

B. Die Bildungsrevolution

von

*Margret Friedrich, Brigitte Mazohl und
Astrid von Schlachta**

Die Aufklärung mit ihrem vernunftorientierten Menschenbild setzte in Europa für das Erziehungs- und Bildungswesen neue Impulse – ging es doch darum, die Erziehung der Jugend zum Nutzen der Gesellschaft neu zu gestalten. Fragen nach der Bildbarkeit des Menschen brachten die „Pädagogik“ als wissenschaftliche Disziplin hervor, der Diskurs über Erziehung und Bildung fand in zahlreichen publizistischen Organen seinen Niederschlag¹. Ein Ziel der Bildungsbewegung war die möglichst umfassende „Volksbildung“. Vor allem die bürgerlichen Schichten bildeten dabei die treibende Kraft. Die Gesellschaft sollte nicht mehr durch Herkunft und Stand geprägt sein, sondern durch das Individuum, das durch Bildung gelernt hatte, seine Vernunft zu gebrauchen. Die Erziehung des Kindes wurde dabei als „Voraussetzung des menscheitsgeschichtlichen Gesamtprozesses“, als „Schritt auf dem Weg zur Vervollkommnung des ganzen Menschengeschlechts“ gesehen². 1771 schrieb der Aufklärer und Bildungsreformer Karl Heinrich Seibt in seinem Werk *Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates*, dass ein Staat, in dem „jeder Bürger in seinen allgemeinen, und in den besondern Pflichten seines Berufs, unterrichtet, und dieselben, mit Fertigkeit und aus Antrieb zur Tugend auszuüben, angewöhnt wird [...] unfehlbar, und unabhängig von allem was zufällig ist, ein glückseliger Staat wird“³. 1775 forderte Ignaz Mathes von Heß in seinem „Entwurf zur Einrichtung der Gymnasien in den k. k. Erblanden“, dass die „Deutschen Schulen“ sich die „Bildung des für seine Geschäfte hinlänglich aufgeklärten Bürgers“ zum Ziel setzen sollten⁴. Obwohl die politische und gesellschaftliche Bedeutung des Bildungswesens

* Für die Einsichtnahme in ein von Peter Urbanitsch zur Verfügung gestelltes Manuskript zur gegebenen Thematik von Gary B. Cohen danken die Autorinnen.

¹ KARL-ERNST JEISMANN, Bildungsbewegungen und Bildungspolitik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Reich und im Deutschen Bund. Wechselwirkungen, Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den deutschen Staaten; in: ELMAR LECHNER, HELMUT RUMPLER, HERBERT ZDARZIL (Hgg.), *Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung* (= Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse, Sitzungsberichte 587 = Veröffentlichungen der Kommission für Philosophie und Pädagogik 25, Wien 1992) 403 f.

² BARBARA STOLLBERG-RILINGER, *Europa im Jahrhundert der Aufklärung* (= Universal-Bibliothek 17025, Stuttgart 2000) 161.

³ Zit. HELMUT ENGELBRECHT, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs III: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz* (Wien 1984) 80.

⁴ KARL WOTKE, *Das Oesterreichische Gymnasium im Zeitalter Maria Theresias* (= Monumenta Germaniae paedagogica 30, Berlin 1905) 97; GERALD GRIMM, *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Span-*

für Staat und Regierung unbestritten war, trug die Bildungspolitik des Vormärz doch nicht wesentlich zur Weiterentwicklung des Bildungssystems in der Monarchie bei: Reformvorschläge, die noch im Rahmen der Studienhofkommission ausgearbeitet worden waren, wurden lange Jahre hindurch nicht umgesetzt, wozu neben der unzureichend definierten Kompetenz und Letztverantwortung der Behörden selbst wohl auch die unterschiedlichen Voraussetzungen in den einzelnen Ländern beigetragen hatten.

1. Der Reformbedarf

Die im Zusammenhang mit den revolutionären Ereignissen der Jahre 1848/49 massiv geforderten Reformen des Unterrichtswesens – von der Volksschule bis zur Universität – waren daher ebenso berechtigt wie begründet. Lehr- und Lernfreiheit, verbesserte und einheitliche Lehrerausbildung, Berücksichtigung neuer Lerninhalte, vor allem der „realen“ Fächer, die Frage der Unterrichtssprache, die künftige Aufgabe von Gymnasialbildung und Universitäten: All dies drängte auf Lösungen, die im Laufe des Vormärz, trotz des Bewusstseins von der Notwendigkeit von Reformen, nur bearbeitet und diskutiert, nicht aber entschieden, geschweige denn umgesetzt worden waren. Es trafen daher die revolutionären Forderungen auf eine seit Jahren laufende Reformdiskussion, doch erst unter dem Druck einer sich deutlich artikulierenden öffentlichen Meinung wurden die längst fälligen Reformen von Regierungsseite auch tatsächlich und rasch in Angriff genommen. In erstaunlich kurzer Zeit wurden in der nachrevolutionären Zeit die Grundlagen für ein zeitgemäß erneuertes Bildungssystem geschaffen, das bis zum Ende der Monarchie Bestand hatte, das sogar in seinen wesentlichen Strukturelementen bis in die Gegenwart hinein wirksam und prägend blieb – in der Republik Österreich ebenso wie in den meisten Nachfolgestaaten. Infolge dieser bildungspolitischen Neuerungen, die zunächst den Sekundarschulbereich und die Universitäten reformierten (1848/49), anschließend für die Elementarbildung neue gesetzliche Regelungen schufen (1868–1870), vollzog sich innerhalb der österreichischen Monarchie jene Bildungsrevolution, deren gesellschaftliche Dynamik und emanzipatorisches Potential – auch und gerade für die einzelnen Nationen – nicht hoch genug veranschlagt werden können. Auch wenn die endgültige „Bauernbefreiung“ durch die Grundentlastung 1848 im europäischen Vergleich verspätet einsetzte und die industrielle Entwicklung im 19. Jahrhundert hinter Westeuropa zurückblieb, auch wenn der endgültige Durchbruch zum konstitutionellen Verfassungsstaat bis zum Jahr 1867 auf sich warten ließ: Mit ihren in den nachrevolutionären Jahrzehnten eingeführten bildungspolitischen Maßnahmen und mit der institutionellen Umsetzung ihres Bildungssystems bis in die Peripherie der einzelnen Länder kann die österreichische Monarchie durchaus zu den führenden Staaten Europas gezählt werden. Der revolutionäre Wandel von einem überwiegend agrarisch-feudal strukturierten vormodernen Länderkonglomerat zu einem industriell-kapitalistischen, vereinheitlichten Gesamtstaat ist nicht zuletzt dieser

nungsfeld von Ordensschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik (= Aspekte pädagogischer Innovation 10, Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien 1987).

Bildungsrevolution zu danken, die ihrerseits in den technisch-wissenschaftlichen Innovationen des Jahrhunderts und in den radikal gewandelten Kommunikationspraktiken ebenso ihre Wurzeln hat wie sie diese mit verursachte.

Wie der Statistik zu entnehmen ist⁵, betrug der Alphabetisierungsgrad zu Beginn des 20. Jahrhunderts in weiten Gebieten der Doppelmonarchie über 75 %, im westlichen Cisleithanien kann man von einer nahezu flächendeckenden Alphabetisierung sprechen, nur in einzelnen Regionen Ostungarns und in den südöstlichen Gebieten am Balkan (Bosnien, Herzegowina) lag der Prozentsatz der Bevölkerung, die lesen und schreiben konnte, noch unter 30 %. Im Zeitraum zwischen 1880 und 1910 stieg der Anteil der Jugendlichen zwischen 10 und 19 Jahren, die eine höhere Schule besuchten, um 75 % in den österreichischen Ländern, um 61 % in den ungarischen Ländern, während sich der Prozentsatz der 20- bis 24-Jährigen mit Hochschulzugang in Österreich um mehr als das Fünffache, in Ungarn um das Achtfache erhöhte⁶. Diese Veränderungen im Bildungsgrad der Bevölkerung zogen naturgemäß einen tiefgreifenden sozialen Wandel nach sich, drängte doch eine große Anzahl von qualifizierten Schul- und Hochschulabsolventen in neue Tätigkeitsfelder im öffentlichen Bereich, in die prosperierenden Wirtschaftssektoren von Technik und Industrie, in die so genannten „freien“ Berufe; immer mehr Menschen zog es in die wachsenden Städte, wo ein – wenn auch bescheidener – Lohn ein freieres Leben versprach als es im Rahmen traditioneller bäuerlicher Daseinsbedingungen gewährleistet schien. Umgekehrt erforderten der expandierende Staat, private und öffentliche Verwaltungseinrichtungen, der wachsende Dienstleistungssektor und nicht zuletzt das Bildungssystem selbst immer mehr gebildete Beschäftigte, was wiederum dem Ausbau von Bildungseinrichtungen zugute kam.

Freilich darf nicht übersehen werden, dass es in den Bereichen von Bildung und Ausbildung bis zum Ende der Monarchie – neben den regionalen und nationalen Differenzierungen – auch geschlechtsspezifische Unterschiede gab. Sehr spät erst begann der Staat die höhere Mädchenerziehung als seine Aufgabe anzusehen. Jenseits des Elementarschulbereichs blieb die höhere Ausbildung der Mädchen bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts weitgehend privaten und kirchlichen Initiativen überlassen. Erst im Wintersemester 1897/98 wurden Frauen offiziell – als ordentliche Hörerinnen – zum Universitätsstudium zugelassen. So sehr der durch die Bildungsrevolution bedingte gesellschaftliche Wandel auch die Frauen erfasste – das Recht auf „Frauenarbeit“ zählte neben den Bildungsfordernissen zu den zentralen Anliegen der Frauenbewegungen des späten 19. Jahrhunderts –, so wenig dürfen der zeitliche Abstand und die qualitativen Unterschiede übersehen werden, die zwischen männlichen und weiblichen Bildungschancen bis in die Zeit der Republik und der Nachfolgestaaten hinein kennzeichnend blieben. Die Bildungsrevolution

⁵ Vgl. HELMUT RUMPLER, PETER URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 IX/2: HELMUT RUMPLER, MARTIN SEGER, Soziale Strukturen. Die Gesellschaft der Habsburgermonarchie im Kartenbild. Verwaltungs-, Sozial- und Infrastrukturen. Nach dem Zensus von 1910 (Wien 2010) Karte 11.5: Alphabetisierungsgrad 1910.*

⁶ Vgl. die statistischen Angaben bei HARTMUT KÄELBLE, *Soziale Mobilität und Chancengleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Deutschland im internationalen Vergleich (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft 55, Göttingen 1983) 177 bzw. 200.*

betrifft die Frauen im höheren Bildungsbereich daher über Jahrzehnte hinaus lediglich in indirekter Form; erst im 20. Jahrhundert – mit mehr als fünfzigjähriger Verspätung – standen auch Frauen die gleichen Bildungswege wie Männern offen.

Doch auch für die Emanzipation der verschiedenen Nationalitäten im Rahmen der Monarchie war die Bildungsrevolution von größter Bedeutung. Der Kampf um die Gleichberechtigung der Nationen war nicht zuletzt der Kampf um die Schule, d.h. um die eigene Muttersprache und die eigene Kultur. Bildungsrevolution und nationale Selbstständigkeitsbewegungen der einzelnen „Völker“ bedingten einander gegenseitig: Eine „gebildete“ Nation mit eigener Sprache und Kulturtradition konnte überzeugender ihre Forderungen nach besseren Bildungseinrichtungen erheben als nicht alphabetisierte Bevölkerungsgruppen, und je stärker der Anteil der Gebildeten in einer Nation anstieg, desto massiver konnten auch juristisch fundierte Forderungen nach politischer und sozialer Gleichberechtigung artikuliert werden. Staatliche Maßnahmen und gesellschaftliche, d.h. auch nationale, Bedürfnisse spielten also im Bereich der Bildungsrevolution auf fruchtbare Weise zusammen. Trotz regionaler und lokaler Konflikte, trotz regionaler, nationaler und geschlechtsspezifischer Unterschiede war es wohl nicht zuletzt das ausgewogene und alle Bevölkerungsgruppen fördernde Bildungssystem, das die heterogenen Kräfte der Monarchie bis zum Zusammenbruch im Ersten Weltkrieg zusammengehalten hat.

2. Grundausbildung für alle: Die „Volks“- und Bürgerschulen

Mit der Einrichtung einer zentralen fachspezifischen Behörde, der Studienhofkommission, im Jahr 1760 und der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“ (1774), wodurch die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde, war die „Erziehung der Jugend beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen“ zur staatlichen Angelegenheit geworden. Joseph II. scheiterte zwar in seinem Versuch, das ungarische Schulwesen in den Kompetenzbereich der Studienhofkommission zu bringen und Deutsch als einheitliche Unterrichtssprache durchzusetzen, doch war die 1777 publizierte „Ratio educationis“ für Ungarn der „Allgemeinen Schulordnung“ sehr ähnlich. Die 1805 erlassene „Politische Schulverfassung“, bei der die Angst vor „gemeinschädlicher Verstimmung der Gemüter durch schiefe Aufklärung, unverdaute Lektüre und gelehrte Theorien“ Pate stand⁷, brachte keine wesentliche Weiterentwicklung; stattdessen wurde die Schulaufsicht wieder verstärkt in die Hände der Kirche gelegt und lediglich das Ziel formuliert, die Kinder in den Trivialschulen nicht mehr als die grundlegenden Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens und die „geoffenbarte Religion Jesu Christi gut und herzeindringlich“ zu lehren⁸. In den dreijährigen Haupt-

⁷ Man wollte mit der Schulverfassung die „rechte Mittelstraße“ zwischen „Verfinsternung“ und „falscher Aufklärung“ finden, so die Formulierung des Staatsministers Graf Rottenhan bei den Vorbereitungen 1795; zit. GUSTAV STRAKOSCH-GRASSMANN, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens* (Wien 1905) 144.

⁸ POLITISCHE VERFASSUNG DER DEUTSCHEN SCHULEN FÜR DIE K. K. ÖSTERREICHISCHEN PROVINZEN MIT AUSNAHME VON UNGARN, LOMBARDEI, VENEDIG UND DALMATIEN (Wien ⁹1847) §§ 18, 19, 29.

schulen wurde ein etwas erweitertes Wissen angeboten; die nur für Knaben vorgesehenen Normalschulen vermittelten darüber hinaus in einer zweijährigen vierten Klasse Kenntnisse in verschiedenen „realistischen“ Fächern. Die neu eingerichteten Realschulen trugen den sich wandelnden sozialen Verhältnissen insofern Rechnung, als bereits eine fachspezifische Ausbildung „höherer“ Art, insbesondere für das kaufmännische, gewerbetreibende und städtische Bürgertum angeboten wurde⁹.

Für den größten Teil der Bevölkerung, d.h. für die bäuerlichen Schichten, blieben die Trivialschulen über Jahrzehnte das maßgebliche Bildungsinstrument. Obwohl die Zahl der Trivialschulen im Laufe des Vormärz rasch anstieg, bedurfte es mehrerer Generationen, ehe die Zahl der „eingeschulten“ Orte das angestrebte Ausmaß erreichte. Langsamer vermehrten sich die Hauptschulen, während die Anzahl von elf Normalschulen bis 1847 gleich blieb¹⁰. Am Vorabend der Revolution zeigt sich hinsichtlich des Schulbesuchs folgendes Bild: In Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg, Böhmen, Mähren und Schlesien besuchten von jeweils 100 schulpflichtigen Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren nahezu alle Kinder auch tatsächlich die Schule; in der Steiermark waren es 83 von 100, in der Lombardei 71, in Venedig 62, in Dalmatien ebenso wie in Kärnten und Krain 43, im Küstenland 38; am geringsten war der Anteil der Schulbesuchenden – mit 21 von 100 – in Galizien¹¹. Für Ungarn zeigt demgegenüber eine spätere Statistik aus dem Jahr 1869, dass in diesem Jahr erst die Hälfte der schulpflichtigen Kinder tatsächlich auch die Schule besuchte, man wird also für die Zeit am Vorabend der Revolution von einer noch geringeren Anzahl ausgehen können¹².

Entscheidendes Anliegen des ersten Unterrichtsministeriums, das bereits im März 1848 unter der Ministerschaft von Franz Freiherrn von Sommaruga die bisherige Studienhofkommission ablöste¹³, war die verstärkte Rückführung des Elementarschulwesens in die staatliche Verantwortlichkeit sowie dessen weiterer flächendeckender Ausbau, da man eine umfassende Volksbildung als wesentliche Voraussetzung für den künftigen konstitutionellen Staat ansah. Die Zahl der Volksschulen sollte vermehrt, die Lehrerbildung verbessert werden; die Bildungsinhalte selbst sollten um Natur-, Menschen- und Vaterlandskunde erweitert werden, auch Grundzüge der Welt- und Vaterlandsgeschichte, Geographie, geometrische Anschauungslehre waren als künftige Lerninhalte vorgesehen. Freilich konnten diese umfassenden und kostspieligen Reform-

⁹ EBD, §§ 20–23.

¹⁰ Vgl. ANTON WEISS, *Geschichte der Österreichischen Volksschule unter Franz I. und Ferdinand I. 1792–1848* (= *Außerordentliche Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte* 2, Graz 1904) 1048 f.

¹¹ Vgl. EBD, 1057 (mit allen Vorbehalten). Hinsichtlich der Statistik SEBASTIAN HÖLZL, *Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur politischen Schulverfassung (1806)*, phil. Diss. (Innsbruck 1972) 402–415.

¹² Vgl. die Angaben bei LÁSZLÓ KATUS, *Die Magyaren*; in: ADAM WANDRUSZKA, PETER URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 III/1: Die Völker des Reiches* (Wien 1980) 482.

¹³ Zur Geschichte des Unterrichtsministeriums vgl. WALTER GOLDINGER, *Die Zentralverwaltung in Cisleithanien. Die zivile gemeinsame Zentralverwaltung*; in: ADAM WANDRUSZKA, PETER URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 II: Verwaltung und Rechtswesen* (Wien 1975) 130–133.

vorschläge in der kurzen Zeit des „revolutionären“ Elans, da überdies die Leitung des Ministeriums bis zur Ernennung des Grafen Leo Thun-Hohenstein im Juli 1849 häufig wechselte, nicht umgesetzt werden. Thun-Hohenstein selbst widmete sein Hauptaugenmerk der Reform der Gymnasien und Universitäten. Hinsichtlich des Elementarschulwesens war der überzeugte Katholik ohnehin der Ansicht, dass dieses im Rahmen der kirchlichen Verantwortung am besten aufgehoben sei. So blieb die Volksschule – trotz des im Kremsierer Verfassungsentwurf formulierten Grundsatzes, den Einfluss religiöser Gemeinschaften auf das Volksschulwesen zu reduzieren – im Wesentlichen nach wie vor auf der Grundlage der „Politischen Schulverfassung“ geregelt. Der kirchliche Einfluss wurde während des Ministeriums Thun-Hohenstein durch den Abschluss des Konkordats 1855 sogar noch verstärkt. Ihm zufolge sollte der gesamte Unterricht der katholischen Jugend in öffentlichen wie in nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion entsprechend ausgerichtet sein und es wurde den Bischöfen das Recht zur Überwachung dieser Richtlinien eingeräumt¹⁴. Thun-Hohenstein sah in der christlichen Erziehung der Jugend die beste Voraussetzung für ein (im feudal-konservativen Sinne) „wohlgeordnetes“ Gemeinwesen und zugleich die wichtigste Grundlage für jede Art von höherer Bildung überhaupt¹⁵. Doch es zeigte sich bald, dass der dadurch nochmals festgeschriebene Volksschultyp nicht mehr den Anforderungen einer sich wandelnden Gesellschaft entsprach. Oktoberdiplom und Februarpatent (1860/61) bedeuteten das Ende der Ära Thun-Hohenstein.

Nach dem verlorenen Krieg gegen Preußen, dem Ausgleich mit Ungarn und dem wachsenden Wirtschaftsaufschwung konnten sich in Cisleithanien immer deutlicher die liberalen, antiklerikalen Bildungsvorstellungen durchsetzen. Erneut wurde im März 1867 ein zentrales Ministerium für Cultus und Unterricht eingerichtet, nachdem in den Jahren zwischen 1860 und 1867 die Bildungsangelegenheiten insgesamt weitgehend Ländersache gewesen waren. Im Staatsgrundgesetz 1867 „über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger“ war nun explizit festgehalten, dass dem Staat „rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht“ zustehe, ebenso wie es „jedermann“ freistehe, „seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will“¹⁶. Allen anerkannten Religionsgemeinschaften wurden die gleichen Rechte eingeräumt, die Wahrnehmung bürgerlicher und politischer Rechte als unabhängig vom Religionsbekenntnis erklärt¹⁷.

¹⁴ Kaiserliches Patent vom 5. November 1855, womit das zwischen Seiner Heiligkeit Papst Pius IX. und Seiner kaiserlich-königlichen Apostolischen Majestät Franz Joseph I., Kaiser von Oesterreich, am 18. August 1855 zu Wien abgeschlossene Uebereinkommen (Concordat) kundgemacht und angeordnet wird, dass die Bestimmungen desselben [...] in volle Gesetzeskraft zu treten haben, RGBl. Nr. 195/1855, Art. 5.

¹⁵ Vgl. HANS LENTZE, Die Universitätsreform des Ministers Graf Leo Thun-Hohenstein (= Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse, Sitzungsberichte 239/2 = Veröffentlichungen der Kommission für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 7, Wien 1962); PETER WOZNIAK, Count Leo Thun. A Conservative Savior of Educational Reform in the Decade of Neoabsolutism; in: Austrian History Yearbook 26 (1995) 61–81.

¹⁶ Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, RGBl. Nr. 142/1867, Art. 17, 18.

¹⁷ Ebd. Art. 14, 15.

Mit einer Reihe von gesetzlichen Bestimmungen wurde im Mai 1868 die staatliche Schulaufsicht genauer geregelt und das Verhältnis zur Kirche neu definiert. Landes-, Bezirks- und Ortsschulräte zur Aufsicht und Förderung des Schulwesens wurden mit klarer Kompetenzzuweisung ausgestattet und unmittelbar dem Unterrichtsministerium unterstellt¹⁸.

Ein Jahr später, 1869, trat das Reichsvolksschulgesetz (RVG) in Kraft, nachdem Staatsminister Anton von Schmerling schon 1862 eine umfassende Volksschulreform in Aussicht gestellt und verschiedene Landtage wiederholt die Abfassung eines Reichsgesetzes zum Volksschulwesen gefordert hatten. Das RVG von 1869 baute vor allem auf den Forderungen des oberösterreichischen Schulausschusses auf¹⁹. Mit diesem Gesetz wurde nun tatsächlich in Cisleithanien die Umsetzung der 1848 nur theoretisch formulierten Vorstellungen für die Elementarschulbildung systematisch in die Wege geleitet. Wie sehr nunmehr die laizistisch-liberale und nicht mehr die kirchliche Auffassung über die Elementarschulbildung zum entscheidenden Paradigma geworden war, zeigt die Formulierung des RVG sehr deutlich: Die Volksschule habe die 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 die Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen“²⁰. Die Schulpflicht wurde auf acht Jahre erhöht, das Lehrprogramm um Naturkunde, Erdkunde, Geschichte und geometrische Formenlehre erweitert²¹. Zusätzlich zur dadurch sehr viel anspruchsvoller gewordenen Volksschule schuf man den Typus der Bürgerschule – als spezielle achtklassige Volksschule – bzw. ab 1883 als dreiklassige Anstalt, die an eine fünfklassige Volksschule anschloss, um denjenigen, die nicht eine höhere Schule besuchten, eine „über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewähren“. Ausführlicher Unterricht in der Muttersprache, in Naturgeschichte und Naturlehre, die Einführung von Arithmetik, Geometrie, Buchhaltung und, fakultativ, einer Fremdsprache kennzeichneten diesen Schultyp, für den auch bereits Geschlechtertrennung verpflichtend war. Bei beiden Schultypen war für Mädchen zusätzlich Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht vorgesehen.

Mit dem Reichsvolksschulgesetz wurde auch die längst fällige Lehrer- und Lehrerinnenausbildung normiert²². Nicht nur im Hinblick auf ihre Ausbildung, sondern vor allem auch finanziell wurde dadurch die Situation der Lehrer wesentlich verbessert

¹⁸ Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden, RGBl. Nr. 48/1868; Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch die interconfessionellen Verhältnisse der Staatsbürger in den darin angegebenen Beziehungen geregelt werden, RGBl. Nr. 49/1868.

¹⁹ Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden, RGBl. Nr. 62/1869.

²⁰ Ebd. § 1.

²¹ Ebd. § 21.

²² Künftige Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen hatten nun einen vierjährigen Kurs an den (erst einzurichtenden) Lehrerbildungsanstalten zu absolvieren, deren erfolgreicher Abschluss mit einem Reifezeugnis dokumentiert wurde. Nach einer mindestens zweijährigen Praxis im Schuldienst selbst schuf anschließend die bestandene Lehrbefähigungsprüfung die Basis für eine definitive Anstellung.

und einheitlich geregelt. Für die Frauen brachte das Reichsvolksschulgesetz eine der ersten professionellen Berufsperspektiven mit sich. Der Beruf des Lehrers und der Lehrerin erhielt dadurch einen deutlichen Professionalisierungsschub, wobei freilich davon ausgegangen wurde, dass Lehrerinnen nur 80 % des Lehrergehaltes zustand (da sie ja keine Familie zu erhalten hatten) und sie nur an Mädchenschulen bzw. in den unteren Klassen der gemischten Schulen unterrichten sollten²³. In den Jahren bis zum Ende der Monarchie stieg allerdings der Anteil von Frauen sehr rasch an, im Jahr 1913 konnten 18.854 Lehrerinnen das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen bzw. 3.479 jenes für Bürgerschulen nachweisen. Hinsichtlich der formalen Qualifikation hatte sich der Frauenanteil also fast verdreifacht²⁴. Schulpflicht und Lehrer/innen/bildung waren im Prinzip für beide Geschlechter gleich geregelt, auch wenn sich hinsichtlich der Lehrgegenstände (Handarbeit versus Mathematik) und beim Schulbesuch doch deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede erkennen lassen. Generell stellte sich der Schulbesuch der Mädchen immer dann noch unzureichender dar, wenn die Schulbesuchsquote in einem Kronland insgesamt schon niedrig war. Nur ein Drittel der Mädchen, welche die erste Klasse einer Bürgerschule besuchten, schloss diese dann auch mit der dritten Klasse ab – und dies, obwohl der Bürgerschulabschluss bis zum Ende der Monarchie der höchstrangige war, den Mädchen an einer staatlichen Schule erreichen konnten²⁵.

Nach dem Ende der liberalen Ära wurde die klerikale und konservative Kritik an der Bildungspolitik zunehmend lauter. Sowohl die staatliche Schulaufsicht als auch die verlängerte Schulzeit und das weiter gefasste Bildungsangebot waren ja von Anfang an auf den Widerstand katholischer und konservativer Kräfte gestoßen. Doch war eine Rückkehr zur Konfessionsschule auch während der konservativen Ära der Regierung Taaffe nicht mehr möglich. Es blieb daher auch im Rahmen der gesetzlichen Novellierung von 1883 die „Neuschule“ als öffentliche Einrichtung bestehen, das Lehramt wurde auch weiterhin als staatliches Amt verstanden, das allen Staatsbürgern, welche den erforderlichen Befähigungsnachweis erbrachten, gleichermaßen zugänglich war²⁶. Schuldirektoren hatten nun jedoch den Nachweis zu erbringen, dass sie in jenem Bekenntnis, dem die Mehrheit der Kinder ihrer Schule angehörte, Religionsunterricht erteilen konnten²⁷. Eine der wesentlichsten Neuerungen der Gesetzesnovelle von 1883

²³ Für den Fall einer Verheiratung war Berufsverzicht in Form einer „freiwilligen Dienstentsagung“ vorgesehen, wodurch auch alle bisher erworbenen Ansprüche hinfällig wurden.

²⁴ Die Ausweitung und Intensivierung des Unterrichtsangebots lässt sich deutlich an der steigenden Anzahl vollbeschäftigter Lehrer ablesen: Zwischen 1871 und 1890 vermehrte sich die Zahl der vollbeschäftigten Lehrer von 19.568 (1871) auf 32.581 (1890), die Zahl der vollbeschäftigten Lehrerinnen von 1.646 (1871) auf 7.552 (1890), STATISTIK DER UNTERRICHTS-ANSTALTEN in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1890/91, bearbeitet vom Bureau der k. k. Statistischen Zentralkommission (= ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, Wien 1893) Tafel 53; STATISTIK DER UNTERRICHTS-ANSTALTEN in Österreich für das Jahr 1912/13 (= ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, Neue Folge 14/3, Wien 1917).

²⁵ Vgl. MARGRET FRIEDRICH, „Ein Paradies ist uns verschlossen ...“ Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert (= Veröffentlichungen der Kommission für Neuere Geschichte Österreichs 89, Wien – Köln – Weimar 1999) 65.

²⁶ Gesetz vom 2. Mai 1883, womit einige Bestimmungen des Gesetzes vom 14. Mai 1869 (RGBl. 62) abgeändert werden, RGBl. Nr. 53/1883, bes. § 48.

²⁷ Ebd.

lag in den Schulbesuchserleichterungen für die über Zwölfjährigen, womit man vor allem dem bäuerlichen Widerstand gegen die achtjährige, als viel zu lange empfundene Schulpflicht entgegen kommen wollte. Den „Kindern auf dem Lande und den Kindern der unbemittelten Volksklassen in Städten und Märkten“ konnte fortan auf Ansuchen ihrer Eltern ein eingeschränkter Unterricht erlaubt werden²⁸. Wie stark die Ablehnung der achtjährigen Schulpflicht seitens der bäuerlichen und arbeitenden Bevölkerung gelegentlich war, kann ein bemerkenswertes Zeugnis dokumentieren, das die spätere sozialdemokratische Politikerin Adelheid Popp in ihren Lebenserinnerungen hinterlassen hat: „Drei Jahre Schule waren nach Ansicht meiner Eltern genug, und wer bis zum zehnten Jahre nichts lernt, lernt später auch nichts, war eine von ihnen oft getane Äußerung.“²⁹

Die zwanzig Jahre später – 1905 – erlassene „definitive Schul- und Unterrichtsordnung“ bewegte sich – trotz detaillierterer Regelungen – nach wie vor auf der Grundlage des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 und seiner Novellierung von 1883. Die sittlich-religiöse Erziehung hatte mittlerweile breiteren ethischen Anforderungen Platz gemacht. Als Erziehungsziel galt nunmehr auch die 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 Selbstbeherrschung³⁰. Die Unterrichtsgegenstände selbst wurden durch die Regelung von 1905 nicht wesentlich verändert. Unübersehbar war auch der wachsende Bedarf an den in Folge des Reichsvolksschulgesetzes neu eingerichteten Bürgerschulen, welche die alten Haupt- und Normalschulen ablösten und vor allem in den Ländern mit dem stärksten wirtschaftlichen Wachstum einen enormen Aufschwung erlebten³¹. Für den Gesamtraum Cisleithaniens stieg die Zahl der Bürgerschulen von 196 im Jahr 1875 auf 1.386 öffentliche und 178 private Schulen – mit und ohne Öffentlichkeitsrecht – im Jahr 1913 an³². Trotz der großen Aufholmaßnahmen blieben durch die Verteilung und Anzahl der Bürgerschulen die regionalen Unterschiede hinsichtlich sozialer Aufstiegschancen im Rahmen der Monarchie weiter bestehen: Während z.B. im

²⁸ Ebd. § 21. Der Unterricht konnte auf halbtägigen Unterricht, auf einen Teil des Jahres oder auf einzelne Wochentage beschränkt werden.

²⁹ ADELHEID POPP, Die Jugendgeschichte einer Arbeiterin (Berlin 1922) 4. Adelheid Popp, 1869 geboren, besuchte nur in den Jahren 1876 bis 1879 die Volksschule, ihre Brüder wurden dank zahlreicher Gesuche von einer längeren Schulpflicht befreit und hatten in der väterlichen Weberei zu helfen. Pops Mutter selbst war bereits als Sechsjährige „in Dienst“ gegangen und hielt als Analphabetin die Schulpflicht für überflüssig.

³⁰ Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 29. September 1905, womit eine definitive Schul- und Unterrichtsordnung erlassen wird, RGBl. Nr. 159/1905, §§ 71, 72.

³¹ In Böhmen stieg der Anteil an Bürgerschulen im Zeitraum zwischen 1875 und 1890 von 95 auf 224 Schulen an. In Mähren stieg die Zahl von 29 im Jahr 1875 auf 74 im Jahr 1890, in Niederösterreich von 41 auf 96, in der Steiermark von keiner Bürgerschule im Jahr 1875 auf deren 7 im Jahr 1890 an. In den anderen Kronländern verlief die Entwicklung sehr viel langsamer, in Galizien eher gegenläufig, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, Tafel 14.

³² Vgl. HELMUT ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie (Wien 1986) 124 f.; vgl. auch RUMPLER, URBANITSCH (Hgg.), Die Habsburgermonarchie 1848–1918 IX/2 Karte 11.2: Bürgerschulen 1909/1910.

Schuljahr 1912/13 in Niederösterreich ca. 15 % der schulpflichtigen Kinder Bürgerschulen besuchten, waren es in Galizien knapp 2 %³³. Deutlich verschiedene Ausgangslagen lassen sich auch zwischen den Geschlechtern erkennen, obwohl die gesetzliche Grundlage im Elementarschulbereich diesbezüglich keine Unterschiede vorsah. Dennoch gab es im Bereich der öffentlichen Schulen im Durchschnitt mehr Volks- und vor allem mehr Bürgerschulen für Knaben, während im privaten Schulwesen die Mädchenschulen, sowohl für Volks- als auch für Bürgerschulen, überwogen³⁴. Noch im Jahr 1913 besuchten wesentlich mehr Mädchen als Knaben private Volksschulen, am deutlichsten zeigt sich dieser Unterschied in Salzburg, wo nahezu doppelt so viele Mädchen als Knaben in privaten Volksschulen unterrichtet wurden³⁵. Dass dies für die Mädchen eine sehr viel stärker konfessionell ausgerichtete Grundausbildung bedeutete, kann an den Trägerinstitutionen der Privatschulen abgelesen werden, stellten doch die Religionsgemeinschaften mit 61,9 % die wichtigsten Erhalter von Privatschulen dar. Katholische Orden und geistliche Stifte spielten dabei mit 26,1 % ihrerseits eine entscheidende Rolle³⁶.

In der ungarischen Reichshälfte verlief die Entwicklung in ihren Grundzügen zunächst parallel zu jener in Cisleithanien, wengleich das Reformprogramm weniger zielstrebig vorangetrieben wurde, seine Umsetzung sich daher langsamer vollzog. Mit dem Volksschulgesetz von 1868 nahm das Schulwesen in Ungarn eine eigenständigere Entwicklung, unter anderem wurde ein sechsjähriger Volksschultyp geschaffen und die allgemeine Schulpflicht für sechs- bis zwölfjährige Kinder eingeführt³⁷. Knaben konnten darüber hinaus nach Absolvierung der ersten vier Klassen, wenn sie das wollten, eine sechsjährige Mittelschule anschließen, die in etwa der österreichischen Bürgerschule entsprach, Mädchen eine auf vier Jahre reduzierte Form. Die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht war jedoch schwierig, noch im Jahr 1870 besuchte mehr als die Hälfte der

³³ ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3 (Wien 1917) 30*. Hier ist freilich festzustellen, dass die Zahl der Kinder, die Bürgerschulen besuchten, zum Teil auch in den „österreichischen“ Alpenländern, wie beispielsweise in Tirol, verhältnismäßig niedrig war.

³⁴ In Niederösterreich gab es etwa (im Jahr 1890) für Knaben 49 Bürgerschulen und 146 Volksschulen, für Mädchen 47 Bürger- und 142 Volksschulen. Dem standen 12 private Bürgerschulen für Mädchen, aber nur 5 für Knaben, 55 private Volksschulen für Mädchen, aber nur 17 für Knaben gegenüber. In Tirol beispielsweise gab es 1890 2 öffentliche Knaben- und keine Mädchenbürgerschule, wohl aber eine – private – Mädchenbürgerschule (doch keine private Knabenbürgerschule). Ein ähnlicher Trend gilt für alle Länder Cisleithaniens; vgl. ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, Tafel 16.

³⁵ Für den Gesamttraum Cisleithaniens standen bei den privaten Volksschulen 49.975 Knaben 93.943 Mädchen gegenüber; vgl. ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 31*. Zur Zahl der Volksschulen und der Volksschüler in den einzelnen Kronländern siehe auch RUMPLER, URBANITSCH (Hgg.), Die Habsburgermonarchie 1848–1918 IX/2 Karte 11.1: Volksschulen 1909/1910.

³⁶ Vgl. ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, XXXI. Mit weitem Abstand folgten die „sonstigen Privaten“ (14,8 %), Vereine (12,7 %), Stiftungen (5,2 %), Fabrikschulen (2 %) und „andere Factoren“ (3,4 %).

³⁷ Vgl. hierzu JOACHIM VON PUTTKAMER, Schulalltag und nationale Integration in Ungarn: Slowaken, Rumänen und Siebenbürger Sachsen in der Auseinandersetzung mit der ungarischen Staatsidee 1867–1914 (= Südosteuropäische Arbeiten 115, München 2003) 70–74.

schulpflichtigen Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren keine Schule³⁸. Allerdings stieg auch in Ungarn die Zahl der Volksschulen kontinuierlich an, von etwa 13.000 im Jahr 1867 auf etwa 17.000 im Schuljahr 1913/14³⁹, die Zahl der Kinder, die eine Schule besuchten, stieg zwischen 1851 und 1914 um mehr als das Dreifache⁴⁰ an, die Einschulungsquote lag 1869 noch bei ca. 50 %, bis zum Jahr 1914 war sie auf knapp 90 % angewachsen⁴¹. Ähnliches gilt für die Ausbildung der Lehrer- und Lehrerinnen: Allein in den Jahren zwischen 1893 und 1900 erhöhte sich die Anzahl der Lehrerbildungsanstalten von 71 auf 81. Ein deutlicher Unterschied gegenüber den Regelungen in Cisleithanien lag darin, dass die Kirchen in der ungarischen Reichshälfte für das Volksschulwesen weiterhin eine sehr viel wichtigere Rolle spielten, auch wenn sich die Zahl der staatlichen Volksschulen erhöhte und die staatliche Aufsicht ausgedehnt wurde; so waren beispielsweise in den slowakischen Gebieten Transleithaniens im Jahr 1917/18 noch immer 74,5 % der Volksschulen in kirchlicher Hand, nur 21,8 % waren staatlich und 3 % bzw. 1 % hatten kommunale bzw. private weltliche Träger⁴². Vergleichbar der Entwicklung in Cisleithanien brachte die Ausdehnung des staatlichen Volksschulwesens auch in Ungarn für die Frauen neue berufliche Perspektiven mit sich. Die Zahl der Lehrerinnen wuchs nach dem Volksschulgesetz von 1868 rasch an und verdoppelte sich beinahe alle zehn Jahre.

Wie innerhalb der Länder Cisleithaniens gab es auch in Ungarn noch regionale Binnendifferenzen. Hinsichtlich Alphabetisierungsgrad und Lesefähigkeit war und blieb in beiden Ländern der Osten und Südosten im Nachteil: Während 1910 der cisleithanische Durchschnitt der lesefähigen Bevölkerung (ab 11 Jahren gerechnet) bei 83,5 % lag, konnten in Galizien und in der Bukowina erst 58 % der Bevölkerung lesen, in Krain, Görz, Istrien und Dalmatien etwa 67 %. Die für Ungarn verfügbaren Vergleichszahlen beziehen sich auf die über Sechsjährigen, sind daher nicht ganz vergleichbar, dennoch ist die ungünstigere Ausgangslage evident: 70 % der Deutschen und 67 % der Magyaren können in Ungarn lesen, jedoch nur 28 % der Rumänen und 22 % der Ruthenen⁴³.

³⁸ PÉTER HANÁK, Das Zeitalter des Dualismus (1867–1918); in: ERVIN PAMLÉNYI (Red.), Die Geschichte Ungarns (Budapest 1971) 433.

³⁹ EBD.

⁴⁰ Von 729.000 (1851) auf 2.621.000 (1914); dabei verdoppelte sich die Zahl der Volksschulen mit magyarischer Unterrichtssprache zwischen 1869 und 1914; vgl. KATUS, Die Magyaren 482.

⁴¹ EBD.

⁴² MICHAEL N. KUZMIN, Vývoj školství a vzdělání v Československu [Die Entwicklung des Schul- und Bildungswesens in der Tschechoslowakei] (Prag 1981) 150; PUTTKAMER, Schulalltag, bes. 70–100.

⁴³ DIE ERGEBNISSE DER VOLKSZÄHLUNG VOM 31. DEZEMBER 1910 in den im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern I/2: Die Bevölkerung nach der Gebürtigkeit, Religion und Umgangssprache in Verbindung mit dem Geschlechte, dem Bildungsgrad und Familienstand; die soziale Gliederung der Haushalte (= ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. I/2, Wien 1912) 56–71, Tabelle 8; VOLKSZÄHLUNG IN DEN LÄNDERN DER UNGARISCHEN HEIL. KRONE IM JAHRE 1910. SECHSTER TEIL: Zusammenfassung der Ergebnisse mit 15 graphischen Karten, im Auftrage des kön[iglich] Ungarischen Handelsministers verfasst und herausgegeben vom kön[iglich] Ungarischen Statistischen Zentralamt (= UNGARISCHE STATISTISCHE MITTEILUNGEN, Neue Serie 64, Budapest 1924) 177, Tabelle 47; KUZMIN, Vývoj školství [Schulwesen] 160–166; KEITH HITCHINS, Rumania 1866–1947 (= Oxford history of modern Europe, Oxford 1994) 611.

3. Bildung als Voraussetzung für sozialen Aufstieg: Gymnasien und Realschulen

Wie die Elementarschule war auch das Gymnasium bereits im 18. Jahrhundert wiederholt Gegenstand von Reformbestrebungen gewesen. Die von den Jesuiten mit ihrer nicht mehr zeitgemäßen „Ratio studiorum“ aus dem Jahre 1599 beherrschte Anstalt sollte den gewandelten Zeitverhältnissen gemäß so umgestaltet werden, dass sie breitere Bevölkerungsschichten anzog. Anstelle der „Lateinschule“ wurde daher das Modell einer auf der Elementarschule aufbauenden Sekundarschule mit Unterricht in der Muttersprache entwickelt. Lange Zeit hindurch wurde um dieses neu zu gestaltende Gymnasium gerungen, es lagen zahlreiche Reformvorschläge, auch zur systematischen Gymnasiallehrerausbildung vor; reformfreudige Schulmänner, etwa der Piarist Franz Innozenz Lang, sprachen sich für die verstärkte Einbindung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer und moderner Fremdsprachen aus. Auch sollte die Ausbildung von Fachlehrern an die Stelle des bisherigen Klassenlehrersystems treten⁴⁴. 1803 legte Lang einen Reformplan vor, der ein fünfklassiges Gymnasium mit 18 Unterrichtsstunden auf der Basis des Fachlehrersystems vorsah, mit dem Zugeständnis allerdings, dass wiederum mehr als 50 % des Unterrichts auf den Lateinunterricht fallen sollten und der Unterricht in der Muttersprache nicht mehr zur Debatte stand. Dieses Lang'sche Reformmodell wurde ab 1803 probeweise, ab 1805 verbindlich eingeführt. Parallel dazu erfolgte die Wiedereröffnung der Konvikte der Jesuiten. Es erhob sich aber immer mehr Kritik gegenüber dem Lang'schen Modell, sodass ab 1819 ein revidiertes Konzept mit einer neuerlichen Aufwertung der klassischen Sprachen für den Gymnasialunterricht eingeführt wurde. Biologie und Physik wurden wieder gestrichen, da sie zu den „überflüssigen, den wahren Fortgang hindernden Gegenständen“ zählten. Auch kehrte man zum Klassenlehrersystem zurück⁴⁵. Dadurch war das Gymnasium nach 1819 wieder zur Lateinschule geworden, wenn auch zur sechsklassigen, ein Zustand, der mit den neueren Entwicklungen in anderen Ländern nicht mehr Schritt halten konnte. In Preußen beispielsweise war bereits 1812 das achtklassige Gymnasium mit der Abiturprüfung als Abschluss eingeführt worden.

Franz Exner, Professor für Philosophie an der Prager Universität und Herbartianer, der im Umkreis des Prager Philosophen Bernard Bolzano geprägt worden war, setzte sich bereits in den dreißiger und vierziger Jahren mit der Frage einer Neuorganisation der philosophischen Studien und Disziplinen an der Universität und im Sekundarschulbereich auseinander. Er legte 1844 Hofkanzler Pillersdorf eine Denkschrift *Über die Einrichtung des Unterrichtswesens im allgemeinen und mit besonderer Beziehung auf die philosophischen Studien* vor⁴⁶. Ein Jahr später wurde Exner zur Ausarbeitung eines umfassenden

⁴⁴ GERALD GRIMM, *Elitäre Bildungsinstitution oder „Bürgerschule“? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773–1819* (= Aspekte pädagogischer Innovation 20, Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien 1995).

⁴⁵ Vgl. auch HERIBERT TIMP, *Die Problematik „Klassenlehrer oder Fachlehrer“ in den Gymnasialformen von 1792 bis 1849* (= Beiträge zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens 1, Wien 1968).

⁴⁶ Vgl. RICHARD MEISTER, *Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens I: Abhandlung* (= Österreichische Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-Historische Klasse, Sitzungsberichte 239/1, Wien – Graz 1963) 91.

Reformplans nach Wien berufen, 1848 zum wissenschaftlichen Beirat im neu geschaffenen Unterrichtsministerium ernannt und im gleichen Jahr mit der Leitung der gesamten Unterrichtsreform betraut. Durch seine Person war eine längerfristige Kontinuität der Reformmaßnahmen auch über das Ende der Revolutionszeit hinaus gewährleistet. Von Anfang an hatte Exner die Gymnasialreform in enger Verbindung mit der Neuordnung der philosophischen Studien gesehen, weil er eine fundierte Ausbildung fachlich kompetenter Gymnasiallehrer nur an einer wissenschaftlich ausgerichteten Philosophischen Fakultät für möglich hielt. In seiner Abhandlung über *Die Reformen des öffentlichen Unterrichts in Oesterreich* vom April 1848 schlug Exner die Verlegung des bisherigen zweijährigen philosophischen Propädeutikums von den Universitäten an die Gymnasien vor, wodurch das Gymnasium auf acht Jahre verlängert wurde. Das Gymnasium sollte, so Exner, „den Übergang vom Volksunterrichte zur Universität, oder die Vorbildung für die theoretischen Berufsstände“ leisten⁴⁷. Seine Aufgabe liege darin, „encyklopädische oder allgemeine Bildung“ als Vorbildung für die spätere Befassung mit „reiner Wissenschaft“ oder den „Berufswissenschaften“ zu vermitteln, vor allem aber auch die Jugend zu „bilden“, ehe sie sich zum „bürgerlichen Leben“ wende. Exner betrachtete daher das Gymnasium nicht nur als Lehr-, sondern auch als Erziehungsanstalt, wobei vor allem die Lektüre der klassischen Autoren – anstelle der bisherigen religiösen Unterweisung – diesen Part der „Menschenbildung“ zu übernehmen hatte. Es war auf diese Weise die Vorstellung einer gewissermaßen säkularisierten „allgemeinen Bildung“ geboren worden, welche das traditionelle christlich-kirchliche Erziehungsmonopol der Hinführung zu einem „gottgefälligen Leben“ überflüssig machte⁴⁸. Das Gymnasium habe Argumentationsfähigkeit und Beredsamkeit zu vermitteln, eine „conditio sine qua non eines constitutionellen Staates und der jenigen Stände insbesondere, die ihrem Wesen nach berufen sind, einst im Parlamente zu sitzen oder auf der Kanzel zu stehen“⁴⁹. Es müsse daher sehr viel mehr Sorgfalt auf die Erlernung der Muttersprache und die praktische Übung in der Rede gelegt werden.

Der bereits im Juli 1848 vorgelegte Exner'sche Entwurf zur Neuregelung der Gymnasialschulen unterschied zwischen Unter- und Obergymnasium sowie zwischen den Real- und Bürgerschulen. Beide Schultypen hätten den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen und eine „wahrhaft allgemeine Bildung“ zu gewähren, die Realschule vor allem sollte von ihrem bisher vorwiegend technischen Unterricht „befreit“ werden, damit die Kluft zwischen den unterschiedlich gebildeten „Ständen“ allmählich geschlossen

⁴⁷ Zit. EBD. II: Dokumente (= Sitzungsberichte 239/2, Wien – Graz 1963) 234; vgl. PETER WOZNIAK, Organizational Outline of the Gymnasias and Technical Schools in Austria and the Beginning of Modern Educational Reform in the Habsburg Empire; in: SONJA RINOFNER-KREIDL (Hg.), Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne (= Studien zur Moderne 2, Wien – Köln – Weimar 1998) 177–208.

⁴⁸ BRIGITTE MAZOHL-WÄLLNIG, Der Einfluß Bolzanos und der Bolzanisten auf die österreichische Hochschulreform 1848/49; in: HELMUT RUMPLER (Hg.), Bolzano und die Politik. Staat, Nation und Religion als Herausforderung für die Philosophie im Kontext von Spätaufklärung, Frühnationalismus und Restauration (= Studien zu Politik und Verwaltung 61, Wien 2000) 221–246.

⁴⁹ Zit. MEISTER, Entwicklung und Reformen II 235.

werde⁵⁰. Das Untergymnasium sollte ein in sich abgeschlossenes grundlegendes Bildungsprogramm anbieten, das dann den Übertritt ins Berufsleben bzw. in Realschulen oder technische Bildungseinrichtungen ermöglichte; das Obergymnasium wurde als Vorbereitung für die Universitätsstudien angesehen. Die Bürger- und Realschulen hingegen standen zwischen den Volksschulen und den Technischen Instituten und boten eine „selbständige Bildung für die niedrigeren Kreise der ländlichen und städtischen Gewerbe“ an⁵¹. Dabei unterschieden sich Bürger- und Realschulen ihrerseits auf Grund des angestrebten Niveaus, in ersteren sollte in „vorherrschend populärer und unmittelbar practischer“ Weise unterrichtet werden, in letzteren wurde ein wissenschaftlicheres Niveau angestrebt.

Bemerkenswert ist, dass im Rahmen der 29 Paragraphen, die sich mit dem mittleren Schulwesen befassten, nur ein einziger auch die Mädchenbildung thematisierte, ohne freilich auch nur annähernd eine normierte Regelung vorzusehen. Wo es entsprechenden Bedarf gäbe, könne eine „höhere Töcherschule“ – vergleichbar den Bürgerschulen – eingerichtet werden, diese werde dann eventuell mit der Volksschule verbunden oder auch als selbstständige Schule geführt⁵². Damit blieb die weiterführende Mädchenbildung weiterhin vor allem der Initiative religiöser und privater Einrichtungen überlassen, d.h. ohne gesetzliche Normierung und von der Intention her mehr mit dem Primärschulbereich verbunden. Diese Beliebigkeit der Mädchenbildung über die revolutionäre Bildungsreform der fünfziger Jahre hinaus wird ein Charakteristikum des 19. Jahrhunderts bleiben: Erst die massiven Forderungen vor allem der bürgerlichen Frauenbewegung führten in den achtziger Jahren dazu, dass sich die staatliche Bildungspolitik allmählich auch der weiblichen Jugend annahm.

Ab dem Frühjahr 1849 begannen die systematischen Vorarbeiten zur Reform von Gymnasien und Realschulen. Die wichtigsten Berater des im Juli 1849 berufenen Ministers Thun-Hohenstein waren zum einen Exner, zum anderen der klassische Philologe und vormalige Gymnasiallehrer Hermann Bonitz, den Thun als Professor für klassische Philologie nach Wien berufen hatte⁵³. Das Ergebnis der Beratungen, der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich“, wurde vom Kaiser am 15. November 1849 unterzeichnet und trotz massiver Einwände und Gegenentwürfe im Ministerrat Ende 1854 für definitiv erklärt⁵⁴. Dieser Entwurf bestimmte über Jahrzehnte hinaus den Sekundarschulbereich insgesamt und er blieb auch noch über die Zeit der Monarchie die wesentliche Grundlage für den Aufbau der Gymnasien in Österreich. Die Schwerpunkte der Ausbildung lagen einerseits in den klassischen Sprachen und dabei vor allem in der Lektüre antiker Texte und andererseits in den aufgewerteten mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Neben dem Pflichtunterricht in der Muttersprache waren die anderen im jeweiligen Kronland gesprochenen Sprachen als Wahlfächer anzu-

⁵⁰ EBD. 243.

⁵¹ EBD. 254.

⁵² § 55 Entwurf; vgl. EBD.

⁵³ Vgl. SALOMON FRANKFURTER, Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform (Wien 1893).

⁵⁴ MEISTER, Entwicklung und Reformen I 77.

bieten. Hier zeigte sich die Abkehr von der alten „Lateinschule“ besonders deutlich. Bleibend wurde die das Gymnasium abschließende Maturitätsprüfung zur Voraussetzung für das Universitätsstudium festgesetzt. Die Reform wurde sehr zielstrebig und rasch durchgeführt, auch wenn den einzelnen Gymnasien bei der Umsetzung ein gewisser Spielraum überlassen blieb. Die Hauptschwierigkeit lag im Mangel an befähigten Lehrern, die das neue System tatsächlich tragen konnten, daher sollten Seminare zur Lehrerbildung an den Universitäten eingerichtet werden. Ab 1850 erschien überdies eine eigene *Zeitschrift für österreichische Gymnasien*, die sich didaktischen und bildungspolitischen Fragen des Gymnasialunterrichts widmete und zu einem wichtigen Organ des wachsenden Berufsstandes wissenschaftlich ausgebildeter Fachlehrer wurde⁵⁵.

Strittige Punkte blieben aber weiterhin der Stellenwert der lateinischen Sprache im Gymnasialunterricht und die Stellung der Religion zwischen christlich-ethischer Erziehung und wissenschaftlich-philosophischer Bildung – es war nicht zuletzt Kultus- und Unterrichtsminister Thun-Hohenstein selbst, der infolge des Konkordats (1855) der katholischen Kirche wiederum mehr Einfluss auf die Gymnasien einräumte. In der Folge wurden nur noch Katholiken als Lehrer zugelassen und dem Unterricht insgesamt wurde die Aufgabe übertragen, vermehrt „das Gesetz des christlichen Lebens dem Herzen einzuprägen“⁵⁶. Entsprechend groß war der Anteil der Geistlichen am Lehrpersonal der Gymnasien, was freilich in den ersten Reformjahren auch mit dem mangelnden Potential an nicht kirchlich ausgebildeten Lehrern zusammenhing. Die Geistlichen stellten im Jahr 1851 noch 60 % aller Lehrkräfte, wenige Jahre später – 1857 – belief sich ihr Anteil immer noch auf 52 %⁵⁷.

Einen Richtungswechsel vollzogen hier erst die liberalen Kirchen- und Schulgesetze der Regierung Auersperg vom Mai 1868, durch welche der Kirche formal ihr Aufsichtsrecht über das Schulwesen, d.h. auch über die Gymnasien, entzogen wurde. Wenige Jahre später – 1870 – wurden mittels Erlass auch die Ordensgymnasien den gesetzlichen Vorschriften unterworfen, was oft zur Übergabe des Gymnasiums an Stadt oder Land führte, da viele Kleriker die vorgeschriebene Qualifikation nicht vorweisen konnten bzw. die Schulen ohne staatliche Zuschüsse nicht überleben konnten⁵⁸. Während daher der

⁵⁵ Die Zeitschrift, zu deren Herausgeberkomitee in den fünfziger Jahren auch Schulinspektor Adalbert Stifter zählte, erschien von 1850 bis zum Ende der Monarchie und kann als eine der wichtigsten Quellen der österreichischen Bildungsgeschichte angesehen werden.

⁵⁶ RGBl. Nr. 195/1855, Art. 7; zum Konkordat ERIKA WEINZIERL-FISCHER, Die österreichischen Konkordate von 1855 und 1933 (= Schriftenreihe des Arbeitskreises für Österreichische Geschichte, Wien – München 1960) 252.

⁵⁷ Die absolute Zahl der geistlichen Lehrkräfte stieg dabei – trotz abnehmendem Prozentanteil – von 1.607 (1851) auf 1.853 (1857) an. Den höchsten Anteil an Geistlichen im Lehrpersonal hatten im Jahr 1857 Venetien (82 %), Kärnten (79 %), Österreich ob der Enns und Tirol (77 %), den niedrigsten (10 %) die Bukowina, wobei freilich dort, ebenso wie in den anderen östlichen Kronländern, der Mangel an gymnasialer Infrastruktur insgesamt das Zahlenverhältnis verfälscht; vgl. GUSTAV ADOLPH SCHIMMER, Statistik der Lehranstalten des Österreichischen Kaiserstaates für die Studienjahre 1851–1857. II. Abtheilung: Gymnasien und andere Mittelschulen (Wien 1858) 29, 49.

⁵⁸ Vgl. MAXIMILIAN LIEBMANN, Von der Dominanz der katholischen Kirche zu freien Kirchen im freien Staat – vom Wiener Kongreß 1815 bis zur Gegenwart; in: RUDOLF LEEB, MAXIMILIAN LIEBMANN,

Einfluss der Kirche in der liberalen Ära allmählich zurückging, lässt sich eine immer stärkere Einbeziehung des Gymnasiums in die nationalen Auseinandersetzungen feststellen: Der nationale Kampf um die Schule entwickelte sich immer mehr zu einem Kampf um das Gymnasium. Das Bemühen von Unterrichtsminister Karl von Stremayr⁵⁹, das Organisationsgesetz der Ära Thun in ein verfassungsgemäßes Reichsgesetz zu verwandeln, ließ sich nicht umsetzen und so erfolgten weitere geringfügige Änderungen stets nur auf administrativem Wege. Die neuen Lehrpläne des Jahres 1884 fußten im Wesentlichen auf dem bisherigen System, die Zahl der Wochenstunden wurde leicht angehoben, eine verpflichtende Aufnahmeprüfung eingeführt, was den elitären Charakter des Gymnasiums noch stärker betonte.

Den gewandelten Anforderungen im technischen und kaufmännischen Bereich kam das Gymnasium, wenn man den Protesten seitens der Technik, des Handels und der Industrie Glauben schenkt, nicht entgegen. Ingenieure und Architekten forderten Ende der neunziger Jahre eine einheitliche Mittelschule mit Zutrittsberechtigungen zu sämtlichen Hochschultypen, um das Monopol des Gymnasiums auf die Hochschulreife zu brechen. Rasche Ministerwechsel, die schlechte Situation der Staatsfinanzen sowie der eskalierende Nationalitätenkonflikt verhinderten allerdings eine durchgreifende Gymnasialreform, auch wenn immer wieder geringfügige Modifikationen in den Lehrplänen durchgeführt wurden. Erst durch die Schaffung von alternativen Schultypen, die ebenfalls zur Hochschulreife führten, verlor das Gymnasium als Kaderschmiede einer bürgerlichen Bildungselite allmählich seine beherrschende Stellung und Attraktivität.

Die Proteste seitens der Technik und Industrie verwiesen darauf, dass der Ausbau der Realschulen sehr viel weniger zielstrebig umgesetzt wurde als die Reform der Gymnasien. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren nur wenige Realschulen eingerichtet gewesen, entweder als Vorbereitungsanstalten für die entsprechenden höheren Institute in Wien, Triest (Trieste, Trst, Terst; *Trieste*), Prag (Praha; *Praha*) und Lemberg (Lwów, *L'viv*; *L'viv*), oder als selbstständige Realschulen, wie sie zwischen 1811 und 1845 in Brünn (Brno; *Brno*), Brody, Lemberg, Rakonitz (Rakovník; *Rakovník*), Reichenberg (Liberec; *Liberec*) und Graz (Gradec; *Graz*) errichtet worden waren. Mit der Neuorganisation von 1849, als die Realschulen als Mittelschulen allgemein-gewerblicher und vorberuflicher Bildung aufgewertet wurden, stieg ihre Zahl rasch an⁶⁰. Dennoch wurde das von Minister

GEORG SCHEIBELREITER, PETER G. TROPPER, Geschichte des Christentums in Österreich. Von der Spätantike bis zur Gegenwart (= Österreichische Geschichte, herausgegeben von HERWIG WOLFRAM, Wien 2003) 382–385; vgl. auch WEINZIERL-FISCHER, Die österreichischen Konkordate 99–111.

⁵⁹ Stremayr war mit Unterbrechungen zwischen 1870 und 1880 Unterrichtsminister, 1879 wurde er Vorsitzender des Ministerrats.

⁶⁰ Zwischen 1851 und 1857 erhöhte sich die Zahl der Realschulen von 17 auf 47. 1857 fanden sich in der späteren westlichen Reichshälfte ganze 26 Realschulen, dazu 8 in Lombardo-Venetien und 13 in Ungarn; vgl. SCHIMMER, Statistik der Lehranstalten 78 ff. Allerdings waren nur einige wenige (in Wien und Mailand [Milano; *Milano*]) sechsklassig, d.h. voll ausgebaut, in Wien und Preßburg (Pozsony, Prešporok; *Bratislava*) gab es je eine fünfklassige Realschule, in der überwiegenden Zahl waren die Realschulen vier- bis dreiklassig. Es gab zwei unterschiedliche Typen von Realschulen: Unterrealschulen mit zwei bis vier Jahrgängen, deren letzte Klasse vorwiegend praktisch ausgerichtet war, und vollständige sechsklassige Realschulen mit dreijähriger Unterrealschule ohne praktischen Jahrgang und dreijähriger Oberrealschule, die den

Thun-Hohenstein angestrebte Ideal, durch eine bessere technische Ausbildung einerseits die österreichische Industrie konkurrenzfähig zu machen, andererseits den gewerblich-industriellen Bevölkerungsgruppen ebenfalls eine „höhere“ Bildung nach der Art des Gymnasiums zu vermitteln, nicht erreicht⁶¹. Die Überbürdung der Schüler mit zu vielen Fächern führte allmählich zu einer Reduktion der beruflichen Ausbildung und die Realschule bewegte sich immer mehr in die Richtung einer allgemeinen Mittelschule. 1867 wurden die Fächer, die der beruflichen Fortbildung dienten, gestrichen, 1869 wurde die Maturitätsprüfung eingeführt. Damit verwandelte sich die Realschule in eine verstärkt mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtete, lateinlose Sekundarschule, die vor allem in den neuen städtischen Ballungszentren eingerichtet wurde und die, im Gegensatz zu vielen Gymnasien, von vornherein in weltlicher Hand war⁶². Durch den „Normallehrplan“ von 1879 unter Minister Stremayr wurde der Unterricht in 13 Fächern auf 27 bis 31 Wochenstunden verteilt; er erfuhr bis zum Ende der Monarchie keine wesentlichen Veränderungen mehr⁶³. Allerdings lässt sich eine deutliche Zunahme der Realschulen in den Jahren zwischen 1890 und dem Ersten Weltkrieg feststellen, bis zum Jahr 1912/13 verdreifachte sich die Zahl der Ober- und Unterrealschulen auf insgesamt 147, davon 131 Ober- und 16 Unterrealschulen⁶⁴.

Anfang des 20. Jahrhunderts mehrten sich die Stimmen, die angesichts der mangelnden Kongruenz von Bedarfserfordernissen und Ausbildungssituation eine durchgreifende Reform des Sekundarschulbereichs einforderten. Unterrichtsminister Gustav Marchet⁶⁵ berief im Jahr 1908 eine Enquete zur Gymnasialreform ein, bei der – über das Gymnasium hinaus – die gesamte Breite des Sekundarschulbereichs zur Debatte stand. Das wichtigste Ergebnis dieser Enquete war die Schaffung eines dem „alten“ Gymnasium gleichberechtigten neuen „Realgymnasiums“, das anstelle von Griechisch eine moderne Fremdsprache und einen verstärkten Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern anbot. Das Gymnasium selbst blieb auf Grund der Einführung des neuen Schultyps weitgehend unverändert, hier standen weiterhin die klassischen Sprachen und

Unterricht in mehr „wissenschaftlicher“ Weise als Vorbereitung für technische Studien anbot. Hinsichtlich der allgemeinen Bildung hatte sich die Realschule so eng wie möglich an die Lehrpläne des Gymnasiums zu halten.

⁶¹ Allerunterthänigster Vortrag des treuehorsamsten Ministers des Cultus und Unterrichts, Leo Grafen Thun, den gewerblichen Unterricht überhaupt und die Errichtungen von Realschulen insbesondere betreffend, zit. ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 541 ff.

⁶² EBD. 153–156; generell auch GARY B. COHEN, Education and Middle-Class Society in Imperial Austria 1848–1918 (West Lafayette 1996) 39–46.

⁶³ Zur Amtszeit Stremayrs vgl. STRAKOSCH-GRASSMANN, Unterrichtswesen 285–297; zum Lehrplan von 1879 EBD. 290; siehe auch ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 155.

⁶⁴ Die höchste Zahl an Realschulen weisen wiederum die industrialisierten Länder Böhmen (46), Mähren (29), Niederösterreich (25) auf, gefolgt von Galizien (14), der Steiermark (8), Schlesien (4), Tirol (4); in den restlichen Kronländern beläuft sich die Zahl auf je eine Realschule in Salzburg, Kärnten, Görz-Gradiska, Istrien, Vorarlberg, auf zwei in Oberösterreich, Krain und der Bukowina bzw. drei in Dalmatien und Triest; vgl. ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N.F. 14/3, 11*. Für die Zeit knapp davor siehe RUMPLER, URBANITSCH (Hgg.), Die Habsburgermonarchie 1848–1918 IX/2 Karte 11.4: Realschulen 1910/1911.

⁶⁵ Gustav Marchet war 1891–1897 und 1901–1907 Reichsratsabgeordneter und von 1906–1908 Unterrichtsminister, anschließend Mitglied des Herrenhauses auf Lebenszeit.

die philosophische Propädeutik im Vordergrund. Es wurde allerdings auf der Enquete von 1908 sehr intensiv über die Reform des unteren Sekundarschulbereichs nachgedacht, von dem aus der Übertritt in die eine oder andere Form des Gymnasiums erfolgen konnte. Nach einer ersten Erprobungsphase sollte dies zu einer Neuregelung des Mittelschulwesens insgesamt führen, der Kriegsausbruch hat diese Reformvorhaben freilich vorerst und – für den Gesamttraum Cisleithaniens – bleibend verhindert⁶⁶.

4. Schulreform und Bildungsrevolution

So reformbedürftig sich Gymnasien und Realschulen auch angesichts gewandelter gesellschaftlicher Verhältnisse Anfang des 20. Jahrhunderts präsentieren mochten, so darf dennoch nicht übersehen werden, dass die „Bildungsrevolution“ des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen das Ergebnis des Ausbaus des Sekundarschulbereichs war. Die Zahl der Gymnasien vermehrte sich rasch: Gab es auf dem Gebiet des späteren Cisleithaniens im Jahr 1857 nur 88 Gymnasien⁶⁷, so stieg diese Zahl bis zum Schuljahr 1890/91 auf 173 Gymnasien und Realgymnasien (und 77 Realschulen) an⁶⁸. Entsprechend wuchs die Zahl der jungen Männer, die eine Gymnasialbildung erhielten – und dies nicht nur in den industrialisierten Ländern Böhmen, Mähren und Niederösterreich, sondern auch in weniger entwickelten Ländern wie in Galizien und in der Bukowina. Die Schülerzahlen stiegen während der „Großen Depression“ etwas langsamer, erhöhten sich dann aber rasch mit dem Einsetzen des wirtschaftlichen Aufschwungs ab Mitte der neunziger Jahre. Der großen Nachfrage nach qualifizierten Beamten und Angestellten im Industrie- und Dienstleistungssektor war damit Genüge getan. Der bessere Bildungszugang eröffnete gerade auf diesen Sektoren neue Möglichkeiten sozialen Aufstiegs, umgekehrt drohte in den traditionellen Arbeitsbereichen wie Landwirtschaft und Handwerk der Verlust von Arbeitskräften und es wurde wiederholt die Befürchtung geäußert, die Bildungsexpansion werde nichts anderes als ein akademisches Proletariat hervorbringen. Mit den Worten: „Hofräte sind gut, zuerst aber brauchen wir Bauern“ kritisierte der in Czernowitz (Černivci, Cernăuți, Černovcy; *Černivci*) lehrende Soziologe Eugen Ehrlich die Ausweitung der Gymnasial- und Universitätsbildung, die seiner Ansicht nach am eigentlichen Bedarf der ärmeren Länder vorbeiführe⁶⁹. Die konservative Regierung Taaffe war von ähnlichen Vorstellungen geleitet, was eine vorübergehende Trendwende im Wachstum von Gymnasien und Realschulen mit sich brachte. Um vermehrt Hand-

⁶⁶ Zur Mittelschulenquete vgl. ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 182–186.

⁶⁷ Nicht gezählt sind hier die Gymnasien Lombardo-Venetiens. In Ungarn gab es zu diesem Zeitpunkt 60 katholische, 75 evangelische, 6 unitarische und 1 griechisch nicht-uniertes Gymnasium, SCHIMMER, Statistik der Lehranstalten 20–26.

⁶⁸ Es gab freilich große regionale Unterschiede: Die höchste Zahl an (Real-) Gymnasien wies Böhmen auf (53), gefolgt von Galizien (27), Niederösterreich (25), die Schlusslichter bildeten Vorarlberg (1), Görz und Gradiska (1), wobei freilich auch die Bevölkerungszahl mit zu berücksichtigen ist, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, V ff.

⁶⁹ EUGEN EHRLICH, Die Aufgaben der Sozialpolitik im österreichischen Osten, insbesondere in der Bukowina mit besonderer Beleuchtung der Juden- und Bauernfragen (Czernowitz 1909) 17; vgl. zu dieser Frage generell COHEN, Education and Middle-Class Society 95–119.

werk, Kleingewerbe und Landwirtschaft zu fördern, unterstützte man vor allem Realschulen, das Budget für die Gymnasien wurde hingegen gekürzt und die Öffnung neuer Mittelschulen möglichst hintangestellt. Dies führte in den achtziger Jahren zu einem geringfügig reduzierten Wachstum der Schülerzahlen an Gymnasien zugunsten des gewerblichen Schulwesens. Dennoch konnte langfristig gesehen der Siegeszug des Gymnasiums nicht aufgehalten werden. In absoluten Zahlen besuchten im Studienjahr 1890/91 insgesamt 52.719 Schüler ein (Real)Gymnasium⁷⁰ und 19.364 Schüler eine Realschule⁷¹. An der Zahl der Realschulen und ihren Schülern zeigt sich der Industrialisierungsgrad eines Kronlandes sehr deutlich, nicht zufällig ist sie neben Niederösterreich vor allem in Böhmen und Mähren am höchsten, jenen Ländern also, die zum „dynamischen Wachstumspol“ Cisleithaniens geworden waren⁷². Bis zum Vorabend des Ersten Weltkrieges setzte sich dieses Wachstum von Schulen und Schülerzahlen im Sekundarschulbereich in eindrücklicher Weise fort: Die Zahl der Gymnasien und Realgymnasien für Knaben betrug im Jahr 1912/13 bereits 313⁷³.

Inzwischen hatte sich auch die Situation der Mädchenschulen insofern gewandelt, als dank der Bemühungen der Frauenbewegung auch die höhere Mädchenbildung allmählich als staatliches Anliegen erkannt worden war. Die 1871 gegründete höhere Bildungsschule des „Wiener Frauenerwerbsvereins“ und das Grazer Mädchenlyzeum (1873) dienten für weitere private Schulgründungen als Vorbild, sodass es um 1900 in Cisleithanien insgesamt zehn höhere Mädchenschulen gab⁷⁴. Eine Ende des Jahres 1899 durchgeführte ministerielle Umfrage ergab ein etwas höheres Ergebnis, da hier die Lehrerinnenbildungsanstalten (seit dem Reichsvolksschulgesetz die normierte Ausbildung auch für weibliche Lehrer) und die beiden (ausschließlich privaten) gymnasialen Mädchenschulen, die 1890 in Prag und 1892 in Wien eingerichtet worden waren, mitgezählt wurden⁷⁵.

⁷⁰ Auch bei den Schülerzahlen zeigen sich – entsprechend der Zahl der Gymnasien – große regionale Unterschiede: Böhmen (15.470) Galizien (11.579) und Niederösterreich (7.707) weisen die höchsten Zahlen auf, Vorarlberg (152), Görz-Gradiska (385) die niedrigsten, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK 35/4, V ff.

⁷¹ Im Gegensatz zu den Schülerzahlen an den Gymnasien weisen die Schülerzahlen an Realschulen weniger starke regionale Unterschiede auf. Auch hier führen Böhmen (5.757), Niederösterreich (4.445), gefolgt von Mähren (3.242); in Galizien hingegen ist die Zahl – verglichen mit den Gymnasialschülern – sehr viel geringer (1.012). Die niedrigste Zahl weist auch hier Vorarlberg (51) auf.

⁷² ROMAN SANDGRUBER, *Ökonomie und Politik. Österreichische Wirtschaftsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (= Österreichische Geschichte, herausgegeben von HERWIG WOLFRAM, Wien 1995) 313.

⁷³ ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 7. Die regionale Differenzierung setzte sich auf höherem Niveau weiter fort: Galizien (82), Böhmen (73), Mähren (37), Niederösterreich (37) führen die Statistik weiterhin an, Vorarlberg (3), Kärnten (3), Görz und Gradiska (1), Triest (3), Dalmatien (5) bilden die Schlusslichter. Siehe auch RUMPLER, URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 IX/2 Karte 11.3: Gymnasien 1910/1911*.

⁷⁴ 5 davon in Wien, 2 in Prag, je eines in Graz, Linz und Czernowitz, FRIEDRICH, „Ein Paradies ist uns verschlossen ...“ 111 f. Nicht berücksichtigt sind hier die beiden traditionsreichen „staatlichen“ Gründungen aus der Zeit Josephs II., das 1775 und 1786 gegründete Offizierstöchterinstitut und das Civilmädchenpensionat, die im Gegensatz zur Absicht Josephs II. keine Nachfolgegründungen nach sich gezogen hatten.

⁷⁵ Vgl. EBD. 150 ff. Es bedurfte langjähriger Verhandlungen, ehe der Prüfungsabschluss an diesen beiden Schulen als dem Knabengymnasium gleichwertig angesehen wurde. 1896 wurde den Mädchen die Möglichkeit geboten, am jeweiligen staatlichen Knabengymnasium die Maturitätsprüfung als „Externe“

Die unterschiedlichen privaten Initiativen, aber auch die ministerielle Bedarfserhebung bzw. die entsprechenden Antworten der Landesschulräte zeigten mehr als deutlich, dass Mädchenmittelschulen ein gesellschaftliches Anliegen ersten Ranges waren und die mangelnde staatliche Verantwortung für eine weiterführende weibliche Schulbildung nicht mehr zeitgemäß war. Dennoch wurden aber weder die Knabenmittelschulen für Mädchen generell zugänglich gemacht noch gleichwertige Mädchengymnasien geschaffen, sondern eine „eigen-artige“ Mädchenschule eingeführt, das Lyzeum, in welchem vor allem moderne Fremdsprachen und eine vorwiegend musische Ausbildung für Mädchen angeboten wurden. Dieses Lyzeum, das mit einer Reifeprüfung abgeschlossen wurde, berechtigte vor allem zum Studium als außerordentliche Hörerin für das Lyzeallehramt selbst, war also nicht als weiterführende Basis für ein späteres Universitätsstudium gedacht⁷⁶. Mühsam gestaltete sich auch das Bemühen, Mädchen als „Privatistinnen“ zu Knabengymnasien zuzulassen. Noch im Jahr 1910 wurde durch Marchets Nachfolger Karl Graf Stürgkh⁷⁷ mittels Erlass die Zahl der Hospitantinnen auf einem äußerst niedrigen Prozentsatz eingefroren: Die weiblichen Privatisten durften nicht mehr als 5 % der Zahl der männlichen Schüler betragen, darüber hinaus sollten sie am Unterricht „im allgemeinen nur zuhörend“ teilnehmen⁷⁸. Dennoch verbesserte sich allmählich die Situation der Mädchenbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, auch die Statistiken des Jahres 1912/1913 erfassen bereits eine erheblich gestiegene Anzahl von Mädchenschulen im Sekundarschulbereich: 313 Gymnasien und Realgymnasien für Knaben standen mittlerweile 32 Gymnasien für Mädchen und 73 Mädchenlyzeen gegenüber⁷⁹. Beim Großteil der Mädchengymnasien handelte es sich um den im Jahr 1908 normierten Typus des Realgymnasiums, wobei einige Gymnasien auch nur aus Untergymnasien bestanden bzw. überhaupt unvollständig waren. Nur neun der achtklassigen Gymnasien waren berechtigt, eine Reifeprüfung abzuhalten⁸⁰. Ähnlich wie bei den Knabengymnasien ist auch im Falle der Mädchengymnasien eine unverhältnismäßig große Häufung für Galizien gegeben.

zu absolvieren. (Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 9. März 1896, Zl. 1966, Verordnungsblatt 126 ff.). Erst 1906, nachdem Frauen auch zum Universitätsstudium zugelassen worden waren, konnte die Maturitätsprüfung auch am eigenen Gymnasium absolviert werden, EBD. 153.

⁷⁶ Obwohl die Lyzealmatura ein (außerordentliches) Studium für das Lyzeallehramt ermöglichte, war noch 1912/13 nur etwa ein Drittel des Lehrpersonals weiblichen Geschlechts; 593 von 1.464 Lyzeallehrern waren Frauen, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 13*. Im Schuljahr 1912/13 besuchten insgesamt 11.488 Mädchen diese Art von „normiertem“ Mädchenlyzeum. Ihre regionale Verteilung war im Prinzip relativ ausgewogen und bewegte sich zwischen einem und drei Lyzeen pro Kronland. Eine überdurchschnittlich hohe Zahl an Lyzeen weisen wiederum Niederösterreich (19, wobei natürlich Wien zu Buche schlägt), Böhmen (14) und Galizien (13) auf. Die Unterrichtssprache war in der überwiegenden Zahl der Lyzeen deutsch (46), gefolgt von tschechisch (11) und polnisch (11); die Trägerschaft lag bei 44 Lyzeen bei Privaten (meist Vereinen), in 17 Fällen bei der Kommune, 11 wurden von Frauenorden getragen, in einem Fall scheint das Land als Träger auf; EBD. 13*.

⁷⁷ Karl Graf Stürgkh war von 1909 bis 1911 Unterrichtsminister, von 1911 bis 1916 Ministerpräsident.

⁷⁸ Ministerialerlass vom 27. Februar 1910, Zl. 50355 ex 1909 an die Statthaltereien; zit. AMALIE MAYER, HILDEGARD MEISSNER, HENRIETTE SIESS (Hgg.), Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschule (Wien 1952) 60.

⁷⁹ ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 7*f., 10* f., 13*.

⁸⁰ Zwei davon in Wien, drei in Krakau, EBD. 11*.

Insgesamt bedeutete dieser Ausbau des Sekundarschulbereichs, dass im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts der Prozentsatz der Jugendlichen, die ein Gymnasium, ein Realgymnasium, eine Realschule bzw. ein Lyzeum besuchten, auf 2,8 % aller Jugendlichen im Alter zwischen zehn und 19 Jahren angestiegen war, eine Zahl, die – im internationalen Vergleich – zwar hinter dem Prozentsatz in Deutschland, aber noch vor jenem von Frankreich lag⁸¹. Das für die Gymnasien zu entrichtende Schulgeld dürfte als soziale Barriere – wenn man zunächst die Situation der Knaben betrachtet – keine entscheidende Rolle gespielt haben, da ein großer Prozentsatz der Schüler mit entsprechendem Leistungsnachweis vom Schulgeld befreit war. Der Prozentsatz der vom Schulgeld befreiten Schüler in den österreichischen Ländern betrug im Jahr 1912/13, nach Unterrichtssprachen aufgeschlüsselt, zwischen 38 und 100 %, wobei slowenische, tschechische und ruthenische Schüler die höchsten Befreiungsraten aufwiesen⁸². Etwas anders sieht wiederum die Möglichkeit der Schulgeldebefreiung bei den Mädchen aus. Von den 4.360 Schülerinnen, die im Jahr 1912/13 ein (Real)Gymnasium besuchten, waren lediglich 100, d.h. 2,3 % ganz vom Schulgeld befreit, 168 mussten nur die Hälfte des Schulgelds bezahlen. Außerdem waren die Beiträge wesentlich höher als bei den Knabengymnasien, da alle Mädchen(real)gymnasien von privaten Trägern unterhalten wurden und daher keine staatlichen Zuschüsse erhielten⁸³.

In den ungarischen Ländern lässt sich eine ähnliche Entwicklung im Sekundarschulbereich beobachten, auch hier erhöhte sich die Zahl von Gymnasien und Realschulen im Laufe des 19. Jahrhunderts um ein Vielfaches und auch hier zeigt sich die Tendenz, dass das Gymnasium gegenüber den Realschulen bildungspolitisch bevorzugt wurde. Auf Initiative des Unterrichtsministers Ágoston Trefort kam es im Jahr 1883 zu einem Gesetz, das eine bleibende staatliche Grundlage für ein einheitliches Mittelschulwesen mit normiertem Lehrplan für Gymnasien und Realschulen schuf, wobei auch die absolute Zahl der Schulen deutlich die Präferenz für das Gymnasium zeigt: Im Jahr 1900 standen 165 Gymnasien lediglich 32 Realschulen gegenüber⁸⁴, den 43.377 Schülern des Gymnasiums im Jahr 1895 nur 9.602 Schüler der Realschulen⁸⁵. Die Zahl der Mittelschulen mit magyarischer Unterrichtssprache erhöhte sich zwischen 1851 und 1914 von 87 auf 213, die Zahl der ungarischen Mittelschüler versiebenfachte sich in diesem Zeitraum von 10.000 auf 71.000⁸⁶. Auch im Hinblick auf die Mädchenerziehung im Sekundarschulbereich zeigt sich in den ungarischen Ländern eine ähnliche Entwicklung wie in Cisleithanien. Nach der Grundausbildung standen den Mädchen vor allem kirchliche Schulen

⁸¹ In Deutschland lag die Rate bei 3,2 % (im Jahr 1911), in Frankreich bei 2,6 %; vgl. KAEUBLE, Soziale Mobilität 176–188; COHEN, Education and Middle-Class Society 56 f.

⁸² Deutsch (49 %), Tschechisch (71,4 %), Polnisch (62,7 %), Ruthenisch (70 %), Slowenisch (100 %), Serbokroatisch (65,8 %), Italienisch (38,4 %); ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 10*.

⁸³ EBD. 11*.

⁸⁴ LÁSZLÓ FELKAI, Magyarországi oktatásügye a millennium körüli években [Das Bildungswesen Ungarns zur Jahrhundertwende] (Budapest 1994) 90.

⁸⁵ EBD. 91. Die Kosten für den Ausbau des Mittelschulwesens waren auch in Ungarn sehr hoch und stiegen rasch an: von 3,5 Millionen Forint im Jahr 1883 auf ca. 8,3 Millionen Forint im Jahr 1900, wobei der Staat 25 % dieser Kosten übernahm.

⁸⁶ KATUS, Die Magyaren 482.

zur Verfügung, ein an konservativen Wertvorstellungen ausgerichtetes Frauenbild sah in einer der Knabenbildung vergleichbaren Mädchenbildung mehr Schaden als Nutzen; durch den Ausbau des Volks- und Mittelschulwesens freilich eröffneten sich für Frauen konkrete höhere Bildungsperspektiven durch den Besuch von Lehrerinnenbildungsanstalten, wobei auch in den ungarischen Ländern die Initiative für Schulgründungen häufig von den Frauenvereinen ausging⁸⁷. Ab dem Jahr 1895 waren Frauen berechtigt, eine Mittelschullehrer-Prüfung abzulegen, im gleichen Jahr stand ihnen auch das Studium an der Universität offen⁸⁸. Gymnasien für Mädchen entstanden erst Ende des Jahrhunderts, im Schuljahr 1899/1900 maturierten die ersten Schülerinnen⁸⁹. In quantitativer Hinsicht führen die Magyaren, was die relative Zahl der Schüler und Schülerinnen im Sekundarschulbereich gemessen an der Gesamtbevölkerung betrifft, in der Gesamtmonarchie die Statistik noch vor den Deutschen an, ein erstaunlicher Befund, der vor allem im intensiven Ausbau des Sekundarschulbereichs nach dem Gesetz von 1883 und in der gezielten Magyarisierungspolitik seine Ursachen findet⁹⁰. Bereits vor 1883 zielten die ungarischen Mittelschulen von ihrer Ausrichtung her auf die Ausbildung der nationalen Elite, was auch in einem Zitat von Béla Grünwald zum Ausdruck kommt, demzufolge die Mittelschule eine „große Maschine“ sei, „an deren einem Ende die slowakischen Jünglinge zu Hunderten hineingeworfen werden und an deren anderem Ende sie als Magyaren herauskommen“⁹¹.

Mit dem „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ von 1849 hatte auch das ungarische Mittelschulwesen eine grundlegende Reform erfahren. Prägend für die ungarischen Gymnasien und Realschulen war unter anderem die konfessionelle Trägerschaft; allerdings brachte das Mittelschulgesetz Treforts (1883) insofern eine Einschränkung, als die Maturaprüfungen und die Schulaufsicht unter staatliche Kontrolle kamen. Zudem stärkte es die ungarische Sprache. Besonders für Oberungarn ist die konfessionelle Ausrichtung der Schulen von Bedeutung, denn die beiden evangelischen Gymnasien in Nagyrőce (Vel'ká Revúca; *Revúca*) und St. Martin in der Turz (Túrocszentmárton, Turčiansky Svätý Martin; *Martin*), die 1867 und 1869 gegründet wurden, sowie das katholische Gymnasium in Kloster-Kühhorn (Znióváralfa, Kl'áštor pod Znievom; *Kl'áštor pod Znievom*), das seit 1869 bestand, wurden zu wichtigen Instrumenten der slowakischen Nationalbewegung. Allerdings verschwand die slowakische Sprache seit Mitte der siebziger Jahre aus den Mittelschulen, da diese Anstalten staat-

⁸⁷ Vgl. SUSAN ZIMMERMANN, *Die bessere Hälfte? Frauenbewegungen und Frauenbestrebungen im Ungarn der Habsburgermonarchie 1848 bis 1918* (Wien 1999) 105–122.

⁸⁸ EBD. 139–142; FELKAI, *Magyarország oktatásügye* [Bildungswesen Ungarns] 112.

⁸⁹ EBD. 95.

⁹⁰ Je 100.000 Einwohner zählen die Magyaren im Jahr 1910/11 551 Schülerinnen und Schüler in Gymnasien und Mädchenlyzeen, 84 Schüler in Realschulen. Nur bei den Polen (Cisleithaniens) ist diese Zahl mit 591 bzw. 73 Schüler/inne/n noch höher, die Deutschen weisen demgegenüber weniger Gymnasiasten (389) aber mehr Realschüler auf (214); vgl. STATISTIK DER UNTERRICHTSANSTALTEN in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern für das Jahr 1910/11, bearbeitet vom Bureau der k. k. Statistischen Zentralkommission (= ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 8/2, Wien 1914); KATUS, *Die Magyaren* 483.

⁹¹ Zit. PUTTKAMER, *Schulalltag* 170.

licherseits geschlossen wurden. In Siebenbürgen konzentrierte sich die nationale Bildung der Siebenbürger Sachsen beziehungsweise der Rumänen ebenfalls auf die Mittelschulen – aus beiden Richtungen kam scharfer Protest gegen das Mittelschulgesetz von 1883. Bis zum Ersten Weltkrieg blieb die Autonomie der siebenbürgisch-sächsischen und rumänischen Mittelschulen – anders als in Oberungarn – jedoch weitgehend garantiert⁹².

5. Schule und Sprache. Der Kampf um die nationale Schule

Dass die nationale Problematik der Habsburgermonarchie vor allem im Bereich des Sekundarschulbereichs, im (Sprachen)streit um das Gymnasium, einen entscheidenden Zündstoff finden musste, erklärt sich aus dem Anspruch einer über die Elementarkenntnisse des Lesens, Schreibens, Rechnens hinausgehenden geistig-kulturellen Bildung von selbst. Waren doch damit notwendigerweise die wesentlichsten Fragen der jeweils eigenen kulturellen und historischen Identität bei den einzelnen Volksgruppen verbunden⁹³. 1848 gewährte ein Erlass des Unterrichtsministeriums die Gleichstellung des Tschechischen mit dem Deutschen. 1854 folgte dann zwar ein Erlass, wonach der Unterricht in den höheren Klassen des Gymnasiums überwiegend in Deutsch zu erteilen war, doch wurde dieser 1859 wieder rückgängig gemacht. Der Entwurf für die Gymnasien sah neben dem Deutschen auch den Unterricht in der jeweiligen zweiten Landessprache vor⁹⁴. Zwischen 1860 und 1867 hatten die Länder insgesamt mehr Eigenständigkeit in der Bildungspolitik erlangt, mit den Staatsgrundgesetzen von 1867 wurde für Cisleithanien das Prinzip der Gleichberechtigung bleibend festgelegt⁹⁵. Untersuchungen für Pilsen (Plzeň; *Plzeň*) zeigen zudem, dass das Nebeneinander der verschiedenen Sprachen

⁹² Vgl. EBD. 182 f.

⁹³ Vgl. zur Sprachenfrage ausführlich HANNELORE BURGER, Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867–1918 (= Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie 26, Wien 1995).

⁹⁴ Vgl. zu den Regelungen nach 1848 generell KLAUS FROMMELT, Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848–1859 (= Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie 1, Graz – Köln 1963) 50–132; ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 295–319; auch STRAKOSCH-GRASSMANN, Unterrichtswesen 182–187.

⁹⁵ RGBl. Nr. 142/1867, Art. 19: „Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt. In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.“ Zur Relevanz für Böhmen vgl. EMIL BRIX, Sprachenpolitik in den Böhmisches Ländern im Bildungsbereich als Instrument nationaler Desintegration; in: HARALD BINDER, BARBORA KŘIVOHLAVÁ, LUBOŠ VELEK (Hgg.), *Místo národních jazyků ve výchově, školství a vědě v habsburské monarchii 1867–1918/Position of National Languages in Education, Educational System and Science of the Habsburg Monarchy, 1867–1918* (Praha 2003) 47–59; JAN HAVRÁNEK, Das Prager Bildungswesen im Zeitalter nationaler und ethnischer Konflikte 1875 bis 1925; in: GERHARD MELINZ, SUSAN ZIMMERMANN (Hgg.), *Wien – Prag – Budapest: Blütezeit der Habsburgermetropolen. Urbanisierung, Kommunalpolitik, gesellschaftliche Konflikte (1867–1918)* (Wien 1996) 185–200.

wesentlich konfliktfreier funktionierte als die Gesetze vermuten lassen würden – an der Gemeinderealschule wurden Deutsch und Tschechisch als Unterrichtssprache verwendet. In den Sprachgesetzen sahen die lokalen Behörden dagegen eine Gefahr für das friedliche Zusammenleben der Ethnien, sie lösten „eigentlich erst eine konfliktuelle Dynamik in der sprachlichen Wirklichkeit Pilsens“ aus⁹⁶. Um eine mögliche Polarisierung zu verhindern, wurden die Gesetze von den lokalen Behörden nur zögerlich umgesetzt.

Andere Wege ging die nationale Entwicklung dagegen in der ungarischen Reichshälfte, weil hier eine konsequente Magyarisierungspolitik verfolgt wurde. Der „einsprachige Staat“ war vorrangiges Ziel, dessen Verwirklichung durch eine Reihe von Schulgesetzen in den Jahren zwischen 1879 und 1907 durchgesetzt werden sollte, in denen Ungarisch als Unterrichtssprache vorgeschrieben wurde⁹⁷. Das Volksschulgesetz von 1879 führte Ungarisch an allen Volksschulen als obligatorischen Lehrgegenstand ein und verlangte intensiveren Ungarischunterricht auch an allen Lehrer/innen/bildungsanstalten, was vor allem die nichtmagyarischen konfessionellen Schulen in Schwierigkeiten brachte. Das schon erwähnte Mittelschulgesetz von 1883 forcierte ebenfalls den Ungarischunterricht und schrieb den Gymnasiallehramtskandidaten vor, die Staatsprüfung in Ungarisch abzulegen. In der so genannten *Lex Apponyi* (benannt nach Unterrichtsminister Albert Graf Apponyi) – eigentlich Gesetz „über die Rechtsverhältnisse der nicht-staatlichen Volksschulen und über die Gehälter der Volksschullehrer in Gemeinde- und Konfessionsschulen“ aus dem Jahr 1907 – wurde festgelegt, dass Ungarisch an allen Schulen des Landes in dem Ausmaß unterrichtet werden müsse, dass die Kinder sich am Ende des vierten Schuljahres in Wort und Schrift auf Ungarisch ausdrücken konnten⁹⁸. Diese – dem Nationalitätengesetz von 1868 widersprechenden – Maßnahmen wirkten sich auf allen Ebenen des Schulwesens aus: So verdoppelte sich die Zahl der ungarischsprachigen Volksschulen, die gemischtsprachigen (deutsch-ungarischen) wurden überhaupt aufgehoben⁹⁹ und im Bereich der Gymnasien und Realschulen kam es zu einer drastischen Reduzierung von nicht-ungarischen Schulen¹⁰⁰.

Auch in Cisleithanien radikalisierte sich in den letzten Jahrzehnten der Monarchie der Kampf um die Sprachenfrage an den Schulen. Die Regierung Taaffe hielt am verfassungsgemäßen Grundsatz fest, dass an Mittel- und Hochschulen die Unterrichtssprache

⁹⁶ STEFAN MICHAEL NEWERKLA, *Post factum nullum consilium – Die Sprachengesetzgebung in der Habsburgermonarchie am Beispiel Pilsen*; in: *Österreichische Osthefte* 43 (2001) 377; zur Sprachenfrage in Galizien MACIEJ JANOWSKI, *Polnische Sprache, österreichischer Geist? Der Streit um nationale Erziehung in Galizien (1891–1941)*; in: BINDER, KRIVOHLAVÁ, VĚLEK (Hgg.), *Místo národních jazyků [Die Stellung der nationalen Sprachen]* 103–117.

⁹⁷ Vgl. FRIEDRICH GOTTAS, *Die Deutschen in Ungarn*; in: WANDRUSZKA, URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 III/1*, 380.

⁹⁸ EBD. 380 f.; PUTTKAMER, *Schulalltag* 123–138.

⁹⁹ Zwischen 1880 und 1913 stieg die Zahl der ungarischsprachigen Volksschulen von 7.342 auf 13.608 an. Die deutschsprachigen Volksschulen sanken zwischen 1880 und 1913 von 867 auf 449, wobei zwei Drittel von ihnen auf Siebenbürgen entfielen; vgl. GOTTAS, *Die Deutschen* 381.

¹⁰⁰ Von den 18 Gymnasien und Realschulen der Ungarndeutschen zu Beginn der sechziger Jahre existierte 1907 kein einziges mehr, EBD. 382 f. Nur in Siebenbürgen konnten sich deutsche Gymnasien und Realschulen, Bürgerschulen sowie Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten erhalten, wobei die meisten Schulen von der evangelisch-lutherischen Kirche getragen wurden.

entsprechend den Sprachverhältnissen in der Bevölkerung gestaltet werde. Deutsch-Radikale warfen der Regierung „Slawenverhättschelung“ vor, und es wurde immer wieder moniert, dass die Reifeprüfung an anderssprachigen Gymnasien sehr viel weniger anspruchsvoll sei. Vor allem in Böhmen fühlten sich die Deutschen von der tschechenfreundlichen Bildungspolitik – insbesondere nach der Trennung der Prager Universität und der Errichtung einer zweiten tschechischen Technischen Hochschule in Brünn – brüskiert und beschritten fortan den Weg des nationalen Widerstands¹⁰¹. Am eindrücklichsten zeigte sich die nationale Radikalisierung der Deutschen am Beispiel des Streites um „Cilli“, als Mitte der neunziger Jahre im Reichsrat, vor allem mit den Stimmen der Deutschliberalen, Deutschnationalen und der Italiener, die Errichtung eines slowenischen Untergymnasiums in Cilli (Celje; *Celje*) verhindert wurde, was umgekehrt den slowenischen Nationalismus neuerlich schürte¹⁰². Bemerkenswert daran ist, dass sich in diesem Falle eine dritte Nation – die italienische – gegen die Forderungen der slowenischen Politiker stellte. So bedeutete denn auch in allen gemischtnationalen Ländern neben der Frage des Deutschen vor allem die ausgewogene Berücksichtigung der verschiedenen Landessprachen ein schier unlösbares Problem. In Dalmatien beispielsweise wurde das Serbokroatische auf Kosten des Italienischen gefördert, was wiederum die Italiener (die allerdings eine zahlenmäßig sehr geringe, wenn auch wirtschaftlich und kulturell weiterhin einflussreiche Minderheit darstellten) gegen die „slawenfreundliche“ Regierungspolitik aufbrachte¹⁰³.

Diese nationale Radikalisierung – insbesondere der Deutschen Böhmens, aber auch der Alpenländer – führte dazu, dass es kaum noch zweisprachige Schulen gab. In Böhmen strebte man überhaupt die völlige Trennung des Schulwesens bereits ab der Volksschule an, auch in Galizien gab es 1914 keine utraquistische Volksschule mehr. Durch einen Ministerialerlass wurde für den Mittelschulunterricht Französisch oder Englisch mit einer zweiten Landessprache gleichgestellt¹⁰⁴. In der ungarischen Reichshälfte hingegen war die auf der ungarischen Staatsidee basierende Schulpolitik trotz aller Kritik an dem „allzu selbstsicheren Umgang mit der Nationalitätenfrage“ weitgehend erfolgreich. Im Gegensatz zu Cisleithanien kann in Ungarn – nicht zuletzt dank der rigorosen Magyarisierungspolitik im Elementar- und Sekundarschulbereich – die nationalstaatliche Integration zu einem als gemeinsames Vaterland verstandenen Nationalstaat als weitgehend gelungen bezeichnet werden, allerdings mit den erwähnten Einschränkungen in den siebenbürgisch-sächsischen und rumänischen Schulen¹⁰⁵.

¹⁰¹ Vgl. HELMUT RUMPLER, Eine Chance für Mitteleuropa. Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie (= Österreichische Geschichte 1804–1914, herausgegeben von HERWIG WOLFRAM, Wien 1997) 505.

¹⁰² Für das Schuljahr 1895/96 hatten sich am Untergymnasium in Cilli 42 deutsche und 132 slowenische Schüler angemeldet, im Schuljahr 1894/95 hatte man 42 Deutsche und 60 Slowenen gezählt. Die Regierung Taaffe hatte daher eine Zusage auf slowenische Parallelklassen gegeben, die durch Taaffes Nachfolger Windisch-Graetz hätte eingelöst werden sollen; vgl. EBD. 508 f.

¹⁰³ BURGER, Sprachenrecht 73 f., 137 ff.

¹⁰⁴ Zum Teil wurden die nationalistischen Auseinandersetzungen auch mit „wissenschaftlichen“ Erkenntnissen untermauert. So hieß es etwa, dass Polyglossie zur Verminderung des Sprachgefühls in der jeweils „eigenen“ Sprache führe, EBD. 173–182.

¹⁰⁵ PUTTKAMER, Schulalltag 452 f.

6. Die Thun'schen Hochschulreformen und ihre Folgen

Auch im Falle der Hochschulen waren die ersten Ansätze einer staatlichen Reformpolitik bereits im 18. Jahrhundert erfolgt: Die Reform der medizinischen Fakultät, durch Gerard van Swieten im Auftrag Maria Theresias durchgeführt, brachte erste Veränderungen, in der Folge dann auch für die juridischen Fakultäten, im Sinne der Umwandlung von bisher autonomen Körperschaften zu staatlichen Lehranstalten. Das 1756 eingeweihte neue Universitätsgebäude, vor allem aber die Reform von 1774, wodurch die Befugnisse von Studiendirektoren und Dekanen gesetzlich geregelt und Lehrkanzeln neu gestaltet wurden, markierten entscheidende Schritte auf dem Weg zur künftigen staatlich kontrollierten und auf staatliche Bedürfnisse ausgerichteten Universität. Dies bedeutete freilich auch das endgültige Ende des traditionellen Bildungsmonopols der Kirche – es ist im Falle Österreichs stets mitzudenken, dass alle Universitäten aus ursprünglich kirchlichen (meist jesuitischen) Einrichtungen hervorgegangen sind. Die radikalen Reformmaßnahmen Josephs II. in den achtziger Jahren setzten diesen Weg durch die Reduzierung der Zahl der Universitäten und die Verkürzung der Studiendauer konsequent fort: Der Schwerpunkt des universitären Studiums wurde überwiegend auf die praktische Ausbildung (insbesondere für Juristen) gelegt. Die gesetzlich vorgeschriebenen Lehrpläne und der radikale Bruch mit bisherigen akademischen Traditionen riefen jedoch an den Universitäten selbst heftigen Widerstand hervor, welcher unter Josephs II. Nachfolgern Leopold II. und Franz I. zu wenig befriedigenden Kompromisslösungen führte. Trotz der Ausarbeitung neuer Studienpläne in den Jahren 1804/05 und 1810, trotz verschiedener Reformvorschläge, die seit den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts vorgelegt und diskutiert wurden, kam es während des gesamten Vormärz zu keiner umfassenden Reform der Universitäten¹⁰⁶.

Die Herausforderungen, aber auch die Schwierigkeiten einer solchen Reform lagen auf der Hand, boten doch die traditionellen „Hauptfakultäten“ (Jurisprudenz, Theologie, Medizin) gegenüber den Anforderungen der gewandelten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse mit ihren neuen Berufsfeldern zu wenig zeitgemäße Sachkompetenz. Auch die Frage des Rechts und seiner Lehre stellte sich in Folge der staatsrechtlichen Veränderungen nach dem Ende des Heiligen Römischen Reichs und der Konstituierung des Kaisertums Österreich auf neue Weise. Der expandierende Bereich höherer staatlicher Schulbildung selbst erforderte eine systematische universitäre Ausbildung von Lehrpersonen, die technischen Innovationen schufen einen gesteigerten Bedarf an Expertenwissen. Seit der Errichtung der Polytechnischen Institute in Wien (1815) und Prag (1806) gab es die Möglichkeit eines technischen Studiums, und für den militärischen Bedarf war durch die militärischen Lehranstalten vorgesorgt. Seit 1770 bestand die Bergakademie in Schemnitz (Selmečbánya, Banská Štiavnica; *Banská Štiavnica*), die 1735 als Bergschule gegründet worden war, und mit dem Joanneum in

¹⁰⁶ Vgl. PETER STACHEL, Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918; in: KARL ACHAM (Hg.), Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften I: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen (Wien 1999) 115–146.

Graz wurde 1811 eine Lehranstalt für die praxisorientierten Fächer der Naturwissenschaften gegründet¹⁰⁷.

Insgesamt freilich bot gerade die Struktur der traditionellen Universität für jüngere und spezialisierte „weltliche“ Wissenschaftsbereiche wenig Raum. Die traditionellen philosophischen Studien, welche alle späteren so genannten geistes- und naturwissenschaftlichen Disziplinen in sich einschlossen, waren bislang vorwiegend als humanistisches Vorbereitungsstudium für die drei „höheren“ Fakultäten eingerichtet gewesen, als ein- bis zweijähriges philosophisches Propädeutikum gewissermaßen, das die Grundlage für den späteren Beruf von Juristen bzw. Medizinern bilden sollte und das mit dem wissenschaftlichen Niveau, das die Theologie in den philosophischen Fragen anzubieten hatte, nicht Schritt halten konnte. Umgekehrt galt eine ausschließliche Absolvierung des philosophischen Studiums (mit einem Abschluss nach drei Jahren) allgemein nicht als Vollstudium, es konnte lediglich für die Lehrtätigkeit im staatlichen oder privaten höheren Schuldienst qualifizieren. Dass das Hauptaugenmerk der vormärzlichen Reformüberlegungen daher vor allem auf die Reform der Philosophischen Fakultät gerichtet war, erklärt sich aus dieser Situation von selbst. Die Philosophie sollte, wie es Kant in seinem *Streit der Fakultäten* gefordert hatte, nicht mehr als Schleppenträgerin der Theologie verstanden werden, sondern als erneuerte humanistisch-geistige Disziplin den anderen Fakultäten die „Fackel vor[tragen]“¹⁰⁸ – das Studium der Philosophie würde dann – wie es dem aufgeklärten Ideal der Zeit entsprach – den neuen humanistisch gebildeten selbstdenkenden Menschen hervorbringen. Infolge langjähriger Vorarbeiten lagen am Vorabend der Revolution bereits ausgearbeitete Pläne zur Reform der Philosophischen Fakultät und – eng damit zusammenhängend – der Reform der Gymnasien vor, auf welche der nachrevolutionäre Unterrichtsminister Leo Graf Thun-Hohenstein in seinem Reformprogramm zurückgreifen konnte¹⁰⁹.

Unter dem Druck der Revolution wurde noch im März 1848 anstelle der bisherigen Studienhofkommission ein Unterrichtsministerium eingerichtet, mit dem die dezidierte Aufgabe verbunden war, die lange vorbereiteten Reformen nun auch tatsächlich auf der Grundlage der Lehr- und Lernfreiheit durchzuführen. Diese wurde in den Verfassungen von 1848 und 1849 überdies zum Grundrecht erklärt, was die Regierung noch mehr unter Zugzwang brachte¹¹⁰. Noch im Jahr 1848 wurde, um geeignete Lehrkräfte zu

¹⁰⁷ Vgl. hierzu unter anderem HEINRICH SEQUENZ (Hg.), 150 Jahre Technische Hochschule in Wien, 2 Bände (Wien 1965); LÁSZLÓ SZÖGI, Zur Geschichte des Universitätsbesuchs innerhalb der Habsburger-Monarchie 1790–1850; in: KURT MÜHLBERGER, THOMAS MAISEL (Hgg.), Aspekte der Bildungs- und Universitätsgeschichte: 16. bis 19. Jahrhundert (= Schriftenreihe des Universitätsarchivs, Universität Wien 7, Wien 1993) 376 ff.; MILADA SEKYRKOVÁ, Rozdělení polytechniky – precedens pro univerzitu? [Die Teilung des Polytechnikums – Präzedenz für die Universität?]; in: BINDER, KRIVOHLAVÁ, VELEK (Hgg.), Místo národních jazyků [Die Stellung der nationalen Sprachen] 231–240; JOZEF VOZÁR, Das Schemnitzer Bergwesen und die Gründung der Bergakademie; in: Res montanarum 5 (1992) 45–49.

¹⁰⁸ IMMANUEL KANT, Der Streit der Fakultäten. Anthropologie in pragmatischer Absicht (Berlin 1968, Neuauflage von Kants gesammelten Schriften VII, Berlin 1907–1917) 28.

¹⁰⁹ Vgl. MAZOHL-WÄLLNIG, Der Einfluß Bolzanos.

¹¹⁰ Zur Geschichte des Ministeriums vgl. FRIEDRICH WALTER, Die österreichische Zentralverwaltung [ÖZV]. III. Abteilung: Von der Märzrevolution 1848 bis zur Dezemberverfassung 1867, 1. Band: Die

gewinnen, die Habilitation als Voraussetzung für die Lehre an der Philosophischen Fakultät festgelegt und die Bestellung von Privatdozenten nach deutschem Vorbild eingeführt¹¹¹. Insgesamt diente das Modell der Humboldt'schen Reformuniversität als Grundlage für die Erneuerung der österreichischen Universitäten: Gemäß dem in der *Wiener Zeitung* im Juni 1848 veröffentlichten *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich* gab es künftig an österreichischen Volluniversitäten vier Fakultäten, d.h. die Philosophische Fakultät wurde den bisherigen „höheren“ Fakultäten gleichrangig gegenübergestellt; die Berufung eines Professors hatte durch den Minister nach Einholung eines Fakultätsvorschlages zu erfolgen¹¹². Für das Gymnasiallehramt war ein zweijähriges Studium an der Philosophischen Fakultät vorgesehen, Juristen und Theologen mussten vier, Mediziner fünf Jahre studieren. Auch ein Studium an auswärtigen Universitäten sollte möglich sein. Für die Technischen Institute, die „den höchsten Grad wissenschaftlicher und practischer Ausbildung für die technischen Künste und Gewerbe zu besorgen [hatten], der auf Schulen gegeben werden kann“, war, wenn sie vollständig waren, der Universitätsstatus vorgesehen¹¹³. Dass man den lange vernachlässigten „Realien“ gegenüber dem bisher dominierenden Studium der griechischen und lateinischen Klassiker mehr Raum und Anerkennung zollen müsse, war von den Zeitgenossen mittlerweile erkannt worden.

In den elf Jahren seiner Ministertätigkeit 1849 bis 1860 brachte Thun eine durchgreifende Umgestaltung der österreichischen Universitäts- und Bildungslandschaft zustande, die weit über seine Ära hinaus wirksam blieb¹¹⁴. Um dem Boykott innerhalb der Fakultäten entgegenzuwirken, wurden den neuen Ansprüchen nicht genügende Professoren in den Ruhestand versetzt und namhafte Gelehrte aus dem Ausland berufen, wobei für den überzeugten Katholiken Thun die Frage der Konfession gegenüber der wissenschaftlichen Qualifikation von untergeordneter Bedeutung war, was umgekehrt oft den Widerstand der Kirche und katholischer Kreise provozierte¹¹⁵. Der Charakter der Universitäten insgesamt wandelte sich damit im Sinne eines neu verstandenen allgemeinen Bildungsbegriffs: Nicht mehr berufsbildende „Schulen“, sondern Stätten wissenschaftlicher Forschung und Lehre sollten die künftigen Universitäten sein und die akademische

Geschichte der Ministerien Kolowrat, Ficquelmont, Pillersdorf, Wessenberg-Doblhoff und Schwarzenberg (= Veröffentlichungen der Kommission für Neuere Geschichte Österreichs 49, Wien 1964) 102.

¹¹¹ Gesetze vom 6. Juli bzw. 19. Dezember 1848 sowie Gesetz vom 30. September 1849; vgl. MEISTER, *Entwicklung und Reformen I* 134; *EBD. II* 261–281.

¹¹² FRANZ EXNER, *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich* (Wien 1848); publiziert in der *Wiener Zeitung* vom 18. bis 21. Juni 1848.

¹¹³ MEISTER, *Entwicklung und Reformen II* 255–261; vgl. auch LENTZE, *Universitätsreform* 30 f.

¹¹⁴ Zur Person Thun-Hohensteins vgl. CHRISTOPH THIENEN-ADLERFLYCHT, *Graf Leo Thun im Vormärz. Grundlagen des böhmischen Konservatismus im Kaisertum Österreich* (= Veröffentlichungen des Österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts 6, Graz – Wien – Köln 1967); DERS., *Graf Leo Thun als nachjosephinischer Vorkämpfer eines aufgeklärten Konservatismus*; in: ULRICH E. ZELLENBERG (Hg.), *Konservative Profile. Ideen und Praxis in der Politik zwischen FM Radetzky, Karl Kraus und Alois Mock* (Graz – Stuttgart 2003) 103–168.

¹¹⁵ Im Konkordat von 1855 wurde versucht, mit der Kirche in Bildungsfragen eine gemeinsame Grundlage zu finden. Umgekehrt verlor Thun nach Abschluss des Konkordats in liberalen Kreisen seine Glaubwürdigkeit als liberaler Reformminister.

Lehre, auf wissenschaftlicher Forschung gründend, hatte die Grundlagen „allgemeiner Bildung“ zu vermitteln¹¹⁶.

Für die österreichischen Universitäten brachten die Reformen einen bedeutsamen Aufschwung und völlig neue wissenschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten mit sich. Seit den josephinischen Maßnahmen waren – abgesehen von Padua (*Padova*; *Padova*) und Pavia – nur Wien, Prag, Krakau (*Kraków*; *Kraków*) und die Universität von Pest (*Budapest*) vollständige Universitäten mit vier Fakultäten gewesen. Nun wurde der Ausbau der Universitäten wieder zielstrebig vorangetrieben. Die Jahre zwischen 1859 und 1867 brachten auf Grund der politischen Ereignisse den Verlust der beiden italienischen Universitäten mit sich, doch im Jahr 1863 erreichte Graz wiederum den Stand einer Volluniversität, 1869 Innsbruck, 1891 Lemberg. 1875 wurde in Czernowitz eine neue Universität gegründet. Wegen der wachsenden nationalen Spannungen teilte man die Universität Prag im Jahr 1882 in eine tschechische und eine deutsche Universität. Das verbesserte und erweiterte Angebot an Studien sorgte an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien für einen Anstieg der ordentlichen Professoren von 5 (1848) auf 20 (1898) im philologisch-historischen Bereich und von 5 (1848) auf 28 (1898) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich¹¹⁷. Neu eingerichtete Lehrstühle waren unter anderem Völkerrecht (1848) und Nationalökonomie (1855) an der Rechts- und Staatswissenschaftlichen Fakultät, klassische Philologie (1850), deutsche Sprache und Literatur (1850), Geographie (1851) und Musikwissenschaft (1856) an der Philosophischen Fakultät, Haut- und Geschlechtskrankheiten (1849) an der Medizinischen Fakultät. An der Theologischen Fakultät wurde als neues Fach Kirchenrecht eingeführt (1851), das bis dahin nur an der Juridischen Fakultät gelehrt worden war¹¹⁸. Ähnliche Entwicklungen vollzogen sich auch an anderen österreichischen Universitäten. Insbesondere für die historischen Fächer brachte die Reform völlig neue Entwicklungsmöglichkeiten. 1854 wurde das Institut für österreichische Geschichtsforschung gegründet, von dem zukunftsweisende Impulse für die Ausdifferenzierung der quellenkritischen historischen Methoden ausgingen¹¹⁹. Die Bedeutung einer staatlich geförderten Geschichtswissenschaft (Nationalgeschichte) für den Raum der multinationalen Monarchie war von Thun und seinem selbst als Historiker tätigen Mitarbeiter Alexander (Freiherr von) Helfert klar erkannt worden, auch die Einrichtung einer Historischen Kommission an der im Jahr 1847 begründeten Akademie der Wissenschaften weist in diese Richtung¹²⁰. Für die

¹¹⁶ Vgl. Entwurf einer Einrichtung der philosophischen Studien an den inländischen Lehranstalten, Vortrag der Studienhofkommission vom 3. September 1846; Österreichisches Staatsarchiv [ÖStA], Allgemeines Verwaltungsarchiv Wien [AVA], Studienhofkommission 149 2 A.

¹¹⁷ GESCHICHTE DER WIENER UNIVERSITÄT, herausgegeben vom Akademischen Senat der Universität Wien (Wien 1898) 270.

¹¹⁸ EBD.; FRANZ GALL, *Alma Mater Rudolphina, 1365–1965* (Wien 1965) 24.

¹¹⁹ Vgl. dazu ALPHONS LHOTSKY, *Österreichische Historiographie* (= Österreich Archiv, Wien 1962); DERS., *Geschichte des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 1854–1954. Festgabe zur Hundert-Jahr-Feier* (= Mitteilungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 17, Wien – Graz – Köln 1954).

¹²⁰ GRETE KLINGENSTEIN, RICHARD G. PLASCHKA, BARBARA HAIDER (Hgg.), *150 Jahre Historische Kommission 1847–1997. Festvorträge* (Wien 1997); vgl. auch GEORG CHRISTOPH BERGER WALDENEGG,

Universität Innsbruck war die Rolle einer katholisch-konservativen Musteruniversität (auch für den süddeutsch-katholischen Raum) vorgesehen, wobei man auf die Tradition Innsbrucks als Jesuitenuniversität zurückgreifen konnte. Zwei Jahre nach Abschluss des Konkordats wurde 1857 die Katholisch-Theologische Fakultät in Innsbruck wieder errichtet und von den Jesuiten übernommen. Generell gewannen die Jesuiten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wieder starken Einfluss auf die Theologischen Fakultäten¹²¹. Die Reformen Thun-Hohensteins brachten im Jahr 1850 – für das katholische Österreich eine Sensation – die Aufwertung der evangelisch-theologischen Lehranstalt in Wien zur eigenständigen Fakultät mit sich, freilich nicht ohne massiven Widerstand seitens des konservativen Doktorenkollegiums der Universität¹²². Auch die Ablehnung Hermann Bonitz' als Dekan der Philosophischen Fakultät durch das Doktorenkolleg im Jahr 1850 steht symptomatisch für die Tatsache, dass das Doktorenkollegium der Universität Wien deutlich konservativer ausgerichtet war als das Unterrichtsministerium. Wohl aber schritt die innere Differenzierung der einzelnen Fakultäten und Disziplinen immer rascher voran, was den weiteren Ausbau von Professorenstellen und die kontinuierliche Zunahme der Studentenzahlen zur Folge hatte: Im Jahr 1857 waren im Raum der Gesamtmonarchie 18.781 Studenten registriert (0,06 % der Gesamtbevölkerung), bis zum Jahr 1910 stieg ihre Zahl auf 55.974 an (0,11 % der Gesamtbevölkerung), d.h. die Zahl der Studenten hatte sich in dem halben Jahrhundert vor dem Ersten Weltkrieg fast verdreifacht¹²³.

Im Laufe des Jahrhunderts änderte sich allerdings – trotz gleich bleibender universitärer Strukturen – die wissenschaftliche Binnenlandschaft nochmals grundlegend. Den gewandelten gesellschaftlichen Voraussetzungen entsprechend nahmen neue wissenschaftliche Disziplinen wie die Nationalökonomie und die Soziologie Ende des Jahrhunderts führende Positionen ein, was umgekehrt auch die historischen Disziplinen insofern beeinflusste, als nun nicht mehr der Staat, sondern die Gesellschaft als erkenntnisleitendes Paradigma ersten Ranges galt. Aus der Philosophie bzw. der Pädagogik heraus entwickelte sich andererseits ein neuer Zugang zur wissenschaftlichen Erforschung der menschlichen Psyche, was die Psychologie und schließlich die Freud'sche Psychoanalyse hervorbrachte¹²⁴. Die Philosophie selbst kam durch ihre enge Verbindung zur Physik vor

Vaterländisches Gemeingefühl und nationale Charaktere. Die kaiserliche Regierung im Neoabsolutismus und die Erfindung einer österreichischen Nationalgeschichte; in: HANS PETER HYE, BRIGITTE MAZOHL, JAN PAUL NIEDERKORN (Hgg.), Nationalgeschichte als Artefakt. Zum Paradigma „Nationalstaat“ in den Historiographien Deutschlands, Italiens und Österreichs (= Zentraleuropa-Studien 12, Wien 2009) 133–178.

¹²¹ JACOB PROBST, Geschichte der Universität Innsbruck seit ihrer Entstehung bis zum Jahre 1860 (Innsbruck 1869) 346, Anm. 3; GERHARD OBERKOFER, PETER GOLLE, Geschichte der Universität Innsbruck (1669–1945) (= Rechts- und sozialwissenschaftliche Reihe 14, Frankfurt am Main – Wien ²1996) 203–214.

¹²² Auf Grund dieses Widerstands wurde die Evangelisch-Theologische Fakultät erst im Jahr 1922 in die Universität Wien eingegliedert.

¹²³ GUSTAV OTRUBA, Die Universitäten in der Hochschulorganisation der Donaumonarchie – nationale Erziehungsstätten im Vielvölkerreich 1850 bis 1914; in: CHRISTIAN HELFER, MOHAMMED RASSEM (Hgg.), Student und Hochschule im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien (= Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert 12, Göttingen 1975) 121.

¹²⁴ WOLFGANG BREZINKA, Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert, 3 Bände (Wien 2000–2008).

allem an der Universität Wien zu neuer Blüte, die „Wiener Medizinische Schule“ genoss um die Jahrhundertwende geradezu Weltruhm.

Bereits im Jahr 1872 waren die vollausgebauten Technischen Institute den Universitäten gleichgestellt worden, im Jahr 1901 erhielten sie das Promotionsrecht. Der Gedanke der immer noch vorwiegend humanistisch ausgerichteten „Universitas litterarum“ begann angesichts der veränderten technischen und industrialisierten Welt brüchig zu werden, was zur Folge hatte, dass die im humanistischen Bildungsideal lange unterschätzten „Artes mechanicae“ den „Artes liberales“ den Rang streitig machten, eine Entwicklung, deren Folgen die philosophischen Disziplinen erst heute voll und ganz zu spüren bekommen. Weitere Technische Hochschulen wurden in Lemberg und je eine deutsche und eine tschechische in Prag und in Brünn aufgebaut. Die Montanistische Lehranstalt in Leoben, in die man erst nach vierjährigem Studium am Polytechnischen Institut bzw. ab 1860 auch als Mittelschulabsolvent eintreten konnte, wurde 1861 zur k. k. Bergakademie befördert, 1894 konnten Staatsprüfungen wie an den Technischen Hochschulen abgenommen werden, 1904 wurde sie zur Montanistischen Hochschule umgewandelt, ab 1906 sogar mit Promotionsrecht. Da seit dem Ausgleich von 1867 die oberste landwirtschaftliche Bildungsanstalt in Ungarisch-Altenburg (Magyaróvár; *Mosonmagyaróvár*) der ungarischen Reichshälfte angehörte, wurde 1872 eine vergleichbare Hochschule, die Hochschule für Bodenkultur, in Wien begründet, die 1905 ebenfalls das Promotionsrecht erhielt. 1886 war zudem die Höhere Landwirtschafts- und Agraringenienschule in Tabor (Tábor; *Tábor*) gegründet worden¹²⁵. Die tierärztliche Ausbildung, im 18. Jahrhundert in der k. k. Stallmeisterei eingerichtet, während des Vormärz mit der Medizinischen Fakultät verbunden und anschließend dem Kriegsministerium zugeordnet, rückte ab den siebziger Jahren dem Hochschulstatus näher. 1897 mit einem modernisierten Lehrplan ausgestattet und 1905 zur Hochschule erhoben, erhielt die Tierärztliche Lehranstalt in Wien 1908 das Promotionsrecht. Auch die Akademie der bildenden Künste strebte bereits ab 1848 den Hochschulstatus an, 1865 wurden die dort lehrenden Professoren den Universitätslehrern gleichgestellt, 1872 erhielt die Akademie den Rang einer Hochschule – auch das eine Entwicklung, die sich im 20. Jahrhundert mit der Umwandlung der Kunstakademien in Kunstuniversitäten Ende der neunziger Jahre fortgesetzt hat.

In der ungarischen Reichshälfte zeigt der Ausbau von Universitäten und Hochschulen eine ähnlich dynamische Entwicklung wie in Cisleithanien. Die Thun'sche Reform und das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit schufen trotz anfänglicher Schwierigkeiten¹²⁶

¹²⁵ HELENA KOKEŠOVÁ, *Vyšší hospodářská a hospodářsko-průmyslová škola zemská v Táboře. Konstituování a vývoj první české zemské akademie v letech 1886–1919* [Die höhere wirtschaftliche und wirtschaftlich-gewerbliche Landesschule in Tabor. Die Konstituierung und Entwicklung der ersten böhmischen Landesakademie in den Jahren 1886–1919]; in: BINDER, KŘIVOHLAVÁ, VELEK (Hgg.), *Místo národních jazyků* [Die Stellung der nationalen Sprachen] 629–660; ALENA MIKOVCOVÁ, *Vysoké školy zemědělské v českých zemích v letech 1867–1918* [Die landwirtschaftlichen Hochschulen in den böhmischen Ländern in den Jahren 1867–1918]; in: EBD. 661–687.

¹²⁶ Ähnlich wie in Cisleithanien wurde seitens der Studenten die Lernfreiheit zu Beginn ziemlich großzügig ausgelegt, so dass die Studenten vielfach keine Vorlesungen mehr besuchten; vgl. OSZKÁR SASHEGYI, *Iratok a magyar felsőoktatás történetéből 1849–1867* [Schriften aus der Geschichte der ungarischen Hochschulbildung 1849–1867] (Budapest 1974) 21.

ähnliche Voraussetzungen wie in der späteren österreichischen Reichshälfte. Die größten Neuerungen brachte die Reform der Philosophischen und Juridischen Fakultäten mit sich. Die Reform des juristischen Studiums vereinheitlichte und professionalisierte die Juristenausbildung, die bisher an unterschiedlich organisierten Rechtsakademien als juridisches Grundstudium absolviert worden war und hob sie auf universitäres wissenschaftliches Niveau. Ein juristischer Abschluss musste künftig an der Universität erworben werden, die Rechtsakademien verloren – wenn auch nur vorübergehend – ihren Status als endausbildende Institute, was zum Rückgang ihrer Studentenzahlen führte. Doch auch an ihnen wurde das Prinzip der Lehr- und Lernfreiheit eingeführt. Die Favorisierung des historischen deutschen Rechts, d.h. die Vernachlässigung des ungarischen, vor allem aber die Durchsetzung der deutschen Sprache – beides wurde als Gegensatz zur proklamierten Lehr- und Lernfreiheit empfunden – riefen freilich bald Widerstand hervor¹²⁷. Die Professionalisierung der Lehrerausbildung an den Philosophischen Fakultäten setzte sich ebenfalls sehr langsam durch, wobei der verpflichtende Unterricht in deutscher Sprache ein großes Hindernis darstellte. Die niedrigen Gehälter ließen überdies den Lehrerberuf in Ungarn als wenig attraktiv erscheinen. Dynamischer verlief hingegen die Entwicklung im Bereich der technischen höheren Ausbildung. Die noch von Joseph II. ins Leben gerufene Budaer Industrieschule wurde um 1850 ausgebaut und als k.k. Josephs-Polytechnikum 1851 mit neuem Lehrplan und erheblich höherer Dotation ausgestattet – der Bedarf an technischen Fachkräften stieg rasant an und konnte lange nicht ausreichend gedeckt werden¹²⁸.

Die Thun'sche Ära fand nach dem verlorenen italienischen Krieg ein rasches Ende, Massendemonstrationen hatten vorübergehend zur Schließung der Universität geführt. Im Rahmen des Oktoberdiploms sicherte Kaiser Franz Joseph, vor allem hinsichtlich der Unterrichtssprache, die Rücknahme der deutschen Unterrichtssprache und weitgehende Autonomie in Bildungsfragen zu. An die Stelle von Thun's „Ministerdiktatur“ trat im Jahr 1864 der sog. Unterrichtsrat, der unabhängig von der Regierung über bildungspolitische Fragen zu beraten hatte und nur dem Herrscher verantwortlich war¹²⁹. Abgesehen von der Remagyarisierung des Unterrichts wurde aber der von Thun vorbereitete Weg vor allem in den Bemühungen um eine professionelle Lehrerausbildung fortgesetzt. Die Rechtsakademien sahen sich nun wieder zu endausbildenden Instituten aufgewertet. Als „königlich-juridische Rechtsakademien“ mit ungarischer Unterrichtssprache, ungarischem Lehrplan und Lehrpersonal konnten sie Juristen ohne universitäres Ergänzungstudium mit Doktorabschluss zu Anwälten ausbilden und sie damit auch für den öffentlichen Dienst qualifizieren, was angesichts der kürzeren Studiendauer rasch zum Anwachsen der Studentenzahlen führte¹³⁰. Ähnliches galt für das Polytechnische Institut, wo die ungarische Unterrichtssprache wieder vermehrt Studierende anlockte. Allein im kurzen Zeitraum zwischen den Jahren 1857/58 und 1865/66 verdoppelte sich am Polytechnischen

¹²⁷ EBD. 37.

¹²⁸ EBD. 50 ff.

¹²⁹ EBD. 62–65. Dennoch werden in der ungarischen Historiographie auch die positiven Elemente der Thun'schen Reformpolitik anerkannt, vor allem hinsichtlich der Lehrerausbildung.

¹³⁰ EBD. 72.

Institut die Studentenzahl von 133 auf 273. Ungelöst war freilich – bis zur Umwandlung zur Technischen Universität – die Qualität des polytechnischen Studienabschlusses, da das Polytechnikum keine Rigorosen abhalten und keine Diplome vergeben konnte¹³¹. Insgesamt stiegen ab den siebziger Jahren die Studentenzahlen rasch an: Hatte es im Jahr 1851 in der ungarischen Reichshälfte lediglich 810 Studenten gegeben, so wuchs diese Zahl bis zum Jahr 1914 auf 16.300 an. Die älteste, ins 17. Jahrhundert zurückreichende Universität von Ofen (Buda; *Budapest*), die seit 1784 in Pest als königlich ungarische Universität eingerichtet war, entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts nach Wien zur zweitgrößten Universität der Monarchie. Neben ihr wurde der Ausbau weiterer Universitäten vorangetrieben: 1872 wurden in Klausenburg (Kolozsvár, Cluj; *Cluj-Napoca*), 1912 in Preßburg und Debrecin (Debreczen; *Debrecen*) weitere Universitäten gegründet. Im Jahr 1874 öffnete die Universität Agram (Zágráb, Zagreb; *Zagreb*) – mit kroatischer Unterrichtssprache – ihre Pforten, wenn auch nicht als Volluniversität, da in Agram nur drei Fakultäten (ohne Medizin) eingerichtet wurden. Ebenso wenig gab es in Kroatien bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges eine Technische Hochschule. Das Budapester Polytechnikum hingegen erlangte nach langen Bemühungen 1872 den Rang als Technische Universität. Dazu kam der Aufbau mehrerer landwirtschaftlicher und künstlerischer Hochschulen sowie Handelsakademien. Hinsichtlich der Studienwahl zeigt sich 1914 in der ungarischen Reichshälfte eine klare Präferenz des Jusstudiums: 33 % der magyarischen Hochschüler entschieden sich für das juristische Studium, 22 % der Studenten frequentierten die technischen bzw. ökonomischen Hochschulen, 19 % studierten Medizin. Mit jeweils 10 % aller Studenten bildeten die Fakultäten für Theologie und Philosophie in dieser Hinsicht das Schlusslicht¹³².

Was bereits im mittleren Schulbereich zu beobachten war, galt umso mehr im Rahmen von Universitäten und Hochschulen: Die eigentliche Zielgruppe staatlicher Bildungspolitik war die männliche Jugend und es zählte zu den selbstverständlichen Voraussetzungen, im Falle von Studenten ausschließlich an Männer zu denken. Dennoch finden sich bereits in der liberalen Ära vereinzelt auch Studentinnen als Hospitantinnen an den Universitäten¹³³. Um zu verhindern, dass diese Beispiele Schule machten oder gar nach schweizerischem Vorbild ein reguläres Frauenstudium gefordert werden könnte, sprach sich das Unterrichtsministerium unter Karl von Stremayr im Jahr 1878 dezidiert gegen die Möglichkeit des Frauenstudiums aus. Nur in Ausnahmefällen war Frauen die „factische Frequenz“ von einzelnen Vorlesungen, nicht jedoch ein reguläres Studium gestattet¹³⁴. Erst als ab 1890 Frauenvereine wiederholt Petitionen um Zulassung zum Stu-

¹³¹ EBD, 80.

¹³² KATUS, Die Magyaren 482 ff. Ein ähnlicher Trend zeigt sich auch an der Zahl der ungarischen Studenten in Wien: Von insgesamt 646 ungarischen Studenten studierten (beispielsweise im Jahr 1865/66) 213 an der Juridischen, 342 an der Medizinischen und nur 77 an der Philosophischen Fakultät; vgl. auch SASHEGYI, Iratok [Schriften].

¹³³ Die Frage der Zulassung von Frauen hatte sich in den siebziger Jahren für die Universitäten Wien, Prag, Graz und Czernowitz gestellt und war uneinheitlich gehandhabt worden; vgl. KARL LEMAYER, Die Verwaltung der österreichischen Hochschulen von 1868–1877 (Wien 1878) 96.

¹³⁴ Verordnung des Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 6. Mai 1878, ÖStA, AVA, Ministerium für Cultus und Unterricht [MCU], Zl. 5385, Verordnungsblatt 47 f.

dium im Abgeordnetenhaus einreichten (und dort partiell auch Unterstützer fanden), als der akute Bedarf an Ärztinnen für muslimische Frauen in Bosnien-Herzegowina aus der Schweiz abgedeckt werden musste, als immer mehr Frauen um Anerkennung ihres im Ausland erworbenen Doktordiploms ansuchten und die ersten Absolventinnen der privaten gymnasialen Mittelschulen von Prag und Wien die Möglichkeit zu studieren einforderten, musste das Unterrichtsministerium aktiv werden: 1896 wurden „auch Frauen“ zur Nostrifikation der im Ausland erworbenen Doktordiplome zugelassen¹³⁵, ab dem Wintersemester 1897/98 wurde die Philosophische Fakultät für Frauen als ordentliche und außerordentliche Studentinnen geöffnet, ab 1900 die Medizinische¹³⁶. Von den Technischen Hochschulen waren die deutsche und die tschechische Hochschule in Brünn die ersten beiden, welche Frauen (ab 1899) als Hospitantinnen bzw. außerordentliche Hörerinnen zuließen. Erst im ersten Jahrzehnt nach der Jahrhundertwende lockerten sich allmählich auch die Zugangsschranken an den anderen Technischen Hochschulen, den Status von ordentlichen Hörerinnen erreichten die Frauen allerdings erst in der Republik¹³⁷.

Der Ansturm von Frauen an die beiden geöffneten Fakultäten der Universitäten hielt sich freilich in Grenzen, da der Unterbau einer staatlich geförderten Mittelschulbildung, welche die Voraussetzungen für ein Studium legen konnte, vollständig fehlte. Erst allmählich nahmen die Lyzealabsolventinnen als außerordentliche Hörerinnen zu, auch nutzten Frauen vermehrt die Möglichkeit, durch Privatstudium oder entsprechende Kurse eine staatlich anerkannte Reifeprüfung abzulegen. Trotz dieser ungünstigen Ausgangsbedingungen stieg die Zahl der Studentinnen bis zum Ersten Weltkrieg doch erheblich an, allein in Wien beispielsweise verdoppelte sie sich von 355 Studentinnen im Jahr 1904/05 auf 778 im Jahr 1912/13¹³⁸. Weitaus am stärksten waren weibliche Studenten an den Philosophischen Fakultäten vertreten, am Vorabend des Ersten Weltkrieges (1912/13) studierten in Cisleithanien insgesamt 2.118 Frauen an den Philosophischen, 405 an den Medizinischen und 44 (freilich nur als außerordentliche Hörerinnen) an den Juridischen Fakultäten¹³⁹.

¹³⁵ Verordnung vom 19. März 1896; vgl. dazu IRENE BANDHAUER-SCHÖFFMANN, Frauenbewegung und Studentinnen. Zum Engagement der österreichischen Frauenvereine für das Frauenstudium; in: WALTTRAUD HEINDL, MARINA TICHY (Hgg.), „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...“ Frauen an der Universität Wien (ab 1897) (= Schriftenreihe des Universitätsarchivs, Universität Wien 5, Wien 1990) 64.

¹³⁶ Ebd. 80 f.

¹³⁷ Freilich immer noch mit einschränkenden Voraussetzungen. Zu den Bemühungen von Frauen um den Zugang zu den Technischen Hochschulen JULIANE MIKOLETZKY, UTE GEORGEACOPOL-WINISCHHOFER, MARGIT POHL (Hgg.), „Dem Zuge der Zeit entsprechend...“ Zur Geschichte des Frauenstudiums in Österreich am Beispiel der Technischen Universität Wien (Wien 1997).

¹³⁸ Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch an den anderen Universitäten: In Innsbruck wuchs die Zahl im Zeitraum zwischen 1904/05 und 1912/13 von 20 auf 61, in Prag (dt.) von 63 auf 103, in Lemberg von 176 auf 515, in Krakau von 224 auf 455, in Czernowitz von 49 auf 117. Besonders bemerkenswert ist die hohe Zahl in der tschechischen Prager Universität, wo sich die Studentinnenzahl von 171 auf 412 erhöhte. Etwa gleichbleibend bzw. abnehmend (von 161 auf 126) sind die Zahlen in Graz. Es muss hier aber noch berücksichtigt werden, dass in der offiziellen Statistik nicht zwischen außerordentlichen und ordentlichen Hörerinnen unterschieden wurde, was darüber hinwegtäuscht, dass – jedenfalls bis 1912, als ein reguläres Studium die Voraussetzung für das Lyzeallehramt bildete – die Zahl der ordentlichen Hörerinnen sehr viel geringer als jene der außerordentlichen Hörerinnen war; vgl. ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 4*.

¹³⁹ Ebd. 5*.

Zwei Jahre früher als in Cisleithanien, nämlich 1895, erlangten dank einer Verordnung des ungarischen Bildungsministers Gyula Wlassics (1895–1899), d.h. ohne parlamentarische Legitimation, die Frauen in Ungarn den Zugang zum Universitätsstudium für das philosophische, medizinische und pharmazeutische Studium¹⁴⁰. Die Ursache dieser raschen Entscheidung lag vor allem am Bedarf an weiblichen Ärzten für muslimische Frauen, auf den der 1885 begründete, in der Tradition der Frauenerwerbs- und Bildungsbewegung stehende „Mária Dorothea Egyesület“ [Maria Dorothea Verein] bereits seit Jahren hingewiesen hatte. Ein prinzipielles Recht auf ein Universitätsstudium war mit dieser ministeriellen Verfügung allerdings nicht verbunden, da die Zulassung zum Studium in jedem Einzelfall von der Zustimmung des Ministers abhing. Daher stieg in den ersten Jahren die Zahl der weiblichen Studierenden auch eher langsam an. Im Studienjahr 1903/04 gab es in der ungarischen Reichshälfte erst 205 studierende Frauen, was 2,3 % der Studentenschaft insgesamt entsprach¹⁴¹. Zu einer breiteren Diskussion um das Frauenstudium kam es im Jahr 1904, als der Minister – auf Vorschlag des Senats der Budapester Universität – verfügte, dass künftig nur noch jenen Ansuchen von potentiellen Studentinnen stattgegeben werden sollte, die ihre Reifeprüfung mit Auszeichnung abgelegt hatten. Bis 1918 blieb es bei den rechtlichen Regelungen von 1895 und 1904; auch die geforderte Zulassung von Frauen zur Dozentur konnte nicht erreicht werden¹⁴². Im Windschatten der öffentlichen Diskussion um Frauenrechte insgesamt erhöhte sich im letzten Jahrzehnt der Monarchie allerdings der Frauenanteil unter den Studenten sehr rasch und die Zahl der studierenden Frauen nahm um ein Vielfaches zu: Im Studienjahr 1917/18 gab es bereits 1.411 Studentinnen, was 7,4 % der Studentenschaft insgesamt entsprach¹⁴³.

7. Beruf und/oder Bildung? Die berufsbildenden Schulen

Der tief greifende gesellschaftliche Wandel im Übergang von der vormodernen agrarischen zur industrialisierten Welt des 19. Jahrhunderts zeigt sich im Bereich der berufsbildenden Ausbildung besonders deutlich. Erste Ansätze zur Förderung der „Industriosität“ in der ländlichen Bevölkerung standen in engem Zusammenhang mit den staatlichen Bildungsbemühungen des späten 18. Jahrhunderts insgesamt: Damals wurde damit begonnen, Waisenhäuser an die Manufakturen anzubinden, um die Kinder für die nötigen Manufakturarbeiten anzulernen, in Industrialschulen (insbesondere der böhmischen Länder) war Elementarunterricht mit Handfertigungsunterricht verbunden; es wurden Spinnschulen, Schulen für Bienen- und Seidenraupenzucht sowie Arbeitsschulen für Mädchen eingerichtet. Die meisten dieser Einrichtungen überdauerten das Ende des 18. Jahrhunderts nicht. Als erste berufsbildende Schulen im engeren Sinne können die 1766 begründete k. k. Kupferstecherakademie, die ins Jahr 1770 zurückreichende Real-Handlungsakademie, die Montanlehranstalten und die in den

¹⁴⁰ ZIMMERMANN, Die bessere Hälfte 139.

¹⁴¹ EBD. 142.

¹⁴² EBD. 144 f.

¹⁴³ EBD. 142.

dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts in Wien, Linz und Graz eingerichteten gewerblichen „Zeichnungsschulen“ angesehen werden, ebenso wie die unterschiedlichen, oft spontan und nach Bedarf eingerichteten Kurse an den Haupt- und Normalschulen. Das 1811 gegründete Joanneum in Graz wurde mit seiner praxisorientierten naturwissenschaftlichen Ausrichtung – unter anderem gehörten Mineralogie, Zoologie, Mechanik, Chemie und Hüttenkunde zu den Unterrichtsfächern – zum Vorläufer der Montanuniversität in Leoben sowie der Technischen Universität in Graz¹⁴⁴. In den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts wurde an einen systematischen Ausbau des berufsbildenden Schulwesens noch nicht gedacht und auch in den Reformplänen von 1848/49 spielte die berufliche Bildung kaum eine Rolle. Die vom humanistischen Bildungssystem der frühen Neuzeit ererbte Scheidung zwischen den „Artes liberales“, denen allein jede „höhere“ Bildung verpflichtet sein sollte, und den „Artes mechanicae“, die der Praxis des Alltags und dem Alltagswissen zugewiesen waren, erwies sich bis in die Ära der Thun'schen Reformen hinein als überaus wirksam, auch wenn sich allmählich das Bewusstsein für die Notwendigkeit einer fundierten Ausbildung in den so genannten „realen“ Fächern auszubreiten begann. Wesentliche Impulse kamen hingegen von den Gewerbevereinen und den neu gegründeten Handels- und Gewerbekammern, die ihrerseits gewerbliche Fortbildungsschulen aufbauten¹⁴⁵. Es wurden verschiedene „Fachschulen“ begründet, die für diverse Spezialgebiete ausbildeten, worunter die Handelsschulen die häufigsten waren¹⁴⁶.

Als 1867 die Real- und Gewerbeschulgesetzgebung an die Länder übertragen wurde, beschloss der Niederösterreichische Landtag als erster (und für lange Zeit als einziger) ein Gesetz „betreffend die Errichtung und Erhaltung der gewerblichen Fortbildungsschulen“. Ab 1870 wurde dieser Schultyp auch für Mädchen eingerichtet, vor allem für die kaufmännischen Fächer. 1883 legte das Ministerium das niederösterreichische Modell den anderen Ländern als Richtschnur vor, doch erst die Gewerbeordnungsnovelle von 1897 machte den Besuch von Fortbildungsschulen für Lehrlinge zur Pflicht¹⁴⁷.

Der internationale Leistungsvergleich auf der Wiener Weltausstellung von 1873, der Börsenkrach und die nachfolgende flauere Wirtschaftsentwicklung ließen berufsbildende Maßnahmen dringlicher denn je erscheinen. Überdies sollte dem ungebremsten Andrang an die allgemeinbildenden höheren Schulen gegengesteuert werden. Im Jahr 1875 legte der Ministerialbeamte Armand von Dumreicher, dem ein Jahr zuvor das Referat für gewerbliche Schulen übertragen worden war, sein *Exposé über die Organisation des gewerblichen Unterrichts in Oesterreich* vor, in welchem er ein „fortschrittliches Vorgehen der Regierung“ in dieser Angelegenheit – ohne Rücksicht auf Kostenfragen – einforderte: „Es gibt Unterlassungen productiver Ausgaben, die, durch karge Zeit bedingt, neue karge

¹⁴⁴ Vgl. ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens III 171–179; EBD. IV 193–214. Siehe auch die Objektbeschreibungen in GRETE KLINGENSTEIN (Hg.) unter Mitwirkung von PETER CORDES, Erzherzog Johann von Österreich, Landesausstellung Schloß Stainz 1982 I: Katalog (Graz ²1982) 121–134.

¹⁴⁵ So z.B. 1858 in Wien. Die Gewerbeordnung von 1859 definierte den Besuch einer solchen Schule allerdings nicht als verpflichtend; vgl. WILHELM KERSCHE, Das gewerbliche Erziehungs- und Bildungswesen im Rahmen der Österreichischen Gewerbeordnung von 1859 bis 1907, Diplomarbeit (Klagenfurt 1989).

¹⁴⁶ Die erste wurde 1849 in Wien eröffnet.

¹⁴⁷ Vgl. ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 193–214.

Zeit erzeugen.¹⁴⁸ Entsprechend dieser Vorgaben wurde beispielsweise 1876 der an der Höheren Gewerbeschule Chemnitz lehrende Gustav Martin Wunder beauftragt, nach Chemnitzer Vorbild eine Staatsgewerbeschule in Reichenberg ins Leben zu rufen. Über die schon vorhandenen Staatsgewerbeschulen hinaus¹⁴⁹, so Dumreicher, sei eine „gleichmäßige Vertheilung gewerblicher Bildungscentren über den Gesamtstaat“ anzustreben¹⁵⁰, was durch den gezielten Ausbau Höherer Gewerbeschulen dann auch tatsächlich geschah¹⁵¹. Bis zum Ende der Monarchie verteilten sich die insgesamt 31 Staatsgewerbeschulen etwa gleichmäßig auf alle Kronländer Cisleithaniens, nur in Böhmen, Mähren und Niederösterreich war ihre Zahl höher¹⁵². Die Staatsgewerbeschulen bestanden aus Höheren Gewerbeschulen und Werkmeisterschulen, die jeweils in verschiedene Fachrichtungen gegliedert waren, und Fachschulen für einzelne, regional bedeutsame industrielle und handwerkliche Bedürfnisse. Unter der Rubrik „Sonstiges“ waren an den Gewerbeschulen oft auch Kurse für Mädchen, meist für kunstgewerbliches Zeichnen und Malen und für Handarbeiten eingerichtet. Aus diesen entwickelten sich die k.k. Fachschulen für Weißnähen und Damen- und Kinderkleidermacherei. Erst ab 1910 waren die Staatsgewerbeschulen insgesamt für Frauen zugänglich, was allerdings bei den Vertretern einiger Berufszweige und einigen christlich-sozialen Abgeordneten heftigen Protest auslöste. Dennoch blieb die Zahl der Mädchen, die eine staatliche Gewerbeschule besuchten, relativ gering, der Prozentsatz von weiblichen Schülern lag bei 2,2 %¹⁵³.

Während sich der Staat im Falle der gewerblichen Fortbildung verstärkt engagierte, hielt er sich umgekehrt bei den Handelsschulen, deren Anzahl und Ausbau einen guten Indikator für die wirtschaftliche Entwicklung einer Stadt oder Region darstellen, eher zurück. In diesem Bereich dominierten weiterhin die privaten Schulträger: Nur sechs von 25 höheren Handelsschulen und drei von 85 zweiklassigen Handelsschulen des Schuljahres 1912/13 waren staatliche Einrichtungen. Insgesamt gab es in Cisleithanien am Vorabend des Ersten Weltkrieges 368 Handelslehranstalten, einschließlich der 212 kaufmännischen Fortbildungsschulen, die meisten davon in Böhmen, Mähren, der Steiermark und Niederösterreich¹⁵⁴. Obwohl kaufmännische Tätigkeiten zu den traditionellen, auf

¹⁴⁸ EXPOSÉ ÜBER DIE ORGANISATION DES GEWERBLICHEN UNTERRICHTS IN OESTERREICH; in: Jahresbericht des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht für 1875 (Wien 1876) IX.

¹⁴⁹ Es gab sie bereits in Wien, Brünn, Bielitz (Bílsko, Bielsko; *Bielsko-Biala*), Krakau und Czernowitz.

¹⁵⁰ EXPOSÉ ÜBER DIE ORGANISATION DES GEWERBLICHEN UNTERRICHTS XXX.

¹⁵¹ Es wurden weitere Staatsgewerbeschulen in Prag, Graz, Salzburg, Pilsen und Reichenberg eingerichtet; vgl. ENGELBRECHT, Geschichte des Bildungswesens IV 205.

¹⁵² In Böhmen gab es 1917 10, in Mähren 4, in Niederösterreich 3 (und 1 private) staatliche Gewerbeschulen, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 20*; zu den einzelnen Gewerbeschulen vgl. auch die entsprechenden Kapitel in: JOSEF SCHERMAIER, Wirtschaftsförderung durch zentralstaatliche Bildungsmaßnahmen im Vielvölkerstaat Österreich. Zentralanstalten und Staatsgewerbeschulen – Ein Beitrag zur Geschichte des höheren technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Unterrichts in Österreich (Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Wien 1999).

¹⁵³ So standen etwa in Niederösterreich 4 Mädchen 1.538 Knaben gegenüber, in Böhmen 9 Mädchen 3.785 Knaben, in Mähren 23 Mädchen 1.855 Knaben, ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 20*.

¹⁵⁴ Beispielsweise gab es in Böhmen 9, in Mähren 2, in der Steiermark 1 höhere staatliche Handelsschule; von den 212 kaufmännischen Fortbildungsschulen waren 14 in Niederösterreich, 15 in der Steier-

Grund des wachsenden Bedarfs immer wichtiger werdenden Frauenberufen zählten, zeigte sich auch beim Besuch von Handelsschulen das bekannte Phänomen, dass Mädchen vor allem in den niedrigeren Schulstufen zahlreich vertreten und in den höherklassigen Schulen immer seltener anzutreffen waren¹⁵⁵. Dennoch wurde auch hier – ähnlich wie im Falle des Lehrerberufs – die wachsende weibliche Konkurrenz befürchtet: So bildete etwa im Jahr 1894 beim Kongress der weiblichen Handelsangestellten in Salzburg die „Beseitigung der weiblichen Handelsangestellten“ einen eigenen Tagesordnungspunkt¹⁵⁶. Neben Handels- und Gewerbeschulen gab es in bescheidenem Umfang – insgesamt acht im Raum Cisleithaniens – staatliche Bau- und Kunsthandwerkerschulen. Für einzelne gewerbliche Zweige waren dem jeweiligen regionalen Bedarf entsprechend verschiedene gewerbliche Fachschulen eingerichtet, häufig mit privater, aber auch mit staatlicher Trägerschaft, wiederum mit deutlich erkennbarer Schwerpunktsetzung in den wirtschaftlich fortschrittlichsten Regionen: In Böhmen, Niederösterreich und Mähren bewegte sich deren Zahl etwa zwischen 240 und 660, in Tirol, Kärnten und anderen Kronländern mit weitgehend agrarischer Wirtschaftsstruktur blieb sie weit dahinter zurück¹⁵⁷.

Wie im Falle der allgemeinen höheren Mädchenbildung wurde staatlicherseits in äußerst bescheidenem Umfang auch für die berufliche Fortbildung von Mädchen und Frauen gesorgt: Es gab einige wenige „Lehranstalten für die weibliche Jugend im gewerblichen Berufe“, worunter Schulen für Weißnähen, Damen- und Kinderkleiderschneiderei sowie Koch- und Haushaltungsschulen zu verstehen sind. Ihre Zahl schwankte zwischen einer Schule (Oberösterreich, Dalmatien, Krain) und 23 Schulen (Böhmen) pro Kronland, die Zahl der in diesen Schulen unterrichteten Mädchen war entsprechend niedrig und bewegte sich zwischen 70 (Oberösterreich) und 5.390 (Böhmen) Schülerinnen¹⁵⁸. Daneben gab es verschiedene berufsbildende Kurse für Mädchen und eine Reihe kleinerer Schulen, die in der Statistik unter der Rubrik „Sonstige Lehranstalten für die weibliche Jugend im gewerblichen Berufe“ geführt wurden, insgesamt belief sich deren Zahl im Raum Cisleithaniens auf 1.031 Kurse und Schulen, die von etwa 16.000 bis 17.000 Schülerinnen genutzt wurden¹⁵⁹. Normiert waren die Ausbildung zur Kindergärtnerin und zur Handarbeitslehrerin, beides Berufe, die einerseits das traditionelle Frauenbild verfestigten, andererseits den Frauen neue außerhäusliche Berufsmöglichkeiten boten. Frauenvereine und Frauenorden boten für diese Berufe ein- bis zweijährige Kurse an. Die

mark, 85 in Böhmen und 35 in Mähren angesiedelt. In Tirol und Kärnten gab es demgegenüber nur sieben, in Salzburg, Vorarlberg und Istrien nur zwei, EBD. 15*.

¹⁵⁵ Im Schuljahr 1912/13 besuchten nur vier Schülerinnen (gegenüber 2.274 Schülern) eine über der Mittelschulstufe liegende Handelsschule, in den höheren Handelsschulen (auf der Mittelschulstufe) finden wir 2.219 Mädchen gegenüber 9.862 Knaben, umgekehrt verteilen sich 8.266 Mädchen und nur 6.819 Knaben auf die zweiklassigen Handelsschulen, EBD. 16*.

¹⁵⁶ SANDGRUBER, *Ökonomie und Politik* 278.

¹⁵⁷ Die ÖSTERREICHISCHE STATISTIK, N. F. 14/3, 18*f., weist für Niederösterreich 249, für Böhmen 660, für Mähren 246 gewerbliche Fortbildungsschulen (mit staatlicher und privater Trägerschaft) aus, für Tirol hingegen 41, für Kärnten 37, für Salzburg 18. Am geringsten ist die Zahl in Triest (3), in Dalmatien (8) und in Vorarlberg (13).

¹⁵⁸ Für Dalmatien wurden in der einen Schule hingegen 341 Schülerinnen gezählt, für Krain 89. Insgesamt lag die Zahl der Schülerinnen dieser Schulen etwa bei 13.000 bis 14.000, EBD. 22*.

¹⁵⁹ EBD. 306.

Ausbildung zur Krankenpflegerin, auch dies ein typischer Frauenberuf mit wachsender Nachfrage, war von den Frauenhilfsvereinen vom Roten Kreuz getragen¹⁶⁰, vorbereitende Kurse für Arbeiten im landwirtschaftlichen Bereich boten die jeweiligen Landwirtschaftsvereine an¹⁶¹. Für Ungarn wurde 1874 vom „Országos Nőiparegylet“ [Landes-Frauenerwerbsverein] in Budapest die erste „Frauengewerbeschule“ gegründet – 1892/93 wurde sie in die erste staatliche Frauengewerbeschule umgewandelt („Ung. Kgl. Staatliche Frauengewerbeschule“)¹⁶². Die dreiklassige Ausbildung umfasste unter anderem gewerbliches Zeichnen, Weiß- und Kleidernähen sowie die Buchbinderei, drei Fremdsprachen und volkswirtschaftliche Grundkenntnisse. Die Politik an sich setzte sich erst Ende der achtziger Jahre verstärkt für eine gewerbliche und kaufmännische Ausbildung von Frauen ein, sodass in den neunziger Jahren dann zahlreiche Gewerbeschulen für Mädchen entstanden. Bereits 1880 hatte zudem eine weitere Frauengewerbeschule in Klausenburg eröffnet, die vom Siebenbürger „Gewerbeförderverein“ getragen wurde¹⁶³.

Neben diesen Gewerbeschulen sowie weiteren gewerblichen Fortbildungskursen, die in vielen Mädchenschulen angeboten wurden, erfuhr die kaufmännische Ausbildung von Frauen erst in den späten achtziger Jahren einen Aufschwung, sodass 1888 an der kommunalen Mädchenbürgerschule in Budapest der erste kaufmännische Fachkurs abgehalten wurde, zunächst noch inoffiziell vom Direktor selbst, ab 1890 auch als offizieller Bestandteil des Lehrplans. Ziel war es, „Frauen auf die niedrigeren Beschäftigungen im Handel vorzubereiten“¹⁶⁴. In den folgenden Jahren war es dann vor allem der 1897 gegründete „Nőtisztviselők Országos Egyesülete“ [Landesverein der Weiblichen Angestellten]¹⁶⁵, der sich für eine bessere Qualifizierung von Frauen und für eine Hebung des Ausbildungsniveaus einsetzte.

8. Initiativen zur Volksbildung

Bereits um 1800 war die Volksbildung im Zuge der Nationsbildung politisch stark instrumentalisiert worden, wobei nicht nur die Erziehung der Kinder in den Fokus genommen wurde, sondern auch die Bildung und Unterrichtung von Erwachsenen. Getragen von den aufklärerischen Gedanken, dass der Mensch zur Autonomie und zum Selbstdenken, zur Kritik an Tradition und Autorität erzogen werden und rasonierende

¹⁶⁰ Vgl. BIRGIT BOLOGNESE-LEUCHTENMÜLLER, *Imagination „Schwester“*. Zur Entwicklung des Berufsbildes der Krankenschwester in Österreich seit dem 19. Jahrhundert; in: *L'Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft* 8/1 (1997) 155–177.

¹⁶¹ Vgl. ERNST BRUCKMÜLLER, *Landwirtschaftliche Organisationen und gesellschaftliche Modernisierung. Vereine, Genossenschaften und politische Mobilisierung der Landwirtschaft Österreichs vom Vormärz bis 1914* (= *Geschichte und Sozialkunde* 1 = Reihe „Forschungen“, Salzburg 1977).

¹⁶² SUSAN ZIMMERMANN, *Frauenbewegungen und Frauenbestrebungen im Königreich Ungarn*; in: HELMUT RUMPLER, PETER URBANITSCH (Hgg.), *Die Habsburgermonarchie 1848–1918 VIII/1: Politische Öffentlichkeit und Zivilgesellschaft. Vereine, Parteien und Interessenverbände als Träger der politischen Partizipation* (Wien 2006) 1388.

¹⁶³ Vgl. ZIMMERMANN, *Die bessere Hälfte?* 124 f.

¹⁶⁴ Zit. EBD. 127.

¹⁶⁵ Vgl. dazu ZIMMERMANN, *Frauenbewegungen* 1372 f.

Intellektualität erlernen sollte, wurden Vereine, etwa Lesegesellschaften oder Landwirtschaftsgesellschaften, zu Institutionen, die diese Ziele in die Bevölkerung transportierten. Allerdings wurden in Österreich, verglichen mit den Staaten des Deutschen Bundes, relativ wenige Lesegesellschaften, in denen sich vor allem die bürgerliche Elite traf, gegründet¹⁶⁶. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren es deutsche Professoren wie Alexander von Humboldt und Johann Gottlieb Fichte, die erstmals öffentliche Vorlesungen abhielten und ihr Wissen damit auch einer breiteren Bevölkerung zugänglich machten. Es entstanden zudem erste öffentliche Leihbibliotheken. Ein weiterer und entscheidender Aufschwung der Volksbildung war mit den Ideen des Liberalismus, aber auch mit den konkreten Folgen der Industrialisierung verbunden. Vor allem unteren und mittleren Bevölkerungsschichten sollte Wissen vermittelt werden, um das Ausbildungsniveau zu heben und damit bessere berufliche Chancen zu eröffnen: Bildung als Schlüssel zu individueller Emanzipation und zu gesellschaftlichem Fortschritt.

In Österreich sorgte das 1867 erlassene liberale Vereinsgesetz für die Gründung von zahlreichen Vereinen, die die Unterrichtung und Ausbildung breiterer Bevölkerungsschichten anstrebten. Vor allem „Casinos“ – liberal oder katholisch-konservativ geprägt – wurden zu Treffpunkten für Vorträge, Diskussionen und gesellige Veranstaltungen; sie stellten zudem Bibliotheken und Leseräume zur Verfügung. Die „Katholischen Gesellen-Vereine“ von Adolf Kolping vertraten in dieser Epoche ebenso einen volksbildnerischen Anspruch wie die „Arbeiter-Bildungs-Vereine“. Die Statuten des 1867 genehmigten „Arbeiter-Bildungs-Vereins“ in Wien legten den Anspruch des Vereins fest – die „stete Wahrung und Förderung der geistigen und materiellen Interessen des Arbeiterstandes“. Erreicht werden sollte dieses Ziel unter anderem „durch volkstümliche, wissenschaftliche Vorträge, Unterricht, Gründung einer Bibliothek, Drucklegung und Verkauf von Reden und Vorträgen, freie Besprechung, dann durch Pflege des Gesangs, gesellige Unterhaltungen und Turnen“¹⁶⁷. Für die böhmischen Länder war es der 1869 gegründete „Deutsche Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“, der volksbildnerisch tätig und sehr liberal ausgerichtet war¹⁶⁸. Die Jahre um 1880 sind dann jene Jahre, in denen sich die Volksbildung institutionell festigte und allmählich aus der konfessionellen und ideologischen Verankerung löste. Zwar gab es in Wien 1879 schon 19 Volksbibliotheken, auch die erste Freibibliothek war 1879 vom „Gemeinnützigen Verein“ eröffnet worden und in anderen Städten Niederösterreichs hatten sich erste öffentliche Bibliotheken etabliert, doch generell waren alle Initiativen noch recht unkoordiniert. Erst mit dem ersten allgemeinen Volksbildungstag, der im Jahr 1884 in Bad Aussee stattfand, konnte unter der Leitung von Hans Hütter ein niederösterreichischer Volksbildungsverein gegründet werden, der sich über Vertrauensmänner auf der örtlichen Ebene etablierte und organi-

¹⁶⁶ Vgl. THOMAS NIPPERDEY, *Deutsche Geschichte 1800–1866: Bürgerwelt und starker Staat* (München 21984) 453; ENGELBRECHT, *Geschichte des Bildungswesens* IV 329 f.

¹⁶⁷ Zit. EBD. IV 337 f.

¹⁶⁸ Vgl. ROBERT R. LUFT, *Der „Deutsche Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“ in Prag 1869–1938*; in: FERDINAND SEIBT (Hg.), *Vereinswesen und Geschichtspflege in den böhmischen Ländern* (= *Bad Wiesseer Tagungen des Collegium Carolinum* 13, München 1986) 139–178.

sierte¹⁶⁹. Durch Vorträge arbeitete man zielgruppengerecht, besonders im ländlichen Gebiet – von landwirtschaftlichen Kursen bis zu Hauswirtschafts- und Kochkursen. In eigenen Bibliotheken standen den Lesern Literatur – häufig populärwissenschaftlich aufbereitet – und Zeitungen zur Verfügung. Um die Jahrhundertwende gab es in Wien schließlich drei bedeutende Volksbildungseinrichtungen – den Volksbildungsverein, die Urania und die Volkshochschule, die aus dem Volksheim hervorgegangen war. Schon im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts hatten die „volkstümlichen Universitätsvorträge“ eine breite Hörerschaft gefunden – sie wurden ab 1895 in Wien, ab 1897 in Innsbruck und ab 1898 in Graz abgehalten¹⁷⁰.

Die Wiener Urania eröffnete 1898 zunächst im Prater – begleitend zur Ausstellung zum 50jährigen Regierungsjubiläum Kaiser Franz Josephs I. –, dann ab 1901 in der Wollzeile ein populärwissenschaftliches Institut, das besonders bürgerliche Kreise ansprach und zahlreiche gutbürgerliche und adelige Förderer und Geldgeber hatte. Ein wichtiger Ideengeber war Max Wilhelm Meyer gewesen, der erste Direktor der 1888 gegründeten Berliner Urania. Bereits in den achtziger Jahren hatte Meyer in Wien ein „Wissenschaftliches Theater“ aufgezogen, das die verschiedenen Naturwissenschaften „auf die Bühne brachte“; 1884 fand die erste Aufführung unter dem Titel „Bilder aus der Sternenwelt“ statt¹⁷¹. Die Urania vermittelte vor allem Erkenntnisse aus den Naturwissenschaften, strebte jedoch auch eine etwas ganzheitlichere Bildung des Menschen an. Zudem nutzte sie neueste Errungenschaften der Technik für die Volksbildung und setzte Lichtbildervorträge mit Diapositiven, Stumm- und später dann Tonfilmvorführungen ein.

Gerade diese Beispiele aus dem Bereich der Erwachsenenbildung zeigen mit aller Deutlichkeit, welchen Stellenwert Bildung und Wissen mittlerweile in der Gesellschaft eingenommen hatten. Parallel zur politischen Demokratisierung setzte auch die Demokratisierung von Bildung und Wissen ein, auch wenn höhere Bildungsanstalten wie die Gymnasien und Universitäten nach wie vor überwiegend Einrichtungen für bildungsbürgerliche Eliten waren. Umgekehrt schuf nicht zuletzt die Bildungsrevolution des 19. Jahrhunderts überhaupt erst die Voraussetzungen für die weitere demokratische Entwicklung der österreichischen Gesellschaft insgesamt. Dadurch, dass der Staat das traditionelle Bildungsmonopol der Kirche endgültig gebrochen und einem säkularisierten Wissenschaftsverständnis den Weg gebahnt hatte, dadurch, dass Bildung und Ausbildung zu einer „öffentlichen“ Angelegenheit geworden waren, konnten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts erst jene neuen mehr oder weniger „gebildeten“ Gesellschaftsschichten entwickeln, die dann selbstbewusst und mit entsprechender Argumentationskraft auch ihre Forderungen nach politischer Partizipation zu erheben imstande waren.

¹⁶⁹ KARL GUTKAS, Die Anfänge der Volksbildung in Niederösterreich; in: URSULA KNITTLER-LUX (Hg.), *Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung. Festschrift zur Ausstellung in der Volkshalle des Wiener Rathauses vom 4. bis 25. Oktober 1987* (Wien 1987) 13 f. Die Volksbildungsbewegung war nicht auf die deutschsprachige Bevölkerung beschränkt, für die Tschechen vgl. JIŘÍ POKORNÝ, *Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století* [Die Volksbildung um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert] (Praha 2003).

¹⁷⁰ Vgl. ENGELBRECHT, *Geschichte des Bildungswesens IV* 348 ff.

¹⁷¹ Vgl. WILHELM PETRASCH, *Unsere Wiener Urania*; in: DERS. (Hg.), *100 Jahre Wiener Urania. Festschrift* (Wien 1997) 14.