer gleichzeitig unterrichteten, und diese durften nicht die privaten Räumen des Schulmeisters sein. Knaben und Mädchen wurden koedukativ unterrichtet, mussten aber in getrennten Bankreihen sitzen. Bei Bedarf konnten auch eigene Mädchenschulen mit einem unterrichtlichen Schwerpunkt auf Handarbeiten eröffnet werden.

Auch die Einteilung von Schuljahr und Unterrichtszeit wurde geregelt, es gab die Winter- und Sommerschule mit drei Wochen Ernteferien im ländlichen Bereich und Vormittags- wie Nachmittagsunterricht. Halbjährlich wurden in den unterrichteten Gegenständen öffentliche Prüfungen abgehalten; die Besten wurden belohnt, die Nachlässigsten konnten auch nach dem festgelegten Austrittsalter zum Weiterbesuch verpflichtet werden.

An den Normalschulen fand auch die Lehrerausbildung statt, auch jene der Hauslehrer<sup>87</sup>, daneben die weitere Schulung oder Umschulung bereits berufstätiger Lehrer. Die Wiener Normalschule wurde am 1. Mai 1775 im St.-Anna-Gebäude in der Johannesgasse<sup>88</sup> unter der Leitung von Josef MESSMER neu eröffnet, wo sie etwa ein halbes Jahrhundert weiterbestand.<sup>89</sup> Die Dauer der Lehrerausbildung war vorerst nicht festgelegt, sie pendelte sich offensichtlich bei drei Monaten ein. In diesen „Präparandenkursen“ konnten die Instruktionen nur mangelhaft erfolgen. Allerdings war ein längerer Aufenthalt in der Stadt für die Lehreranwärter kaum zu finanzieren, sodass auch ausgewählte Haupt- und Trivialschulen, an denen bereits ausgebildete Lehrer unterrichteten, als Ausbildungsstätten zum Einsatz kamen. Eine Ausbildung und der diese abschließende Lehrbefähigungsnachweis wurden jedenfalls obligatorisch.

Eine genaue Regelung wurde auch hinsichtlich der Schulaufsicht getroffen, die Hilfestellungen zu geben und Kontrollfunktionen auszuüben hatte; diese Verantwortung wurde den staatlichen Behörden übertragen, die ihrerseits wieder Pfarrer, herrschaftliche Beamte oder sonst geeignete Leute aus der Gemeinde als Schulaufsichtsbeamte bestellten und zu „Visitationen“ an die Schulen schickten, von wo sie der nächsthöheren Instanz zu berichten hatten. Diese mit einem großen zeitlichen und bürokratischen Aufwand verbundenen Tätigkeiten sicherten die Einführung und Einhaltung der neuen Normen und waren Voraussetzung für die Durchsetzung einer die Regionen übergreifenden Staatsidee.<sup>90</sup>

Auf einer anderen Ebene wurde die neue Staatsidee ebenfalls spürbar: Waren bisher Erziehung und Eingliederung in die Gemeinschaft hauptsächlich im Familienverband bzw. im kirchlichen Umfeld geschehen, so erfolgte durch die schulische Umgebung nun ein Hineinstellen in eine größere, letztendlich die staatliche Gemeinschaft. Hier war ein größeres Regelwerk gültig und ein höheres Maß an Anpassung und Zurücknehmen des Individuums erforderlich.<sup>91</sup>

Lange vor dem 18. Jahrhundert hatte es schon ein Schulmeistergewerbe gegeben, und das Anlernen war meist in der Art einer handwerklichen Lehre erfolgt, Didaktisch-Methodisches hatte darin mehr oder weniger Platz gefunden. Die allgemeine Schulordnung von 1774 aber legte eine zunehmend geregelte, umfassende, systematische Ausbildung der Lehrer fest und begründete damit den Berufsstand neu. Sie kann als Stiftungsurkunde des österreichischen Volksschullehrerstandes gelten.<sup>92</sup>

Die erste institutionalisierte Lehrerbildung in Österreich war noch weit entfernt von heutigen Vorstellungen – darüber hinaus klaffen Schulidee und Schulrealität heute wie damals oft stark auseinander – man bildete Lehrkräfte für Volksschulen heran, die bescheidenen Ansprüchen genügten: Neben Religion wurde einfaches Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt und über Katechismus und Lesebuch hinaus etwas Realien- und Staatsbürgerkunde gelehrt. Lernen wurde als etwas Mechanisches verstanden, es wurden Fertigkeiten weitergegeben, Eigeninterpretationen waren auf Schülerebene unerwünscht, aber auch im Erziehungsdenken der Lehrenden nicht gefragt und daher auch überhaupt nicht beim „Präparieren“ der Lehramtskandidaten. Aber: Eine Berufsidee verfestigte sich zunehmend, der Lehrberuf wurde aufgewertet und ein gewisses Berufsethos verbreitet. Die in Wien<sup>93</sup> gemachten Erfahrungen wurden hinausgetragen, überall in der Monarchie entstanden nun rasch – der Kant'schen Forderung einer schnellen Revolution entsprechend – staatliche Anstalten für Lehrerbildung.<sup>94</sup>

Für FELBIGER war aus dem zunächst als Besuch gedachten Aufenthalt längst ein ständiger geworden. Er hielt in Wien Vorträge und Kurse über seine Lehrart und veröffentlichte verschiedene Ausgaben des Katechismus und andere Lehrbücher, zum Beispiel Rechen- und Sprachbücher samt den dazugehörigen methodischen Anleitungen wie das erste österreichische Lesebuch oder das "ABC- oder Namensbüchlein".

Diese ersten Schulbücher erzählen über Gott, die Menschen und die Welt; sie sind immer auch Religions- bzw. Moralbücher und auch Grundlage des Lese- und Schreibunterrichts.<sup>95</sup>

1768 schon hatte FELBIGER sein methodisches Werk „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute“ veröffentlicht, es gilt als Vorläufer seines 1775 in Österreich erschienenen „Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erblanden“, das 1777 als „Kern des Methodenbuchs, besonders für Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“ in gekürzter

Version aufgelegt wurde; ein Jahr später veröffentlichte er seine Kerngedanken in den „Forderungen [!] an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen“:

**S** o d e r u n g e n  
a n  
**S** c h u l m e i s t e r u n d L e h r e r  
d e r  
**T** r i v i a l s c h u l e n,  
a u f d e r e n E r f ü l l u n g  
D i e b e s t e l l t e n V i s i t a t o r e n z u s e h e n, u n d  
d a n a c h s i e d i e G e s c h i e k l i c h k e i t d e r e r, w e l c h e d i e  
Z u g e n d u n t e r w e i s e n, z u b e u r t h e i l e n  
h a b e n.




---

K o s t e t u n g e b u n d e n 3. K r e u z e r.

---

M i t I h r e r r ö m. k a i s. a u c h k a i s. E d n. a p o s t. M a j e s t.  
a l l e r g n ä d i g s t e r D r u c k f r e y h e i t

---

W I E N,  
I m V e r l a g s g e w ö l b e d e r d e u t s c h e n S c h u l a n s t a l t b v i

Die Schwäche des Reformwerkes lag in der Frage seiner Finanzierung. Erste – allerdings nicht umsetzbare – Überlegungen der Regierung richteten sich nach Möglichkeiten der Bedeckung aus einer Mietzins- und Wohnungsumlage, andere stellten eine Belastung der Stände in Aussicht. Mittel kamen schließlich aus einer Erbschaftssteuer für Schulzwecke, die man einführte, bzw. – was stärker wog – wurden die Kosten den Gemeinden und Grundherrschaften aufgebürdet.

Felbigers Werk war noch Jahrzehnte richtungsgebend in der katholischen Schulpädagogik. Auch wenn viele seiner Ideen nicht neu waren und schon lange überlegt oder auch im Einzelnen versucht worden waren, so waren doch die Fixierung in einem Konzept, Norm und Verpflichtung als Grundlage für die Umsetzung etwas noch nicht Dagewesenes.<sup>96</sup>

*Nicht so leicht wie ein Handwerk oder auch eine andere Kunst  
ist die Kunst der Menschenerziehung.*

*Diese muss gelehrt und – geübt werden.*  
 (Gaheis, <sup>4</sup>1809, S. 178)

## Literatur

- Boyer, L. (2012). Elementarschulen und Elementarunterricht in Österreich. Illustrierte Chronik der Schul- und Methodengeschichte von den ältesten Quellen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Graz.
- Bruckmüller, E. (2001). Sozialgeschichte Österreichs. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht. (Hrsg.). (1960). 200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung. Bücher, Bilder, Dokumente aus der Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Wien.
- Czeike, F. (1992-2004). Historisches Lexikon Wien in 6 Bänden. Wien. Online verfügbar unter <https://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/1112764>.
- Engelbrecht, H. (2001). Der Weg zum öffentlichen Bildungswesen in Österreich. Zielsetzungen, Hindernisse und ihre Überwindung. In H. J. Apel, H. Kemnitz, U. Sandfuchs (Hrsg.), *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklungen, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbronn.
- Engelbrecht, H. (2015). Schule in Österreich. Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien.
- Fadrus, V. (1948). Österreichs Schulbücher im Wandel zweier Jahrhunderte. In Bundesministerium für Unterricht und Kultur (Hrsg.), *100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948*. Wien.
- Gaheis, F. (<sup>4</sup>1809). Handbuch der Lehrkunst für den ersten Unterricht in deutschen Schulen. Wien.
- Gönner, R. (1974). Die Lehrerbildung in Österreich von der Aufklärung bis zum Liberalismus, nebst einem Ausblick bis zur Gegenwart. In G. Mraz (Hrsg.), *Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus*. Eisenstadt.
- Gönner, R. (1967). Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien.
- Hammerstein, N./Müller, R. A. (2005). Das katholische Gymnasialwesen im 17. und 18. Jahrhundert. In N. Hammerstein, U. Herrmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd II. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800*. München.
- Kann, R. A. (<sup>3</sup>1993). Geschichte des Habsburgerreiches 1526 bis 1918. Wien-Köln-Weimar.
- Kant I. (1899). Werke. Bd XII. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel (2017). Frankfurt/M., zitiert nach: Fischer K. (2017). Immanuel Kant und seine Lehre: Zweiter Teil. Nachdruck des Originals von 1899. TP Verone Publishing House Ltd., Zypern.
- Kolbabeck, A. (Hrsg.). (1960). 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760-1960. Festschrift des Ministeriums für Unterricht. Wien: Österr. Bundesverl. für Unterricht, Wiss. und Kunst.
- Meister, R. (1945). Österreichs Großtaten auf dem Gebiete des Bildungswesens. Vortrag, gehalten in der Feierlichen Sitzung der Akademie der Wissenschaften am 31. Oktober 1945.
- Mutschlechner, M. (o. J.). Die maria-theresianischen Reformen. Online verfügbar unter <http://www.habsburger.net/de/kapitel/die-maria-theresianischen-reformen>.
- Österreichisches Biographisches Lexikon, Band 41 (1880), S. 37 ff. Online verfügbar unter [https://de.wikisource.org/wiki/BLKÖ:Swieten,\\_Gerhard\\_Freiherr\\_van](https://de.wikisource.org/wiki/BLKÖ:Swieten,_Gerhard_Freiherr_van).
- Pohl, W./Vocelka, K. (1992). Die Habsburger. Eine europäische Familiengeschichte. Hrsg. v. B. Vacha, Graz.
- Scheipl, J./Seel, H. (1987). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938 (= Studententexte für die pädagogische Ausbildung der Lehrer höherer Schulen, hrsg. v. Helmut Seel). Graz.
- Schmitz-Stuhlträger, K. (2009). Das Recht auf christliche Erziehung im Kontext der Katholischen Schule. Eine kanonistische Untersuchung unter Berücksichtigung der weltlichen Rechtslage. Berlin.
- Seebauer, R. (2011). Lehrerbildung in Portraits. Von der Normalschule bis zur Gegenwart (= Schul- und Hochschulgeschichte, Bd 2). Wien.
- Siegert, R. (2011). Volksaufklärung in den katholischen Ländern des deutschen Sprachraumes. Mit dem Versuch einer konfessionsstatistischen Topographie. In H. Schmitt, H. Böning, W. Greiling, R. Siegert (Hrsg.), *Die Entdeckung von Volk, Erziehung und Ökonomie im europäischen Netzwerk der Aufklärung*. Bremen.



Stoll, A. (1968). Geschichte der Lehrerbildung in Tirol. (= Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd 4, hrsg. v. W. Brezinka). Weinheim.

Vocelka, K. (2001). Österreichische Geschichte 1699-1815. Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgischen Vielvölkerstaat. Wien.

Vogel, C. (2010). Die Aufhebung der Gesellschaft Jesu (1758-1773). In Institut für Europäische Geschichte (Hrsg.), *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Mainz. Online verfügbar unter <http://www.ieg-ego.eu/vogelcc-2010-de>.

Zöllner, E. (1990). Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien-München.

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

*Korrespondierende Autorin. E-Mail: [christine.schoerg@ph-noe.ac.at](mailto:christine.schoerg@ph-noe.ac.at)*

<sup>2</sup> Gönner, 1974, S. 71.

<sup>3</sup> Präambel zur „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserl. Königl. Erbländern“, 1774.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> In der Fort- und Weiterbildung sind sie die Nachfolgeorganisationen der Pädagogischen Institute.

<sup>6</sup> Dieser ging aus der alten feudalen, als „Personenstaatsverband“ organisierten dualistischen Herrschaftsform hervor, die sich hierarchisch auf ein gegenseitiges und persönliches Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehensherrn und Lehensmann – letztendlich Landesfürsten und ihm untertane Adelige, die Landstände – gründet; beide Seiten besaßen eigene und oft einander entgegenstehende Rechtsgrundlagen und Verwaltungsebenen.

<sup>7</sup> Es zählte 1718 ca. 15 Millionen Einwohner, 1785 ca. 24 Millionen.

<sup>8</sup> Was war die Folge? Die wachsende Bürokratisierung verlangte nach Beamten mit entsprechender Bildung, aber es entstand ein allgemeiner Bedarf an Alphabetisierung, denn jeder Einzelne kam immer mehr mit der „Staatsmaschinerie“ in Berührung – im Zuge der eben generell zunehmenden Verwaltung, in den Städten, in Zusammenhang mit Post und Eisenbahn und anderem vielfältigen Parteienverkehr –, sodass der Sprache – und zwar einer gemeinsamen Sprache – immer mehr Bedeutung zufiel. Das zog eine intensivere Sprachpflege nach sich, im Rahmen der Monarchie – drei Viertel der Bevölkerung nutzten eine andere Sprache als das Deutsche wie die zentrale Verwaltung – bedeutete das Unterricht, und daher Grammatikalisierung und Lexikalisierung, des Tschechischen, Polnischen Ruthenischen, Rumänischen, Serbokroatischen, Slowenischen und Ungarischen. Diese Betonung der Sprachen wiederum fiel zusammen mit einer Aufwertung der Nationaldichtung und Volkskultur – ganz im Stil der aufkeimenden Romantik – und stützte regionale Eigenständigkeitsbestrebungen, die im 19. Jahrhundert zur Ausbreitung regelrechten Nationalbewusstseins führte und zur Forderung nach politischer Abbildung und Abgrenzung der nationalen Identität und schließlich zum Nationalstaat (Bruckmüller, E. (2001). Sozialgeschichte Österreichs. Wien, S. 343 ff.).

<sup>9</sup> Vocelka, 2001, S. 11.

<sup>10</sup> Ebd. S. 15 und 155.

<sup>11</sup> Ebd. S. 112 f.

<sup>12</sup> Kaiser Leopold I., das Haupt der österreichischen Linie der Habsburger, starb 1705; sein Sohn und Nachfolger Joseph I. nur wenig später im Jahr 1711; er hinterließ zwei unverheiratete Töchter, sodass sein jüngerer Bruder Karl VI. das Erbe antrat. Dieser legte 1713 mit der Pragmatischen Sanktion eine neue Erbfolgeregelung fest: Nach Aussterben aller männlichen Linien sollte eine weibliche Erbfolge zugelassen werden, und zwar sollte die Tochter des letzten männlichen Throninhabers nachfolgen (und – in diesem Fall – nicht etwa eine von Josephs Töchtern). Darüber hinaus wurde mit der Pragmatischen Sanktion die Unteilbarkeit der Habsburgischen Erblande verfügt. Karl VI. hatte einen Sohn, Leopold Johann von Österreich, dieser verstarb aber 1716 noch als Säugling, und drei Töchter; die älteste war Maria Theresia, 1717 geboren.

<sup>13</sup> Der Erste Schlesische Krieg (1740-42) um die Vorherrschaft in Schlesien zwischen Österreich und Preußen unter Friedrich II. kann als Auslöser des Österreichischen Erbfolgekrieges bezeichnet werden, der Zweite (1744-45) wurde in seinem Rahmen geführt.

<sup>14</sup> Vocelka, 2001, S. 164.

<sup>15</sup> Zöllner, 1990, S. 308 f.

<sup>16</sup> Kann, 1993, S. 150.

<sup>17</sup> Zöllner, 1990, S. 310.

- <sup>18</sup> Daher wird der Siebenjährige Krieg aus preußischer bzw. österreichischer Sicht als „Dritter Schlesischer Krieg“ bezeichnet. Die Rückeroberung Schlesiens hätte die Vormachstellung Preußens in Deutschland beendet.
- <sup>19</sup> Der „deutsche Dualismus“ führte schließlich zum Deutschen Krieg 1866.
- <sup>20</sup> Vocolka, 2001, S. 164 ff.
- <sup>21</sup> Die Kriege gegen Frankreich waren von Anfang an auch gegen die Ideologie der Französischen Revolution gerichtet, und die Zeit danach war geprägt von konservativen Kräften, die bald in reaktionäre übergingen. (Kann, S. 163).
- <sup>22</sup> Vocolka, 2001, S. 178 ff.
- <sup>23</sup> Kann, <sup>3</sup>1993, S. 150.
- <sup>24</sup> Ebd., S. 167.
- <sup>25</sup> Die Beseitigung der letzten Reste der feudalen Herrschaft erfolgte erst in der Revolution 1848.
- <sup>26</sup> Vocolka, 2001, S. 355 ff.; Kann, <sup>3</sup>1993, S. 166 und 184 ff.
- <sup>27</sup> Gönner, 1967, S. 21.
- <sup>28</sup> Meister, 1945, S. 425.
- <sup>29</sup> Wolfgang RATKE (1571-1635) war ein deutscher Didaktiker und Pädagoge der Barockzeit.
- <sup>30</sup> Johann Amos COMENIUS (1592-1670) war ein tschechischer Philosoph, Pädagoge, evangelischer Theologe und Bischof.
- <sup>31</sup> John LOCKE (1632-1704) war ein englischer Arzt und aufklärerischer Vordenker.
- <sup>32</sup> Jean Jacques ROUSSEAU (1712-1778) war einer der wichtigsten französischen Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge und Naturforscher des 18. Jahrhunderts.
- <sup>33</sup> Bernhard BASEDOW (1724-1790) war deutscher Pädagoge, Schriftsteller und Theologe.
- <sup>34</sup> Christian Gotthilf SALZMANN (1744-1811) war ein deutscher Pädagoge und evangelischer Pfarrer.
- <sup>35</sup> Johann Christoph GUTSMUTHS (1759-1839) war Pädagoge und vertrat insbesondere die Idee der körperlichen Ertüchtigung.
- <sup>36</sup> Ernst Christian TRAPP (1745-1818) war deutscher Pädagoge, Lehrer und Schulleiter und der Inhaber des ersten Pädagogik-Lehrstuhles in Deutschland.
- <sup>37</sup> Gönner, 1967, S. 22 f.
- <sup>38</sup> Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) war ein Schweizer Pädagoge und Philosoph.
- <sup>39</sup> Der Pietismus ist die bedeutendste Reformbewegung im Protestantismus seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, sie betont die subjektive Gläubigkeit und steht damit als „Frömmerei“ im Gegensatz zu den Ideen der Aufklärung. Die Pietisten wirkten auch in sozialen und pädagogischen Bereichen, sie unterstützten beispielsweise die öffentliche Armenversorgung, betätigten sich im Schulwesen oder in Waisenhäusern.
- <sup>40</sup> Gönner, 1974, S. 22.
- <sup>41</sup> Immanuel KANT (1724-1804) vertraute im Geist der Aufklärung auf Erziehung als Weg zur Besserung des Menschen.
- <sup>42</sup> Bei den Protestanten wurde der Pfarrberuf oft über Generationen weitervererbt, und in einer solchen Pfarrerdynastie war ein Bildungshintergrund üblich, mit dem der selbstverständliche Umgang mit Büchern, die Kenntnis der klassischen Sprachen sowie das dazugehörige historische, mythologische und ästhetische Hintergrundwissen tradiert wurden.
- <sup>43</sup> Bei den Lutheranern und Reformierten wurde im 18. Jahrhundert bereits ein Universitätsstudium vorausgesetzt, dazu waren ein Examen und eine Kandidatenzeit vorgeschrieben.
- <sup>44</sup> Siegert, 2011, S. 181 ff.
- <sup>45</sup> Scheipl/Seel, 1987, S. 8 f.
- <sup>46</sup> Friedrich Wilhelm Graf von HAUGWITZ<sup>46</sup> (1702–1765) war ab 1725 im österreichischen Staatsdienst.
- <sup>47</sup> Unter Kaiser Joseph I. waren die Aufgaben der Hofkanzlei in zwei Zuständigkeitsbereiche geteilt worden: einen politischen und einen juristischen, daher gab es ab 1705 zwei Kanzler. Unter Maria Theresia kam es zu weiteren Änderungen: 1742 wurden die auswärtigen und dynastischen Angelegenheiten der Österreichischen Hofkanzlei entzogen und der neugeschaffenen Haus-, Hof- und Staatskanzlei (kurz: Staatskanzlei) übertragen. Hier amtierte Fürst Wenzel Anton KAUNITZ von 1753 bis 1792 als Haus-, Hof- und Staatskanzler. Die Österreichische Hofkanzlei war nun nur mehr für die Innenpolitik zuständig und wurde 1749 mit der Böhmisches Hofkanzlei (1527 eingerichtet, von einem böhmischen Hofkanzler geleitet und der Österreichischen Hofkanzlei nachgeordnet) im neugeschaffenen Directorium in publicis et cameralibus vereint. Das Justizwesen wurde im selben Jahr der Obersten Justizstelle übertragen. 1760 wurde das Directorium aufgelöst und es entstand die Vereinigte Österreichisch-Böhmische Hofkanzlei mit Zuständigkeit für die inneren österreichisch-böhmischen Angelegenheiten. Das zentralisierte und stärkte die Regierung.

<sup>48</sup> Zu den österreichischen Ländern gehörten Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Krain, die verschiedenen Territorien an der Oberen Adria sowie Tirol und die Vorlande; zu den böhmischen Böhmen, Mähren und der unter habsburgischer Herrschaft verbliebene Rest Schlesiens.

<sup>49</sup> Mutschlechner, online verfügbar.

<sup>50</sup> Leopold Joseph Graf von DAUN, Fürst von Teano (1705-1766), war k. k. Feldmarschall, General-Direktor der Militärakademie, kommandierender General in Österreich und Wien, sowie geheimer Rat und ab 1762 Präsident des Hofkriegsrats.

<sup>51</sup> Pohl/Vocelka, 1992, S. 303.

<sup>52</sup> Mutschlechner, online verfügbar.

<sup>53</sup> Christoph Bartholomäus Anton MIGAZZI, Graf zu Wall und Sonnenturn (1714-1803) studierte in Rom am von den Jesuiten geleiteten Collegium Germanicum, diente unter Maria Theresia als Gesandter in Madrid, erhielt 1756 vom Papst den Titel Erzbischof und wurde zum Bischof von Vac\* in Ungarn ernannt. Von 1757 bis 1803 war er römisch-katholischer Erzbischof in Wien, daneben von 1762 bis 1785 auch Administrator in Vac. Ab 1761 war er Kardinal mit der Titelkirche Santi Quattro Coronati. Als Erzbischof von Wien gründete er 1758 das Wiener Priesterseminar. Er war ein enger Vertrauter des Kaiserhauses.

\* *Segnung in Vac* - Kardinal Christoph Schönborn hat am Samstag, 2. September 2017 in der ungarischen Bischofsstadt Vac eine Statue von Kardinal Christoph Anton von Migazzi (1714-1803) enthüllt und gesegnet. Die Statue steht auf dem Platz vor dem Bischofspalais\*\*. Migazzi war 1756 zunächst zum Erzbischof von Vac ernannt worden. Von 1757 bis 1803 war er dann Erzbischof von Wien und in den Jahren 1762 bis 1785 Administrator in Vac, wo er u.a. das Bischofspalais bauen ließ. Seine Initiativen trugen wesentlich zur heutigen Stadtarchitektur bei [...]. Online verfügbar: <https://www.erzdioezese-wien.at/site/home/nachrichten/article/59230.html>.

\*\* Die Kathedrale in Vac wurde während Migazzis Amtszeit errichtet.

<sup>54</sup> Gerard Freiherr VAN SWIETEN (1700-1772) war niederländischer Herkunft, als Mediziner der Leibarzt Maria Theresias und Reformier der Aufklärung.

<sup>55</sup> Gönner, 1967, S. 24 f.; Österreichisches Biographisches Lexikon, Band 41 (1880), Seite 37 ff.

<sup>56</sup> Boyer, 2012, S. 81.

<sup>57</sup> Damit wurde für „der armen Leute Kinder“, welche „ein gutes Ingenium und gute Vernunft zeigen“ die Aufnahme in eine höhere Schule geregelt.

<sup>58</sup> Hiermit erfolgte die Verpflichtung der regionalen Verwaltungsbehörden, jährlich zu Ostern alle schulfähigen Kinder in Verzeichnissen zu erfassen, womit schon ein deutliches Zeichen der weltlichen gegenüber der kirchlichen Zuständigkeit gesetzt wurde.

<sup>59</sup> 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760-1960, S. 13.

<sup>60</sup> Ebd. S. 50.

<sup>61</sup> Scheipl/Seel, 1987, S. 14.

<sup>62</sup> Eduard SPRANGER (1882-1963) war ein deutscher Philosoph, Pädagoge und Psychologe.

<sup>63</sup> Gönner, 1974, S.77.

<sup>64</sup> Boyer, 2012, S. 78ff.

<sup>65</sup> Joseph MESSMER (1731-1804) war zu diesem Zeitpunkt Rektor der alten Stadtschule zu St. Stephan (1237 von Friedrich II. gegründet; gilt als die älteste Schule Wiens) und damit in einem traditionsreichen Amt, er wird ob seiner Initiativen gerne als der eigentliche Vater der österreichischen Schulverbesserung bezeichnet.

<sup>66</sup> „Eine Normalschule ist diejenige, in welcher nicht allein die ersten Kenntnisse, die jedem Menschen teils notwendig, teils nützlich sind, als: die Grundsätze der christlichen Religion, das Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen, sondern was demselben zu seinem besseren Fortkommen in der Welt zuträglich sein kann, als: die Religionsgeschichte, die weltliche Geschichte mit der damit verknüpften Geographie, die Sittenlehre, welche den Zustand der natürlichen Pflichten enthält, die wir dem Landesherrn, der Obrigkeit, den Herren Meistern und Mitbürgern schuldig sind, sodann die Naturlehre und Haushaltungskunst, in ihren gehörigen Klassen nach der besten und leichtesten Lehrart vorgetragen wird. Ihre Hauptabsicht besteht darin, daß sie allen anderen Schulen in und vor der Stadt und auf dem Lande zum Muster diene ..., daß in derselben vorzüglich geistliche und weltliche Schullehrer, die man zum künftigen Unterricht der Jugend gebrauchen will, in den Schulwissenschaften unterwiesen und gebildet werden, daß diese gleichsam wie aus dem Mittelpunkte in alle Schulen des Landes ausgehen und nach der hier erlernten neuen Lehrart, welche der Natur und den menschlichen Seelenkräften gemäß, festgesetzt und in Übung gebracht würden, damit sie der ihnen anvertrauten Jugend einen gleichmäßigen Unterricht geben können.“ (Plan einer in der kaiserlich-königlichen

Residenzstadt Wien zu errichtenden Normalschule. Beilage zum Regierungsbericht vom 18. August 1770. Zitiert nach Gönner, 1967, S. 32 f.).

<sup>67</sup> Seebauer, 2011, S. 21 ff.

<sup>68</sup> Vor allem in Tirol wurden viele und sehr selbstständige Initiativen gesetzt, wie die „Geschichte der Lehrerbildung in Tirol“ von Andreas Stoll (= Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 4, hrsg. v. W. Brezinka. Weinheim: 1968) eindrucksvoll darlegt.

<sup>69</sup> Gönner, 1967, S. 32 f.

<sup>70</sup> Der Jesuitenorden wurde 1540 vom Papst bestätigt.

<sup>71</sup> Engelbrecht, 2015, 66 ff. und 86 f.; Vogel, 2010, online verfügbar.

<sup>72</sup> Giovanni Battista de GASPERI (1702-1768) war verantwortlich für die „ober-inspection“ der Gymnasien.

<sup>73</sup> Engelbrecht, 2001, S. 178 ff.; Hammerstein/Müller, 2005, S. 346 f.

<sup>74</sup> Am 7. August 1814 wurde die Aufhebung der Gesellschaft Jesu von Papst Pius VII. durch die Bulle „Sollicitudo omnium ecclesiarum“ rückgängig gemacht. Trotz weiterer Anfeindungen und Verbote erreichte der Orden schnell wieder die alte Größe.

<sup>75</sup> Engelbrecht, 2015, 66 ff. und 86 f.; Schmitz-Stuhlträger, 2009, S. 241; Vogel, 2010, online verfügbar.

<sup>76</sup> Unter anderem setzte er Bilder und Modelle und die Buchstabenmethode im Unterricht ein und erstellte die Tabellar- und Litteralmethode, die das Auswendiglernen erleichterte. Er kümmerte sich besonders um die niederen Schulen und lud die Lehrer in den Sommermonaten regelmäßig zu Fortbildungskursen ein.

<sup>77</sup> Die wahre Saganische Lehrart in den niedrigen Schulen. Herausgegeben von dem Saganischen Prälaten Johann Ignatz von Felbiger. Wien, gedruckt bei Joh. Thomas Edlen v. Trattnern, kaiserl. königl. Hofbuchdruckern und Buchhändlern. 1774. (<http://www.univie.ac.at/bildungsgeschichte/Felbiger-Lehrart.pdf>).

<sup>78</sup> Ebd.

<sup>79</sup> Boyer, 2012, S. 96 ff.

<sup>80</sup> Gönner, 1967, S. 33 f.

<sup>81</sup> Diese wurden allerdings zum Teil später von Joseph II. aufgehoben. So sank in seiner Regierungszeit die Zahl der Gymnasien weiterhin, die der Volksschulen nahm noch zu.

<sup>82</sup> Zöllner, 1990, S. 376 f.

<sup>83</sup> Boyer, 2012, S. 90 ff.

<sup>84</sup> Scheipl/Seel, 1987, S. 15 f.

<sup>85</sup> Engelbrecht, 2015, S. 96 f.

<sup>86</sup> Bis jetzt wurde, obzwar im Klassenverband, doch Einzelunterricht erteilt, indem bei Klassengrößen von 70 bis 100 Kindern pro Klasse jeweils eine/r mit dem Lehrer übte; die Übrigen beschäftigten sich in der Zeit frei.

<sup>87</sup> Hauslehrer hatten sich bis jetzt jeder Kontrolle entzogen; ihre Qualität wurde oft angezweifelt und sie kamen darüber hinaus auch immer wieder in Verdacht, aufrührerische Ideale zu verbreiten.

<sup>88</sup> Dieses diente bis zur Auflösung des Jesuitenordens als ihr Probations- bzw. Noviziatshaus. (Czeike, F. Historisches Lexikon Wien. Online verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/wiki/index.php/Jesuitengebäude>).

<sup>89</sup> Unter anderen leitete auch Ferdinand Schubert, ein Bruder Franz Schuberts, diese Schule mehrere Jahre. (200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung, 1960, S. 5).

<sup>90</sup> Boyer, 2012, S. 94 f.

<sup>91</sup> Scheipl/Seel, 1987, S. 16.

<sup>92</sup> Gönner, 1967, 36 f.

<sup>93</sup> Eine ähnliche Entwicklung gab es parallel dazu in Tirol, wo der Einfluss direkt aus der Schule in Sagan und HECKERs Berliner Schulanstalt kam (siehe auch Anmerkung 65).

<sup>94</sup> Ebd. S. 56 ff.

<sup>95</sup> Fadrus, 1948, S. 194 ff.

<sup>96</sup> Gönner, 1967, 36 f.; 200 Jahre österreichische Bildung und Erziehung, 1960, S. 5.