



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Rezeption der österreichischen Bildungsreform
und ihre Auswirkungen auf das Selbstverständnis
der Lehrerschaft anhand der deutschsprachigen
pädagogischen Zeitschriften 1848-67“

Verfasser

Bernd-Richard Müller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 190 313 333
Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit. Bildg.,
UF Deutsch
O. Univ.-Prof. Dr. Mitchell Ash

*Gewidmet meiner Frau,
die mich durch all die Jahre
stets begleitet, unterstützt und
getragen hat. Ich danke dir.*

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	7
Bildungsgeschichte in Österreich.....	11
Reformen der Aufklärung	12
Maria Theresia	14
Joseph II.	21
Leopold II.	23
Reformen im Vormärz	23
Märzrevolution und Thun-Hohenstein	30
Ministerium des öffentlichen Unterrichtes.....	32
Franz Seraphin Exner	37
Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich	41
Hermann Bonitz	45
Graf Leo von Thun-Hohenstein	52
Zeitschriftenanalyse	64
„Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“	67
Entstehung und Absicht der Zeitschrift.....	69
Artikel mit Bezug zur Bildungsreform	72
Selbstbild der Lehrer	73
„Pädagogische Revue“ / „Pädagogisches Archiv“	86
Artikel mit Bezug zur Bildungsreform	87
Selbstbild der Lehrer	88

„Zeitschrift für das Gymnasialwesen”	93
Artikel mit Bezug zur Bildungsreform	95
Selbstbild der Lehrer	96
Übrige Zeitschriften	100
Artikel mit Bezug zur Bildungsreform	101
Selbstbild der Lehrer	102
Lehrer als Berufsstand	106
Ausblick	113
Zusammenfassung	114
Lebenslauf	115
Bibliografie	116
Primärtexte	116
Liste der analysierten Zeitschriftenartikel	117
„Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“	117
„Pädagogische Revue“/„Pädagogisches Archiv“	119
„Zeitschrift für das Gymnasialwesen“	120
Übrige Zeitschriften	121
Sekundärtexte	121

EINLEITUNG

Die Auswirkungen der Thunschen Universitätsreform auf die Gymnasiallehrerschaft

Bildungsfragen sind offensichtlich nicht nur in der heutigen Zeit aktuell, sie waren es auch schon vor vielen Jahren. Gerade unsere derzeitige Bildungslandschaft hat ihre Wurzeln in der Vergangenheit. Zuweilen reichen diese sehr weit zurück und auf der Suche nach solchen Wurzeln stolpert man schließlich über die Thunsche Universitätsreform. Durch persönliche Interessen an Literatur und vor allem an zeitgenössischen Quellen ist der Blick von der politischen Geschichte zu Publikationen in der pädagogischen Presse gewandert. Dabei wird bereits auf einen ersten Blick deutlich, dass die pädagogische Presse in Österreich im 19. Jahrhundert im Vergleich zu Publikationen des deutschsprachigen Raumes nur einen kleinen Raum einnimmt. Fragen der Universitäts- und auch Bildungsreform im Allgemeinen werden umfangreich und kontrovers in diesen Zeitschriften und Zeitungen diskutiert. Ausgelöst durch die Unruhen des Revolutionsjahres 1848 und dem damit verbundenen Schlagwort der Lehr- und Lernfreiheit werden auch in Österreich in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Revolution Reformvorschläge debattiert. Diese sind nicht erst nach der Revolution entstanden, vielfach ist erst nachher die Möglichkeit zur Realisierung derselben gegeben. So werden in diesen Jahren einige weitreichende Reformen eingeleitet, die uns bis heute begleiten, allen voran die Umgestaltung des philosophischen Vorbereitungskurses zur Philosophischen Fakultät und die damit verbundene Verlängerung des Gymnasiums auf acht Jahre. In diesem Zusammenhang wurden viele Universitätsprofessoren des philosophischen Vorbereitungskurses zu Lehrern an den neuen beiden oberen Jahrgängen des Gymnasiums.

Diese Reformen, die einen bleibenden Eindruck auf die Bildungslandschaft in Österreich hinterlassen haben, sollen Mittelpunkt dieser Arbeit sein. Dabei ist schnell klar geworden, dass eine Untersuchung im Rahmen einer Diplomarbeit nur einen Randbereich abdecken kann. In Verbindung mit der bereits oben erwähnten Publikationstätigkeit ist die Rolle der ehemaligen Professoren und jetzt Gymnasiallehrer besonders hervorgetreten. So ist die Frage entstanden, wie die Lehrer an den Gymnasien, die von der Universitätsreform direkt betroffen waren, diese Reformen aufgenommen haben. Für sie sind die Reformen vordergründig vor allem mit einem Prestigeverlust verbunden gewesen. Wer bislang noch an der Universität unterrichtet, fand sich plötzlich mit ebenso wenig begeisterten Gymnasiasten in einem Schulkontext wieder. Dies hinterließ natürlich seine Spuren, vor allem bei den Lehrenden, die ja mit dieser neuen Situation eine bleibende Änderung ihrer bisherigen Umstände verbunden sahen. Ein Antwortansatz auf die Frage, wie sich diese geänderten Bedingungen

auf das Selbstbild der Lehrer ausgewirkt haben, soll durch die Analyse der Zeitschriftenartikel der pädagogischen Presse aus dieser Zeit gegeben werden. Da naturgemäß nicht nur eine Seite in der gerade aufkeimenden pädagogischen Presse vertreten ist, sollte sich aus diesen Artikeln auch ein gewisses Bild zum Bild der Lehrer abzeichnen. Damit ist die Zielsetzung dieser Arbeit auch schon grob umrissen: Anhand der pädagogischen Literatur, in diesem Fall auf die Zeitschriften des deutschsprachigen Raumes beschränkt, soll das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer beschrieben werden. Besonderer Augenmerk liegt dabei auf der Wechselwirkung mit der Universitätsreform und infolgedessen natürlich auch mit den Reformen im Bereich des Sekundarschulwesens. Die Publikationen spiegeln dabei nicht nur die herkömmliche Praxis, sondern auch die ihr entgegengesetzte wider und eignen sich daher gut, um dieser Fragestellung nachzugehen. In vielen Fällen, besonders in den Artikeln der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, dienen die Beiträge gerade einer Bildung eines neu entstehenden Standesbewusstseins. So ist die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ auch mit diesem Ziel gegründet worden, zeigt aber nicht nur die Vorstellungen des Ministeriums, sondern bietet auch eine Plattform für Anmerkungen, Kommentare und Kritik, die rege genutzt wurde.

Damit ist gleichzeitig die Gliederung vorweggenommen. Die vorliegende Arbeit ist in zwei große Abschnitte eingeteilt. Der erste Teil widmet sich den bildungspolitischen Ereignissen: Einem historischen Überblick zur Bildungsgeschichte von Maria Theresia bis ins Jahr 1867 folgt eine Analyse der pädagogischen Presse der damaligen Zeit. Ein historischer Überblick scheint an dieser Stelle auch sinnvoll, da sich die Literatur, österreichische Bildungsgeschichte des 19. Jahrhundert betreffend, als nicht sehr umfangreich darstellt und die österreichische historische Bildungsforschung ein Randdasein fristet.¹ Die Reformen unter Maria Theresia stehen zu Beginn als letzte große vorangegangene Reform, auf die sich viele Regelungen nachfolgender Reformen beziehen. So beschreibt auch Ferz die bedeutenden Reformen unter Maria Theresia, denen lange Zeit wenig Bewegendes folgt, bis es schließlich erst bei Thun wieder zu grundlegenden Reformen kommt.² Damit bilden die Reformen unter Maria Theresia gewissermaßen die Folie auf der die Thunsche Reform weiterschreibt. Das Wissen über die Grundlagen des universitären und schulischen Bildungswesens machen ein Verstehen der Änderungen unter Thun erst möglich. So lassen sich viele Beiträge und Artikel in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ erst mit den vielfach gescheiterten Reformversuchen in der Zeit

¹ Zu theoretischen Grundlagen der historischen Bildungsforschung sei auf Tenorth (2009), S. 135-153 verwiesen. Zu den umfangreichen Darstellungen österreichischer Bildungsgeschichte zählen Engelbrecht (1984) und (1986) sowie Lechner (1992) und Brezinka (2000).

² Vgl. Ferz (2000), S. 90.

des Vormärz und den Argumentationen in Bezug auf die vorangegangenen Reformen erklären. Der historische Überblick endet schließlich mit der Trennung Österreichs von Ungarn 1867 und der Wiedererrichtung des Unterrichtsministeriums, was nach den vorangegangenen einschneidenden militärischen Auseinandersetzungen mit Preußen und Italien eine weitere Zäsur für die österreichische Bildungslandschaft darstellt, wie Ferz argumentiert.³ Gleichzeitig scheidet auch ein wichtiger Reformers, Hermann Bonitz, aus den Diensten des Ministeriums aus. Dennoch soll an dieser Stelle deutlich gemacht werden, dass es sich bei diesem Überblick nur um Streiflichter handeln kann, die eine Grundlage für die anschließende Analyse bilden sollen. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt gegen Ende immer mehr auf Sekundarschul- und Universitätswesen und das Elementarschulwesen wird schließlich völlig außen vor gelassen, wohingegen dies zu Beginn noch Erwähnung findet und versucht wird, eine ausgewogene Darstellung der Reformbemühungen zu geben. So übt die Reform des philosophischen Vorbereitungskurses unter Thun direkten Einfluss auf die Gymnasien aus und daher wird mit zunehmender Nähe zur Zeit von Thun sich der Schwerpunkt in dem historischen Überblick immer mehr auf die Kernthematik dieser Arbeit verlagern. So bilden Universitätsreform und Reformen im Gymnasialbereich den eigentlichen Schwerpunkt dieses historischen Überblicks, da, wie auch Bonitz schon bemerkt hat, der Schüler aus dem Gymnasium an die Universität und der Lehrer von der Universität auf das Gymnasium wechselt. In diesem ersten Teil wurde noch besonderer Augenmerk auf drei Schwerpunkte gelegt, die in einem jeweils eigenen Kapitel eingehender behandelt werden, wie sich im Inhaltsverzeichnis im Abschnitt „Ministerium des öffentlichen Unterrichtes“ sehen lässt. Dabei stehen vor allem der persönliche Hintergrund und Werdegang der beiden für die Reformen maßgeblich verantwortlichen Männer, Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz, im Mittelpunkt. Weiters wird auch eine Darstellung der grundlegenden Schrift „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ mit dem Ziel, die Bedeutung derselben für die Reformen herauszustreichen, gegeben. Mit Blick auf das monumentale Werk Engelbrechts zur Bildungsgeschichte in Österreich kann dieser Abschnitt aber nur Stückwerk bleiben.

Der zweite Teil befasst sich mit der Analyse der relevanten Beiträge aus den pädagogischen Zeitschriften der Jahre 1848 bis 1867. Da der Fokus der Arbeit vor allem auf den Auswirkungen der Reformen für die Lehrerschaft liegt, ist der Anfangspunkt der untersuchten Zeitschriften im Revolutionsjahr zu finden. Aus der umfangreichen Liste pädagogischer Publikationen wurden Zeitschriften auf Grund von Kriterien ausgewählt, die genauer in den ersten Seiten des Kapitels beschrieben werden. Besonderes Augenmerk fällt dabei, wie oben schon deutlich geworden ist, auf die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, die für die österreichische Gymnasiallehrerschaft

³ Vgl. Ferz (2000), S. 249.

weitreichenden Einfluss aufweist. Die jeweiligen Zeitschriften wurden auf Entstehung und Absicht der Publikation befragt, um damit schon erste Hinweise auf die Nähe zur Thematik zu bekommen. Anschließend wurden in einer umfangreichen Recherche, deren Vorgehen unten beschrieben wird, alle Artikel mit Bezug zur Reform unter Thun zu einem Korpus zusammengefasst, der in der Bibliographie abgedruckt ist. Dieser Korpus wurde systematisch nach direkten Bezügen zum Lehrerbild befragt und die betreffenden Artikel wurden daraufhin nach dem Selbstverständnis der Lehrer analysiert. Dabei sind jeweils die Publikationen einer Zeitschrift zusammengefasst worden. Die Ergebnisse dieser Analyse der jeweiligen Zeitschrift sind in einem eigenen Unterkapitel festgehalten worden, um auch den potentiellen Unterschieden zwischen den unterschiedlichen Zeitschriften gerecht zu werden. Um abschließend einen Überblick zu gewinnen, wurde in einem folgenden Kapitel der Frage der Professionalisierung der Lehrer nachgegangen und dabei wurden die Ergebnisse der Analyse aller Zeitschriftenartikel einbezogen. Dieses Kapitel stellt gleichermaßen eine Langform der Zusammenfassung dar, die im Anschluss zu finden ist.

Abschließend sei noch erwähnt, dass die in der Arbeit gewählte männliche Form immer gleichermaßen weibliche Personen einbezieht und um eine einfachere Lesbarkeit zu gewährleisten auf eine Doppelbezeichnung verzichtet wurde.

BILDUNGSGESCHICHTE IN ÖSTERREICH

Die Auswirkungen und Bestimmungen der Reformen von der Aufklärung bis zu Thun-Hohenstein

Der Begriff „Bildung“ nimmt erst in der Zeit der Aufklärung seine uns heute geläufige Bedeutung der Formgebung durch äußere Einwirkung oder Ausrichten an Beispielen/Vorbildern an.⁴ Bis zu diesem Zeitpunkt verwendet man die Begriffe „Erziehung“, „Unterweisung“ oder „Unterricht“, deren Gebrauch in der Umgangssprache auch noch länger beibehalten wird.⁵ Doch mit zunehmendem Verlauf wird er nach Engelbrecht auch immer mehr als Synonym für Erziehung verwendet: „Der hohe Stellenwert, der Fragen der Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung beigelegt wurde, beruht auf der These, daß die Erziehung ‚den größten Einfluß auf die Glückseligkeit eines Staats‘ habe.“⁶ In diesem Zusammenhang wird es leicht verständlich, dass mit fortschreitender Zeit auch der Staat immer stärker versucht hat, die Kontrolle über dieses Instrument der Bildung zu erlangen. Diese Entwicklung beginnt mit der schrittweisen Entmachtung der Kirche und setzt sich in den folgenden Jahren fort.

Erziehung und Unterricht spielten sich bis Maria Theresia ausschließlich im Kontext der Kirche ab. Klosterschulen, Lateinschulen sowie Universitäten waren allesamt im kirchlichen Zusammenhang entstanden und wurden vor allem von den Orden der Benediktiner, Jesuiten und Piaristen getragen. Dabei kam den Jesuiten die tragende Rolle zu.⁷ Da üblicherweise Schulgeld zu zahlen war, waren die ärmeren Schichten weitgehend ungebildet. Die Kirche hatte in den Augen Fickers „eine überwiegende Bedeutung“ in allen Bereichen Österreichs und der Zusammenhang der Bildung in den

⁴ Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, ein Projekt der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften zur Erschließung der deutschen Sprache auf Grundlage eines umfangreichen Korpus, gibt detaillierte und weiterführende Informationen dazu. Vgl. <http://www.dwds.de/?kompakt=1&qu=bildung> (7.3.2011).

⁵ Begriffe der Aufklärung werden nur zögernd aufgenommen. Moses Mendelssohn bezeichnet sie 1784 als „in unserer Sprache neue Ankömmlinge“ und Wörter die „vor der Hand bloß zur Büchersprache“ gehören. Zitiert in Engelbrecht (1984), S. 79.

In weiterer Folge wurde der Begriff immer vieldeutiger, sodass dem allgemeinen Sprachgebrauchs im Sinne eines Wissen besitzenden und einem höheren Standes angehörenden Individuums das Konversationslexikon des Jahres 1874 einer solch oberflächlichen Verwendung eine Warnung gegenüberstellt und darauf hinweist, dass das sittliche Moment und die „harmonische Ausgestaltung des Menschen zu einem sich über das Rohe und Natürliche mit Freiheit und Bewußtsein erhebenden Wesen“ im Zentrum stehen und auf eine Ausgewogenheit zwischen Allgemein- und Fachbildung zu achten sei. Zitiert in Engelbrecht (1986), S. 39. Eine zeitgenössische Bewertung der Termini Unterricht und Erziehung findet sich bei Gustav Lindner: Erziehung und Unterricht mit Rücksicht auf Gymnasien. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 10 (1859), S. 849-858.

⁶ Engelbrecht (1984), S. 80.

⁷ „Der Forderung der Zeit, auch den Nichttheologen höhere Bildung zu vermitteln, hatten zwar auch die Benediktiner Rechnung getragen; auf österreichischem Boden hatte 1549 Abt Gregor Lechner die Klosterschule von Kremsmünster in ein Gymnasium verwandelt, das auch Laien zugänglich war. Aber mit der Schultätigkeit des unerhört aufstrebenden Jesuitenordens konnten die Benediktiner nicht mehr Schritt halten. So gründeten die Jesuiten 1553 ein Gymnasium in Wien, 1562 in Innsbruck, 1573 in Hall in Tirol und im gleichen Jahr in Graz; 1616 erstand ihre Lateinschule in Krems, die die alte lateinische Stadtschule ablöste, 1647 in Feldkirch.“ Hanslik (1951), S. 1.

österreichischen Ländern ihren Ursprung in der Kirche. Erst Maria Theresia sollte hier entscheidende Schritte setzen, die den Anfang der staatlichen Kontrolle über das Bildungswesen bildeten, wie Ficker festhält.⁸

Reformen der Aufklärung

Die Monarchia Austria erhielt ihre Stabilität durch die Person des Herrschers. Die weitgehende Ausschaltung der Stände durch Ferdinand II. und die Durchsetzung der Sanctio pragmatica ebnete den Boden für ein absolutistisches Staatsgebilde und seine Auswirkungen auf dem pädagogischen Bereich. Besonders unter Maria Theresias Regentschaft begann notgedrungen ein Umbau und eine Neuordnung, die vor allem eine Zentralisierung aller Gewalten zum Ziel hatte. Aus einem Gebilde, das bislang nur durch die Vereinigung aller Ämter auf den Herrscher zusammengehalten wurde, entwickelte sich langsam ein Staat mit gemeinsamen Institutionen.⁹ Um den kirchlichen Orden und dabei insbesondere den Jesuiten nicht mehr die Heranbildung der zukünftigen Staatsbeamten zu überlassen, bediente sich der Staat schon länger keimender Unzufriedenheit gegenüber der Societas Jesu, um sie in ihrer Macht zu beschneiden. Noch bevor es 1773 zur Auflösung des Ordens der Jesuiten kam, war die Unzufriedenheit sehr deutlich geworden. Ein klares Zeichen dafür waren die Ritterakademien, die als Kritik des Adels an der starren Haltung der Jesuiten gesehen werden können und zum Dienst in der landesfürstlichen Verwaltung ausbildeten. Der Unmut über die Unzulänglichkeiten des tertiären Bildungsbereiches wurde stetig größer, wie Ferz bemerkt.¹⁰ Das starre Festhalten der Jesuiten an der „ratio studiorum“ und ihre Vormachtstellung wurde von mehreren Seiten bekämpft.

Neben den Piaristen, den Benediktinern und den weiteren konkurrierenden Orden gelang es auch den weltlichen Fakultäten, die Aufmerksamkeit auf die Missstände im Gymnasium und bei den philosophischen Studien zu lenken und die Verantwortung dafür gleichzeitig den Jesuiten anzulasten. Diese Spannungen einerseits zwischen den konkurrierenden Orden und andererseits zwischen Adel, Bürgertum und Klerus machte sich das Herrscherhaus zunutze, um seine Ziele in Bezug auf Erziehung und Unterricht zu verwirklichen, was einerseits die Vermeidung eines geistigen Proletariats durch eine

⁸ Vgl. Ficker (1873), S. I.

⁹ „Die Pragmatische Sanktion war das erste Staatsgrundgesetz der Habsburgermonarchie, in ihr wird erstmals die Verwandlung eines ursprünglich durch Personalunion geeinten Konglomerates unterschiedlicher Herrschaften zu einer Realunion mit gemeinsamen Institutionen, der Grundform eines Staates im modernen Sinn des Wortes festgelegt. Dieser Prozess der teilweisen Entmachtung regionaler adeliger und kirchlicher Autoritäten und deren Unterordnung unter zentral gesteuerte, bürokratische Institutionen wurde im wesentlichen in dem halben Jahrhundert der Herrschaft Maria Theresias (1740-1780) und Josephs II. (1780-1790) mehr oder weniger erfolgreich abgeschlossen.“ Stachel (1999), S. I 15.

¹⁰ Vgl. Ferz (2000), S. 69.

strenge Selektion und andererseits die Anpassung der Lehrziele an die Erfordernisse des Staates im Sinne des Utilitarismus zum Inhalt hatte.¹¹ Besonders die Gefahr des „arbeitslosen Akademikers“ wurde immer wieder heraufbeschworen. Deshalb wäre es notwendig, auf das Ständegleichgewicht zu achten. Besonders Joseph II. begründete mit dieser Argumentation seine rigorose Sparpolitik im Bereich der Universitäten. Aber „im Unterschied zu den protestantischen Ländern war das überwiegend katholische Österreich um die Mitte des 18. Jahrhunderts, das man ‚das pädagogische Jahrhundert‘ genannt hat, von einem staatlichen Schulwesen noch weit entfernt“¹², bemerkt Brezinka. Dabei wurde besondere Aufmerksamkeit auf die Universitäten und den tertiären Bildungsbereich gelegt, da sich Reformen hier unmittelbarer auswirkten.

Bereits in der Vergangenheit hatte der Staat begonnen, die Autonomie der Universitäten mit Hilfe von Superintendenten zu beschränken. Seit 1405 war die Stelle des Vertreters des Landesfürsten, der Superintendens principalis, an der Universität Wien eingerichtet. Er überwachte unter anderem die Verwendung von Subventionen und kontrollierte die akademischen Lehrer. Diese Entwicklung setzte sich nun fort und das gesamte Bildungswesen wurde vom Staat gelenkt. Dabei waren die Interessen des Staates in erster Linie maßgeblich und demzufolge waren Bildungseinrichtungen zur Vermittlung von nützlichem Wissen verpflichtet. Was diesem nicht entsprach, wurde gestrichen. Diesem Credo waren die nun folgenden Reformen unter Maria Theresia, Joseph II. und Leopold II. unterworfen. Dabei gilt es auch noch zu berücksichtigen, dass der persönliche Werdegang aller drei Herrscher ein Nahverhältnis zur Bildung zeigt. Maria Theresia und ihr Mann Franz Stephan von Lothringen waren um die Erziehung ihrer Kinder sehr bemüht und wählten Erzieher und Berater sorgfältig aus, die interessanterweise alle ihre Bildung im Ausland erhalten hatten. Ebenso waren die Berater Maria Theresias gut ausgebildet und maßgeblich an der Weiterentwicklung und der Reform des Bildungswesens beteiligt, wie noch deutlich werden wird.¹³

Der aufgeklärte Absolutismus verfolgte den Ausbau der unumschränkten Macht des Herrschers in allen Bereichen des Lebens, so auch in der Erziehung. Die Niederlagen gegen Preußen waren dabei genauso Anstoß für eine Weiterentwicklung des Bildungswesens in utilitaristischem Sinn des absoluten Herrschers wie auch die emanzipatorischen Bildungsgedanken der Aufklärer. Für die Aufklärung war dabei die Kritik an traditionellen Verhältnissen mit Hilfe der Vernunft wichtig, um Menschen aus „gottgegebenen“ Ordnungen herauszulösen, wohingegen es im Interesse des Staates lag, brauchbare

¹¹ Vgl. Preglau-Hämmerle (1986), S. 65-66.

¹² Brezinka (2000), S. 5.

¹³ Vgl. dazu Engelbrecht (1984), S. 70-71, 81-83.

und untergebene Untertanen heranzuziehen. Naturgemäß wurde diese Spannung zu dieser Zeit einseitig gelöst. Neben der realpolitischen Notwendigkeit der Umgestaltung des Staatsapparates in einen absolutistisch-zentralistisch regierten Staat und der damit verbundenen Notwendigkeit an ausgebildeten Beamten, erhielt der Bildungsbereich auch durch die Umkehr der Bündnisse und dem aktuellen Nahverhältnis zum aufklärerischen Zentrum Frankreich neue Impulse.¹⁴ Aber, wie Ferz den weiteren Verlauf beschreibt,

die Universität blieb wohl von den freiheitsliebenden Triebkräften der Aufklärung weitgehend unbehelligt. Denn die Hohe Schule als eine Stätte der Lehr- und Lernfreiheit, des selbständigen Denkens und Forschens war im Gegensatz zum protestantischen Norden vor Ort keineswegs verwirklicht. Vielmehr hielt eine Wissenschaftsverwaltung ihren Einzug, deren Entscheidungsträger auf der höchsten sowie gleichfalls niedrigsten Ebene, ob im Direktorium oder in der Universität, weisungsgebundene Staatsdiener waren. Und diese Entwicklung hielt an, denn das „despotische Bildungssystem“ Österreichs überdauerte ein volles Jahrhundert bis hin zur Wende der Jahre 1848/49.¹⁵

Aufgrund der historischen Verknüpfung von Kirche und Erziehung/Unterricht in den Ländern der Monarchie war eine Reform nicht ohne gleichzeitige kirchenpolitische Maßnahmen möglich. Dementsprechend war Widerstand von vielen Seiten zu erwarten und gerade die Abfolge der Reformen war von solchen Notwendigkeiten bestimmt.

Maria Theresia

Zu Beginn der Regierungszeit Maria Theresias lag ihre Aufmerksamkeit auf den Ritterakademien, die eigentlich schon einen Anachronismus darstellten, aber mit neuen Akzenten wieder belebt wurden. Da allerdings nur Adelige in diese Schulen aufgenommen wurden, konnte auch ganz gezielt auf spätere berufliche Anforderungen eingegangen werden. Maria Theresia behielt es sich vor, selbst in die Studienpläne einzugreifen und so kann die Akademie auch als Probelauf für erste Reformversuche gesehen werden. Konkret werden erste Reformen bei der Universität. Geschickt nutzte Maria Theresia das Gesuch der medizinischen Fakultät um Bestätigung ihrer Privilegien, um eine umfassende Reform einzuleiten, deren markantestes Gesicht in Gerard van Swieten zu sehen ist. 1749 von Maria Theresia gebeten, einen neuen Studienplan für die medizinische Fakultät zu entwerfen, fungierte der Leidener Leibarzt als Impulsgeber für die gesamte Universität, auf die seine Vorschläge schließlich 1752 ausgeweitet wurde. Auch „die neuen Studienpläne für die philosophische und theologische Fakultät wurden ohne Zuziehung der Jesuiten und der Universität ausgearbeitet und am 21. und 25. Juni 1752

¹⁴ Preglau-Hämmerle sieht besonders in der Politik Maria Theresias und Joseph II. eine Orientierung an den Vorbildern Frankreich und Preußen. Vgl. Preglau-Hämmerle (1986), S. 49.

¹⁵ Ferz (2000), S. 90.

dem Rector übermittelt.“¹⁶ Des Weiteren forderte van Swieten einen Strukturumbau der Universität, deren elementarste Neuerung der Studiendirektor war: eine einheitliche oberste Führungsposition innerhalb einer Fakultät, die durch einen fakultätsunabhängigen und von Maria Theresia zu benennenden Kandidaten zu besetzen sei. Ihm oblag die Kontrolle der Einhaltung der Studienvorschriften und der Vorsitz bei Wahlen, Prüfungen und ähnlichen Anlässen. Ferz beschreibt die Stellung des Studiendirektors als dem Dekan und der gesamten Professoren- und Hörschaft übergeordnet.¹⁷ Damit war er de facto eine unmittelbare staatliche Instanz an den Universitäten, wodurch Maria Theresia ihre Vorstellungen der Reform schneller an den Universitäten umsetzen zu können hoffte.

Weiters wurde die Ernennung von Professoren der Herrscherin übertragen, ebenso die Genehmigung der Wahl des Dekans. Es wurde auch die Gerichtsbarkeit der Universität auf ihre tatsächlichen Mitglieder beschränkt und dazu kam noch die staatliche Kontrolle in der Vermögensverwaltung der Universität.¹⁸ Damit wurde die bisherige Autonomie der Universität erheblich beschränkt und sie begann sich langsam entsprechend der Vorstellungen der Herrscher zu verändern. Die Reform begann naturgemäß bei der medizinischen Fakultät. Ihre zögernde Annahme an den anderen Fakultäten wurde der Vormachtstellung der Jesuiten zur Last gelegt. Erst durch eine Allianz zwischen dem Erzbischof von Wien (zuerst Johann Joseph Graf Trautson, dann Christoph Graf Migazzi) und den Reformkräften machte eine umfassende Neugestaltung möglich. So waren die neuen Studiendirektoren Pater Debiel und Pater Frantz zwar noch Jesuiten, standen aber bereits in Abhängigkeit zum Herrscher. Sie hatten nicht mehr den Rückhalt durch ihre Ordensbrüder und hatten überdies auch noch den Erzbischof vor sich. Pater Debiel und Pater Frantz erhielten genaue Anweisungen über ihre Aufgaben in der „Instructio pro Directore Studii Theologici“ vom 11.08.1752. Dabei war der Studiendirektor dem Studienprotektor unterstellt, dem er alle Studienangelegenheiten vorzulegen hatte. Mit Erzbischof Trautson war dies zwar auch ein Kleriker, das Amt des Studienprotektors war hingegen strikt vom Amt des Erzbischofs zu trennen und war lediglich der Person Trautsons zuerkannt.¹⁹ Gerade in dieser „Reform von oben“ ist der Nützlichkeitsgedanke klar

¹⁶ Gebhart (1953), S. 12.

¹⁷ Vgl. Ferz (2000), S. 81.

¹⁸ In dieser Reform, wie in vielen folgenden, lag ein Schwerpunkt wieder auf der Neugestaltung der Studienpläne. Nach der Neuordnung des Studiums der Mediziner nahm sich van Swieten die Philosophische Fakultät vor und reduzierte die Studiendauer von drei auf zwei Jahre. Auch die anderen Fakultäten blieben von tiefgreifenden Änderungen nicht verschont, was im Großteil der Fälle auf Kosten der bisher tonangebenden Jesuiten ging. Auch aus Sicht der Verwaltung verlor die Universität ihren mittelalterlichen Status einer Korporation und gelangte in eine finanzielle Abhängigkeit vom Staat.

¹⁹ Vgl. Ferz (2000), S. 86-87.

zu sehen, was durchaus den utilitaristischen Grundsätzen der Zeit entsprach. Dieses „despotische Bildungssystem“, wie Engelbrecht und Ferz formulieren,²⁰ äußerte sich vor allem in einer „Gleichförmigkeit“ der Studien. Die Vorlesungen waren kostenfrei, sollten aber auch alle Ausbildungsanforderungen abdecken. Überdies sollte die Studiendauer nicht überzogen werden und öffentliche, leistungsorientierte Prüfungen sollten dazu dienen, ein bestimmtes Niveau aufrecht zu erhalten. Dabei blieb allerdings kein Raum mehr für kritische oder gar bedenkliche Lehrsätze. Mit Hilfe deutlich höherer Gehälter und einem neuen Universitätsgebäude gelang es auch, für die Universität Wien anerkannte Wissenschaftler aus dem Ausland zu holen. Den Jesuiten wurden stufenweise Privilegien entzogen, freigewordene Stellen mit staatsergebenen Personen nachbesetzt und somit die Macht der Jesuiten gebrochen.²¹

Was in Wien gelang, sollte auch in den weiteren Universitäten Graz und Innsbruck umgesetzt werden. Doch wurde die Verstaatlichung dieser Universitäten erst mit der Einrichtung einer zentralen Lenkungsstelle, der Studienhofkommission, der Vorgängerin des Unterrichtsministeriums, im Jahr 1760 möglich. Nachdem der Studienprotektor Trautson 1757 gestorben war, nützte Maria Theresia die Gelegenheit und legte die Studienaufsicht nicht wieder in die Hand der Universitäten. Es trat eine achtköpfige Kommission zusammen und da sich die Bildungsaspekte zu einem „Politikum“ auswuchsen,²² entwickelte sich aus der Kommission über mehrere Schritte schließlich die Studienhofkommission. Obwohl es schon früher Aufsichtsämter gegeben hatte, war dies doch die erste mit solch umfassender Kompetenz, sowohl über Universitäten außerhalb der Grenzen Wiens als auch über Anstalten von Jesuiten und Piaristen, die sich mit diesem Schritt in die staatliche Bürokratie eingegliedert fanden. Die Reformen lösten die Universität Innsbruck von ihrer Ausrichtung auf Ingolstadt und Dillingen. In Graz unterstellte sich der Rektor der Jesuitenuniversität in einer „unterthänigsten“ Erklärung vom 22. September 1760 den Absichten der Herrscherin. Damit war es dem Staat gelungen, die Entmachtung der Jesuiten an den Universitäten durchzuführen und gleichzeitig die Hohen Schulen an den Staat zu binden.

Nach diesen ersten Schritten zu einer näheren Bindung des Erziehungswesens an den Staat war es nur konsequent, dass weitere Schritte folgen würden. Neben den Bemühungen an der Universität

²⁰ Vgl. Engelbrecht (1984), S. 190-191; Ferz (2000), S. 90.

²¹ So wurden auch Pater Deibel und Pater Frantz auf Antrag der Studienhofkommission 1759 ihres Amtes enthoben. Der theologischen Fakultät wurde ein Weltgeistlicher, der Domherr Simon Ambros Edler von Stock, vorangestellt und die Philosophische Fakultät erhielt sogar zwei Direktorate, die von dem Prälaten Johann Peter Simen und von van Swieten besetzt wurden. Wo immer Jesuiten aus einflussreichen Positionen verdrängt werden konnten, wurden diese umgehend von weltlichen Vertretern eingenommen.

²² Wie Maria Theresia in einem Dekret vom 13.10.1770 formulierte: „das Schulwesen aber ist, und bleibet allezeit ein Politikum“, zitiert in Engelbrecht (1984), S. 490.

waren die Jesuiten vor allem im Sekundarschulwesen tätig und auch hier bemühte sich der Staat zunehmend Kontrolle auszuüben. 1752 wurden die Aufgaben des landesfürstlichen Superintendenten, dessen Stelle ohnedies schon seit 1735 eingerichtet war, genau festgehalten und bereits 1753 wird von einer politischen Aufsicht geredet. Obwohl das Amt des Superintendenten bereits 1754 wieder abgeschafft wurde, kam die Oberaufsicht hier dem Direktor der philosophischen Studien, Pater Frantz, über. Dieser stellte als Jesuit in gewissem Sinne eine Kompromisslösung dar, da er das Vertrauen der Jesuiten und des Hofes genoss, wenngleich er bereits 1759 wieder seines Amtes enthoben wurde. Analog zum Geschehen an den Universitäten verloren die Jesuiten auch im Sekundarwesen nach und nach an Kontrolle, sodass diese ersten Jahre der Reformbemühungen Maria Theresias vor allem dem Bemühen der Verdrängung der Gesellschaft Jesu zugerechnet werden können.

In diesem Zusammenhang stellte sich die Wahl von Giovanni Batista de Gaspari als Verantwortlichen für das Gymnasialwesen als hervorragend heraus. Er nahm seine Aufgabe ernst und erarbeitete viele Verbesserungsvorschläge, die er, aufgrund seiner zahlreichen Besuche an den Schulen, auch aus der Praxis heraus begründen konnte. Seine Bemühungen mündeten in einen Entwurf, der den Unterricht an allen Gymnasien zu vereinheitlichen suchte. Seine „*Instructio pro Scholis humanioribus*“ „erhielt die volle Zustimmung Maria Theresias und wurde bereits am 4. Februar 1764 für das folgende Schuljahr verbindlich gemacht.“²³ Zwar blieb dieser Entwurf nur elf Jahre gültig, doch wurde damit endgültig die alte Ordnung der Jesuiten, die „*ratio studiorum*“, abgelöst. Der frühe Tod de Gasparis im Jahr 1768 machte allerdings eine erneute Diskussion über die Gestaltung des Sekundarbereichs nötig, für den es unterschiedliche Vorschläge gab. Nachdem darüber hinaus die Jesuiten aus Teilen Europas ausgewiesen wurden, schien es auch hier klug, Alternativen für die Zeit danach zu entwerfen. Naturgemäß betrafen diese Überlegungen den gesamten Bildungsbereich und die tatsächliche Aufhebung des Ordens in Österreich im Jahr 1773 machte umfangreiche Maßnahmen in allen Bildungsbereichen notwendig. Ein erster Vorschlag für ein Gymnasialwesen ohne Jesuiten kam bereits 1770 von Johann Anton Graf Pergen. Sein „*Plan zur Verbesserung des gesamten hohen und niederen Schul- und Erziehungswesens*“ legte die Aufsicht allein in die Hände des Staates. Der Unterricht sollte nur noch von weltlichen und weltgeistlichen Lehrern gehalten werden, was in der Praxis nicht möglich war. Neben weiteren Vorschlägen sticht vor allem sein Gedanke hervor, dass es notwendig sei, Lehrerseminare einzurichten und die Zulassung zum Lehramt auch an Bedingungen zu knüpfen. Von seinem Vorschlag, der 1772 zu den Akten gelegt wurde, blieb allerdings die Pädagogik als Anhang einer wissenschaftlichen Ausbildung. Als am 21. Juli 1773 die Societas Jesu vom Papst aufgehoben wurde, kam es durch die plötzliche Schließung einer ganze Reihe von Schulen und das

²³ Engelbrecht (1984), S. 150.

entstandene Vakuum zu einer wesentlichen Verschlimmerung der Zustände.²⁴ Diese Zustände waren im gesamten Bildungsbereich zu spüren und gerade in diese Zeit der Auflösung der Jesuiten fielen neben dem Tod Giovanni Batista de Gasparis (1768) auch der Tod Gerard van Swietens (1772). So bot sich Maria Theresia mit der Auflösung des Ordens eine Gelegenheit, das gesamte Bildungswesen zu reformieren.

Die Missstände in den Elementarschulen machten Reformen notwendig, die Gelegenheit machten sie möglich und so kam es 1771 zur Gründung einer Normalschule in Wien. Als Musterschule geplant, sollte sie nach dem Vorbild Felbigers, dem Reformator des katholischen Schulwesens,²⁵ die Normen für einen „gleichförmigen“ Unterricht im Lande geben. Auftretende Unsicherheit in der Unterrichtspraxis und schließlich die erwähnte Aufhebung des Jesuitenordens 1773 erforderten eine Neugestaltung und so schritt Maria Theresia zur Berufung Johann Ignaz Felbigers, dessen Methoden und Bücher schon seit einiger Zeit in Österreich kursierten, um die Primarschulen einer Reform zu unterziehen. An dieser Stelle soll nur ein kurzer Überblick über die „Allgemeine Schulordnung“ aus dem Jahr 1774 und deren Folgen gegeben werden.²⁶ Vorneweg sei allerdings darauf hingewiesen, „daß aus österreichisch-katholischer Sicht - wenn es auch Felbiger bewußt zu unterspielen versuchte - protestantisch-preußische Modelle der europäischen Schulentwicklung zu einem gewissen Teil Pate bei der Neuordnung des österreichischen Primarschulwesens gestanden sind.“²⁷ Seine Ordnung sah für die Elementarschulen drei Arten vor: die Normalschule, die Hauptschule und die „gemeine deutsche oder Trivialschule“, die ab 1840 amtlich „Volksschule“ genannt wurde. Er führte auch eine allgemeine pädagogische Ausbildung für Lehrer und Geistliche ein, was auch zu einem höheren Ansehen des Lehrers in der Gesellschaft führte. Nicht zu vergessen ist selbstverständlich die Schulpflicht, deren Umsetzung in der Praxis allerdings nicht so streng gehandhabt wurde, denn in den Paragraphen 12

²⁴ Die Jesuitengymnasien in Wien, Krems, Wiener Neustadt, Steyr, Judenburg und Hall wurden geschlossen. An Stelle dieser traten „deutsche Hauptschulen“, die den Bedarf nur unzureichend decken konnten und so kam es besonders im ländlichen Raum zu einem stark erschwerten Zugang zu höherer Bildung. Inwieweit es Maria Theresia gelungen ist, die Vormachtstellung der katholischen Kirche im Bereich der Bildung zurückzudrängen und Erziehung zu einer Staatsangelegenheit, zu einem „Politicum“ zu machen, behandelt aus protestantischer Sicht Wozniak (1995), S. 61-81.

²⁵ Weitere biographische Angaben sind u.a. bei Schönebaum, Herbert: Felbiger, Johann Ignaz von. In: Neue Deutsche Biographie 5 (1961), S. 65-66. <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118532340.html> 25.3.2011 zu finden.

²⁶ Die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kayserl. Königl. Erbländern“ wurde von Maria Theresia am 6.12.1774 unterzeichnet. Im Vorwort wird auf die Glückseligkeit der Nation hingewiesen, deren Grundlage die Erziehung der Jugend darstellt. Hier wird die Aufklärung durch den Monarchen gebracht, „denn von einer guten Erziehung und Leitung in den ersten Jahren hingen Lebensart, Denken und Fortschritt der Menschen ab. Deshalb sei es notwendig, daß ‚durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet‘ werde.“ Engelbrecht (1984), S. 103. In Preußen wurde die allgemeine Schulpflicht bereits 1717 (Principia regulativa von Friedrich Wilhelm I.) und 1763 für ganz Preußen (Generallandschulreglement von Friedrich dem Großen) eingeführt.

²⁷ Engelbrecht (1984), S. 103.

und 13 wurde zwar die Schulpflicht für alle Kinder zwischen dem 6. und 12. bzw. 13. Lebensjahr festgehalten, soweit sie nicht zuhause unterrichtet wurden. Aber aufgrund der aktuellen Situation in der Bevölkerung und insbesondere bei den Bauern, die ihre Kinder für die Arbeit am Bauernhof brauchten, wurden keine Zwangsmaßnahmen vorgesehen.²⁸ Selbstverständlich wurde die Reform nicht einhellig begrüßt: Man stieß sich vor allem an der „lutherischen und schlechten“ Lehrart, die Schulpflicht bedeutete für die Bauern einen Verlust von Arbeitskräften und finanzielle Engpässe begleiteten die Entwicklung durch den gesamten Verlauf: So war die Schulraumschaffung ein großes Problem. Dennoch war das Modell Felbigers so erfolgreich, dass sich Anlehnungen daran zuhauf finden ließen.²⁹

Im Sekundarschulwesen waren drei Modelle vorgestellt worden, aus denen Maria Theresia den „Anonymischen Plan“ des Piaristen Gratian Marx verwirklichte, da die konkurrierenden Pläne von Adam Franz Kollar und Karl Anton Martini/Ignaz Mathias Heß heftige Diskussionen in der Studienhofkommission auslösten und so der anonym eingebrachte Plan von Marx als dritter Weg eine Mehrheit finden konnte.³⁰ Mit Beginn des Schuljahres 1776/77 traten bereits die Änderungen in Kraft, die bis ins Jahr 1804 ihre Gültigkeit behielten. Gratian Marx reduzierte das Gymnasium von sechs auf fünf Jahre, wovon die ersten drei Jahrgänge als Grammatikklassen und die zwei Jahre der Oberstufe in Latein zu führen wären. Kommissionelle Prüfungen nach Ostern und vor den Herbstferien legten die Noten fest.³¹ Bedauerlicherweise scheiterte der Versuch der Verklammerung zwischen dem Primarschul- und dem Sekundarschulbereich aufgrund von Spannungen zwischen Felbiger und Marx, was an die bis heute andauernde Spannung innerhalb der Schulen des Sekundarschulbereichs erinnert.³²

Nach dem Tod van Swietens erbat sich Maria Theresia von den Studiendirektoren der Wiener Universität einen Zustandsbericht und Vorschläge für Verbesserungen. In diesem Zusammenhang wurde von Martini und Heß das Göttinger Universitätsmodell in die Diskussion gebracht, was zwar

²⁸ Vgl. Engelbrecht (1984), S. 491-501, bes. 496.

²⁹ Eine schematische Darstellung über Verbindungen zu Felbigers Schulreformkonzept gibt Engelbrecht (1984), S. 431.

³⁰ Eine genauere Darstellung der Gedanken von Martini und Heß bietet Ficker (1873), S. 117-119.

³¹ Details über weitere Bestimmungen sind nachzulesen bei Engelbrecht (1984), S. 154-160.

³² Vgl. Grimm (1995), S. 103-118.

von Maria Theresia gutgeheißen, aber schließlich nicht umgesetzt werden konnte.³³ Umgesetzt wurde letztlich auch hier, was nützlich war. Hauptergebnis war ein genau geregelter Studienplan für die medizinische, juristische und theologische Fakultät. Der philosophischen Fakultät blieb die Rolle der Vorbereitung. Wieder einmal trat damit der Gedanke der Nützlichkeit in den Vordergrund, so dass der preußische Kultusminister später in einem Gutachten von einem „Abrichten für einen bürgerlichen Beruf“³⁴ mit Blick auf die österreichischen Universitäten schreiben konnte. Engelbrecht hält überdies fest, dass mit dieser Überbetonung des Zweckmäßigkeitsgedankens gleichzeitig eine Verflachung pädagogischen Denkens und Handelns einherging. Die Kürzung der Ausbildungszeit, die vom Berufsbild bedingten Änderungen im Lehrplan und die damit einhergehenden sinkenden Lernanforderungen spiegelten sich in Oberflächlichkeit und Niveauverlust wider.³⁵

Ironischerweise trat nach dieser Reform an der Universität und dem Ausfall der Jesuiten keine unmittelbar spürbare Verbesserung in Kraft. Im Gegenteil, es musste in den letzten beiden Regierungsjahren Maria Theresias sogar über Einsparungen nachgedacht werden. Die Expansion des Bildungsangebotes forderte ihre Kosten und die Universität erlebte nicht automatisch einen Aufschwung durch das Ausschließen der Jesuiten: „Man klammerte sich nur mehr an den autorisierten Text und verzichtete auf selbständiges Weiterdenken der Probleme“.³⁶ Was ursprünglich als Hilfe für die didaktisch überforderten Professoren gedacht war, entwickelte sich mit der Zeit zu einer

³³ Die Wiener Professoren Martini und Heß hatten bereits für die Neugestaltung der Gymnasien einen Vorschlag eingebracht, waren damit aber gescheitert. Hanslik wertet die Vorschläge Heß' als im Wesentlichen mit der späteren Reform unter Thun deckungsgleich. Vgl. Hanslik (1951), S. 3-4. Grimm weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Heß die Schaffung eigener Lehrkanzeln für Gymnasialpädagogik nach dem Vorbild der philosophischen Institute in Göttingen und Halle vorschlug. Grimm (2000), S. 153.

Obwohl Johann Melchior von Birkenstock, der die Universität Göttingen besuchte, um Aufbau und Verfassung aus der Nähe beurteilen zu können, durchwegs positiv berichtete, was der allgemeinen Wahrnehmung der vorbildlichen Universität entsprach (vgl. Prahl (1978), S. 154-157.), konnte die Hoffnung auf Lehr- und Lernfreiheit nicht in die Realität umgesetzt werden. Die Diskussion um die Errichtung einer Akademie der Wissenschaften zeugt davon. Die Universität Göttingen hingegen wird, auch mit dem deutlichen Bezug zu Halle, in dieser Zeit als die „Vorbilduniversität“ gesehen: „Die Wirkung und Bedeutung Halles, wir wiederholen es erneut, war eine ungeheure. Die Fridericana wurde die Mutter aller aufgeklärten Universitäten, und d.h. sämtlicher Universitäten des alten Reichs, denn keine wollte zurückstehen. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts hatten ziemlich alle Universitäten ihre Lehr- und Studienpläne diesem Vorbild angenähert und dementsprechend reformiert. Vielfach war zwar Halle nicht mehr das bestimmende Vorbild, sondern die neu entstandene Georgia Augusta. Aber, und auch das sagten wir schon, die Göttinger Universität war ja recht eigentlich die konsequenteste Nachfolgerin der Fridericana, war ihre wohlgelungenste Tochter, so daß es in gewisser Weise müßig ist, darüber zu richten, ob Halle nun tatsächlich diesen entscheidenden Einfluß gehabt habe, da doch Göttingen die unmittelbarste Wirkung auf die deutschen Universitäten der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zuzuschreiben sei.“ Hammerstein (1970), S. 166.

³⁴ Aus einem Gutachten Altensteins abgedruckt bei Kluge (1958), S. 83.

³⁵ Vgl. Engelbrecht (1984), S. 80.

³⁶ Engelbrecht (1984), S. 196.

Möglichkeit der Steuerung und Kontrolle seitens des Staates.³⁷ So übernahm Joseph II. nach Jahren seiner Mitregentschaft auch in den Universitäten das Zepter und führte einige Änderungen ein.

Joseph II.

Unter der Regentschaft Joseph II. geriet die Universität in eine Randposition. Da seine Bemühungen darauf zielten, dem Großteil der Bevölkerung Lesen und Schreiben beizubringen, waren seine Kräfte mehr auf das Primarschulwesen konzentriert.³⁸ Nachdem er Gottfried Freiherr van Swieten zum Vorsitzenden der Studienhofkommission ernannte, machte er deutlich, dass der unteren Ausbildung die höchste Priorität zuzukommen habe. Universitäten waren Vorbereitungsanstalten für künftige Staatsdiener und dementsprechend auch nicht notwendigerweise wissenschaftlich auszurichten. Auch hier betonte Joseph II. den ohnehin schon strapazierten Nützlichkeitsgedanken, indem er in einer Resolution vom 25. I. 1782 festhielt, dass

nichts den jungen Leuten gelehrt werden, was sie nachher als seltsam, oder gar nicht zum Besten des Staates gebrauchen, oder anwenden können, da die wesentlichen Studien in Universitäten für die Bildung der Staats Beamten nur dienen, nicht aber der Erziehung Gelehrter gewidmet seyn müssen, welche, wenn sie die ersten Grundsätze wohl eingenommen haben, nachher sich selbst ausbilden müssen, und glaube nicht, daß ein Beispiel seye, daß von der blossen Catheder herab einer so geworden seye; [Der Unterricht sei daher einzurichten] nach Maaß des blossen Bedarfs zur Bildung guter Staatsdiener.³⁹

In Folge verloren die Universitäten vollständig ihre Selbstverwaltung und ihre Gerichtsbarkeit und wurden ganz verstaatlicht. Graz und Innsbruck wurden zu Lyceen degradiert und es wurden Studiengelder eingeführt.

Nach dem Vorbild Halles und Göttingens wurde die deutsche Sprache als Unterrichtssprache an den Universitäten eingeführt. Obgleich die Diskussion über die Einführung der deutschen Sprache schon früher begonnen hatte und weitgehend positiv rezipiert wurde, kann sie auch im Kontext einer weiteren Entkirchlichung des tertiären Bildungssektors gesehen werden.⁴⁰ Dennoch wurde in dieser

³⁷ „Dabei handelte es sich um eine Maßnahme, die anfangs aus didaktischen Gründen durchaus gerechtfertigt schien, weil sie die Professoren von dem im alten System üblichen Diktieren beziehungsweise die Hörer vom Mitschreiben und Auswendiglernen entlastete.“ Lustig (1997), S. 10.

³⁸ Engelbrecht beschreibt ihn als eine Person mit typisch aufklärerischer; oberflächlicher Vielwisserei, die zu vorschnellen Urteilen führte und ihn Abneigung gegenüber Büchern und Gelehrten empfinden ließ. So lässt sich möglicherweise auch sein Zugang zu Fragen der Bildungspolitik erklären. Vgl. Engelbrecht (1984), S. 82.

³⁹ Zitiert in: Wangermann (1978), S. 25-26. Ergänzung meinerseits.

⁴⁰ So hob Joseph II. neben der Kirchensprache auch weitere kirchliche Normen auf: Der Eid auf die unbefleckte Empfängnis Marias, auf das Glaubensbekenntnis und auf den Gehorsam gegenüber dem Römischen Stuhl wurde durch eine akademische Angelobung (sponsio sollemnis) ersetzt und im Toleranzpatent vom 13.10.1781 gestattete er den Akatholiken und später auch den Juden (2.1.1782) den vollen Zugang zum tertiären Bildungsbereich.

Diskussion aber auch kritisch angemerkt, dass durch die Einführung des deutschen Unterrichts an den Universitäten auch den Gymnasien in gewissem Sinn die Existenzberechtigung entzogen werde, „denn dadurch verlor das Gymnasium die Berechtigung für sein oberstes Ziel, das Erlernen der an der Universität bis dahin gebräuchlichen und geforderten lateinischen Sprache“⁴¹, wie Hanslik anmerkt. Weitere Änderungen lassen sich unter dem Stichwort Reduktion subsumieren, da „die Zahl der vorhandenen Universitäten für die Zwecke des Staates“⁴² ohnehin zu hoch sei. So wurden Universitäten, Lehrkörper, Studenten, Studiendauer und Lehrinhalte gekürzt, der Magister- (für die philosophischen Studien) und Bakkalaureusgrad abgeschafft. Weil sich die Studienhofkommission deutlich gegen die Reduktionen aussprach, sah sich Gottfried van Swieten, Sohn Gerards, zweimal genötigt, ein Entlassungsgesuch einzureichen. Ab dem Jahr 1784 war es dann schließlich auch verboten, im Ausland zu studieren. Der Professor war ein Diener und „Sprachrohr“⁴³ des Staates.

Die Angst vor arbeitslosem geistigen Proletariat bewog Joseph II. im Sekundarschulwesen besonderen Wert auf Disziplin und Selektion zu setzen. Straffe Reglementierungen für Lehrer sowie Schüler wurden eingeführt. Die strengere Handhabung von früheren Verordnungen und die Einführung von Schulgeld 1784 ließen sowohl die Zahl der Gymnasien als auch die Zahl der Schüler stark sinken, was aber nicht zu einem Anstieg der Qualität führte. Die Gründe für dieses Scheitern sieht Grimm darin, dass „die von der kaiserlichen Regierung angestrebte Niveauanhebung des Gymnasialunterrichts in Österreich [...] am chronischen Mangel an qualifizierten Professoren und Lehrern“⁴⁴ scheiterte. Der Schwerpunkt der Bemühungen Joseph II. lag allerdings im Primarschulbereich. Nach Absetzung Felbigers suchte er den Schulbesuch mit Hilfe von Zwangsmaßnahmen einerseits und dem unentgeltlichen Unterricht an Trivialschulen andererseits, durchzusetzen. So war seine Zeit, wie Ficker es ausdrückt, „überreich an Verordnungen, um das Fortschreiten der Volksbildung zu beschleunigen und die allseitig rege gewordene freiwillige Theilnahm

⁴¹ Hanslik (1951), S. 3. In weiterer Folge wurden natürlich auch Stimmen in Befürwortung einer Reform des Sekundarschulwesens in Bezug auf die Sprachenfrage laut. Zu dieser Sprachenfrage im Allgemeinen stellt Vetter für das mehrsprachige Habsburgerreich fest: „For the period spanning the reforms under Maria Theresia (1740-1780) and Joseph II (1780-92) until 1848, the guiding principle of the Habsburgs' educational language policies has been identified by historians as one which fosters the spread of German with a simultaneous tolerance of other languages.“ Vetter (2003), S. 278. Eine ausführliche Darstellung der Rolle der Sprache mit Bezug auf die Bildungsreformen gibt Frommelt (1963).

⁴² „Schon die kaiserliche Entschliessung vom 29. November 1781 erklärte, dass die Zahl der vorhandenen Universitäten ‚für die Zwecke des Staates‘ zu gross sei, und wünschte auch Beschränkung der Zahl der Professoren und der Studirenden, da ‚jene, welche die Studien der Universität frequentiren, nur die ausgesuchtesten Talente sein müssen.“ Ficker (1873), S. 229.

⁴³ So der Direktor der juristischen Fakultät, Franz Joseph Heinke, zitiert in Engelbrecht (1984), S. 200.

⁴⁴ Grimm (1995), S. 220.

an derselben durch legislativen Zwang zu kräftigen und auszudehnen.“⁴⁵ Ein weiterer wichtiger Schritt wurde durch die Erweiterung des Schulnetzes getan. So gelang es nicht nur die Zahl der Schüler, sondern auch der Schulen zu erhöhen und die Schulwege damit auch erheblich zu verkürzen. Nicht überall wurden seine rücksichtslosen Maßnahmen willkommen geheißen und so wusste sein Bruder Leopold II. die Situation über seine Verlagerung der Aktivitäten in den Sekundär- und Tertiärbereich zu beruhigen.

Leopold II.

Die kurze Amtszeit Leopolds hinterließ auf die Bildungslandschaft durch die überraschende Schließung der Studienhofkommission einen bleibenden Eindruck. Trotz seiner demokratisierenden Initiativen, vor allem durch die Studieneinrichtungskommission und den Studienkonsens, der in einem klaren Instanzenzug resultierte, waren seine Bemühungen durch seinen frühen Tod im Keim erstickt.⁴⁶ Dem Bildungswesen blieb eine Randexistenz übrig. Außenpolitische Einwirkungen und das Abebben aufklärerischer Bewegungen machten andere Schwerpunkte nötig.

Reformen im Vormärz

Die Zeit des Vormärz war von außenpolitischen Ereignissen geprägt, die auch ihre Wirkung auf das Bildungswesen nicht verfehlten. So waren die unmittelbaren Folgejahre der französischen Revolution von den Versuchen durchzogen, diese Funken nicht auf das Habsburgerreich überspringen zu lassen. Die Schule sollte revolutionäre Gedanken im Keim ersticken und als stabilisierender Faktor der Monarchie dienen. War der Nützlichkeitsgedanke schon bis hierher deutlich zu spüren, erfuhr er jetzt durch kontrollierende und unterdrückende Aufgaben eine neue Dimension. Die Auseinandersetzungen und Kriegswirren mit dem napoleonischen Frankreich gepaart mit der einhergehenden Inflation machten Reformen vorerst unmöglich. Die finanzielle Lage war während der gesamten Regierungszeit Franz I. und Ferdinands I. angespannt und so verwundert es nicht, dass kaum Geld für Reformen im Bildungsbereich übrig war. Überdies kam es im Jahr 1811 sogar zum Staatsbankrott. Leitner bemerkt in diesem Zusammenhang auch eine restaurative Entwicklung bei der Staat und Kirche wieder enger zusammenrücken.⁴⁷

⁴⁵ Ficker (1873), S. 23.

⁴⁶ Für eine ausführliche Darstellung der Bemühungen Leopolds II. im Bereich der Universitäten sei auf Ferz (2000), S. 149-164 verwiesen.

⁴⁷ Vgl. Leitner (1998), S. 24.

Die Ausgrenzung Franz II., seine Krönung als Franz I. von Österreich 1806 sowie die Folgen des Reichsdeputationshauptschlusses von 1803 führten zu einer Verselbstständigung und Isolierung Österreichs, die immer konsequenter durchgeführt wurde. Für die Studenten wurde besonders das Verbot, im Ausland zu studieren, bestimmend. „So hatte bereits Joseph II. 1784 seinen Untertanen im allgemeinen verboten, außerhalb des Habsburgerreiches zu studieren. Gerade während des Vormärzes wandte man diese Verbotsbestimmungen dann besonders rigoros an, wie man überhaupt ihre Umgehung durch zahlreiche Erlässe zu unterbinden suchte.“⁴⁸ Die Universitäten durften in weiterer Folge auch keine Studien aus dem Ausland anerkennen und Auslandsreisen von Studenten mussten von höchster Stelle genehmigt werden.⁴⁹

Die 1819 von Metternich gefassten Karlsbader Beschlüsse mit ihren strengen Reglementierungen für Universitäten und Studenten verfehlten ihre Wirkung nicht.⁵⁰ Obwohl während dieser Zeit durchaus Reformvorschläge von Seiten der Praktiker an übergeordnete Stellen gerichtet wurden,⁵¹ verfolgte die Bildungspolitik im Großen und Ganzen eine Stabilisierung des Staates. Engelbrecht spricht in diesem Zusammenhang und insbesondere seit der Julirevolution 1830 in Frankreich von einer Erstarrung in Bezug auf Reformen.⁵² Besonders deutlich wird dies in den Reformversuchen an der Universität, wie sich noch zeigen wird. Mazohl hält dieser Sicht entgegen, dass gerade diese Zeit des Vormärz in Bereichen des Bildungswesens Neuerungen mit sich brachte und verweist dabei auf die Gründung der polytechnischen Institute, den späteren Technischen Universitäten, in Prag 1806 und Wien 1815.⁵³ Überdies wurden selbstverständlich die schlechten Verhältnisse des Vormärz adressiert,

⁴⁸ Lustig (1997), S. 15.

⁴⁹ Trotz der strengen Regelungen stieg die Mobilität auch im industriellen Entwicklungsland Österreich und so konnten die Abschottungsversuche gegenüber dem Ausland irgendwann nicht mehr gehalten werden. Ab 1823 verkehrte die Postkutsche nach Fahrplan, Dampfer (1830) und Eisenbahn (1837) begannen Reisen noch zügiger möglich zu machen. „Freilich hinderten zunächst noch Polizeimaßnahmen und Zensur die volle Nutzung der nun gebotenen Möglichkeiten rascher Information und Kontaktaufnahme, aber eine Absperrung vom Ausland war praktisch, auch wenn man sie angestrebt hätte, gar nicht mehr durchführbar.“ Engelbrecht (1984), S. 209.

⁵⁰ „Als Antwort auf die schwierige innenpolitische Situation setzte der Kaiser auf einen autoritären Führungsstil im Geiste der josephinischen Tradition. Strenge Kontrollen der Hof- und Länderstellen und die Verschärfung der Zensur waren die vorrangigsten Instrumente seiner zentralistischen Politik.“ Ferz (2000), S. 165. Trotz dieser Einschränkungen verweist Mazohl darauf, dass es sich bei diesen Beschlüssen vor allem um Kontrollbemühungen handelte, denn offensichtlich war es Einzelnen dennoch möglich, Bestimmungen zu umgehen, wie das Beispiel von Thun-Hohenstein zeigt, der vier Jahre in Deutschland, England und Frankreich studierte. Vgl. Mazohl (2008), S. 135.

⁵¹ Besonders hervorzuheben wären an dieser Stelle die mittlerweile in Vergessenheit geratenen Pädagogen Franz Michael Vierthaler (1758-1827), Franz de Paula Gaheis (1763-1809) und Vincenz Eduard Milde (1777-1853). Kurze biographische Skizzen und ihre Bedeutung für die Pädagogik finden sich bei Engelbrecht (1984), S. 210-218. Zu V. E. Milde, der von Brezinka als Glücksfall für das Fach Pädagogik bezeichnet wird (Brezinka (1995), S. 67), sei an dieser Stelle noch auf den Sammelband von Breinbauer (2006) verwiesen sowie auf das Kapitel bei Brezinka (2000), S. 233-248.

⁵² Vgl. Engelbrecht (1984), S. 206.

⁵³ Vgl. Mazohl (2008), S. 133.

wenn es später um die Legitimation eigener Reformvorstellungen ging: „Allenorts ist da vom schlechten Ruf der österreichischen Universitäten die Rede, vor allem im Gegensatz zu den ‚freien‘ Universitäten in Deutschland.“⁵⁴ Dieser schlechte Ruf liegt in der antiklerikalen, liberalen Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts begründet, meint Mazohl. Dabei hält sie auch fest, dass bereits damals, in der Zeit des Vormärz, die Reformbedürftigkeit erkannt wurde, die vielversprechenden Ansätze aber nicht zielstrebig verfolgt wurden.⁵⁵ Auch Höflechner erkennt in den noch gering erscheinenden Initiativen dieser Zeit im Bereich der Physik und Chemie in Wien und Prag Impulse für die Reformen von 1848. Dabei wird deutlich, dass viele Ansätze bereits vor den Reformen von 1848 da waren, aber, wie Höflechner formuliert, durch den Mangel an Mut zur Freiheit, Kenntnis und Erfahrung noch nicht zum Durchbruch gelangten.⁵⁶

Unter diesen Gesichtspunkten der Reglementierung und Erstarrung konnten Schritte, die Leopold II. in seiner kurzen Zeit gesetzt hatte, keine Fortsetzung finden. Diese Schritte wurden vielmehr von der Öffentlichkeit für Missstände verantwortlich und umgehend wieder rückgängig gemacht. Heinrich Franz Graf Rottenhan, der Direktorial-Hofkanzler Franz II., wurde beauftragt, ein Gutachten für eine Reform des gesamten Bildungswesens vorzulegen, das zur unmittelbaren Folge die Bildung einer Studien-Revisions-Hofkommission hatte. In dieser stellte sich Rottenhan gegen die Demokratisierungstendenzen Leopolds und sprach dem Staat eine Art Wächterfunktion über den Wissensschatz zu, der eben zum Guten oder zum Bösen verwendet werden könnte. Die Französische Revolution sei eben die Verwendung des Wissens zum Verderben der Menschheit gewesen. So schrieb er, dass es „wohl nicht zweifelhaft seyn (könne), daß in einem wohlgeordneten Staate über die kluge Ausspendung der Reichthümer des Geistes eben so, wie über jeden andern Genuß des gesellschaftlichen Lebens, eine Art von Staatspolizey walten müsse.“⁵⁷ Die ziellosen Debatten der Kommission, die nur langsam zu arbeiten begann (1797), führten schon 1802 zu ihrer Auflösung. Gerade die Frage, ob zwischen den Ständen in Fragen der Erziehung eine scharfe Grenze zu ziehen sei, erregte die Gemüter.⁵⁸ Nach weiteren Wirren kam es erst 1808 wieder zur Einsetzung der

⁵⁴ Mazohl (2008), S. 134.

⁵⁵ Vgl. Mazohl (2008), S. 134-135.

⁵⁶ Vgl. Höflechner (2010), S. 94-95.

⁵⁷ Zitiert in: Engelbrecht (1984), S. 218-219.

⁵⁸ Rottenhan stellte sich für die „niedern Volksklassen“ eine einfache Bildung vor, für den Bürgerstand etwas an wissenschaftlicher Vorbildung und nur dem „gelehrten Stand“ sollte die Universität offen stehen. Auch im Bereich der Universität trennte er zwischen einer praktischen, berufsorientierten Ausbildung und einer Gelehrtenlaufbahn, was sich später dann auch realisieren ließ.

Studienhofkommission, die zwar den selben Namen trug, diesmal aber in die Hofkanzlei eingebunden war.

Die Jahre nach den intensiven Reformen waren vor allem im Primar- und Sekundarschulwesen mit der Umsetzung vieler Vorgaben gekennzeichnet.⁵⁹ Für die Gymnasien wurde der Piarist Franz Innozenz Lang bedeutend, der wiederum nach langen Diskussionen⁶⁰ 1805 einen „Gymnasial-Plan“ vorlegte, der mit dem Schuljahr 1806/07 eingeführt wurde und dessen Grundlage Grimm im bayerischen Schulplan von Joseph Wismayr sieht.⁶¹ Die „Sammlung der Verordnungen und Vorschriften über die Verfassung und Einrichtung der Gymnasien“, kurz der „Gymnasialkodex“, blieb bis 1848 gültig. Neben diesem Bemühen um eine Organisation der Gymnasien wurde gleichzeitig eine Ausweitung der Standorte angestrebt, die man mit Hilfe der Kirche auch erreichte.⁶² Für die Reform Langs waren drei Aspekte kennzeichnend: das Fachlehrerprinzip, die Verlängerung der Studienzeit von fünf auf sechs Jahre und die Erweiterung und Umgestaltung des Lehrplans.⁶³ Obwohl bereits Jahrzehnte an Diskussionen dem Fachlehrer vorangegangen waren, konnten sich viele mit dieser Einrichtung nicht anfreunden. 1818 entschloss sich der Kaiser dann wieder zum Klassenlehrer zurückzukehren.⁶⁴ Mit der Neugestaltung des Lehrplans wurde Latein aus seiner allbeherrschenden Situation zurückgedrängt und auf 50 Prozent der Gesamtstundenzahl reduziert. Die erweiterte Stundentafel mit Fächern wie Geographie, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte ließen das Gymnasium mehr in die Richtung einer allgemeinbildenden Schule rücken. Mit dem Jahr 1814 wurden die Jahreshauptberichte, ausführliche Berichte über die umfangreichen sechstägigen Visitationen, eingeführt, die viel Energie in

⁵⁹ Als wichtiges Ereignis im Bereich der Primarschulen ist vor allem die „Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. deutschen Erbstaaten“ 1805 zu nennen, die mit 1.4.1806 in Kraft trat und bis 1869 gültig blieb. Diese „Politische Schulverfassung“ legte das Elementarschulwesen wieder in die Hände der Kirche und gab für die kommenden Jahre genügend Aufgaben vor: Ständige „Befragungen“ von Seiten der Schulverwaltung lieferten viele Verbesserungsvorschläge, wenngleich diese auch nur sehr selten umgesetzt wurden.

⁶⁰ In diesem Zusammenhang ist der Vorschlag Birkenstocks erwähnenswert, da er sich, auch begrifflich, an Preußen orientiert, was aufgrund seiner Vita auch nicht weiter verwunderlich ist: Selbst hatte er in Göttingen studiert und hatte davon auch schon im Zuge der Universitätsreform unter Maria Theresia berichtet. Dabei sollte das Schulwesen nur von Fachleuten geleitet und Gymnasiallehrer an eigenen Institutionen ausgebildet werden.

⁶¹ Vgl. Grimm (1995), S. 442.

⁶² Klöster und Stifte wurden angehalten, wieder Gymnasien einzurichten. Die Jesuiten konnten auch wieder Fuß fassen. Dennoch war die Absicht des Staates, Geld zu sparen, zu eindeutig und so wurde beispielsweise dem Schottenstift in Wien 1807 anbefohlen, ein Gymnasium einzurichten, nachdem der Abt zuvor abweisend reagiert hatte. Eine Aufstellung aller Gymnasien und philosophischen Studienmöglichkeiten des Jahres 1817 findet sich bei Ficker (1873), S. 130. Das Jahr 1847 sowie die Zahl der besuchenden Schüler an allen Gymnasien ist auch verzeichnet bei Ficker (1873), S. 137-138.

⁶³ Vgl. Grimm (1995), S. 466-492.

⁶⁴ Mit der Abkehr vom Fachlehrersystem 1818 wurden auch in der Stundentafel wieder Änderungen zugunsten von Latein vorgenommen. Zwar war eine Gleichstellung zwischen Deutsch und Latein bestimmt, in der Praxis standen aber zwei lateinische Aufsätze einem deutschen gegenüber.

Anspruch nahmen. Der akute Lehrermangel, besonders deutlich durch das Einführen des Fachlehrers, führte zu einigen Änderungen: Das Gehalt wurde angehoben,⁶⁵ Anwärter mussten sich einem Konkurs unterziehen,⁶⁶ sie durften seit 1796 den Professorentitel führen und seit 1814 die Beamtenuniform tragen. Ab dem Jahr 1826 wurden sie nach dreijähriger Tätigkeit unbefristet angestellt und durften nach dreißig Dienstjahren in Pension gehen. Für Nachwuchs sorgte die Einführung des Adjunkten im Sekundar- und Tertiärbereich.⁶⁷ All das machte es einem weltlichen Gymnasiallehrer möglich, das Unterrichten zum angesehenen Vollberuf zu machen, wie Engelbrecht formuliert: „Die Lehrer an den Gymnasien gewannen ohne Zweifel im Vormärz an Ansehen und Selbstbewußtsein; die besten Köpfe unter ihnen fanden den Weg zu den Lehrstühlen der Universitäten.“⁶⁸ Gleichzeitig wurde aber auch versucht, Schülerzahlen niedrig zu halten, um der Gefahr „arbeitsloser Akademiker“ auszuweichen. Ab 1826 war für den Eintritt ins Gymnasium wieder eine Vorprüfung nötig und die Lehrer wurden angehalten, über die Klassifikation eine strenge Beurteilung und damit Selektion durchzuführen.⁶⁹ Aufkommender Kritik in den 30er-Jahren wurde mit der Bildung eines „Comité zur Entwerfung der Verbesserungs-Vorschläge“ begegnet, das sogar seine Fühler nach Deutschland ausstreckte.⁷⁰ Den vorgelegten Entwurf lehnte der Kaiser 1844, zwei Jahre später, ab, forderte aber gleichzeitig die Fortsetzung der Beratungen, für die in der folgenden Zeit weitere Expertisen eingeholt wurden, unter anderem von dem Prager Universitätsprofessor Franz Exner. Am 30. Oktober 1847 entschied der Kaiser trotz weiterer Vorschläge, „daß es beim gegenwärtigen Zustand ‚im Allgemeinen zu bleiben‘ habe.“⁷¹

⁶⁵ Für eine genaue Aufstellung der Gehälter; vgl. Ficker (1873), S. 127-129.

⁶⁶ Zugelassen wurden österreichische Staatsbürger unter vierzig Jahren, die das Gymnasium und die philosophischen Studien besucht hatten. Für Lehrer der Humanitätsklassen wurden noch weitere Anforderungen gestellt. Ab 1818 mussten sich auch Geistliche diesem Konkurs unterziehen. Naturgemäß diente dies auch dem erhöhten Ansehen in der Gesellschaft.

⁶⁷ „Gymnasial-Adjuncten“ wurden für zwei Jahre angestellt und in diesen für das Lehramt ausgebildet. An der Universität sollten besonders herausragende Studenten ausgewählt, ebenfalls für zwei Jahre angestellt werden und durch ihre wissenschaftlichen Abhandlungen und den spätestens nach vier Jahren abgelegten Konkurs ihre Fähigkeit unter Beweis stellen.

⁶⁸ Engelbrecht (1984), S. 255.

⁶⁹ „Am Gymnasium in Graz [...] absolvierten von 100 in die erste Klasse eingetretenen Schülern in zehnjährigem Durchschnitt bloß zwischen 33,5 Prozent und 43,5 Prozent die Anstalt. In einzelnen Jahrgängen erreichten noch viel weniger ihr Ziel, im starken Jahrgang 1819 etwa von 91 Schülern nur 19 oder im Jahrgang 1821 von 152 nur 29 usw.“ Engelbrecht (1984), S. 256.

⁷⁰ Nach Jakob Ruttenstock übernahm Benedict Richter den Vorsitz. Aufgrund seiner früheren Lehrtätigkeit in Augsburg zog das Comité auch die Schulentwicklung in Deutschland mit in Betracht. Ebenso deutete die Heranziehung eines Referenten für das Volksschulwesen und eines für die philosophischen Studien darauf hin, dass das gesamte Bildungswesen bedacht wurde. 1838 ordnete der Kaiser selbst schließlich an, dass Reformen im Gymnasium mit denen der philosophischen Studien in Verbindung zu bringen seien.

⁷¹ Engelbrecht (1984), S. 259.

Analog zu den Geschehnissen im Sekundarschulwesen kam es auch bei den Universitäten zu einer Rücknahme der Einrichtungen Leopolds II. Die Studiendirektoren wurden wieder eingeführt und von den Universitäten wurden effizientere Fachausbildungen erwartet. So wurden normierte Studiengänge eingeführt, die auf der einen Seite eine schnelle Praxisausbildung und auf der anderen Seite das umfassende Studium für den „Gelehrten“ bieten sollten. Dem Credo der Vermeidung zu hoher Bildung entsprechend, wurde zwar eine breitere Basis an akademischer Grundausbildung geschaffen, diese aber gleichzeitig nur bescheiden ausgestattet.⁷² Gleichzeitig erfuhr die Zensur gerade im Bereich der Universität ihren Höhepunkt. „Der Lehrer hat nicht allein die Aufgabe, die Schüler allgemein zu guten Staatsbürgern und funktionierenden Staatsdienern [sic] zu erziehen, er hat exakt und ohne Einschränkung das zu lehren, was der Staat als Lehrinhalt vorgibt - wobei das Wort ‚exakt‘ durchaus wörtlich zu verstehen ist.“⁷³ Obwohl sich Professoren in dieser Zeit als Beamte des Staates sahen, war die Zensur doch sehr stark. Um jede revolutionäre Regung im Keim zu ersticken, durften „religions-, sitten- oder staatswidrige und revolutionäre Bücher“ nur mit Bewilligung von Professoren entlehnt werden, wie Engelbrecht beschreibt. Überdies waren die Bibliothekare mit der Führung von Entlehnbüchern beauftragt. „auch war alles Bedenkliche im ‚Benehmen und im Vortrag der Professoren‘ der Polizei- und Zensurhofstelle anzuzeigen.“⁷⁴

So war auch die Bindung an Lehrbücher in Österreich schon selbstverständlich. Dazu kam noch die strenge Auswahl bei der Vergabe einer freigewordenen Professorenstelle durch den Konkurs: Der Studiendirektor konnte einen Bewerber ablehnen, erstellte eine gereichte Vorlage für die Landesregierung und die Studienhofkommission, die ihrerseits eine Bewertung vornahm und die bereinigte Liste dem Monarchen zur Wahl übergab. Danach wurde eine probeweise Anstellung für zwei Jahre vergeben. Das Recht auf Selbstergänzung war schon unter van Swieten den Universitäten verloren gegangen. Aber auch dieses Verfahren hatte seine Tücken und sollte in weiterer Folge immer wieder neu überdacht werden.⁷⁵

⁷² So beschreibt Engelbrecht drei Typen der Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich: Die Volluniversität (alle vier Fakultäten), das Lyzeum (philosophischer Studiengang und weitere Fachabteilung; entweder mit oder ohne Berechtigung für die Verleihung eines Grades) und das Lyzeum/Lehranstalt (bestehend nur aus einer Fachabteilung). Als einzige Volluniversität war Wien zu sehen. Man war bestrebt, weitere Lehranstalten im Land aufzubauen, aber diese nicht in einen höheren Status gelangen zu lassen. Vgl. Engelbrecht (1984), S. 270-276.

⁷³ Stachel (1999), S. 131.

⁷⁴ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 284.

⁷⁵ „Das Konkursverfahren hatte auch seine Tücken und Gefahren. Nicht selten setzte sich in diesem Auswahlverfahren ein weniger geeigneter Kandidat durch. Es kam dabei durchaus vor, daß ein Professor eine artfremde Ausbildung genossen hatte und das Studium, in dessen Rahmen er die Lehrkanzel ausfüllen sollte, selbst nicht absolviert hatte. Erst nach und nach begegnete man diesem Mißstand, indem die Doktorwürde für Professoren an öffentlichen Anstalten als unumschränktes Erfordernis vorgesehen wurde.“ Ferz (2000), S. 187.

Mittelpunkt der Arbeiten im tertiären Bildungsbereich waren die Studienpläne, insbesondere die Gestaltung der philosophischen Studien. Dabei wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen wurde versucht, der Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung durch die Hereinnahme von weiteren Fächern gerecht zu werden und zum anderen, eine Gleichwertigkeit der philosophischen Studiengänge gegenüber den drei anderen Fakultäten zu erreichen. Die vom Kaiser erlassene Neuordnung sah allerdings nur einen zweijährigen Bildungsgang an den Lyzeen und einen dreijährigen nur an der Universität vor.⁷⁶ Damit kam das Philosophiestudium immer noch nicht über ein Vorbereitungsstudium hinaus. Weiters sollte jede Überlastung von Studierenden vermieden werden und so wurden nur vier Lehrstunden pro Tag angesetzt. Eine gewisse Wahlfreiheit bot sich allerdings durch die Kollegien. Bestimmt wurde außerdem die fast durchgängige Prüfung aller Studenten. Dabei sollte zu Beginn jeder Stunde wiederholt werden, ein- bis zweimal monatlich sollten die Kernpunkte geprüft und mit Beendigung des Faches in einer mehrtägigen Prüfung der Fortschritt festgestellt werden. Kritik an diesen Plänen wurde bereits von Beginn an geäußert. 1824 verkürzte der „Verbesserte Lehrplan der philosophischen Studien“ die Studienzeit wieder auf zwei Jahre.⁷⁷ In den „freien Fächern“ konnte durch die Möglichkeit der Lesung „nach eigenen Heften“ ein gewisser Wissenschaftsbetrieb erreicht werden. Die Kritik riss allerdings nicht ab und schon 1827 wurde nach Befragung der philosophischen Studiendirektoren eine Studienrevisionskommission eingesetzt. Der Bericht dieser Kommission wurde erst 1837 eingereicht. In Folge bestimmte der Kaiser 1838, dass die Reformen mit dem Gymnasium abgestimmt werden sollten. Zu diesem Zweck wurde wiederum eine neue Arbeitsgruppe eingerichtet, bestehend aus Andreas von Ettinghausen, Franz Exner und Franz Seraphin Cassian Hallaschka, die vom Juni 1845 bis zum August 1846 berieten, deren Anträge aber keine Erledigung erfuhren. Mazohl hält in diesem Zusammenhang fest, dass es dieser Entwurf des Jahres 1846 ist, den Thun für den Erlass der neuen Studienordnung der philosophischen und juristischen Fakultät 1850 als Grundlage heranzieht.⁷⁸ Umgestaltungen im Bereich der juristischen Fakultät bezogen sich vor allem auf die politischen Änderungen, ausgelöst durch die Niederlegung der römischen Kaiserkrone 1806.

⁷⁶ Der erste Jahrgang umfasste Mathematik (8 Wochenstunden), Theoretische Philosophie (4 Stunden), Weltgeschichte (3 Stunden), Religionslehre (2 Stunden) und Griechisch (1 Stunde). Der zweite Jahrgang bestand aus Physik (8 Stunden), Praktische Philosophie (4 Stunden), Weltgeschichte (3 Stunden), Religionslehre (2 Stunden) und Griechisch (1 Stunde). Im dritten Jahrgang wurde bereits differenziert: Für alle Hörer waren das Studium der Klassiker zur Bildung des Geschmacks (5 Stunden) und Religionslehre (2 Stunden) verbindlich. Juristen hörten dazu noch 3 Stunden Österreichische Staatsgeschichte, Mediziner 4 Stunden Allgemeine Naturgeschichte und 2 Stunden Griechische Philologie, die Theologen begnügten sich mit 2 Stunden Griechischer Philologie. Dazu kamen noch die Wahlfächer in freiem Ausmaß.

⁷⁷ Weil gleichzeitig auch der Unterricht nicht mehr in Latein abgehalten wurde, wird auch eine Neuregelung des Studienplans unumgänglich: Erster Jahrgang mit Elementar-Mathematik (7 Wochenstunden), Theoretische Philosophie (5 Stunden), Religionswissenschaft (2 Stunden) und Lateinische Philologie (2 Stunden). Zweiter Jahrgang mit Physik (8 Stunden), Moralphilosophie (3 Stunden), Religionswissenschaft (2 Stunden) und Lateinische Philologie (2 Stunden).

⁷⁸ Vgl. Mazohl (2008), S. 141.

Gebhart sieht in dieser Isolation den Grund für die Bestrebungen „österreichische“ Eigenheiten hervor zu streichen.⁷⁹ Natürlich wurde der Schwerpunkt nun auf die österreichische Rechtskodifikation und ihre Auslegung gelegt. Aber auch für die Juristen gab es laufend Kritik und Verbesserungsvorschläge, die 1847 zu einem Entwurf führten, der auch keine Erledigung erfuhr.⁸⁰ Für die medizinischen und theologischen Studien war das Studieren auf unterschiedlichen Niveaus möglich. Dem Anspruch der bestmöglichen Berufsausbildung folgend gab es das „Chirurgische Studium für Civil- und Landwundärzte“, das in zwei Jahren die wichtigsten Kenntnisse zu Chirurgie und Geburtshilfe vermittelte und an Lyzeen unterrichtet wurde. Das vierjährige „Studium der Arzneykunde und höheren Wundarzneykunst“ wurde bereits 1804 auf fünf Jahre ausgedehnt.⁸¹ 1833 wurde bei den Medizinern erneut eine Umgestaltung vorgenommen⁸² und auch in der Folge immer wieder nach Verbesserungen gefragt. So kam es 1845 auch hier zur Einsetzung einer Kommission. Der Bericht aus dem Jahr 1846 erfuhr keine Erledigung. Zwar gab es auch für die Theologen zwei Niveaus in der Ausbildung: der eine Zweig für die Seelsorger in den theologischen Lehranstalten und der andere für den wissenschaftlichen Nachwuchs an der Universität. Allerdings unterschieden sich diese nicht in der vierjährigen Dauer, sondern in der Qualität. Kritik macht auch hier Reformvorschläge notwendig, wofür 1836 die Studienhofkommission beauftragt wird. Umfangreiche Diskussionen führten zum Studienplan, der 1848 dem Kaiser vorgelegt wurde - und auch keine Erledigung erfuhr.

Märzrevolution und Thun-Hohenstein

Die vielfältigen Entwicklungen, die schließlich zur Revolution im Jahr 1848 und den damit verbundenen Veränderungen führten, können selbstverständlich im Rahmen dieser Arbeit nicht dargelegt werden. Dementsprechend kann es sich bei der folgenden Darstellung auch nur um einen groben und vereinfachten Abriss der Ereignisse handeln, der nur das politische Geschehen und seine unmittelbaren Auswirkungen auf die Organisation des Bildungswesens untersucht.⁸³ Lustig fasst es wie

⁷⁹ „Die österreichische Monarchie stand nun allein da und allerorten entstand hier das Streben, das specifisch Oesterreichische zur Geltung zu bringen.“ Gebhart (1953), S. 37.

⁸⁰ Nach langen Diskussion einigte sich der Lehrkörper 1847 endlich auf eine „Rechts- und staatswissenschaftliche Studienordnung für die k. k. Universitäten in den nichtungarischen Ländern“.

⁸¹ Dabei waren die ersten drei Jahrgänge der Theorie vorbehalten, die folgenden beiden waren für die Praxis am Krankenbett vorgesehen.

⁸² Das kurze Studium der Chirurgie wurde auf drei Jahre ausgedehnt, wobei die „Arzneykunst“ bei ihren zwei Jahren blieb.

⁸³ Zur Alltagsgeschichte und insbesondere zur Schulrealität in diesen Jahren in Preußen sei auf Franck (1997) verwiesen. Die Tagebuchaufzeichnungen Hermann Francks für seinen Sohn Hugo, die die Jahre 1847-1855 abdecken, vermitteln ein eindrucksvolles Bild von dem Alltag eines jungen Burschen im Alter von sieben Jahren (1847), der zur „Blütezeit der Gymnasien“ (S. 41) aufwächst und unter anderem auch einige Erfahrungen aus dieser Schulzeit am Joachimsthalschen Gymnasium wiedergibt, die einen Blick auf die innere Unordnung im Gegensatz zur äußeren Ordnung bieten.

folgt zusammen und weist uns damit gleichzeitig auf die Problematik des Zusammenhangs zwischen „deutschem Modell“ und österreichischer Variante hin, wie es auch im Kapitel Ausblick noch einmal dargelegt werden wird: „Im wesentlichen handelte es sich bei dieser Neuordnung darum, das zeitgenössische deutsche Universitätsmodell in leicht modifizierter, an die inländischen Verhältnisse angepaßter Gestalt auf die Hochschulen des Habsburgerreiches zu übertragen.“⁸⁴ Dabei ist in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Revolution eine Zeit hoher Aktivität zu erkennen. Die folgenden Jahre des Neoabsolutismus unter Thun von 1849 bis zur Auflösung des Unterrichtsministeriums 1860 sind vor allem von den Folgen des Wirkens Franz Seraphin Exners und Hermann Bonitz geprägt.⁸⁵

Die Reform des österreichischen Schulwesens, zu der man sich zu dieser Zeit endlich durchgerungen hatte, erwies sich letztlich als wohldurchdachte und langlebige Konstruktion, die unzählige Krisen und Anpassungen überlebt hat, denn in seinen Grundzügen trägt das österreichische Schulwesen in sämtlichen Sparten, die Volksschulen umfassend bis hin zu den Universitäten, noch heute die Prägung, die es nach der Revolution erhalten hatte.⁸⁶

Rosner sieht in dieser Reform „eine der wichtigsten Weichenstellungen“⁸⁷ und sieht darin das Fundament für unser gegenwärtiges Schulwesen und die Universität. Es sind also vor allem die Folgen und Auswirkungen dieser Reformen, denen wir unsere Aufmerksamkeit schenken wollen. Mit der Aufhebung des Ministeriums mit Kaiserlicher EntschlieÙung vom 21.10.1860 gerieten Bildungsfragen wieder mehr in den Hintergrund und erst die Wiedererrichtung mit Kaiserlichem Handschreiben vom 2.3.1867 beendete dieses Hintergrunddasein.

In den Unruhen der Revolution waren es vor allem die Studierenden und die jüngere Intelligenz, die ihre Forderungen lautstark und auch mit Nachdruck vertraten.⁸⁸ In diesem Zusammenhang wurden natürlich auch viele, der vor kurzem noch vom Kaiser zurückgewiesenen, Reformvorschläge wieder aufgegriffen. Damit wurde eine gewisse Zielrichtung der Forderungen immer stärker deutlich und so kam es zu einer Petition der an der Universität Wien versammelten Studierenden, die sie am

⁸⁴ Lustig (1997), S. 1.

⁸⁵ Salomon Frankfurter, der das erste große Werk zur Reform unter Thun-Hohenstein verfasste, bezeichnete Exner als den herausragenden Geist in der Gestaltung des Reformwerkes: „Aber aus ihrer Reihe ragt einer hervor, der uns schon unter Sommaruga begegnete und die Seele des ganzen Reformwerkes war; Franz Exner. Neben ihn tritt dann, auf seine Veranlassung berufen, ein Mann, der nicht nur an der Schaffung der Reform hervorragend mitgearbeitet, sondern als gefeierter Lehrer der Wiener Universität sich bleibende Verdienste um ihre Durchführung und ihr Einleben erworben hat, Hermann Bonitz.“ Frankfurter (1893), S. 43.

⁸⁶ Leitner (1998), S. 20.

⁸⁷ Rosner (2004), S. 137.

⁸⁸ Vgl. dazu besonders Maisel (1998). Zur Rolle der akademischen Legion und den Folgen an der Universität in Wien: Böhm (1952), S. 78-81.

12.3.1848 verfassten und die durch den Rektor sowie die bekannten Professoren Endlicher und Hye persönlich dem Kaiser überbracht wurde. Dabei wurden unter anderem „Preß- und Redefreiheit zur Herstellung eines gegenseitigen Verständnisses und Vertrauens zwischen Fürst und Volk; Hebung des Volksunterrichtes und insbesondere Einführung der Lehr- und Lernfreiheit“⁸⁹ gefordert. Einen ersten Erfolg verzeichnete die Revolution mit dem Rücktritt Metternichs. Bisher hatte auch der Bereich der Bildung eine untergeordnete Stellung eingenommen und so konnte auch hier ein Erfolg gefeiert werden, als erstmals die Studienhofkommission durch ein eigenes „Ministerium des öffentlichen Unterrichts“ mit Kaiserlicher EntschlieÙung vom 23.3.1848 abgelöst wurde.⁹⁰ Dennoch hatten die Unruhen zur Folge, dass der Unterricht an Gymnasien und Universitäten seit dem Frühjahr des Jahres nicht mehr durchgeführt wurde und Gebäude teilweise vom Militär besetzt waren. Erst im März 1849 konnte der Unterricht an der Universität wieder aufgenommen werden, wenn auch an unterschiedlichen Orten, um Studentenansammlungen vorzubeugen. Diese Unterbrechung im regulären Betrieb machte es dem neugegründeten Ministerium erst möglich, manche Reformmaßnahmen umzusetzen.

Ministerium des öffentlichen Unterrichts

Als erster Minister des neu geschaffenen Ministeriums wurde am 27. März Franz Freiherr von Sommaruga berufen, der damals bereits 68 Jahre alt war und zuvor als Universitätsprofessor in Pavia und Lemberg, im Justizdienst und als Erzieher Franz Karls, des Sohnes von Kaiser Franz I., seine Fähigkeiten bewiesen hatte. Am 30. März 1848, also bereits drei Tage nach seinem Amtsantritt, zog er in seiner Rede vor den Studenten in der Aula der Universität, Parallelen zu den in Deutschland verehrten Hochschulen:

In allen Zweigen der Volksbildung wird zu Umgestaltungen geschritten werden. Besonnenheit und weise Erwägung muß diese Umgestaltungen entwerfen und durchführen. Wir wollen ein Gebäude aufführen von fester Dauer, ähnlich - so sehr es nur immer die Verhältnisse des Vaterlandes gestatten - jenen blühenden Hochschulen Deutschlands, die wir als Vorbilder gründlicher wissenschaftlicher Ausbildung verehren. Lern- und Lehrfreiheit, durch keine Schranke als jene constitutioneller Gesetze gebunden, wird ihre Grundlage sein.⁹¹

⁸⁹ Heintl (1848), S. I.

⁹⁰ „Die ‚Wiener Zeitung‘ vom Freitag, dem 24. März, brachte in ihrem amtlichen Teil die Mitteilung, daß Kaiser FERDINAND in der Absicht, die Vorbereitung und Vervollkommnung des Volks-Unterrichtes, so wie die vollständigere Entwicklung wissenschaftlicher, technischer und artistischer Studien zu befördern... die Errichtung eines eigenen Ministeriums des öffentlichen Unterrichts zu beschließen geruht‘ habe.“ Wenski (1974), S. 78.

⁹¹ Heintl (1848), S. 10.

Die deutschen Universitäten dienten als unumstrittenes Vorbild, das selbst in den Begrifflichkeiten Einzug hielt, wie Höflechner festhält.⁹² In der Folgezeit wurden auch wiederholt Professoren von den deutschen Universitäten in das Habsburgerreich geholt. Als prominentestes Beispiel ist dabei Bonitz zu nennen. Natürlich sollte dies, vor allem aufgrund der konfessionellen Unterschiede, in einer österreichischen Ausprägung geschehen. Die begonnene Säkularisierung des Bildungsbereiches schritt zwar fort, es waren aber immer noch viele Geistliche an den Schulen tätig.⁹³ Waren bis 1773 vor allem die Jesuiten tonangebend, so waren es in den Folgejahren bis zur Revolution die Piaristen und Benediktiner, die im höheren Bildungsbereich dominant waren. Dieser süddeutsche bzw. österreichische Ansatz einer konfessionellen Prägung spiegelte sich auch im Titel der unten betrachteten Zeitschrift „Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland“ wider.

Wenski sieht bereits hier erste Ansätze einer Lehr- und Lernfreiheit, wenn er schreibt: „Der Gedanke der Lehr- und Lernfreiheit sollte in der Donaumonarchie nicht mehr verlöschen. In den Verfassungen, die sie erlebte, stand von nun an stets der schöne Satz: ‚Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.‘ Er war der legitime Ausdruck der Märzrevolution.“⁹⁴ Dabei sei allerdings nicht verschwiegen, dass sich die Vorstellungen von der praktischen Durchsetzung der Lern- und Lehrfreiheit einerseits auf Seiten der Lehrenden und andererseits auf Seiten der Lernenden, nicht deckten.⁹⁵ Die Studenten erwarteten den Wegfall jedes schulmäßigen Unterrichtes und die Freiheiten eines „Burschenlebens“, Professoren hingegen den Wegfall der staatlichen Lenkung. So waren die Regelungen schließlich für beide Seiten eine Überraschung.⁹⁶ Bereits am 6. April hieß es: „Die unmittelbare Leitung jeder einzelnen Lehranstalt sowohl bey den sogenannten Facultäts-Studien, als auch bey den technischen

⁹² Vgl. Höflechner (2010), S. 96. Als Alternative brachte Ernst von Feuchtersleben eine Anlehnung an das französische Modell, konnte sich damit aber nicht durchsetzen. Vgl. FN 7 in: Höflechner (2010), S. 96-97.

⁹³ Selbst nach Einführung der Lehramtsprüfung im Zuge der Reformen unter Thun blieb diese Situation noch länger bestehen, wie Brezinka beschreibt: „1857 befand sich noch die Hälfte der öffentlichen Gymnasien in den deutschen und slawischen Ländern in kirchlicher Hand. An den 41 geistlichen Gymnasien hatten von 450 Lehrern nur 63 die Lehramtsprüfung abgelegt; an den weltlichen Gymnasien dagegen ungefähr die Hälfte der Lehrer. Selbst im Jahre 1870 gab es von den Lehrern der Ordensgymnasien nur rund ein Sechstel, welche das gesetzlich geforderte Lehramtsprüfungszeugnis nachweisen konnten.“ Brezinka (2000), S. 66.

⁹⁴ Wenski (1974), S. 56.

⁹⁵ Für den Bereich des Gymnasiums beschreibt Podlaha aus Sicht des Lehrers die Haltung der Schüler am akademischen Gymnasium: „Nichts lernen galt für Lernfreiheit, niemand sollte gemahnt, geschweige denn gestraft oder schlecht classificiert werden.“ Zitiert in: Bonitz: Schulprogramme österreichischer Gymnasien am Schlusse des Schuljahres 1850/51. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1851), S. 758.

⁹⁶ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 222.

Lehranstalten und allen Gymnasien wird hiermit dem Lehrkörper derselben übertragen.“⁹⁷ Damit erhielt die Universität wieder einen Teil ihrer Autonomie zurück.

Unter der Führung Sommarugas wurde im April 1848 dann der Prager Philosophieprofessor Franz Seraphin Exner erst als wissenschaftlicher Beirat, dann als Ministerialrat aus Prag nach Wien berufen.⁹⁸ Seine Aufgabe war die Schaffung eines allgemeinen Entwurfes anhand der bis dahin eingebrachten Vorschläge.⁹⁹ Für die Reformen an der Universität war schon seit einigen Jahren klar, dass diese gemeinsam mit der Reform an den Gymnasien umzusetzen sei, wie ja bereits 1838 verfügt wurde. In einer Ministerial-Verfügung vom 10. Mai wurde in diese Richtung bereits vorgearbeitet und die Errichtung einer siebenten Schulstufe angeordnet, die das erste Jahr des philosophischen Vorbereitungskurses an der Universität ersetzen und damit die Philosophische Fakultät von der Last der Vorbereitung für die anderen Fakultäten befreien sollte. Vereinzelt wurde auch Widerstand gegen diese Maßnahmen laut: Einerseits von Professoren, die ja bis jetzt an der Universität gelehrt hatten und nun an der Schule unterrichten mussten, andererseits von Schülern, die nun nicht mehr frei studieren konnten, sondern weiter die Enge des Gymnasiums ertragen mussten.¹⁰⁰

Des Weiteren wurden allgemeine Bestimmungen für Studierende gelockert und sogar das Auslandsstudium wieder erlaubt: Semestral- und Annualprüfungen waren nicht mehr verpflichtend, die Reihenfolge der gehörten Fächer konnte frei gewählt werden und die Universität konnte gewechselt werden. Es wurde sowohl Ausländern erlaubt, wieder in Österreich zu studieren, als auch Inländern ihr Studium im Ausland zu verfolgen.¹⁰¹ Eine weitere wichtige Neuerung in dieser Zeit stellte die Einführung des Privatdozententums dar. Zu diesem Zweck wurde ein Habilitationsverfahren eingeführt, das erstmals klare Anforderungen stellte und dem Lehrkörper im Sinne des Selbstergänzungsrechtes die Entscheidungsgewalt übertrug.¹⁰²

⁹⁷ Heintl (1848), S. 16.

⁹⁸ Mit Exner werden auch noch die Professoren Joseph Scheiner, Anton Hye, Ernst Freiherr von Feuchtersleben, Stephan Endlicher, Anton Schrötter, Paul Joseph Schaffarik, Johann August Zimmermann und Wilhelm Podlaha für den 5. April 1848 zu einer Beratung ins Ministerium eingeladen, dessen Ziel ein allgemeiner Entwurf zur Umgestaltung des Unterrichtswesens war. Vgl. Frankfurter (1893), S. 5.

⁹⁹ Vgl. Wenski (1974), S. 79.

¹⁰⁰ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 147.

¹⁰¹ Vgl. Lentze (1962), S. 28-29; Heintl (1848), S. 71, 85; Preglau-Hämmerle (1986), S. 99.

¹⁰² Wer nach erfolgreicher Erwerbung des Doktorgrades an einer Universität Vorlesungen halten wollte, musste in diesem Habilitationsverfahren eine Abhandlung vorlegen, einen Probevortrag, ein Kolloquium vor dem Lehrkörper und eine öffentliche Probevorlesung durchführen. Waren diese erfolgreich bestanden, erhielt der Kandidat die *venia docendi* und war befugt, Vorlesungen an der Universität abzuhalten.

Sommaruga selbst trat bereits am 9. Juli desselben Jahres wieder zurück und zog sich in den Justizdienst zurück. Obwohl Sommaruga damit nur knapp mehr als drei Monate im Amt war, wurde seine Zeit positiv bewertet, wie der zeitnahe Biograph Salomon Frankfurter beschreibt:

In diese Zeit fallen eine Reihe hochwichtiger vorbereitender Verfügungen, deren einschneidendste die war, welche sich auf die Vereinigung der bis dahin an der Universität bestehenden sogenannten philosophischen Obligatcurse mit dem Gymnasium, also die Umgestaltung der sechsclassigen Gymnasien zu achtcassigen, bezog. Die Durchführung dieser Maßregel war die Voraussetzung der in Aussicht gestellten Lern- und Lehrfreiheit.¹⁰³

Unter der Führung des Unterstaatssekretärs Ernst Freiherr von Feuchtersleben¹⁰⁴ wurde eine Kommission unter der Leitung Exners eingesetzt, die die Umsetzung der Reformgedanken vorbereiten sollte. Exemplarisch zeigt sich dies an der Ministerialverordnung vom 28. August 1848, die die sofortige Vereinigung des ersten Jahrganges der Philosophie mit den Gymnasien veranlasste, was die Verfügung vom 10. Mai real werden ließ.

Die zum erstenmal geschaffene siebente Klasse des Gymnasiums bzw. die sogenannte I. Lyzealklasse (die achte Klasse kam erst ein Jahr später) wurde dem Gymnasium einverleibt. Im Zusammenhang mit diesen Anordnungen wurde vorbereitet, das ganze Gymnasium in ein Unter- und in ein Obergymnasium von je vier Klassen einzuteilen. Dieselbe Verordnung verfügte auch den Übergang vom Klassenlehrer- zum Fachlehrersystem, weiters die Einführung des Unterrichtes in Landessprachen, wobei das Latein als Unterrichtssprache aufgehoben wurde. [...] Man darf sagen, daß durch diesen Erlaß vom 28. August 1848 ein sehr entscheidender Schritt zur Reorganisation des Gymnasialwesens erfolgte und so die Bahn für die definitive Neugestaltung der österreichischen Gymnasien geebnet wurde.¹⁰⁵

Da sich relativ schnell zeigte, dass zu diesem Zwecke der Reorganisation geeignete Lehrkräfte, besonders für die Universität, gebraucht wurden, kam es im September 1848 zur offiziellen Anfrage

¹⁰³ Frankfurter (1893), S. 4.

¹⁰⁴ Frankfurter beschreibt Feuchtersleben als die treibende Kraft zur Zeit des Ministers Anton Freiherr von Doblhoff-Dier. Da Exner die Übernahme des Unterrichtsportefeuilles abgelehnt hatte, leitete dieser als Innenminister das Unterrichtsministerium provisorisch.

„Wenn aber Feuchtersleben auch die äußere Vertretung, die Würde und den Glanz des Ministertitels seinem Freunde Doblhoff überlassen und sich mit der bescheideneren Stellung des Unterstaatssecretärs begnügt hatte, so gab doch jener nur den Namen her; denn Doblhoff war ein biederer Mann, aber zu schwach, um ein tüchtiger Minister zu sein; die tatsächliche Leitung hatte Feuchtersleben. Sein wissenschaftlicher Beirath war Exner, der auf seinen Antrag zum Ministerialrath ernannt worden war.“ Frankfurter (1893), S. 8.

Eggmaier beschreibt die Rolle Feuchterslebens in seinem Artikel ausführlich und zieht auch die Parallelen zur deutschen Ordinarienuniversität. Eggmaier (1998), S. 59-85.

¹⁰⁵ Wenski (1974), S. 84. Gleichzeitig wurde auch versucht, den Anschluss in Fragen der Universität nicht zu verlieren: „Mit Verordnung vom 7. August wurden deshalb Abgeordnete zu der in Jena tagenden Versammlung deutscher Universitätslehrer entsendet und die Durchführung vorliegender Vorschläge vorläufig in suspenso gehalten.“ Frankfurter (1893), S. 10.

bei Hermann Bonitz in Berlin, nachdem eine vertrauliche Korrespondenz zuvor Bereitschaft signalisiert hatte, ob dieser eine Professur für klassische Philologie an der Universität Wien übernehme und gleichzeitig auch für die Reform an Universität und Gymnasium zur Verfügung stehe.¹⁰⁶ Da Feuchtersleben als Mediziner selbstverständlich besonderen Wert auf die medizinische Fakultät legte, wurden auch hier schnell Änderungen herbeigeführt.¹⁰⁷ Diese Änderungen erregten die Gemüter ungemein und die erneuten Unruhen des 6. Oktobers 1848 bewogen Feuchtersleben, seinen Rücktritt einzureichen, der mit dem 23. November genehmigt wurde.¹⁰⁸

Mit den neuerlichen Unruhen des Oktobers kam auch der neue Unterstaatssekretär Josef Alexander Helfert in das Unterrichtsministerium.¹⁰⁹ Die neue Regierung unter Minister Stadion arbeitete an den Reformen weiter und ernannte am 6. Februar 1849 Bonitz endgültig, der Ostern 1849 schließlich in Wien eintraf.¹¹⁰ Da sowohl Minister Stadion als auch Unterstaatssekretär Helfert beim Reichstag in Kremsier waren, dürfte auch hier Exner wieder die führende Rolle in den Geschäften des Ministeriums gespielt haben. In der ständigen Korrespondenz mit Helfert, der eine Art Präsidialbüro in Kremsier unterhielt, wurden viele Akten erledigt und besonders ein Gedanke wieder aufgegriffen, nämlich der einer pädagogischen Zeitschrift. Exner brachte für die Redaktion derselben seinen Freund Josef Mozart und den Dichter Adalbert Stifter ins Gespräch. Doch es sollte noch einige Zeit dauern, bis es schließlich zur ersten Ausgabe unter der Redaktion von Seidl, Bonitz und Mozart und der Mitredaktion von Stifter kommen konnte.¹¹¹ Die Zusammenarbeit von Exner und Bonitz

¹⁰⁶ Natürlich war Bonitz nicht die einzige Berufung, sie verdient aber in unserem Kontext besondere Beachtung. Frankfurter beschreibt dies mit folgenden Worten: „In diese Zeit fallen eine Reihe von Berufungen auswärtiger Gelehrter, wie Ernst Brücke aus Königsberg, Georg Curtius aus Leipzig u.a., von denen für die Fortführung der Unterrichtsreform die bedeutsamste die des Philologen Hermann Bonitz war.“ Frankfurter (1893), S. 14.

¹⁰⁷ Die Berufung von Škoda und Rokitansky einerseits, aber auch die Entfernung von älteren Professoren, die nicht mehr als ihre Pflicht erfüllten andererseits, sollte den Ruf und das Niveau der medizinischen Fakultät heben. „So erhielten denn zu Ende September oder in den ersten Octobertagen fünf Mitglieder der Wiener medicinisch-chirurgischen Facultät ihren unerwarteten Abschied.“ Aus einem Manuskript des späteren Unterstaatssekretärs Joseph Alexander Helfert, zitiert in: Frankfurter (1893), S. 11.

¹⁰⁸ In der Zwischenzeit hatte Exner im Ministerium ausgeharrt und die Geschäfte fortgeführt, da es ihm seine Wohnsituation erlaubte, den Arbeitsplatz zu erreichen, ohne auf die Straße gehen zu müssen. „Der Umstand, daß er damals eine Wohnung inne hatte, die es ihm möglich machte, in das Bureau des Ministeriums zu gelangen, ohne die Straße betreten zu müssen, auf welcher jeder in Gefahr war, gewaltsam zum Barricadendienst fortgeschleppt zu werden, machte es ihm möglich, in jenen Tagen, im Auftrag des einzigen in Wien anwesenden Ministers Kraus, die nöthigsten Geschäfte seines Departments fortzuführen.“ Aus der Allgemeinen Zeitung vom 24. Juli 1853, zitiert in: Wenski (1974), S. 85.

¹⁰⁹ „HELFFERT war EXNERS Schüler in Prag. Er schätzte ihn sehr. Als er nun sein Vorgesetzter wurde, war er nicht immer der gleichen Ansicht wie sein ehemaliger Professor. Trotz der Meinungsverschiedenheiten in vielen Fragen der Reform entwickelte sich zwischen ihnen eine gute und wertvolle Zusammenarbeit.“ Wenski (1974), S. 88.

¹¹⁰ Auch bei der Neubildung dieser Regierung wurde Exner ein wiederholtes Mal der Posten des Unterrichtsministers angeboten, was er wiederum ablehnte. Exner lehnte auch die Berufung zum Unterstaatssekretär ab.

¹¹¹ Genauere Angaben zu Entstehung und weiterem Verlauf der Zeitschrift sind untenstehendem Kapitel zu entnehmen.

gestaltete sich sehr produktiv und in kürzester Zeit wurde der „Organisationsentwurf“ fertiggestellt, dem der im Vorsommer veröffentlichte „Entwurf der Grundzüge“ vorausging.¹¹²

Die allerhöchste Entschließung vom 28. Juli 1849 beendete schließlich die Wirkungszeit des Grafen Franz Stadion. Damit übernahm nach einigen Wirren in der Führung des Ministeriums, in deren Zeit dieses teilweise von anderen Ministerien geleitet wurde,¹¹³ schließlich Graf Leo von Thun-Hohenstein das Ministerium als erster Minister für Kultus und Unterricht.¹¹⁴

Bevor auf das Wirken von Thun-Hohenstein eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch der Blick auf einige weitreichende Entscheidungen und Vorgänge geworfen werden, die unter Sommaruga bzw. während der Übergangszeit eingeleitet wurden, in gewissem Sinne als Detailaufnahme dieser drei herausragenden Aspekte der Zeit vor Thun-Hohenstein. Namentlich sind dies die Berufung der für die Reformen in Österreich so bedeutenden Personen Exner und Bonitz sowie die Veröffentlichung des Entwurfs der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich, auf die im Folgenden genauer eingegangen werden soll.

Franz Seraphin Exner

Wie das Denkmal im Arkadenhof der Wiener Universität beweist, wurde die Bedeutung Exners für die Reform des österreichischen Bildungssystems schon früh erkannt.¹¹⁵ Exner, der als

¹¹² Über diesen „Entwurf der Grundzüge“ wird weiter unten noch berichtet. Wenski hält in diesem Zusammenhang fest: „Als Grundlage diente selbstverständlich der im Sommer vorigen Jahres veröffentlichte „Entwurf der Grundzüge“. Über diese leitenden Grundsätze hatten sich Exner und Bonitz wohl schon früher, besonders bei der Anwesenheit des letzteren in Wien, geeignet [sic], und die völlige Übereinstimmung der beiden Männer war wohl der Hauptgrund, daß der „Organisationsentwurf“ der in der pädagogischen Literatur für alle Zeiten seinen Wert als glänzende Leistung behalten konnte, in so kurzer Zeit, nur in wenigen Monaten (April - Juni) zustandekam.“ Wenski (1974), S. 89-90.

¹¹³ Nachdem im Juli das Ministerium Pillersdorf gestürzt wurde, in welchem Zusammenhang auch Sommaruga zurücktrat, übernahm der neue Innenminister Anton Freiherr von Dobhoff-Dier, da Exner das ihm angetragene Ministerium abgelehnt hatte, provisorisch das Unterrichtsministerium. Zum Unterstaatssekretär wurde Freiherr von Feuchtersleben ernannt, der mit seinem wissenschaftlichen Beirat Exner die Geschäfte führte. Die Unruhen des Oktobers hinterließen solch prägenden Eindruck auf Feuchtersleben, dass er seinen Dienst aufgab. An seine Stelle trat Helfert, der die Leitung des Ministeriums ebenso ablehnte. So wurde das Ministerium vorübergehend vom Finanzminister, vom Minister für Landeskultur und Bergwesen und schließlich von Graf Franz Stadion, damaliger Innenminister, geführt, bevor Graf Leo Thun-Hohenstein die Geschäfte übernahm. Vgl. Frankfurter (1893), S. 13; Leitner (1998), S. 29.

¹¹⁴ „Dieser [Graf Thun-Hohenstein] hatte die Übernahme des Amtes davon abhängig gemacht, dass auch die Kultusagenten vom Ministerium des Innern ausgeschieden und mit denen des Unterrichtsministeriums vereinigt werden.“ Frankfurter (1893), S. 15. Die Auswirkungen und Folgen sind uns bis heute geblieben.

¹¹⁵ Vgl. Meister (1932). Im weiteren Verlauf soll nur ein kurzer Abriss seiner Biographie gegeben werden. Da Exner doch eine bedeutende Persönlichkeit für das österreichische Bildungssystem darstellt, gibt es eine ganze Reihe von biographischen Skizzen, die weiterführende Informationen bieten. Vgl. vor allem Frankfurter (1893), Wenski (1974) und aus aktueller Sicht besonders Coen (2007). Erwähnenswert ist auch noch Adamek, die auf das vorliegende Quellenmaterial verweist. Vgl. Adamek (1984), S. 63-67.

Philosophieprofessor sein Interesse auch der Pädagogik zuwandte,¹¹⁶ verfasste zwei, wie Wenski betont, bedeutsame pädagogischen Schriften:

Es gibt unter den vielen, meist nicht sehr umfangreichen von EXNER verfaßten pädagogischen Arbeiten nur zwei gedruckte Werke, die für die Entwicklung des österreichischen Unterrichtswesens sehr wichtig und bedeutungsvoll sind, nämlich den „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ von 1848, den F. S. EXNER allein ausgearbeitet und den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ von 1849, den F. S. EXNER zusammen mit H. BONITZ verfaßt hat.¹¹⁷

Franz Serafin Exner wurde am 28.8.1802 als Sohn eines Zollbeamten in Wien geboren.¹¹⁸ Bereits 1813 trat Exner aufgrund seiner Begabung und seines Eifers in das akademische Gymnasium ein und wurde damit auch an der Universität Wien immatrikuliert. Er studierte in den Jahren 1819-1822 die drei allgemeinen philosophischen Jahrgänge in Wien und wandte sich dann dem juristischen Studium zu, das er durch Erteilung von Privatunterricht finanzierte.¹¹⁹ Das dritte Jahr seines juristischen Studiums absolvierte er in Pavia, was seine langjährige Freundschaft mit Franz Blumfeld und seine Vorliebe für italienische Kunst und Kultur begründete. Im Verlaufe seines Studiums und des philosophischen Obligatkurses lernte er die Philosophie kennen und wandte sich ihr zu.¹²⁰ So bestand er schon in Pavia das erste Rigorosum der Philosophie und beendete schließlich dieses Studium mit der Doktorwürde am 11. August 1827. Nach einigen erfolglosen Bemühungen um eine Lehrkanzel¹²¹ wurde er im Jahr 1831 nach Prag berufen, wo er bis 1848 tätig war. Dort wird ihm von Wenski große

¹¹⁶ Die Pädagogik wurde in der Habsburgermonarchie lange nicht als eigenständige Wissenschaft gesehen. Um die Fragen der Pädagogik hatten sich die Philosophieprofessoren zu kümmern, die es in den Jahren 1849-1864 auf 5 Lehrveranstaltungen brachten. So war es 1865 Theodor Vogt, der sich als erster in der Monarchie für Pädagogik habilitierte. Studiert hatte er klassische Philologie und Philosophie, hatte keine Lehramtsprüfung und keine Schulerfahrung. Vgl. dazu Brezinka (1995) und (2000), besonders S. 75-98.

¹¹⁷ Wenski (1974), S. 97-98.

¹¹⁸ In seiner Dissertation zu Exner stellt Jan Wenski noch vor der biographischen Skizze fest, dass es verwunderlich ist, „daß es über dieselbe Person so viele ungenaue, unrichtige oder falsche und somit widersprüchliche Informationen gibt;“ Wenski (1974), S. 22. Als erstes Beispiel dafür wird auch gleich das Geburtsdatum angeführt, das trotz aller unterschiedlicher Informationen höchstwahrscheinlich der 28. August gewesen ist. Größere Unstimmigkeiten gibt es noch bei der genauen Datierung seines Todes: Hier schwanken die Angaben zwischen dem 19. Juni 1850 und dem 21. Juni 1859. Dabei dürften sich auch einige Druckfehler eingeschlichen haben, so dass Wenski das Datum des 21. Juni 1853 als wahrscheinlichstes annimmt, denn auch Karoline Exner erwähnt in ihrem Brief an Kaiser Franz Joseph I. dieses Datum. Vgl. Wenski (1974), S. 26-27.

¹¹⁹ Zur Diskussion über die Jahresangaben und ihrer Richtigkeit bzw. dem Inhalt der einzelnen Jahre des Studiums vgl. Wenski (1974), S. 47-49.

¹²⁰ „Dank seines Lehrers, dem Philosophieprofessor Rembold [...], wandte Exner sich während seines Studiums der Rechte ganz der Philosophie zu.“ Leitner (1998), S. 38.

¹²¹ Seine Bemühungen um eine Lehrkanzel in Innsbruck, Görz und Verona waren vergeblich, obwohl er schon seit November 1827 die Lehrkanzeln für Philosophie und Erziehungskunde an der Universität Wien supplierte. Vgl. Wenski (1974), S. 30.

Popularität und Beliebtheit sowohl bei den Studenten als auch in wissenschaftlichen Kreisen, nachgesagt.¹²² In seine abendlichen Treffen kamen Männer der führenden Gesellschaft Prags.¹²³

Am 13. Mai 1840 heiratete er die Tochter eines Prager Großkaufmanns, Karoline Dusensy. Seine Ehe mit Karoline, oft auch Charlotte genannt, brachte sechs Kinder hervor, die alle anerkannte Wissenschaftler und Professoren wurden.¹²⁴ 1842 unternahm Exner eine Reise nach Deutschland, bei der er erstmals mit Hermann Bonitz zusammentraf. Coen beschreibt Exner als einen Mann, der die Vision von einem geeinten Deutschland mit sich trug und aus diesem Anlass seine Reise zu den Bildungszentren Deutschlands machte.¹²⁵ Obwohl Exner in diesem Zusammenhang einen Einblick in den Alltag deutscher Universitäten gewann, kann das System dieser Universitäten nicht als große neuartige Errungenschaft bezeichnet werden, da in Halle und Göttingen diese Verhältnisse bereits lange zuvor eingeführt wurden. Der Link zu Humboldt wurde erst Anfang des 20. Jahrhunderts gemacht.¹²⁶ Selbst wenn diese Beobachtung erst viel später festgehalten wurde, bemerkt Ferz, dass sich die österreichischen Vorstellungen um die preußischen Staatsreformbestrebungen Anfang des 19. Jahrhunderts drehten, die auch eine Neuorientierung des gesamten Unterrichtswesens zum Inhalt hatte.¹²⁷ Unter anderem wurde dabei auch der Vorbereitungsunterricht den Universitäten vorgelagert und das Gymnasium mit dem Abitur abgeschlossen, um einerseits ein Bildungsniveau gewährleisten zu können, andererseits aber auch den Zugang für ungeeignete Studenten an die Universitäten zu beschränken. Die Gründung der Berliner Universität unterstrich die neue Richtung und um eine Gesellschaftsveränderung zum Wohle des absolutistischen Staates voranzutreiben, war man sogar bereit, den Universitäten gewisse Freiheiten zu überlassen. Diese Freiheiten wirkten sich auch auf die

¹²² „In Prag besaß er bald die Liebe und Verehrung eines großen Schülerkreises. Er wurde in ziemlich kurzer Zeit der populärste und beliebteste Professor der Prager Universität. Seine Vorlesungen begeisterten die Studierenden.“ Wenski (1974), S. 30.

¹²³ Wenski führt hier als teilnehmende Gäste dieser „hochgewerteten Dienstagabende“ eine Liste prominenter Namen an: Bernard Bolzano, der „große Weise von Prag“; der Ästhetiker J. A. Zimmermann und Schneider; Graf Leo Thun-Hohenstein, der bereits in Prag in Verbindung mit Exner tritt und uns hier noch als Schüler Exners begegnet; die Historiker Palacky und Knoll und der Physiker Doppler.

¹²⁴ 1841 Adolf, Jurist, Universitätsprofessor und Lehrer des Kronprinzen Rudolf. 1842 Karol Franz Josef, Physiker und Universitätsprofessor in Innsbruck. 1843 Robert (im selben Jahr gestorben). 1844 Marie, heiratet Anton Ritter von Frisch. Ihr Sohn, Karl von Frisch erhielt gemeinsam mit Konrad Lorenz und Nikolaas Tinbergen 1973 den Nobelpreis für Physiologie oder Medizin. 1846 Sigmund, Physiologe und Universitätsprofessor in Wien. 1849 Franz Serafin, Physiker und Universitätsprofessor in Wien. Weitere Angaben zu Leben und Wirken der Familien Exner und Frisch finden sich bei Coen (2007).

¹²⁵ Coen (2007), S. 47-48.

¹²⁶ Vgl. dazu Schwinges (2001), Ash (1999), v.a. Paletschek (2001), S. 75-104; Paletschek (2002), S. 183-205; Paletschek (2007), S. 11-15; Mazohl (2008), S. 137-138. Eine knappe Einführung zu Humboldt ist zu finden bei Kopetz (2002), S. 35-51.

¹²⁷ Vgl. Ferz (2000), S. 192.

Verwaltung aus, die Ferz als „wirksames Mischsystem von Selbst- und Staatsverwaltung“¹²⁸ beschreibt. Überdies aber wurden die Forderungen nach Lehr- und Lernfreiheit gleichzeitig stärker und legten die Grundlage für die folgenden Entwicklungen, wie sie auch Jahre später in Österreich beobachtet werden konnten.¹²⁹

Diese Begegnung mit deutschen Gelehrten und insbesondere mit Bonitz sollte sich für Österreich noch folgenreich auswirken - Bonitz blieb nach seiner Berufung für 18 Jahre in Österreich und prägte die Bildungslandschaft maßgeblich. Dass Exner in seinen Ansichten durchaus auch progressiv sein konnte, beweisen die Probleme, die er aufgrund seiner Vorlesungen erhielt, die eine Untersuchung über seine Rechtgläubigkeit nach sich zogen.¹³⁰ Dennoch drang sein Ruf bis nach Wien und so wurde er für die geplante Gymnasialreform 1845 nach Wien gerufen. Nach der Auflösung dieser Kommission am 6. Juni 1847 kehrte er für kurze Zeit nach Prag zurück, erhielt aber bereits Anfang April 1848 wieder den Ruf nach Wien, wo seine weitere Wirkungsstätte sein sollte:

Seitdem nahm er an der großen Unterrichtsreform der Jahre 1848-1850 teil. Er entsagte nur schweren Herzens dem Lehrberufe. Die Verwaltungstätigkeit war ihm nie Befriedigung persönlichen Ehrgeizes, sondern stets die Möglichkeit, dem Fortschritt der Bildung zu dienen. Er war auch die eigentliche Seele jener Studienwesenreform.¹³¹

In den Wirren des Revolutionsjahres wurde Exner auch zweimal der Posten des Unterrichtsministers angeboten, was er aber beide Male ablehnte.¹³² Auch weitere Ehrenbezeugungen lehnte Exner ab, sofern sie ihn von seiner Reformarbeit abhielten.¹³³ So lehnte er die Wahl zum Rektor der Universität Prag im Jahr 1848 sowie der Universität Wien im Jahr 1849 ab. Auch war er in Wien geblieben, als ihm 1845 eine Stelle als Philosophieprofessor an der damals sehr bekannten

¹²⁸ Ferz (2000), S. 193.

¹²⁹ Eine ausführlichere Übersicht zu den Anleihen aus dem preußischen Bildungssystem bietet Ferz (2000), S. 192-194. Vgl. dazu auch die Anmerkungen zum Schluss dieser Arbeit im Kapitel Ausblick. Mazohl bringt das Humboldtsche Modell mit wenigen Worten auf den Punkt, wenn sie folgendermaßen formuliert: „Dieses bedeutete: Lehr- und Lernfreiheit, voraussetzungslose Wissenschaft, reine Erkenntnis zum Zweck der ‚wahren Menschenbildung‘.“ Mazohl (2008), S. 132.

¹³⁰ Vgl. dazu Wenski (1974), S. 63-64. Ausgelöst könnte dies durch eine Berufung an die Universität Bonn worden sein, wie Coen vermutet: „Apparently in an effort to block Exner's nomination, the bishop of Leitmeritz (near Prague) accused Exner of teaching the eternity of matter. Exner was forced to respond with a contorted attempt to reconcile his physicalism with the orthodox account of Creation. In the end, he did not receive the offer from Bonn.“ Coen (2007), S. 54.

¹³¹ Wenski (1974), S. 33. Offensichtlich bedient sich Wenski hier auch der Worte Frankfurters (1893), S. 43: „...aber aus ihrer Reihe ragt einer hervor, der uns schon unter Sommaruga begegnete und die Seele des ganzen Reformwerkes war.“

¹³² Beide Berufungen wurden bereits erwähnt. Die Motivation Exners, diese ehrenvolle Aufgabe abzulehnen, dürfte in seiner philosophisch begründeten Überzeugung liegen, dass seine Reformtätigkeit „in keiner Weise mit der Politik in unmittelbarer oder auch mittelbarer Verbindung stehen und durch sie gestört werden“ dürfe. Wenski (1974), S. 86.

¹³³ Vgl. Wenski (1974), S. 33.

Bonner Universität angeboten wurde.¹³⁴ „Die Kunde dieser Berufung war natürlich auch in die Heimat gedrungen, und sie erhöhte sein Ansehen, da auch nur der Gedanke, einen Österreicher, zumal auf diesem Gebiete, nach dem Ausland zu berufen, damals ein Ereignis war.“¹³⁵

Sein unermüdlicher Einsatz machte sich in seiner stetig schlechter werdenden Gesundheit bemerkbar. Seit dem Jahr 1850 musste er mehrfach seine Arbeit unterbrechen und klimatisch geeignetere Regionen aufsuchen, was ihn nach Padua führte. Dennoch konnte diese neue Bestellung zum Ministerialkommissar für die Studienangelegenheiten im lombardo-venezianischen Königreich an seinem Gesundheitszustand nicht mehr viel verbessern und er starb nur wenige Wochen später. Der Tod Exners am 21. Juni 1853 in Padua wurde selbst in Deutschland bemerkt, wie eine kurze Notiz in den neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik zeigt.¹³⁶ Für die Familie und im Besonderen für Karoline, die aus der Sicht ihrer damals neunjährigen Tochter Marie an der Schwelle zum Selbstmord stand, war dies ein schwerer Schlag.¹³⁷

Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich

Der „Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich“ stellte den ersten Anfang der Reformen dar. Die gesammelten Gedanken waren der Ausgangspunkt für die ein Jahr später vorerst provisorisch eingeführte Reform. Diese Zusammenfassung der Reformgrundsätze erschien gewissermaßen als Rechenschaftsbericht des eben zurückgetretenen Ministers Sommaruga in der „Wiener Zeitung“ vom 18.-21. Juli 1848.¹³⁸ Exner war allerdings nicht alleiniger Urheber,¹³⁹ es wurden auch Ideen und Vorschläge der Kommission und weiterer Experten in über 100 Paragraphen verarbeitet, die als Vorschlag zur Diskussion und in gewissem Sinne auch Programm für die folgenden

¹³⁴ Vgl. Wenski (1974), S. 33-34.

¹³⁵ Frankfurter (1893), S. 75.

¹³⁶ Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 68 (1853), S. 112.

¹³⁷ Vgl. Coen (2007), S. 65-66.

¹³⁸ So bewertet Meister die Veröffentlichung in den letzten Tagen des Ministeriums. Meister (1963), I S. 71-72 und II S. 241. So auch Ferz (2000), S. 200.

¹³⁹ „Sie [die Broschüre, gesondert gedruckt in der k.k. Hof- und Staatsdruckerei] wird des öfteren Franz von Sommaruga oder Ernst von Feuchtersleben zugeschrieben, stammt aber ohne Zweifel, wie ein Konzept aus dem Nachlaß beweist, von Franz Seraphin Exner (1802-1853).“ Engelbrecht (1986), S. 517.

In drastischerem Ton drückt dies Wenski aus: „Dieser ist in der Hauptsache EXNERS Werk. Das muß mit großer Betonung gesagt und ausdrücklich hervorgehoben werden, weil man in verschiedenen Büchern und auch in sonst gut gearbeiteten diesbezüglichen Darstellungen nicht selten behauptet, daß dieser in der pädagogischen Literatur so bekannte Entwurf SOMMARUGAS oder FEUCHTERSLEBENS Werk sei. [...] Den besten Beweis dafür, daß dieser Entwurf von F. S. EXNER stammt, liefert uns das erhaltene handschriftliche Konzept, das klar und unmißverständlich zeigt, daß der Entwurf von EXNER geschrieben worden ist.“ Wenski (1974), S. 81. Der Frage der Autorschaft widmet sich Wenski auf den Seiten 80-83 ausführlich.

Jahre gesehen wurden.¹⁴⁰ Die einleitenden Worte in der Wiener Zeitung spiegeln dies am deutlichsten wider:

Das bisher interimistisch geführte Ministerium des öffentlichen Unterrichtes übergibt über Berathung mit sachverständigen Fachmännern, und in Prüfung mehrseitig ihm zugekommener Vorschläge, zur Anbahnung gründlicher Reformen im Unterrichtswesen, deren Durchführung jedoch durch legislative Bestimmungen in anderen Administrationszweigen bedingt ist, einen Entwurf von Grundzügen des öffentlichen Unterrichtswesen in Oesterreich, wie ihres Erachtens solches für die Zukunft eingerichtet werden dürfte, zur öffentlichen Beurtheilung aller derjenigen, welche durch Kenntnisse, Erfahrungen und Begeisterung für die Fortschritte in gründlicher Bildung die Bemühungen der Regierung in dieser Richtung zu unterstützen vermögen.¹⁴¹

Dennoch wurde diesem Vorschlag kaum Rechnung getragen, sieht man von dem Artikel Julius Mützells in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ ab.¹⁴² Zwar fiel seine Bewertung der Vorschläge gut aus, allerdings konzentrierte er sich hauptsächlich auf das Gymnasium und streifte die Universität nur am Rande.¹⁴³ Seine kritischen Anmerkungen wurden jedoch kaum wahrgenommen und im Großen und Ganzen fand kaum eine Diskussion über den vorgeschlagenen Entwurf statt. Wenski führt das darauf zurück, dass „die damalige unruhige Lage der Grund dafür war, besonders aber die Zweifel vieler, ob es zur Durchführung dieser Grundzüge kommen werde.“¹⁴⁴ So werden wahrscheinlich viele vorerst abgewartet haben und erst als der Organisationsentwurf im folgenden Jahr veröffentlicht und deutlich wurde, dass die Reformbewegungen ernst gemeint waren, entspann sich eine lebhaftere Diskussion. Obwohl damit die Bedeutung dieses Entwurfs aus dem Jahr 1848 im Vergleich zum Entwurf des Jahres 1849 nur insofern bedeutend war, als dass er als Grundlage desselben gewertet

¹⁴⁰ „Der Verfasser dieser Dissertation ist der Meinung, man solle diese Veröffentlichung eher als eine Art Vorschlag zur Diskussion oder als Resultat vieler Beratungen einer Kommission, eventuell auch als ein Projekt des Vorhabens einer öffentlichen Institution bewerten, nicht aber als ‚Bericht‘ oder ‚Rechenschaft‘.“ Wenski (1974), S. 79. So auch Engelbrecht: „Die hundert Paragraphen bildeten den wichtigsten Fundus für die zukünftigen Reformen.“ Engelbrecht (1986), S. 517.

¹⁴¹ Wiener Zeitung Nr. 197 vom 18.7.1848, S. 169.

¹⁴² Julius Mützell: Zur Beurtheilung des Entwurfs der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1848), S. 924-950. An dieser Stelle sei auch auf die ausführlichere Analyse im zweiten Teil verwiesen.

¹⁴³ So schreibt Mützell, „die Vorbemerkungen legen ganz offen die Schwierigkeiten dar, welche bei der Reorganisation des Schulwesens in Oesterreich zu beseitigen sein werden.“ Julius Mützell: Zur Beurtheilung des Entwurfs der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1848), S. 925. Er bemängelt vor allem die Trennung in ein Unter- und ein Obergymnasium, was er als Nachteil für Schüler und Lehrer sieht.

¹⁴⁴ Wenski (1974), S. 99.

werden kann, wie Brezinka es formuliert,¹⁴⁵ soll hier doch in kurzen Zügen auf die Inhalte dieses Entwurfs eingegangen werden.

Der Entwurf bestand aus den Vorbemerkungen und den bereits erwähnten 100 Paragraphen. Diese gliederten sich in drei große Abteilungen, die in die Bereiche Volksschule (§§ 10-32), mittlere Schulen (Gymnasien §§ 33-51, Bürger- und Realschulen §§ 52-57 und übrige mittlere Schulen §§ 58-61) und höhere Schulen, also Universitäten (§§ 62-95) und technische Institutionen (§§ 96-100), eingeteilt waren. Vorangestellt waren ihnen neun Paragraphen mit allgemeinen Bestimmungen, die vor allem die Frage der Unterrichtssorge zum Inhalt hatten und damit verbunden die Rolle des Staates, der Familie und der Privatschulen definierten.¹⁴⁶

Der Entwurf hielt als Prinzip der Universität die „allgemeine Bildung“ als Bildung „des ganzen Menschen“ fest.¹⁴⁷ Diese Bildung wurde maßgeblich aus den Wissenschaften gewonnen, die in „allgemeine Grundwissenschaften und spezielle, abgeleitete Fachwissenschaften“ eingeteilt waren. Zu den Grundwissenschaften zählten die historischen und die philologischen Fächer, ebenso die Naturwissenschaften, Mathematik und Philosophie.

Die Volksschulen wurden als wichtigstes und erstes Glied gesehen, die die Grundlage für die mittleren und höheren Schulen bildeten. Daher wurden auch einige weitreichende Bestimmungen vorgebracht.¹⁴⁸ Dabei war besonders die Lehrerbildung hervorzuheben, die sich auf zwei bzw. später drei Jahre ausdehnen sollte, die in zu errichtenden Lehrerseminaren geleistet und mit einem Lehrbefähigungszeugnis, das aus einer theoretischen und praktischen Prüfung bestand, abgeschlossen

¹⁴⁵ „Dieser [Entwurf] wurde zur Grundlage der großen und weitsichtigen Studienreform, die mit dem Namen THUN-HOHNSTEIN verbunden ist, aber erst in der konstitutionell-liberalen Ära ab 1867 voll durchgeführt werden konnte.“ Brezinka (2000), S. 64.

¹⁴⁶ Vgl. Wiener Zeitung Nr. 197 vom 18.7.1848, S. 170-171.

¹⁴⁷ Ein Teil des Entwurfs ist abgedruckt bei Engelbrecht (1986), S. 517-520. Ein Digitalisat und damit der volle Text des Entwurfs in der Wiener Zeitung ist unter <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?apm=0&aid=wrz&datum=1848&zoom=2> (29.3.2011) abrufbar.

¹⁴⁸ Die Gemeinden werden zur Erhaltung der Volksschulen verpflichtet (§ 11). In jeder Gemeinde, die 60 schulpflichtige Kinder hat, die aufgrund der Entfernung keine andere Schule besuchen können, muss eine eigene Schule eingerichtet werden (§ 14). Der Unterricht wird in der Muttersprache abgehalten, es kann auch eine zweite Landessprache als Unterrichtssprache eingeführt werden (§ 16). Die Volksschulen umfassen drei Klassen mit je zwei Jahrgängen. Die dritte Klasse (5. und 6. Jahr der Schulpflicht) soll besonders Unterschiede zwischen Stadt und Land und andere Unterschiede berücksichtigen (§ 15).

werden sollte.¹⁴⁹ Im Unterschied zu den Vorschlägen für die mittleren Schulen mussten die Reformen im Volksschulwesen noch länger auf ihre Umsetzung warten.¹⁵⁰

Im Bereich der mittleren Schulen wurden die Vorschläge für die Gymnasien in den Organisationsentwurf 1849 übernommen und erlangten so schnell ihre praktische Umsetzung.¹⁵¹ Im Gegensatz zu den Gymnasien, die für die Universität vorbereiteten, sind die Bürger- und Realschulen die Vorbereitung auf die technischen Institute. Dabei waren hauptsächlich fachgebundene Schulen nach den Lokalbedürfnissen zu errichten.¹⁵²

Die Universitäten wurden bereits in den Vorbemerkungen vor einer Überlastung geschützt: „Die Universitäten sind vor allem Lehranstalten. Es ist von großer Wichtigkeit, ihnen keine Stellung aufzunöthigen, wodurch ihr Hauptzweck gefährdet werden könnte.“¹⁵³ Die zentrale Aufgabe der Universitäten wurde mit folgenden Worten festgehalten:

Die Universitäten haben die gelehrte Bildung in den allgemeinen Wissenschaften zu gewähren, sie haben ferner für jene öffentlichen Dienste vorzubereiten, welche eine Vorbildung durch specielle Fachwissenschaften auf Grundlage der Gymnasial-Bildung erfordern, und die gelehrte Bildung in diesen Fachwissenschaften zu pflegen; sie haben endlich in den Jünglingen durch Lehr- und Lernfreiheit die kräftige Entwicklung, durch Wissenschaft und angemessene Disciplin die Veredlung des Charakters zu bewirken.¹⁵⁴

Von weitreichender Bedeutung war auch die Einführung des Maturitätszeugnisses für die Aufnahme an der Universität. Gleichzeitig wurde den Studierenden aber sowohl die Wahl des Dozenten als auch der Reihenfolge der Fächer überlassen, womit einer zentralen Forderung der Studenten Rechnung getragen wurde.¹⁵⁵ Auch wurden die Stellung der Professoren, ihre Rechte und Pflichten sowie die Frage, wer zum Lehren berechtigt sei, beantwortet.¹⁵⁶ Die technischen Institute

¹⁴⁹ § 18. Auch wurde in den Paragraphen 21-22 und 24 das Mindestgehalt eines Lehrers festgehalten und noch Fragen der Vorsorge für Lehrer in Form eines Pensionsinstitutes geklärt.

¹⁵⁰ Erst zwanzig Jahre später wurde durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869 die Umgestaltung der Volksschulen in Angriff genommen.

¹⁵¹ Eine genauere Beschreibung der Änderungen bei den Gymnasien wird aus diesem Grund auch im nachfolgenden Kapitel vorgenommen.

¹⁵² Vgl. § 58 und § 59.

¹⁵³ Aus den Vorbemerkungen zum Entwurf, zitiert in: Engelbrecht (1986), S. 519.

¹⁵⁴ § 62. Die Universität als wissenschaftliche Lehranstalt, die Lehr- und Lernfreiheit, die Ersetzung der Studiendirektoren durch gewählte Ämter wie Dekan und Rektor wurden in den Paragraphen 86-95 festgelegt.

¹⁵⁵ § 42 und § 77.

¹⁵⁶ §§ 64-75.

sollten, bei Vollständigkeit, den Rang der Universitäten haben und sollten für die Bildung des höheren Gewerbestandes sorgen.¹⁵⁷

Die Veröffentlichung dieser Grundzüge allein war nicht genug für eine Reform, stellten sie doch lediglich eine Grundlage zur Diskussion dar. Die Bedeutung dieses Entwurfs lag vor allem darin, dass er das gesamte Bildungswesen als Einheit begriff und die uns heute noch geläufige Aufteilung in Primär-, Sekundär- und Tertiärstufe verfestigte. Des Weiteren waren in diesem Entwurf die Grundlinien für die folgenden Jahre vorgegeben. Dennoch blieb es den folgenden Jahren und vor allem einem neuen Mann im Unterrichtsministerium vorbehalten, diese praktischen Schritte einzuleiten, wenngleich Teile davon erst viel später umgesetzt werden konnten.

Hermann Bonitz

1842 lernte Exner auf einer Reise nach Berlin den Philologen Hermann Bonitz, damaliger Gymnasiallehrer am Grauen Kloster, kennen, den er noch im Jahr 1848 nach Österreich holen wollte. 1849 sagte der „Pragmatiker des Reformwerkes“¹⁵⁸ zu und wurde damit zu der prägenden Gestalt für die nächsten beinahe zwanzig Jahre in der österreichischen Bildungslandschaft. Damit hat Bonitz große Bedeutung erlangt, weshalb er hier in einer biographischen Skizze dargestellt werden soll.¹⁵⁹

Hermann Bonitz kam am 29. Juli 1814 in Langensalza als Sohn des Superintendenten und Oberpfarrers Karl Friedrich, der sich unter den Lehrern „große Verdienste erwarb“,¹⁶⁰ zur Welt. 1832 legte er die Maturitätsprüfung an dem berühmten Gymnasium zu Schulpforta ab und ging dann an die Universität Leipzig, wo er nach dem Wunsch des Vaters Theologie und Philosophie studieren sollte. Durch die Aufnahme in die griechische Gesellschaft Hermanns einerseits und die enge Verbindung mit Gottfried Hermann, Moritz Wilhelm Drobisch und Gustav Hartenstein andererseits, wandte er sich schließlich ganz der Philosophie zu. Der Tod seines Vaters 1835 nötigte Bonitz seine Studien abzukürzen und so trat er 1836 mit einem Befähigungszeugnis für fast alle Gymnasialfächer seinen Dienst als Lehrer im Blochmannschen Institut in Dresden an. Seine erfolgreiche Tätigkeit ließ ihn bald

¹⁵⁷ § 96. Die Bedeutung der Thunschen Reform für die Entwicklung der Technischen Hochschule in Wien schildert Mikoletzky (1995).

¹⁵⁸ Leitner (1998), S. 40.

¹⁵⁹ Eine persönliche Skizze seines Lebens ist nachzulesen in: Ludwig Bellermann: Zur Erinnerung an Hermann Bonitz. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 43 (1889), S. 50-64. Weitere biographische Angaben sind bei Scharold, Hans: Bonitz, Hermann. In: Neue Deutsche Biographie 2 (1955), S. 447. <http://www.deutsche-biographie.de/pnd11905938X.html> und Ferdinand Sander: Bonitz, Hermann. In: Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 47 (1903), S. 99-105, Digitale Volltext-Ausgabe in Wikisource, URL: http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Bonitz,_Hermann&oldid=1182831 (Version vom 13.3.2011) sowie natürlich bei Frankfurter (1893) zu finden.

¹⁶⁰ Frankfurter (1893), S. 93.

nach Berlin wechseln, wo er 1838 am Friedrich Wilhelms-Gymnasium wirkte und 1840 an das Gymnasium zum Grauen Kloster versetzt wurde. Als Lehrer schien Bonitz über sein ganzes Leben hinweg erfolgreich gewesen zu sein, da er es immer wieder schaffte, Schüler und Studenten zu motivieren.

In Leipzig, bei einem Besuch Hartensteins, lernte er dessen Verwandte Bertha Semmel aus Gera kennen und verlobte sich mit ihr. Aus diesem Grund wechselte er 1842 auch nach Stettin an das Marienstiftsgymnasium. 1843 heiratete er seine Verlobte in Stettin und es folgten Jahre des Unterrichtens und der Veröffentlichungen bis er am 3. August 1848 einen Brief von Exner erhielt. Aus diesem Brief lässt sich ablesen, dass er über die Vorkommnisse zumindest Bescheid wusste, wenngleich er nicht aktiv daran teilnahm.

Seit dem Besuch Exners in Berlin 1842 kannte dieser Bonitz. „Ein Zufall war es, der diese Verbindung zwischen den beiden Männern herbeiführte, die von den segensreichsten Folgen für das Bildungswesen in Österreich sein sollte.“¹⁶¹ Jetzt versuchte Exner ihn nach Österreich zu locken. Zwar war kein Briefwechsel zwischen beiden zustande gekommen, dennoch hielt Exner ihn offensichtlich für gerade diese Aufgabe geeignet.

Die Umwandlungen in Österreich kennen Sie; in Folge derselben bin ich in Wien beim Ministerium des Unterrichtes beschäftigt, an der Reform unserer Unterrichtsanstalten mitzuwirken. Wir brauchen für unsere Universitäten einige tüchtige Männer für classische Philologie, ferner für Deutsch, für Geschichte u. s. w.; besonders die ersteren sind uns dringend nöthig zur Heranbildung von Gymnasiallehrern. Jüngere, energische Männer, die als Gelehrte einen Ruf haben und bei der Reform der Gymnasien mitzuwirken vermöchten, müssen wir besonders wünschen; sehr erfreulich wäre es, wenn sie schon künftigen October hier sein könnten. Die Bedingungen werden gewiss anständig sein. [...]

Ich schreibe für jetzt nur als Privatmann, denn ich bin, was ich war, Professor zu Prag; es würde mich aber sehr freuen, wenn ich in Folge Ihrer Antwort eine amtliche Correspondenz einleiten könnte.¹⁶²

Obwohl sich Bonitz durch diese Anfrage sehr geehrt fühlte und der geschilderten Aufgabe sehr wohlwollend gegenüberstand,¹⁶³ hatte er doch auch Einwände, die sich vor allem auf eine Sache

¹⁶¹ Frankfurter (1893), S. 75.

¹⁶² Exner an Bonitz, zitiert in: Frankfurter (1893), S. 95-96.

¹⁶³ „Der Gedanke nun, unter Ihrer Leitung, im Bewusstsein der Übereinstimmung über die eigentlich pädagogischen Grundsätze des Unterrichtes, dafür thätig sein zu dürfen, namentlich etwa bei der Errichtung der für Österreich so besonders wichtigen Seminare für höhere Unterrichtsanstalten mitzuwirken und dadurch wissenschaftliche Thätigkeit mit praktischer Erfahrung in Verein treten zu lassen - dieser Gedanke hat für mich eine große Anziehungskraft, und diese lässt mich vielleicht manche bedeutende Schwierigkeit geringer anschlagen.“ Bonitz an Exner, zitiert in: Frankfurter (1893), S. 97.

bezogen: Er war Protestant und als solcher hatte er Bedenken, wie es um seine Wirksamkeit in einem katholischen Land bestellt sein würde. Er könne zwar gewisse Erfahrungen mitbringen, schreibt Bonitz,

aber wie weit dies auf den gegenwärtigen Zustand des höheren Unterrichtes in Österreich passt, von dem doch als dem gegebenen Boden ausgegangen werden muss; wie groß die Gefahr sein wird, übereilt Fremdes zu empfehlen und dabei das Gute in dem Vorhandenen zu verkennen; wie leicht meine Gewohnheit, an protestantischen Unterrichtsanstalten zu wirken und in der Mitte von Protestanten mich zu befinden, unter einer überwiegend katholischen Bevölkerung Anstoß erregen könnte, alles dies sind Fragen, welche mir und welche Ihnen selbst Vorsicht rathen.¹⁶⁴

Die Frage der Konfession spielte in der gesamten Bildungsfrage eine wichtige Rolle, wie sich später auch beim Konkordat zeigt.¹⁶⁵ Die „Pädagogische Revue“ fasste die Meinungen zusammen: „Vorweg sei bemerkt, daß die Berufungen von Lehrern aus dem Auslande von vielen Seiten mit mißbilligendem Blick angesehen werden, weil man findet, daß das Ministerium fast nur, oder gar nur Protestanten berufen hat.“¹⁶⁶ 1854 beschloss die Ministerkonferenz, dass bei Berufungen aus dem Ausland gewährleistet werden müsse, dass die Berufenen keine Lehren verbreiteten, die im Widerspruch zur Kirche stünden. In den beiden vorangegangenen Jahren waren neun protestantische und ein jüdischer Professor berufen worden, was Lentze dem Wirken von Feuchtersleben und Exner zuschreibt, denn „Thun bevorzugte stets Katholiken.“¹⁶⁷ In diesem Zusammenhang beschreibt Höflechner die Gratwanderung Thuns, der zwar einerseits Katholiken bevorzugte, andererseits aber einsehen musste, dass der Bedarf aus dem katholischen Deutschland nicht zu decken war.¹⁶⁸ Thun selbst entgegnete dem Vorwurf der Bevorzugung reichsdeutscher Kandidaten mit dem Hinweis auf die personalpolitische Einheit Deutschlands und Österreichs. Österreich könne auch nur dann seinen Einfluss im Deutschen Bund gegen Preußen wahren, wenn es von den kulturellen Eliten geachtet werden würde.¹⁶⁹ So war die Berufung von Bonitz von Beginn an unter diesem Stern gestanden. Sander beschreibt, dass zwar war sein Wirken durchaus im Bildungswesen bemerkbar war und seine Konfession nicht überall auf Grenzen stieß, aber nach der Wahl zum Dekan der philosophischen

¹⁶⁴ Bonitz an Exner, zitiert in: Frankfurter (1893), S. 97.

¹⁶⁵ Vgl. besonders zu seiner Rolle als Protestant an der Universität Wien: Mecenseffy (1967), S. 28-33.

¹⁶⁶ Pädagogische Revue 27 (1851) S. 77. Vgl. dazu auch Pädagogische Revue 32 (1852), S. 197-202.

¹⁶⁷ Lentze (1959), S. 174.

¹⁶⁸ Vgl. Höflechner (2010), S. 101.

¹⁶⁹ Vgl. Simon (2007), S. 34-35.

Fakultät 1851 zeigte sich doch der Einfluss der Konfessionszugehörigkeit.¹⁷⁰ Der Einspruch des theologischen Dokorenkollegiums beim Minister hatte zur Folge, dass seine Wahl nicht bestätigt wurde und erneut gewählt wurde.

Spätestens bei dieser Wahl zum Dekan der Wiener Universität allerdings wurde deutlich, dass die Säkularisierung im Bildungsbereich noch nicht so weit fortgeschritten und ein Protestant an der Spitze der katholischen Wiener Universität undenkbar war. So schrieb die Augsburger Allgemeine Zeitung von den unterschiedlichen Eindrücken, die diese Ablehnung hervorbrachte. Naturgemäß wurde die Ablehnung von konservativen und kirchlichen Kreisen bejubelt, machte allerdings auf andere einen peinlichen Eindruck über die „österreichischen Zustände“.¹⁷¹

Aufgrund dieser konfessionellen Reibungspunkte, die sich bereits hier abzeichneten und später bei der Wahl zum Dekan offensichtlich wurden, holte sich Bonitz in dieser Frage den Rat seines Freundes Hartenstein, der ihn motivierte, diese Herausforderung anzunehmen, ihm gleichzeitig aber auch versicherte, dass er ihr gewachsen sei, da man in Österreich im philologischen Bereich einen „rohen Acker“ vorfinde. Dieser schrieb Bonitz am 9. August zurück:

Ich gönnte Österreich solche Kräfte wie die Ihrigen, und Ihnen öffnet sich ein weiter, großartiger Wirkungskreis . . . Fremdartig würde Ihnen und Ihrer Frau das österreichische Leben wohl anfangs sein; im Grunde sind jedoch die Menschen dort zu liebenswürdig, um nicht über manches, was nach norddeutscher Übergeschliffenheit auffällt, bald hinweg zu kommen, und ich bedaure nur, nicht anzunehmen zu dürfen, dass das südlichere Leben für Sie eine so magnetische Kraft hat wie für mich, denn sonst würde die Sache bald bei Ihnen entschieden sein.¹⁷²

Eine erste offizielle Anfrage folgte am 20. September, die dieser am 30. September positiv beantwortete. Doch bevor Bonitz am 11. Oktober nach Wien reisen wollte, erhielt er Nachricht von den erneuten Unruhen in der Stadt. Die entstandene Unsicherheit konnte durch eine erneute Anfrage vom 28. November beseitigt werden, allerdings machte Bonitz seine Zusage vom 1. Dezember von einem Besuch in Wien abhängig. Nachdem Bonitz zu Weihnachten in Wien war, übergab er schließlich

¹⁷⁰ Sander: Bonitz, Hermann. In: Allgemeine Deutsche Biographie 47 (1903), S. 103.

¹⁷¹ „Die Nachricht, daß Professor Bonitz von der philosophischen Facultät der Wiener Universität zu ihrem Decan gewählt, diese Wahl jedoch vom Consistorium der Universität aus rein confessionellen Gründen nicht genehmigt und die Ablehnung von dem Cultusminister bestätigt worden ist, hat in weiten Kreisen einen sehr verschiedenen Eindruck hervorgebracht. Die streng Kirchlichen preisen dieses Verfahren des Consistoriums und des Ministers, weil dadurch der Charakter jener großen wissenschaftlichen Lehranstalt als einer rein katholischen gewahrt, und einem Protestanten die Befugniß versagt werde, in den innern Betrieb ihrer Angelegenheiten maßgebend einzugreifen, und sogar bei Ertheilung geistlicher Würden und Beneficien an katholische Priester, so weit sie der Facultät zusteht, die Initiative zu ergreifen. [...] Auf Andere, und nicht nur auf Protestanten, hat der Vorgang einen sehr peinlichen Eindruck gemacht, weil sie sich in ihren Hoffnungen und Voraussetzungen getäuscht und, wie sie sagen, um eine ihrer Illusionen über die österreichischen Zustände ärmer fühlen.“ Augsburger Allgemeine Zeitung vom 18. August, abgedruckt in: Pädagogische Revue 29 (1851), S. 343.

¹⁷² Hartenstein an Bonitz, zitiert in: Frankfurter (1893), S. 99.

am 6. Januar 1849 seine Zustimmung, diese wurde am 16. Januar dem Kaiser vorgelegt und am 6. Februar 1849 erfolgte endlich die Ernennung. Ostern 1849 langte er in Wien ein und übernahm seine neuen Aufgaben. Diese lagen einerseits in der Universität, in der er Vorlesungen aus dem Gebiet der klassischen Philologie halten sollte, die Lehramtskandidaten auf ihre wissenschaftliche und berufliche Tätigkeit vorzubereiten hatte und andererseits in der Mitarbeit bei der Reform der Gymnasien und Universitäten.¹⁷³

Da die Reformarbeiten beim Eintreffen von Bonitz in Wien schon weit gediehen waren und der Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich bereits veröffentlicht war, machte er sich eiligst mit Exner ans Werk und so entstand in fast täglichen Konferenzen der Entwurf der Organisation der Gymnasien sowie Realschulen in Österreich. Kurze Zeit später war dieser Text auch so weit fertig, dass der neue Minister für Kultus und Unterricht Thun-Hohenstein ihn dem Kaiser vorlegen konnte, der ihn mit Datum des 16. September 1849 provisorisch in Kraft setzte. Gleichzeitig war damit auch die Aufforderung verbunden, diesen Organisationsentwurf und seine praktische Umsetzung einer genauen Beobachtung zu unterziehen und in eine öffentliche Diskussion darüber zu treten. Für diesen Zweck wurde 1850, noch von Exner initiiert, die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ ins Leben gerufen, die Bonitz bis zu seinem Fortgang aus Österreich gemeinsam mit Seidl, Mozart und später Hohegger, führte.¹⁷⁴

Das weitere Wirken von Bonitz in Österreich war einerseits von der Nachwuchsförderung¹⁷⁵ und andererseits maßgeblich von der Diskussion in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ geprägt. Seine Biographen beschreiben ihn als leidenschaftlichen Mitarbeiter dieser Zeitschrift, der maßgeblichen Anteil an der Verteidigung der Reformen durch seine schriftstellerische Tätigkeit

¹⁷³ „Nachdem er bald nach seiner Ankunft in Wien seine Lehrtätigkeit aufgenommen hatte, mußte Bonitz feststellen, daß die Ausbildung der Studierenden vollkommen unzureichend war und er über das Seminar hinaus auf privater Basis Grundkurse geben mußte. Zuerst hatte Bonitz die philologischen Vorlesungen alleine gehalten, später wurde das Seminar auf ein philologisch-historisches erweitert.“ Leitner (1998), S. 42.

¹⁷⁴ Genauere Informationen zur „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ finden sich weiter unten.

¹⁷⁵ „Und wenn auch durch Berufungen ausländischer Schulmänner zu Lehrern und Directoren an den Gymnasien dem augenblicklichen Bedürfnisse einigermaßen abgeholfen ward, so musste doch dafür gesorgt werden, dass der eigentliche Bedarf aus dem Nachwuchs, den die heimischen Schulen liefern würden, gedeckt werde. Diese ganze, im vorstehenden bezeichnete Aufgabe fiel Bonitz zu, und so entwickelte er im Dienste der gemeinsamen Sache keine minder rührige Thätigkeit als Exner.“ Frankfurter (1893), S. 117.

hatte.¹⁷⁶ Auch war es ihm möglich, Kontakte zu knüpfen, die anderen verschlossen waren. Leitner führt darauf seine Möglichkeit zurück, deutsche Autoren für die Artikel in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zu gewinnen.¹⁷⁷ Frankfurter beschreibt ihn gar als Bindeglied zwischen Nord und Süd, der stets an dem Austausch mit deutschen Gelehrten sowohl zu wissenschaftlichen Arbeiten als auch zu Fragen und Auskünften in Bezug auf Berufungen, interessiert war.¹⁷⁸

Neben der Zeitschrift und seiner publizistischen Tätigkeit regte er auch die Gründung eines Lehrervereines an, der 1861 schließlich Realität wurde und unter dem Namen „Mittelschule“ als weitere unterstützende Instanz der Reform in die Öffentlichkeit trat.¹⁷⁹ Waren die ersten Reformbestrebungen noch ganz in der Tradition des aufgeklärten Absolutismus von oben herab, vom Kaiser oder Ministerium verordnet bzw. durchgesetzt worden, so konnte jetzt eine breite Basis gefunden werden, die die Reformbestrebungen weiter unterstützte und förderte.

Seine Tätigkeit in den Jahren nach Auflösung des Unterrichtsministeriums im Jahr 1861 erfolgte hauptsächlich im Rahmen des „Unterrichtsrathes“, der ein wissenschaftlicher Beirat für alle Fragen den Unterricht betreffend war. Hier war er in einer Sektion für die Gymnasien zuständig. Als Protestant war er auch in der Wiener Kirchengemeinde aktiv tätig.¹⁸⁰

¹⁷⁶ „Er war auch selbst eifriger Mitarbeiter des Blattes, in dem besonders seine gründliche Beantwortung und theilweise Abfertigung einer Reihe von Angriffen auf die Organisation, darunter der Kritik des Jesuitengenerales Pater Joh. Beckx und der des tschechischen Abgeordneten Dr. Franz Cupr (1858-61) erschien.“ Sander: Bonitz, Hermann. In: Allgemeine Deutsche Biographie 47 (1903), S. 102.

Ähnlich formuliert es Bellermann in seinem Nekrolog auf Bonitz: „Es galt da nicht bloß das Neue durchzuführen, sondern es auch gegen die Angriffe reaktionärer Bestrebungen zu verteidigen, welche sich namentlich seit Exners frühem Tode geltend machten und die Tendenz verfolgten, die Leitung der Gymnasien den Jesuiten zu überlassen.“ Ludwig Bellermann: Zur Erinnerung an Hermann Bonitz. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 43 (1889), S. 56.

¹⁷⁷ Vgl. Leitner (1998), S. 41.

¹⁷⁸ „Der Besuch Hartensteins, der so gern nach Österreich kam, im Jahre 1864, versetzte die Familie in große Freude. Auch sonst versäumten es treue Freunde „aus dem Reiche“ nicht, bei ihrem Aufenthalt in der Donaustadt Bonitz heimzusuchen. Vielfach wurde Bonitz auch von deutschen Gelehrten in Anspruch genommen, wo es sich darum handelte, seine Mithilfe für wissenschaftliche Arbeiten, wie Beschaffung von Collationen aus der Wiener Hofbibliothek oder Auskünfte bei Berufungen zu erbitten und erwies sich so als wichtiges Bindeglied zwischen Nord und Süd.“ Frankfurter (1893), S. 129.

¹⁷⁹ „Die oben erwähnten Angriffe [von Beckx und Cupr], die die Gefährdung der jungen Organisation dadurch vergrößerten, weil man diese gegen zwei Fronten vertheidigen musste, veranlassten Bonitz im Jahre 1861, sich an der Schaffung einer Vereinigung der Lehrer - zunächst der Wiener - zu gemeinsamer Vertretung und Wahrung der Standesinteressen und kräftigem Einstehen zum Schutze und Ausbau der neuen Einrichtungen zu betheiligen, und so kam der Verein „Mittelschule“ zu stande, der seither zu einem wichtigen Factor für die Weiterentwicklung der Gymnasien in Österreich geworden ist.“ Frankfurter (1893), S. 119. Anmerkung meinerseits.

¹⁸⁰ Er wurde 1855 in das Presbyterium der evangelischen Gemeinde H.B. gewählt und nahm 1864 als weltlicher Deputierter der Wiener Superintendenz an der Generalsynode teil.

Sein Ruf war in diesen Jahren im Ausland nicht untergegangen und ständige Rufe nach Deutschland¹⁸¹ blieben unbeantwortet, selbst im Kriegsjahr 1866. Bonitz beschloss sein Wirken in Österreich schließlich doch im Jahr 1867, nachdem er einen Ruf zum Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster erhielt, an dem er früher schon unterrichtet hatte.¹⁸² Seinen Teil der Verantwortung für die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ übertrug er an Johannes Vahlen.¹⁸³

Mit dem 1. Oktober 1867 trat er sein Amt als Direktor an, wurde 1868 auch schon zum Mitglied der königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften gewählt und blieb aktiv dem Schuldienst erhalten. Seine Erfahrungen in der Reform des Unterrichtswesens in Österreich brachten ihn auch in Berlin bald wieder in ähnliche Positionen: So übernahm er nach August Boeckhs Tod die Direktion des königlichen Seminars für gelehrte Schulen, das die Ausbildung der Lehrer zur Aufgabe hatte, wirkte seit 1869 in der Redaktion der Berliner „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ mit und betätigte sich aktiv in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft. Seine weitreichenden Erfahrungen trugen ihm 1875 die Berufung zum vortragenden Rat ins Ministerium ein, nachdem er bereits im Jahr 1871 einen Entwurf zur Reform der Maturitätsprüfung in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ kommentiert hatte und ihn Minister Falk bereits früher zu Beratungen hinzugezogen hatte. So kam Bonitz wieder in den administrativen Dienst und versuchte nun seine österreichischen Erfahrungen in Preußen einzubringen, was ihm aber aufgrund der äußeren Umstände nicht gelang. So war eben Preußen nicht Österreich, wie Rethwisch zitiert wird.¹⁸⁴

Seine letzten Jahre waren dementsprechend von vielen Schwierigkeiten gekennzeichnet,¹⁸⁵ auch wenn er sich noch länger der Korrespondenz mit führenden Wissenschaftlern, wie Theodor Mommsen, Eduard Zeller, Adolf Kirchhoff und Johannes Vahlen erfreuen konnte. Seine im Herbst des

¹⁸¹ 1855 wird er nach Schulpforta, 1862 nach Hamburg, 1866 nach Bonn gerufen. Vgl. auch Frankfurter (1893), S. 129.

¹⁸² „Dennoch stand der Verlust von Bonitz bald unabwendbar bevor. Das Jahr 1866 mit dem Bruderkriege, bewegte Bonitz, welcher in Wien, wohin er mit Sympathien für Österreich gekommen, vollends zum Österreicher geworden war; durch seinen Ausgang tief, da er befürchtete, dass die Einheit der Bildung schwinden werde; er entschloss sich daher, als er vom Berliner Magistrat den Antrag erhielt, die Leitung des Gymnasiums zum grauen Kloster zu übernehmen, darauf einzugehen.“ Frankfurter (1893), S. 132.

Vgl. auch die Personalnotizen in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 96 (1867), S. 321.

¹⁸³ Hermann Bonitz: An die verehrten Leser. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 18 (1867), S. 690. Zur Vita Vahdens: Deutsche biographische Enzyklopädie. Band 10, Saur, München 1999, S. 176 sowie Vahlen. In: Meyers Konversationslexikon. Band 16 (1888). Leipzig, Wien: Verlag des Bibliographischen Instituts. S. 33-34.

¹⁸⁴ Frankfurter beschreibt ausführlich seine Sicht des Scheiterns von Bonitz in Berlin, was er vor allem den unterschiedlichen Rahmenbedingungen zuschreibt. Vgl. Frankfurter (1893), S. 138-139.

¹⁸⁵ „Doch im Gegensatz zu Österreich, wo die Widerstände gleichfalls keine geringen waren, sind diese hier kaum zu bewältigen gewesen, im Alter klagte Bonitz daher oft über Erfolglosigkeit wie Mangel an Anerkennung. Das in Österreich vorgegebene Beispiel eines Schulreformwerkes konnte in Preußen in dieser Zeit nicht einmal eingeleitet werden.“ Leitner (1998), S. 43.

Jahres 1887 auftretende Gedächtnisschwäche nötigte ihn, Abschied zu nehmen. Wenige Monate später, am 25. Juli 1888, starb er.¹⁸⁶

Graf Leo von Thun-Hohenstein

Die Bedeutung von Graf Leo von Thun-Hohenstein¹⁸⁷ für das Bildungswesen in Österreich beschreibt Frankfurter mit pathetischen Worten:

Für alle Zeiten knüpft sich an den Namen des Grafen Leo Thun die neue Ära des Unterrichtswesens in Österreich; ihm dankt vornehmlich das Hochschul- und Mittelschulwesen die Begründung und Ausgestaltung einer neuen Epoche, die besonders im Vergleiche mit den früheren Zuständen einen so außerordentlichen Bruch mit der Vergangenheit bedeutete, dass der Thätigkeit der folgenden Zeit nur die Aufgabe des Ausbaues und der durch die Erfahrungen und Bedürfnisse der Zeit bedingten Umgestaltung unter Wahrung der Grundlagen sowie des Schutzes des neu aufgeführten Gebäudes zufallen konnte.¹⁸⁸

Nach ersten, raschen Schritten, die durch die Ministerialverordnung vom 10. Mai 1848 bereits gesetzt waren, wurden im Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, kurz Organisationsentwurf, die wesentlichen Züge des Sekundarschulwesens festgehalten.¹⁸⁹ Als Thun am 22. August 1849 das Ministerium, mittlerweile auch für Kultus, übernahm, fand er bereits zwei tatkräftige und engagierte Männer vor, die auf die Umsetzung der Reformen drängten. Er zögerte auch nicht lange und erwirkte in kürzester Zeit die provisorische Einführung des von Bonitz und Exner

¹⁸⁶ Frankfurter beschreibt seine letzten Worte fast als Anekdote: „Es fehlte aber Bonitz auch nicht an Momenten, wo er frischer war; so dass er seinen Zustand genau kannte, und am letzten Abend gab er dem Arzte, der sich mit den Worten ‚Also auf Wiedersehen morgen früh!‘ verabschiedete, die Antwort: ‚Hoffentlich nicht‘. Sein Wunsch gieng in Erfüllung: am 25. Juli 1888 erlöste ihn der Tod, den er herbeigesehnt hatte, von seinen Leiden.“ Frankfurter (1893), S. 139.

¹⁸⁷ Zur Person Leo Thun sei besonders auf das aktuelle Projekt der Universität Innsbruck in Zusammenarbeit mit Peter Thun hingewiesen, das umfangreiche Informationen zu Stammbaum und Geschichte der Familie Thun gibt. Das Projekt ist aus den Jahren 2009 und 2010, aktuell sind die Seiten auf <http://altneu.han-solo.net/thun/wordpress/> (12.12.2010) zu finden. In diesem Zusammenhang arbeiten Brigitte Mazohl, Tanja Kraler und Christoph Aichner an der Aufarbeitung des Nachlasses von Graf Leo Thun-Hohenstein und allgemein an der Thunschen Bildungsreform in Österreich. Vgl. dazu <http://www.uibk.ac.at/politik-religion-kunst/projekte/projekte.html> (15.1.2011).

Aufgrund der Beschränkung dieser Arbeit und aufgrund der umfangreichen weiteren Literatur zu Graf Thun soll hier kein biographischer Teil eingefügt werden. Ausführlichere Darstellungen über Leben und Persönlichkeit Leo Thun-Hohensteins sind unter anderem zu finden in den einschlägigen biographischen Lexika (ÖBL, ADB, NDB) sowie aus Sicht seiner Zeitgenossen bei Bürgerstein (1871), Hartel (1893), Frankfurter (1893), S. 18-33. Eine Biographie in Kurzform ist zu finden bei Thienen-Adlerflycht (1996), S. 559-561. Besonders zu seiner Rolle in Bezug auf die Reform vgl. Wozniak (1995), S. 61-81. Zu seiner Entwicklung und der Familiengeschichte vor dem Revolutionsjahr vgl. Thienen-Adlerflycht (1967).

¹⁸⁸ Frankfurter (1893), S. 15.

¹⁸⁹ Dabei ist im Entwurf gleichzeitig auch die Realschule festgeschrieben. „Bei den Realschulen handelte es sich um Schulen „mittleren Ranges“, die zwischen den Elementar- und den Gelehrtenschulen angesiedelt waren. Sie sollten vorwiegend den Bedürfnissen des kaufmännischen und gewerbebetreibenden Bürgertums entsprechen und über die Vermittlung von Realia die Qualifikationen für die wirtschaftlich-technologischen Veränderungen liefern.“ Enzelberger (2001), S. 34.

erarbeiteten Organisationsentwurfs.¹⁹⁰ Die einzelnen Abschnitte der 260 Druckseiten lassen sich den beiden Verfassern aufgrund des Nachlasses von Exner zuordnen.¹⁹¹ Brezinka bewertet diesen Organisationsentwurf als „schulpädagogisches Meisterstück von klassischem Rang in musterhaft klarer und einfacher Sprache“¹⁹², der im Allgemeinen als Grundlage des österreichischen Mittelschulwesens für mehr als hundert Jahre gesehen wird. Bonitz beschrieb später das Ziel dieser Reformen in dem Bemühen, von dem Auswendiglernen wegzukommen und auf das Verstehen und Aneignen hinzuarbeiten. Passives Aneignen allgemeiner Theorien rückte in den Hintergrund, das Erwerben eigenen selbstständigen Könnens in den Vordergrund der Bemühungen um den Schüler.¹⁹³

Das Zentrum dieses Organisationsentwurfs und damit auch der wesentliche Inhalt bestand in den Änderungen der philosophischen Studien. Deren erster, propädeutischer Teil wurde als siebte und achte Klasse dem Gymnasium zugeschlagen und der verbleibende Rest damit auf den gleichen Stand wie die übrigen Fakultäten gehoben. Damit wurden die bislang bestehenden 75 philosophischen Lehranstalten auf neun reduziert. Zusammenfassend stellt Vetter über die Folgen des Organisationsentwurfs fest:

In terms of school organisation Exner's *Organisationsentwurf* inspired educational reforms in several European countries, and its principles are still to be felt in the school systems of Austria and other successor states to this day [...]. The originality of Exner's design lay in integrating the natural sciences into the curriculum of the grammar schools, which had hitherto been dominated by the classical languages.¹⁹⁴

Diese Reform hatte das Fachlehrersystem, die wissenschaftliche Staatsprüfung und das Probejahr für Lehramtsanwärter verankert. Die Führung einer Klasse wurde einem „Klassenvorstand“ übergeben,¹⁹⁵ dessen reale Umsetzung freilich nicht ohne Schwierigkeiten blieb.¹⁹⁶ Bisher war die Vorbereitung auf das Lehramt Privatsache gewesen und die Eignung zu selbigem wurde in einem

¹⁹⁰ Mit der kaiserlichen Verordnung vom 16. September 1849 wurde das Unterrichtsministerium ermächtigt, die in dem Entwurf vorgestellten Grundsätze in Gymnasien und Realschulen umzusetzen.

¹⁹¹ Eine Erörterung über die Frage der Autorschaft und eine Zuteilung der einzelnen Abschnitte findet sich bei Wenski (1974), S. 90-93.

¹⁹² Brezinka (2000), S. 65.

¹⁹³ Vgl. Bonitz: Die Universitätsfrage in Oesterreich. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 4 (1853), S. 750.

¹⁹⁴ Vetter (2003), S. 289.

¹⁹⁵ Eine zeitgenössische Bewertung dieses „Klassenordinarius“ gibt Friedrich Rigler: Der Classenordinarius und die Lehrerbesprechungen. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 3 (1852), S. 427-438.

¹⁹⁶ So beschreibt Lindner die Einrichtung dieses „Classenordinariats“ als trefflich vorgezeichnet, „welches jedoch, so weit die Erfahrungen des Gefertigten reichen, gerade zu denjenigen Dingen gehört, denen der Weg von dem Papier zur Wirklichkeit am schwersten geworden ist.“ Lindner: Erziehung und Unterricht mit Rücksicht auf Gymnasien. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 10 (1859), S. 854.

Konkursverfahren zwischen den Bewerbern ermittelt, was schon früh als unzulänglich erkannt wurde.¹⁹⁷ Erst die Revolution machte den Weg für eine universitäre Lehrerbildung in Österreich frei.¹⁹⁸ Nun sollten nur noch geprüfte Fachlehrer an den höheren Schulen unterrichten. Die Lehramtsprüfung bestand aus vier Abschnitten, deren praktischer Teil, bestehend aus den Probelektionen, nicht positiv absolviert werden musste.¹⁹⁹ Die Bewerber für ein Lehramt an höheren Schulen mussten eine Prüfung vor einer Kommission ablegen, zu der sie erst nach erfolgreichem Abschluss eines dreijährigen Universitätsstudiums und der Vorlage eines Maturitätszeugnisses sowie einwandfreiem sittlichen Verhalten antreten konnten. Dabei entfiel für den geprüften Lehramtskandidaten die bisherige Konkursprüfung.²⁰⁰ Trotz der Verbesserung zu der bisherigen Ausbildung blieb allerdings immer noch ein großes Defizit bestehen, auf das Thun in seinem Erlass vom 3. Mai 1850 an die Gymnasial-Prüfungskommission in Wien, Prag, Lemberg und Innsbruck hinwies, nämlich, dass das Probejahr eigentlich dazu dienen sollte, Unfähige vom Lehramt abzuhalten.²⁰¹ Als 1856 schließlich das definitive Gesetz erlassen wurde, unterschied es sich vom provisorischen Gesetz aus dem Jahr 1849 nur in der Einführung von einer pädagogischen Hausarbeit.²⁰² Lentze sieht diese Regulierungen als den „Schlußstein der neuen Einrichtungen auf dem Gebiete des Gymnasialunterrichtes“²⁰³ und dies kann damit als Grundlage für ein Standesbewusstsein der Gymnasiallehrer gesehen werden, wie später noch beschrieben werden wird.

Das Gymnasium wurde nunmehr folgerichtig auf acht Jahre verlängert und mit einer „Maturitätsprüfung“ abgeschlossen, die einen wichtigen Eckpunkt des Reformwerkes darstellte.²⁰⁴ Das erfolgreiche Bestehen dieser Maturitätsprüfung war in Zukunft Voraussetzung zum Besuch der

¹⁹⁷ So wurden aufgrund der wenigen Bewerber die Anforderungen immer mehr gesenkt. Für die meisten stellte das Lehramt auch nur eine Übergangslösung dar. Vgl. Engelbrecht (1984), S. 252-253.

¹⁹⁸ In Deutschland war die wissenschaftliche Berufsvorbildung für Lehrer bereits Jahre vorher (in Bayern 1809, in Preußen 1810) geregelt worden. Vgl. Grimm (2000), S. 152.

¹⁹⁹ Vgl. Grimm (2000), S. 154-155; Mazohl (2008), S. 139. Joseph Mozart beschreibt die Bestimmungen ausführlich. Vgl. Mozart: Das provisorische Prüfungsgesetz für die Candidaten des Gymnasial-Lehramtes vom 30. August 1849 und die definitive Vorschrift in Betreff derselben Prüfungen vom 24. Juli 1856. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 7 (1856), S. 673-686.

²⁰⁰ „Der grosse Vorteil für den geprüften Lehramtskandidaten lag darin, dass nunmehr eine, allerdings umfangreiche Prüfung [...] an allen diesbezüglichen Lehranstalten des Reiches die Concursprüfungen zur Erlangung eines Lehramtes unnötig machte.“ Gebhart (1953), S. 75.

²⁰¹ Vgl. Graf (1990), S. 123-124.

²⁰² Vgl. Grimm (2000), S. 155.

²⁰³ Lentze (1959), S. 178.

²⁰⁴ Zur Geschichte der Maturitätsprüfung vgl. Benedikt (1979), S. 21-38. Anzumerken bleibt, dass das Gymnasialabitur in Deutschland in den meisten Staaten bereits in den Jahren 1812-1837 eingeführt worden war. Vgl. Prah (1978), S. 202.

Universität. Daneben wurden auch umfangreiche Änderungen im Lehrplan durchgeführt, die vor allem die sogenannten Realien auf Kosten des Lateinunterrichts einführten.²⁰⁵ Der Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich legte einen Schwerpunkt auf die Realien bzw. naturwissenschaftlichen Fächer. So wurde diese Tendenz zu den realistischen Formen Realschule und Realgymnasium besonders in Ostösterreich deutlich.²⁰⁶ Neben Latein wurde auch die Philosophie gekürzt und verlor ihre Bedeutung. Gelehrt wurden nur noch empirische Psychologie und formale Logik im Rahmen der Philosophischen Propädeutik.²⁰⁷ Naturgemäß war der Hauptgegner dieser Gymnasialreform der Jesuitenorden, der unter seinem General Pierre Jean Beckx „in einem Brief vom 15. Juli 1854 an Unterrichtsminister THUN alle Hauptpunkte des ‚Organisations-Entwurfes‘ für vollkommen zweckwidrig, schädlich und unannehmbar“ erklärte.²⁰⁸ Trotz dieser und vieler anderer kritischer Bemerkungen stellte sich der Kaiser hinter seinen Minister und erklärte die Reform mit 9. Dezember 1854 als definitiv.²⁰⁹

Die Einführung der Reifeprüfung in Österreich ließ sich auf die einerseits umständlichen Regelungen in der Zeit davor, andererseits aber auch auf die einfache Umgehung bzw. die relativ leichte Bewältigung des Zugangs zur Universität zurückführen, wie Leitner formuliert:

Eine Reifeprüfung besaß das Gymnasium in dieser Form nicht, es eröffnete auch nicht den unmittelbaren Zugang zur Universität. Wollten die Absolventen an einer Universität weiterstudieren, waren sie gezwungen, zwei weitere Jahrgänge, die sogenannten „philosophischen Studien“, zu besuchen. Diese waren entweder als autonome Institutionen („Lyzeen“) in Städten ohne Universität vorhanden oder waren direkt der Universität angegliedert. Die Aufnahme an einer Universität war sehr einfach. Die Schüler, die in das Gymnasium eintraten, mußten sich gleichzeitig an der Universität immatrikulieren lassen. Für die reguläre Aufnahme in das philosophische Studium, das den Platz zwischen Gymnasium und Universität eingenommen hatte, war aber die Absolvierung eines sechsklassigen Gymnasiums gefordert. Die Absolvierung der allgemeinbildenden vorbereitenden Jahrgänge an dieser sogenannten „philosophischen Fakultät“ mit Zeugnissen über die vorgeschriebenen Lehrgegenstände war die Voraussetzung für ein reguläres Studium an einer „richtigen“ Fakultät. Viele Schüler konnten in diesem System gute Zeugnisse

²⁰⁵ Einen Überblick über die Stundenaufteilung gibt Engelbrecht (1986), S. 494-499. Um eine Angabe zu den Verhältnissen der Stundenzahl zueinander ergänzt er den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich (1849), S. 180-181.

²⁰⁶ Vgl. dazu Engelbrecht (1998), S. 33. Für die weitere Entwicklung von Realschulen und -gymnasien soll hier auf die Darstellung bei Engelbrecht (1986), S. 153-156 verwiesen werden.

²⁰⁷ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 148. Dies hat die Etablierung des Pflichtfaches Philosophie in den letzten beiden Gymnasialklassen bis in unsere Zeit zur Folge.

²⁰⁸ Zitiert in: Brezinka (2000), S. 67.

²⁰⁹ Zur Diskussion in der Zwischenzeit vgl. Ferz (2000), S. 233-237.

aufweisen, indem sie das bei den einzelnen Prüfern Geforderte sich notdürftig in das Gedächtnis einprägten, um es umso rascher wieder zu vergessen.²¹⁰

Die Verlängerung der Gymnasialjahre auf acht Jahre brachte unmittelbare Folgen für die Universität mit sich. Die „Professoren, die bisher an einer universitären Einrichtung gelehrt hatten und ihre Verwendung an Gymnasien als Degradierung empfanden“²¹¹, waren davon freilich nicht begeistert. Die Philosophische Fakultät hingegen wurde aus ihrer Randposition im Zusammenspiel mit den anderen Fakultäten an der Universität gehoben. Dringend wurden aber neue Lehrkräfte benötigt, die man nicht mehr über die bisher übliche Konkursprüfung aussuchen wollte: „Daher wurde nach deutschem Vorbild das Habilitationsverfahren und das Privatdozententum eingeführt. Nur das Kriterium der fachlichen Eignung sollte fortan gelten, die konfessionelle Zugehörigkeit weniger beachtet werden.“²¹² Die Praxis sah freilich anders aus. Dennoch kann hierin die Grundlage für die weitere Entwicklung der philosophischen Fakultät weg von ihrer propädeutischen Funktion zu einer Studienabteilung mit wissenschaftlicher Zielsetzung gesehen werden. „Der mittelalterliche artistische Vorbereitungslehrgang an den Universitäten hatte ausgedient. Die philosophischen Fakultäten nahmen nach rund 500 Jahren endgültig den gleichen Rang wie ihre nunmehrigen Partnerfakultäten ein.“²¹³ 1873 beschreibt Dumreicher in seinem Buch über die Verwaltung der Universitäten die Philosophische Fakultät in der Zeit vor 1848 mit klaren Worten: „Von einer Fakultät im deutschen Sinne konnte aber weder in Wien noch andernorts in Oesterreich die Rede sein. Eine solche Fakultät bestand auch in Wien nur dem Namen nach.“²¹⁴ Dabei wird wieder einmal Deutschland als Vorbild genannt. In diesem Zusammenhang entstand auch der Vorwurf der „Verpreußung“ der österreichischen Bildungslandschaft. War dieser Vorwurf früher hauptsächlich auf die Universität beschränkt, erstreckte er sich jetzt über das gesamte Bildungswesen.²¹⁵ Lustig sieht gerade in der Absperrung der vorangegangenen Jahre im josephinischen System die Grundlage für die Herausbildung einer „spezifisch österreichischen Geistigkeit“, die die Skepsis und den Widerstand erklären, die auch „intellektuell hochstehende Köpfe“ den Reformen gegenüber pflegten.²¹⁶ Engelbrecht entgegnet diesem Argument

²¹⁰ Leitner (1998), S. 22.

²¹¹ Engelbrecht (1998), S. 27.

²¹² Engelbrecht (2000), S. 20-21.

²¹³ Ferz (2000), S. 211.

²¹⁴ Dumreicher (1873), S. 59.

²¹⁵ Vergleichende Literatur über beide Bildungswesen gibt es leider nicht. An dieser Stelle sei aber der für den Sekundarschulbereich wichtige Band von Mandel (1989) zur Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen erwähnt.

²¹⁶ Vgl. Lustig (1997), S. 56.

der „Verpreuung“ des sterreichischen Gymnasiums, indem er auf die Eigenständigkeit und Kontinuität hinweist. So war die Tendenz zum vermehrten Unterrichten der Realien bereits von den Piaristen eingebracht worden. Auch die Fachlehrer wurden schon früher gewünscht und unter Franz I. sogar für zirka ein Jahrzehnt eingesetzt. Ebenso waren bereits in früheren Jahren in manchen Fällen Gymnasium und die zweijährige philosophische Lehranstalt im selben Gebäude untergebracht. Als schlagendes Argument führt Engelbrecht an, dass Bonitz in seiner Reform des preußischen Systems 1882 Österreich zum Vorbild nahm.²¹⁷ Engelbrecht begründet die Polemik mit dem Streit um die Vorherrschaft im Bildungsbereich zwischen liberalen Kräften der Revolution und den konservativen Kreisen.²¹⁸ Slapnicka schreibt in diesem Zusammenhang von einer „umfangreichen Informationskampagne zu der sich Thun, unterstützt von Carl Ernst Jarcke und Alois Flir, genötigt sah.“²¹⁹ Daraus entstand 1853 die Schrift „Neugestaltung der sterreichischen Universitäten“, in der das „ausländische Ideal“²²⁰ im Kleid der deutschen Universitäten verteidigt wird, gleichzeitig aber auch die Mängel unbeschränkter Lehrfreiheit hervorgehoben werden. Im Unterschied zu Deutschland musste sich das Habsburgerreich auch eingehender mit der Sprachenfrage befassen.²²¹ Zu dieser Frage wurde festgehalten, dass neben „Muttersprache“ und „Landessprache“ auch Deutsch unterrichtet werden musste, falls diese nicht in einer der beiden Kategorien enthalten war. Neben dieser Nationalisierung der Hochschulen im Habsburgerreich führt Höflechner auch noch die zentralistische Organisation des sterreichischen Bildungswesens an, der einen weiteren großen Unterschied zu den in sich zentralistischen, einzelnen deutschen Staaten darstellt.²²²

²¹⁷ Dabei verweist er auf Frankfurter (1893), S. 138-139. Vgl. auch den Abschnitt zu Bonitz.

²¹⁸ „Die Gründe, warum auf eine derartige Abhängigkeit des sterreichischen Gymnasiums immer wieder verwiesen wurde, sind wohl in der Polemik der Zeitgenossen zu suchen. Die liberalen Vorkämpfer der Revolution betonten nämlich fortwährend, weil sie auf Deutschland und besonders auf Preußen als ein Land des Fortschritts blickten, dessen Vorbildfunktion für die Reformen in Österreich. Die zur Zeit des Neoabsolutismus tonangebenden Konservativen, insbesondere die katholischen Kreise, geielten wiederum den protestantischen Einfluß, der ihrer Meinung nach durch die Berufung preußischer oder norddeutscher Professoren auf Lehrstühle sterreichischer Universitäten ausgelöst worden war.“ Engelbrecht (1986), S. 148-149.

²¹⁹ Vgl. Slapnicka (2008), S. 198.

²²⁰ Die Neugestaltung der sterreichischen Universitäten (1853), S. 32.

²²¹ Vgl. dazu FN 41. Aus Sicht von Zeitgenossen wird das Thema u.a. von Franz Hochegger und Matthias Wretschko: Ein Vorschlag zur Reform des sterreichischen Gymnasialwesens vom Standpunkte polyglotter Schulen. In: Zeitschrift für die sterreichischen Gymnasien 12 (1861), S. 749-769 behandelt. Vgl. auch Ludwig Just: Individuelle Ansichten über die vom h. Ministerium des Cultus und Unterrichtes am 10. October 1857 mitgetheilten Propositionen, die Modification des Gymnasial-Lehrplanes betreffend. In: Zeitschrift für die sterreichischen Gymnasien 9 (1858), S. 155-156 sowie A. Egger: Da Deutsche bei der sterreichischen Maturitätsprüfung. In: Zeitschrift für die sterreichischen Gymnasien 16 (1865), S. 456-464. Zur Frage aus aktueller Sicht, vgl. Frommelt (1963).

²²² Vgl. Höflechner (2010), S. 105-106.

Die Umgestaltung der Gymnasien und vor allem der Universitäten nahm dennoch langsam ihre Gestalt an und die Bemühungen im Sinne der Lehr- und Lernfreiheit ließen das Hauptgerüst der Reformen entstehen.²²³ Engelbrecht bewertet diese Reformen als „im großen und ganzen ein wohlausgewogenes Werk“²²⁴, das sowohl den Forderungen der Lern- und Lehrfreiheit als auch der Kontrolle des Staates Rechnung trug. Umfangreiche Änderungen traten in den folgenden Monaten in Kraft, die die Bildungslandschaft maßgeblich prägen sollten. Diese Neuordnung, vor allem an der philosophischen Studienabteilung, die aufgrund ihres Zusammenhangs mit dem Gymnasium im Mittelpunkt stand, blieb nicht unbeachtet und Anhänger des vorherigen Studiensystems brachten ihren Unmut darüber zum Ausdruck. So schrieb der bekannte Ophthalmologe Ferdinand Carl Arlt 1852 an Thun in Bezug auf die Universitätsreformen: „Das System der sogenannten Lehr- und Lernfreiheit der deutschen Universitäten ist ein organisches Ganze [sic] von ganz anderer Art, aus anderen staatlichen und sozialen Verhältnissen hervorgegangen und andere derlei Verhältnisse voraussetzend.“²²⁵ Die Vorzüge des vormärzlichen Systems wurden herausgestellt und das aktuelle Modell aus Elementen des einen und des anderen Systems als nicht durchhaltbar abgelehnt. Professor Arlt war eine Stimme, die ihren Einfluss zugunsten der alten Studienordnung erhob.²²⁶ Damit wurde schon früh klar, dass ohne Eingeständnisse kaum Fortschritte zu erzielen seien und in vielen Fällen wurde versucht, Gegner der Reform durch Zugeständnisse zu überzeugen, was nicht immer gelang, wie Gebhart meint:

Die „Nationen“ begannen sich selbst aufzulösen. Die späteren Ereignisse bewiesen, dass es klüger gewesen wäre, die im Laufe der Jahrhunderte immer mehr unnatürlich gewordene Einrichtung der „Doctoren-Collegien“ endgültig zu beseitigen und nicht ihnen erst eine legislative Grundlage zu geben. In diesem Sinne sprach sich auch EXNER aus, doch glaubte THUN der Tradition folgen zu müssen, und erhoffte sich vielleicht auch, die Zahl der Feinde der Universitätsreform dadurch vermindern zu können. Das Gegenteil jedoch trat ein.²²⁷

Trotz allen Widerstandes von Professoren, die, wie Lustig es formuliert, sich nicht „umstellen wollten oder konnten“ bzw. der Studentenschaft, die „dem gemächlichen Studiengang des Vormärzes

²²³ Preglau-Hämmerle (1986), S. 98; Lentze (1962), S. 34-35. Auch hier beschreibt Frankfurter das Geschehen in sehr bildhaften Worten: „... mit einer so beispiellosen Raschheit wurden die geeigneten Maßnahmen getroffen, dass in kurzer Zeit nicht nur der Grund gelegt, sondern auch der Ausbau des Gebäudes vollendet und das Werk gekrönt werden konnte.“ Frankfurter (1893), S. 35.

²²⁴ Engelbrecht (1998), S. 34.

²²⁵ Aus dem Thun-Nachlass im Staatsarchiv Litomerice (Abt. Decin), D 185, zitiert in: Lentze (1959), S. 163.

²²⁶ Als Vertreter dieser Kreise beschreibt Lentze den „Repräsentanten österreichischer Biedermeierkultur“ (Lentze (1959), S. 161.) Andreas Freiherr von Baumgartner, der als Minister für den Bau der Semmeringbahn verantwortlich zeichnete. Vgl. dazu Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Band I, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1954, S. 58.

²²⁷ Gebhart (1953), S. 69.

nachtrauerte“²²⁸ wurden in rascher Folge wesentliche Schritte gesetzt. Da die Unruhen im Zuge der Revolution zu einer zwischenzeitlichen Schließung der Universität geführt hatten, eignete sich der Zeitpunkt auch für größere Umbrüche. So trat das „Provisorische Gesetz über die Organisation der akademischen Behörden“ am 30. September 1849 in Kraft. Mit diesem Gesetz wurden den Universitäten wieder ihr Selbstverwaltungsrecht zurückgegeben und die Einrichtung der Studiendirektoren abgeschafft. Lehr- und Lernfreiheit wurden verankert und die Studiendauer mit drei Jahren für Philosophie, vier Jahren für Theologie und Jurisprudenz und fünf Jahren für Medizin festgesetzt.²²⁹ Engelbrecht hebt wiederholt an dieser Stelle die Vorbildfunktion Deutschlands hervor, wenn er von der Universitätsverfassung als Ordinarienfakultät spricht, die sich an Deutschland orientiert.²³⁰

In Wien allerdings wehrten sich die Dokorenkollegien, wie schon oben erwähnt, aufgrund ihrer langjährigen Geschichte erfolgreich gegen ihre Auflösung, so dass für Wien und Prag eine Sonderregelung gefunden werden musste.²³¹ Neben den ordentlichen und außerordentlichen Professoren²³² wurden nun auch die Privatdozenten, die durch die *venia docendi* lediglich das Recht erhielten, Vorlesungen zu halten, und Lehrer, die eine praktische Kunstfertigkeit, wie lebende Sprachen, nicht vom wissenschaftlichen Standpunkt aus lehrten, eingeführt. Diese Privatdozenten sollten vor allem den Professorennachwuchs sichern, da sie einerseits die didaktische und wissenschaftliche Eignung nachwiesen, andererseits aber kaum eine finanzielle Belastung für den Staat darstellten.

Ein weiterer wesentlicher Punkt der Reformen an der Universität war die Möglichkeit des Lehrkörpers zum Selbstbestimmungs- bzw. -ergänzungsrecht durch das Berufungs- und Habilitationsverfahren. Das bisherige Konkurrentensystem wurde abgelöst und die betroffenen Lehrkörper erhielten das Recht, einen eigenen Vorschlag an das Ministerium zu richten.²³³ Dies änderte jedoch

²²⁸ Lustig (1997), S. 59.

²²⁹ Zu der Entwicklung der juristischen Fakultät vgl. v.a. Simon (2007), S. 1-36.

²³⁰ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 223-224; Slapnicka (2008), S. 198-199. Über die Diskussion zur Universität als Korporation oder Anstalt, vgl. Ferz (2000), S. 212-215.

²³¹ „So sehr sich das Thunsche Ministerium auch bemühte, es konnte die bereits seit langem amputierten und beinahe ins Gegenteil verkehrten korporativen Grenzen der mittelalterlichen Universitätsverfassung dennoch nicht völlig überwinden. Auch wenn mit Franz Exner ein Befürworter und glühender Verfechter des Humboldtschen Systems federführend für die Reformen war, konnte sich dieser letztendlich nicht über die zahlreichen Gegenstimmen hinwegsetzen.“ Ferz (2000), S. 224-225.

²³² Der ordentliche Professor betreute das Hauptfach einer Studienabteilung und wurde als solcher ernannt. Der außerordentliche wurde zur Verstärkung in wünschenswerten Fächern oder zur verstärkten Vertretung eines Faches herangezogen. Vgl. Ferz (2000), S. 216.

²³³ Lustig betont sowohl für das Privatdozententum als auch für die Besetzung freigewordener Lehrstühle die Vorbildfunktion des deutschen Musters. Vgl. Lustig (1997), S. 36-44, 48-51, 75-76.

nichts an der Rechtsstellung der Universitäten, die nach wie vor als im Wesentlichen „unselbstständige Staatsanstalten“ gesehen wurden, wie Lustig formuliert.²³⁴ Sie blieben staatliche Lehranstalten, die einen Freiraum bekamen, der es ihnen ermöglichte „eine um den wissenschaftlichen Fortschritt bemühte Lehre und Forschung“²³⁵ zu betreiben.

Das Konkordat 1855 war in den Augen vieler ein Rückschritt und übergab der katholischen Kirche wieder Befugnisse im Bereich der Bildung. Allerdings stand bei diesem Vertrag nicht die Bildung im Vordergrund und nur wenige Artikel bezogen sich darauf.²³⁶ Diese wenigen Bestimmungen veränderten die Schulwirklichkeit kaum, meint Engelbrecht.²³⁷ Thun war dabei zwar einerseits als Unterstützer und Verteidiger von Bonitz aufgetreten, blieb aber dennoch dem Liberalismus feindlich gesonnen und zeigte seine Treue zur katholischen Kirche eben in diesem Konkordat. Dies brachte ihm Anfeindungen von beiden Seiten ein.²³⁸ „Nicht wenig hat für diese Wahrnehmung von Leo Thun-Hohenstein das berühmte und viel zitierte Epigramm aus der Feder Franz Grillparzers beigetragen: ‚Einen Selbstmord hab ich euch anzusagen. Der Kultusminister hat den Unterrichtsminister totgeschlagen.‘“²³⁹

Naturgemäß hatte auch die Reform des Gymnasiums ihre Gegner. Nachdem 1857 das erste Mal das achtjährige Gymnasium abgelaufen war, wurde eine Kommission einberufen, die das gesamte Werk zu beurteilen hatte und Veränderungsvorschläge unterbreiten sollte. Die Ergebnisse dieser Kommission wurden in einem „Modifikationsentwurf“ zusammengefasst, der im Großen und Ganzen wieder Latein und Griechisch mehr Platz einräumte. Die Diskussion darüber wurde schließlich vom Minister in die Öffentlichkeit, das heißt in die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, getragen. In der Presse finden sich einige Artikel dazu.²⁴⁰ Eine wesentliche Gefährdung für die Reform

²³⁴ Vgl. Lustig (1997), S. 49-50.

²³⁵ Engelbrecht (1998), S. 34.

²³⁶ Es waren dies die Paragraphen 5-8 und 31.

²³⁷ „Alle Lehrer an Volksschulen blieben danach der kirchlichen Aufsicht unterstellt; Verfügungen der Landesbehörden waren dem bischöflichen Ordinariat zur Durchführung oder Mitwirkung mitzuteilen. Die geistlichen Schulaufseher hatten weiterhin sorgsam darüber zu wachen, ‚daß bei keinem Lehrgegenstand Etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwider läuft.‘ Die Kirche wurde außerdem als Eigentümerin des Schulfonds erklärt, was wegen dessen trostlosen Zustandes keine praktische Bedeutung hatte; doch sollte er wie bisher in der Verwaltung des Staates bleiben.“ Engelbrecht (1986), S. 109.

²³⁸ Vgl. Brezinka (2000), S. 71.

²³⁹ Mazohl (2008), S. 138.

²⁴⁰ Vgl. dazu vor allem F.C. Lott: Über die Vorschläge zur Abänderung des gegenwärtig gesetzlichen Gymnasial-Lehrplanes und einen Kommentar dazu von Hermann Bonitz. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 8 (1857), S. 837-866 sowie Ficker (1873), S. 144. Vgl. dazu auch die Anmerkungen im Kapitel zur Zeitschriftenanalyse.

stellten aber besonders die Forderungen des Abgeordneten Franz Cupr dar, der aufgrund nationalistischer Motive eine Aufspaltung des Gymnasiums verlangte.²⁴¹ Zwar konnte dies, unter anderem durch das beherzte Engagement der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, verhindert werden, aber die Nationalisierung der Gymnasien veranlasste die deutschsprachigen Lehrkräfte die Kronländer zu verlassen.²⁴² „Das führte in den gemischtsprachigen und nicht deutsch sprechenden Gebieten der Monarchie zum raschen Vordringen der Landessprachen, blieb aber für das Gebiet des heutigen Österreich ohne Belang“²⁴³, wie Engelbrecht schreibt. Dennoch ist es interessant zu sehen, dass sich gerade in Fragen des Bildungswesens durchaus grenzübergreifende Bewegungen ergeben, insbesondere in Bezug auf Reformfragen. So bewertet Jeismann dieses beherzte Eingreifen der deutschen Kollegen folgendermaßen:

Als die Reformer des Gymnasialwesens in Österreich mit schweren Widerständen zu kämpfen hatten, hat die Versammlung Deutscher Philologen und Schulmänner in Wien im September 1858 durch ihr Votum wesentlich dazu beigetragen, daß im Jahrzehnt der Reaktion ein Rückschritt in die Zeit des Vormärz verhindert wurde.²⁴⁴

Diese „stürmische Zeit“ wird schließlich überwunden und „die Zeit zwischen 1855 und 1908 war sicherlich die glücklichste und erfolgreichste der neuen Bildungsanstalt“ meint Hanslik.²⁴⁵ Wenige weitere Entwicklungen sind für den Fortgang der Bildungsreform bedeutend: Eine Zäsur in diesen Jahren ist sicherlich in der Enthebung von Thun mit allerhöchster Entschliebung vom 9. Mai 1861 und der vorangegangenen Auflösung des „Ministeriums für Cultus und Unterricht“ zu sehen.²⁴⁶ Mit Blick auf die Amtsführung Thuns und den bereits erwähnten Versuch eines Spagats zwischen neoabsolutistischen und liberalen Kräften bescheinigt Lentze Thun das Tragen eines „Janusgesichts“²⁴⁷ und hält fest, dass für Thun eine freiheitliche Verfassung erst dann möglich wird, wenn genügend junge

²⁴¹ Vgl. Hermann Bonitz: Der Cupr'sche Antrag auf Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 12 (1861), S. 669-707.

²⁴² Vgl. Engelbrecht (1986), S. 151.

²⁴³ Engelbrecht (1998), S. 28.

²⁴⁴ Jeismann (1992), S. 421.

²⁴⁵ Hanslik (1951), S. 7. Es folgt eine Eloge auf das Gymnasium, „den berufenen Hort von Kultur und Tradition“ (S. 12) und die bedeutenden Männer, die es hervorgebracht hat. Auch wenn dies etwas überzogen wirkt, so kann doch ein deutlicher Aufschwung im Bildungswesens wahrgenommen werden.

²⁴⁶ Die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ schreibt darüber: „Se. k. k. Apost. Majestät haben mit der Allerhöchsten Entschliebung vom 9. Mai 1. J. den Ministerialrath und Referenten für Kunstangelegenheiten im bestandenen Ministerium für Cultus und Unterricht, Franz Grafen Thun-Hohenstein, von seiner bisherigen Dienstesverwendung über sein Ansuchen unter Belassung des Titels und Ranges eines Ministerialrates und unter Bezeigung der Allerhöchsten Zufriedenheit mit seinem bisherigen Wirken Allernädigst zu entheben geruht.“ 12 (1861), S. 413.

²⁴⁷ Lentze (1959), S. 197.

Nachwuchskräfte zur Verfügung stünden.²⁴⁸ Engelbrecht weist auf die Gültigkeit der bereits damals auftretenden Kritik an Thun, „so etwa die zu starke Ausrichtung auf die Entwicklung der deutschen Universitäten und die dort gepflegten wissenschaftlichen Disziplinen wie auch die in der Praxis doch einigermaßen beschränkte Lernfreiheit.“²⁴⁹ Preglau-Hämmerle stimmt mit Lentze überein, wenn sie festhält, dass das Ideal für Thun²⁵⁰ „eine Form der beschränkten Lehrfreiheit“²⁵¹ war. In der Retrospektive sieht Meister die Rolle Thuns etwas idealisierter, indem er festhält, dass er eine Reform schuf, die „eine so freiheitliche und fortschrittliche Universitätsverfassung war, daß sie sich auch vor dem Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember dergestalt bewährte, daß keine ihrer wesentlichen Bestimmungen geändert zu werden brauchte.“²⁵² So sieht auch Ferz die Reformen am Ende der Ära Thun-Hohenstein soweit gefestigt, dass sie weiteren Angriffen standhalten kann.²⁵³ Mazohl beschreibt Thun mit zwei klaren Zielen vor Augen: einerseits die Qualitätsanpassung an das deutsche Vorbild und andererseits die Verfestigung des katholischen Glaubens, er „versuchte also in zweifacher Hinsicht die Quadratur des Kreises“²⁵⁴ und erinnert damit an die von Lentze beschriebene Janusköpfigkeit: „Die katholische Seite machte ihm seine Protestantenfreundlichkeit und liberale Gesinnung, die liberale Seite seine Kirchenpolitik, vor allem den Abschluss des Konkordats, zum Vorwurf.“²⁵⁵ Besonderer Augenmerk lag in seiner Ära auf der Berufungspolitik, durch die er immer wieder in eben beschriebenes Spannungsfeld geriet.²⁵⁶

Das Ministerium wurde dann durch einen „Unterrichtsrat“ ersetzt, dem unter anderem auch Bonitz angehörte, der aber erst 1864 mit seiner Arbeit begann.²⁵⁷ Die folgenden Jahre können vor allem durch die Artikel aus den einschlägigen Publikationen nachgezeichnet werden und zeigen, dass sich die Lehrerschaft als Ganzes in dieser kurzen Zeit bereits etabliert hat und die

²⁴⁸ Vgl. Lentze (1959), S. 200.

²⁴⁹ Engelbrecht (1986), S. 225.

²⁵⁰ Auf Grundlage eines Memorandums, das er vom zum Katholizismus konvertierten Publizisten Karl Ernst Jarcke 1849 erhalten hatte. Vgl. Ferz (2000), S. 231, FN 291.

²⁵¹ Lentze (1962), S. 88. Vgl. Preglau-Hämmerle (1986), S. 103.

²⁵² Meister (1963), Bd I, S. 90.

²⁵³ Vgl. Ferz (2000), S. 243.

²⁵⁴ Mazohl (2008), S. 137.

²⁵⁵ Mazohl (2008), S. 145.

²⁵⁶ Vgl. Mazohl (2008), S. 138; Ferz (2000), S. 230-231.

²⁵⁷ Eine detaillierte Analyse der Folgejahre Thuns und der Reformen von 1860-1905/06 bietet Gebhart (1953).

Reformbemühungen durch die Auflösung des Ministeriums durchaus nicht zum Erliegen gekommen sind. In diese Zeit fällt auch eine rege Herausgebertätigkeit, insbesondere Schulbücher betreffend, die die pädagogischen Entwicklungen im deutschen Sprachraum kaum berücksichtigte.²⁵⁸

Die folgende Zeit des Liberalismus kennzeichnete diese Bemühungen und brachte in vielen Bereichen deutliche Fortschritte, so dass diese möglicherweise sogar wichtiger gesehen werden kann, als die Zeit Thuns. Dieser Liberalismus konnte sich zuerst in Wien ab 1861 und ab 1867 dann in ganz Österreich durchsetzen, wie Engelbrecht beschreibt.²⁵⁹ Diese frühe Entwicklung in Wien wird durch die Errichtung des „Pädagogiums“ deutlich, das sich früh für eine vertiefende Berufsausbildung stark gemacht hat.²⁶⁰ 1867 wird schließlich auch das Ministerium nach der Niederlage des österreichischen Heeres bei Königgrätz und dem damit einhergehenden Ende des „Deutschen Bundes“ wiederhergestellt. Brezinka beschreibt diese Zeit und den „Sieg“ des Liberalismus mit folgenden Worten: „Das ‚Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger‘ vom 21. Dezember 1867 brachte den Wandel zum liberalen Verfassungsstaat mit Religionsfreiheit, Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre sowie staatlicher Unterrichtshoheit.“²⁶¹ Auch bei Höflechner wird diese Entwicklung deutlich, wenn er von dem Eintreten in „die Welt einer freien Wissenschaftsentwicklung“ redet, gleichzeitig in einer Fußnote aber auch auf den tragischen Einfluss der Nationalisierung in der weiteren politischen Entwicklung hinweist.²⁶²

Alle Reformen dieser Zeit werden stets von der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ begleitet. Ob Befürworter oder Gegner, die Zeitschrift bietet eine Plattform für Beteiligte aus Theorie und Praxis. Damit werden die Entwicklungen dieser Zeit aus Sicht von praxisorientierten Lehrern und Professoren einerseits und theorieorientierten Beamten des Ministeriums andererseits deutlich. Zeitschriften im Allgemeinen machen nicht nur die politische Geschichte, sondern auch das Geschehen bei den davon Betroffenen sichtbar. Der Frage, wie sich diese Reformen auf die Lehrerschaft ausgewirkt haben, soll im zweiten Teil nachgegangen werden.

²⁵⁸ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 40-41.

²⁵⁹ Vgl. Engelbrecht (1986), S. 28.

²⁶⁰ Zur Geschichte des Pädagogiums, vgl. Brezinka (2000), S. 339-340; Engelbrecht (1986), S. 41-45.

²⁶¹ Brezinka (2000), S. 68.

²⁶² Vgl. Höflechner (2010), S. 105. FN 38.

ZEITSCHRIFTENANALYSE

Die Publikationen und ihre Bezüge zur Universitätsreform unter Thun-Hohenstein

Die politischen Ereignisse dieser Jahre spiegeln sich deutlich in den Publikationen dieser Zeit wider. Die aufkeimende Pressefreiheit führte außerdem zu quantitativem und qualitativem Zuwachs bei Publikationen jeglicher Art, so natürlich auch im Bereich der pädagogischen Zeitschriften. Diese gewonnene Freiheit wurde umfangreich genutzt, um Reformvorschläge weitreichend, in geographischem und konzeptionellem Sinn, zu diskutieren. Dabei werden natürlich auch Fragen der Universitätsreform nicht nur berührt, sondern teils vehement bekämpft und verteidigt. In vielen dieser Fälle lassen sich anhand dieser Artikel dann auch Rückschlüsse auf das Lehrerbild ziehen, das den Kerninhalt dieses Kapitels darstellt.

Die deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften bilden einen gewaltigen Korpus, der in diesem Zusammenhang mit der Frage nach dem Lehrerbild untersucht werden soll. Die erste Auswahl der Zeitschriften erfolgte mit Hilfe von Meyers Konversationslexikon, das die damalige deutsche pädagogische Presse auflistet.²⁶³ Den zeitlichen Rahmen bilden dabei der Auslöser der Reformen durch die Revolutionen des Jahres 1848 einerseits und die Zäsur im Jahr 1867 durch die Trennung von Ungarn, die Wiedererrichtung des Unterrichtsministeriums sowie das Ausscheiden von Hermann Bonitz aus der Redaktion der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ andererseits. Aus dieser Liste wurden in einem ersten Durchgang alle Zeitschriften gewählt, die entweder bereits im Jahr 1848 schon Bestand hatten, zum Beispiel die „Pädagogische Revue“, oder in diesen Jahren gegründet wurden, wie zum Beispiel der „Pädagogische Jahresbericht“. Im österreichischen Raum kann aufgrund der strengen Zensurbestimmungen für die Zeit des Vormärz kaum eine pädagogische Zeitschrift nachgewiesen werden. So waren „Der Schulfreund Böhmens“ von 1816 bis 1821 und die erste Gymnasialzeitschrift „Kratos. Zeitschrift für Gymnasien“ (Prag, 1819-1821) die wenigen Zeitschriften, die sich länger halten konnten. Boyer hält fest, dass „für das dritte und den Anfang des vierten Dezenniums des vorigen Jhs. [...] keine pädagogische Zeitschrift nachgewiesen werden“²⁶⁴ kann. Zwar

²⁶³ Pädagogische Presse, deutsche (1890). In: Meyers Konversationslexikon. Band 18 Jahres-Supplement 1890-91. Leipzig, Wien: Verlag des Bibliographischen Instituts. S. 692-694. „Doch ist nicht Vollständigkeit der Angaben, sondern ein Verzeichnis der bekanntesten und verbreitetsten Zeitschriften für das Unterrichts- und Erziehungswesen im deutschen Sprachgebiet (Deutschland, Österreich-Ungarn, Schweiz) erstrebt.“ S. 692.

²⁶⁴ Boyer (2000), S. 29.

konnten in den Jahren doch einige neue Zeitschriften gegründet werden,²⁶⁵ doch wurde erst durch die Lockerung der Zensur aufgrund der Revolutionen von 1848 eine große publikatorische Tätigkeit entfaltet. So konnten für die Jahre 1760 bis 1847 28 pädagogische Zeitschriften gezählt werden, die Jahre 1848 bis 1868 verzeichneten hingegen 72 neugegründete Zeitschriften in einem wesentlich kürzeren Zeitraum. Da sich das Thema dieser Arbeit vor allem auf die Lehrer der Sekundarstufe und die Professoren, also auf alle die, die direkt von der Universitätsreform betroffen sind, bezieht, wurden Zeitschriften, die ihren Schwerpunkt im Elementarschulwesen haben, in der Analyse nicht berücksichtigt.²⁶⁶ Ebenso wurden Zeitschriften, die ausschließlich für den regionalen Gebrauch konzipiert sind, wie zum Beispiel das Mecklenburgische Schulblatt, nicht mit einbezogen.²⁶⁷ Die verbleibenden Zeitschriften wurden in einem weiteren Schritt näher auf ihren Inhalt untersucht und nach den Ergebnissen dieser Analyse gereiht. Dabei hat sich vor allem herausgestellt, dass die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ aufgrund ihres Schwerpunktes und ihrer direkten

²⁶⁵ So zählt Boyer hier den „Schullehrer-Kalender auf das Jahr 1834“, später „Jahrbuch für Lehrer, Ältern und Erzieher“ und „Österreichisches pädagogisches Wochenblatt zur Beförderung des Erziehungs- und Volksschulwesens“ auf. Vgl. Boyer (2000), S. 29-30.

²⁶⁶ In manchen Fällen sind aber auch in diesen Zeitschriften Artikel erschienen, die für das Thema relevant sind und deshalb mit einbezogen wurden, wie zum Beispiel das Evangelische Schulblatt und die Deutsche Schulzeitung.

²⁶⁷ Folgende Zeitschriften wurden also entweder aufgrund ihres Schwerpunktes im Elementarschulwesen, wegen eines fehlenden Bezuges zu Österreich oder wegen ihrer regionalen Beschränkung, nicht untersucht. Auch sind Gründungen ab dem Jahr 1860 aufgrund des zu kurzen Zeitraumes und der zeitlichen Distanz zur eigentlichen Universitätsreform nicht mehr berücksichtigt worden:

»Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs« (Bender u. Ramsler; Tübing. 1854); »Kirchen- und Schulblatt für das Großherzogtum Sachsen« (Hesse u. Leidenfrost; Weimar 1852, amtlich); »Österreichischer Schulbote« (Krombholz u. Becker; Wien 1851); »Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht« (Cüppers, Düsseld. 1852); »Westpreußische Lehrerzeitung« (Liedtken, Elbing. 1832); »Schulblatt für die Provinz Brandenburg« (Schumann, Berl. 1836, begründet von O. Schulz); »Katholisches Schulblatt« (Schmidt, Bresl. 1855); »Mecklenburgisches Schulblatt« (Kliefoth u. Ebeling, Ludwigsl. 1844); »Oldenburgisches Schulblatt« (Rost, Oldenb. 1858); »Schulblatt für Thüringen und Franken« (Rotteck, Kamburg 1858); »Allgemeines Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden« (Wickel, Wiesb. 1850); »Schulbote für Hessen« (Schmitt, Gieß. 1859); »Süddeutscher Schulbote« (Kübel, Stuttg. 1837, begründet von Völter); »Der Schulfreund« (Kellner, Trier 1844, katholisch); »Der praktische Schulmann« (Richter, Leipz. 1852, begründet von Körner); »Württembergisches Schulwochenblatt« (von Burk, Stuttg. 1848); »Hessische Schulzeitung« (Liebermann, Kassel 1856); »Sächsische Schulzeitung« (Lansky, Leipz. 1858, begründet von Berthelt u. a.); »Schleswig-Holsteinische Schulzeitung« (Stolley, Flensb. 1853); »Hannoverscher Volksschulbote« (Leverkühn, Hildesh. 1855, begründet von Seffer); »Die Volksschule« (Laistner, Stuttg. 1840); »Der Volksschulfreund« (Müller, Königsb. 1837).

Verbindung zur Reform den Fokus der Arbeit darstellen wird. Aus dieser Vielzahl an pädagogischen Zeitschriften ist eine Liste entstanden, die eingehender zum Thema untersucht wurde.²⁶⁸

Eine genaue Untersuchung dieser Zeitschriften brachte eine Menge relevanter Artikel hervor. Mit Hilfe der Inhaltsverzeichnisse und Register wurde ein Großteil der betreffenden Texte zum Thema der Bildungsreform gefunden. Daneben wurde durch kursorisches Lesen und durch genauere Durchsicht der gemischten Rubriken, wie zum Beispiel der Miscellen, pädagogischen Nachrichten usw. viele kurze Mitteilungen gefunden, die ebenso Aufschluss über das Lehrerbild geben. Dabei waren Stichworte, wie die Namen der an der Reform beteiligten Personen, Reform, Organisation und ähnliche Begriffe, sehr hilfreich. Die Ergebnisse dieser Recherche bzw. die dabei gefundenen Texte sind jeweils im Kapitel der Zeitschriften zu finden.

In einem nächsten Schritt wurden diese Artikel auf ihre Bezüge zur Unterrichtsreform und insbesondere auf die Frage untersucht, was über das Selbstverständnis der Lehrer daraus hervorgeht. Aufgrund der zeitlichen und thematischen Distanz auf der einen Seite und dem Versuch, möglichst viel im Originalton zu belassen auf der anderen Seite, sind viele Textauszüge ausführlicher und länger zitiert als normalerweise üblich. Damit soll überdies möglichst deutlich werden, was der Autor beschreibt und wo die eigene Interpretation beginnt. Es bleibt die grundlegende Erkenntnis zu erwähnen, die bereits Petrat für die Analyse von Publikationen schulischer Praxis gemacht hat: „Mit der pädagogischen Presse werden aber auch *zwei Arten der schulischen Praxis* an die Öffentlichkeit getragen: die herkömmliche und die ihr entgegengesetzte.“²⁶⁹

²⁶⁸ Bei den Angaben der Herausgeber ist zu beachten, dass diese nach den Angaben aus Meyers Konversationslexikon zitiert wurden und daher die Lage um das Jahr 1890 spiegeln. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass es Zeitschriften sind, die einen längeren Bestand haben und dementsprechend zu Bedeutung gelangt sind. Die Zeitschriften sind nach ihrer Relevanz für das bearbeitete Thema gereiht:

»Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien« (von Hartel u. Schenkl, Wien 1850, begründet von Bonitz); »Pädagogisches Archiv« (Schrotleiter: Krumme, Stettin, seit 1858, Fortsetzung von Magers »Pädagogischer Revue«, seit 1840; später von Langbein und Scheibert herausgegeben); »Zeitschrift für das Gymnasialwesen« (Heydemann, Mützel, Berl. 1847); »Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik« (Fleckeisen u. Masius, Leipz. 1826, begründet von Jahn); »Pädagogischer Jahresbericht« (Richter, das. 1849, begründet von Nacke); »Allgemeine deutsche Lehrerzeitung« (Kleinert, Leipz. 1849, begründet von Berthelt).

Neben diesen Zeitschriften wurden noch weitere gewählt, die aus Verzeichnissen pädagogischer Zeitschriften herausgesucht wurden (<http://de.wikisource.org/w/index.php?title=Zeitschriften/Pädagogik&oldid=1340445> und <http://www.bbfb.de/retro-digit1.htm> 25.3.2011) und ebenso diesen Zeitraum umfassen, in vielen Fällen aber eben nicht mehr im Jahr 1890 erschienen sind. Zum Schluss sind noch zwei allgemeine Zeitschriften angeführt, die an wenigen Stellen ebenso kurze Bezüge zur Reform enthalten:

»Allgemeine Schulzeitung« (Dilthey und Zimmermann, Darmstadt 1824); »Die Reform« (Lauckhard, Leipzig 1857); »Die Mittelschule« (Schnitzer und Kapf, Reutlingen 1845), dann »Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen«, später »Zeitschrift für das Gesamtschulwesen« (Schnitzer, Stuttgart 1847); »Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland« (Philippis und Görres, München 1838); »Oesterreichische Revue« (Wien 1863).

²⁶⁹ Petrat (1979), S. 25. Hervorhebung im Original.

„Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“

Der Schwerpunkt liegt, wie oben schon erwähnt, naturgemäß auf der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, die im Zusammenhang mit den Reformen eine wichtige Rolle gespielt hat und die auch gerade zu diesem Zweck von Seiten des Ministeriums ins Leben gerufen wurde. Dementsprechend wurden deren Inhalte genauer untersucht als der aller anderen Zeitschriften. Da diese Zeitschrift auch die einzige Publikation aus dem Habsburgerreich für den Zeitraum von 1848 bis 1867 darstellt, lässt sich daraus auch einiges über das damals gerade entstehende bzw. sich formende Gymnasiallehrerbild herauslesen.

Um die vielen Bedürfnisse der neugestalteten Gymnasien aufzufangen, brachte das Ministerium ab dem Jahr 1850 ein Fachblatt unter dem Titel „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ heraus. Bonitz wollte damit auch der Opposition begegnen, die sich „hauptsächlich aus einem Umstande, aus der Unkenntnis der gegenwärtigen Einrichtungen“²⁷⁰ erklärt. In dieser Zeitschrift wurden auch Lehrbücher vorgestellt, um die Qualität an den Schulen zu verbessern, was auch im Zusammenhang mit der Aufhebung des Monopols des Schulbuchverlags und der damit einhergehenden Menge von neuen Lehrbüchern zu sehen ist. Die Rolle dieser Zeitschrift kann in diesem Zusammenhang gar nicht überschätzt werden, da sie insbesondere in ihrer Fortbildungsfunktion große Bedeutung erlangte und die Professionalisierung der Lehrerschaft im Gymnasialbereich vor allem in dieser Anfangszeit maßgeblich unterstützte.²⁷¹ Kurze Zeit später erschien „Der österreichische Schulbote“, der von Seiten des Staates bis 1874 Subventionen erhielt, aber kein Organ eines großen Vereins war und aufgrund der Initiative von Lehrern ins Leben gerufen wurde. Einen entscheidenden Anstoß zur Gründung dieser Zeitschrift wurde wahrscheinlich durch die Herausgabe der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ gegeben, wie Boyer festhält.²⁷² Erwähnung verdient der Schulbote, der anfangs von Anton Krombholz und Moriz Alois Becker herausgegeben wurde, weil er als „älteste und größte österreichische pädagogische Zeitschrift“²⁷³ den Weg bis in die Gegenwart geschafft hat und unter dem Namen „Erziehung und Unterricht“ nach wie vor erscheint. Boyer weist sogar darauf hin, dass nicht nur keine Beiträge zum neuen Bildungsprogramm im Schulboten zu finden sind, sondern

²⁷⁰ Bonitz: Die Universitätsfrage in Oesterreich. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 4 (1853), S. 749.

²⁷¹ Umfangreichere Angaben zu Entstehung, Absicht und Rolle der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ sind weiter unten zu finden.

²⁷² „Möglicherweise hat diese Maßnahme den letzten Anstoß gegeben, auch im Bereich der Volksschule ein zentral gelenktes Periodikum herauszugeben, welches der Verbreitung und Umsetzung der Absichten des Ministeriums ‚förderlich und dienlich‘ ist.“ Boyer (2000), S. 35.

²⁷³ Boyer (2000), S. 7.

„im Gegenteil: Er trug von Anfang an zur Etablierung und Festigung des auf Armee, Kirche und Beamtenschaft gestützten Neoabsolutismus bei.“²⁷⁴ Damit ist der Schulbote selbstverständlich auch Träger damaliger Geisteshaltung, aber aufgrund seines Schwerpunktes im Elementarschulwesen ist der Schulbote in der Zeitschriftenanalyse nicht berücksichtigt worden.

Eine erste quantitative Untersuchung der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ hat untenstehende Tabelle hervorgebracht. Dabei tritt deutlich hervor, dass Bonitz als Herausgeber der Zeitschrift auch maßgeblichen Einfluss auf ihren Inhalt hatte und sie besonders in Fragen der Reform zielgerichtet verwendet hat. Auch prominente Autoren, die einen großen Einfluss in der Bildungslandschaft Österreichs hatten, sind in der Liste vertreten. So wird die Zeitschrift nach dem Ausscheiden von Bonitz von Johannes Vahlen fortgeführt, der bereits 1867 neben J.G. Seidl und Franz Hohegger als Redakteur genannt wird. Auch der spätere Rektor der Universität Wien Wilhelm Hartel taucht bereits auf, obwohl er zu dieser Zeit gerade erst seine Dissertation abgeschlossen hat. Nach dem Fortgang von Bonitz übernahm er dessen Stelle an der Universität.²⁷⁵ Auch weitere in der Tabelle erscheinende Namen werden uns im Folgenden noch begegnen. An dieser Stelle sei nur noch die Anmerkung gemacht, dass die Tabelle nur Autoren aus dem ersten Teil, den Abhandlungen, enthält, da diese einen prominenteren und umfangreicheren Raum einnehmen als die Texte der weiteren drei Abteilungen. Daraus ergeben sich etwaige auftretende Differenzen mit den Angaben der unter „Artikel mit Bezug zur Bildungsreform“ aufgelisteten Artikel, die allen Abteilungen entnommen sind.

Autoren (nur I. Abtheilung) 1850-1867	Artikel zur Bildungsreform	Gesamtzahl Artikel
Bonitz Hermann	8	21
Wilhelm A.	3	19
LaRoche Jakob		13
Schenkl Karl	1	13
Kvicala Johann		10
Raumer Rudolf von		10
Vahlen Johannes		10
Hohegger Franz	5	9
Grysar Carl Josef		8
Brücke Ernst Wilhelm Ritter von		5
Cholava Stephan		5

²⁷⁴ Boyer (2000), S. 51.

²⁷⁵ Zur Vita von Wilhelm Hartel sei auf die einschlägigen biographischen Lexika ÖBL (In: Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Band 2, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1959, S. 192) und NDB (Baader, Gerhard: Hartel, Wilhelm August Ritter von. In: Neue Deutsche Biographie 7 (1966), S. 707-709. <http://www.deutsche-biographie.de/pnd119035030.html> 29.3.2011) verwiesen. Da er später sogar von 1900 bis 1905 Minister für Kultus und Unterricht wurde, verdienen auch seine frühen Publikationen besondere Aufmerksamkeit. Des Weiteren ist er auch Herausgeber der Festschrift zum 70. Geburtstag von Johannes Vahlen, der 1867 den redaktionellen Teil von Bonitz übernimmt. Wilhelm Hartel (Hg.): Festschrift Johannes Vahlen zum siebenzigsten Geburtstag gewidmet von seinen Schülern. Berlin: Verlag von Georg Reimer 1900.

Autoren (nur I. Abtheilung) 1850-1867	Artikel zur Bildungsreform	Gesamtzahl Artikel
Curtius Georg		5
Goebel Eduard		5
Grailich Joseph	1	5
Ptaschnik Johann	1	5
Schmidt H.M.		5
Büdinger Max		4
Gernerth August	1	4
Hönigsberg Ferdinand von		4
Linker Gustav		4
Lorenz Ottokar		4
Steinhauser Anton		4
Vielhaber L.		4
Auer Johann		3
Capellmann A.	1	3
Goebel Anton		3
Hartel Wilhelm		3
Hoffmann Emanuel		3
Just Ludwig	1	3
Lindner Gustav	2	3
Parthe J.	1	3
Reichel Karl		3
Riepl Peter	2	3
Tomaschek Joh.		3
Vernaleken Theodor		3
Wretschko Matthias	1	3

Entstehung und Absicht der Zeitschrift

Noch lange bevor es zur ersten Ausgabe der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ kommt, werden schon Pläne geschmiedet und Gedanken ausgetauscht. So hält Exner bereits in seinen Prager Jahren in Zusammenhang mit seinen Dienstagabendkreisen den Gedanken fest, dass es für eine weiterreichende Wirkung pädagogischer Gedanken eine Zeitschrift geben müsse:²⁷⁶

Exner regte auch die Begründung einer Schulzeitung an; „ohne eine solche“, meinte er, „lassen sich nachhaltige Umgestaltungen nicht denken; die Zeitschrift müsste mit der Reform gleichen Schritt halten, sie einleiten, fördern und befestigen; die Frage sei nur, wie viel der Minister darauf verwenden wolle. Einiges werde wohl durch Abonnenten eingehen, doch auf viel sei nicht zu rechnen; eine Gymnasialzeitschrift habe ein kleines Publicum, eine Schulzeitung ein armes.“²⁷⁷

²⁷⁶ „EXNER plante auch die Herausgabe einer pädagogischen Zeitschrift. Das geht klar aus seinem Brief an MOZART vom 12. November 1840 hervor. Er schrieb: „Meine Dienstagsgesellschaft ist heuer ziemlich lebhaft. Wir debattieren viel über Gegenstände der praktischen Philosophie sowie auch der Nationalökonomie. Es ist hier ein pädagogisches Seminarium im Werden. Freilich unter nicht geringen Kämpfen und Geburtswehen. Sehr tüchtige Leute sind aber dabei thätig, und es ist wohl möglich, dass was Schönes dabei herauskommt. Bei dieser Gelegenheit dürfte auch eine pädagogische Zeitschrift, wenn nicht sogleich, so doch allmählich entstehen.““ Wenski (1974), S. 74.

²⁷⁷ Frankfurter (1893), S. 104.

Exner dachte demgemäß bereits sehr früh an eine pädagogische Zeitschrift, konnte dies jedoch nicht umsetzen. Erst 1850 erschien der erste Jahrgang der Zeitschrift unter der Redaktion von Johann Gabriel Seidl²⁷⁸, Hermann Bonitz und Joseph Mozart²⁷⁹. Als Mitherausgeber ist Adalbert Stifter²⁸⁰, der bekannte Dichter, angegeben.²⁸¹ In dieser ersten Ausgabe wird noch vor den ersten Seiten in einer Ankündigung das Programm der Zeitschrift erläutert. Das Erscheinen der Zeitschrift wurde auch im Ausland wahrgenommen. So berichtet das deutsche Pendant, die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“, ausführlich über Inhalt, Aufbau und Zweck der Zeitschrift.²⁸² Ich möchte hier auch etwas näher auf den Aufbau der Zeitschrift eingehen, da uns dieser noch eingehender beschäftigen wird.

Die Zeitschrift war in vier Abteilungen gegliedert. In der ersten Abteilung werden Abhandlungen von größerem Umfang eingestellt, die praktischer aber auch wissenschaftlicher Natur sein können. Die zweite Abteilung beschreibt neue literarische Erscheinungen in kurzer Form. Da hier keine direkten Bezüge zur Reform oder zum Lehrerbild enthalten sind, wird dieser Abteilung auch keine eingehende Beachtung geschenkt werden. Anders verhält es sich mit der dritten Abteilung, die Verordnungen für die österreichischen Gymnasien und statistische Angaben enthält. Hier sind teils sehr interessante Notizen zu Abgängerzahlen sowohl von Seiten des Gymnasiums als auch von Seiten der Lehramtsstudenten abgedruckt sowie Personalnotizen und weitere statistische Daten. In der vierten Abteilung wird schließlich alles gesammelt, was sonst nirgends Platz hat - Miscellen. Hier finden sich Nachrichten aus dem Ausland, Berichte von Vereinen, Auszüge aus anderen Zeitschriften, teilweise für unser Interesse also sehr hilfreiche Abschnitte.

Den Hauptzweck der Zeitschrift schildert die Redaktion in der Ankündigung des ersten Jahrgangs folgendermaßen:

²⁷⁸ Zu Seidl vgl. Schlossar, Anton: Seidl, Johann Gabriel. In: Allgemeine Deutsche Biographie 33 (1891), S. 633-639 <http://www.deutsche-biographie.de/pnd117464392.html> 29.3.2011. Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Band 12, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2002, S. 124-125.

²⁷⁹ Eine kurze Biographie und weiterführende Literatur ist bei Frankfurter (1893), S. 154-155 zu finden. Ein Nekrolog wurde in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 43 (1892), S. 191-192 veröffentlicht.

²⁸⁰ Vgl. auch hier die einschlägigen biographischen Einträge neben der umfangreichen Literatur zu Stifter: Schlossar, Anton: Stifter, Adalbert. In: Allgemeine Deutsche Biographie 36 (1893), S. 218-228 <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118618156.html> 29.3.2011. Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Band 13, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 2009, S. 259-260.

²⁸¹ Adalbert Stifter beendet seine Mitherausgeberschaft bereits nach dem zweiten Jahrgang. Franz Hohegger ersetzt ab 1863 Joseph Mozart. Johannes Vahlen, der im Jahr 1867 Bonitz beerbt, bildet den dritten Mann, so dass mit dem Abgang von Bonitz die Herausgeber der Zeitschrift aus Seidl, Hohegger und Vahlen bestehen.

²⁸² Julius Mützell: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 4 (1850), S. 645-654.

Ein wichtiges Mittel, um zu diesem Ziele zu gelangen, ist der Gedankenaustausch unter den mit der Ausführung der neuen Organisation betrauten oder an ihr ernstlich theilnehmenden Männern im weitesten Kreise, also vor allem unter den Lehrern der Gymnasien, aber zugleich allen den Männern, die für die Förderung des Gymnasialwesens ein gründliches Interesse haben. [...] Ein Zusammenwirken aller Lehrer der Gymnasien, wie sie auch durch Ströme und Berge, wie sie durch Stammesverschiedenheit getrennt sein mögen, zu dem gemeinsamen hohen Ziele ihres Berufes, setzt als unerlässliche Bedingung voraus, dass sie gegenseitig von ihrem Wirken und dessen Erfolgen Kunde haben und aufhören sich isolirt zu fühlen.²⁸³

Bonitz beschreibt die Aufgabe auch als Bemühung gegen die Unkenntnis in Bezug auf die neuen Bildungseinrichtungen. Der Widerstand gegen dieselben lasse sich nämlich seiner Meinung nach auch nur durch diese Unkenntnis erklären.²⁸⁴ Boyer gibt der Zeitschrift insbesondere „für die Fortbildung und die fachliche Profilierung der Gymnasiallehrer große Bedeutung.“²⁸⁵ Dabei wird es um „alle Erscheinungen und Einrichtungen, welche für das Gymnasialwesen, insbesondere für das österreichische, von Wichtigkeit sind“²⁸⁶ gehen. Dazu zählen eben gerade Reformen und vor allem auch Reformvorschläge, nicht nur aus dem Inland, sondern auch aus dem Ausland, so sie eben einen gewissen Einfluss auf die österreichische Situation ausüben. Damit ist die Zeitschrift auch als Diskussionsmedium verstanden worden.²⁸⁷ Es soll über dieses Medium eine „fortgesetzte eindringliche und sachverständige Besprechung der darauf bezüglichen Fragen“²⁸⁸ veranstaltet werden. Diese Feedback-Funktion stellt eine wichtige Aufgabe der Zeitschrift dar, die auch Jahre später noch genauso gesehen wird. Die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ verfolgte

vom Anfange an die in ihrem Programme ausgesprochene Aufgabe, die Neugestaltung der österreichischen Gymnasien durch gründliche Erörterung aller in

²⁸³ I (1850), S. xvii-xix. An dieser Stelle sei die Anmerkung gemacht, dass der Einfachheit halber in diesen Kapiteln, die sich ausschließlich mit der Analyse bestimmter Zeitschriften beschäftigen, nur eine verkürzte Zitierweise verwendet wird. Für die jeweiligen Kapitel wird dementsprechend nur Band, Jahr und Seite angegeben, sofern die verwendete Zeitschrift offensichtlich ist. Eine Abweichung davon wird bei der „Pädagogische Revue“ / „Pädagogisches Archiv“ gemacht, da damit eine eindeutige Zuordnung gewährleistet ist.

²⁸⁴ Vgl. 4 (1853), S. 749.

²⁸⁵ Boyer (2000), S. 35.

²⁸⁶ I (1850), S. xx.

²⁸⁷ Als weiteres Beispiel für eine Zeitschrift, die sich als Diskussionsmedium versteht, sei auf die 1878 von Friedrich Dittes gegründete Zeitschrift „Paedagogium“ verwiesen. „Auch die Lehrerschaft sollte teilhaben an den kontroversiellen Fachdiskussionen und nicht mit dogmatischen Antworten abgespeist werden. Den Anspruch der Wissenschaftlichkeit erhob Dittes mit der Monatszeitschrift auch im Gegensatz zu manch anderen Lehrer-Zeitschriften der Zeit, die sich hauptsächlich mit Personalien, mit der alltäglichen Schulpraxis oder speziellen Methodiken [...] befassten.“ Gerdenitsch/Hopfner (2008), S. 96.

²⁸⁸ Aus dem Erlass des Ministers für Cultus und Unterricht an die Redaction der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien vom 10. Oktober 1857, abgedruckt in: 8 (1857), S. 794. Der folgende Jahrgang 9 (1858) kommt diesem Erlass nach und widmet sich fast ausschließlich dem Thema der Reform an den Gymnasien.

diess Gebiet gehörenden Fragen an ihrem Theile zu fördern, vornehmlich durch „Besprechung der vom Unterrichtsministerium getroffenen oder zu treffenden Reformen, der Modifikationen, welche dieselben je nach der Verschiedenheit der Verhältnisse zu erfahren haben“ u. ä. m.²⁸⁹

Hillardt beschreibt die Zeitschrift in dieser Funktion als „Kampfplatz zur Austragung“ dieser Debatten über die Reform.²⁹⁰ Bonitz erklärt in seinem Abschiedswort noch einmal in kurzen Sätzen die Absicht der Zeitschrift:

Bei der Neugestaltung des österreichischen Schulwesens im Jahre 1849 gründete das Ministerium für Cultus und Unterricht die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zu dem Zwecke, dass Fragen des Gymnasialunterrichtes einer durchaus freien, sachlichen Discussion, die für Schüler oder Lehrer wichtigen Erscheinungen der Literatur einer objectiven Kritik unterzogen würden, und dass für wissenschaftliche Beiträge aus dem Bereiche der am Gymnasium vertretenen Disciplinen ein gemeinsames Organ dargeboten sei.²⁹¹

Damit zeigt sich auch die ursprüngliche Absicht, dieses Medium als einendes unter den neuen Gymnasiallehrern zu etablieren. Als genuin für den Sekundarschulbereich geschaffenes Medium konnte die Zeitschrift auch eine hohe Identifikation mit der Leserschaft, eben den Lehrern dieser Stufe, erreichen. Dies war aufgrund der umwälzenden Ereignisse auch nötig.

Nach einer kurzen Einbettung der Artikel in ihren Kontext werden im Anschluss die Ergebnisse der Analyse präsentiert. Dabei wird hier, wie auch in den Folgekapiteln, stets der Versuch unternommen, in den Ergebnissen bereits eine gewisse Gewichtung durch die Reihung und den Umfang der angesprochenen Teilaspekte des Lehrerbildes zu erzielen.

Artikel mit Bezug zur Bildungsreform

In der Auflistung im Anhang sind nur Artikel erwähnt, die für das Thema von direkter Relevanz sind. Auszüge aus der dritten und vierten Abteilung sind nur dann zusätzlich angeführt, wenn sie einer besonderen Erwähnung bedürfen. Dabei ist besonders darauf hinzuweisen, dass gerade die ersten beiden Jahrgänge in fast allen Artikeln Bezüge zur Reform zeigen, da gerade diese Zeitschrift als

²⁸⁹ Redaction: Bemerkungen der Redaction zu den vom h. Unterrichtsministerium veröffentlichten Vorschlägen zur Änderung des Gymnasiallehrplanes. In: 9 (1858), S. 97.

²⁹⁰ Obwohl es in dem Kontext um eine methodische Frage für die Unterrichtsgestaltung geht, trifft F.K. Hillardt den Punkt, wenn er festhält, dass die Zeitschrift für Gegner und Befürworter gleichermaßen ein Medium ist: „Da ich die hochherzigen Gesinnungen des Hrn. Prof. Bonitz zu kennen glaube, der bei der Redaction seiner geschätzten Zeitschrift auch seinem persönlichen Gegner das Wort der Vertheidigung bereitwillig gestattet, so dürfte die österreichische Gymnasial-Zeitschrift sich als den geeignetsten Kampfplatz zur Austragung dieses pädagogisch-didaktischen Streites darbieten.“ F. K. Hillardt: Dr. F. K. Hillardt's Entgegnung auf die gegen seine stigmographische Lehrmethode beim geometrischen Anschauungsunterrichte an Untergymnasien erhobene Bedenken. In: 14 (1863), S. 378. Damit wird auch deutlich, warum der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf dieser Zeitschrift liegt.

²⁹¹ 18 (1867), S. 690.

Medium der Diskussion genutzt wurde. Die aufgelisteten Texte, besonders die der ersten Jahrgänge, haben einen noch eindeutigeren Bezug bzw. befassen sich ausschließlich mit dem Thema der Reform.

In einem Vergleich der Beiträge über die Jahre zeigt sich eine Konzentration der Artikel rund um die Brennpunkte der Reform in den Jahren um die Einführung bzw. gleichzeitig auch Gründung der Zeitschrift und dann in der eigenen Ausgabe im Jahr 1858 zur beabsichtigten Reform des Gymnasiallehrplanes. Für diesen Band 9 (1858) ist die Bemerkung vorzuschicken, dass bis auf wenige Ausnahmen fast alle Abhandlungen dem Auftrag nachkommen, Vorschläge für eine Reform des Gymnasialplanes einzureichen. Gemäß dem Programm der Zeitschrift sind diese auch abgedruckt und veröffentlicht worden. Die betreffenden Aufsätze sind im Inhaltsverzeichnis auf den Seiten III-IV mit einem Sternchen markiert und deshalb im Anhang nicht eigens angeführt. Da auch der Großteil des Bandes sich mit unserer Thematik beschäftigt, ist er auch als Ganzes in die Untersuchung eingeflossen.

Selbstbild der Lehrer

Eingehend kann bemerkt werden, dass die Autoren der angegebenen Artikel mit wenigen Ausnahmen an Gymnasien unterrichten. Viele davon sind noch als Geistliche im Schulwesen aktiv, es macht sich aber schon bemerkbar, dass viele das Lehrersein als echten Beruf verstanden haben, worauf weiter unten noch eingegangen werden soll. Für Fragen in der Bildungspolitik haben fast ausschließlich Lehrer Beiträge geleistet, wohingegen fachliche Aufsätze oft auch von Professoren aus der Monarchie verfasst wurden. So sind die Professoren Bonitz, Brücke, Büdinger, Grailich, Grysar und Hohegger alle an der Universität Wien beschäftigt. An weiteren Universitäten in der Monarchie lehren Cupr, Curtius, Kvicala, Schenkl, Tschernigg und Zimmermann. Selbstverständlich ändert sich das Bild laufend und Lehrer werden zu Professoren bzw. wechseln ihren Wirkungsbereich, so dass diese Einteilung nur eine grobe Übersicht darstellt. Über die Herkunft der Lehrer hält Engelbrecht fest, dass man in den meisten Fällen mit der Wahl des Lehrerberufs einen echten Aufstieg, sowohl finanziell als auch aufgrund des hohen Sozialprestige, erkennen kann.²⁹² Gleichzeitig kann vorausschauend auch bemerkt werden, dass es im Laufe der Jahre zu einer Reduzierung der religiösen Bezüge kommt. Zwar sind diese anfangs stark vorhanden und besonders die Piaristen Auer und Just sowie der Benediktiner Tschernigg prägen hier den Ton, doch kommt es in der Folge zu immer weniger Bezügen, so dass später eher noch kritische Stimmen laut werden, wenn bemerkt wird, dass bei der Maturitätsprüfung wohl nicht die Religionslehre zum schwierigsten Gegenstand gemacht werden darf.²⁹³ Des Weiteren ist auch bemerkenswert, dass umfangreichere Diskussionen auf einer breiteren Basis erst in späteren

²⁹² Vgl. Engelbrecht (1978), S. 23-27.

²⁹³ Vgl. 14 (1863), S. 768.

Jahren aufkommen.²⁹⁴ Im Rückblick bewerten auch die Zeitgenossen, zumindest im Rahmen der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, die Reform als gelungen.²⁹⁵

Gerade durch die Reformen und den damit verbundenen Neuregelungen ist der Beruf des Lehrers nicht mehr nur eine Übergangslösung auf dem Weg zu einem besser bezahlten Kirchenamt, sondern wird zu einem echten Beruf: „Er betrachte von vornherein das Lehramt als die höchste und letzte Stufe seines Lebens und nie bloß als Brücke, verwendbar zu ehrgeizigen Bestrebungen.“²⁹⁶ Der Piarist Auer bringt darin eine Tendenz der vorangegangenen Jahre zum Ausdruck, von der mit zunehmender Zeitdauer immer mehr abgekommen und gleichzeitig auch die Säkularisierung der Schulen vorangetrieben wird, indem immer mehr staatlich geprüfte Lehrer an die Schulen kommen, die die Schule nicht mehr nur als Übergangsstation sehen. Ein weiteres Indiz dafür zeigt sich in den neu entstehenden Lehrervereinen, insbesondere des Vereins „Die Mittelschule“.²⁹⁷ Ebenso wird vom Lehrer im neuen System auch erwartet, dass er Einsatz mitbringt: „Einer der Hauptfeinde der jetzigen Einrichtung der Gymnasien ist die Bequemlichkeit. Bequemer, das lässt sich nimmermehr läugnen, war die vormalige Einrichtung, bequemer für die Lehrer, für die Schüler, für die Eltern.“²⁹⁸

Deutlich wird aber auch, dass der Blick der Pädagogen immer wieder, wenn auch nicht ausschließlich, nach Deutschland gerichtet ist. Die Orientierung an einem Vorbild wird gesucht und damit gleichzeitig deutlich, dass das eigene Bild noch nicht ausgereift ist und Unterstützung von außen gebraucht wird. Es werden Nachrichten über Geschehen aus Deutschland abgedruckt, Einladungen zu Veranstaltungen in Deutschland und Berichte über dieselben weitergegeben.²⁹⁹ Des Weiteren gibt die Zeitschrift Einblicke auf administrativer Ebene.³⁰⁰ Eigene Gedanken werden als von den „ausgezeichneten Schulmännern Deutschlands“ unterstützt gesehen.³⁰¹ Einmal mehr wird die Rolle Preußens als Vorreiter in Deutschland hervorgehoben.³⁰² Bonitz legt aber Wert darauf, dass

²⁹⁴ Vgl. dazu weiter unten FN 332 und 333 zu Notengebung und Maturitätsprüfung.

²⁹⁵ Vgl. 17 (1866), S. 49-78.

²⁹⁶ 3 (1852), S. 887.

²⁹⁷ Vgl. 13 (1862), S. 84; 14 (1863), S. 233-246.

²⁹⁸ 9 (1858), S. 110.

²⁹⁹ Vgl. u.a. 1 (1850), S. 75, 78-79; 16 (1865), S. 542-543, 690-704, 749-780. Es lassen sich aber selbstverständlich auch immer wieder Bezüge zu Bildungssystemen aus weiteren Ländern finden, so z.B. Frankreich, 12 (1861), S. 756-757.

³⁰⁰ Beispielsweise zur Lehramtsprüfung im Königreich Württemberg, vgl. 17 (1866), S. 370-380.

³⁰¹ 2 (1851), S. 468. Vgl. auch 9 (1858), S. 253.

³⁰² Vgl. 1 (1850), S. 2.

Österreich einen eigenen Weg gegangen ist³⁰³ und es lediglich Ungenauigkeit ist, wenn als Vorbild der preußische Schulplan genannt wird.³⁰⁴ Aus diesem Anlass werden die wichtigsten Punkte der Reformpläne Preußens auch in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ einer breiten Öffentlichkeit publik gemacht, mit der Absicht, sie mit den Reformen des österreichischen Bildungssystems zu vergleichen. Dabei betont Bonitz insbesondere den grundlegenden Unterschied zwischen beiden Entwürfen: „Der **preußische** Entwurf gründet auf den **gemeinsamen** Unterbau der Untergymnasien die höheren Abtheilungen der Unterrichtsanstalten **beider** Arten, die Obergymnasien und die Oberrealschulen; der **österreichische** Entwurf weist beiderlei höheren Schulen sogleich von ihrem ersten Schritte einen **verschiedenen** Weg an.“³⁰⁵ Jahre später bezieht Bonitz wieder zu dem Vorwurf einer Kopie preußischer Pläne Stellung: Einerseits entgegnet er, dass es auf jedem anderen Staatsgebiet lächerlich wäre, anerkannte und bewährte Einrichtungen nicht zu übernehmen. Andererseits verweist er darauf, dass sich viele einfach mit dem bequemen Schlagwort der „Kopie Preußens“ von einer wirklichen Kritik der Reformpläne freimachen wollen, was er im Folgenden noch genauer ausführt:

Dass die Behauptung unwahr ist, hätten [sic] schon jeden, der sich wirklich um die Sache kümmern und nicht mit einem bequemen Schlagworte sich von ihrer Erforschung los machen will, die Kritiken belehren können, welche der Organisations-Entwurf sogleich nach seinem Erscheinen gerade von seiten preussischer Schulmänner erfahren hat. Es lässt sich auch leicht darthun, dass der Organisations-Entwurf, so gewissenhaft bei seiner Ausarbeitung die didaktischen Erfahrungen im österreichischen wie im außerösterreichischen deutschen Gymnasialwesen benützt sind, eine so consequente, innerlich zusammenhangende Durchführung bestimmter, allgemein didaktischer Grundsätze ist, wie die bloße Übertragung einer anderweit historisch erwachsenen Einrichtung sie niemals erreichen kann.³⁰⁶

Auch Hohegger stimmt mit Bonitz überein, wenn er über Teile der Reform schreibt, „dass Preußen das Verdienst dieser Erfindung nicht für sich in Anspruch nehmen kann“.³⁰⁷ In Bezug auf die Schulprogramme, die unten noch näher beschrieben werden, scheint Bonitz den Schluss nahezulegen,

³⁰³ Von den Ergebnissen preußischer Lehrertreffen hat man erst im Nachhinein erfahren. Vgl. I (1850), S. 3.

³⁰⁴ Bonitz geht ausführlich auf diese „Ungenauigkeit“ der „Deutschen Universitätszeitung“ (vgl. FN 309) ein, um dem „Vorwurf mangelnder Originalität und der Nachahmung fremder Vorbilder“ entgegenzuwirken. Vgl. I (1850), S. 79.

³⁰⁵ I (1850), S. 15-16. Hervorhebung im Original.

³⁰⁶ 9 (1858), S. 101.

³⁰⁷ 14 (1863), S. 673.

dass hier wieder das preußische Modell Pate gestanden ist.³⁰⁸ Dieser Blick geht aber auch in die andere Richtung, wie wir bei der „Pädagogischen Revue“ sehen werden.³⁰⁹ Bonitz beschreibt weiters die Achtung, die sich „die gegenwärtige Lehreinrichtung in den gebildeten Kreisen des österreichischen Staates allmählich aber sicher gewonnen hat, und die Anerkennung, die ihr selbst außerhalb des österreichischen Staates zugewendet wird.“³¹⁰

Eine weitere Facette für das Selbstverständnis des Gymnasiallehrers stellt das Prinzip des Fachlehrers dar; das sich mit der Reform, nicht zuletzt auch dank der Mithilfe des in Wien tagenden Kongresses der deutschen Philologen und Schulmänner 1858, durchsetzt. Bonitz gesteht, dass es damit schwieriger geworden ist, „die Einheitlichkeit der bildenden und erziehenden Einwirkung auf die Schüler“³¹¹ im selben Maße wie beim Klassenlehrer aufrecht zu erhalten, sieht aber dennoch in dieser Änderung einen maßgeblichen Fortschritt.³¹² Er weist aber gleichzeitig darauf hin, dass damit keine neuen Probleme aufgetaucht wären, sondern diese nur verschoben wurden: „Es sind nicht etwa Schwierigkeiten geschaffen, wo vorher keine waren, sondern es sind nur andere an die Stelle der früheren getreten.“³¹³ Die Last, die früher auf einen einzelnen Lehrer gelegt wurde, ist nun auf mehrere Schultern verteilt, was selbstverständlich Kommunikation untereinander erfordert. Damit ist aber jeder Lehrer jetzt Experte auf seinem Gebiet: „[...] an die einzelnen Lehrer wird nicht mehr die Anforderung gestellt, in allen Gebieten des Gymnasiums Unterricht zu erteilen, sondern sich in denen zu bethätigen, für welche sie gründliche specielle Studien gemacht haben“.³¹⁴ Dies spiegelt sich auch in der Gestaltung der Zeitschrift und der fachwissenschaftlichen Beiträge wieder. Als Beispiel dafür können die Beiträge im zweiten Jahrgang (1851) dienen: Die Mathematiker August Gernerth, Lehrer am akademischen Gymnasium, und Gottfried Böckl, Lehrer am Gymnasium in Pilsen, schreiben jeweils über den mathematischen Unterricht an den Gymnasien. Robert von Zimmermann, zu dieser

³⁰⁸ Vgl. dazu 8 (1857), S. 273. Eine umfangreiche Bibliographie zu den Schulprogrammen vom Jahr 1824, in dem diese in Preußen verpflichtend eingeführt wurden, bis ins Jahr 1906, gibt Richard Ullrich (1908) in einem erweiterten Abdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 61 (1907).

³⁰⁹ Dies lässt sich bereits auch in den Abdrucken deutscher Reaktionen auf die österreichischen Reformpläne zeigen. So wird aus der „Deutschen Universitätszeitung“ zitiert: „[...] es sind vorzüglich die preussischen Schuleinrichtungen und Schulgesetze als Grundlage des ganzen Entwurfes angenommen, und dadurch ein Werk zu Tage gefördert worden, dem man [...] den Beinamen eines wohldurchdachten und gediegenen nicht versagen kann.“ 1 (1850), S. 78. Vgl. auch S. 138-160, 231-240, 625-639, 702-714, 871-882.

³¹⁰ 10 (1859), S. 862. Vgl. auch 1 (1850), S. 882.

³¹¹ 10 (1859), S. 859.

³¹² Vgl. 8 (1857), S. 859; v.a. 10 (1859), S. 867.

³¹³ 10 (1859), S. 862. Hervorhebung im Original.

³¹⁴ 1 (1850), S. xvii.

Zeit gerade außerordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Olmütz, schreibt über Schriften zur philosophischen Propädeutik. Besonders deutlich wird dies auch noch einmal 1858 als es um die Bewertung der Reformen geht. Franz Hohegger, gerade Professor für klassische Philologie in Pavia, schreibt über Änderungen zum Lateinunterricht. Der Geograph Johann Ptaschnik, Lehrer am Theresianum in Wien, äußert sich über den geographischen und historischen Unterricht. Der Altphilologe Johann Kvicala, 1858 gerade mit der Leitung des philologischen Proseminars an der philosophischen Fakultät der Universität Prag betraut, macht sich zu Euripides Gedanken. Die Liste ließe sich noch beliebig erweitern und fortführen. Es ist aber bereits damit deutlich geworden, dass die Lehrer und insbesondere die Professoren sich nicht nur als Wissenschaftler sehen, sondern darüber hinaus auch noch als Experten auf ihrem eigenen Gebiet, deren Grenzen mit der Zeit immer genauer gesteckt werden. Mit diesen auftretenden Grenzen sieht Bonitz gleichzeitig auch eine neue Gefahr; nämlich, dass die Einheit des Lehrkörpers untergraben wird. Jeder einzelne Lehrer sehe nur noch seinen Wirkungskreis und verkenne die Pflicht als „Glied in dem gesamten Organismus der Aufgabe der Gymnasialbildung“ zu wirken.³¹⁵

Eine Schwierigkeit und gleichzeitig eine Chance der Bildungsreform besteht in der Rekrutierung neuer Lehrer. Bedingt durch das Fachlehrerprinzip sind eine ganze Reihe Lehrerstellen frei und es kommt dazu, dass ein Teil der neuen Lehrer aus Hauslehrern rekrutiert wird, die die Lehramtsprüfung nachmachen müssen:

Bei der grossen Vermehrung der Lehrkräfte, welche die Umgestaltung der Gymnasien im J. 1849 plötzlich erforderte, konnte man dem Bedürfnisse nicht anders abhelfen, als indem man junge Männer, die bisher dem Privatunterrichte sich gewidmet hatten, für die Gymnasien verwendete, deren wirkliche Anstellung aber davon abhängen liess, dass sie durch Bestehen der Lehramtsprüfung ihre Qualifikation gesetzlich nachweisen würden.³¹⁶

Der Lehrermangel ist so dringlich, dass es unvermeidlich wird, Studenten heranzuziehen. „Das dringende Bedürfnis von Lehrkräften an den Gymnasien macht es gar oft unvermeidlich, daß manche Studierende, welche sich eben erst auf der Mitte des Weges befinden, bereits zum unterrichten an Schulanstalten verwendet werden müßen.“³¹⁷ Bonitz weist aber besonders darauf hin, dass das Gelingen oder Misslingen der Reform selbstverständlich nur dort bewertet werden darf, wo es auch Lehrer „nach den jetzigen Anforderungen“ gibt. Doch selbst bei nachgewiesener Qualifikation „hängt das vollständigere Gelingen der Unterrichtsaufgabe wesentlich davon ab, dass den wissenschaftlich

³¹⁵ 10 (1859), S. 867. Vgl. auch 8 (1857), S. 861.

³¹⁶ 2 (1851), S. 760.

³¹⁷ 4 (1853), S. 751-752.

tüchtigeren und vorzüglichen Kräften der geeignete Wirkungskreis angewiesen werde, sowohl innerhalb desselben Gymnasiums als wenn es sich um den Übergang von einem Gymnasium zu einem anderen bedeutenderen handelt.“³¹⁸ Noch 1858 besteht Bonitz auf der Notwendigkeit der „Bildung tüchtiger Lehrer“, das aber bisher „noch nicht für alle Lehrgebiete der Gymnasien in gleichem Maße geschehen“ ist.³¹⁹

Diese neue Situation stellt natürlich die Qualifikation der Lehrerschaft als Ganzes in Frage. Publikationen und die betonte Wissenschaftlichkeit steuern dem entgegen. Bonitz macht hier schon eine Einschränkung, indem er auf die Übergangszeit hinweist, in der es noch zu wenige qualifizierte, also Lehrer mit Lehramtsprüfung, gibt, um den Erfolg oder Misserfolg der Reform zu beurteilen. Die wissenschaftliche Qualifikation allein ist es aber nicht. Auer geht sogar so weit, von einem würdigen Lehrer als einem „Jünger der Wissenschaft“ zu reden, der sich zur Jugend herabläßt „und ihr auf ebenen Wegen die Schätze des Wissens mitzuteilen“³²⁰, was er allerdings als Demut verstanden wissen will. Aufgabe der Universität ist damit auch, für diese Vorbildung zu sorgen.³²¹

Von einem Lehrer wird selbstverständlich auch erwartet, dass er durch diese Bildung Latein und Griechisch fließend beherrscht, was sich auch anhand der Originalzitate belegen lässt.³²² Dieses Studium der lateinischen und griechischen Literatur ist nicht nur für die wissenschaftliche Bildung wichtig, sondern wird vor allem für die Bildung eines „edlen, männlichen Charakters“³²³ als hilfreich gesehen. Insbesondere für die religiöse Bildung, die weiter unten noch beschrieben wird, ist das Studium der Klassiker, „vor allen der göttliche Plato!“ ein Gewinn und die Befürchtung, dass man dadurch heidnisch werden könnte, kann nur dem Kopfe eines Idioten entspringen, schreibt der Piarist Ludwig Just.³²⁴ Dennoch gibt auch Bonitz zu bedenken, dass die Zeiten der alleinigen Bildungsgrundlage im Lateinischen vorbei sind³²⁵ und Gustav Lindner, Lehrer am Gymnasium zu Cilli, geht noch weiter und sieht nicht nur im Studium der klassischen Literatur diese Vorteile, sondern

³¹⁸ 10 (1859), S. 865.

³¹⁹ 9 (1858), S. 120.

³²⁰ 3 (1852), S. 879.

³²¹ Vgl. 4 (1853), 751-752.

³²² Vgl. u.a. 2 (1851), S. 468; 3 (1852), S. 880, 881, 886, 889; 6 (1855), S. 625, 630, 637; 12 (1861) S. 611-612.

³²³ 6 (1855), S. 623.

³²⁴ 6 (1855), S. 626.

³²⁵ Vgl. 10 (1859), S. 859.

verweist auch auf die Vorzüge der muttersprachlichen Literatur.³²⁶ An diese Stelle treten auch die vielen Diskussionen über die Realien, für die immer mehr Raum gefordert wird, vor allem auf Kosten des Lateins.³²⁷ Für einen Philosophen wie Zimmermann ist selbstverständlich „das Bewusstsein von der hohen Bedeutung und Unentbehrlichkeit der philosophischen Betrachtung der Dinge“³²⁸ das Ziel der Gymnasialbildung.

Dieses wissenschaftliche Verständnis zeigt sich insbesondere auch in der zweiten Abteilung der Zeitschrift, die sich mit der Literaturkritik beschäftigt. Diese ist vor allem auch durch den Mangel an eigenem Material nötig. Vor allem an Lehrbüchern fehlt es zu Beginn.³²⁹ Der staatspolitischen Rolle der Lehrer wird die dritte Abteilung gerecht, die Erlässe und statistische Angaben enthält. Dies bietet natürlich die Möglichkeit der Gestaltung und aktiven Teilnahme am weiteren Prozess der Bildungsreform und bereits 1850 hält Bonitz fest: „Erfahrene Schulmänner innerhalb und ausserhalb Oesterreichs haben sich Ansprüche auf Dank erworben, indem sie mit gründlichem Eingehen in den Inhalt des Entwurfes und besonnener Ruhe des Urtheiles das ganze oder einzelne der Kritik unterwarfen.“³³⁰ Neben diesem ersten Jahrgang, der vor allem der Diskussion um den Entwurf gewidmet ist, ist es besonders der Jahrgang 1858 der zeigt, wie sich die Lehrer in der Debatte engagieren und ihre Rolle als Fachexperten wahrnehmen. Daneben sind die vielen Bezüge zu Vorwürfen und Entgegnungen von Reformkritikern ein weiteres Beispiel.³³¹ Auch die rege Beteiligung an der „Classificationsfrage“³³², der Notenfrage also, und der „Einrichtung der Maturitätsprüfung“³³³ macht dies deutlich. Das zeigt ein staatspolitisches, aber auch ein fachliches bzw. wissenschaftliches Verständnis, das Bonitz bereits 1853 beschreibt, indem er festhält, dass sich die Studierenden der

³²⁶ Vgl. 10 (1859), S. 857.

³²⁷ Vgl. u.a. 8 (1857), S. 839-840.

³²⁸ 2 (1851), S. 399.

³²⁹ Für das konkrete Beispiel eines Lesebuchs sei auf den Artikel von Peter Riepl: Ueber Abfassung deutscher Lesebücher für österreichische Gymnasien. I (1850), S. 401-413 verwiesen, der auch kurz auf die Anforderungen des Organisationsentwurfs in Bezug auf Schulbücher eingeht. Zur Büchersituation in den Realien, vgl. 2 (1851), S. 466.

³³⁰ 1 (1850), S. 639.

³³¹ Vgl. dazu u.a. 8 (1857), S. 837-857, 857-866; 10 (1859), S. 855-856; 12 (1861), S. 669-707; 14 (1864), S. 661-688. Allein die Titel der gelisteten Artikel macht dies deutlich, vor allem die wiederholt auftauchenden „Anmerkungen“ (zum voranstehenden Aufsatz o.ä.).

³³² Vgl. 13 (1862), S. 509-516, 516-519, 666-671, 864-865. In diesem Zusammenhang ist die kurze Anmerkung Dvoráks interessant, der festhält, dass für viele Eltern die damalige Versetzungspraxis, also die Sitzordnung gemäß der Schülerleistung, wichtiger ist, als die Noten im Zeugnis: „Es ist uns sehr häufig der Fall vorgekommen, dass die Eltern der Location mehr Gewicht beileigten, als den Noten des Zeugnisses, da ihnen, wie sie versicherten, die einzelnen gebrauchten Ausdrücke nicht genug verständlich waren.“ 13 (1862), S. 865.

³³³ Vgl. 14 (1863), S. 763-768, 769-779; 15 (1864), S. 175-196, 196-207, 620-621; 16 (1865), S. 211-214, 456-464.

Philologie nicht mehr aufgrund der Lehramtsprüfung gründlich und genau ihres Studiums annehmen, sondern weil sie dies als das Selbstverständnis eines zukünftigen Lehrers verinnerlicht haben.³³⁴ Das Gelingen des Unterrichts hängt davon ab, ob „ein wissenschaftlich tüchtig gebildeter, berufseifriger Lehrkörper, unter einem einsichtsvollen, thatkräftigen Director“³³⁵ die Geschicke der Schule in der Hand hält. Dem Lehrer und seiner wissenschaftlichen Qualifikation fällt also eine wichtige Rolle zu, was sich auch in seinem wissenschaftlichen Selbstverständnis spiegelt. Dieses Verständnis zeigt sich auch in den immer häufiger auftretenden und später obligatorischen Schulprogrammen. Allein das stetig wachsende Aufkommen dieser Schulprogramme zeigt das wachsende wissenschaftliche Selbstverständnis. Diese Programme sind in zwei große Teile geteilt, deren erster eben eine wissenschaftliche Abhandlung enthält, der zweite Statistisches wie Zahl der Schüler, ihr Abschneiden und weitere Angaben zum Inhalt hat. Doch bereits bevor diese Programme verpflichtende Bestandteile werden und ihre Gliederung genau definiert wird, veröffentlichen einige Gymnasien wissenschaftliche Abhandlungen mit einem kurzen statistischen Anhang. Der Organisationsentwurf macht schließlich genaue Angaben dazu und legt die Inhalte dieser Programme fest.³³⁶ Bemerkenswert dabei ist, dass nicht nur rein wissenschaftliche Themen aufgegriffen werden, sondern immer wieder auch auf das Thema der Reform eingegangen wird, so zum Beispiel in dem Programm des akademischen Gymnasiums in Wien, des Gymnasiums zu Böhmisches-Leippa und des Josephstädtischen Gymnasiums zu Wien.³³⁷ Bonitz selbst bewertet die Einführung dieser Jahresberichte sehr positiv: „Die weitverbreitete Sitte, dass Mittelschulen mit ihrem Jahresberichte eine wissenschaftliche oder

³³⁴ Vgl. 4 (1853), S. 752; 10 (1859), S. 865-866.

³³⁵ 14 (1863), S. 681.

³³⁶ „Was den Inhalt betrifft, so sind die Bestandteile desselben in dem §. 116 des Org. Entwurfs unter I bis 5 vorgezeichnet. Obenan steht die Abhandlung, als das Hauptstück, das allein dem Programme seinen Werth gibt. Dieselbe soll, wenn schon nicht neues, doch das alte in neuer Weise geben, oder von neuen Seiten darstellen, oder davon eine neue Anwendung zeigen, oder auf bekanntes, aber wenig beachtetes durch Nachweisung seiner Wichtigkeit die Aufmerksamkeit hinlenken; kurz gesagt: sie soll für die Schule, sei es in wissenschaftlicher oder in pädagogischer Beziehung, von allgemeinem Interesse und von Werth sein.

An Miscellen und Notizen wissenschaftlichen oder pädagogischen Inhaltes, welche etwa außer der Abhandlung beigegeben werden, muß die gleiche Forderung mit gleicher Strenge gestellt werden.

Unter den übrigen Theilen des Inhaltes ist es hauptsächlich der die statistischen Angaben über die Schule betreffende, der den Tact des Herausgebers, oder das Gegentheil, offenbart. In das Programm gehören nur jene Angaben, welche für die Schule allgemein von Werth sind, welche nämlich den Zustand der Lehranstalt mit ihren Vorzügen und Mängeln, die Leistungen der Schüler, etwa bemerkenswerthe, fördernde oder hemmende von was immer für Seiten kommende Einflüsse auf den Fortgang in wissenschaftlicher, wie in sittlicher und religiöser Beziehung erkennen lassen. Fern zu halten sind daher alle leeren und für die Schule werthlosen Notizen, nicht minder aber auch alle jene, welche die Lehranstalt in irgend einer Hinsicht bloßstellen würden, weil deren Veröffentlichung nur dem Rufe derselben nachtheilig, und ihrem Gedeihen hinderlich sein müßte.“ 5 (1854), S. 738-739.

³³⁷ Vgl. dazu unter anderem die Beschreibungen von Bonitz in 2 (1851), S. 756-761; 4 (1853), S. 760-762, von Wilhelm in 5 (1854), S. 404, 406, 415 und wieder von Bonitz in 6 (1855), S. 762-763.

didaktische Abhandlung verbinden, hat seit dem Beginne der Gymnasialreform auch im österreichischen Staate Eingang gefunden.“³³⁸

Den Schülern soll dieses Verständnis weitergegeben werden. Das geflügelte Wort von Wilhelm Podlaha, dem Direktor des akademischen Gymnasiums („Die Jugend hat das Gymnasium nicht um der Bildung, sondern um des Zeugnisses willen besucht“³³⁹), soll keine weitere Gültigkeit mehr haben. Das Ideal der Bildung steht im Vordergrund, das sich im Großen und Ganzen in zwei Richtungen ausprägt.³⁴⁰ Als Ziel dieser Bildung wird von Ludwig Just eben nicht nur die wissenschaftliche Bildung, sondern vor allem der moralische Charakter gesehen. Diesem Zweck sind alle Bemühungen untergeordnet und er verweist dabei auch auf die Vorbemerkungen des Organisationsentwurfs, der einen gebildeten, edlen Charakter als letztes Ziel aller Bildung fordert.³⁴¹ Natürlich wird dem nicht überall entsprochen und so wird der Topos der mangelnden Disziplin bemüht, dem aus Gründen der Sittlichkeit entgegengearbeitet werden müsse.³⁴² Stephan Cholava, Lehrer am Gymnasium in Krakau, beschreibt dies als „relative Mündigkeit“ und „moralische Selbstkenntnis“,³⁴³ was eine gewisse Reife des Charakters bedeuten soll. Der Lehrer selbst sieht sich damit als Bindeglied zur Universität. Der Schüler ist noch nicht fähig, wissenschaftliche Vorträge oder Bücher zu verstehen. Dazu soll ihn der Lehrer anleiten.³⁴⁴ Bippart beschreibt die Aufgabe der Gymnasien mit pathetischen Worten:

Sie sollen nicht unmittelbar für einen speciellen Beruf vorbereiten, auch die Wissenschaft nicht als solche lehren, sondern diejenige Übung der Geisteskräfte und derartige Kenntnisse vermitteln, welche den höher gebildeten über den gemeinen Mann erheben und zum vollständigen Studium der Wissenschaft oder doch zur Aneignung jener wissenschaftlichen Bildung, welche den Dienst in Staat und Kirche erheischt, befähigen.³⁴⁵

Der Gymnasiallehrer, der selbstverständlich genau diese Aufgabe übernehmen soll, bereitet also seine Schüler auf die Universität vor, indem er sie nicht nur mit dem notwendigen Zeugnis und der damit verbundenen wissenschaftlichen Qualifikation ausstattet, sondern ihn auch moralisch auf diese

³³⁸ 8 (1857), S. 273.

³³⁹ Dabei zitiert Bonitz Podlaha an zwei Stellen: 2 (1851), S. 757 und im Nekrolog 4 (1853), S. 234.

³⁴⁰ Vgl. 9 (1858), S. 824.

³⁴¹ Vgl. 6 (1855), S. 617. So auch Lott, der nicht nur von der Erreichung eines Wissens spricht, sondern einer Bildung, die für den Charakter fruchtbar wird. Vgl. 8 (1857), S. 848-849.

³⁴² Vgl. u.a. 15 (1864), S. 296-300.

³⁴³ 10 (1859), S. 875.

³⁴⁴ Vgl. 8 (1857), S. 844; 9 (1858), S. 826.

³⁴⁵ 9 (1858), S. 241.

ausrichtet. Das Gymnasium hat für diese Aufgabe „mehr Mittel in der Hand als die Universität und soll davon auch den nöthigen Gebrauch machen.“³⁴⁶ In der Jahre später folgenden Diskussion um die Maturitätsprüfung gehen manche Lehrer sogar so weit, „Gymnasien, die ihrer Aufgabe nicht genügen oder den Staatsgesetzen irgendwie nicht nachkommen, das Recht zu Abhaltung der Maturitätsprüfung“³⁴⁷ entziehen zu wollen. Die Einsicht, dass nicht allen Anforderungen bzw. Wünschen in Bezug auf die Abgänger entsprochen wird, wird auch von anderen Lehrer geteilt, wenngleich diese nicht zu solch einer radikalen Lösung des Problems schreiten.³⁴⁸ Wenn Lehr- und Lernfreiheit an der Universität herrscht, dann müssen die zukünftigen Studenten eben am Gymnasium ausgebildet werden, um in der Folge mit dieser neuen Freiheit umgehen zu können, wie Robert Zimmermann festhält. Er sieht für das Gymnasium und die daran Lehrenden also auch zwei Aufgaben aus Sicht der Universität, die er mit folgenden Worten beschreibt: „Vielmehr hat das Gymnasium als die nothwendige Vorstufe zur Universität die Aufgabe, den Schüler mit wissenschaftlicher und persönlicher Reife, d. i. in einem solchen Zustand zu entlassen, dass er, was immer für eine Seite der Studien er an der Universität ergreifen möge, dafür genügend vorgebildet sei.“³⁴⁹ Dabei ist auch schon deutlich, dass es zwar graduelle Unterschiede zwischen Unterricht, Erziehung und Bildung gibt, diese aber ineinander greifen: „Man kann nicht unterrichten, ohne zu bilden, und man kann nicht bilden, ohne zu erziehen.“³⁵⁰

In diesem Zusammenhang ist besonders die Frage der Disziplin von Bedeutung, die in vielen Artikeln mitschwingt und eine ständige Gratwanderung für den Lehrer darstellt.³⁵¹ Der Lehrer wird zum Pädagogen. Parthe, Lehrer am Gymnasium in Leitmeritz, sieht einen Großteil aller Lehrer von diesem Gedanken überzeugt, wenn er schreibt: „Es dürfte wol [sic] wenige Gymnasiallehrer geben, die nicht von der Wichtigkeit der erziehenden Aufgabe des Gymnasiums durchdrungen wären, die nicht durch ihr Ansehen, ihr Wort die Disciplin in ihrer Classe consequent zu handhaben wüssten“.³⁵² Er übernimmt Funktionen, die vordem noch der häuslichen Erziehung vorbehalten waren und ersetzt in gewissem Sinne sogar den Vater, der ja aufgrund seiner beruflichen Verpflichtungen kaum mehr Zeit

³⁴⁶ 10 (1859), S. 875.

³⁴⁷ 15 (1864), S. 177.

³⁴⁸ Vgl. 16 (1865), S. 211-212.

³⁴⁹ 2 (1851), S. 396.

³⁵⁰ 10 (1859), S. 851.

³⁵¹ Vgl. 16 (1865), S. 677-683; 17 (1866), S. 459-464; 18 (1867), S. 305-309.

³⁵² 15 (1864), S. 296.

hat. Damit wird die Aufgabe aber nicht leichter, der Lehrer jetzt „sei Freund und Vater zugleich“.³⁵³ Ihm obliegt die Verantwortung, aus dem von Eltern und Staat anvertrauten Kind einen edlen Mann zu bilden,³⁵⁴ auch wenn dies von anderer Seite gleich mit dem Verweis der wenigen Stunden in der Schule eingeschränkt wird.³⁵⁵ Er muss diese pädagogische Seite seines Berufes pflegen, auch wenn dies „von den Berufscollegen nicht immer gebührend gewürdigt und gepflegt wird.“³⁵⁶ Die Spannung daraus wird schnell deutlich. Einerseits wird der Anspruch bzw. die Forderung nach Erziehung im Sinne einer moralischen Bildung gefordert, wie Just formuliert: „Diese moralische Bildung also soll das Hauptergebnis der Gymnasialstudien sein.“³⁵⁷ Andererseits sehen viele den Lehrer als Wissenschaftler, der dem Schüler vor allem Wissen vermitteln soll. Gerade aus dieser Spannung lassen sich die vielen Appelle erklären, die vor allem auf die pädagogischen Kompetenzen eines Lehrers abzielen. Dabei fällt vor allem dem Klassenordinarius, dem Vorläufer unseres heutigen Klassenvorstandes, eine bedeutende Rolle zu. „Ein hochachtbarer Schulmann hat den Ordinarius den Vater und den Katecheten die Mutter jeder Classe genannt;“³⁵⁸ was einmal mehr die bedeutende Rolle der Religion im Schulalltag vorschattet, auf die wir weiter unten noch kommen werden.

Es wird vom Lehrer aber eben nicht nur die Fachkenntnis erwartet, wie schon ausführlich beschrieben, sondern auch die Kompetenz, dieses Wissen an seine Zöglinge weiterzugeben. „Die Kenntnisse sind taube Blüten am Baume der Geistesbildung, welche bei dem leisesten Wehen der Zeit abfallen, wenn sie nicht in Saft und Mark, in Fleisch und Blut übergehen, d.h. wenn aus dem ‚Wissen‘ nicht ein ‚Können‘ wird.“³⁵⁹ Die Idee einer Bildung durch ausschließliche Wissensvermittlung gehört der Vergangenheit an. Der Piarist Auer geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn er darauf hinweist, dass moralische Schwächen sich nicht durch fachliches Wissen kompensieren lassen: „Kein Genie, auch nicht das größte, kann die drohende Gefahr abwenden.“³⁶⁰ Wie der Künstler in der Laokoongruppe sein Vorbild sieht, so sieht auch der Schüler im Lehrer das sittliche Ideal und daher ist ihm dieser ein Vorbild sowohl in Wissen als auch in der Moralität. Gustav Lindner, Lehrer im Gymnasium zu Cilli, legt

³⁵³ 3 (1852), S. 880.

³⁵⁴ Vgl. 6 (1855), S. 620.

³⁵⁵ Vgl. 12 (1861), S. 616.

³⁵⁶ 12 (1861), S. 609.

³⁵⁷ 6 (1855), S. 618.

³⁵⁸ 12 (1861), S. 613.

³⁵⁹ 10 (1859), S. 856.

³⁶⁰ 3 (1852), S. 882.

dieser „Stufe des Vorzeigens und Vormachens“ das „Princip der Anschaulichkeit“ zugrunde,³⁶¹ die er als grundlegend für das moderne Erziehungswesen sieht. Dabei steht der Lehrer an höchster Stelle, er kann einen schlechten Lehrplan ausgleichen, aber ein schlechter Lehrer wird selbst bei gutem Umfeld wenig leisten.³⁶²

Bonitz legt hier großen Wert auf das eigene Erleben und die Erfahrung des Lehrers, der damit zum starken Vorbild für seine Schüler wird:

Die Weise, wie ein Lehrer seinen Gegenstand lehrt, ist vor allem abhängig von der Weise, wie er selbst sich ihn angeeignet hat. Wer bloß gedächtnismäßig von einem gewissen Bereich an sich schätzbarer Kenntnisse Besitz ergriffen hat, wird seine Schüler auf dieselbe Weise in den Besitz dieses Schatzes zu setzen suchen; mögen sie dann selber sehen, ob er ihnen etwas werth ist. Wer mit selbstthätiger Vertiefung sich in einen Gegenstand eingelebt, wer dabei Klarheit, Präcision, Sicherheit des Wissens als unbedingte Forderung an sich gestillt, und darauf einen ganz anderen Werth gelegt hat, als auf Massen eines nicht durch eigenes Denken bewältigten Materiales: der wird darauf ausgehen, dass seine Schüler in seinem Unterrichte arbeiten und sich durch diese ihre Arbeit, wenn gleich anfangs langsam, doch sicher in den Gegenstand finden. Kurz, in dem Unterrichte eines jeden Lehrers prägt sich der innere Rhythmus und gesammte Charakter seines eigenen Studiums des betreffenden Faches aus.³⁶³

Dieses Vorbild zeigt sich vor allem im „Beispiel reiner Sittlichkeit“³⁶⁴ wie Auer formuliert und Tschernigg bemüht in diesem Kontext das lateinische Sprichwort „Exempla trahunt“.³⁶⁵ Lindner spricht gar „von dem Bewusstsein ihrer hohen Sendung“³⁶⁶ und Just stellt dafür einen ganzen Katalog an notwendigen Eigenschaften auf, den er im Folgenden genauer definiert und erläutert: „Kenntnis und gehörige Würdigung seines Berufes, umfassende Kenntnis seines Lehrobjects, dann Moralität und Gerechtigkeit, Geduld und Leutseligkeit, endlich Festigkeit und Consequenz.“³⁶⁷ Dies geht über das Verhalten des Lehrers hinaus und ist sogar in der Ordnung und Einrichtung der Schule zu sehen.³⁶⁸ Glücklicherweise wird „ein einsichtsvoller Lehrer [...] aus der Menge dieser Aufgaben passend zu

³⁶¹ 14 (1863), S. 760-762.

³⁶² Vgl. 12 (1861), S. 609.

³⁶³ 8 (1857), S. 862-863.

³⁶⁴ 3 (1852), S. 885.

³⁶⁵ 4 (1853), S. 200.

³⁶⁶ 10 (1859), S. 854.

³⁶⁷ 6 (1855), S. 633.

³⁶⁸ Vgl. 6 (1855), S. 629.

wählen wissen.“³⁶⁹ Gleichzeitig ist die Freude über das Gelingen erzieherischer Bestrebungen der Lohn für die Mühen des Lehrers und die inneren Werte rücken einmal mehr in den Mittelpunkt: „Ist nicht das Herz eines edlen Jünglings, der sich ihm ergibt, ein schönerer Anblick, als der Glanz des Reichtumes? Wer kann sich einer reicheren Ernte von Freuden rühmen, als der glückliche Lehrer, welcher seine Bestrebungen gelingen sieht?“³⁷⁰

Nicht zuletzt ist die religiöse Komponente eine entscheidende im Verständnis damaliger Zeit, „weil die Religion als das Fundament aller menschlichen Bildung betrachtet werden muss“,³⁷¹ wie der Piarist Just formuliert. „Der beste Unterricht artet am Ende in einen geisttötenden Mechanismus aus, wenn die religiöse Folie ihm mangelt.“³⁷² Der Lehrer ist ein „durch und durch fromm gestimmter Mann“, der das „Ebenbild Gottes“ darstellt. Er ist „ein Prophet, ein hoher Priester.“³⁷³ Diese Worte verwundern nicht, wenn sie aus der Feder eines Piaristen stammen. Sie zeigen aber doch den Einfluss der Religion im alltäglichen Unterrichtsgeschehen, wo der Lehrer, selbst in solchen Fächern, „die von der Religion mehr abseits liegen, auf das stets im Hintergrunde liegende, nie ganz verborgene Walten der Gottheit“³⁷⁴ hinweisen soll, wie der Professor für Religionswissenschaft und Erziehungskunde am Lyceum zu Klagenfurt, Tschernigg, die Gedanken Auers zusammenfasst. Die Grundlage für diese religiösen Bezüge sieht er bereits bei den Griechen und sieht daher ihre Gültigkeit nicht nur bei Geistlichen, sondern auch bei weltlichen Lehrern.³⁷⁵ Er konkretisiert die Ansätze und hält fest, dass der Lehrer an österreichischen Gymnasien Christ, insbesondere aber auch Katholik sein soll, da eben die meisten Gymnasien katholische seien.³⁷⁶ Die Rolle des Lehrers ist damit eindeutig festgelegt:

Er wird daher stets seiner Kirche beipflichten in mündlichen Äußerungen, wenn dazu Veranlassung ist, und bei jeder Gelegenheit auch die Schüler und Zöglinge an selbe anweisen, als an eine sorglich-weise, gütige Mutter, die den von Christus in ihr hinterlegten göttlichen Gnadenschatz bewahrt, und den dürftigen und empfänglichen davon spendet; er wird auch selbst und zwar öffentlich vor oder

³⁶⁹ 2 (1851), S. 399.

³⁷⁰ 3 (1852), S. 888.

³⁷¹ 6 (1855), S. 621.

³⁷² 2 (1851), S. 595.

³⁷³ 3 (1852), S. 880, 882.

³⁷⁴ 4 (1853), S. 197.

³⁷⁵ Vgl. 4 (1853), S. 200-201.

³⁷⁶ Vgl. 4 (1853), S. 198.

mit ihnen daraus schöpfen, und dadurch mehr auf sie wirken, als durch bloß mündliche Hinweisungen und Ermunterungen.³⁷⁷

Dieses Zitat macht die Nähe des Lehrers zur Kirche klar, zumindest im Verständnis von Tschernigg, der bereits vor den Unruhen des Jahres 1848 in Klagenfurt am Lyceum als Professor und als Capítular des Benediktinerstiftes St. Paul wirkte. Selbstverständlich ist für ihn und die beschriebenen Piaristen die Schule vor allem ein kirchlicher Ort.

„Pädagogische Revue“ / „Pädagogisches Archiv“

In den Jahren 1840 bis 1848 gibt der 1810 in Gräfrath geborene Johannes Mager³⁷⁸ die Zeitschrift „Pädagogische Revue“ heraus. Die Zeitschrift wird in 19 Jahrgängen bis 1848 herausgebracht. Wilhelm Langbein übernimmt die Herausgabe ab 1849 und führt die Zeitschrift später, aufgrund der testamentarischen Verfügung von Mager, unter dem Titel „Pädagogisches Archiv“ bis ins Jahr 1914 fort.³⁷⁹ Die Zeitschrift wird dem Lager der Herbartianer zugerechnet.³⁸⁰ Mager teilt die Zeitschrift in drei „Sectionen“: Zum ersten die Abhandlungen, zum zweiten die Kritiken, Recensionen und Anzeigen sowie zum dritten die culturpolitischen Annalen. Auch in dieser Zeitschrift wird die Zielgruppe, nämlich Schulmänner des höheren Dienstes, von vornherein klar definiert: Die Zeitschrift ist von Lehrern aus dem höheren Schulwesen und primär für Leser aus diesem Bereich.

Gewidmet ist näher die Pädagogische Revue einer dritten Species von Pädagogen, solchen Gymnasial-, Realschul- und Seminarlehrern und Directoren (daneben Schulrathen, Inspectoren u.s.w.), welche zwar, wie billig, zuvörderst ihre eigene Lection zu bedenken bemüht sind, damit es wohl in ihrer Schule oder Classe stehe, die aber zugleich insoweit historisch, philosophisch und pädagogisch gebildet sind, um ihr besonderes Thun als Moment im großen Ganzen des Unterrichtswesens zu wissen, und somit wünschen, sowohl über dieses Ganze selbst, als über ihr eigenes Wirken als Theil des Ganzen stets unterrichtet zu sein. Diese Männer sind zwar Philologen, Historiker, Mathematiker, Naturforscher u.s.w. und Lehrer einer dieser

³⁷⁷ 4 (1853), S. 200. Hervorhebung im Original.

³⁷⁸ Für weitere biographische Angaben zu Mager sei auf die Allgemeine Deutsche Biographie verwiesen, die auch online einzusehen ist: Wilhelm Langbein: Mager, Karl. In: Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 20 (1884), S. 57–59, Digitale Volltext-Ausgabe in Wikisource, URL: http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Mager,_Karl&oldid=984914 (Version vom 16.3.2011).

³⁷⁹ Vgl. W. Langbein: Ein Wort zur Einführung und Orientierung. In: Pädagogisches Archiv I (1859), S. 1.

Nach Langbein (bis 1873) folgen Wilhelm Krumme (1874-94), E. Dahn (1895-1902), Ludwig Freytag (1903-07), Karl Knabe und Friedrich Dannemann (1908), Julius Ruska (1909-1912) und dann Julius Ruska gemeinsam mit Karl Drr (1913-1914). Eine Bibliographie aller Hauptartikel, die in diesen Jahren erschienen sind, findet sich unter http://www.uni-jena.de/PA_1.html (16.3.2011).

³⁸⁰ Der deutsche Philosoph Johann Friedrich Herbart hatte einen starken Einfluss nach Österreich, obwohl er sein Leben lang nicht in Österreich war. Sein Einfluss auf die österreichische pädagogische Landschaft wird in dem Band von Hopfner/Németh (2008) beschrieben. In Zusammenhang mit der pädagogischen Presse sei hier auf Gerdenitsch/Hopfner (2008), S. 89-101 aus dem angegebenen Band verwiesen.

Wissenschaften; indem sie aber an Schulen, nicht auf Akademien, lehren, sind sie vor Allem Schulmänner und haben als solche Pädagogische Bedürfnisse. Diese pädagogischen Bedürfnisse dieser Männer sämtlich und in einer geeigneteren Weise zu befriedigen als es bisher geschehen, dies ist die Bestimmung der Pädagogischen Revue.³⁸¹

Langbein beschreibt in seiner Einleitung zum „Pädagogischen Archiv“ ähnliche Absichten und streicht besonders die Kontinuität hervor: „Das Pädagogische Archiv bietet sich also dem Gymnasium, der höhern Bürger- (Real-) und der Bürgerschule dar als ein Centralorgan für die Probleme des Unterrichts und der Erziehung.“³⁸² Die Zielgruppe der Zeitschrift ist damit noch etwas näher definiert als im Prospectus Magers und richtet sich ganz klar an die Lehrenden und Erziehenden im Bereich der Sekundarstufe.

Artikel mit Bezug zur Bildungsreform

Aufgrund der weiten Verbreitung und des Selbstverständnisses der Zeitschrift ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch einige Artikel mit Bezug zur Bildungsreform im Laufe der Jahre in der „Pädagogischen Revue“ und im „Pädagogischen Archiv“ erschienen sind, auch wenn der Schwerpunkt in Deutschland liegt. Besonders im unmittelbaren Kontext der Gymnasialreform in Österreich ist es geradezu unumgänglich geworden, darüber zu berichten. Im Laufe der Jahre sind damit eine ganze Reihe von Artikeln erschienen, die einen klaren Bezug zu den Reformen in Österreich haben. Darüber hinaus sind auch noch weitere Artikel erschienen, die Reformbestrebungen in Deutschland und Berichte aus Österreich rezipieren, die in der Aufzählung im Anhang allerdings nicht erhalten sind. Diese Artikel bilden dementsprechend auch die Grundlage für die Beurteilung des Selbstbildes des Lehrers im anschließenden Abschnitt.

Allein die Verdichtung der Beiträge rund um die Jahre der Reformen sowie die Platzierung und der Umfang der Artikel vermitteln einen Eindruck, wie die Reform auf die pädagogische Öffentlichkeit in Deutschland gewirkt hat. In dem „Pädagogischen Archiv“ wird die Verbindung nach Österreich insofern gefestigt, als sowohl Beiträge aus der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“

³⁸¹ Karl Mager: Prospectus. In: Pädagogische Revue I (1840), S. iv-v. In weiterer Folge wird noch die Verbindung zwischen Norddeutschland, Süddeutschland und der Schweiz hervorgehoben. Österreich wird ausdrücklich nicht erwähnt, obwohl dennoch in den folgenden Jahren auch immer wieder der Blick nach Österreich schwenkt, besonders mit Bezug auf die Thunsche Reform: Vgl. 20 (1848), S. 386-399; 24 (1850), S. 13-47; 27 (1851) S. 262-268; 29 (1851), S. 111-114, 160-171, 342-356; 32 (1852), S. 197-202, 321-323; 36 (1854), S. 127-142; 50 (1858), S. 68-75, 75, 209-218.

³⁸² Wilhelm Langbein: Ein Wort zur Einführung und Orientierung. In: Pädagogisches Archiv I (1859), S. 3. Bereits im ersten Satz stellt er die Kontinuität klar und hält fest, dass anstelle der Revue nun das Archiv getreten ist. Vgl. S. 1.

übernommen und abgedruckt werden³⁸³ als auch ein deutliches Bekenntnis zu diesem Blick nach Österreich getan wird: „Wir haben in der Pädag. Revue und in diesem Blatte dem österreichischen Schulwesen von jeher die vollste Theilnahme gewidmet.“³⁸⁴ Ebenso zeigt die Veröffentlichung von Schulstatistiken aus Österreich das Interesse an der Entwicklung der Reformen und des Schulwesens im Habsburgerreich.³⁸⁵ Es zeigt sich also eine relative Dichte und eine starke Verbindung zu Österreich, obwohl mit Ausnahme der beiden Artikel von Scheibert keine umfangreicheren Abhandlungen zu finden sind. Dennoch ist festzuhalten, dass die vielfältigen Informationen, die an unterschiedlichster Stelle veröffentlicht sind, doch ein deutliches Bild von dem zeichnen, was aus dieser Außenperspektive wahrgenommen wurde.

Selbstbild der Lehrer

Aus diesen Artikeln ergibt sich selbstverständlich auch ein Bild, wie es aus der „deutschen“ Perspektive wahrgenommen wird. Die Bezüge zueinander werden in einem Zitat sehr deutlich. Es wird von zwei konkurrierenden Systemen gesprochen, die miteinander im Konflikt stehen. Die eine Seite, die das österreichische System dem deutschen anzugleichen versucht, steht der anderen, der konservativen, jesuitischen und altösterreichischen, gegenüber:

Es ist für die Culturinteressen Deutschlands nicht gleichgültig, welche der beiden in Oesterreich mit einander kämpfenden Richtungen den Sieg gewinnt, ob die, welche die österreichischen Bildungs- und Unterrichtsanstalten mit der allgemeinen deutschen Wissenschaft und Cultur zu conformiren strebt, oder die, welche darauf ausgeht, das jesuitische und altösterreichische System zu rehabilitiren. Bekanntlich sind es die Jesuiten, welche in dem gegenwärtig geltenden Gymnasiallehrplan so bedeutende Modificationen durchsetzen wollen, daß dessen Princip selbst durch diese wesentlich alterirt werden würde.³⁸⁶

Es scheint also aus beider Sicht eine Verbindung zu geben: Einerseits beziehen sich österreichische Reformer immer wieder auf das „deutsche Modell“, wie bereits der erste Minister für Unterricht Sommaruga in einer Rede vor den Studenten festhält,³⁸⁷ andererseits wird hier die Relevanz der

³⁸³ Meist in gekürzter Form. Als Beispiel sei hier die Berichterstattung zur „Schulmänner- und Philologen-Versammlung“ genannt. Dabei wird auf den Artikel in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ hingewiesen und eine gekürzte Fassung veröffentlicht. Vgl. Pädagogisches Archiv I (1859), S. 87-91, 433-445, 513-536.

³⁸⁴ Wilhelm Langbein: Oesterreich. Die neuen Zustände. In: Pädagogisches Archiv 3 (1861), S. 85. Das zeigt sich auch an der Veröffentlichungen in der Rubrik „Archiv des Schulrechts“ in der auch österreichische Gesetzesentwürfe abgedruckt werden, u.a. Pädagogische Revue 23 (1849), S. 330-334.

³⁸⁵ Vgl. Statistische Uebersicht über die österreichischen Gymnasien. In: Pädagogische Revue 38 (1854), S. 127-142.

³⁸⁶ Oesterreich. Die Gymnasien und die Jesuiten. In: Pädagogisches Archiv I (1859), S. 537.

³⁸⁷ Vgl. den Abschnitt oben „Ministerium des öffentlichen Unterrichts“.

österreichischen Reform für die deutschen „Kulturinteressen“ hervorgehoben. Dementsprechend lässt sich auch ein ähnliches, wenngleich in Österreich aufgrund der Vorbildfunktion Deutschlands zeitlich versetztes, Selbstbild der Lehrer postulieren.

Besonderen Aufschluss über das Selbstbild aus Sicht eines deutschen Lehrers gibt ein anonymes Autor unter dem Titel „Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer“:

Es sind nur wenige Gymnasiallehrer, welche in Wahrheit im vollen Umfange ihre Pflicht thun und dabei doch gegen das Ende ihrer Lebenstage mit dem Psalmisten sprechen können: „unser Leben ist 70 Jahre und, wenn es hoch kommt, 80 Jahre“. Dagegen gilt von ihnen im vollen Maaße das andere Wort: „und ist es köstlich gewesen, so ist es Mühe und Arbeit gewesen“.³⁸⁸

Die religiöse Färbung zieht sich durch den gesamten Artikel und scheint den Autor als Geistlichen zu kennzeichnen, der wiederholt auf die Notwendigkeit einer göttlichen Berufung für den Beruf des Lehrers Wert legt. „Wem Gott einen Beruf giebt, dem giebt er auch die Mittel, diesem Berufe nach leben zu können.“³⁸⁹

Die wissenschaftliche Qualifikation eines Lehrers ist hingegen durch das Staatsexamen gegeben. Dabei wird deutlich, dass der Autor in dieser Frage überhaupt keinen Zweifel hat. Jeder Lehrer ist wissenschaftlich gut ausgebildet und geprüft. Daher ist ein Gymnasiallehrer folgerichtig auch als Wissenschaftler eher der Universität zugeneigt und hat keinerlei Verbindungen zu einem Volksschullehrer. Das Scheitern eines Lehrers erklärt der Autor an dieser Stelle mit der Überlastung durch notwendige Umstände und nicht selbst auferlegten Lasten:

Es handelt sich dabei um den Fall, wo Jemand mit den nöthigen geistigen und körperlichen Kräften für seinen Beruf ausgerüstet ist, aber es wird ihm ein Uebermaaß von Arbeit zugemuthet, welches er ohne Gefährdung seiner Gesundheit nicht zu tragen vermag. Ich spreche selbstverständlich nicht von denjenigen Arbeiten, welche sich der Lehrer selbst auferlegt. Es kann Jemand den Wunsch hegen, sich durch eine schriftstellerische Thätigkeit auszuzeichnen, weil sein Herz voll ist von Ehrgeiz und Eitelkeit. Oder er kann durch Privatunterricht sich die Mittel zu einer besseren Stellung in gesellschaftlichen Kreisen verschaffen wollen. Hier handelt es sich nur um die Arbeitslast, welche der Beruf unmittelbar auflegt.³⁹⁰

Zu allem Unglück sieht der Autor auch noch unter den Lehrern eine ungleiche Arbeitsteilung, da Mathematiker und die Lehrer der klassischen Fächer keinerlei Fortbildungsnoten haben. Wer allerdings Fächer wie Geschichte, Geographie und Religion unterrichtet, der ist einem ständigen Studium

³⁸⁸ Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 487.

³⁸⁹ Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 488.

³⁹⁰ Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 488-489.

verpflichtet. Im weiteren Verlauf zieht der Autor das Vorbild des Lehrers heran. Wer die Beschäftigung mit Gottes Wort, der Charakterbildung also, nur noch rein mechanisch wahrnimmt, dem wird der Beruf notwendigerweise nur noch ein äußerliches Tun darstellen. Neben den Arbeiten, die also von Behörden und Ämtern auf Lehrer gelegt werden, kommt noch die Bürde des Vorbilds. Seine Argumentation scheint gerade in diesem Bereich nicht unumstritten zu sein. Wäre diese Frage selbstverständlich, müsste er die Frage „mit welchem Rechte will man eine christliche Zucht von andern Eltern fordern, wenn man selbst nicht mit gutem Beispiele voran geht?“³⁹¹ nicht stellen.

Als Lösung für die Problematik der Überarbeitung schlägt der Autor eine sehr simple Technik vor: „Ist die Arbeit für den Lehrer selbst zu groß, so heißt es einfach: ‚das kann ich nicht‘. Wenn man sich mit Gott sorgfältig berathen hat, so kann man dreist den Ausgang erwarten.“³⁹² Auch hier sind die religiösen Bezüge deutlich, was nicht weiter verwundert, ist doch die Schule erst vor kurzem aus der völligen Umklammerung der Kirche gelöst worden und es sind immer noch sehr viele Geistliche als Lehrer an den Schulen. Bemerkenswert ist allerdings, dass dies in einem wesentlich weiter in der Verweltlichung der Bildung fortgeschrittenen Land auftritt. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass eine ebenso starke oder sogar stärkere religiöse Aufladung des Lehrerberufs in Österreich zu erwarten ist. Was wir bereits bei Bonitz sehen konnten, wird auch hier wieder deutlich. Zwar ist von Seiten des Ministeriums die Loslösung von der Bevormundung durch geistliche Orden klar und wird auch konsequent verfolgt. Allerdings kann dies nur schrittweise umgesetzt werden, weshalb sich diese Trennung auch über lange Jahre hinweg zieht.

Neben dieser religiösen Komponente steht auch das Bild eines „starken Mannes“, eines Lehrers, der mit den Herausforderungen des Berufes klarkommt: „Denn es ist bei einem gewissenhaften Lehrer nur ein Zwiefaches denkbar; entweder er hat überall die Kräfte für seinen Beruf nicht, dann muß er weichen: oder es wird ein Uebermaaß gefordert, welches er nicht leisten kann, dann muß er im Nothfalle auch weichen.“³⁹³ Gerade bei diesem Zitat zeigt sich, dass sich Lehrer durchaus als sehr gewissenhaft und fleißig sehen. Denn wer ein echter Lehrer im Geiste ist und die Arbeit nicht schafft, der geht. Natürlich wird die Möglichkeit ebenso offen gelassen, dass es Kollegen gibt, die keine Anstrengungen unternehmen und auch bei einer Überforderung nicht gehen - die sind aber eben nicht gewissenhaft. Einen echten Lehrer wird man also nur erfolgreich in der Praxis antreffen. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass der Autor die Gymnasiallehrerschaft einer oberen Schicht zurechnet, die

³⁹¹ Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 490.

³⁹² Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 491.

³⁹³ Das Arbeitsmaaß für Gymnasiallehrer. In: Pädagogisches Archiv 2 (1860), S. 492.

zwar nicht mit ihrer Hand, aber ebenso schwer mit ihrem Geist arbeiten und deshalb auch die Erholung in den Ferien brauchen.

Neben der Tatsache, dass Lehrer in Zeitschriften publizieren und damit ihren wissenschaftlichen Anspruch implizit darlegen, stehen viele kleine Randbemerkungen gerade in Bezug auf Unterrichtsreformen, die deutlich machen, dass sich Lehrer als staatsgestaltende Personen sehen.³⁹⁴ Sie nehmen insbesondere durch ihre Artikel zur Bildungsreform Stellung und nutzen diese Möglichkeit auch, um Anstöße zu geben. Hier zeigen sich die Autoren als progressiv, da die im Zuge der Märzrevolutionen gelockerte Zensur sogleich genutzt wird, um Druck in eine Richtung auszuüben. Besonders deutlich wird dies in den Artikeln, in denen explizit die Reform kommentiert wird. Hier wird Österreich sogar als Vorbild dargestellt, um eine Bewegung in die Reformbemühungen in Preußen zu bringen: „Während man in Preußen noch parlamentirt, Berichte fordert und gibt, Gutachten einholt und unmaßgebliche Nachschlage anhört, während dessen fertigt ein österreichisches Ministerium einen Entwurf von 17 Bogen, der bis in die Schulstubenwinkel hineinreicht.“³⁹⁵ Auch im weiteren Kommentar wird der österreichische Entwurf durchaus positiv bewertet, wobei vor allem hervorsticht, dass es sich dabei um eine Art Diskussionsgrundlage, eben einen Entwurf, handelt - offensichtlich in der Absicht ähnliches in Preußen durchzubringen. Gleichzeitig zeigt sich auch eine gewisse Lenkung politischer Absichten in dem Nichterwähnen von Möglichkeiten. Indem der Autor die Frage stellt, wie denn die Gymnasien den Mehraufwand leisten können, den sie von den Universitäten übernehmen sollen, wird gleichzeitig übergangen, dass dieselben Professoren, die bisher diese Fächer unterrichtet haben, nun dasselbe an einer anderen Schule tun könnten.³⁹⁶

In der Reaktion auf die Antwort von Bonitz³⁹⁷ zeigt sich auch die akademische Kultur unter der Lehrerschaft der Sekundarstufe. Es scheint sich bereits in so kurzer Zeit diese Art der Kommunikation

³⁹⁴ Die „Nähe“ zum Kaiser und dem Ministerium und dass die Anliegen und Bedenken der Lehrerschaft an höchster Stelle wahrgenommen werden, zeigen auch die Einleitungen zu den vielen Gesetzesabdrucken, die sich in den Zeitschriften finden lassen. Gerade die Diskussion über die Unterrichtsreform wird so zwischen Kaiser bzw. Ministerium einerseits und Lehrerschaft andererseits geführt und weckt natürlich ein Loyalitätsgefühl sowie ein Gefühl der Mitsprache, wenngleich an anderen Stellen angemerkt wird, dass die Reformen von oben eingeleitet sind, da nur diese Stellen Reformen anstoßen, Versammlungen einberufen und Personen beauftragen, diese umzusetzen. Vgl. dazu *Pädagogische Revue* 32 (1852), S. 197; 29 (1851), S. 342-347; 50 (1858), S. 68.

³⁹⁵ Carl G. Scheibert: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. In: *Pädagogische Revue* 24 (1850), S. 18.

³⁹⁶ Vgl. Carl G. Scheibert: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. In: *Pädagogische Revue* 24 (1850), S. 20. Gleichzeitig wird an dieser Stelle auch das Muster als eben dem preußischen Muster näher gekennzeichnet: „Erfreulich ist, daß auch die österreichischen Universitäten hienach eine Umgestaltung erfahren werden. Vielleicht macht man die auch nach dem Muster der preußischen, während diese im Begriffe sind, sich zu reorganisiren.“

³⁹⁷ Hermann Bonitz: Das Verhältnis zwischen den Gymnasien und Realschulen nach dem preussischen und dem österreichischen Organisationsentwurf. In: *Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*. I (1850), S. 625-639.

auch unter den Lehrern breitgemacht zu haben, was wiederum den wissenschaftlichen Anspruch unterstreicht. Die Lehrerschaft des Gymnasiums sieht sich auch hier mehr den akademischen und wissenschaftlichen Gepflogenheiten an der Universität verpflichtet und zeigt einmal mehr, dass sie einen Unterschied zu zwar Ausgebildeten, aber eben nicht universitär und wissenschaftlichen Ausgebildeten sehen wollen. Dabei scheint sich tatsächlich eine lebhaft Diskussion über die Distanz hinweg zu entspinnen, in dem Thesen und Behauptungen argumentiert, verworfen und widerlegt werden.

In diesen Äußerungen, gerade von Scheibert, der es durch seinen Einsatz und Eifer trotz widriger Umstände und einer niedrigen sozialen Herkunft bis zum Provinzialschulrat gebracht hat,³⁹⁸ zeigt sich, dass nicht nur die Auseinandersetzung auf diesem Niveau gepflegt wurde, sondern gleichzeitig auch ein Beweis für die eigene Qualifikation gegeben wurde, gewissermaßen als Rechtfertigung für das Eindringen in vormals abgeschlossene Schichten. Wer aus einer ärmeren Schicht durch Eifer und Fleiß den Schritt zum Gymnasiallehrer geschafft hatte, bewies mit seiner fachlichen Kompetenz quasi die Berechtigung als Mitglied dieser Gruppe zu agieren.³⁹⁹ In gewissem Sinne diente damit das Veröffentlichen und Publizieren in den Zeitschriften auch einer Vereinigung der Gymnasialschullehrer, was ja so auch dezidiert für die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ gewünscht war. Damit erfüllte die Zeitschrift eine einende Funktion innerhalb der Lehrerschaft zusätzlich zu der 1837 gegründeten und seit 1844 „Verein deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten“ genannten Vereinigung deutscher Lehrer. Wenngleich es auch den Anschein erwecken mag, dass diverse Autoren Abneigungen gegeneinander hegen, so haben sie sich dennoch für Lehrer bzw. Schulmänner gehalten

³⁹⁸ Vgl. Gottfried von Bülow: Scheibert, Karl Gottfried. In: Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 53 (1907), S. 738–740, Digitale Volltext-Ausgabe in Wikisource, URL: http://de.wikisource.org/w/index.php?title=ADB:Scheibert,_Karl_Gottfried&oldid=1179850 (23. März 2011).

³⁹⁹ Im Allgemeinen ist auch die Frage der Entlohnung eine viel angesprochene. Immer wieder wird angemerkt, dass es kaum adäquate Bezahlung für die geleistete Arbeit gibt. Darüber hinaus wird auch von Fällen berichtet, in denen Lehrer neben der üblichen Arbeit auch andere Aufgaben übernehmen, die unter ihrer Würde liegen: „Wien. Als Beispiel, welches Schicksal die Lehrer erwartet, wenn die Schulen als Gemeindeglieder erklärt würden, führt das pädagogische Wochenblatt Folgendes an: Einige Stunden von Wien entfernt, wurde einem Schullehrer von dem Gemeindevorstande das Erscheinen zum Schneeschaueln aufgetragen.“ Pädagogische Revue 29 (1851), S. 78. Besonders die Elementarschullehrer sind von diesem Problem betroffen und auch hier zeigt sich damit wieder ein Klassenunterschied zu den Gymnasiallehrern. Zu ihrer Besoldung vgl. auch Pädagogische Revue 23 (1849), S. 269–270.

„Die Lehrer erhielten bisher vom Staate keine Besoldung, sie sind auf das Schulgeld angewiesen, von welchem aber oft kaum die Hälfte eingeht, theils aus wirklicher, theils aus vorgeschützter Armuth. Der Jahresgehalt eines Landschullehrers ist 130 fl. C.M. (!). Ueberschreitet das Einkommen zufällig irgendwo diese Summe um einige Gulden, so werden ihm diese zur Dotirung des Gehülfen abgezogen. Wo dieß nicht der Fall ist, erhält der Gehülfe jährlich aus Staatsmitteln 48 fl. C.M. (!). Der Knecht jedes oberösterreichischen Bauers verdient das vierfache! Welche Leute können sich unter solchen Umständen dem Schulstand widmen? und es gereicht der Entsagung der vorhandenen zu größter Ehre, daß sie sind wie sie sind, obwohl gewiß manches Individuum aus ihnen ausgeschieden werden müßte! Daß ein solcher Zustand nicht fortauern kann, ist einleuchtend, darum wäre jetzt der Zeitpunkt, dieses Verhältniß zugleich mit dem der Kirche festzustellen und selbständig zu gestalten.“ Pädagogische Revue 29 (1851), S. 85. Hervorhebung im Original.

und um dieselbe Sache gerungen. Als Beispiel für diese Auseinandersetzung auf politischer Ebene sei der abschließende Kommentar Scheiberts über Bonitz angeführt, der letzteren als „großen Freund der Bevormundung von Oben“ bezeichnet.⁴⁰⁰ Auch wenn beide in der jeweiligen Ausgestaltung der Reform uneinig sind, verfolgen dennoch beide dasselbe Ziel einer Reform.

Die bereits oben genannten wechselseitigen Bezüge zwischen den österreichischen Reformern und dem deutschen Modell einerseits und den deutschen Interessen an der österreichischen Reform andererseits, lassen auf ein ähnliches, wenngleich auch zeitlich versetztes Lehrerbild schließen. Konfession und Qualifikation des Lehrers stehen außer Frage. Wer seine Arbeit mit Gott macht, kann nicht scheitern und ist als „starker Mann“ nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gesellschaft eine wichtige Persönlichkeit, die den Staat gestalten soll, wie es ja das österreichische Vorbild zeigt. Die akademische Qualifikation des Gymnasiallehrers und die Vereinigung auf publizistischer und organisatorischer Ebene durch Zeitschriften und Vereine, hebt ihn hervor und die gesuchte Nähe zur Universität zeigt eine Formierung eines Gymnasiallehrerstandes, wie weiter unten noch eingehender erläutert werden wird.

„Zeitschrift für das Gymnasialwesen“

Die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ wurde 1847 in vorerst vierteljährlichen Heften⁴⁰¹ „im Auftrag und unter Mitwirkung des berlinischen Gymnasiallehrer-Vereins von Albert Gustav Heydemann⁴⁰² und W. J. C. Mützell⁴⁰³“, wie das Titelblatt der ersten Ausgabe verrät, herausgegeben. Bis zum Jahr 1912 erschien sie unter diesem Namen. Im Jahr 1913 wurde ihr der Zusatz „Sokrates“ vorangestellt und sie erschien noch einige Jahre bis schließlich im Jahr 1923 die Herausgabe eingestellt

⁴⁰⁰ „Ich bedaure aufrichtig, daß das österreichische Ministerium einen Vertheidiger seines Organisationsentwurfs gefunden hat, der doch ein gar zu großer Freund der Bevormundung von Oben ist und der für den Entwurf eine solche Vorliebe offenbart, daß er gegen die Gegner fast persönlich zu werden scheint; noch mehr bedaure ich, daß ich zu einer Selbstvertheidigung den Raum in der Revue habe in Anspruch nehmen müssen.“ Carl G. Scheibert: Rechtfertigung gegen Herrn Professor Bonitz. In: Pädagogische Revue 27 (1851), S. 268.

⁴⁰¹ Bereits mit dem zweiten Jahrgang 1848 wurde das Erscheinen der Zeitschrift in monatlichen Heften realisiert, was die verwirrende Paginierung für den ersten Jahrgang wieder korrigiert.

⁴⁰² 1808 in Berlin geboren, mit Größen wie Felix Mendelssohn-Bartholdy, Gustav Droysen und Leopold Ranke bekannt, übernahm er im Jahr 1847 gemeinsam mit Mützell die Herausgabe der Zeitschrift. Detailliertere Angaben zu seinem Leben sind in der Allgemeinen Deutschen Biographie zu finden. Bülow von: Heydemann, Albert Gustav. In: Allgemeine Deutsche Biographie, herausgegeben von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Band 12 (1880), S. 347-349, URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd137566972.html> (Version vom 16.3.2011).

⁴⁰³ Wilhelm Julius Carl Mützell (1807-1862) war Professor am Königlich Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin und wurde später königlich preußischer Provinzialschulrat. Als Doktor der Philosophie veröffentlichte er unter anderem lateinische Werke zur Verwendung im Schulunterricht, so zum Beispiel eine Neubearbeitung des Curtius über Alexander den Großen (Q. Curtii Rufi de gestis Alexandri Magni regis Macedonium libri qui supersunt octo) und geistliche Lieder der evangelischen Kirche in mehreren Bänden. Als Pädagoge trat er neben seiner Herausgebertätigkeit für die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ besonders durch seine „Pädagogischen Skizzen“ hervor, die die Reform der deutschen höheren Schulen betrafen.

wurde. Die relativ ausführlichere Darstellung dieser Zeitschrift erklärt sich aus den Parallelen zur „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“. Zwar ist sie wenige Jahre vorher entstanden, dennoch sind aber Absicht und Empfänger annähernd gleich.

Auch die Herausgeber dieser Zeitschrift stellen ihr eine Einleitung voran, in der Ziele und Absichten beschrieben werden. Bereits zu Beginn fällt auf, dass hier die Zeitschrift auf eine Initiative des Gymnasiallehrervereins Berlins zurückgeht. Dabei wird deutlich, dass die Motivation nicht dieselbe wie die der österreichischen Initiatoren war, die die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ ja zum Zweck der Diskussion zur Schulreform ins Leben gerufen haben und die überdies in der Folge der Forderungen nach den Revolutionen des Jahres 1848 entstanden ist. Doch die relativ zahlreichen Artikel zu Fragen der Gymnasialreform, auch schon vor den Revolutionen des Jahres 1848, und das Bekenntnis zu Verbesserungen in schultheoretischen und -praktischen Fragen zeigen, dass auch hier die Diskussion von Reformen beabsichtigt ist, sogar ohne dass es der Impulse einer Revolution bedurfte. Ein Beispiel dafür wäre auch die rege Anteilnahme an der Reform in Österreich in der Folge des Organisationsentwurfs 1849. Im Folgejahr werden, wie unten zu sehen ist, eine ganze Reihe an Artikeln zur beabsichtigten Reform in Österreich abgedruckt. Aber nicht nur dies, sondern auch die Änderungen an dem Entwurf in Österreich werden zur Kenntnis gebracht: so zum Beispiel bei der Abänderung der Bestimmungen zum Lehrplan von Geographie und Geschichte. Hier werden die neuen Bestimmungen komplett abgedruckt und als Erklärung wird ein Absatz vorangestellt, der die Flexibilität des Ganzen hervorhebt. Weiters werden auch noch die Zusätze angehängt, die in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ veröffentlicht wurden, was wiederum die Nähe zwischen beiden zeigt.⁴⁰⁴

Der bereits oben erwähnte Mitherausgeber Heydemann stellt der Zeitschrift einen programmatischen Artikel voran, in dem er auch das Ziel der Zeitschrift benennt. Wie auch bei der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ ist es vor allem die Diskussion über „Verbesserungen“ und „Störungen“ des bestehenden Gymnasialwesens, zu dem die Zeitschrift beitragen soll:

Ja, wäre in unserem ganzen Gymnasialwesen Alles so beschaffen, daß selbst ein ungünstig gesinnter Beobachter etwa nur in seinen untergeordneten Theilen Mängel zu entdecken im Stande wäre, die sich durch leichte Aenderungen beseitigen ließen, dann könnte man ruhig und im Gefühl unstörbarer Sicherheit mit stolzem Schweigen die feindlichen Drohungen aufnehmen; jetzt aber, wo sich der Streit meistens um Principienfragen dreht, wo Einrichtungen, die in früheren Zeiten ihre volle Berechtigung gehabt und Gutes gewirkt, allmählig durch den Umschwung der

⁴⁰⁴ Vgl. 4 (1850), S. 767-775.

Ideen ihre Geltung verloren und nur durch Umwandlung der veralteten Formen ein erneutes Leben zu gewinnen vermocht haben, jetzt, wo in Folge der großartigen und heilsamen Veränderungen und Umgestaltungen, die das Schulwesen während eines dreißigjährigen Friedens im größten Theile Deutschlands erfahren hat, sich die Aufregung und das Schwanken der Ansichten, die in solchen Zeiten des Uebergangs nothwendig eintreten, noch nicht wieder ins Gleichgewicht haben setzen können, jetzt ist es die Aufgabe aller wahrhaften Freunde der Gymnasien, an der so schön von Innen heraus begonnenen Verbesserung derselben gemeinsam mit deren Leitern zu arbeiten, und die störenden Elemente so weit als möglich von einer solchen Arbeit entfernt zu halten. Hierzu beizutragen, soll die Zeitschrift bestimmt sein;⁴⁰⁵

Die Zeitschrift ist in sechs Abteilungen gegliedert. Wie in der österreichischen Zeitschrift ist auch hier die erste Abteilung den Abhandlungen gewidmet und die zweite den literarischen Notizen. Die dritte Abteilung bezieht sich auf amtliche Inhalte und stellt die Verordnungen in Bezug auf das Gymnasialwesen zur Verfügung.⁴⁰⁶ Allgemeine Informationen zum Lehreralltag und anderen Bedürfnissen der Lehrer soll in der vierten Abteilung Rechnung getragen werden: „Bedürfnisse eigenthümlicher Art sind es, zu deren Befriedigung es zweckmäßig scheint, eine besondere Abtheilung, die der pädagogischen Miscellen, einzurichten.“⁴⁰⁷ Die fünfte Abteilung bezieht sich auf allgemeine Nachrichten aus der Welt des Schulwesens und der Politik, sofern sich diese in irgendeiner Form direkt auf das Gymnasium beziehen. Den Schluss bildet die sechste Abteilung, die den Personalnotizen vorbehalten ist.⁴⁰⁸

Artikel mit Bezug zur Bildungsreform

Die „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ hat einige Artikel auch mit Bezug auf die Bildungsreform in Österreich veröffentlicht, obgleich verständlicherweise die Reformen in Deutschland hier im Vordergrund standen. Dennoch wurden Bewegungen und Ereignisse beobachtet und teils ausführlich kommentiert,⁴⁰⁹ auch wenn Ludwig Wiese feststellt: „Die Literatur der Schulreform hat allmählich eine

⁴⁰⁵ Heydemann: Einleitung. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen I (I, 1847), S. 16.

⁴⁰⁶ Dabei werden auch Nachrichten aus Österreich abgedruckt, da das Kaiserreich ja noch im deutschen Bund ist. Vgl. I (4, 1847), S. 183.

⁴⁰⁷ Heydemann: Einleitung. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen I (I, 1847), S. 13.

⁴⁰⁸ Damit ist die Einteilung im Vergleich zur „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ fast ident. Bis auf die Personalnotizen, die im amtlichen dritten Teil unter die Rubrik Statistik fallen und die allgemeinen Nachrichten aus der Welt der Pädagogik, die der Rubrik der Miscellen zugerechnet werden, ist man als Leser der einen Zeitschrift durchaus mit der Einteilung der jeweils anderen vertraut, was selbstverständlich auch zum besseren Verständnis beigetragen haben wird.

⁴⁰⁹ So ist beispielsweise die Berufung von Bonitz nach Wien selbstverständlich notiert worden (3 (1849), S. 480) und damit auch eine Verbindung geschaffen worden, die zukünftige Berichterstattung erleichtert und einen freundlichen Ton entstehen lässt: „unser früherer College Prof. Dr. Bonitz“. 4 (1850) S. 2. Es wird bereits im selben Jahr noch vom Gymnasialentwurf berichtet, „bei dessen Abfassung vorzüglich Prof. Bonitz thätig gewesen“ ist. 3 (1849), S. 954.

Ausdehnung gewonnen, die auch die gewissenhafteste Theilnahme zu ermüden geeignet ist.“⁴¹⁰ Wie die Liste im Anhang deutlich erkennen lässt, sind die Artikel, die für unsere Fragestellung relevant sind, dabei fast ausschließlich im Jahr 1850 erschienen und beschränken sich größtenteils auf den Kommentar des Organisationsentwurfs.

Selbstbild der Lehrer

Auch in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen“ wird ein Aspekt wieder besonders deutlich: das Bewusstsein des Gymnasiallehrerstandes, der sich als Akademiker versteht. Die Menge und die Bandbreite der gegebenen Abhandlungen zeigen klar, dass sich der Gymnasiallehrer zur Klasse der Gebildeten zählt. Aufbau und Qualität der Publikationen zeugen von dem akademischen Bemühen und dem Nahverhältnis zur Universität. Dieser sieht sich der Gymnasiallehrer mehr verbunden, als seinen Kollegen in der Elementarschule, was sich ja hier, wie auch schon bei der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ beschrieben, in dem deutlich abgegrenzten Zielpublikum klar zeigen lässt.

Als gebildeter Mensch und Lehrer übernimmt er auch die Aufgabe, seinen Zögling zur wahrhaften Bildung, im Sinne der Aufklärung, zu führen. Hier werden aber auch Grenzen aufgezeigt:

Das Gymnasium soll und kann nicht die Bedürfnisse jedes Gebildeten befriedigen; es soll und kann aber wohl einen jeden, der sich ihm anvertraut, so weit bilden, daß er die Bedürfnisse, die sich ihm als unabweisliche aufdrängen, zu befriedigen vermag. Es ist nicht Sache des Gebildeten, Alles zu wissen oder genau zu wissen, worüber aufgeklärt zu sein er den Wunsch hegen kann; der wahrhaft Gebildete ist derjenige, der sich durch seine Bildung die Fähigkeit des sich Orientierens, Zurecht- und Hineinfindens erworben hat. Nicht der Besitz der Kenntnisse, sondern die Möglichkeit, sich Kenntnisse durch eigene Kraft zu erwerben und mit ihnen zu operieren, bezeichnet den Gebildeten.⁴¹¹

Aufgabe des Lehrers ist hier nicht das Einrichten des Lehrgegenstandes und die Überprüfung der Fähigkeit des Schülers diesen zu reproduzieren, sondern die Kompetenz zu trainieren, sich Wissen anzueignen und dieses ordnen zu können. Damit ist die Aufgabe des Lehrers auch nicht auf sein unmittelbares Wirkungsgebiet beschränkt. Er sieht seinen Auftrag nicht nur im nahen und nächsten Umkreis, sondern durch die Möglichkeit des Publizierens und der Kommunikation mit anderen Kollegen ist es ihm möglich geworden, seinen Rat bis in weit entfernte Orte dringen zu lassen.

⁴¹⁰ 4 (1850), S. 211.

⁴¹¹ 4 (1850), S. 209-210.

Damit werden auch Parallelen zu deutschen Plänen gezogen, wie Mützell in seinem Artikel anmerkt.⁴¹² Zwar geht der Autor in seinen weiteren Ausführungen vor allem auf die Mängel des vorgeschlagenen Planes von Exner ein, hält dem Leser aber immer wieder die notwendige Verbindung zu den deutschen Gymnasien vor Augen. So bemängelt er die Trennung des Gymnasiums in zwei Stufen und verweist dabei auf die Erfahrung der süddeutschen Staaten.⁴¹³ Die Aufgaben eines Lehrer erstrecken sich damit über die Ländergrenzen hinweg und er hebt immer wieder hervor, wie vorteilhaft solch eine Verbindung ist bzw. wäre.⁴¹⁴ Damit kann er auch als deutscher Pädagoge Ratschläge ins benachbarte Ausland geben.⁴¹⁵ Dennoch ist sich der Autor auch der Unterschiede bewusst, was sich vor allem an der Frage der Unterrichtssprache festmachen lässt.⁴¹⁶ Aber auch grundlegende Unterschiede in dem Aufbau des neuen Bildungssystems, vor allem in Bezug auf die Unterstufe, kommen zur Sprache und werden analysiert.⁴¹⁷

⁴¹² „Der Entwurf zeigt augenscheinlich ein Anschließen an die deutschen, namentlich süddeutschen Schulpläne.“ 2 (1848), S. 925. „Wenn man nun auch nach diesen Andeutungen noch durchaus kein vollständiges und klares Bild der künftigen österreichischen Gymnasien sich zusammensetzen kann, so ergibt sich doch so viel, daß Oesterreich ungefähr die deutschen Gymnasien nachbauen und diesen neuen Anstalten etwa dieselbe Stellung zu den übrigen Schulen und zu der Bildung des Volkes geben möchte, welche die deutschen Gymnasien haben.“ 2 (1848), S. 928.

⁴¹³ „Gegen die Trennung der Unter- und Obergymnasien möchte Ref. sich entschieden aussprechen. Die Verordnung rechnet, wie wir nachher sehen werden, auf einen so ungemeinen Ueberfluß an Schülern, daß man wohl annehmen kann: es würde keinem vollständigen Gymnasium, das die Regierung zu reorganisiren im Stande wäre, an der von den Lehrern zu bestreitenden Zahl von Schülern fehlen. Der Uebergang in eine neue Anstalt mitten im Bildungsgange hat bekanntlich der Regel nach (wenn er nicht als Heilmittel verordnet wird) in jedem Betracht so viel Nachtheiliges, daß man sich hüten muß, ihn für die meisten Schüler durch gesetzliche Bestimmungen zur Nothwendigkeit zu erheben. Die Nachtheile der Trennung betreffen aber nicht bloß die Schüler, sondern auch die Lehrer; die Lehrverfassung und die Ausführung des Lehrplans. Wir können uns dafür auf die Erfahrung in anderen, namentlich süddeutschen Staaten, berufen und wir glauben, daß gerade da, wo es sich um neue Organisation handelt, man Einrichtungen von zweifelhaftem Erfolge zu vermeiden hat; denn wenn gleich Schulen von lang bewährtem Bestände die Mängel, welche aus jenen hervorgehen, zu tragen d. h. zu übertragen vermögen, so können dieselben bei neuen Schulen verderblich wirken. Ein großer Uebelstand für die Beurtheilung des Entwurfs geht daraus hervor; daß der Lectionsplan nur sehr obenhin angegeben und namentlich das dem Untergymnasium zukommende Pensum nicht näher bestimmt wird.“ 2 (1848), S. 929.

⁴¹⁴ „Die Besorgniß, eine Vereinigung jener Curse mit dem Gymnasium müsse zu einer pädagogisch falschen Behandlung der älteren Schüler führen und den Uebergang vom Gymnasium zur Universität in disziplinarischer Beziehung zu einem gefährlichen Sprunge machen, wird in den Vorbemerkungen S. 2, 3 durch treffende Erörterungen als nichtig dargestellt. Eine Berufung auf die in Deutschland gemachten Erfahrungen, die sicher geeignet sind, jene Besorgniß zu beseitigen, wäre hier vielleicht an der Stelle gewesen.“ 4 (1850), S. 4.

⁴¹⁵ „Bei den letzten Worten wäre eine Beziehung auf die Bestimmungen des provisorischen Gesetzes über die Prüfung der Candidaten des Gymnasial-Lehramtes oder auf §. 95, 4 dieses Entwurfs wünschenswerth.“ 4 (1850), S. 8.

⁴¹⁶ Vgl. 4 (1850), S. 11-16, 33-34, 184.

⁴¹⁷ „Aber noch abgesehen von den mannigfachen Verschiedenheiten, deren sich bei einer weiter in das Einzelne eingehenden Vergleichung viele darbieten, ist schon der Grundgedanke ein durchaus verschiedener: Der preußische Entwurf gründet auf den gemeinsamen Unterbau der Untergymnasien die höheren Abtheilungen der Unterrichtsanstalten beider Arten, die Obergymnasien und die Oberrealschulen; der österreichische Entwurf weist beiderlei höheren Schulen sogleich von ihrem ersten Schritte einen verschiedenen Weg an. Was dort Regel ist, die Vereinigung des Untergymnasiums mit der Unterrealschule, wird hier nur als eine, lokalen Bedürfnissen zuzugestehende Ausnahme bezeichnet (Plan der Realschulen §.20) und auch da nicht durch vollkommene Gleichmachung des Unterrichts in allen Gegenständen, sondern durch Parallelisirung der den Gymnasien und der den Realschulen charakteristischen Gegenstände erreicht. - Aus der Verschiedenheit der Grundgedanken ergeben sich schon für den Lectionsplan, und werden sich noch mehr für die wirkliche Ausführung die mannigfaltigsten Verschiedenheiten ergeben.“ 4 (1850), S. 648-649.

So kommt es dazu, dass Protestanten Katholiken kommentieren, trotz der konfessionellen Grenzen, die aber mittlerweile durch Bonitz und andere immer mehr verwischt werden.⁴¹⁸ Trotz dieser Ratschläge bleiben die Bemerkungen dennoch eher Kommentar. Sie sind aus der Perspektive eines Beobachters, der die Entwicklungen aus der Entfernung verfolgt, ja sogar oft seine Kenntnis nur aus Erzählungen und zweiter Hand bezieht:

Referent hat sich nie in der Lage befunden, aus eigener Anschauung von dem Zustande und der Beschaffenheit des österreichischen Schulwesens sich Kenntniß zu erwerben; er weiß von demselben eben nur so viel oder besser gesagt so wenig, als ihm vergönnt war, von diesem Gegenstände im Laufe der Jahre, während deren er im Stande gewesen, sich um die Angelegenheiten der Schule zu bekümmern, theils durch Schriften, deren Zahl freilich nicht ansehnlich genannt werden kann, theils durch anderweitige Mittheilungen, theils durch charakteristische Erscheinungen und Ereignisse zu erfahren.⁴¹⁹

Gleichzeitig ist der Beobachter auch jemand der hauptsächlich für seine eigenen Bedürfnisse schreibt.⁴²⁰ Was ihn treibt, ist die Frage, was im eigenen Land unter den lokalen Umständen realisiert werden kann. Einmal mehr wird damit deutlich, dass sich der Lehrer als staatsgestaltende Person sieht.⁴²¹ In diesem Zusammenhang wird immer wieder auch das gute Vorbild des Nachbarn bemüht: „Da werden wir denn also von unsern österreichischen Collegen zu lernen haben, wie wir unser ziemlich gemeinsames Ziel unbeschadet der Gründlichkeit in kürzerer Zeit erreichen.“⁴²² Was der Nachbar in dieser Frage der Reform bisher zuwege gebracht hat, wird insgesamt positiv bewertet, „das Ganze ist in Einem Stück aus Einem Geist, ein neuer Wein in neuen Schläuchen“⁴²³. Gleichzeitig wird auch relativierend hinzugefügt:

Ueberblickt man das Ganze des Lehrplans, so wird man dem constructiven Talent, der pädagogischen Tüchtigkeit und wissenschaftlichen Einsicht dessen, von dem derselbe entworfen worden, eine bewundernde Anerkennung nicht versagen können. Allein nicht minder auffallend dürfte den meisten praktischen Schulmännern

⁴¹⁸ Neben Bonitz führt Wiese allgemein auch die Berufungen deutscher Gelehrter an. Vgl. 4 (1850), S. 212.

⁴¹⁹ 4 (1850), S. 182.

⁴²⁰ Die Artikel sind zu einem Großteil ausführliche Kommentare der angegebenen Lehrpläne, die teilweise minutiös beschrieben werden und mit umfangreichen Anregungen versehen werden. Vgl. 4 (1850), S. 27-44, 111-117, 186-208.

⁴²¹ Vgl. dazu auch die Anmerkungen in FN 394.

⁴²² 4 (1850), S. 22. „Bedenkt man, wie in vieler Beziehung die hier gegebenen Bestimmungen von der im übrigen Deutschland vorherrschenden Anordnung des Schulwesens abweichen, und zwar so, daß sie nicht etwa hinter denselben zurückbleiben, sondern sie durch Berücksichtigung mancher der weithinausgreifenden Forderungen der Gegenwart überflügeln, so muß man in der That sich eine ganz andere Vorstellung von dem jetzigen Zustande der Schule in den österreichischen Kronländern bilden, als die gewöhnlich gangbare gewesen ist.“ 4 (1850), S. 182.

⁴²³ 4 (1850), S. 212.

zugleich die Kühnheit der Architectur sein, die das mächtige Gewölbe zum Theil mit gar zu schlanken Säulen stützen zu können geglaubt hat.⁴²⁴

Es zeigt sich einmal mehr, dass die Lehrer auch über Landesgrenzen hinweg gemeinsame Interessen teilen. Dabei ist insbesondere der ausführliche Bericht über die Herausgabe der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zu erwähnen, „indem wir diese Zeitschrift bei ihrem ersten Erscheinen aufs Wärmste begrüßen, da sie als ein erfreuliches ‚Zeichen der Zeit‘ anzusehen ist“⁴²⁵. Der Blick der Redaktion geht über den Tellerrand hinaus und es wird sogar der Artikel von Bonitz, der die Parallelen zwischen österreichischer und preußischer Reform aufzeigt, einer kurzen Bewertung unterzogen.⁴²⁶ Schon früh wird eine Parallele zu süddeutschen Schulplänen postuliert: „Der Entwurf zeigt augenscheinlich ein Anschließen an die deutschen, namentlich süddeutschen Schulpläne“⁴²⁷ und daneben werden die Zustände mit denen in anderen Ländern verglichen:

Nach §.3 ist Jedermann berechtigt, ein Gymnasium zu errichten. In der preußischen Verfassungs-Urkunde vom 5. Decbr. 1848 heißt es Tit. II. Art. 19: „Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten zu gründen, steht Jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat“, womit in dem Bedingungssatze auch Art. 152 des Drei-Königs-Entwurfs der deutschen Verfassung übereinstimmt: „wenn er seine Befähigung der betreffenden Staatsbehörde nachgewiesen hat.“ Der österreichische Entwurf stimmt dagegen mit der belgischen Verfassung Art.II. §.13 und mit dem Entwurf der Verfassungscommission der preußischen Nationalversammlung von 1848 überein, in dem es §.22 hieß: „Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten

⁴²⁴ 4 (1850), S. 20. Gleichzeitig hofft Mützell, dass dieser Theorie mit so viel Einsicht eine praktische Umsetzung folgt. Ähnlich äußert sich Heydemann, der sich auf das ausführliche Kommentieren der kritikwürdigen Passagen konzentriert, allgemein aber den Entwurf als zu hohe Ambition beurteilt. „Wir haben es dagegen für unsere Aufgabe gehalten, auf dasjenige mit besonderer Ausführlichkeit einzugehen, womit wir uns gar nicht oder doch nur bedingungsweise einverstanden erklären können. [...] nur fürchten wir, daß der Entwurf theils mehr zu erreichen beabsichtigt, als unter den gegebenen Verhältnissen, wenigstens unserer Meinung nach, möglich ist, theils daß er zu wenig die Art und Weise berücksichtigt, in welcher Schüler lernen und thätig sind, indem er denselben nicht in allen Klassen die gehörige Muße läßt, die ihnen dargebotene Nahrung auf zweckmäßige Weise zu verarbeiten.“ 4 (1850), S. 21 f.

⁴²⁵ 4 (1850), S. 645.

⁴²⁶ Vgl. 4 (1850), S. 648-653. Einigen inhaltlichen Korrekturen („Dieser Erörterung hat der Herr Verf. eine kurze Uebersicht über die bisherige Einrichtung der preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen vorausgeschickt, bei der wir etwas verweilen müssen, da dieselbe, obwohl im Ganzen treffend, doch nicht durchweg ohne Unrichtigkeiten ist.“ S. 648) folgt ein Kommentar, der einmal mehr deutlich macht, dass Verbindungen zwischen den Ländern gegeben waren und ein reger Austausch vonstatten ging.

⁴²⁷ 2 (1848), S. 925.

zu gründen, steht Jedem frei. Vorbeugende, beengende Maaßregeln sind untersagt."⁴²⁸

In all diesen Punkten wird deutlich, dass sich der Schulmann auch als Politiker sieht, der die Möglichkeiten, die sich durch die Revolution und den damit entstandenen Freiraum bietet, zu nutzen vermag. Politische Absichten bzw. der Versuch der Realisierung von Reformen im eigenen Bereich wird oft mit Beispielen aus dem Ausland, konkret aus Österreich, unterstützt. Die Reformbestrebungen der einzelnen Länder und Regierungen erfahren durch dies einen regen Austausch und gerade Verordnungen, Gedanken oder Absichten aus Österreich werden in Preußen hergenommen, um politische Ziele zu unterstreichen.⁴²⁹ Damit stellt sich der Lehrer als politisch gestaltender Akteur dar, der es versteht, die Instrumente der errungenen Pressefreiheit zu nutzen, um Reformabsichten zu unterstützen und zu forcieren.

Übrige Zeitschriften

Aufgrund der relativ kleinen Menge an Artikeln sind die weiteren Zeitschriften in diesem Kapitel zusammengefasst worden. Viele der Zeitschriften haben in ihren Inhalten keine Bezüge in irgendeiner

⁴²⁸ 4 (1850), S. 3. Im Mittelpunkt steht dabei selbstverständlich Preußen, das in mehreren Artikeln immer wieder als Referenzgröße erscheint:

„Es ist nämlich die Zahl der Jahre, welche normalmäßig ein Schüler vom vollendeten 9ten Lebensjahre an auf einem österreichischen Gymnasium zuzubringen hat, auf 8 Jahre angesetzt, während bis jetzt wenigstens die preußischen Gymnasien 9 Jahre verlangt hatten, um ihre Schüler für die Universität zweckmäßig vorzubereiten.“ 4 (1850), S. 185.

„Nur dem Umstande, daß nicht auf diese Idee, sondern auf die Abirrung von derselben gesehen wurde, scheint es zuzuschreiben, daß, während man in Oesterreich die Propädeutik als unentbehrliche Ergänzung der übrigen wissenschaftliche Unterweisung in den Plan aufnimmt, sie zur selben Zeit in Preußen von der Landesschulconferenz aufgegeben wird, da selbst der vermittelnde Vorschlag, sie nach Maßgabe der besonderen Verhältnisse einer Anstalt beibehalten zu dürfen, in der Berliner Versammlung nur geringe Unterstützung fand.“ 4 (1850), S. 213.

⁴²⁹ Besonders deutlich wird dies in der Argumentation Wieses, der die philosophische Propädeutik als elementar ansieht und sich hier von den österreichischen Plänen unterstützt sieht:

„Ein ähnliches Bekenntniß scheint mit der vielgerühmten wissenschaftlichen Höhe der Preußischen Gymnasien nicht recht vereinbar; aber mag der Grund der Verwerfung, mit der die philosophische Propädeutik bei uns bedroht ist, sein welcher er wolle: es werden hoffentlich Anstalten übrig bleiben, die den anstößig gewordenen vornehmen Namen gern hingeben, weil sie wissen, daß ihnen die Sache selbst doch nicht genommen werden kann. Namentlich wo in Prima für das Deutsche vier Stunden gewährt werden, ist dem Lehrer, der die bildende Kraft dieses Unterrichts an seinen Schülern erkannt hat, Raum gelassen, diese auch ferner wirksam zu machen; er wird nicht umhin können, den wesentlichsten Inhalt der philosophischen Propädeutik dort zur Sprache und Uebung zu bringen.

Sie ist unentbehrlich, mag man die Bildung, welche das Gymnasium gewähren will, für eine in sich selber relativ abgeschlossene halten, oder mag man sie nur als eine Vorbereitung für die Universität ansehen, was sie thatsächlich für die Vielen, von denen das zukünftige Amt verlangt, daß sie den ganzen Gymnasialcursus bis zum Abiturientenexamen durchgemacht haben, heutzutage nicht mehr ist.“ 4 (1850), S. 214. Des Weiteren führt er in einer Fußnote noch die Unterstützung von Mitgliedern der Berliner Schulkonferenz an, nachdem er eine Seite vorher auf die vorbildliche Propädeutik im österreichischen Entwurf hingewiesen hat.

Art entweder zur Reform in Österreich oder zum Lehrerbild gezeigt.⁴³⁰ Daher sind hier auch nur noch die Zeitschriften angeführt, die relevante Ergebnisse gezeitigt haben. Es sind dies: „Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“, „Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland“, „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung“ und „Die Reform“.

Die „Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ richten sich an Schulmänner und Philologen der Gelehrtschulen und haben ihren Schwerpunkt in der Publikation wissenschaftlicher Abhandlungen.⁴³¹ Die „Historisch-politischen Blätter für das katholische Deutschland“ haben, wie der Name schon sagt, einen konfessionellen Schwerpunkt, was sich in vielen Artikeln an der tendenziösen Berichterstattung zeigen lässt. Die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung“ und „Die Reform“ sind eigentlich Blätter, die ihren Schwerpunkt im Elementarschulwesen haben, gleichzeitig aber auch einiges an Informationen zum Thema Reform weitergeben.⁴³²

Artikel mit Bezug zur Bildungsreform

Natürgemäß werden die Artikel immer weniger und es verwundert auch nicht, dass in den Jahrbüchern der Schwerpunkt eher auf theoretischen, denn auf praktischen Themen liegt. Dennoch gibt es auch hier einige nennenswerte Passagen.

Die „Historisch-politischen Blätter für das katholische Deutschland“ legen den Schwerpunkt vor allem auf politische und auch konfessionelle Aspekte, was sich auch in der Nichtnennung der Autoren zeigt.

Zwar legt die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung“ ihren Schwerpunkt hauptsächlich auf die Volksschule, gibt aber doch auch einen Einblick in das Standesbewusstsein der Lehrer in einigen kurzen Passagen.

⁴³⁰ Untersucht wurden dabei noch folgende Zeitschriften: »Evangelisches Schulblatt und deutsche Schulzeitung« (Dörpfeld, Gütersloh 1857); »Pädagogischer Jahresbericht« (Nacke, Leipzig 1849); »Zentralblatt für das gesamte Unterrichtswesen in Preußen« (Berlin 1854, amtlich); »Allgemeine Schulzeitung« (Dilthey und Zimmermann, Darmstadt 1824); »Die Mittelschule« (Schnitzer und Kapf, Reutlingen 1845), dann »Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen«, später »Zeitschrift für das Gesamtschulwesen« (Schnitzer, Stuttgart 1847); »Oesterreichische Revue« (Wien 1863).

⁴³¹ Vgl. Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 60 (1850), S. i.

⁴³² Obwohl die Anregungen primär für den Bereich der Volksschule ausgerichtet sind, zeigt eine quantitative Auswertung der Autoren der Zeitschrift „Die Reform“, dass unter diesen eine große Zahl bekannter Pädagogen zu finden ist. Dabei sind besonders Eduard Dürre, der deutschlandweit bekannte Schüler Jahns und der bekannte Pädagoge Wilhelm Curtmann hervorzuheben.

Obwohl die Anregungen primär für den Bereich der Volksschule ausgerichtet sind, zeigt die Auswertung der 62 Autoren der Jahre 1857-1866, dass ein Großteil derselben nicht im Elementarschulwesen tätig waren, sondern an einer höheren Schule unterrichteten (Diese Daten wurden durch meine eigene statistische Erhebung gewonnen). Dies spiegelt sich auch in den Personalien wider, in denen unter anderem auch die Ernennung von Gymnasialdirektoren bekannt gegeben wird. Vgl. Die Reform 6 (1862), S. 319-320.

Zu guter Letzt hat zwar auch „Die Reform“ ihren Schwerpunkt im Elementarschulwesen, aber auch hier sind es Auszüge, die einen Aufschluss über das Selbstverständnis von Lehrern geben.⁴³³

Selbstbild der Lehrer

Analog zu den bisherigen Ergebnissen sehen sich Lehrer auch hier als Gelehrte, was sich besonders an den neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik zeigen lässt, deren Inhalt vor allem wissenschaftlicher Natur ist. Selbst die Veröffentlichungen in Reform und Lehrerzeitung zeigen, dass grundsätzlich der Anspruch auf wissenschaftliches Arbeiten besteht. Insbesondere lässt sich dies für den programmatischen Artikel „Der Lehrerberuf“⁴³⁴ und den Artikel von Lichtenstein⁴³⁵ sagen. Beide zeigen, dass die Ansprüche einerseits an sich selbst gestellt werden, gleichzeitig fordern sie aber auch, dass ebenso den Lehrern begegnet wird. Bereits der Titel des Artikels von Lichtenstein „Lehrerstand, achte dich selbst, und du wirst geachtet“ bringt dies zum Ausdruck. Auch wenn der Artikel selbst sehr kurz ist, zeigt er dennoch, dass Lehrer auch schon damals mit einem Imageproblem zu kämpfen gehabt haben: „Auf die Frage: ‚Was hat der Lehrerstand zu thun, um seine Achtung beim Publikum zu begründen und zu erhöhen?‘ wissen wir keine bessere Antwort zu geben als die: der Lehrerstand achte sich selbst!“⁴³⁶ Dabei spricht Lichtenstein aber nicht nur die Achtung an, die jeder Mensch vor sich haben soll, er spricht auch von einer „Lehrerwürde“, die sich an mehreren Punkten festmachen lässt. Zum ersten ist dies das Verhältnis zu seinen Schülern, zum zweiten zur Gesellschaft und zum dritten zu sich selbst. Unter den Stichworten Beruf, Lebenswandel und Bildung fasst er diese Bereiche zusammen, die für ihn den Kern des Lehrerdaseins ausmachen. Diese Lehrerwürde zeigt sich in der Klasse, wenn der Lehrer sich gut vorbereitet hat „im Schweiße deines Angesichtes, daß keines der dir anvertrauten Bäumchen verloren gehe und wilde Schößlinge treibe, sondern vielmehr alle zu kräftigen Bäumen heranwachsen, die edle Früchte tragen.“⁴³⁷ In der Gesellschaft zeigt sich das, wenn er „ein heuchlerisches, kriechendes Wesen an den Tag legt, nicht scheut, sich zum Spielballe fremder Launen zu machen, oder zum unterthänigsten Bedienten und Pantoffelträger herabzuwürdigen.“⁴³⁸ Die Achtung gegen sich selbst zeigt sich in der weiteren Bemühung um Bildung: „Sollten wir nun stille

⁴³³ Die weiteren Textpassagen, die für unser Thema relevant sind, sind lediglich kurze Randnotizen, die keiner besonderen Erwähnung an dieser Stelle bedürfen. In der Analyse wird darauf hingewiesen werden.

⁴³⁴ Die Reform 9 (1865), S. 40-56.

⁴³⁵ Lehrerstand, achte dich selbst, und du wirst geachtet. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 157-159.

⁴³⁶ Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 157.

⁴³⁷ Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 158.

⁴³⁸ Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 158.

stehn in der Ausbildung unseres Geistes, sollten wir so unbescheiden sein, unser Wissen nun für genügend und abgeschlossen zu erklären? Das wäre sehr verkehrt und sündhaft.“⁴³⁹

Daraus lassen sich vor allem zwei Dinge ableiten: Zum einen der Anspruch nach einer fortwährenden und weiterführenden Bildung, zum anderen aber implizit auch das Eingeständnis, dass viele Lehrer eben diese wesentlichen Punkte der Lehrerwürde außer Acht lassen, was zwangsläufig dazu führt, dass der Lehrerstand als ganzes in Verruf gerät: „Viele wählen den Lehrerberuf, ohne zu wissen, welche Pflichten er ihnen auferlegt; manche leben darin, ohne sich über Alles klar zu sein, was von ihnen verlangt wird und was sie selber von sich zu fordern haben.“⁴⁴⁰ Es ist besonders dieser Anspruch nach einer umfassenden Bildung, die den umfangreichen Korpus an wissenschaftlichen Abhandlungen in Zeitschriften und anderen Publikationen erklärt.

Allerdings muß der Lehrer der höchsten, wie der niedrigsten Unterrichtsstufe, wenn er mit seiner Person und seinem Unterricht auf seine Zöglinge bildend wirken will, mit seinem Wissen das gesammte Wissensgebiet und Wissensbedürfniß seiner Zöglinge umfassen und beherrschen. Er bedarf dieses Maßes von Wissen, um für seinen Unterrichtsgegenstand die nöthigen Anknüpfungspunkte zu gewinnen und dadurch erst das Erlernte zu einem lebendigen Elemente seiner gesammten geistigen Entwicklung zu machen. Er bedarf derselben aber auch, um die Autorität nicht zu verlieren, die das natürliche Gefühl des Kindes ihm als dem Inhaber eines umfassenden und überlegenen Wissens von selbst einräumt.⁴⁴¹

Die allgemeine und ständig stattfindende Bildung wird damit zum Kennzeichen und zur unabweislichen Forderung an den Lehrerstand erhoben. „Der Lehrer, der mit seinem Wissen, mit seiner geistigen Entwicklung abgeschlossen hat, hat auch mit seiner Wirksamkeit abgeschlossen, d. h. es wird sein ferneres Wirken nicht mehr ein neues und fortgesetztes Schaffen, sondern nur noch ein mechanisches Nachproduzieren seiner bisherigen Wirksamkeit sein“.⁴⁴² Dieser Einsatz und das fortwährende Bemühen sichern dem Lehrer einerseits Erfolg und andererseits auch Achtung. „Es kann Vieles durch ernstes Streben und durch fortgesetzte Selbsterziehung des Lehrers gewonnen

⁴³⁹ Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 159.

⁴⁴⁰ Die Reform 9 (1865), S. 40.

⁴⁴¹ Die Reform 9 (1865), S. 41.

⁴⁴² Die Reform 9 (1865), S. 42.

werden“.⁴⁴³ Dieses Bewusstsein lässt sich auch schon in Ansätzen bei den Lehrern der Elementarschulen erkennen, muss also bei den Gymnasiallehrern noch ausgeprägter gewesen sein.⁴⁴⁴

Auch in diesen Artikeln lässt sich zeigen, dass der Blick über die Ländergrenzen hinweg geht und es den Kontakt zu Österreich gegeben hat, was sich vor allem an Auszügen aus der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zeigen lässt.⁴⁴⁵ So verortet „Die Reform“ Österreich auch im Inland⁴⁴⁶ und veröffentlicht, wie auch schon andere Zeitschriften, Verordnungen und Statistisches aus Österreich.⁴⁴⁷ Dabei steht aber nicht nur Österreich allein im Fokus, immer wieder finden sich Artikel zum Bildungswesen in anderen Ländern.⁴⁴⁸ Dennoch wird der Entwurf aus Sicht des Auslandes als originär österreichisch bewertet, wie besonders die neuen Jahrbücher dies deutlich formulieren:

Dazu liefert er durch Vergleichung der Lehrpläne den klarsten Beweis, daß der Organisationsentwurf nicht nur nicht eine Copie der preußischen Reglements sei, sondern gegen die Lehereinrichtungen aller andern Länder, selbst Frankreichs und Englands, unabhängige Selbständigkeit in Anspruch zu nehmen das vollste Recht habe, daß derselbe zwar nichts durch die Erfahrung anderer Länder als notwendig und brauchbar bewiesenes von sich ausgeschlossen, dagegen aber auch mit sicherer und entschlossener Hand die Richtungen ergriffen habe, zu denen das Zeitalter drängt und denen sich, wenn auch mit kluger Mäßigung, vollständigere Rechnung zu tragen man anderwärts noch immer sich gescheut habe.⁴⁴⁹

⁴⁴³ Die Reform 9 (1865), S. 54. Dieses Bemühen formuliert Schmidt mit den deutlichen Worten: „Nein, eindringen sollen die Seminaristen in den Entwicklungsgang der bisherigen pädagogischen Völker und den Fortgang in der Erziehungsidee der Menschheit kennen lernen, damit es ihnen zum Bewußtsein kommt, welches Bildungsideal ein Volk hatte und nach dem Standpunkte seiner Cultur haben konnte, wie es das Wesen und den Zweck der Erziehung auffaßte, durch welche Mittel es sein Ideal zu verwirklichen strebte und wie weit es dieses Ideal in der Wirklichkeit erreichte.“ Karl Schmidt: Der Lehrer muß Geschichte und Pädagogik studiert haben und studieren. In: Die Reform 3 (1859), S. 32.

⁴⁴⁴ „Der Herr alt Landammann Schindler hat die Frage gestellt: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstracten Methode emancipirt und für die Entwicklung der Gemüthskräfte fruchtbar gemacht werden? Das ist etwas stark! Die Unterrichtsmethode der auf ihre Methode so stolzen Lehrerschaft anzugreifen! Allen Lehrern der gesammten Volksschule so ins Angesicht zu schlagen und sogar aufzufordern, ihnen eine andere Methode zu octroyiren! Gar aber den Begriff zu verengen und dafür das Gemüth in Bewegung setzen wollen! Den luftigen, luftigen, freien Geisteshauch, das Denken, in die dunkle Herzenskammer einsperren! Das ist Denunciation eines ganzen ehrenwerthen Standes; ist Verwerfung der Errungenschaft der pädagogischen Wissenschaft und pädagogischen Weisheit“ Pädagogische Revue 28 (1851), S. 207.

⁴⁴⁵ Als Beispiele seien angeführt: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 68 (1853), S. 97-102, 642-651, 72 (1855), S. 416-422. Ein weiteres kleines Detail illustriert dies auch treffend: In Die Reform 6 (1862), S. 159 wird berichtet, dass einem Leipziger Direktor vom Kaiser Österreichs das Ritterkreuz des Franz-Joseph-Ordens verliehen wurde.

⁴⁴⁶ Vgl. u.a. Die Reform 5 (1861), S. x.

⁴⁴⁷ Es werden u.a. die Statuten für den Unterrichtsrath (Die Reform 7 (1863), S. 317-320) veröffentlicht sowie die Gehälter der Lehrer desselben Jahres (S. 73).

⁴⁴⁸ Neben der Schulchronik befasst sich „Die Reform“ immer wieder mit dem Unterrichtswesen anderer Länder; so zum Beispiel: Die Volksschulen in Amerika I (1857), S. 350-357, Das Schul- und Erziehungswesen bei den Muhamedanern 5 (1861), S. 90-108, Das neue Schul- und Unterrichtswesen in Rußland 7 (1863), S. 36-45, Ueber das Schulwesen Rußlands 7 (1863), S. 212-216, 301-302.

⁴⁴⁹ Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 84 (1861), S. 580.

Wie bereits an mehreren Stellen der analysierten Zeitschriften klar wurde, zeigt sich in vielen Fragen die immer noch wichtige Rolle der Kirche bzw. der Konfession. Zwar scheiterte die Berufung von Bonitz nach Österreich nicht an seinem Bekenntnis, wie oben gezeigt wurde. Dennoch war es ihm nicht möglich, an der „katholischen“ Universität Wien zum Dekan gewählt zu werden. Mit Blick auf das Konkordat ist Grillparzers Zitat über den Selbstmord, bei dem der Kultusminister den Unterrichtsminister erschlagen hat,⁴⁵⁰ treffend formuliert und zeigt, dass die konfessionelle Prägung erkannt und kritisiert wurde. Diese konfessionelle Bindung des süddeutschen Raumes an Österreich zeigt sich auch an der deutschen Frage, die in unmittelbarer Folge an die Revolution das politische Geschehen maßgebend beeinflusste. Daneben zeigt auch der Titel der Zeitschrift diese Verbindung und stellt damit gleichzeitig auch das Programm für diese Zeitschrift dar, die dementsprechend klar Partei ergreift und auch als solche zu bewerten ist:

Ist aber die Scheidung von Oesterreich jederzeit ein Selbstmord an dem gesammten Vaterlande, so müßte es uns in diesem Augenblicke doppelt unedel, unbrüderlich, treuvergessen und undankbar erscheinen, wollten wir die Hand zu einem engeren preußischen Sonderbündniß bieten, das keinen Raum für Oesterreich hätte, - für dieses Oesterreich, den ältesten und mächtigsten Reichsstand, der für Deutschlands Sache auf ungezählten Schlachtfeldern gestritten.⁴⁵¹

⁴⁵⁰ Vgl. FN 239.

⁴⁵¹ Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 24 (1849), S. 305.

Lehrer als Berufsstand

Für den Zeitraum dieser Arbeit gestaltete sich die angehende Professionalisierung der Lehrerschaft auf mehreren Ebenen. Nach einem kurzen Überblick über die Entwicklung soll auf die wesentlichen Kriterien der Professionalisierung eingegangen werden.⁴⁵² An diese jeweiligen Kategorien occupation (Beruf), calling (Berufung), organization (Organisation) und autonomy (Selbstständigkeit) soll die Frage gestellt werden, wie weit die Professionalisierung der Gymnasiallehrerschaft im Spiegel der untersuchten Texte fortgeschritten ist bzw. welches Bild diese Lehrerschaft von sich gibt. Für die Kategorie Beruf fasst Engelbrecht Moore mit folgenden Worten zusammen: „Damit wird ausgedrückt, daß Professionen Vollzeitberufe und in der Regel Laien (z. B. ‚Ungeprüften‘) nicht zugänglich sind. Aus dem Beruf wird auch hauptsächlich das Einkommen bezogen.“⁴⁵³ Die Berufung meint, dass die Profession nicht aufgrund von Erwerbsinteressen betrieben wird, sondern ihr idealisierende Motive zugrunde liegen. Die Kategorie der Organisation beschreibt als typische Formen einerseits fachwissenschaftliche Gesellschaften (study associations) andererseits Vereinigungen zur Abnahme von Prüfungen, Vermittlung von Wissen und ähnliche (qualifying associations). Als viertes Merkmal wird die Selbstständigkeit einer Gruppe angegeben.

Einen ersten Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung stellte die institutionalisierte Allgemeinbildung in einer von pädagogisch ausgebildetem Personal geführten Schule dar, die die traditionelle Familienerziehung ersetzen sollte. Die Aufklärung stellte bislang gültige Normen im Bereich der Erziehung in Frage und richtete sich an den Verstand jedes Einzelnen. Ausschlaggebend für den weiteren Erfolg eines Menschen in der Gesellschaft sollte nun die Leistung sein, die ständische und andere Beschränkungen aufheben sollte. Diesem Ziel folgend wurde die Entwicklung von Schulen gefördert und erste Schritte wurden gesetzt, die Schulen von der Kirche zu lösen. Gleichzeitig entwickelte sich die Schule zu einem Instrument des modernen Staates. Über diese Institution konnte der Staat direkten Einfluss auf die nächste Generation und ihr Denken ausüben. Mit der Zeit wandelte sich damit die kirchliche Prägung der Schulen in eine absolutistische, vom Staat gelenkte. In diesem Spannungsfeld zwischen staatlichen Interessen und humanistischen Bildungsidealen fand sich der Lehrer schließlich wieder. Dabei spielten insbesondere zwei wesentliche Ziele im Sinne des Nützlichkeitsgedankens auf Seiten des Staates eine Rolle: Einerseits ging es darum, kompetente und vor allem auch „brave“ Beamte auszubilden. Andererseits wurde es zunehmend wichtiger, den differenzierten und vielfältigen Anforderungen des merkantilistischen „Arbeitsmarktes“ gerecht zu

⁴⁵² Für den Begriff der Professionalisierung sind hier die Kategorien von Engelbrecht übernommen worden, der sie aus dem Raster des Soziologen Moore (1973) bezogen hat. Vgl. Engelbrecht (1978), S. 10-16.

⁴⁵³ Engelbrecht (1978), S. 10.

werden. Die moderne Arbeitsteilung erforderte eine Ausbildung, die eine direkte Anbindung an die reale Welt möglich machte. Zu diesem Zweck wurden reihenweise neue Schulen eröffnet. Einen Hinweis auf diesen direkten Bezug zu den wirtschaftlichen Erfordernissen zeigte sich besonders bei den Realschulen, die zu genau diesem Zweck geschaffen wurden und erst viel später auch eine allgemeine Universitätsreife ausstellen konnten.

Die Gründung von neuen Schultypen führte gleicherweise zu einer Differenzierung unter den Lehrern. Im „Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen“ von Freiherr K.A.V. Zedlitz 1787 in Preußen wurde diese Dreigliedrigkeit, die sich eben auch unter den Lehrern widerspiegelte, festgehalten: Es sollte Bauern-, Bürger- und gelehrte Schulen geben. „Schulorganisatorisch betrachtet lässt sich mit der Herausbildung der Real- und Bürgerschulen die Etablierung des dreigliedrigen Schulsystems und eine weitere Ausdifferenzierung und Hierarchisierung der Lehrerschaft erkennen, wobei die Gymnasiallehrer den neuen Einrichtungen mit Spott und Missachtung begegneten.“⁴⁵⁴ Dasselbe gilt auch für Österreich, wenngleich in späteren Jahren. Damit gliederte sich nicht nur die Lehrerschaft, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes nicht mehr nach feudal-ständischen Gesichtspunkten, sondern nach berufsständischen. 1788 wurde durch Freiherr von Zedlitz in Preußen auch der Zugang zur Universität durch das Abitur geregelt, was erst viele Jahre später in Österreich, nämlich durch die Reformen unter Thun, stattfinden sollte. Mit dieser Regelung setzte sich auf lange Sicht auch das Leistungsprinzip durch,⁴⁵⁵ vor allem da der Staat einen zusätzlichen Nachweis der Qualifikation für Lehramtskandidaten erwartete, wie wir schon gesehen haben.

Erste Anfänge einer Professionalisierung des Lehrerberufs an sich fanden bereits früh im Bereich der Elementarschullehrer durch die Errichtung von Lehrerseminaren statt.⁴⁵⁶ Im Bereich der Sekundarschullehrer wurden auch unterschiedliche Wege der Professionalisierung gewählt,⁴⁵⁷ da aber weder Bezahlung noch die tatsächliche Praxis für einen Lehrer“beruf“ geeignet waren und noch lange

⁴⁵⁴ Enzelberger (2001), S. 35.

⁴⁵⁵ Aus heutiger Sicht müssen diesbezüglich Einschränkungen gemacht werden und es ist mittlerweile durchaus klar, dass das meritokratische Prinzip sich nicht so durchgesetzt hat, wie es gewünscht wäre. In diesem Zusammenhang ist auf die umfassende Literatur im Bereich der Bildungstheorie zu verweisen.

⁴⁵⁶ „Ende des 18. Jahrhunderts existierten nunmehr drei Formen der Lehrerausbildung: 1. die traditionelle Meister-Lehre in Württemberg, Franken und Ostfriesland; 2. die Normalkurse im Rahmen der landpädagogischen Aufklärungsbewegung und 3. das meist zweijährige Lehrerseminar, errichtet in Verbindung mit Waisenhäusern, Armen- und Freischulen, Gymnasien und Realschulen.“ Enzelberger (2001), S. 39.

⁴⁵⁷ Vgl. dazu Mandel (1989), S. 7-38.

wenig gebildete Menschen als Lehrer angestellt wurden, wie Bonitz 1858 zugab,⁴⁵⁸ dauerte es noch Jahre bis sich eine Art Standesgefühl der Lehrer entwickeln konnte, was sich in der Geschichte der Lehrervereine gut zeigen lässt.⁴⁵⁹ Auch hier ging die Initiative im Bereich der Gymnasien ursprünglich von Bonitz aus:

Um die Situation der Lehrer zu verbessern, ging Bonitz 1861 an die Schaffung einer Lehrervereinigung - zunächst in Wien, so kam der Verein „Mittelschule“ zustande, dessen Aufgabe die Vertretung und Wahrung der Standesinteressen und das Eintreten für die Reformen darstellte. Von diesem Verein gingen viele nützliche Vorschläge aus, nach seinem Vorbild wurden ähnliche Organisationen in anderen Landesteilen gegründet.⁴⁶⁰

Im „Allgemeinen Landrecht“ Preußens von 1794 wurde auch offiziell zwischen Lehrern der „gemeinen Schulen“ und Schulen, die zu höheren Wissenschaften vorbereiten, unterschieden:

Der Zweiteilung der Schulen entsprechend wurde im Allgemeinen Landrecht auch scharf zwischen zwei verschiedenen Lehrerkategorien unterschieden: -“Die Lehrer bei den Gymnasien und anderen höheren Schulen werden als Beamte des Staats angesehen und genießen der Regel nach einen privilegierten Gerichtsstand“ (§ 65); - „Gemeine Schullehrer haben keinen privilegierten Gerichtsstand, sondern sind der ordentlichen Gerichtsobrigkeit des Orts unterworfen“ (§ 26).⁴⁶¹

Ein Lehrer an einer höheren Schule zählte damit auch zum „höheren“ Bürgerstand, was ihn rechtlich den staatlichen Obergerichten unterstellte. Im Gegensatz dazu standen die Lehrer der „gemeinen“ Schule, denen kein privilegierter Gerichtsstand zugesprochen wurde. Damit waren die Lehrer der höheren Schule mehr in der Tradition der Universitäten, die traditionell eine Autonomie besaßen, die, wenngleich auch schrittweise zurückgedrängt, immer noch eine große Bedeutung hatte, vor allem in Bezug auf das Standesbewusstsein. Ein Gymnasiallehrer sah sich demnach den Gelehrten und der Universität nahe und verstand sich als dem Elementarschullehrer höherstehend. Auch die Einführung der Reifeprüfungsordnung und die Lehrplanänderungen machten die humanistischen Gymnasien zum Vorreiter des 19. Jahrhunderts. Das Gymnasium war damit nicht nur für die Schüler die Vorstufe zur Universität, auch unter den Lehrern wurden immer wieder Personen an die

⁴⁵⁸ Vgl. dazu die in der Analyse gemachten Bemerkungen zur „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, besonders Bonitz: Bemerkungen der Redaction zu den vom h. Unterrichtsministerium veröffentlichten Vorschlägen zur Änderung des Gymnasial-Lehrplanes. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 9 (1858), S. 120.

⁴⁵⁹ Vgl. dazu Engelbrecht (1978).

⁴⁶⁰ Leitner (1998), S. 41. Vgl. auch Engelbrecht (1978), S. 40-44.

Einen Einblick in die Arbeit und den Einfluss eines Vereins kann in der 4. Abteilung der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ gewonnen werden. Vgl. 14 (1863), S. 151-159, 232-246, 386-394; 15 (1864), S. 207-213, 369-386, 564-556; 16 (1865), S. 79-85, 780-785. Zur Gründung des Vereins „Die Mittelschule“ sei auf 14 (1863), S. 79-80 verwiesen.

⁴⁶¹ Bölling (1983), S. 12.

Universität berufen. Als Beispiel dafür kann Hermann Bonitz selbst gelten, der nach Stellen als Lehrer in Dresden, Berlin und Stettin dann zum Professor nach Wien an die Universität berufen wurde.⁴⁶² Ein zweites Beispiel ist mit Franz Hohegger gegeben, der nach seinen Studien als Schüler von Bonitz vorerst als Lehrer in Wien und Preßburg unterrichtete, bevor er 1854 als Privatdozent an der Universität Wien begann und über Pavia nach Prag gelangte. 1860 wechselte er wieder in den Schuldienst und übernahm die Leitung des akademischen Gymnasiums in Wien.⁴⁶³

Wesentlich zur Bildung eines Gymnasiallehrerstandes trug allerdings die Normierung und Reglementierung der Ausbildung bei. Der Posten eines Lehrers sollte ja nicht mehr nur als Durchgangsstation für Theologen dienen. Die geistlichen Lehrer auf Zeit wurden langsam von den weltlichen Lehrer auf Dauer ersetzt. Die Basis der Ausbildung eines Lehrers wurde nun von der theologischen Fakultät auf die philosophische übertragen. Die Philologie ersetzte die Theologie. Unter Humboldt und Sövern wurde 1809/1810 in Preußen die neue Lehrerbildung rechtlich abgesichert und durch eine Lehramtsprüfung abgeschlossen.⁴⁶⁴ In Österreich folgte dieser Schritt erst einige Jahre später mit den Reformen unter Thun. Durch die Singularität des Gymnasiums als Weg an die Universität und die Abschluss- und Zulassungsprüfungen wurde die Professionalisierung des Gymnasiallehrerstandes vorangetrieben. Der Staat hatte ein deutliches Interesse an der Durchsetzung des Leistungsprinzips und gestaltete die Reformen entsprechend. Durch die unterschiedliche Ausbildung der Lehrer; auf der einen Seite der Elementarschullehrer, der professionell, aber nicht universitär ausgebildet wurde, und auf der anderen Seite dem elitären Stand der auf der Universität ausgebildeten Gymnasiallehrer, wurde die Kluft zwischen den beiden Gruppen verfestigt:

Der Gymnasiallehrer wurde noch selbstbewusster, er sah sich nun nicht mehr als frommer Gelehrter, sondern als gebildeter Akademiker und Fachwissenschaftler und fühlte sich zum Bildungsbürgertum gehörig. Voller Verachtung blickte er sowohl auf die Volksschullehrer als auch auf die Lehrer der Realschulen herab. Die Realschulen qualifizierte er als „Nützlichkeitsanstalten“ ab. Der Oberlehrer, nun zur staatsunmittelbaren Schicht gehörend, konnte sich zur „feinen Gesellschaft“ rechnen. Außerdem unterrichtete der Gymnasiallehrer die Kinder und Jugendlichen, die später vor allem höhere und leitende Stellen im Staatsdienst einzunehmen bestimmt waren.⁴⁶⁵

⁴⁶² Vgl. dazu die ausführlichen Angaben in dem Kapitel zu seiner Person.

⁴⁶³ Vgl. Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950 (ÖBL). Band 2, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1959, S. 343.

⁴⁶⁴ „Das ‚Examen pro facultate docendi‘ gilt laut PAULSEN als Gründungsurkunde des höheren Lehramtes in Deutschland, da seine Einführung die Grundlage für einen eigenen und selbständigen Gymnasiallehrerstand schuf.“ Hervorhebung im Original. Enzelberger (2001), S. 48-49.

⁴⁶⁵ Enzelberger (2001), S. 51-52.

Analog zu den Entwicklungen in Deutschland sind auch die Ereignisse in Österreich zu betrachten. Auch wenn die beschriebenen Vorgänge bereits Jahre vorher stattgefunden haben, sind sie für die Entwicklung in Österreich von Bedeutung, da ja auf das Vorbild Deutschland in den Artikeln und Kommentaren zur Thunschen Reform immer wieder hingewiesen wird. Aus obigem Zitat gehen auch einige interessante Punkte hervor, die so auch in Österreich zu beobachten sind und sich in der Analyse der Zeitschriften finden lassen. Religion und Kirche spielen nach wie vor eine große Rolle im Verständnis des Lehrers, sind aber bereits im Sinken begriffen. Schon zur Zeit des Vormärz ist auch in Österreich die Bewegung hin zu Weltlichen zu beobachten. Ein Lehrer ist nicht mehr ein Theologe auf der Durchreise, sondern hat mit seinem Beruf seine Lebensaufgabe gefunden und folgt damit einer Berufung. Auch wenn nicht alle die Ansicht des Piaristen Auer teilen konnten, der für einen Lehrer „das Lehramt als die höchste und letzte Stufe seines Lebens“⁴⁶⁶ bezeichnete, ist dennoch ein deutlicher Wandel spürbar. Wie heute auch, ist schon damals die Spannung eines Lehrers greifbar.⁴⁶⁷ Einerseits arbeitet der Lehrer als Diener des Staates, andererseits als Erzieher zu selbstständigem Denken oder wie Stephan Cholava es damals beschreibt, zu einer „relativen Mündigkeit“ und „moralischen Selbstkenntnis“.⁴⁶⁸ Daneben ist gerade in den Publikationen der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ der deutliche wissenschaftliche Anspruch zu sehen, getragen von Autoren, die eine große Nähe zur Universität spüren und spüren lassen. Diese ständige Spannung zwischen den Interessen des Staates und Bildungsidealen ermöglicht eine starke Identifikation:

Abwehrreaktionen gegenüber dem latenten Instrumentalisierungsbegehren zeigten sich zuvorderst im Streben der Lehrer nach eigenständiger Gestaltung des pädagogischen Prozesses, der Bildungsorganisation sowie ihres professionellen Selbstverständnisses. Ideologiekritische Haltungen ermöglichten reflexive Selbstvergewisserung und Selbstidentifikation, wenn zunehmend verwissenschaftlichte Erziehung mit dem Ziel freiheitlicher und humaner Lebensgestaltung in das Zentrum des Berufsethos' rückte.⁴⁶⁹

Für Österreich lassen sich dieselben Mechanismen beobachten, allerdings mit einem kleinen Unterschied: Die Bildungsreformen unter Thun sind von oben gesteuert und werden erst in der neoabsolutistischen Epoche zu einer breiten Bewegung: „Zwar war es 1848 der Druck von unten gewesen, der zu Veränderungen gezwungen hatte, aber die Reformen wurden von oben, vom Staat,

⁴⁶⁶ J. Auer: Ueber Lehrerberuf, besonders an Gymnasien. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 3 (1852), S. 887.

⁴⁶⁷ Eine amüsante und interessante Lektüre zum aktuellen Lehrerbild sei an dieser Stelle noch erwähnt: Grunder (2005).

⁴⁶⁸ Vgl. obige Analyse bzw. Stephan Cholava: Über die allmähliche Bildung der Selbstständigkeit bei der Gymnasialjugend. In: Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 10 (1859), S. 875.

⁴⁶⁹ Arnhardt/Hofmann (2000), S. 113.

gesetzt und keineswegs immer begeistert begrüßt.“⁴⁷⁰ Gerade die Autoren und die Leserschaft der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ haben durch die Einführung von Matura und Lehramtsprüfung an Prestige gewonnen und damit ist eine Professionalisierung des Gymnasiallehrerstandes erst möglich gemacht worden. Finanziell stehen sie allerdings noch nicht gut da, so dass selbst Bonitz in einer Denkschrift über die ökonomische Lage der Lehrerschaft festhält: „Die mangelhafte Lage der Gymnasiallehrer trägt ihre verderblichen Folgen nicht nur für die Zeit der Amtsführung selbst, sondern diese Folgen erstrecken sich zurück auf die Universitätszeit der zukünftigen Gymnasiallehrer und auf die hierdurch bedingte stete Erneuerung des gesamten Lehrerstandes.“⁴⁷¹

Artikel und Beiträge in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zeigen den Willen zur ständigen Weiterbildung und Zusammenschlüsse von Lehrern in Form von Vereinen, hier insbesondere durch die „Mittelschule“, verdeutlichen das steigende Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Abgrenzung und Distanz zu Elementar- und Realschule auf der anderen Seite lässt sich auch in der fast durchgängigen Ignoranz derselben erkennen. Selbst der Titel und das Fehlen anderer Zeitschriften in Österreich zeigen schon den Anspruch der Gymnasiallehrer auf eine eigene Domäne. Dabei kann es durchaus auch sein, dass das Ministerium aufgrund der „Zurückstufung“ der philosophischen Vorbildung auf der Universität an das Gymnasium, mit diesem Medium ein Gegengewicht darstellen und dem neuen Stand ein einendes Medium zur Seite stellen wollte.

Die Kriterien der Professionalisierung betreffend lässt sich aus dem Beschriebenen doch einiges ableiten, das für eine Professionalisierung der Gymnasiallehrerschaft zu dieser Zeit spricht. Für die Frage des Berufes wird deutlich, dass die Einführung der Lehramtsprüfung einen ersten Beginn macht, auch wenn gleichzeitig eingestanden werden muss, dass es doch einige Jahre gedauert hat, bis nur noch geprüfte Lehrer unterrichtet haben. Auch wenn in diesem Punkt eine Professionalisierung gesehen werden kann, so ist die Frage der finanziellen Sicherheit selbst von Seiten des Ministeriums als nicht gegeben gesehen worden.⁴⁷² In Bezug auf das zweite Kriterium zeigt sich hingegen in den vielen Artikeln der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“, dass die Autoren tatsächlich ihren Beruf als Berufung auffassen, auch wenn hierbei die Einschränkung gemacht werden muss, dass

⁴⁷⁰ Engelbrecht (2000), S. 20.

⁴⁷¹ Bonitz: Denkschrift (1861), S. 7.

⁴⁷² Vgl. dazu die bereits zitierte Denkschrift von Bonitz (1861), die umfangreiche statistische Angaben zum Gehalt von Gymnasiallehrern macht.

selbstverständlich nur ein Teil der Lehrerschaft sich als Autor betätigt hat.⁴⁷³ Auch wenn Engelbrecht bemerkt, dass für das Merkmal der Organisation einiges zutrifft, so muss doch für die Jahre nach 1848 die Einschränkung gemacht werden, dass auch hier der Großteil von Seiten des Ministeriums initiiert wurde: Zwar wurde die Möglichkeit der fachlichen Diskussion und Weiterbildung in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ genutzt, dennoch wurde sie vom Ministerium herausgegeben. Ebenso wurde der Verein „Mittelschule“ auf Initiative von Bonitz gegründet. So kann zwar mit Blick auf die Publikation in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ gesagt werden, dass es fachwissenschaftliche Beiträge gab, diese auch besonders für die Abgrenzung zu anderen Lehrergruppen genutzt wurden, aber insgesamt blieb viel in den Händen des Ministeriums, womit auch das vierte Kriterium der Selbstständigkeit negativ beantwortet ist. Engelbrecht fasst das Selbstverständnis des Lehrers zu dieser Zeit mit folgenden treffenden Worten zusammen:

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wurde dem Lehrer an den allgemeinbildenden höheren Schulen vor allem die Aufgabe gestellt, die ihm anvertraute Jugend für ein wissenschaftliches Studium vorzubereiten. Er sah sich daher selbst vorwiegend als Wissenschaftler, und der Staat bestärkte ihn in dieser Auffassung, indem er ihn zu Veröffentlichungen in den von den höheren Schulen verpflichtend herausgegebenen Jahresberichten anregte und die wissenschaftliche Tätigkeit bei Bewerbungen um höhere Dienstposten besonders berücksichtigte. Ein äußeres Zeichen dieser öffentlichen Anerkennung seiner Selbsteinschätzung ist darin zu sehen, daß ihm der bereits übliche Titel „Professor“ 1866 auch gesetzlich zugesprochen wurde (GBl. 1866, Nr. 22), worauf er meist bis heute großen Wert legt.⁴⁷⁴

Wenn man also auch nicht von einer gänzlichen oder der deutschen Situation ähnlichen Professionalisierung der Gymnasiallehrerschaft sprechen kann, so sind zur Zeit Thuns doch erste Ansätze einer Professionalisierung bemerkbar, die Engelbrecht als das „Fundament der Professionalisierung“⁴⁷⁵ bzw. als „Semiprofessionalisierung“⁴⁷⁶ des Lehrerstandes an höheren Schulen bezeichnet. Dies lässt sich besonders in den Artikeln in der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ zeigen, die einerseits ein fachwissenschaftliches Verständnis, als auch eine einige Gymnasiallehrerschaft deutlich machen.

⁴⁷³ Vgl. dazu die Analyse über das Selbstbild der Lehrer im Kapitel über die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“.

⁴⁷⁴ Engelbrecht (1978), S. 17. Vgl. auch Engelbrecht (1986), S. 63-69.

⁴⁷⁵ Engelbrecht (1978), S. 11.

⁴⁷⁶ Engelbrecht (1978), S. 16.

Ausblick

Abschließend möchte ich noch kurz einige wenige Fragen aufwerfen, die im Laufe dieser Arbeit aufgetreten sind, aber aus unterschiedlichen Gründen unbeantwortet bleiben mussten. Als wesentlicher offener Aspekt dieser Arbeit ist der Zusammenhang deutscher und österreichischer Bildungsreformen geblieben. Dabei ist zu bemerken, dass an vielen Stellen von einem deutschen Modell gesprochen wird, sowohl in der Primär- als auch in der Sekundärliteratur. Die Frage, was genau dieses deutsche Modell sei, bleibt offen. Gibt es hier ein „Humboldtsches Modell“, das sich verbreitet hat? Ist der Ruf nach Lehr- und Lernfreiheit in Österreich davon geprägt? Damit verbunden wäre ein weiterer Themenkreis, nämlich die Frage, welche Rolle die Universität für das Sekundarschulwesen gespielt hat und inwieweit sich hier Parallelen zwischen Österreich und „Deutschland“ ziehen lassen? Da zu dieser Zeit die Bildungswissenschaften auch erst im Aufbau begriffen sind, wäre auch die Rückwirkung von Gymnasium und höheren Schulen auf die Struktur und Entwicklung der Universität eine lohnenswerte Untersuchung. Woher kommt die Initiative zum Aufbau des Bildungswesens? Sind die Initiatoren in Schule, Universität oder Politik zu finden? Gibt es in dieser Frage Parallelen zwischen „Deutschland“ und Österreich? An vielen Stellen, auch in der Primärliteratur, wird Preußen als Modell für die deutschen Staaten genannt, gleichzeitig aber auch konstatiert, dass sich keine einheitliche Entwicklung zeigen lässt. Inwieweit Preußen auch als Rolle für österreichische Bildungsfragen gedient hat, bleibt damit unbeantwortet. Zwar verwehren sich viele Autoren der Monarchie dem Vorwurf einer preußischen Kopie, bleiben aber eine klare Antwort in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen beiden Systemen schuldig. Selbstverständlich werden Kontakte gepflegt, es ließen sich aber in dieser Arbeit keine administrativen länderübergreifenden Bestrebungen wahrnehmen.

Was durch politische und ideelle Grenzen beschränkt war, wurde überdies noch von religiösen Unterschieden geprägt; der katholische Süden in Opposition zum protestantischen Norden, gleichzeitig aber auch in einer ambivalenten Rolle gegenüber dem Kaiserreich Österreich. Die Rolle der Religion wäre damit auch eine besondere Fragestellung, insbesondere aufgrund der Zurückdrängung der Orden aus dem Schulwesen in Österreich. Wie ist hier der Zusammenhang zwischen Kultus und Unterricht? Warum besteht Graf Thun darauf, Religionsfragen mit Bildungsfragen verbunden zu halten? Welche Rolle spielt das Konkordat? Wie weit spielt die Konfession eine Rolle in den Reformen, besonders aber bei Berufungen und im Schulalltag? Inwieweit wurden deutsche Modelle übernommen oder nicht übernommen aufgrund von konfessionellen Bedenken?

ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit geht der Frage nach, inwieweit sich die Universitätsreform unter Leo Graf Thun-Hohenstein auf das Selbstverständnis der Gymnasiallehrer ausgewirkt hat. Ein historischer Überblick von der Zeit der letzten großen vorangegangenen Reform unter Maria Theresia bis zu den auch für das Bildungswesen einschneidenden militärischen Auseinandersetzungen mit Preußen und Italien sowie dem anschließenden Ausgleich mit Ungarn 1867 soll die Grundlage für die eigentliche Arbeit mit den Texten der deutschsprachigen pädagogischen Zeitschriften schaffen. Dabei lässt sich festhalten, dass ein Kennzeichen dieser Bildungsreformen stets war, dass sie von oben initiiert wurden. Zwar waren die Unruhen des Jahres 1848 ein Auslöser; dennoch wurden die folgenden Reformen vom neu geschaffenen Ministerium für Cultus und Unterricht getragen. Ein wesentlicher Aspekt dieser Reform war der unermüdliche Einsatz der beiden Beamten Franz Seraphin Exner und Hermann Bonitz, die aus diesem Grund in einem Kapitel eigens behandelt werden. Als Kernstück der Reform unter Thun kann die Verlängerung des Gymnasiums auf acht Jahre und die damit verbundene Universitätsreform gesehen werden, die vor allem die Philosophische Fakultät betraf. Die Maturitätsprüfung und die Lehramtsprüfung waren Mittel, mit denen Bonitz die Reformziele unter dem Schlagwort der Lehr- und Lernfreiheit zu erreichen suchte. Ein weiteres wichtiges Mittel in der Verteidigung der neuen Einrichtungen war die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“.

Aus diesem Grund ist den Zeitschriften besondere Aufmerksamkeit zugekommen. Die beschriebenen pädagogischen Zeitschriften wurden nach einer allgemeinen Analyse genauer auf die Frage nach den Auswirkungen der Universitätsreform untersucht. Dabei hat sich gezeigt, dass eine angehende Professionalisierung der Gymnasiallehrerschaft in Österreich gesehen werden kann, die sich, wie in anderen Fragen des Bildungswesens parallel zum deutschen Modell, wenn auch zeitlich verzögert, entwickelt. Besonders stechen hier die Einführung der Maturitätsprüfung und die Lehramtsprüfung hervor, die in Deutschland bereits Jahre vorher eingeführt wurden. Darüber hinaus ist auch die pädagogische Presse erst im Entstehen begriffen, gleichzeitig werden im deutschen Sprachraum aber viel mehr Zeitschriften als in Österreich publiziert. Die Gründung eines Vereins für Gymnasiallehrer „Mittelschule“ einerseits, vor allem aber die zunehmenden fachwissenschaftlichen Publikationen in Zeitschriften und Jahresberichten andererseits verdeutlichen dabei einmal mehr das aufkeimende Selbstverständnis der Gymnasiallehrer als Bindeglied zu den Universitäten. Ein Gymnasiallehrer ist eben kein einfacher Lehrer, sondern ein Professor, wie auch die heute noch gebräuchliche Verwendung dieses Titels zeigt.

LEBENS LAUF

1987-1991	Volksschule Diepersdorf (D)
1991-1995	Gymnasium Röthenbach/Peg. (D)
1995-1999	Seminar Schloss Bogenhofen ORG, Matura mit „gutem Erfolg“ bestanden
2000-2002	Seminar Schloss Bogenhofen Theologiegrundstudium
2002-2003	Universität Erlangen Evangelische Theologie, Hebraicum abgeschlossen
2003-2005	Universität Wien Lehramt Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung I. Abschnitt „mit Auszeichnung“ abgeschlossen
2005-2007	Seminar Schloss Bogenhofen Theologiestudium Bachelor of Theology „mit Auszeichnung“ abgeschlossen
2007-2012	Universität Wien Lehramt Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung voraussichtlicher Abschluss Frühjahr 2012

BIBLIOGRAFIE

Primärtexte

Die Neugestaltung der österreichischen Universitäten. Wien: Kaiserl.-königl. Hof- u. Staatsdruckerei 1853

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Wien: Kaiserl.-königl. Hof- u. Staatsdruckerei 1849

"Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich." Wiener Zeitung 18.7.1848, S. 169-171.

"Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich." Wiener Zeitung 19.7.1848, S. 177-179.

"Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich." Wiener Zeitung 20.7.1848, S. 187-189.

"Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich." Wiener Zeitung 21.7.1848, S. 195-197.

"Oesterreichischer Kaiserstaat." Wiener Zeitung 15.8.1848, S. 399-400.

Bellermann, Ludwig: Zur Erinnerung an Hermann Bonitz. In: Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 43 (1889), S. 50-64

Bonitz, Hermann: Über den Cupr'schen Antrag auf Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen. Wien: Gerold 1861

Bonitz, Hermann: Denkschrift über die ökonomischen Verhältnisse der Gymnasial-Lehrer in Oesterreich. Wien: Gerold 1861

Burgerstein, Joseph: Franz Anton Graf von Thun-Hohenstein. Biographische Skizze. Wien: Czermak 1871

Dumreicher, Armand von: Die Verwaltung der Universitäten seit dem letzten politischen Systemwechsel in Oesterreich. Wien: Hölder 1873

Exner, Franz: Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich. Wien: Typ. k.k. Hof- u. Staatsdruckerei 1848

Ficker, Adolf: Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens. Wien: Beck'sche k. k. Universitäts-Buchhandlung 1873

Frankfurter, Salomon: Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Beiträge zur Geschichte der österreichischen Unterrichtsreform. Wien: Hölder 1893

Gomperz, Theodor: Hermann Bonitz. In: Biographisches Jahrbuch für Alterthumskunde 11 (1888), S. 53-100

Hartel, Wilhelm: Bonitz und sein Wirken in Österreich. In: Mittelschule 3 (1889), S. 19-54

Hartel, Wilhelm: Festrede zur Enthüllung des Thun-Exner-Bonitz-Denkmal. Gehalten in der I. Hauptsitzung der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner am 21. Mai 1893. Wien: Holzhausen 1893

Heintl, Carl: Mittheilungen aus den Universitäts-Acten vom 12. März bis 22. Juli 1848. Wien: Sommer 1848

Kürnberger, Ferdinand. "Reform der Universität." Wiener Sonntagsblätter, 30.7.1848, S. 567-570.

Wolf, Gerson: Studien zur Jubelfeier der Wiener Universität im Jahre 1865. Wien: Herzfeld & Bauer 1865

Liste der analysierten Zeitschriftenartikel

„Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“

Auer, Johann: Ueber Lehrerberuf, besonders an Gymnasien. 3 (1852), S. 879-889

Aus der Rubrik „Miscellen“ Meinungen zum Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen zusammengefasst von H. Bonitz. I (1850), S. 74-80, 138-160, 231-240, 625-639, 702-714, 722-723, 871-882

Aus der Rubrik „Miscellen“ Verhandlungen des Vereines „die Mittelschule“. 13 (1862), S. 84

Aus der Rubrik „Miscellen“ zur Vereinsversammlung der „Mittelschule“. 14 (1863), S. 233-246

Beer, Adolf und Hohegger, Franz: Die Fortschritte des Schulwesens in den Culturstaaten Europa's. Oesterreich. 17 (1866), S. 49-78

Böckl, Gottfried: Ueber die Vertheilung des Lehrstoffes der Mathematik am Obergymnasium. 2 (1851), S. 851-857

Bonitz, Hermann: Anhang zu dem Aufsatze des Professors F. C. Lott. 8 (1857), S. 857-866

Bonitz, Hermann: Anmerkungen hierzu. 13 (1862), S. 516-519

Bonitz, Hermann: Anmerkungen zu dem voranstehenden Aufsatze. 4 (1853), S. 627-648, 707-712

Bonitz, Hermann: Anmerkungen zu G. Böckl's Aufsätze. 2 (1851), S. 857-860

Bonitz, Hermann: Aus der Rubrik „Miscellen“ über die Wirksamkeit des Lehrkörpers in Verbindung mit der Reform. 2 (1851), S. 756-761

Bonitz, Hermann: Bemerkung zu dem vorstehenden Aufsatze. 11 (1860), S. 326-335

Bonitz, Hermann: Das Verhältnis zwischen den Gymnasien und Realschulen nach dem preussischen und dem österreichischen Organisationsentwurf. I (1850), S. 1-23

Bonitz, Hermann: Der Cupr'sche Antrag auf Revision des dermaligen Unterrichtswesens unserer Mittelschulen. 12 (1861), S. 669-707

- Bonitz, Hermann: Die kaiserliche Sanction der gegenwärtigen Gymnasialeinrichtungen. 6 (1855), S. 93-137
- Bonitz, Hermann: Die Universitätsfrage in Oesterreich. 4 (1853), S. 748-752
- Bonitz, Hermann: Die Verordnung des h. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 10. September 1855. 6 (1855), S. 777-797
- Bonitz, Hermann: Über die Änderung des Gymnasial-Lehrplanes für das Lateinische und die philosophische Propädeutik auf Grundlage der A. h. Bestimmungen vom 6. Dec. 1854. 6 (1855), S. 337-369
- Bonitz, Hermann: Zusatz zu der vorstehenden Abhandlung. 10 (1859), S. 858-870
- Cholava, Stephan: Über die allmähliche Bildung der Selbständigkeit bei der Gymnasialjugend. 10 (1859), S. 870-878
- Diverse: Zur Frage über die Form der Maturitätsprüfungen. 15 (1864), S. 175-196, 620-621
- Dvorák, Leopold: Eine Bemerkung zu den „Schulfragen“. 13 (1862), S. 864-865
- Egger, A.: Das Deutsche bei der österreichischen Maturitätsprüfung. 16 (1865), S. 456-464
- Gernerth, August: Zur Frage über den mathematischen und physikalischen Unterricht an Gymnasien. Eine Replik auf den Artikel von O. Schofka in der Rubrik „Miscellen“. 2 (1851), S. 583-590
- Hochegger, Franz und Wretschko, Matthias: Ein Vorschlag zur Reform des österreichischen Gymnasialwesens vom Standpuncte polyglotter Schulen. 12 (1861), S. 749-769
- Hochegger, Franz: Bemerkungen zu Hrn. A. Wilhelm's Aufsatz „Ueber die Einrichtung der Maturitätsprüfungen. 14 (1863), S. 769-779
- Hochegger, Franz: Entgegnung auf die drei voranstehenden Aufsätze. 15 (1864), S. 196-207
- Hochegger, Franz: Principielle Schulfragen. 14 (1863), S. 661-688
- Just, Ludwig: Das Gymnasium als Erziehungsanstalt. 6 (1855), S. 617-637
- Lindner, Gustav: Erziehung und Unterricht mit Rücksicht auf Gymnasien. 10 (1859), S. 849-858
- Lindner, Gustav: Schulfragen. 13 (1862), S. 509-516, 666-671
- Lindner, Gustav: Schulfragen (Fortsetzung von 1862). 14 (1863), S. 759-762
- Lindner, Gustav: Zur Reform der Maturitätsprüfung. 16 (1865), S. 211-214
- Lott, F. Carl: Über die Vorschläge zur Abänderung des gegenwärtig gesetzlichen Gymnasial-Lehrplanes. 8 (1857), S. 837-857
- Mozart, Joseph: Das provisorische Prüfungsgesetz für die Candidaten des Gymnasial-Lehramtes vom 30. August 1849 und die definitive Vorschrift in Betreff derselben Prüfungen vom 24. Juli 1856. 7 (1856), S. 673-686

Parthe, J.: Das Gymnasium als Erziehungsanstalt. 12 (1861), S. 609-618

Parthe, J.: Ist die Disciplin unserer Gymnasien wirklich „eine stark gelockerte“ zu nennen?
15 (1864), S. 296-300

Ressel, W. Zacharias: Aus der Schule. 11 (1860), S. 310-325

Riepl, P.: Unmaßgebliche Gedanken eines Schulmannes über unseren gegenwärtigen
Gymnasialunterricht. 4 (1853), S. 609-626, 693-707

Schmelz, W.: Aus Ungarn. Aus der Rubrik „Miscellen“. 2 (1851), S. 591-596

Schofka, Octavian: Ueber einige Partien des Entwurfs der Organisation der Gymnasien und
Realschulen in Oesterreich. 2 (1851), S. 464-470

Tschernigg, V.: Beitrag zur Abhandlung über Lehrerberuf, besonders an Gymnasien. 4 (1853), S.
197-201

Wilhelm, A.: Zur Frage über die Einrichtung der Maturitätsprüfungen. 14 (1863), S. 763-768

Wolf, Joseph: Aus der Gymnasialpraxis (Fortsetzung von 1865). 17 (1866), S. 459-464

Wolf, Joseph: Aus der Gymnasialpraxis (Fortsetzung von 1866). 18 (1867), S. 305-309

Wolf, Joseph: Aus der Gymnasialpraxis. 16 (1865), S. 677-683

Zimmermann, Robert: Schriften über philosophische Propädeutik. 2 (1851), S. 394-408

„Pädagogische Revue“/„Pädagogisches Archiv“

Aus der Rubrik „Archiv des Schulrechts“ Gesetze zum Studienwesen 29 (1851), S. 160-171

Aus der Rubrik „Archiv des Schulrechts“ zur Gymnasiallehramtsprüfung 23 (1849), S. 330-334

Aus der Rubrik „Beurtheilungen und Anzeigen“ eine statistische Übersicht über die österreichischen
Gymnasien 38 (1854), S. 127-142

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zu den Jesuiten und Gymnasien 1 (1859), S. 537-540

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zu den neuen Zuständen 3 (1861), S. 85-88

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zum Erlass einer neuerlichen Prüfung des Lehrplanes für die
Gymnasien 50 (1858), S. 68-75

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zum Wesen des Gymnasialunterrichtes 3 (1861), S. 248-250

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zur „Sache des Herrn Professor Bonitz“ 29 (1851), S. 342-347

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zur Besoldung von Professoren 23 (1849), S. 269-270

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“ zur Lage des Lehrerstandes 29 (1851), S. 81-85

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“: „Das gegenwärtige Studienwesen in Österreich“ 32 (1852), S. 321-323

Aus der Rubrik „Pädagogische Zeitung“: „Die Decanatswahl der Wiener philosophischen Fakultät“ 32 (1852), S. 197-202

Aus der Rubrik „Uebersichten“ zur „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ 29 (1851), S. 111-114

Aus der Rubrik „Uebersichten“: Aus dem Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich 20 (1848), S. 386-399

Aus der Rubrik „Uebersichten“: Übersicht der Zeitschriften zur Gymnasialreform in Österreich 50 (1858), S. 209-218

Scheibert, Carl G.: Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich 24 (1850), S. 13-47

Scheibert, Carl G.: Rechtfertigung gegen Herrn Professor Bonitz 27 (1851), S. 262-268

Stimme aus Tirol: Das Unterrichtswesen in Oesterreich 3 (1861), S. 64-81

„Zeitschrift für das Gymnasialwesen“

Aus der Rubrik „Literarische Berichte“ zur Erscheinung der „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ 4 (1850), S. 645-654

Aus der Rubrik „Verordnungen in Betreff des Gymnasialwesens“ zu den Bestimmungen der Prüfung der Lehramtskandidaten 4 (1850), S. 74-92

Aus der Rubrik „Verordnungen in Betreff des Gymnasialwesens“ zu den Statuten des Lehrerseminars von Bonitz 4 (1850), S. 163-167

Heydemann, A.: Ueber die in dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich enthaltenen Bestimmungen, den geographischen und geschichtlichen Unterricht betreffend 4 (1850), S. 182-211

Jacobs, R.: Bemerkungen über den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich“, soweit derselbe den mathematischen und naturwissenschaftlichen Gymnasialunterricht betrifft 4 (1850), S. 106-122

Kühnast, Ludwig: Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten 14 (1860), S. 130-140

Mützell, Julius: Ueber den Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich 4 (1850), S. 1-44, 122-127

Mützell, Julius: Zur Beurtheilung des Entwurfes der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich 2 (1848), S. 924-950

Wiese, L.: Die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane 4 (1850), S. 211-219

Übrige Zeitschriften

- Aus der Rubrik „Berichte über gelehrte Anstalten, Verordnungen, statistische Notizen“ über die Reformbemühungen in späteren Jahren. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 84 (1861), S. 568-582
- Aus der Rubrik „Kurze Anzeigen und Miscellen“ über den Einfluss des Konkordats. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 82 (1860), S. 575-579
- Aus der Rubrik „Schul- und Universitätsnachrichten“ über den Organisationsentwurf. In: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 58 (1850), S. 296-335
- Aus Oesterreich. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 50 (1855), S. 372-374
- Der Lehrerberuf. In: Die Reform 9 (1865), S. 40-56
- Der Religionsunterricht an den österreichischen Gymnasien nach dem neuen Schulplane. In: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 26 (1850), S. 673-679
- Die Universität Wien und ihre Geschichte. In: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 33 (1854), S. 277-297
- Gustav Adolph Kadner: Die allgemeine deutsche Lehrerzeitung. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 37 (1852), S. 145-146
- H. Lichtenstein: Lehrerstand, achte dich selbst, und du wirst geachtet. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 20 (1853), S. 157-159
- Wiener Kabinettsstücke. Phasen des österreichischen Unterrichtswesens. In: Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland 52 (1863), S. 221-230

Sekundärtexte

- Adamek, Silvia: Der Lehrkörper der philosophischen Fakultät von 1800 bis 1848. Dissertation. Universität Wien 1984
- Anrich, Ernst: Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1956
- Arnhardt, Gerhard / Hofmann, Franz: Der Lehrer. Bilder und Vorbilder. Donauwörth: Auer 2000
- Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien u.a.: Böhlau 1999
- Barth-Salmani, Gunda: Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf: Lehrerin. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufs im Primarschulbereich in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg. In: Mazohl-Wallnig, Brigitte (Hg.): Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert. Wien u.a.: Böhlau 1995. S. 343-400

- Benedikt, Erich: Die Entwicklung der Reifeprüfung an allgemeinbildenden Schulen in Österreich. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht (1979), S. 21-38
- Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. 1990
- Böhm, Laetitia / Müller, Rainer A. (Hg.): Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Eine Universitätsgeschichte in Einzeldarstellungen. Düsseldorf: Econ-Taschenbuch-Verl. 1983. (Hermes-Handlexikon 10009)
- Böhm, Wilhelm: Universitas Vindobonensis: Geschichte, Sendung und Zukunft. Die Wiener Universität. Wien: Regina-Verl. 1952
- Böhm, Wilhelm: Konservative Umbaupläne im alten Österreich: Gestaltungsprobleme des Völkerreiches. Wien u.a.: Europa-Verl. 1967
- Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983
- Boyer, Ludwig: Vom Schulboten zu Erziehung & Unterricht. 150 Jahre österreichische pädagogische Zeitschrift. Wien: öbv & hpt 2000
- Boyer, Ludwig: Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen Schulreform in Österreich. Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 9 (2003), S. 145-172
- Breinbauer, Ines Maria: Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft. Wien u.a.: LIT-Verl. 2006
- Brezinka, Wolfgang: Geschichte des Faches Pädagogik an der Universität Wien von 1805 bis 1956. In: Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 15 (1995), S. 67-78
- Brezinka, Wolfgang: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band I. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 2000
- Brezinka, Wolfgang: Zur Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten. Leistungen und Versäumnisse. In: Horn, Klaus-Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen, deutscher Einfluß, nationale Eigenständigkeit. Budapest: Osiris Kiadó 2001. S. 212-229
- Bruch, Rüdiger vom: Universitätsreform als Antwort auf die Krise. Wilhelm von Humboldt und die Folgen. In: Sieg, Ulrich / Korsch, Dietrich (Hg.): Die Idee der Universität heute. München: Saur 2005. (Academia Marburgensis 11), S. 43-56
- Brünner, Christian: Wozu Universitätsreform? In: Brünner, Christian / Welan, Manfred (Hg.): Kultur der Demokratie. Festschrift für Manfred Welan zum 65. Geburtstag. Wien, Graz u.a.: Böhlau 2002. (Studien zu Politik und Verwaltung 80), S. 353-374
- Coen, Deborah R.: Vienna in the Age of Uncertainty. Science, Liberalism, and Private Life. Chicago, Ill. u.a.: Univ. of Chicago Press 2007

- Cohen, Gary B.: Education and middle-class society in Imperial Austria 1848 - 1918. West Lafayette, Ind.: Purdue Univ. Press 1996
- Dvorák, Johann: Staat, Universität, Forschung und Hochbürokratie in England und Österreich im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang 2008
- Eggmaier, Herbert H.: Reformansätze vor der Thunschen Reform. Feuchtersleben und das Konzept der genuin österreichischen Universitätsreform. In: Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 18 (1998), S. 59-85
- Engelbrecht, Helmut: Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluß. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich. Wien: Österr. Bundesverl. f. Unterricht Wiss. u. Kunst 1978
- Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Wien: Österr. Bundesverl. 1984. (Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz 3)
- Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Wien: Österr. Bundesverl. 1986. (Von 1848 bis zum Ende der Monarchie 4)
- Engelbrecht, Helmut: 1848. Einrichtung des Unterrichtsministeriums. In: Schulze, Heidrun (Hg.): Wendepunkte und Kontinuitäten. Zäsuren der demokratischen Entwicklung in der österreichischen Geschichte. Wien, Innsbruck: Studien-Verl. 1998. S. 22-41
- Engelbrecht, Helmut: Universität und Staat in Österreich. Historische Reminiszenzen. In: Haltmayer, Stephan / Beig, Robert (Hg.): Abschaffung der freien Universität? Frankfurt am Main, Wien u. a.: Lang 2000. (Wiener Arbeiten zur Philosophie: Reihe B. Beiträge zur philosophischen Forschung I), S. 9-48
- Enzelberger, Sabina: Sozialgeschichte des Lehrerberufs Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. 2001
- Ferz, Sascha: Ewige Universitätsreform. Das Organisationsrecht der österreichischen Universitäten von den thesesianischen Reformen bis zum UOG 1993. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang 2000. (Rechts- und sozialwissenschaftliche Reihe 27)
- Forster, Rudolf (Hg.): Uni im Aufbruch? Sozialwissenschaftliche Beiträge zur Diskussion um die Universitätsreform. Wien: Passagen-Verl. 1993
- Franck, Hermann / Feuchte, Andreas: Wenn Du dies liest. Tagebuch für Hugo. München, Wien: Hanser 1997
- Frommelt, Klaus: Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen. 1848-1859. Graz u.a.: Böhlau 1963
- Gebhart, Karl: Die Reformen im Hochschulwesen in der Zeit von 1860 - 1905/06. Dissertation. Universität Wien 1953

- Gerdenitsch, Claudia / Hopfner, Johanna: Die 'Tracht des Herbartianismus... als Priestertalar und Küstermäntelchen'. Die Herbartrezeption in österreichischen Zeitschriften für die Lehrerbildung am Beispiel von Friedrich Dittes. In: Hopfner, Johanna / Németh, András (Hg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2008. S. 89-101
- Graf, Werner: Universitäre Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen von den Anfängen des öffentlichen Schulwesens bis 1918. Dissertation. Universität Wien 1990
- Grimm, Gerald: Elitäre Bildungsinstitution oder "Bürgerschule"? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819. Frankfurt am Main, Wien u.a.: Lang 1995
- Grimm, Gerald: Universitäre Lehrerbildung in Österreich - Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. In: Tertium Comparationis, Journal für Internationale Bildungsforschung 6 (2000), Nr. 2, S. 151-171
- Grimm, Gerald: Neuhumanismus versus Realismus. Zur Gymnasialreformdiskussion in Österreich 1838-1848 und deren pädagogisch-geistesgeschichtlicher Kontext. In: Burz, Ulfried / Derndarsky, Michael u.a. (Hg.): Brennpunkt Mitteleuropa. Festschrift für Helmut Rumppler zum 65. Geburtstag. Klagenfurt: Carinthia 2000. S. 579-594
- Grimm, Gerald: Universitäre Lehrerbildung in Österreich im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Pädagogik in der franzisko-josephinischen Epoche (1848-1918). In: Geretschläger, Brigitte (Hg.): Bildungsgeschichtliche Forschung und schulmuseale Entwicklung in Österreich I. Klagenfurt: Univ. 2002. S. 23-27
- Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): "Und nun endlich an die Arbeit!" Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005
- Hammerstein, Notker: Zur Geschichte der Deutschen Universität im Zeitalter der Aufklärung. In: Rössler, Hellmuth / Franz, Günter (Hg.): Universität und Gelehrtenstand. 1400-1800. Limburg a.d. Lahn: C.A. Starke 1970. S. 145-182
- Hanslik, Rudolf: Das österreichische humanistische Gymnasium in seinem Werden und gegenwärtigen Sein. Festvortrag anlässlich der Hundertjahrfeier der Reform durch Franz Exner und Hermann Bonitz, gehalten an der Wiener Universität. Wien: Verein d. Freunde d. Humanistischen Gymnasium 1951
- Heindl, Waltraud: Gehorsame Rebellen. Bürokratie und Beamte in Österreich 1780 bis 1848. Wien u.a.: Böhlau 1991. (Studien zu Politik und Verwaltung 36)
- Henningsen, Bernd (Hg.): Humboldts Zukunft. Das Projekt Reformuniversität. Berlin: BWV, Berliner Wiss.-Verl. 2007
- Höflechner, Walter: Die Baumeister des künftigen Glücks. Fragment einer Geschichte des Hochschulwesens in Österreich vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis in das Jahr 1938. Graz: Akad. Druck- u. Verl.-Anst. 1988 (PAUG 23)

- Höflehner, Walter: Österreich: eine verspätete Wissenschaftsnation? In: Acham, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften Bd I. Wien: Passagen-Verl. 2000. S. 93-114
- Höflehner, Walter: Die Auswirkungen politischer und kultureller Veränderungen auf Forschungsorientierung und Wissenschaftsorganisation. Wien: Passagen-Verl. 2000 (Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften Bd I)
- Höflehner, Walter: Humboldt in Europa? Zugleich ein Kommentar zu Teil II. In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe 2001. (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3), S. 263-269
- Höflehner, Walter: Nachholende Eigenentwicklung? Der Umbau des habsburgischen Universitätssystems nach der Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Bruch, Rüdiger vom (Hg.): Die Berliner Universität im Kontext der deutschen Universitätslandschaft nach 1800, um 1860 und um 1910. München: Oldenbourg 2010. S. 93-103
- Hopfner, Johanna: Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. Frankfurt am Main u.a.: Lang 2008
- Jeismann, Karl-Ernst: Bildungsbewegungen und Bildungspolitik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Reich und im deutschen Bund. Wechselwirkungen, Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den deutschen Staaten. In: Lechner, Elmar / Rumpler, Helmut u.a. (Hg.): Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften 1992. (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Phil.-Hist. Klasse, Sitzungsberichte 587. Band), S. 401-426
- Jeismann, Karl-Ernst / Lundgreen, Peter: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 3: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck 1987
- Kann, Robert: Hochschule und Politik im österreichischen Verfassungsstaat (1867-1918). In: Botz, Gerhard / Hautmann, Hans u.a. (Hg.): Geschichte und Gesellschaft. Festschrift für Karl Stadler zum 60. Geburtstag. Wien: Europaverlag 1974. S. 507-526
- Kluge, Alexander: Die Universitäts-Selbstverwaltung. Frankfurt am Main: Klostermann 1958
- Koch, Hans-Albrecht: Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution. Darmstadt: WBG 2008
- Kopetz, Hedwig: Forschung und Lehre. Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß. Wien, Graz u.a.: Böhlau 2002. (Studien zu Politik und Verwaltung 78)
- Kraus, Hans-Christof: Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert. München: Oldenbourg 2008
- Kühnert, Herbert / Kranold, Herman (Hg.): Wege zur Universitätsreform. München: Reinhardt 1913. (Wege zur Kulturbherrschaft H.1)
- Lechner, Elmar (Hg.): Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss. 1992

- Leitner, Rainer: Das Reformwerk von Exner, Bonitz und Thun. Das österreichische Gymnasium in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Kaderschmiede der Wiener Moderne. In: Rinofner-Kreidl, Sonja (Hg.): Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne. Wien: Böhlau 1998. S. 17-69
- Lentze, Hans: Andreas Freiherr von Baumgartner und die Thunsche Studienreform. Wien: Rohrer 1959
- Lentze, Hans: Graf Thun und die voraussetzungslose Wissenschaft. In: Mezler-Andelberg, Helmut (Hg.): Festschrift Karl Eder zum siebzigsten Geburtstag. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner 1959. S. 197-209
- Lentze, Hans: Die Universitätsreform des Ministers Graf Leo Thun-Hohenstein. Graz, Wien u.a.: Böhlau 1962
- Lustig, Roman: Das vormärzliche österreichische Hochschulwesen im Spiegel des zeitgenössischen sowie des neoabsolutistischen publizierten Schrifttums: Beurteilungen und Reformvorschläge aus den Jahren 1815 bis 1855/56. Diplomarbeit. Universität Wien 1997
- Maisel, Thomas: Alma Mater auf den Barrikaden. Die Universität Wien im Revolutionsjahr 1848. Wien: Wiener Univ.-Verl. 1998
- Mandel, Hans H.: Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland. 1787-1987. Berlin: Colloquium-Verl. 1989. (Historische und Pädagogische Studien 14)
- Mayerhofer, Theresia: Der Lehrkörper der Philosophischen Fakultät von 1848 bis 1873. Dissertation. Universität Wien 1982
- Mazohl, Brigitte: Der Einfluß Bolzanos und der Bolzanisten auf die österreichische Hochschulreform 1848/49. In: Rumpler, Helmut (Hg.): Bernard Bolzano und die Politik. Staat, Nation und Religion als Herausforderung für die Philosophie im Kontext von Spätaufklärung, Frühnationalismus und Restauration. Wien: Böhlau 2000. S. 221-246
- Mazohl, Brigitte: Universitätsreform und Bildungspolitik. Die Ära des Ministers Thun-Hohenstein (1849-1860). In: Müller-Salget, Klaus / Scheichl, Sigurd Paul (Hg.): Nachklänge der Aufklärung im 19. und 20. Jahrhundert. Innsbruck: IUP 2008. (Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Germanistische Reihe 73), S. 129-149
- Mecenseffy, Grete: Evangelische Lehrer an der Universität Wien. Graz, Wien u.a.: Böhlau 1967
- Meister, Richard: Rückblick auf die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. In: Zeitschrift für die österreichischen Mittelschulen 1 (1923/24), S. 3-10
- Meister, Richard: Die Denkmäler im Arkadenhofe der Universität Wien: Ein Führer. Akad. Senate der Univ. Wien: Selbstverl. 1932
- Meister, Richard: Lehr- und Lernfreiheit in der Thunschen Universitätsreform und in der Gegenwart in Österreich. Wien: Rohrer 1957
- Meister, Richard: Die Geschichte des pädagogischen Studiums der Mittelschullehrer in Österreich. In: Zeitschrift für Philosophie, Psychologie, Pädagogik 7 (1961), S. 169-178

- Meister, Richard: Entwicklung und Reformen des österreichischen Studienwesens. Teil 1: Abhandlung. Teil 2: Dokumente. Graz, Wien u.a.: Böhlau 1963. (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Phil.-Hist. Klasse, Sitzungsberichte 239/I)
- Meister, Richard / Hinterberger, Oskar (Hg.): Ruhmeshalle der Wiener Universität. Geschichte der Wiener Universität. Donauwörth, Wien u.a.: Auer 1934
- Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u.a.: Schroedel 1975
- Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991), S. 471-484
- Mikoletzky, Juliane: Vom Polytechnischen Institut zur Technischen Hochschule: Die Reform des technischen Studiums in Wien, 1850-1875. In: Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 15 (1995), S. 79-100
- Mikoletzky, Juliane: Fachschulen, Hochschulen, Fach-Universitäten: Das österreichische Modell der Institutionalisierung fachbezogener Hochschulbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte 20 (2000), S. 209-219
- Montlibert, Christian de: Universitätsreform und Begriffspolitik. In: Schultheis, Franz / Cousin, Paul-Frantz u.a. (Hg.): Humboldts Albtraum: der Bologna-Prozess und seine Folgen. Internationales Kolloquium "Bildungssysteme und nationale Denkkategorien", 2004 im schweizerischen Coppet. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. 2008. S. 29-46
- Moore, Wilbert E. / Claessens, Dieter: Strukturwandel der Gesellschaft. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. 1973
- Moraw, Peter: Gesammelte Beiträge zur deutschen und europäischen Universitätsgeschichte. Strukturen, Personen, Entwicklungen. Leiden u.a.: Brill 2008. (Education and society in the Middle Ages and Renaissance 31)
- Mühlberger, Kurt: Die Universität Wien. Kurze Blicke auf eine lange Geschichte. Wien: Rektor der Universität Wien 1996
- Mühlberger, Kurt / Maisel, Thomas: Rundgang durch die Geschichte der Universität Wien. Wien: Univ. Wien Eigenverl. 2., verb. Aufl. 1999
- Ogris, Werner / Lentze, Hans: Die Universitätsreform des Ministers Leo Graf Thun-Hohenstein. Festvortrag anlässlich des Rektorstages im Großen Festsaal der Universität Wien am 12. März 1999 (Hans Lentze, 14. März 1909 - 24. März 1970 zum Gedenken). Wien: WUV-Univ.-Verl. 1999
- Paetschek, Sylvia: Die permanente Erfindung einer Tradition. Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Stuttgart: Steiner-Verlag 2001
- Paetschek, Sylvia: Verbreitete sich ein "Humboldtsches Modell" an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert? In: Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe & Co 2001. S. 75-104

- Paletschek, Sylvia: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie 10 (2002), S. 183-205
- Paletschek, Sylvia: Zurück in die Zukunft? Universitätsreformen im 19. Jahrhundert. In: Jäger, Wolfgang (Hg.): Das Humboldt-Labor: Experimentieren mit den Grenzen der klassischen Universität. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität 2007. S. 11-15
- Petrat, Gerhard: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850. München: Ehrenwirth 1979
- Pichler, Gerhart: Das Studienwesen des Erzherzogtums unter der Enns (Wien und Niederösterreich). 1740-1870. 2 Bde. Frankfurt am Main: Haag + Herchen 1981
- Prahl, Hans-Werner: Sozialgeschichte des Hochschulwesens. München: Kösel 1978
- Prahl, Hans-Werner / Schmidt-Harzbach, Ingrid: Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. München u.a.: Bucher 1981
- Preglau-Hämmerle, Susanne: Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Innsbruck: Inn-Verl. 1986
- Rau, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studieren wir Universitätsreform? Konstanz: Univ.-Verl. 1969
- Rosner, Robert W.: Chemie in Österreich 1740 - 1914. Lehre, Forschung, Industrie. Wien u.a.: Böhlau 2004
- Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. München: Beck 1996. (Von der Reformation zur Französischen Revolution 1500 - 1800 2)
- Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. München: Beck 2004. (Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg 1800-1945 3)
- Schalenberg, Marc: Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des "deutschen Universitätsmodells" in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810 - 1870). Basel: Schwabe 2002. (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 4)
- Scheipl, Josef / Seel, Helmut: Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz: Leykam 2., erg. u. erw. Aufl. 1987
- Schmeiser, Martin: Deutsche Universitätsprofessoren mit bildungsferner Herkunft. Soziokulturelle Elternlosigkeit, Patenschaften und sozialer Aufstieg durch Bildung in Lebensverlaufstypologien von Professoren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 3 (1996), S. 135-183
- Schubring, Gert (Hg.): "Einsamkeit und Freiheit" neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts. Stuttgart: Steiner 1991

- Schwinges, Rainer Christoph (Hg.): Humboldt international. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe 2001. (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3)
- Schwinges, Rainer Christoph / Schwitter, Thomas (Hg.): Universität im öffentlichen Raum. Basel: Schwabe Verlag 2008
- Sieg, Ulrich / Korsch, Dietrich (Hg.): Die Idee der Universität heute. München: Saur 2005. (Academia Marburgensis 11)
- Simon, Thomas: Die Thun-Hohensteinsche Universitätsreform und die Neuordnung der juristischen Studien- und Prüfungsordnung in Österreich. In: Pokrovac, Zoran (Hg.): Juristenausbildung in Osteuropa bis zum Ersten Weltkrieg. Frankfurt am Main: Klostermann 2007. S. 1-36
- Slapnicka, Helmut: Die Rechtsstellung der Universitäten im alten Österreich von den Reformen Leo Thuns bis zum Ende der Monarchie. In: Wörster, Peter (Hg.): Universitäten im östlichen Mitteleuropa. Zwischen Kirche, Staat und Nation - Sozialgeschichte und politische Entwicklungen. München: Oldenbourg 2008. S. 195-297
- Stachel, Peter: Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In: Acham, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Wien: Passagen-Verl. 1999. S. 115-146
- Steffen, Hans / Anweiler, Oskar (Hg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1972
- Stimmer, Gernot: Der Mythos von 1848 und sein Fortleben. In: Krause, Peter (Hg.): Die Vorträge der 13. Österreichischen Studentenhistorikertagung. Wien 1998. Wien: Österreichischer Verein für Studentengeschichte 1999. S. 47-63
- Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 3 1800-1870: Von der Neuordnung Deutschland bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck 1987. S. 250-270
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 135-153
- Thienen-Adlerflycht, Christoph: Graf Leo Thun im Vormärz. Grundlagen des böhmischen Konservatismus im Kaisertum Österreich. Graz, Wien u.a.: Böhlau 1967. (Veröffentlichungen des Österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts 6)
- Thienen-Adlerflycht, Christoph von: Thun-Hohenstein, Leo Graf von. In: Schrenck-Notzing, Caspar von (Hg.): Lexikon des Konservatismus. Graz: Stocker 1996. S. 559-561
- Uhl, Siegfried. "Eine kleine Geschichte des Lehrerberufs." ed (IQ), Institut für Qualitätsentwicklung. Mainz: mww Druck & so, 2007
- Ullrich, Richard: Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft. Berlin: Weidmann 1908
- Vetter, Eva: Hegemonic discourse in the Habsburg Empire: The case of education. A critical discourse analysis of two mid 19th century government documents. In: Rindler Schjerve, Rosita (Hg.):

Diglossia and power: Language policies and practice in the 19th century Habsburg Empire. Berlin: de Gruyter 2003. S. 271-307

Wangermann, Ernst: Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791. Wien: Verl. für Geschichte und Politik 1978

Wenski, Jan: Franz Seraphin Exner. Österreichischer Philosoph und Schulorganisator. Eine geschichtlich-pädagogische Studie. Dissertation. Universität Wien 1974

Widmann, Eva S.: Vormärzliches Studium im Spiegel autobiographischer Quellen. In: Mraz, Gerda (Hg.): Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Eisenstadt: Selbstverlag des Instituts für österreichische Kulturgeschichte 1974. (Jahrbuch für österreichische Kulturgeschichte 4), S. 118-136

Witassek, Ernst: Die Gymnasialreform in Österreich vom Organisationsentwurf 1849 bis zum Beginn der Ersten Republik (1920) unter besonderer Berücksichtigung der Reformvorschläge Alois Höflers. Diplomarbeit. Universität Klagenfurt 2001

Wozniak, Peter: Count Leo Thun: A Conservative Savior of Educational Reform in the Decade of Neoabsolutism. In: Austrian History Yearbook 26 (1995), S. 61-81

Wozniak, Peter: The Organizational Outline of the Gymnasia and Technical Schools in Austria and the Beginning of Modern Educational Reform in the Habsburg Empire. In: Rinofner-Kreidl, Sonja (Hg.): Zwischen Orientierung und Krise. Zum Umgang mit Wissen in der Moderne. Wien: Böhlau 1998. S. 177-208

Zikulnig, Adelheid: Restrukturierung, Regeneration und Reform: die Prinzipien der Besetzungspolitik der Lehrkanzeln in der Ära des Ministers Leo Graf Thun-Hohenstein. Dissertation. Universität Graz 2002