

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der lange Weg zur theresianischen Schulreform. Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen als Zeugnisse des österreichischen Bildungswesens des 16. bis 18. Jahrhunderts

verfasst von | submitted by

Paul Hörmandinger BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Martin Scheutz

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Entwicklung des österreichischen Primarschulwesens in der Frühen Neuzeit vom 16. bis zum 18. Jahrhundert anhand normativer Quellen und ordnet diese in den Kontext der thesesianischen Schulreform von 1774 ein. Dafür wurde eine systematische Analyse von 70 ausgewählten Texten aus Ludwig Boyers Quellenedition *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts* durchgeführt. Ergänzt wurde die Quellenanalyse durch einen Vergleich mit der einschlägigen Forschungsliteratur sowie durch eine abschließende Kontextualisierung im Hinblick auf die Schulreform Maria Theresias. Methodisch orientiert sich die Arbeit an Ansätzen der historischen Diskursanalyse und versteht die Quellentexte nicht nur als normative Vorgaben, sondern als Ausdruck zeitgenössischer Wissens- und Ordnungsvorstellungen. Die Untersuchung zeigt dabei auf, inwiefern Schulordnungen und Instruktionen als Instrumente zur Normierung, Kontrolle und Konfessionalisierung des frühneuzeitlichen Schulwesens verwendet wurden. Sie regelten Fragen der Schulträgerschaft und Aufsicht, der Organisation, des Unterrichts, der Rolle der Schulmeister sowie des Verhaltens der Schülerschaft. Besonders eindrücklich wird dabei der Einfluss konfessioneller Dynamiken: Die Analyse von Texten aus katholischen wie protestantischen Wirkungskreisen zeigt, dass Schulen im Zuge von Reformation und Gegenreformation gezielt zur Durchsetzung religiöser und sozialer Ordnungsvorstellungen eingesetzt wurden. Anhand der Ausführungen zum Schulmeisterstand lässt sich darüber hinaus die in der Forschung vertretene Einschätzung bestätigen, wonach Quellentexte dieser Gattungen oftmals weniger die schulische Praxis als vielmehr idealtypische Vorstellungen von Ordnung, Disziplin und „guter Policey“ widerspiegeln.

Insgesamt zeigt die Analyse, dass das Elementarschulwesen im Untersuchungszeitraum gleichermaßen von Kontinuitäten wie von Brüchen geprägt war. Während gewisse normative Vorstellungen von Schule in einzelnen Regionen Österreichs über lange Zeiträume hinweg stabil blieben, zeichnet sich mit Fortdauer der Zeit doch eine Tendenz zur Systematisierung, Vereinheitlichung und staatlichen Einflussnahme ab. Diese Entwicklungen kulminierten in der thesesianischen Schulordnung von 1774, welche die bestehenden Traditionen aufgriff, bündelte und in ein einheitliches staatliches System überführte. Die Ergebnisse der Arbeit legen damit nahe, dass die thesesianische Schulreform weniger als radikaler Umbruch denn als Ergebnis eines längerfristigen Entwicklungsprozesses zu verstehen ist. Die analysierten Quellentexte machen deutlich, dass zentrale Elemente des modernen Schulwesens bereits in der Frühen Neuzeit angelegt waren und durch normative Regelungen schrittweise ausgeformt wurden.

Abstract

This thesis examines the development of the Austrian primary school system in the Early Modern period from the 16th to the 18th century based on normative sources and situates them within the context of the Theresian school reform of 1774.

To this end, a systematic analysis of 70 selected sources from Ludwig Boyer's edition *Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts* was conducted. The source analysis was complemented by a comparison with relevant research literature as well as a final contextualization with regard to the school reform of Maria Theresa. Methodologically, the study draws on approaches from historical discourse analysis and interprets the source texts not only as normative prescriptions, but also as expressions of contemporary concepts of social order. The study demonstrates to what extent school ordinances and instructions were used as instruments for the regulation, control, and confessionalization of the early modern school system. They governed issues of school patronage and supervision, the organization of schools, teaching practices, the role of schoolmasters, and the behavior of pupils. The influence of confessional developments is particularly evident: the analysis of texts from both Catholic and Protestant contexts shows that schools were deliberately used during the Reformation and Counter-Reformation to enforce religious and social norms. Furthermore, the discussion of the schoolmaster illustrates the widely held view in scholarship that such sources reflect less the actual practice of schooling than idealized notions of order, discipline, and "good governance" (*gute Policey*).

In summary, the period under study is characterized by both continuity and change in the educational system. While certain normative ideas remained stable over long periods, there is an increasing tendency toward systematization, standardization, and state intervention. This development ultimately culminated in the Theresian school ordinance of 1774, which incorporated existing traditions, consolidated them, and integrated them into a unified state system. The findings of this thesis suggest that the Theresian school reform should be understood less as a radical rupture than as the result of a long-term process of development. The analysed sources make clear that key elements of the modern school system were already established in the Early Modern period and were gradually shaped through normative regulations.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage und Problemstellung.....	1
1.2. Zielsetzung und Fragestellungen.....	2
1.3. Methodik und Quellenkorpus	4
1.4. Forschungsüberblick.....	12
2. Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungsurkunden als Spiegel frühneuzeitlicher Bildungsvorstellungen.....	14
2.1 Zu den Quellengattungen und ihrer Terminologie	14
2.2 Schulordnungen als Instrumente der Normierung, Konfessionalisierung und Kontrolle	22
3. Die thesesianische Schulreform von 1774.....	29
3.1 Zur Vorgeschichte.....	29
3.2 Konzeption, Aufbau und Gestaltungsprinzipien	35
4. Formen und Zuständigkeiten frühneuzeitlicher Schulträgerschaft.....	40
4.1 Trägerschaft zwischen geistlicher und weltlicher Autorität	43
4.2 Trägerschaft im Kontext konfessioneller Umbrüche	53
5. Organisation und Alltagsstrukturen der Schule.....	65
5.1 Schuljahr und zeitliche Organisation des Unterrichts	66
5.2 Hilfskräfte im Schulbetrieb: Cantor, Succentor und Custodes	76
5.3 Schulhaus als Funktionsraum.....	82
5.4 Lehr- und Lernmittel im Unterricht.....	86
6. Schulmeisterstand: Aufgaben, gesellschaftliche Stellung und Lebenswelt	89
6.1 Anforderungen, Rollenverständnis und soziale Herkunft der Schulmeister	89
6.2 Nebenerwerb und kirchliche Dienstpflichten	100
6.3 Besoldung, Schulgeld und Existenzbedingungen	103
7. Schülerschaft im Spannungsfeld von Erziehung, Ordnung und Strafe	109
7.1 Kindheit und gesellschaftliche Stellung der Schüler*innen	109
7.2 Gottesfurcht und „gute Poliecy“ als Leitprinzipien schulischer Erziehung	112

7.3	<i>Sanktionen und Disziplinierungspraktiken im Schulwesen.....</i>	<i>116</i>
7.4	<i>Soziale und geschlechtsspezifische Differenzierung der Schülerschaft</i>	<i>120</i>
8.	Die thesesianische Schulordnung als „großer Wurf“?	125
9.	Fazit	131
10.	Literatur- und Quellenverzeichnis	135

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage und Problemstellung

Im Jänner 1774 wandte sich „Kaiserin“ Maria Theresia von Österreich an Friedrich II. von Preußen mit der Bitte, dessen Untertan Johann Ignaz von Felbiger für unbestimmte Zeit nach Wien zu entsenden, um ihn „über verschiedene, das Schulwesen betreffende Gegenstände zu Rathe ziehen“¹ zu können. Felbiger erschien als Berater besonders geeignet, da er sich als Abt des Augustiner-Chorherrenstifts Sagan in Niederschlesien, einem konfessionell gemischten Gebiet, durch schulreformerische Tätigkeiten hervorgetan hatte und dort maßgeblich zur Weiterentwicklung und Förderung des katholischen Schulwesens beigetragen hatte.

Als Felbiger anschließend mit der Aufgabe betraut wurde, die Grundlagen für ein einheitliches staatliches Primarschulwesen zu schaffen, sah er sich in Österreich jedoch zunächst erheblichem Misstrauen und Widerständen ausgesetzt. Seine Position war aus mehreren Gründen umstritten: Zum einen galt er als Vertreter und Bewunderer der protestantisch-preußischen Schulentwicklung, zum anderen stammte er aus der damals konkurrierenden Großmacht Preußen und war nun mit der Aufgabe betraut, zwischen feindseligen Strömungen im österreichischen Bildungswesen zu vermitteln.² Diese anfänglichen Vorbehalte hielten Felbiger aber nicht davon ab, rasch Ergebnisse zu liefern: Bereits nach wenigen Wochen lag ein erster Entwurf einer Schulordnung vor. Die Grundlage dieses Entwurfs bildete dabei seine zwölfjährige Erfahrung in der Pädagogik und die „Berücksichtigung dessen, was in anderen Staaten verordnet worden war“.³ Wie aus einem Begleitschreiben hervorgeht, stellte aber auch die „Einbindung von bewährten österreichischen Lösungen und Vorschlägen“⁴ ein zentrales Element seines Entwurfs dar. Nachdem er seine Vorschläge der niederösterreichischen Schulkommission übergeben hatte, wurden diese dort diskutiert und schließlich in die Form eines Patents bzw. Gesetzes gegossen. Am 6. Dezember 1774 unterzeichnete Maria Theresia schließlich die *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlich-königlichen Erbländern* und schuf damit die Grundlage für ein einheitliches staatliches Primarschulwesen.

¹ Stanzel, Die Schulaufsicht im Reformwerk, 252.

² Krömer, Johann Ignaz von Felbiger, 128f.

³ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 103.

⁴ Ebd. 103.

Die schulrechtlichen und pädagogischen Inhalte der thesesianischen Schulreform von 1774 sowie ihre Relevanz und Bedeutung für die österreichische Schulentwicklung bis heute sind an dieser Stelle in der Forschung bereits umfassend behandelt. Auch ihre praktische Umsetzung und die damit verbundenen Schwierigkeiten wurden weitgehend aufgearbeitet. Weitaus weniger Interesse und Aufmerksamkeit hat bislang aber jene Phase des österreichischen Bildungswesens gefunden, die der Schulordnung von 1774 vorausging und Maria Theresia erst zur Einleitung tiefgreifender Reformen bewog. Auf dem langen Weg zur Etablierung eines einheitlichen staatlichen Primarschulwesens liegen ebenso wie zur Organisation, den Zuständen und Verhältnissen an den österreichischen Schulen vor der thesesianischen Reform bislang nur vereinzelte Untersuchungen vor. Während also die Schulordnung und Felbigers Wirken heute als Meilenstein und Wendepunkt der österreichischen Schulgeschichte gelten und Hellmuth in diesem Zusammenhang von einem „großen Wurf“⁵ spricht, fehlt bislang eine adäquate Kontextualisierung jener Zeit, aus der diese Reform hervorging und deren Traditionen sie zugleich fortführte wie auch zu überwinden versuchte.

1.2. Zielsetzung und Fragestellungen

Die vorliegende Masterarbeit knüpft an diesen Befund an. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass für das österreichische Bildungswesen des 16. bis 18. Jahrhunderts zwar zahlreiche normative Quellentexte überliefert sind, diese bislang jedoch nur in begrenztem Maße systematisch erschlossen, kontextualisiert und kritisch ausgewertet wurden. Dies erscheint umso bemerkenswerter, als Felbiger, wie Engelbrecht betont, bei der Ausarbeitung der thesesianischen Schulordnung ausdrücklich auf die Übernahme bewährter österreichischer Regelungen und Vorschläge setzte und damit gerade jene Überlieferungen als zentrale Bezugspunkte benannte, die im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stehen.⁶ Ziel der Arbeit ist es daher, diese normativen Texte mit ihren Vorgaben zu Aufbau, äußerer Organisation und innerer Ordnung der Elementarschulen (als Vorläufer des heutigen Primar- bzw. Volksschulwesens) systematisch zu analysieren, kritisch auszuwerten und die gewonnenen Befunde abschließend in einen dialogischen Zusammenhang mit der Schulreform von 1774 zu stellen. Auf dieser Grundlage soll einerseits ein vertieftes Verständnis für die Entwicklung und institutionelle Verfasstheit des österreichischen Schulwesens in der Frühen Neuzeit gewonnen werden. Andererseits soll durch die Kontextualisierung der Schulordnung von 1774 mit ihren bildungspolitischen und administrativen „Vorläufertexten“ ihre tatsächliche

⁵ Hellmuth, Unterricht und Schule, 604.

⁶ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 103.

Bedeutung sowie ihre mögliche Wirkung auf die weitere Ausgestaltung des österreichischen Bildungswesens präziser herausgearbeitet werden. Eine solche historische Einbettung könnte demnach auch Aufschluss darüber geben, ob die thesesianische Schulordnung tatsächlich den in der Forschung häufig postulierten prägenden Einfluss auf die Entwicklung des österreichischen Schulwesens ausübte, oder ob die ihr zugeschriebene Wirkung im wissenschaftlichen Diskurs teilweise eine Überakzentuierung erfahren hat. Über eine reine Untersuchung der Reformpolitik Maria Theresias hinaus zielt die Arbeit also primär darauf ab, jene Entwicklungslinien, Kontinuitäten und Bruchstellen im österreichischen Schulwesen der Frühen Neuzeit sichtbar zu machen, die den Übergang von vormodernen, konfessionell geprägten Schulstrukturen hin zu einem staatlich geregelten Primarschulwesen vorbereitet und geprägt haben könnten.

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich die folgende zentrale Forschungsfrage: Wie wird das österreichische Elementarschulwesen in normativen Texten des 16. bis 18. Jahrhunderts dargestellt? Daraus lassen sich mehrere untergeordnete Fragestellungen ableiten, die verschiedene Dimensionen dieser übergeordneten Frage differenziert in den Blick nehmen: Wer sind die Träger der Schulen, und wie werden diese dargestellt? Wie gestaltete sich die innere Organisation des Elementarschulwesens, und mit welchen zeitlichen, personellen, räumlichen und materiellen Regelungen wurde der Schulalltag normiert und gesichert? Wie werden die Schulmeister in den Quellen beschrieben, und welche Aufgaben, Funktionen und Erwartungen werden an sie gestellt? Welche pädagogischen und sozialen Leitbilder lassen sich in den normativen Texten erkennen? Wie werden die Schüler*innen in den Quellen beschrieben, und welche Erwartungen, Pflichten oder Verhaltensnormen sind mit ihrer Rolle verbunden?⁷ Angesichts des breiten Untersuchungszeitraums von 1526 bis 1767, der mehr als zwei Jahrhunderte österreichischer Schulgeschichte umfasst, abschließend auch die Frage: Welche Unterschiede, Kontinuitäten und Gemeinsamkeiten weisen die normativen Quellentexten zum österreichischen Elementarschulwesen im Zeitraum von 1526 bis 1767 auf?

⁷ Da im Untersuchungszeitraum auch Mädchen Elementarschulen besuchten und Formen koedukativen Unterrichts bereits seit dem Spätmittelalter nachweisbar sind, wird in der Arbeit die gendergerechte Form „Schüler*innen“ dort verwendet, wo aufgrund des jeweiligen Kontextes auch von einer Teilnahme von Mädchen am Schulunterricht ausgegangen werden kann.

1.3 Methodik und Quellenkorpus

Als zentrale Primärquellen dieser Arbeit dienen normative Texte zum Elementarschulwesen des 16. bis 18. Jahrhunderts, entnommen aus den sechs Bänden Ludwig Boyers *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen. Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts*. Ludwig Boyer (1926–2020) war ein österreichischer Pädagoge, Schulbuchautor und Schulpraktiker. In jungen Jahren selbst als Lehrkraft tätig, wirkte er später in der Lehrer*innenbildung und war an der Institutsschule des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien sowie an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien tätig, wo er an der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mitarbeitete. In diesem Zusammenhang beteiligte er sich im Bereich der Primarstufe auch an der Erprobung und Entwicklung neuer Unterrichtsformen und war an zahlreichen Reformen sowie Teiländerungen des Volksschullehrplans beteiligt. Boyer publizierte zahlreiche Fachartikel sowie Lehr- und Schulbücher und trat insbesondere auf dem Gebiet des Erstleseunterrichts und der Lesedidaktik hervor. Ein weiterer Schwerpunkt seiner Arbeit lag in der Entwicklung und Durchsetzung der österreichischen Schulschrift, an deren Ausgestaltung er maßgeblich beteiligt war. Seine langjährige Beschäftigung mit schulhistorischen Fragestellungen fand schließlich auch in eigenen wissenschaftlichen Arbeiten ihren Niederschlag. Vor diesem Hintergrund ist auch seine editorische Tätigkeit zu sehen: Mit der geschilderten mehrbändigen Sammlung von Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen erschloss Boyer zentrale normative Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts und machte sie für die Forschung zugänglich.

Als frühester Text und damit als Ausgangspunkt des Untersuchungszeitraums dient dabei der staatliche Schulerlass für das Herzogtum Bayern aus dem Jahr 1526, der auch das heutige österreichische Innviertel einschließt.⁸ Den Endpunkt markiert der Plan zur Verbesserung der deutschen Schulen in Innsbruck von 1767,⁹ sodass sich der Untersuchungszeitraum bis unmittelbar vor Inkrafttreten der thesesianischen Schulordnung von 1774 erstreckt. Insgesamt umfasst das herangezogene Quellenkorpus 70 Texte. Diese richten sich nicht nur an unterschiedliche Schulformen, sondern gehören auch verschiedenen Quellengattungen an, die sich in ihrer formalen Struktur, ihren Ausstellern, Adressaten, Geltungsbereichen und normativen Steuerungsansprüchen deutlich unterscheiden. Ergibt sich daraus eine gewisse Heterogenität einzelner Texte, die ihre unmittelbare Vergleichbarkeit stellenweise erschwert,

⁸ Boyer, *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen*, Bd. 1, 43.

⁹ Boyer, *Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen*, Bd. 4, 209.

ermöglicht dies zugleich ein breiteres und differenzierteres Bild des Elementarschulwesens in der Frühen Neuzeit.

Die inhaltlichen und formalen Merkmale der Quellengattungen werden im anschließenden Kapitel noch eingehender thematisiert. Festzuhalten ist dazu, dass sich die Quellen am wesentlichsten im Hinblick auf Adressatenkreis und Geltungsbereich unterscheiden. Während sich manche Texte, etwa die Landesordnung des Fürsterzbischofs Kardinal Matthäus Lang von Wellenburg für Salzburg aus dem Jahr 1526¹⁰ oder die Schulordnung Ferdinands II. für Tirol von 1586,¹¹ auf das Schulwesen ganzer Herrschaften beziehungsweise Länder beziehen, umfasst das Quellenkorpus auch Texte, die lediglich das Schulwesen einzelner Städte, Märkte oder sogar einzelner Schulen zu regeln versuchen. Als Beispiele hierfür sind etwa die Schulmeisterordnung für Krems und Stein von 1556,¹² die Schulordnung für die Lateinschule zu Villach von 1620¹³ oder die Marktschulordnung für Kremsmünster von 1659¹⁴ anzuführen. Die Texte setzen somit auf unterschiedlichen Ebenen des damaligen Schulwesens an und weisen entsprechend verschiedene Reichweiten und Regelungszintentionen auf.

Auffällig ist mit Blick auf den langen Untersuchungszeitraum von mehr als 200 Jahren zudem, dass einige dieser Texte im zeitlichen Verlauf wiederholt überarbeitet, erneuert oder durch Neufassungen ersetzt wurden. Die Intervalle solcher Revisionen fielen regional unterschiedlich aus und hingen offenbar von lokalen Entwicklungen, administrativen Erfordernissen oder wahrgenommenen Missständen ab. Für die Bürgerschule zu St. Stephan in Wien wurden unter dem damaligen Rektor Magister Benedikt Khleinschniz zwischen 1558 und 1564 so innerhalb weniger Jahre etwa drei Schulordnungen erlassen.¹⁵ In anderen Regionen blieben einzelne Ordnungen demgegenüber über längere Zeiträume in Geltung. Für Tirol etwa behielt die Ordnung Ferdinands II. von 1586 ihre Wirksamkeit bis 1747, als sie unter dem Titel „Erneuerte Schul-Ordnung“¹⁶ neu aufgesetzt wurde. In der Begründung wird darauf verwiesen, dass die ältere Ordnung „gänzlich in Zerfall und ohnachtsame Vergessenheit“¹⁷ geraten sei, was zu einer „überhand nehmenden Verderbnuß deren Sitten“¹⁸ geführt habe. Für die Stadt beziehungsweise das Erzstift Salzburg lässt sich im Quellenkorpus eine wiederholt zu beobachtende Praxis erkennen, wonach im Namen der jeweiligen Erzbischöfe neue

¹⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 47.

¹¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 100.

¹² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 75.

¹³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 180.

¹⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 23.

¹⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 80.

¹⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 137.

¹⁷ Ebd. 137.

¹⁸ Ebd. 137.

Schulordnungen erlassen wurden, so etwa unter Wolf Dietrich von Raitenau (1594),¹⁹ Marcus Sitticus von Hohenems (1613),²⁰ Max Gandolph von Kuenburg (1672)²¹ und Sigmund III. Graf von Schrattenbach (1755).²² Vergleichbare Neuauflagen begegnen auch im Herzogtum Bayern, dem im Untersuchungszeitraum das Innviertel angehörte: Dort wurde die Schul- und Zuchtordnung für die deutschen und lateinischen Schulmeister 1659, 1682 und 1738 jeweils neu aufgelegt.²³ Die wiederholten Erlässe lassen somit darauf schließen, dass schulische Normsetzungen nicht als einmalige Akte zu verstehen sind, sondern als Teil eines längerfristigen Prozesses der Anpassung, Bekräftigung und Neuordnung schulischer Verhältnisse.

In ihrer Gesamtheit decken die Quellen weite Teile der Länder des heutigen Österreich ab, auch wenn die regionale Überlieferungsdichte unterschiedlich ausfällt. Besonders stark vertreten sind Salzburg, Österreich ob und unter der Enns, also das heutige Ober- und Niederösterreich, die Steiermark sowie Wien. Für Tirol und das heutige Vorarlberg zeigt sich demgegenüber eine geringere Überlieferungsdichte, die auf die langfristige Geltung der Schulordnung Ferdinands II. zurückzuführen ist. Vergleichsweise schwach ist die Quellenlage auch für Kärnten und das Burgenland; hier finden sich nur wenige einschlägige Texte, etwa für Klagenfurt (1591),²⁴ Villach (1620)²⁵ und Eisenstadt (1757).²⁶

Auch im Hinblick auf die Aussteller beziehungsweise Auftraggeber der normativen Texte zeigt sich ein differenziertes Bild. Je nach Art des Textes, institutionellem Rahmen und regionaler Verwaltungskonstellation treten unterschiedliche Träger und Regelungsinstanzen in Erscheinung. In Salzburg, Tirol und auch im Herzogtum Bayern, wo das Schulwesen besonders stark unter kirchlicher Trägerschaft stand, ergingen Schulordnungen und Instruktionen für die Schulmeister in der Regel im Namen des Landesherrn beziehungsweise der geistlichen Obrigkeit, etwa Ferdinands II. oder der jeweiligen Erzbischöfe. Sie richteten sich an alle der betreffenden Herrschaft unterstehenden Schulen und verhandelten dabei, wie später noch zu zeigen sein wird, vor allem die Ordnung eines einheitlich katholischen Elementarschulwesens sowie die Zurückdrängung protestantischer Einflüsse. Aus diesem Grund lassen sich in diesen Ordnungen auch deutliche Parallelen erkennen.

¹⁹ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 114.

²⁰ Ebd. 171.

²¹ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 66.

²² Ebd. 170.

²³ Ebd. 42.

²⁴ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 110.

²⁵ Ebd. 180.

²⁶ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 169.

Schulordnungen und Instruktionen für einzelne Schulen beziehungsweise für das Schulwesen kleinerer Städte und Märkte wurden demgegenüber im Laufe der Zeit immer häufiger auch von den jeweiligen Stadträten aufgesetzt und erlassen. Verfasst wurden sie dabei nicht selten von den zuständigen Markt- oder Stadtschreibern. In einzelnen Fällen konnten auch die Schulmeister selbst mit der Ausarbeitung einer Schulordnung beauftragt werden. So wurden etwa für die Schulen in Weißenkirchen in der Wachau im Jahr 1560²⁷ und in Krems 1567²⁸ die beiden Schulmeister Christophorus Graf und Moses Neumann angewiesen, zur Behebung ungeordneter Verhältnisse entsprechende Schulordnungen zu verfassen. Die Gründe für das Verfassen neuer Schulordnungen konnten dabei vielfältig sein. Ein besonders wichtiger Faktor war dabei das Aufkommen der deutschen Schulen, die sich in der Frühen Neuzeit auch im ländlichen Raum stark zu vermehren begannen. Da die Schulmeister dort häufig zugleich in Lehr- und Trägerfunktion der Schule auftraten und die Schule gleichsam einem Gewerbe führten, verfügten sie zunächst über beträchtliche Handlungsspielräume bei der Gestaltung von Unterricht und Schulalltag. Gerade diese Eigenständigkeit und die daraus resultierende Heterogenität suchte man dann durch den verstärkten Erlass normativer Texte durch die Grundherrschaft einzuschränken und in verbindlichere, einheitlichere Formen zu überführen.

Einen weiteren wichtigen Impuls erhielten Schulordnungen im Zuge der aufkommenden gegenreformatorischen Maßnahmen, vor allem ab dem 17. Jahrhundert, in deren Rahmen sie verstärkt der Sicherung und Erhaltung des katholischen Glaubens dienen sollten. Neben diesen katholisch geprägten Regelwerken begegnen im Quellenkorpus jedoch auch protestantische Schulordnungen, anhand derer sich in der Analyse zentrale Prinzipien eines protestantischen Schulwesens in Österreich in der Frühen Neuzeit herausarbeiten lassen. Dazu zählen etwa die Schulmeisterstands-Ordnung für den Schulmeister Praunstain in der der Reformation zugeneigten Stadt Freistadt aus dem Jahr 1548²⁹ sowie die Schulordnung für den Ort Loosdorf bei Melk von 1574,³⁰ die aufgrund ihrer Gesamtkonzeption und ihres inhaltlichen Reichtums zu den bedeutendsten österreichischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts gezählt werden kann.

Die Erkenntnisse und Ergebnisse, die sich aus der Analyse dieser Texte gewinnen lassen, werden dann mit der einschlägigen Forschungsliteratur zum österreichischen Elementarschulwesen der Frühen Neuzeit in Beziehung gesetzt. Dabei handelt es sich um ein Forschungsfeld, das bislang nur punktuell erschlossen ist. Als grundlegendes Werk ist hierbei

²⁷ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 121.

²⁸ Ebd. 155.

²⁹ Ebd. 52.

³⁰ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 37.

insbesondere die in den 1980er-Jahren erschienene fünfbandige Darstellung der österreichischen Bildungsgeschichte von Helmut Engelbrecht hervorzuheben, die „zum ersten Mal“³¹ den Versuch unternimmt, „das Bildungswesen im gesamtgeschichtlichen Zusammenhang unter verschiedenen Aspekten zu sehen und der bisher grob vernachlässigten Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit besonderes Augenmerk“³² zuzuwenden.

Engelbrecht gliedert das Elementarschulwesen dabei ausgehend vom Mittelalter in vier Phasen. Zunächst beschreibt er für die Zeit zwischen dem 8. und 13. Jahrhundert eine monastische Phase, in der vor allem die Bildungsanstrengungen der Klöster prägend waren. Ab dem 13. Jahrhundert folgt dann eine urbane Phase, in der das Bürgertum in den Städten und größeren Märkten zunehmend Interesse am Schulwesen gewann und dieses in wachsendem Maß mittrug und mitgestaltete. Im 16. und 17. Jahrhundert schließt sich als dritte die konfessionelle Phase an, die einerseits von protestantischen, andererseits aber auch von katholischen Einflüssen geprägt war und in der die christlichen Konfessionen als Träger und Richtungsgeber der schulischen Weiterentwicklung fungierten. Abschließend charakterisiert er im dritten Band die Epoche des österreichischen Bildungswesens von den Jahrzehnten um 1700 bis zum Ausbruch der bürgerlichen Revolution von 1848 als eine staatlich-obrigkeitliche Phase. In dieser wurde das Schulwesen zunehmend zu einem politischen Gegenstand, in dessen Zusammenhang die Machthaber, repräsentiert durch die Obrigkeit, danach strebten, die Handlungsbereiche der Untertanen immer stärker zu kontrollieren und zu normieren. Bildungspolitische Entscheidungen sollten durch neu eingerichtete und zentral geleitete Kontroll- und Lenkungssysteme umgesetzt und überwacht werden. In diesen Zusammenhang fällt schließlich auch die thesesianische Schulordnung von 1774.³³

Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit bewegt sich zwischen diesen von Engelbrecht beschriebenen Phasen und macht deren Entwicklungen in vielerlei Hinsicht sichtbar. Dabei ist mit Blick auf die Auswahl der Quellentexte jedoch auch, wie Engelbrecht in einem einleitenden Beitrag zu Boyers Quellenedition hervorhebt, festzuhalten, dass der Umgang mit dieser Art von Texten eine kritische Haltung und sorgfältige Kontextualisierung erfordert. Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungsurkunden spiegeln demnach weniger die tatsächliche Realität des Unterrichtsalltags wider, als dass sie Zielvorstellungen, normative Handlungsanweisungen und Erwartungen an die Schulmeister sowie an das Schulwesen insgesamt formulieren.³⁴

³¹ *Boyer*, Elementarunterricht zur Zeit der maria-thesesianischen Schulreform, 145.

³² Ebd. 145.

³³ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 5f.

³⁴ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 11.

Exemplarisch finden sich im Quellenkorpus zahlreiche Mahnungen und Aufforderungen der Schulträger an die Eltern, ihre Kinder regelmäßig zum ortsansässigen Unterricht zu schicken; vereinzelt werden bei Nichtbefolgung sogar Strafen angedroht. Ein solcher Befund könnte den Eindruck erwecken, dass bereits vor der Einführung der allgemeinen Schul- bzw. Unterrichtspflicht im Zuge der thesesianischen Schulordnung von 1774 ein Großteil der Kinder in Österreich regelmäßig den Elementarunterricht besuchte. Die schulische Praxis wich jedoch häufig deutlich von diesen normativen Vorgaben ab. So hält Helfert etwa fest, dass eine 1770 in Wien und seinen Vorstädten durchgeführte Erhebung ergab, dass von 19.314 schulfähigen Kindern lediglich 24 % eine Schule besuchten, 34 % durch Privatlehrer unterrichtet wurden und die übrigen 42 %, das waren 8.017 Kinder, überhaupt keinen Unterricht erhielten. In Niederösterreich (ohne Wien) lag die Quote der Schulkinder noch niedriger: Von 133.419 schulfähigen Kindern besuchten nur 17,5 % eine öffentliche Schule.³⁵ Boyer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Situation in den übrigen Ländern der Monarchie vermutlich noch ungünstiger war. Demnach hätten in Böhmen zu dieser Zeit kaum 5 % der schulpflichtigen Kinder regelmäßig eine Schule besucht.³⁶ Engelbrecht fasst die Aussagekraft dieser Quellen entsprechend zusammen: „In solchen Dokumenten ist nur umschrieben, wonach gestrebt wurde, in einem begrenzten Umfang sicher auch erreicht und manchmal sogar übertroffen werden konnte. Trotzdem ist deren Aussagekraft einigermaßen groß und in vielen Richtungen zu nützen“.³⁷

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel der Arbeit darin, die normativen Texte nicht nur als historische Zeugnisse zur Rekonstruktion schulischer Realitäten zu betrachten, sondern sie zugleich auch als Ausdruck zeitgenössischer Vorstellungen über Schule, Bildung und soziale Ordnung zu analysieren. Dazu orientiert sich die vorliegende Arbeit methodisch an den Ansätzen der historischen Diskursanalyse, wie sie unter anderem Franz X. Eder, Achim Landwehr und Reiner Keller entwickelt und für die Geschichtswissenschaft fruchtbar gemacht haben. Unter Diskursen werden dabei soziale Praktiken des Sprechens und Schreibens verstanden, in denen sich „historisch situierte Wissensordnungen, Deutungsmuster und Machtverhältnisse“³⁸ manifestieren. Sie gelten nicht als bloße Reflexe gesellschaftlicher Wirklichkeit, sondern als Konstitutionsorte von Wissen und sozialer Ordnung selbst. Landwehr hält hierzu fest: „Vielmehr sind Wissen und Wirklichkeit Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse, das heißt Gesellschaften statuen ihre Umwelt mit bestimmten

³⁵ Helfert, Die österreichische Volksschule, 75f.

³⁶ Boyer, Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen Schulreform, 146.

³⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 11.

³⁸ Keller, Diskurslinguistik und Wissenssoziologie, 39.

Bedeutungsmustern aus, erkennen bestimmte Sichtweisen auf diese Umwelt als Wissen an und objektivieren Elemente zu einer Wirklichkeit, der man nicht mehr ansehen kann, dass sie historisch entstanden und alles andere als naturnotwendig ist“.³⁹ Im Vergleich zu einer rein sprachwissenschaftlichen Diskursanalyse nach Foucault, die den Fokus stärker auf Strukturen des Sagbaren legt, betont etwa Eder hierzu die soziale und kommunikative Dimension von Diskursen. Historische Diskurse sieht er als Aushandlungsprozesse, in denen Akteure, Institutionen und im Hinblick auf die vorliegende Arbeit auch normative Texte in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen und soziale Wirklichkeiten erzeugen. Dadurch strukturieren sie, was in einer bestimmten historischen Situation gedacht, gesagt und als legitim angesehen werden kann. Die historische Diskursanalyse erforscht somit jene Sachverhalte, die zu einer bestimmten Zeit in ihrer sprachlichen und gesellschaftlichen Vermittlung als gegeben anerkannt werden.⁴⁰

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die zu untersuchenden Texte des Quellenkorpus als diskursive Praktiken verstanden werden. Die Texte erzeugen Vorstellungen davon, wie Schule damals zu sein hatte, indem sie beispielsweise festlegten, welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Schulträgerschaft und den Lehrpersonen zukamen und welche gesellschaftlichen Erwartungen, Werte und Normen mit dem Elementarschulunterricht verknüpft wurden. Die Analyse der Quellen zielt daher nicht allein auf den Inhalt, sondern auch auf die Art und Weise, wie Wissen über Schule, Bildung, Moral und soziale Ordnung sprachlich und normativ konstruiert wird, ab. Ausgehend von diesem Ansatz erfolgt die Untersuchung in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten. Zunächst wird das Quellenkorpus mit seiner Entstehungszeit, den Urhebern, dem institutionellen Rahmen und der intendierten Adressatengruppen erfasst, um den sozialen Ort der Diskurse bestimmen zu können. Die inhaltliche Erschließung der Quellen erfolgt dann mittels qualitativer Kategorienbildung, die sich an den zentralen Forschungsfragen orientiert. Dabei werden wiederkehrende Themenfelder, etwa die „Aufgaben und Rollen der Schulmeister“, die „Erziehungsvorstellungen und moralischen Leitbilder“ sowie die „Trägerschaft und Kontrolle schulischer Institutionen“ als analytische Kategorien herausgearbeitet, um Strukturen und Sinngehalte der Texte vergleichend untersuchen zu können. Diese Analyse soll schließlich aufzeigen, welche Vorstellungen von Schule, Wissen, Autorität und gesellschaftlicher Ordnung die Diskurse strukturieren und welche Positionen und Machtverhältnisse dadurch stabilisiert und auch transformiert werden. Dabei werden die Ergebnisse der Analyse auch chronologisch

³⁹ Landwehr, Historische Diskursanalyse, 18.

⁴⁰ Eder, Historische Diskursanalyse, 13.

verglichen, um Kontinuitäten, Verschiebungen und Brüche in den Diskursen zwischen 1526 und 1767 sichtbar zu machen. Anschließend werden diese Befunde in Beziehung zur Schulordnung von 1774 gesetzt, die als Wendepunkt und Moment der Neuformierung diskursiver Traditionen betrachtet wird.

Auf einen kurzen Forschungsüberblick zur Instruktionsforschung folgt im zweiten Kapitel der Arbeit zunächst eine Auseinandersetzung mit den Quellengattungen des Korpus, das sich überwiegend aus Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen zusammensetzt. Erörtert wird, um welche Arten von Quellen es sich dabei handelt, anhand welcher Kriterien sie bestimmt und voneinander abgegrenzt werden können und welche Funktionen sie in ihrem jeweiligen historischen Kontext erfüllten. In diesem Zusammenhang werden auch die Ursprünge und Entwicklungen dieser normativen Textsorten für das österreichische Bildungswesen, mit besonderem Fokus auf die Frühe Neuzeit, nachgezeichnet. Ein anschließendes Kapitel behandelt die thesesianische Schulordnung von 1774. Neben ihrer Entstehungsgeschichte und den bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden einzelne, zentrale Paragraphen und Inhalte der Schulordnung analysiert. Diese Untersuchung bildet die Grundlage für die abschließende Kontextualisierung der Reform von 1774 im Lichte der zuvor dargestellten normativen Traditionen. Denn im Hauptteil der Arbeit werden die ausgewählten Quellentexte im Sinne der historischen Diskursanalyse ausgewertet. Dabei wird mit qualitativen Kategorien gearbeitet, die aus den theoretischen Vorüberlegungen und den Forschungsfragen abgeleitet sind. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, zentrale diskursive Muster, Deutungsrahmen und Machtverhältnisse in den normativen Texten sichtbar zu machen und ihre Entwicklung über den Zeitraum von 1526 bis 1767 nachzuzeichnen. Abschließend werden die Ergebnisse in Beziehung zur Schulordnung von 1774 gesetzt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entstehung eines staatlich regulierten Primarschulwesens diskutiert.

1.4 Forschungsüberblick

In Boyers sechsbändiger Quellenedition zur österreichischen Schulgeschichte begegnet eine Vielzahl normativer Texte, die, wie bereits geschildert, je nach Regelungsumfang, Funktion, Adressatenkreis, Geltungsanspruch und nicht zuletzt nach dem Titel des jeweiligen Textes unterschiedlichen Gattungen beziehungsweise Bezeichnungen zugeordnet werden. Die prominentesten und für seine Bände zugleich titelgebenden Quellengattungen sind dabei (Schul-)Ordnungen, Instruktionen und sogenannte Bestallungsurkunden.

Dabei handelt es sich um Quellengattungen, die europaweit zwar weit verbreitet sind, in der historischen Forschung bislang vergleichsweise wenig Beachtung gefunden haben. Ein österreichisches Forschungsvorhaben, das als Versuch gelten kann, diese Lücke zu schließen, stellt der Sammelband *Ordnung durch Tinte und Feder. Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert* dar, der sich vor allem der Quellengattung der Instruktion aus unterschiedlichen Perspektiven und über einen längeren historischen Zeitraum hinweg annähert.

Einleitend untersucht darin Scharer unter der Prämisse, „wie der Herrscher seinen Willen kundtat“, ⁴¹ Gestalt und Funktion von Instruktionen im Früh- und Hochmittelalter. Damit richtet er den Blick auf eine Phase, in der schriftlich fixierte Handlungsanweisungen im Vergleich zu späteren Epochen noch deutlich seltener greifbar sind, und verbindet dies mit der weiterführenden Frage nach der Bedeutung von Schriftlichkeit in Hof und Gesellschaft. In diesem Zusammenhang bezieht er auch die „capitulare de villis“ ⁴² Karls des Großen ein, die er als frühe Vorformen bzw. Vorläufer der späteren Instruktionen versteht. ⁴³

Wührer setzt zeitlich deutlich später an und nähert sich der Quellengattung der Instruktion am Beispiel des frühneuzeitlichen Wiener Hofes. Er untersucht die Rolle von Instruktionen im organisatorischen Gefüge des Hofes anhand von vier bereits zeitgenössisch als Instruktionsbücher bezeichneten Handschriften aus den Beständen des Haus-, Hof- und Staatsarchivs, die aus der zweiten Hälfte des 17. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts stammen. Ziel seiner Untersuchung ist die Beschreibung einer „idealtypischen Instruktion des Wiener Hofes“. ⁴⁴ Die Instruktionen werden zunächst hinsichtlich ihrer äußeren und inneren Merkmale analysiert und anschließend mit Blick auf ihre Wirkung sowohl für den Hof selbst als auch für die heutige Forschung interpretiert. Instruktionen versteht er dabei einerseits als normative Texte, andererseits als wichtige Quellen für Organisationsgeschichte. Insgesamt werden sie bei

⁴¹ Scharer, Wie der Herrscher seinen Willen kundtat, 27.

⁴² Ebd. 30.

⁴³ Ebd. 29f.

⁴⁴ Wührer, Um Nutzen zu fördern, 111.

ihm zu Zeugnissen eines höfischen Ordnungsdenkens, das auf die Herstellung und Sicherung „guter Ordnung“⁴⁵ ebenso zielt wie auf deren Aushandlung.⁴⁶

Im Bereich der grundherrschaftlichen Verwaltung haben sich unter anderem Hipfinger und Löffler mit der Quellengattung der Instruktionen befasst. Hipfinger untersucht anhand der Beamteninstruktionen für die liechtensteinischen Herrschaften Wilfersdorf und Feldsberg im 17. und 18. Jahrhundert Instruktionen, Ordnungen und Dekrete zur grundherrlichen Verwaltung, während sich Löffler in vergleichbarer Weise mit Instruktionen und Ordnungen für die Amtsträger der Stiftsherrschaft Klosterneuburg in der Frühen Neuzeit auseinandersetzt. Mit der Frage, „wie sich diese Texte im Laufe der Zeit verändern, welcher Motor dahinter stand und welche Rolle dabei den Herrschaftsbeamten zukam“,⁴⁷ beschäftigt sich Hipfinger nicht nur mit der formalen und inhaltlichen Gestaltung dieser Quellen, sondern auch mit ihren Überlieferungsstufen. In den Änderungen und Korrekturen der liechtensteinischen Instruktionen im Verlauf des Untersuchungszeitraums erkennt sie etwa eine „Tendenz zur Systematisierung und Präzisierung“⁴⁸ sowie eine auf höhere Effizienz bedachte Verkürzung der Normtexte auf wesentliche Handlungsanweisungen.⁴⁹ Löffler richtet seinen Blick auf die Frage, inwiefern Instruktionen und Ordnungen als Instrumente zu verstehen sind, mit denen die Grundherrschaft die Verwaltung ihres Herrschaftskomplexes zu ordnen versuchte.⁵⁰ Dabei verweist auch er darauf, dass zahlreiche empirische Studien der letzten Jahrzehnte eine erhebliche Differenz zwischen den in frühneuzeitlichen normativen Texten niedergelegten Regelungsansprüchen und der in anderen Quellen rekonstruierbaren Alltagspraxis sichtbar gemacht haben.⁵¹

Auch Scheutz setzt sich mit Instruktionen für städtische Ämter und Bedienstete in der Frühen Neuzeit auseinander und greift dabei unter anderem die Instruktion eines Schulmeisters für den Patrimonialmarkt Scheibbs (Niederösterreich) aus dem Jahr 1719 auf, erlassen vom Marktrat dieser Zeit. Die Zuständigkeiten der Markt- bzw. Stadträte gegenüber Bürgern und Nichtbürgern gliedert er in sechs zentrale Bereiche, zu denen, der Kirchenverwaltung zugeordnet, auch die Schulverwaltung zählt und die, wie das Beispiel des Schulmeisters in Scheibbs zeigt, in der Regel durch Instruktionen geregelt wurden. Instruktionen versteht er dabei als „Anleitung zu zielgerichtetem Handeln“,⁵² die für die städtische Verwaltung

⁴⁵ *Wührer*, Um Nutzen zu fördern, 111.

⁴⁶ Ebd. 158f.

⁴⁷ *Hipfinger*, Innovation oder Tradition, 201.

⁴⁸ Ebd. 226.

⁴⁹ Ebd. 225f.

⁵⁰ *Löffler*, Erstlichen ist er ihro gnaden, 227.

⁵¹ Ebd. 231.

⁵² *Scheutz*, Bürgerliche Argusaugen auf städtische Ämter, 302.

„kontrollierbare Handlungsräume“⁵³ entwerfen. Als häufigste Themen dieser Quellengattung nennt er dabei „Kontrolle und Absicherung von Arbeitsgebieten, Hierarchisierung der Beamtenschaft, Festschreibung eines beamtlichen Habitus, Institutionalisierung städtischer Verwaltung, Bürokratisierung und Rationalisierung“.⁵⁴

2. Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungsurkunden als Spiegel frühneuzeitlicher Bildungsvorstellungen

2.1 Zu den Quellengattungen und ihrer Terminologie

Für das zugrunde liegende Quellenkorpus zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass die Quellengattungen Instruktion und Schulordnung weder terminologisch noch inhaltlich durchgehend trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Denn nicht nur unterscheiden sich jene Texte, die etwa unter dem Begriff und Titel einer „Schulordnung“ zusammengefasst werden, teils erheblich hinsichtlich Aufbau, Regelungsdichte und thematischer Schwerpunktsetzung, was wenig überrascht, wenn man berücksichtigt, dass in der Edition neben Schulordnungen für einzelne Schulen kleinerer Städte, wie etwa der Schulordnung für die Marktschule in Kremsmünster aus dem Jahr 1600,⁵⁵ auch solche überliefert sind, die für mehrere Schulen einer Stadt oder sogar ganze Provinzen konzipiert wurden, wie etwa die Schulordnung für die Fürstentümer Ober- und Niederbayern von 1569.⁵⁶ Umgekehrt finden sich auch Schriften, die zwar formal unterschiedlichen Gattungen zuzuordnen wären, etwa einerseits eine Schulordnung, andererseits eine Instruktion für einen Schulmeister, inhaltlich aber sehr ähnliche Regelungsbereiche abdecken und zum Teil nahezu deckungsgleiche Normvorstellungen vermitteln.

Diese Beobachtung deckt sich mit der Einschätzung der Forschung, wonach man sich in der Frühen Neuzeit zur Bezeichnung von Verwaltungsgegenständen und Zuständigkeitsbereichen einer Vielzahl unterschiedlicher, oft wenig präziser Termini bediente.⁵⁷ Neben Begriffen wie „Satzung, Verordnung, Anordnung, Anweisung, Bestimmung, Normalverordnung, Generalverordnung, Regulativ, Amtsunterricht, Normativ“⁵⁸ begegnen in diesem Zusammenhang auch „Instruktionen“⁵⁹ und „Ordnungen“⁶⁰ als Bezeichnungen für Texte, die

⁵³ Scheutz, Bürgerliche Argusaugen auf städtische Ämter, 302.

⁵⁴ Ebd. 302.

⁵⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 143.

⁵⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 174.

⁵⁷ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 27.

⁵⁸ Hochedlinger, Aktenkunde, 185.

⁵⁹ Ebd. 185.

⁶⁰ Ebd. 185.

der Regelung der Arbeitsweise von Behörden dienten. Definiert werden können Instruktionen dabei als: „Schriftstück, durch das eine Behörde (Einzelbeamter) des inneren oder auswärtigen Dienstes mit ihren amtlichen Aufgaben und Verpflichtungen bekannt gemacht wird; seit dem späten Mittelalter im Zusammenhang mit den neuen Zielpunkten und Bedürfnissen des amtlichen Verkehrs aufkommend [...] Von Anfang an nicht immer in Form einer Urkunde; auch später nicht nur als Weisung (Reskript, Dekret, Kabinettsorder), sondern ebenso ohne diese Expeditionsformalien lediglich das Stoffliche artikelweise zum Ausdruck bringend; im zweiten Falle gehört die I(nstruktion) zu den ‚neutralen Schriftstücken‘“. ⁶¹

Wie bereits geschildert werden die Anfänge bzw. Vorläufer neuzeitlicher Instruktionen dabei in den Kapitularien Karls des Großen verortet. Dabei handelt es sich um frühe Formen administrativen Schriftguts, die nicht nur Anordnungen und Weisungen, sondern auch erste „programmatische Bündel“ ⁶² an Arbeitsaufträgen für die Königsboten enthielt. ⁶³ Die spätmittelalterlichen Wurzeln des Begriffs liegen dann aber im lateinischen „instructio“ ⁶⁴ sowie im französischen Wort „instruction“, ⁶⁵ das seit dem letzten Viertel des 14. Jahrhunderts in Gesandteninstruktionen in England und Frankreich belegt ist. Zuvor wurde im Gesandtschaftswesen für dieselben Schriftstücke stets die Wendung „hec est forma ambassiate“ ⁶⁶ verwendet.

Als Wegbereiter für die Verwendung des Begriffs dürften ferner auch die Diplomatie und spezifischer die Praxis venezianischer Gesandtschaften gegolten haben, deren Tätigkeiten seit der Mitte des 15. Jahrhunderts in Ankündigungs- und Kredenzschreiben, als Instruktionen und Korrespondenzen geregelt wurden. ⁶⁷ Einen besonderen Stellenwert gewannen die Instruktionen, die nach 1500 auch im Heiligen Römischen Reich rezipiert wurden und in weiterer Folge Eingang in die landständische Verwaltungssprache fanden, zudem im Nuntiatur- und Geschäftswesen der Päpste, die ihre Aufträge seit dem 15. Jahrhundert in Form von Sammelhandschriften zusammenstellen ließen. ⁶⁸ Während die Rezeption von Instruktionen im Heiligen Römischen Reich nach 1500 damit wissenschaftlich gut belegt ist, bleibt der Zeitpunkt und die konkrete Art und Weise ihrer Etablierung im grundherrlichen Umfeld weniger klar. Ebenso ist nicht eindeutig geklärt, ob dabei Texte aus dem landesfürstlichen oder landständischen Bereich als Vorlagen dienten. Nachweise für Instruktionen in geistlichen, wie

⁶¹ Meisner, Archivalienkunde, 305f.

⁶² Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 28.

⁶³ Ebd. 28f.

⁶⁴ Ebd. 28.

⁶⁵ Ebd. 28.

⁶⁶ Lackner, Spätmittelalterliche Instruktionen, 40.

⁶⁷ Quirin, Einführung in das Studium der mittelalterlichen Geschichte, 100.

⁶⁸ Jaitner, Die Hauptinstruktionen Clemens' VIII., 33.

weltlichen Grundherrschaften lassen sich jedenfalls erst für die erste Hälfte des 16. Jahrhunderts fassen; spätestens ab dem 17. Jahrhundert ist diese Quellengattung dann in zahlreichen Adelsarchiven breit dokumentiert.⁶⁹

Der Begriff der Ordnung wiederum lässt sich als „die Regel oder Vorschrift, nach welcher die Verbindung und Folge mehrerer einzelner Handlungen auf eine übereinstimmige Weise eingerichtet wird“⁷⁰ verstehen. In Abgrenzung zu Instruktionen, welche die Aufgaben, Zuständigkeiten und Pflichten einzelner Amtsträger festlegen, zielen Ordnungen demnach auf die Regelung ganzer Wirtschafts- und Aufgabenbereiche ab. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa Ordnungen für Keller- und Wirtschaftsführung, Weinbau, Brauerei sowie das Holz- oder Jagdwesen. Ordnungen richteten sich damit nicht primär an eine konkrete Person, sondern strukturierten herrschaftliche Angelegenheiten transpersonal und stellten dafür verbindliche Vorgaben bereit. Sie dienten der einheitlichen Steuerung und Kontrolle von Bereichen, die die gesamte Herrschaft betrafen, etwa der Brandverhütung oder der Verarbeitung und Verteilung von Lebensmitteln wie Brot, Milch, Getreide und Fleisch.⁷¹

Diese grundlegenden Unterschiede lassen sich auch auf schulhistorische Quellen übertragen. (Schul-)Ordnungen richten sich häufig an mehrere Schulen innerhalb größerer Räume, etwa an die Schulen einer Stadt wie etwa Wien, Graz und Linz, oder an ganze Territorien wie das damalige Fürstentum Salzburg oder die Grafschaft Tirol. Sie formulieren normative Rahmenbedingungen sowohl für die äußere Organisation der Schule als auch für die innere Ordnung des Unterrichtsbetriebs und sind in der Regel auf längerfristige Geltung angelegt. Instruktionen weisen demgegenüber meist einen deutlich stärkeren personalen Charakter auf: Sie adressieren typischerweise eine konkrete Person, meist den neu bestellten Schulmeister, der von einer weltlichen oder geistlichen Instanz angestellt und besoldet wird. Während also Schulordnungen häufig ausführliche Bestimmungen zum Unterrichtsalltag, zur Klassen- und Raumordnung, zu Disziplinfragen sowie zur Rolle von Eltern und Gemeinde enthalten, zielen Instruktionen weniger auf die Regelung des Schulwesens „als Ganzes“, als vielmehr auf die Festlegung individueller Aufgaben-, Pflicht- und Verantwortungsbereiche eines bestimmten Amtsträgers. Sie geben vor, wie Unterricht zu führen ist, welche religiösen und erzieherischen Verpflichtungen zu erfüllen sind, wie das Verhalten gegenüber Schüler*innen, Eltern und kirchlichen bzw. weltlichen Aufsichtsinstanzen auszugestalten ist und welche Sanktionen bei Pflichtverletzungen vorgesehen sind. Häufig enthalten sie zudem Bestimmungen zu Besoldung, Naturalbezügen und Auszahlungsmodalitäten. Die Anstellung eines Schulmeisters war dabei

⁶⁹ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 29.

⁷⁰ Krünitz, Ökonomische Encyklopädie, 242.

⁷¹ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 40.

oft auf die Dauer eines Schuljahres beschränkt; der Beginn des Schuljahres lag üblicherweise am Georgitag (23. April). Wurde ein Schulmeister nach einem Jahr entlassen oder verließ die Schule, wurde für den Nachfolger nicht selten eine neue Instruktion ausgefertigt. In vielen Fällen handelte es sich dabei um Abschriften mit nur geringfügigen Änderungen, die mitunter auch auf konkrete Mängel reagierten, welche den vorherigen Schulmeister zum Weggang bewogen hatten. Im Verlauf des 16. Jahrhunderts trat zudem verstärkt die Praxis hinzu, Instruktionen flankierend, die Aufgaben und Bedingungen des Dienstverhältnisses in Form von Bestallungsurkunden zu fixieren.

Grundsätzlich lässt sich damit festhalten: Während Ordnungen vor allem institutionelle Strukturen und Abläufe einer oder mehrerer Schulen normieren, dienen Instruktionen primär als persönliche Dienstanweisung und als Instrument alltäglicher Kontrolle der Lehrkraft. Gleichwohl verläuft, wie oben angedeutet, die Trennlinie zwischen den Termini „Ordnung“ und „Instruktion“ in der Praxis keineswegs scharf. So finden sich Instruktionen, die im Stil einer Schulordnung die äußere Organisation und die innere Ordnung der Schule sehr detailreich regeln und sich nicht nur an eine einzelne Person, sondern an mehrere Schulmeister richten; umgekehrt existieren Schulordnungen, die in zentralen Punkten vage bleiben oder, wie einzelne Beispiele zeigen, bereits nach wenigen Jahren durch neue Regelwerke ersetzt wurden.

In diesem Zusammenhang ist hier erneut die terminologische Vielfalt dieser Zeit zu betonen, wonach in der Frühen Neuzeit „ein Pluralismus bei der Bezeichnung für Texte etwa zur Normierung, Einrichtung oder Verwaltung von Behörden vorherrschte“,⁷² weshalb zwischen Ordnung und Instruktion, ebenso wie zwischen weiteren verwandten Begriffen, aus heutiger Sicht nicht immer trennscharf unterschieden werden kann. Die Forschung betont dazu etwa den für das 17. und 18. Jahrhundert typischen Trend der Doppelbezeichnungen: So ist etwa eine „Instruction und Ordnung“ des Fürsten Karl von Liechtenstein aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts überliefert; auch die geistliche Herrschaft Klosterneuburg, der Wiener Hof sowie die städtische Verwaltung verwendeten additive Benennungen dieser Quellengattungen.⁷³ Solche Doppelbezeichnungen begegnen auch in den normativen Texten zum Verwaltungswesen der niederen Schulen. Mehrere Texte tragen entsprechende Titel, etwa die *Instruktion und Ordnung für den Präzeptor Magister Hubertus Luetano / Noviomagus der kaiserlichen Landschaftsschule in Wien vom 7. Mai 1565*,⁷⁴ wie auch die *Instruktion und Schulordnung für die Lateinschule in Tamsweg vom 12. Mai 1683*.⁷⁵

⁷² Meisner, Archivalienkunde, 141.

⁷³ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 40.

⁷⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 136.

⁷⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 79.

Die Verwobenheit und Überschneidungen dieser beiden Quellengattungen zeigen sich nicht zuletzt in ihrer formalen Gestaltung, auf die abschließend ein Blick zu richten ist. Wie andere normative Schriftstücke, etwa Dekrete, Patente oder Zirkulare, orientieren sich sowohl Instruktionen als auch Ordnungen in ihrem Aufbau häufig am Schema der (mittelalterlichen) Urkunde, also an der Gliederung in (Eingangs-)Protokoll, Kontext und Eschatokoll.⁷⁶ Das Eingangsprotokoll umfasst dabei in der Regel die sogenannte Intitulatio, also die Selbstaussage des Ausstellers, in der Name sowie Herkunfts-, Herrschafts- und Besitztitel vollständig angeführt werden, häufig ergänzt durch die Devotions- bzw. Legitimationsformel „von Gottes Gnaden“,⁷⁷ die vor oder nach dem Namen steht. So beginnt etwa der staatliche Schulerlass im Herzogtum Bayern (einschließlich des Innviertels) aus dem Jahr 1526: „Von gottes genaden wir Wilhelm vnd wir Ludwig gebrüder Pfallentzgrauen bey Rhein Hertzogen in Ober vnd Nydern Bayrn etc. Thun allermenigklich in vnnserm Fürstenthümb mit disem offen libel ze wissen“.⁷⁸ Der Grundherr spricht dabei im Kurial- bzw. „Wir-Stil“ und lässt den Adressaten vom ritterlichen „Ihrzen“⁷⁹ abgeleitet, mit „Euch/Euer“ oder indirekt mit „Er“ anreden. In vielen Fällen ist der Verfasser des Schriftstücks jedoch nicht identisch mit der Autorität, in deren Namen das Stück ergeht: Die Abfassung kann einem Dritten übertragen werden; dieser nennt sich dann in der ersten Person Singular und unterzeichnet in der Regel eigenhändig, worauf häufig die Abkürzung „m.p.“ (manu propria)⁸⁰ verweist, während der Fürst, in dessen Namen das Stück ergeht, nicht zwingend selbst unterschreibt. Über oder unter der Intitulatio findet sich zudem häufig der eigentliche Titel, also die Benennung von Textsorte und Funktion (etwa „Instruktion“ oder auch die Doppelbezeichnung „Instruktion und Ordnung“).

In der Schulordnung des Salzburger Erzbischofs Marcus Sitticus von Hohenems von 1613 wird etwa zu Beginn verlautet: „Marx Sittich, von Gottes Gnaden, Ertzbischoff zu Salzburg, Legat deß Stuls zu Rom, etc.“, worauf unmittelbar folgt: „Schulordnung, der Teutschen Schulmaister der Ertzbischoflichen Hauptstadt, vnd gantzen Erzstift Salzburg“.⁸¹ Wie bereits erwähnt, sind viele Instruktionen im Stil einer Ordnung allgemein gehalten und richten sich an mehrere Amtsträger eines oder auch mehrerer Schulstandorte. Wird hingegen ein einzelner Amtsträger namentlich genannt, erfolgt die Anrede häufig in Formeln wie „lieber getreuer“,⁸² die das Untertanen- bzw. Vasallenverhältnis markieren. Dies zeigt etwa die Instruktion und

⁷⁶ *Hochedlinger*, Aktenkunde, 32.

⁷⁷ *Hipfinger*, Das Beispiel der Obrigkeit, 54.

⁷⁸ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 1, 44.

⁷⁹ *Hochedlinger*, Aktenkunde, 148.

⁸⁰ Ebd. 148.

⁸¹ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 3, 172.

⁸² *Hochedlinger*, Aktenkunde, 143.

Ordnung für die Landschaftsschule in Wien vom 7. Mai 1565, die sich an den Schulmeister Hubertus Luetano Noviomagus richtet: „Instruction und Ordnung, nach welcher unser getreuer Magister Hubertus Noviomagus unser neues adeliges Collegium und die Landschule (allhier zu Wien) als Praeceptor regieren und verwalten soll“.⁸³ Auf die Bezeichnung der Textsorte und die Nennung des Adressaten folgt oftmals eine verhaltensnormierende Wendung wie „wie er sich in seinem Amt verhalten solle“,⁸⁴ mitunter in schärferer Zuspitzung: „Instruction [...], welche er genau zu observiren und in allweeg gehorsamst zu vollziehen haben wird“.⁸⁵ Die Motivation des Ausstellers erscheint dabei häufig im Text selbst auf, etwa wenn eine Dienststelle neu eingeführt wird oder die Instruktion als Reaktion auf Missstände erfolgt. In den Quellen zeigt sich dies ausführlich in der Instruktion für die Subinspektoren der Schulen in der Landschaft Graz von 1577: „Wiewol wir nun hievor ein ordentliche instruction denen subinspectoribus übergeben, wie man in einem und dem andern die aufsicht bey der schuelen verrichten, allenthalben gutte ordnung erhalten solle, dieweil aber darunter diese beschwörung mit eingelaufen, das die subinspectores teglich grosse mühe und arbeit ditzfals fürgewent und dennoch nichts schliesslichs und vollkommenlichs handeln und verrichten haben künen, sundern alle sachen auf hindersichbringen gestellt und weil [...] die herrn inspectoressen ihrer hochwichtigen und uberhaufften geschafft halber nit immerzu und wie es der schuelen nottdurff wol erfordert hette, mit furderlicher erledigung fürgehn haben künnen dannenher ervolgt ist“.⁸⁶

Die Überleitung zum eigentlichen Kernstück des Textes, der Dispositio bzw. der Willenserklärung im Kontext, erfolgt dann meist durch Konjunktionen und Fügungen wie „ingleichen“,⁸⁷ „als“,⁸⁸ „und“⁸⁹ oder „und zwar“.⁹⁰ In der Dispositio werden dem Empfänger schließlich konkrete Pflichten und Aufgaben vor Augen geführt. In der Forschung wird dieser Teil des Textes als jener hervorgehoben, „an welchem sein individueller Charakter frei von formelhaften Verbrämungen zutage tritt“.⁹¹ Häufig stehen am Beginn allgemeine Vorgaben zur Amtsführung, etwa die Verpflichtung zu einem untadeligen Lebenswandel, zur strikten Befolgung der Instruktion, zur Zugehörigkeit zum katholischen Glauben sowie zum regelmäßigen Gottesdienstbesuch. In schulischen Kontexten wird dies vielfach durch die Verpflichtung ergänzt, die Jugend, die „zu allem übel vnnd vntugent vast genaigt“ sei, nach

⁸³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 137.

⁸⁴ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 56.

⁸⁵ Ebd. 56.

⁸⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 130.

⁸⁷ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 57.

⁸⁸ Ebd. 57.

⁸⁹ Ebd. 57.

⁹⁰ Ebd. 57.

⁹¹ Meisner, Archivalienkunde, 228.

„möglichsten Vleiß“⁹² in Tugenden und Sitten zu unterweisen. Sprachlich dominieren hier Imperative wie „befehlen“⁹³ und „ordnen“⁹⁴ sowie Konstruktionen mit dem Modalverb „sollen“,⁹⁵ die den Befehlscharakter deutlich markieren.

Inhaltlich wird den jeweiligen Amtsträgern, ihrer Funktion entsprechend, eine Art Aufgabenliste vorgegeben, die zumeist durch Ziffern oder Zahlwörter (in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts teils auch durch Paragraphen) gegliedert ist. So wird etwa die Anstellung des Schulmeisters der deutschen Schule in der Stadt Bludenz vom 7. Oktober 1736 in elf nummerierten Kapiteln geregelt, die Pflichten, Aufgaben sowie Einkommens- und Bezugsmodalitäten festhalten.⁹⁶ Die Überleitung zum jeweils nächsten Punkt wird dabei häufig sprachlich bereits am Ende eines Absatzes vorbereitet, sodass der Satz im folgenden Abschnitt fortgeführt wird. Auch das findet sich in der Quellensammlung regelmäßig. Nicht selten überschneiden oder wiederholen sich einzelne Punkte; zudem werden Amtsträger gegen Ende nochmals ermahnt, die Instruktion zu befolgen und sie wiederholt zu lesen. In der Instruktion und Ordnung für den Rektor der Landschaftsschule in Linz, Magister Johannes Memhard (1577), heißt es etwa: „Solle Er Rector, wie ds vertrauen in Imme gestelt ist, solches auch aines getreuen Rectors Ambt erfordert, sein vleissige acht bestellen, damit sich die Collegae Iren Instructionen gemeß, wie sy dann mit dem gebüerlichen gehorsamb auf dem Rectorem seyen gewisen worden, halten, vnnd erzaigen“.⁹⁷ Dieses für viele Instruktionen typische Element wird als Befehlseinschärfung bzw. Sanctio bezeichnet und ist mitunter mit der Androhung einer Strafe verbunden.⁹⁸ Im Rahmen der Schlussformeln behält sich der Grundherr häufig ausdrücklich vor, die Instruktion zu ändern oder aufzuheben. Bei Instruktionen für höherrangige Amtsträger findet sich an dieser Stelle nicht selten auch der Hinweis, dass sich nicht alle denkbaren Umstände schriftlich regeln ließen; ungeregelte Angelegenheiten habe der Adressat daher nach eigenem Ermessen zu entscheiden, sie jedoch nicht ohne Genehmigung des Grundherrn umzusetzen. Dies zeigt sich in der Instruktion und Schulordnung Kaiser Rudolfs II. für die deutschen Schulmeister und Schulmeisterinnen in Wien vom 21. Jänner 1579 wie folgt: „Doch wollen Jr Kay: May: etc. dise Instruction oder Schuelordnung nach gestalt vnnd gelegenhait der Zeut vnnd Leuff Zu mindern, Zu mehrren, Zu bessern, oder gar auf Zu Heben, Jr gnedigist beuor behalten, Endtzwischen aber vnnd als ob vermelt biß auf weitere

⁹² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 170.

⁹³ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 58.

⁹⁴ Ebd. 58.

⁹⁵ Ebd. 58.

⁹⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 112.

⁹⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 142.

⁹⁸ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 58.

verordnung denen vonn Wienn Bestiglih dorob Hanndt Zu Habenn, bey Vermäidunng Jrer Mt: etc. Schwerer Straff vnnd Vngnadt Hiemit Alles Ernnts auferlegt vnnd beuolhen haben“.⁹⁹ Zum Eschatokoll zählen schließlich Datierung, Ortsangabe und die Unterschrift des Ausstellers. Noch in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird diese Schlusszeile häufig mit „Datum“¹⁰⁰ oder „Actum“¹⁰¹ eingeleitet; gebräuchlich waren jedoch ebenso die deutschen Entsprechungen „Geben“,¹⁰² „So geschehen“¹⁰³ oder „Beschlossen durch“.¹⁰⁴

In ihrer Gesamtheit machen diese inhaltlichen und formalen Befunde deutlich, dass Ordnungen und Instruktionen im frühneuzeitlichen Verwaltungsalltag weniger als strikt getrennte Gattungen denn als eng verschränkte, teils austauschbare Bezeichnungsformen fungierten. Die Trennschärfe der Termini bleibt daher begrenzt: Entscheidend für die Analyse ist nicht der Titel des Stücks, sondern seine Funktion, sein Adressatenkreis und der konkrete normative Regelungsanspruch, der sich aus dem Text selbst erschließen lässt. Gerade im schulischen Bereich wird sichtbar, dass Ordnungen und Instruktionen häufig ähnliche Regelungsbereiche abdecken und Doppelbezeichnungen wie „Instruktion und Ordnung“ diese terminologische Praxis eher bündeln als auflösen. Für die Arbeit mit dem Quellenkorpus folgt daraus, dass die Quellen nicht primär nach Überschriften zu klassifizieren sind, sondern danach, welche Ebenen des Schulwesens sie normieren (Organisation, Unterricht, Pflichten, Aufsicht) und welche Reichweite sie beanspruchen. Insgesamt erscheint die frühneuzeitliche Schulverwaltung damit als ein Feld flexibler normativer Schriftlichkeit, deren analytische Erschließung stärker über funktionale und strukturelle Kriterien als über terminologische Etiketten zu leisten ist.

⁹⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 2, 167.

¹⁰⁰ Hipfinger, Das Beispiel der Obrigkeit, 61.

¹⁰¹ Ebd. 61.

¹⁰² Ebd. 61.

¹⁰³ Ebd. 61.

¹⁰⁴ Ebd. 61.

2.2 Schulordnungen als Instrumente der Normierung, Konfessionalisierung und Kontrolle

Mit dem Untersuchungszeitraum von 1526 bis 1767 setzt die Arbeit in einer Epoche ein, die, mit Blick auf die Quellenlage, als „Jahrhundert der Schulordnungen“¹⁰⁵ bezeichnet werden kann. In dieser Zeit wurden durch die Setzung neuer institutioneller und bildungskultureller Standards erstmals entscheidende Weichen für die Herausbildung eines frühen Bildungs- und Schulwesens gestellt. Ein zentraler Indikator dieses Standardisierungs- und Verdichtungsprozesses ist dabei die massenhafte Verbreitung normativer Texte zum Schulwesen, wie es sie in dieser Dichte zuvor nicht gegeben hat. Über sie wurde früh versucht, den „sozialen Ort“ Schule präziser zu definieren, zu normieren und damit zugleich in wachsendem Maße zu kontrollieren.¹⁰⁶

Festzuhalten ist jedoch, dass Schulordnungen keineswegs eine Erfindung der Reformationszeit darstellen, wie diese Formulierung zunächst nahelegen könnte. Vielmehr begegnen sie bereits im Spätmittelalter, etwa in Form städtischer Schulstatuten und ordensinterner Regelwerke. Der betonte Einschnitt bezieht sich daher weniger auf die erstmalige Entstehung dieser Quellengattung als vielmehr auf ihre quantitative Ausweitung und zunehmende Verdichtung auf städtischer wie territorialer Ebene bis zum Ende des 16. Jahrhunderts. Denn schon im Mittelalter regelten Schulordnungen organisatorische und administrative Fragen des Bildungswesens, nicht nur in Einzelverordnungen für bestimmte Schulen, sondern teils auch in umfassenderen Ordnungen, die das Schulwesen ganzer Städte betrafen. Eine Entwicklung, die stark mit dem Aufschwung der Stadtschulen seit dem 13. Jahrhundert zusammenhängt. Mit den wachsenden Bedürfnissen nach praktischer Bildung, die aus der Entwicklung von Handel und Gewerbe resultierten, entstand neben Dom-, Stifts- und Klosterschulen zunehmend ein Bedarf an stärker weltlich ausgerichteten Bildungsangeboten. Zentral war dabei der verstärkte Gebrauch der deutschen Sprache im Verwaltungs- und Handelswesen, der überregionale Geldverkehr sowie regional unterschiedliche Maße und Gewichte. Diese Veränderungen brachten neue Anforderungen an sprachliche, rechnerische und praktische Fähigkeiten mit sich, die in traditionellen Latein- und Pfarrschulen häufig nur unzureichend vermittelt wurden.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Dolch, Lehrplan des Abendlandes, 189.

¹⁰⁶ Töpfer, Christliche Schule und Gemeiner Nutzen, 170.

¹⁰⁷ Hettwer, Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen, 10.

Die Rechte zur Schulgründung lagen im Spätmittelalter jedoch beinahe ausnahmslos in den Händen der Kirche. Erste Bestrebungen der Städte, eigene Schulen zu eröffnen und vertraglich abzusichern, waren deshalb häufig mit langwierigen Auseinandersetzungen verbunden, da die Kirche ihre Vormachtstellung nur ungern preisgab. Kam es dennoch zu einer Einigung, wurden die Schulmeister städtischer Schulen in der Regel vom Stadtrat berufen und besoldet; zugleich übte dieser, mit oder ohne Beteiligung kirchlicher Stellen, die Schulaufsicht aus. Aus solchen, oftmals konflikthaften Aushandlungsprozessen, in denen Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten zwischen weltlichen und geistlichen Instanzen sowie den Schulmeistern selbst festgehalten wurden, gingen schließlich die ersten Schulordnungen und Instruktionen hervor. Sie sollten den Schulbetrieb, die Lehrerpflichten und das Verhältnis zwischen Stadt, Kirche und Lehrpersonen verbindlich regeln. Diese neuen Stadtschulen, die stärker auf den Gebrauch der deutschen Sprache ausgerichtet waren, wurden vielerorts als „teutsche schulen“¹⁰⁸ bezeichnet und in den Städten häufig von Schulhaltern nebenberuflich, gleichsam in der Art eines Gewerbes, betrieben.¹⁰⁹ Daneben existierten jedoch auch nicht genehmigte Unterrichtsanstalten, die als Winkelschulen bezeichnet wurden. Mit dem Aufkommen dieser städtisch organisierten Schulen setzte so auch ein erster Schritt der Säkularisierung des bis dahin kirchlich dominierten niederen Schulwesens ein.¹¹⁰

Diese spätmittelalterlichen Schulordnungen entstanden dabei im Kontext der neuen städtischen Ordnungsgesetzgebung (Statutarrecht) unter dem auch andere gesellschaftliche Angelegenheiten und Bereiche, wie etwa das Armen- und Fürsorgewesen, verrechtlicht und unter dem Leitbegriff „Gute Policey“ zusammengefasst wurden. Sie beinhalten in der Regel vor allem die gegenseitigen Verpflichtungen zwischen Stadt und Schulmeister, Fragen des Schulgeldes, die von der Stadt oder der Schülerschaft zu erbringenden Naturalabgaben, Kündigungsfristen sowie den zuständigen Rechtsweg im Falle von Streitigkeiten oder Konflikten. Die wichtigsten und ausführlichsten Beispiele dieser vorreformatorischen Stadtschulordnungen finden sich vor allem in den großen Reichsstädten. Dazu zählen die Schulordnung für die St.-Stephansschule in Wien aus dem Jahr 1446 sowie die Verfassungen für die vier lateinischen Schulen Nürnbergs (1505) und die Schulordnungen von Nördlingen (1512) und Memmingen (1510/13). Schulordnungen blieben damit nicht nur in der frühen Reformationszeit, sondern über den gesamten Zeitraum der Frühen Neuzeit hinweg eng mit der

¹⁰⁸ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 6.

¹⁰⁹ Hettwer, Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen, 10.

¹¹⁰ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 38.

städtischen Sphäre verbunden. Auch die mit Autonomierechten ausgestatteten großen Landstädte erließen so immer wieder neue Ordnungen für ihre Schulen.¹¹¹

Neu und für das vormoderne Bildungswesen richtungsweisend war darüber hinaus der Umstand, dass die Normierung und Regulierung von Schule und Unterricht ausgehend vom 16. Jahrhundert zunehmend auch zu einem Instrument für „größerer Territorien“ wurde. Bezogen auf die heutigen österreichischen Bundesländer waren es in dieser Hinsicht vor allem das damalige Fürstentum Salzburg und die Grafschaft Tirol, die erstmals „für ein ganzes Herrschaftsgebiet zentrale, einheitliche Regelungen“¹¹² für das Elementarschulwesen erließen. In Salzburg durch die umfangreiche Landesordnung von 1526, in Tirol durch die Schulordnung Ferdinands II. von 1586. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist, dass Schulordnungen, die zunächst vor allem dazu dienten, das Verhältnis zwischen Schulträger und Schulmeister sowie den praktischen Schulbetrieb zu normieren, im konfessionellen Spannungsfeld der Reformationszeit zunehmend eine darüberhinausgehende Funktion erhielten. Sie wurden vermehrt darauf ausgerichtet, Schulen in den Dienst der Bewahrung und Festigung des katholischen Glaubens zu stellen und protestantischen Einflüssen entgegenzuwirken. Damit avancierten normative Texte über das Elementarschulwesen zu einem Instrument territorialer Steuerung, das nicht nur schulische Praxis regelte, sondern zugleich auf die Kontrolle der religiösen Haltung des gemeinen Volkes zielte.¹¹³

Die Salzburger Landesordnung von 1526 hält dementsprechend in ihrem vorletzten Abschnitt Maßnahmen und Bestimmungen zur Wiedererrichtung und Erhaltung der lateinischen Schulen im katholischen Sinn fest. Infolge des „verfürisch und ketzerisch wesen“,¹¹⁴ gemeint sind hier die Lehren Martin Luthers, seien die Schulen in den Gebirgsgauen wie auch in der Stadt Salzburg „vast abgenumen“,¹¹⁵ wodurch insbesondere die Jugend sittlich und religiös verfallen sei. Aus diesem Grund ergeht an die Untertanen „unnser gnedig Beger und an unnser Ambtleut unser ernstlicher Bevelch“,¹¹⁶ wonach im ganzen Land „lateinisch Schuellen [...] widerumb aufgericht [...] unnd zu lernung der lateinischen Buechstaben gehalten werden“¹¹⁷ sollen.

¹¹¹ *Töpfer*, Christliche Schule und Gemeiner Nutzen, 171.

¹¹² *Boyer*, Elementarschulen und Elementarunterricht, 41.

¹¹³ Ebd. 41.

¹¹⁴ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 48.

¹¹⁵ Ebd. 48.

¹¹⁶ Ebd. 48.

¹¹⁷ Ebd. 48.

Schulordnungen erscheinen damit als Instrumente der Disziplinierung in doppelter Hinsicht: Zum einen zielten sie auf die Regulierung der zur Schule gehörenden Personengruppen, Schulmeister, Kinder und deren Familien, zum anderen dienten sie der Disziplinierung der Gesellschaft insgesamt, indem konfessionelle Normen durch öffentlich kontrollierte Bildungsvermittlung gesichert und protestantische Einflüsse zurückgedrängt werden sollten.

Ab den 1580er-Jahren wurden zunehmend auch die rechtlichen Instrumente des Augsburger Religionsfriedens (1555) herangezogen. Im Machtbereich der landesfürstlichen Gewalt wies man evangelische Prädikanten aus, um den Katholizismus zumindest äußerlich wiederherzustellen und dem Schulwesen einen „katholischen Anstrich“¹¹⁸ zu verleihen. So ordnet etwa eine Pastoralinstruktion von 1582 für Österreich unter der Enns in einem abschließenden Punkt an, dass: „ein grosser nottdurft erfordert, das Pfarrherr vnd Schuelmaister miteinander in Glaubens- und Religionssachen auch sonsten andern ding vberainstimben“¹¹⁹ weshalb „Pfarrer, Priester und Seelsorger nit andere Schuelmaister an vnd aufnehmen, bestellen oder befürdern, dann welliche irer das ist unserer Heiligen Catholischen Religion eifrig verwant vnd zugethan sein“.¹²⁰ Zugleich wurde den Priestern aufgetragen, darauf zu achten, „daß man in den Schulen den khlainen catholischen Catchismum vleissig lese vnd lerne“.¹²¹ Österreich ob der Enns erhielt 1590 ebenfalls eine eigene Instruktion mit dem Titel „Articuli reformationis“,¹²² in der den Schulmeistern aufgetragen wurde, ihren Schüler*innen den katholischen Katechismus gewissenhaft einzuprägen und durch häufige Wiederholung zu festigen.¹²³ Ähnliche Vorgaben finden sich auch in der Steiermark und in Kärnten, wo in Städten und Märkten ausdrücklich ein „catholischer, durch den Pfarrer approbirter schuelhalter“¹²⁴ gefordert und die Umsetzung dieser Bestimmung mit Nachdruck durchgesetzt wurde. Auf diese Weise wurde das Elementarschulwesen in Innerösterreich um 1600 weitgehend, in zentralen Bereichen sogar vollständig, konfessionell-katholisch ausgerichtet. Demgegenüber bereiteten Schulmeister in Österreich unter und ob der Enns den Pfarrern und der weltlichen Obrigkeit noch wiederholt Schwierigkeiten, auf die im weiteren Verlauf der Arbeit näher einzugehen sein wird.¹²⁵

¹¹⁸ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 129.

¹¹⁹ Wiedemann, Geschichte der Reformation, Bd. 2, 488.

¹²⁰ Ebd. 488.

¹²¹ Ebd. 486f.

¹²² Eder, Glaubensspaltung und Landstände, Bd. 2, 228.

¹²³ Ebd. 228.

¹²⁴ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 129.

¹²⁵ Ebd. 129f.

Die wiederholte Berufung auf den „khlainen catholischen Catchismum“,¹²⁶ die sich, wie die genannten Beispiele zeigen, in zahlreichen weiteren Schulordnungen und Instruktionen nachweisen lässt, ist als katholische Reaktion auf die rasche Verbreitung von Luthers Großem und Kleinem Katechismus (1529) zu verstehen, die ihrerseits darauf abzielten, „Bildungsdefizite bei Pfarrern, Schulmeistern und Gemeinden auszugleichen“. ¹²⁷ An die Stelle der lutherischen Katechismen, die an vielen Schulstandorten bereits Eingang in den Elementarschulunterricht gefunden hatten, sollte also der Katechismus des ersten deutschen Jesuiten Petrus Canisius treten, der zwischen 1555 und 1558 in mehreren Fassungen erschien (u. a. als „Summa doctrinae christianae“ 1555, eine kürzere Fassung 1556 sowie der besonders verbreitete „Parvus catechismus catholicorum“ 1558). Das in Fragen und Antworten verfasste „kleine“ Canisius-Katechismus-Büchlein übernahm in weiterer Folge in vielen Regionen des süddeutschen Sprachraums nicht nur die Funktion eines Religionsbuches, sondern zugleich jene eines Erstlesebuchs; im Elementarschulwesen wurde es zum zentralen, mitunter sogar zum einzigen Schulbuch und trug damit wesentlich zur konfessionellen Formierung breiter Bevölkerungsschichten und zur Durchsetzung der Gegenreformation bei.¹²⁸ Über nahezu zwei Jahrhunderte hinweg erschien es in zahlreichen Auflagen und Bearbeitungen. So lässt sich die Persistenz dieser Lesetradition auch noch im 18. Jahrhundert erkennen: Als im Rahmen der thesesianischen Schulreform die von Johann Ignaz Felbiger verantworteten neuen Schulbücher eingeführt werden sollten, regte sich etwa in Vorarlberg massiver Widerstand, weil man, wie zeitgenössisch festgehalten, keine anderen Lesebücher als den „alten Kanisi“¹²⁹ akzeptieren wollte.

Nahm Petrus Canisius über seine Katechismen zentralen Einfluss auf die konfessionelle Ausrichtung des elementaren Religionsunterrichts, so ist darüber hinaus festzuhalten, dass der Jesuitenorden als Institution seit der Mitte des 16. Jahrhunderts insgesamt erheblichen Einfluss auf das Schulwesen in den habsburgischen Ländern gewann. Als „Träger der Rekatholisierung“¹³⁰ 1551 nach Österreich berufen, gründeten die Jesuiten in den größeren Städten Niederlassungen und übernahmen dort vielfach die Erneuerung zuvor verfallener Lateinschulen im katholischen Geist. Für ihre Schulen und Hochschulen, etwa in Graz, führten sie zudem mit der *ratio atque institutio studiorum* einen eigenen, verbindlichen Studienplan ein, der Unterrichtsziele, Fächerkanon und pädagogische Praxis systematisch regelte: „In der Ratio Studiorum konkretisiert sich eine Synthese aus Humanismus, Aristotelismus und

¹²⁶ Wiedemann, Geschichte der Reformation, Bd. 2, 486.

¹²⁷ Bockwoldt, Katechismus, 595.

¹²⁸ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 49f.

¹²⁹ Hölzl, Vorarlbergs Pflichtschulwesen vor 200 Jahren, 31.

¹³⁰ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 137.

Thomismus. Im Hintergrund stehen Prinzipien einer moralisch-ethischen und religiösen Erziehung, in der die Professoren nicht zuletzt als Persönlichkeiten vorbildhaft zu sein haben. In der Praxis wurde vorgelesen, mitgeschrieben, durch Wiederholung gelernt; man übte grammatische Konstruktionen und disputierte, gelegentlich in feierlicher Form in aller Öffentlichkeit“. ¹³¹ Dabei entstand die *ratio studiorum* nicht nur als Reaktion auf bildungspolitische Initiativen des Protestantismus, sondern wurde nach ihrem Erscheinen im Jahr 1599 in den habsburgischen Ländern rasch zu einem zentralen Referenzrahmen. Ihre Vorgaben prägten vielerorts nicht nur Inhalte und Unterrichtspraxis, sondern wirkten auch auf die organisatorische Ausgestaltung des Schulbetriebs zurück; in späteren Schulordnungen wurden Aufbau, Regelungslogik und teils sogar Formulierungen häufig aufgegriffen oder nachgebildet. Gerade aufgrund dieser breiten Rezeption gilt die *ratio studiorum* heute als eine der bedeutendsten und wirkungsmächtigsten katholischen Initiativen zur Neuorganisation von Erziehung und Bildung im späten 16. Jahrhundert. ¹³²

Im 17. Jahrhundert änderte sich im Hinblick auf die Entwicklung und den Zustand des niederen Schulwesens nur wenig. Zwar erreichte die höfische Kultur in vielen Bereichen barocker Kunst einen Höhepunkt, und auch der höhere Unterricht an den Jesuitengymnasien sowie an den Universitäten in Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg entwickelte sich auf beachtlichem Niveau; das Elementarschulwesen verharrte jedoch weithin in einem desolaten Zustand. Dafür waren wohl mehrere Faktoren ausschlaggebend, die sich auch in den Instruktionen für die Schulmeister und in den Schulordnungen dieser Zeit niederschlagen: Kriege forderten einen beträchtlichen Teil der männlichen Bevölkerung und belasteten zugleich die wirtschaftlichen Grundlagen vieler Gemeinden, zu nennen sind etwa der Dreißigjährige Krieg, die Kriege gegen Frankreich und nicht zuletzt die weiterhin latente Bedrohung durch die Osmanen. Diese „Türkengefahr“ ist in zahlreichen Schulordnungen indirekt präsent, etwa in Form vorgeschriebener Gebete oder liturgischer Einschübe, die die Sorge vor einem erneuten Einfall verschriftlichen. So verfügt etwa die Schulordnung für den Markt Kremsmünster von 1659 über ein „Gebett für die Kinder in der Turckhens Gefahr“: „Ach Güttiger vnd starckher Gott, Ainiger Vatter, Vnseres Jeßu Christi, du sihest ietzt Vnser noth, wie wür Von dem Grimbigen Erbfeindt dem Türckhen, hoch vnd schwerlich betrangt Vnd Gekhriegt werden[...] Wür seuffzen vnd ruffen Aber Zu dir Vmb dein grosser Gnadt, die du Vnß durch deinen Sohn Christum Jeßum, Vnsern Ainigen Midtler Vnd Versöhnner, Verhaissen hast, vnd bitten dich du wollest Vmb seinetwillen, Vnsere Sünd Vnß Vergeben, vnd dein starke Hilff laisten“. ¹³³

¹³¹ Roeck, Gegenreformation und Dreißigjähriger Krieg 1555–1648, 110.

¹³² Ebd. 109.

¹³³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 32.

Zusätzlich verschärfte sich die soziale Lage durch steigende Abgaben, mit denen Kriegführung und die „Prunkentfaltung des Adels“¹³⁴ finanziert wurden; entsprechende Hinweise auf „Teuerung“¹³⁵ finden sich ebenfalls in den Normtexten. So enthält die Schulordnung von Kremsmünster auch ein entsprechendes „Gebett in Theurung“: „Allmechtiger Ewiger Gott Richter, vnd milder Vatter, der du Vnnß mit Theurung, Hunger Vnd Mißwachs der fruchten billich straffest, vnd deinen Vätterlichen seggen entziehst, den wür in yberfluß so schentlich missbrauchen [...] bitten dich Vmb deines lieben Sohns Jeßu Christi willen, du wolltest Vns Aus Gnaden Vnsre Sünd Vergeben, vnd in diser Theurung, Aus deiner milden hand Vnß Vätterlich ernähren, Daß Wür Von dir, vnserm Güttigen Vattern notturfftiglich Versorgt, vnd dein Gab mit freud Vnd Danckbarkheit Gebrauchen, durch Jeßum Christum vnserm Herrn Amen“.¹³⁶ Zu Kriegsfolgen und wirtschaftlicher Belastung traten Seuchen hinzu: Die Pest von 1679 kostete allein in Wien rund 12.000 Menschen das Leben. Auch dies wird in Schulordnungen aufgegriffen, etwa im „Gebett Zur Zeit der Regierenden Pestilenz, denen Kindern Vorzusprechen“¹³⁷ in derselben Schulordnung: „Ewiger Gott, Allmächtiger Gnädiger Vatter, wür bekennen für dir demüetigkhlich, daß wür nut vnseren manigfaltig schwären Sünden, die ietzt regirende Sucht der Pestilenz, Vnd Allerlay Greuliche Straffen wol Verdient haben, Vnd ist Vns ia bösser in deine hand fallen, dan in der Menschen hand [...] Nimb wider Von Vnß weckh diese erschröckhliche plag Vnd behiett Vnß vnser Vatter vnd Muetter, obrigkeit, Schulmaister, Kürchendiener, Vnd Vnser Ganze Gegent, Vnd Pfarrmenig Gnediglich, damit wür durch diese schödliche Seuch nit Vergüfftet werden, Vnd sterben, ist es aber ihe dein Göttlicher will, daß du Vnß durch diese dein hand, Aus disem Jammerthal wilt weckh rafften, so erhalt vnß in Rechtem Glauben bis an Vnßer Ende, bewahre auch Vnsere Synen, Daß wür seeliglich schlaffen, Vnd mit dir ewiglich leben, Durch Jeßum Christum Deinen lieben Sohn, Amen“.¹³⁸ Diese Kumulation von Belastungen führte dazu, dass große Teile der Bevölkerung verarmten, während zugleich auch die Ressourcen der Kirche und ihrer Orden zunehmend ausgeschöpft waren. In der Folge wurden im Verlauf des Jahrhunderts zahlreiche Pfarr- und Klosterschulen geschlossen; ebenso mussten in kleineren Städten und Märkten viele deutsche Schulen wie auch Lateinschulen ihre Tore schließen. Hinzu kam, dass die durch landesfürstliche Gewalt forcierte Rekatholisierung, die bereits seit der Mitte des 16. Jahrhunderts eingesetzt hatte, über weite Teile des 17. Jahrhunderts fort dauerte und erhebliche administrative wie kirchliche Ressourcen band. Entsprechend weisen auch die normativen

¹³⁴ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 53.

¹³⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 31.

¹³⁶ Ebd. 31.

¹³⁷ Ebd. 31.

¹³⁸ Ebd. 31.

Texte dieser Zeit vergleichsweise wenige Neuerungen auf: Viele Bestimmungen werden wiederholt, übernommen und in Varianten tradiert, ohne dass sich daraus eine nachhaltige Verbesserung des Elementarschulwesens ergeben hätte. Insgesamt änderte sich am Gesamtzustand der Elementarschulen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bis weit in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein nur wenig.¹³⁹

3. Die thesesianische Schulreform von 1774

3.1 Zur Vorgeschichte

Die Schulordnung des Jahres 1774 wurde im Rahmen der Problemstellung bereits in ihren wesentlichen Aspekten erörtert; im Folgenden soll sie nun eingehender betrachtet werden:

Dem Landesfürsten war die Bedeutung des Schulwesens erstmals im Zuge des konfessionellen Zeitalters deutlich vor Augen geführt worden. Möglichkeiten des direkten Zugriffs sowie der ständigen und unmittelbaren Einflussnahme und Kontrolle über das gemeine Volk wurden genutzt, wo immer sich die Gelegenheit bot. In diesem Zusammenhang wurde auch die Rolle der Schulordnungen bereits eingehend thematisiert. Nachdem der Sieg der Gegenreformation als gesichert erschien, trat diese Notwendigkeit zurück bzw. es wurden die entsprechenden Interessen durch die zahlreichen Konflikte und kriegerischen Auseinandersetzungen der Habsburger im 17. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts überlagert. Das Schulwesen wurde in der Folge den treuen Mitkämpfern im konfessionellen Streit, den Schulorden, den Piaristen, Ursulinen, Englischen Fräulein und allen voran dem Jesuitenorden, überlassen.

Eine Änderung dieser Situation setzte erst Mitte des 18. Jahrhunderts ein, als das Gedankengut der Aufklärung allmählich Verbreitung fand. Der Glaube an die Vernunft des Menschen, wie ihn Kant mit der Aufforderung „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“¹⁴⁰ formulierte, führte zu einem Umdenken: Erziehung und Einübung guter Sitten sollten „von der Vernunft her“¹⁴¹ gestaltet werden, und alle Menschen sollten, ohne Unterschied des Standes, der Religion oder Herkunft, an Schulbildung teilhaben können. Eine Bildungsbewegung gekennzeichnet durch Optimismus und Fortschrittsglaube. Damit verband sich jedoch zugleich eine deutliche Verlagerung des Schul- und Bildungswesens weg von den Schulorden und vom Einfluss der Kirche hin in den staatlichen Zuständigkeitsbereich. Dieser Prozess entsprach nicht nur den Erfordernissen des auf den Grundgedanken der Aufklärung

¹³⁹ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 53f.

¹⁴⁰ Stadler, Kant und die soziale Dynamik der Aufklärung, 260.

¹⁴¹ Ebd. 260.

basierenden Rechts- und Wohlfahrtsstaates, sondern auch der Herrschaftspraxis der *Monarchia Austriaca* im Zeichen des sogenannten „aufgeklärten Absolutismus“.¹⁴² Denn im Zentrum stand dabei weniger die Emanzipation des Individuums im Sinne der Aufklärung als vielmehr der Ausbau und die Sicherung der monarchischen Gestaltungs- und Durchgriffsmacht: Der Staat beanspruchte, alle Lebensbereiche seiner Untertanen stärker zu ordnen und zu steuern, und versuchte daher, eigenständige Positionen und Einrichtungen, wie die kirchliche Kontrolle des niederen Schulwesens, zurückzudrängen bzw. in staatliche Strukturen zu überführen.¹⁴³

Es ging also darum, durch staatliches Eingreifen in das Bildungswesen „brauchbare“ und gehorsame Untertanen zu formen und damit die monarchische Herrschaft zu festigen. Zugleich zielte der Staat darauf ab, die Bevölkerung im Sinne utilitaristischer Nützlichkeitsvorstellungen wirtschaftlich zu funktionalisieren und sie mit jenen Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, die für einen fortschrittlichen Staat als erforderlich galten, ein Anspruch, der Bildung als zentrale Voraussetzung notwendig machte.

Die Orientierung des Absolutismus am Bildungsbegriff der Aufklärung mag dabei zunächst verwunderlich und wenig konsequent erscheinen. Denn aufgeklärte Denker und Pädagogen betonten bereits zu dieser Zeit, Erziehung und Unterricht seien so zu verändern, dass sich der Mensch von als gottgegeben betrachteten Ordnungen, Traditionen und Machtverhältnissen lösen und durch den Gebrauch der Vernunft seine Befreiung aus Zuständen der Abhängigkeit erwirken könne. Formuliert wird damit also gerade das Gegenteil dessen, was sich der Staat vom Bildungswesen erhoffte. Dass sich das Bildungsideal des aufgeklärten Absolutismus dennoch in ein Verhältnis zur Aufklärung setzen lässt, kann auf deren innere Widersprüchlichkeit zurückgeführt werden, für die der Begriff der „amputierten Mündigkeit“¹⁴⁴ verwendet wird: Der Einzelne wird im aufgeklärten Individualismus als „Mitglied der Gemeinschaft“ verstanden und „nicht mehr länger für sich allein geschaffen“.¹⁴⁵ Ihm wird damit gesellschaftliche Verantwortung zugeschrieben, während Mündigkeit bedeutet, sich dieser Aufgabe bewusst zu sein und ihr durch entsprechendes Handeln gerecht zu werden. Um dies zu ermöglichen, bedarf es jedoch eines erzieherisch-pädagogischen Prozesses, der Belehrung einschließt. Belehrung, die sich zugleich leicht in Richtung Indoktrination verschieben lässt. Genau hier setzt der Absolutismus an: Während die Aufklärung individuelle Mündigkeit propagiert, verlangt sie zugleich nach einer vermittelnden Autorität, die in Form von Belehrung die notwendigen Mittel, Werkzeuge und Werte zur Erreichung dieser Mündigkeit bereitstellt.

¹⁴² *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 68.

¹⁴³ Ebd. 68.

¹⁴⁴ *Hellmuth*, Unterricht und Schule, 592.

¹⁴⁵ *Ferguson*, An Essay on the History, 57. „Man is [...] the member of a community; [...] the individual appears to be no longer made for himself“.

Der „aufgeklärte Absolutismus“ macht diese Autorität zum Zentrum staatlicher Erziehung, deutet den pädagogischen Prozess in Richtung Unterordnung und Herrschaftsstabilisierung um und reduziert das Handeln der Einzelnen auf ihre ökonomische und gesellschaftliche Nützlichkeit.¹⁴⁶ In diesem Sinne bezeichnet der 1763 auf eine Professur in Prag berufene Pädagoge Heinrich Seibt Erziehung und Bildungswesen als ein „wichtiges Amt“,¹⁴⁷ da es die Bevölkerung dazu bringe, „fürs Vaterland zu leben [...] und ihm nützlich zu seyn“.¹⁴⁸

In diesem auf das vermeintliche Wohl der Gesamtheit gerichteten Bestreben, die „Leistungsfähigkeit“ der Gesellschaft, insbesondere in wirtschaftlicher Hinsicht, zu steigern, rückten neben der Religion, die bislang im Zentrum schulischer Bildung gestanden hatte, zunehmend auch die sogenannten Realien in den Vordergrund, vor allem Schreiben, Rechnen und Naturwissenschaften. Vor diesem Hintergrund wurde das Schul- und Bildungswesen unter Maria Theresia verstärkt dem kirchlichen Einfluss entzogen und einer staatlich-weltlichen Aufsicht unterstellt. Hierzu wird auch der Begriff der „Katholischen Aufklärung“,¹⁴⁹ verwendet, um zu betonen, dass der Staat die Kirche als gestaltende und ordnende Macht im Bildungswesen zunehmend abzulösen begann, ohne jedoch die religiöse und sittliche Erziehung aus ihrer Vorrangstellung zu verdrängen.¹⁵⁰ Erklärtes Ziel war dabei die Errichtung eines laizistisch organisierten Schulsystems, das gleichwohl ausdrücklich auf die Formung „wahrer, aber zugleich aufgeklärter und zu den Diensten des Vaterlandes so fähiger als williger Christen“¹⁵¹ zielte. Der Anspruch auf staatliche Durchgriffsmacht über Erziehung und Unterricht wurde in diesem Zusammenhang auch von Johann Anton Graf Pergen, dem Leiter der Orientalischen Akademie, offen formuliert: „Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen [...] muß völlig und beständig der Staat an sich ziehen [...] Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen [...] durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden“.¹⁵²

Diese Reformbestrebungen im Bildungswesen waren jedoch kein Projekt, das sich von heute auf morgen verwirklichen ließ, vielmehr vollzogen sie sich in einem jahrzehntelangen Prozess, der sich zunächst auf die Erziehung des adeligen Nachwuchses sowie auf die militärischen und wirtschaftlichen Erfordernisse des Staates konzentrierte. So betrafen erste schulische Neuerungen die Schaffung der „erste adeliche Akademie im Benedictinerstife Kremsmünster“

¹⁴⁶ *Hellmuth*, Unterricht und Schule, 592f.

¹⁴⁷ *Seibt*, Von dem Einflusse der Erziehung, 8.

¹⁴⁸ Ebd. 8.

¹⁴⁹ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 68.

¹⁵⁰ *Plonger*, Was ist Katholische Aufklärung?, 24f.

¹⁵¹ *Mraz*, Maria Theresia, 308.

¹⁵² *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 68.

(1744) und der „Theresianischen Ritterakademie“ in Wien (1746). Darauf folgten mit der Gründung der Militärakademie in Wiener Neustadt (1752) und der Einrichtung der Militärpflanzschule in Wien (1754) höhere Anstalten zur Ausbildung der militärischen Führungsschicht. Im wirtschaftlichen Bereich ist in diesem Zusammenhang die Gründung der Orientalischen Akademie (1754) sowie später der Realhandelsschule (1770) und der Realhandelsakademie (1771) zu nennen. Reformen, das niedere Schulwesen betreffend, die schließlich in der Schulordnung von 1774 gipfelten, setzten während der vierzigjährigen Regierungszeit der „Kaiserin“ hingegen erst relativ spät ein, nämlich in den letzten fünf Jahren ihres Lebens, und bildeten so den letzten Schritt einer „von oben“ eingeleiteten Reformbewegung.¹⁵³

Neben den bereits angeführten Faktoren, die ein Umdenken in Bezug auf die „Gegenstände des niederen Bildungswesens“¹⁵⁴ anstießen, ist als möglichen Auslöser dafür, dass die Habsburger den Bildungsstand der breiten Bevölkerung verstärkt in den Blick nahmen, auch auf den Siebenjährigen Krieg gegen Preußen (1756–1763) hinzuweisen. Zwar konnten die österreichischen Truppen einzelne Gefechte für sich entscheiden, die entscheidende Schlacht ging jedoch verloren und infolgedessen auch Schlesien. Ein Krieg, in dem 303.592 Soldaten der österreichischen Armee, die sich überwiegend aus Analphabeten zusammensetzte und „vor allem von den Angehörigen der unteren Stände – Tagelöhnern, Kleinbürgern, besitzlosen Bauern gespeist“¹⁵⁵ wurde, ihr Leben verloren. Spöttisch hieß es daher, diesen Krieg hätten die österreichischen Schulmeister verloren. Die Niederlagen gegen Preußen lassen sich somit als Impuls für schulische Reformen deuten, zumal Österreich zunehmend unter Zugzwang geriet: In Preußen war bereits 1763 ein allgemeines elementares Schulwesen für die protestantischen Schulen eingeführt worden, und 1765 erließ Johann Ignaz Felbiger eine allgemeine Schulordnung für die katholischen Schulen in Preußisch-Schlesien. Auch in Russland setzten unter Katharina II. ab 1764 erste Initiativen zur Reform beziehungsweise zum Aufbau des niederen Schulwesens ein.¹⁵⁶

Ein weiterer Impuls zum Handeln kann in der Aufhebung des Jesuitenordens durch Papst Clemens XIV. im Jahr 1773 gesehen werden, die im Bildungsbereich ein beträchtliches Vakuum hinterließ und die Kirche ihre Rolle als zentraler Faktor im Schulwesen weiter einbüßen ließ. Die Auflösung jenes Ordens, der das Schul- und Bildungswesen Österreichs zu dieser Zeit wie keine andere Institution prägte, zwang die „Kaiserin“ zu einer raschen Neugestaltung des Schul-

¹⁵³ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 54.

¹⁵⁴ Ebd. 54.

¹⁵⁵ Vöcelka, Glanz und Untergang der höfischen Welt, 141.

¹⁵⁶ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 81.

und Studienwesens. Zugleich ist festzuhalten, dass durch die Einziehung des beträchtlichen Vermögens des Ordens jene dringend benötigten finanziellen Mittel verfügbar wurden, die die Durchführung umfassender Reformen überhaupt erst ermöglichten.¹⁵⁷ Mit der Aufhebung des Ordens rückten die Interessen von Staat und Kirche im Bildungsbereich zunehmend in ein Spannungsverhältnis: „Erst zu Anfang der siebziger Jahre hellte sich der Blick der österreichischen Staatsmänner über diesen Punkt auf und erkannte in dem Volksschulwesen einen hochwichtigen Gegenstand der Verwaltung, dessen leitende Obsorge in ihre Hand zu nehmen die Regierung die heiligste Pflicht habe. Den Anlass, wo dieser Gedanke zum erstenmale ausgesprochen wurde, gab ein Competenzenconflict in Kärnten“.¹⁵⁸

In diesem Konflikt, der für diese Zeit exemplarischen Charakter einnahm, offenbarte sich die besondere Stellung der Schulmeister. Wie bereits geschildert, unterstanden die Schulen und damit auch die Schulmeister ursprünglich zwar der Kirche, waren in vielen Städten und Gemeinden im Laufe der Frühen Neuzeit jedoch zu Bediensteten der weltlichen Obrigkeiten (Grundherrschaften, Städte, Gemeinden, Länder) geworden. Da sie vielerorts zugleich aber auch die Ämter von Mesner, Organist oder Kirchendiener ausübten, waren sie in dieser Funktion weiterhin Bedienstete der Kirche. Im konkreten Fall in Kärnten entzündete sich daran die Frage, wem nach dem Tod des Schulmeisters in einer Schule in Wolfsberg das Recht zukomme, einen neuen Schulmeister zu bestellen. Hier kollidierten die Interessen des Pflegers der kaiserlichen Herrschaft mit jenen des zuständigen Dechanten; der Kompetenzstreit wurde schließlich auf Ebene der Landeshauptmannschaft und des Bischofs von Lavant ausgetragen.¹⁵⁹ In dem vom Staatsrat Stupan ausgearbeiteten Dekret vom 2. Oktober 1770 wird dazu festgehalten, dass der Schulmeister zwar in seinen Kirchendienstverrichtungen den Weisungen der geistlichen Obrigkeit unterliege, das Schulwesen jedoch „allezeit ein politicum“ sei, und ferner „kein solcher, der zugleich Meßner und Schulmeister ist, von der Geistlichkeit allein aufgenommen und abgedanket werden; dahingegen, wenn der Meßner vom Schulmeisters abgesondert ist, hängt jener allein von der geistlichen Obrigkeit, wie dieser von der weltlichen ab“.¹⁶⁰

Dieses Hofdekret, das wohl maßgeblich auf Betreiben Josephs II. zustande kam, wurde am 13. Oktober desselben Jahres allen Landesregierungen zugestellt. Damit wurde erstmals unmissverständlich artikuliert, dass der Staat entschlossen war, die Schulhoheit im Elementarbereich an sich zu ziehen.¹⁶¹ Dass das Elementarschulwesen unter staatliche Aufsicht

¹⁵⁷ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 36f.

¹⁵⁸ Helfert, Die Österreichische Volksschule, 117.

¹⁵⁹ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 82.

¹⁶⁰ Helfert, Die Österreichische Volksschule, 118.

¹⁶¹ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 82.

gestellt werden sollte, war zu dieser Zeit auch einigen führenden Geistlichen bewusst, wie die Denkschrift *Promemoria* vom Mai 1769 des Fürsterzbischofs von Passau, Leopold Firmian, an Maria Theresia zeigt. In Sorge um die Reinheit des katholischen Glaubens empfahl er, der Staat solle durch wirksame Maßnahmen die Jugend vor Irrglauben schützen und sie für Staat und Religion „nutzbar“¹⁶² machen. Als Antwort ordnete Maria Theresia eine Erhebung der „unterwaltenden Gebrechen“¹⁶³ an den allgemeinen Schulen an; im Jahr darauf wurde eine landesfürstliche Schulkommission (1770) eingesetzt, die sich aus geistlichen und weltlichen Ratsmitgliedern zusammensetzte und die Aufgaben einer zentralen Schulaufsichtsbehörde übernahm. Die erhofften Verbesserungen und Reformschritte blieben jedoch weitgehend aus.¹⁶⁴

In dieser ausweglosen Situation rückte, nicht zuletzt durch seine Publikationen und Kontakte zu österreichischen Schulmännern, der damals bedeutendste Reformers des katholischen Schulwesens in Preußen, der Abt Johann Ignaz von Felbiger, immer stärker in den Blick. Bereits 1772 bestand die Absicht, ihn nach Wien zu berufen, wogegen jedoch Maria Theresias Sohn Joseph II. Einwände erhob. Als jedoch zwei Jahre später, im Jänner 1774, der Gesandte am Berliner Hof, Freiherr Gottfried van Swieten, bei Friedrich II. anfragte, seinem Untertan Felbiger „zur Anherreise und einem kurzen Aufenthalte allhier die Erlaubnis zu erteilen“¹⁶⁵ und dieser dem Gesuch stattgab, traf Felbiger am 1. Mai 1774 in Wien ein. Ende Juli überreichte er besagter Schulkommission eine Schulordnung. Deren Inhalt speiste sich neben dem *General-Land-Schul-Reglement* für Schlesien und Glatz und aus Schulordnungen anderer Staaten aus seinen eigenen Erfahrungen sowie aus den bereits entwickelten österreichischen Entwürfen, die er zu einem „neuen Ganzen“¹⁶⁶ verarbeitete.

Felbigers Reformvorhaben stießen jedoch keineswegs auf ungeteilte Zustimmung, sondern weckten, wenig überraschend, Misstrauen bei Klerus und Hochadel. Der Hochadel fühlte sich übergangen und aus einem Bereich verdrängt, in dem traditionell kaum Entscheidungen ohne seine Mitwirkung getroffen worden waren. Der Landeshauptmann von Kärnten, Graf Rosenberg, tat die Reform gar verächtlich als „Marotte der Kaiserin“¹⁶⁷ ab. Die Geistlichkeit wiederum sah sich von der weltlichen Macht überrumpelt und um eine ihrer zentralen Aufgaben gebracht. Bei Maria Theresia fand diese Kritik jedoch wenig Gehör. Von der Kommission beraten und mit einigen inhaltlichen Änderungen versehen, wurde Felbigers Entwurf anschließend vom Weltpriester Joachim Bernhard Wilkowitz in die Form eines Patents

¹⁶² Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 82.

¹⁶³ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 100.

¹⁶⁴ Ebd. 99f.

¹⁶⁵ Helfert, Die Österreichische Volksschule, 309.

¹⁶⁶ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 57.

¹⁶⁷ Apih, Die thesianisch-josefinische Schulreform in Kärnten, 171.

gegossen, das die böhmisch-österreichische Hofkanzlei am 29. November 1774 der Monarchin überreichte.¹⁶⁸

3.2 Konzeption, Aufbau und Gestaltungsprinzipien

Die *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserlich-königlichen Erblanden* basiert auf den drei Grundsätzen „Einheitlichkeit, Allgemeinheit und Nützlichkeit“.¹⁶⁹ Ihre Beweggründe werden bereits in der Einleitung der Ordnung deutlich, indem verlautbart wird, „daß die Erziehung der Jugend beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen, ein genaueres Einsehen allerdings erfordere“¹⁷⁰ und dass, dem Gedankengut der Aufklärung entsprechend, durch „wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffen“¹⁷¹ werden solle.

Dieses Ziel, jedem Kind einen seinem Stand angemessenen Unterricht zu ermöglichen, sollte durch die Dreigliederung des niederen Schulwesens in Normal-, Haupt- und Trivialschulen gewährleistet werden. Unterschieden wurden diese drei Typen von Elementarschulen hinsichtlich ihres Standortes, der Lehrgegenstände und des Umfangs des Lehrangebots. Trivialschulen sollten in „allen kleineren Städten, und Märkten, und auf dem Lande wenigstens an allen Orten seyn, wo sich Pfarrkirchen, oder davon entfernte Filialkirchen befinden“,¹⁷² eingerichtet werden und neben den grundlegenden Lehrgegenständen Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen in den überwiegend erstklassigen, teils auch zweitklassig geführten Schulen zudem „die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirtschaft nach Maaßgabe des hierzu verfaßten Büchleins“¹⁷³ vermitteln. Die dreiklassigen Hauptschulen wiederum sollten in größeren Städten und Klöstern so eingerichtet werden, dass in jedem Kreis bzw. Distrikt des Landes wenigstens eine vorhanden war. Dort seien alle Hauptgegenstände der Normalschulen zu unterrichten, teilweise jedoch mit geringeren Anforderungen. Als „Richtschnur aller übrigen Schulen in der Provinz“¹⁷⁴ sollte schließlich in jeder Provinz eine Normalschule bestehen, in der zugleich die Ausbildung neuer Lehrer sowie die Umschulung bereits tätiger Schulmeister in sogenannten „Präparandenkursen“¹⁷⁵ erfolgen

¹⁶⁸ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 91.

¹⁶⁹ Hantsch, Die kulturelle Funktion des österreichischen Bildungswesens, 15.

¹⁷⁰ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 4.

¹⁷¹ Ebd. 4.

¹⁷² Ebd. 7.

¹⁷³ Ebd. 7.

¹⁷⁴ Ebd. 6.

¹⁷⁵ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 6.

sollte. Unter den Lehrgegenständen fanden sich sowohl solche, „die als Vorbereitung zum Studium dienen“,¹⁷⁶ als auch solche, die „Personen nützlich sind, die dem Nähr- und Wehrstande, besonders aber der Landwirtschaft, den Künsten und Handwerken sich widmen wollen“.¹⁷⁷ Dazu zählten unter anderem die Sprachlehre der Muttersprache, die Anleitung zur lateinischen Sprache, Haushaltskunst, die Geschichte von Künsten und Handwerken, Naturlehre und Naturwissenschaften, allgemeine Geschichte, Erdbeschreibung, Feldmess- und Baukunst, Mechanik sowie Zeichnen.

Die Schulordnung richtet sich an dieser Stelle auch ausdrücklich an die künftigen Lehrkräfte: Es werden „die Eigenschaften und Pflichten rechtschaffener Lehrer“¹⁷⁸ beschrieben, „die Sachen, darinnen sie unterweisen sollen, die Kenntniß der Methode, die Übung im wirklichen Unterweisen, das Nöthigste von der Schulzucht, das Führen der Kataloge und das Betragen bey Untersuchungen“¹⁷⁹ sowie abschließend „jenes, was die Hauslehrer und Informatoren zu wissen nöthig haben“.¹⁸⁰ Bereits 1775 musste in diesem Zusammenhang ein ebenfalls von Felbiger verfasstes Methodenbuch verpflichtend verwendet werden, in dem sowohl Lehr- und Lernmethoden als auch Aufgaben und Pflichten der Lehramtskandidaten, Lehrer und Schulaufsichtsorgane sehr genau festgelegt wurden. Durch die Vereinheitlichung und Professionalisierung der Lehrerausbildung sollte auf diese Weise die „Einförmigkeit der Lehrart“¹⁸¹ gewährleistet werden.

Ein weiterer Schritt zur Erreichung dieses Ziels bestand in der Einführung verbindlicher Schulbücher für alle Lehrgegenstände, deren Inhalte genau zu befolgen waren, sodass die Jugend „aus keinem anderen, als aus den vorgeschriebenen [Büchern] unterwiesen werden“¹⁸² sollte. Für die Trivialschulen war dabei vor allem das „ABC- oder Namenbüchlein“,¹⁸³ ebenfalls von Felbiger verfasst, vorgesehen. Im ersten Teil bedient sich dieses Lehrbuch der Buchstabiermethode: Zunächst werden die einzelnen Buchstaben vorgestellt, in einem weiteren Schritt folgen Silben und kurze Wörter. Darüber hinaus enthält das Buch in unterschiedlichen Schriften gedruckte Lesetexte, die religiöse und sittliche Belehrung miteinander verbinden und unter anderem eine „Kurze Sittenlehre“¹⁸⁴ sowie „Kleine Erzählungen“¹⁸⁵ umfassen. Zu diesen

¹⁷⁶ Ebd. 11.

¹⁷⁷ Ebd. 11.

¹⁷⁸ Ebd. 12.

¹⁷⁹ Ebd. 12f.

¹⁸⁰ Ebd. 12f.

¹⁸¹ Ebd. 17.

¹⁸² Ebd. 17.

¹⁸³ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 64.

¹⁸⁴ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 64.

¹⁸⁵ Ebd. 65f.

zählen etwa „Das fromme Kind“¹⁸⁶ und „Das haushälterische Kind“¹⁸⁷ sowie der „Kleine Katechismus“¹⁸⁸ zum Unterricht der christlich-katholischen Lehre.¹⁸⁹ Auf bildliche Darstellungen verzichtete das Schulbuch vollständig. Daraus lässt sich ableiten, dass Felbiger wohl der vorherrschenden Auffassung des Bildungsreformers Heinrich Braun folgte, der 1774 schrieb, Bilder hätten „die Sinnlichkeit der Kinder so sehr eingenommen und zerstreuet, so daß sie nicht die Buchstaben, sondern die Bilder als Hauptsache, die sie lernen sollten, ansähen“.¹⁹⁰

Auch die Unterrichtsmethode wurde auf die damals als sehr modern geltende Saganische Lehrart umgestellt. Dabei wurde erstmals vom Einzelunterricht zum „Zusammenunterricht“ und vom Einzellesen zum „Zusammenlesen“ der ganzen Klasse übergegangen. Alle Schüler*innen sollten „auf einmal und zu gleicher Zeit“¹⁹¹ beschäftigt werden, und alles, „was der Lehrer zu sagen hat, [...] laut, deutlich und allen so vorgetragen [werden], daß ein jedes Wort einen jeden Schüler insbesondere anzugehen scheint“.¹⁹² Weitere Neuerungen betrafen die Gliederung des Lehrstoffs in Schlagworte, das Einprägen derselben mithilfe lediglich ihrer Anfangsbuchstaben als Merkhilfe (Buchstabenmethode) sowie im Religionsunterricht die Frage-und-Antwort-Methode, um das Gelernte zu überprüfen und festzustellen, ob es tatsächlich verstanden worden war. Programmatisch heißt es dazu in der Schulordnung: „Bey dem Unterrichte muß nicht bloß auf das Gedächtniß gesehen, noch die Jugend mit dem auswendig Lernen über die Nothwendigkeit geplagt, sondern der Verstand derselben aufgeklärt, ihr alles verständlich gemacht, und die Anleitung gegeben werden, über das Erlernte sich richtig, und vollständig auszudrücken“.¹⁹³

Eine weitere wesentliche Neuerung betraf die erstmalige Einführung der Schulpflicht für alle sechs- bis zwölfjährigen Kinder, die genau genommen jedoch als Unterrichtspflicht zu bezeichnen ist, eine Regelung, die in Österreich seit der Schulreform von 1774 bis heute gilt. Von Unterrichtspflicht und nicht von Schulpflicht ist deshalb zu sprechen, weil vor allem in den oberen Schichten der Gesellschaft Privatlehrer*innen zur Bildung und Erziehung des Nachwuchses herangezogen wurden und somit lediglich die Pflicht zum Unterricht, nicht aber zum Besuch einer öffentlichen Schule bestand. Kinder beider Geschlechter, die nicht durch einen Hauslehrer/eine Hauslehrerin unterrichtet wurden, hatten „ohne Ausnahme in die Schule,

¹⁸⁶ Ebd. 65f.

¹⁸⁷ Ebd. 65f.

¹⁸⁸ Ebd. 65f.

¹⁸⁹ Ebd. 65f.

¹⁹⁰ *Braun*, Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht, 32.

¹⁹¹ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 60.

¹⁹² Ebd. 61.

¹⁹³ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 18.

und zwar sobald sie das 6te Jahr angetreten haben“,¹⁹⁴ zu gehen; dazu heißt es weiter: „daher Wir denn gerne sähen, daß Eltern ihre Kinder wenigstens durch 6 oder 7 Jahre in den deutschen Schulen ließen“. ¹⁹⁵ Für die Einhaltung dieser Bestimmungen wurden auch die Magistrate und Ortsobrigkeiten in die Pflicht genommen: Sie sollten „genaue Obsorge hierauf tragen“¹⁹⁶ und „die saumseligen Eltern oder Vormünder [...] anmahnen, und nach Gestalt der Sachen auch nachdrücklich anhalten“,¹⁹⁷ falls diese ihre schulfähigen Kinder nicht in die Schule schickten. Darüber hinaus sollten Jugendliche, die das schulpflichtige Alter bereits überschritten hatten, an den Sonntagnachmittagen Wiederholungsstunden besuchen, in denen sie die in der Schule erworbenen Kenntnisse auffrischen sollten. Die Verbindlichkeit dieser Einrichtung unterstreicht der Umstand, dass Handwerkslehrlinge erst freigesprochen werden durften, wenn sie den regelmäßigen Besuch dieser Stunden schriftlich nachweisen konnten; der Besuch war bis zum vollendeten 20. Lebensjahr vorgeschrieben.

Neben den pädagogischen und inhaltlichen Neuerungen betrafen die Reformen auch die strukturellen Rahmenbedingungen der Schulen. So wurde festgelegt, dass neue Schulen „hauptsächlich auf Kosten der Gemeinde, die hieraus den unmittelbaren Nutzen zieht, jedoch mit Beytritte der Herrschaft“¹⁹⁸ zu errichten seien, da diese aus den Schulen „wohlgesittete und brauchbare Unterthanen erhält“. ¹⁹⁹ Gleichzeitig wurde die Abkehr von den sogenannten Einraumschulen verfügt: Es sollten „so viele Schulstuben angeleget werden, als Lehrer zugleich unterrichten“,²⁰⁰ und diese durften nicht mehr in den privaten Wohnräumen der Lehrer untergebracht sein, ein bis dahin weit verbreiteter Zustand. Den Schulmeistern wurde zwar weiterhin gestattet, sich neben dem Schuldienst „auch einen anderen ehrlichen Erwerb“ nachzugehen, „in so weit solcher ihrer Hauptpflicht unabbrüchig ist“. ²⁰¹ Verboten wurde ihnen jedoch, selbst ein „Schwankgewerb“²⁰² zu führen oder „bey Kirchtägen, und Hochzeiten, oder andern Gelegenheiten, in den Wirths- oder dergleichen Häusern [zu] musiciren“. ²⁰³ Ebenso durften sie die Pfarrer nicht mehr zu den Verheirathungen begleiten. Im Rahmen ihres Schuldienstes hatten sie halbjährlich öffentliche Prüfungen abzuhalten, in denen die Schüler*innen in allen Gegenständen Zeugnis ihres erworbenen Wissens und Könnens abzulegen hatten. Die Besten und „Sittsamsten“ jeder Klasse konnten dabei außerordentlich

¹⁹⁴ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 21.

¹⁹⁵ Ebd. 21.

¹⁹⁶ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 23.

¹⁹⁷ Ebd. 23.

¹⁹⁸ Ebd. 8.

¹⁹⁹ Ebd. 8.

²⁰⁰ Ebd. 9.

²⁰¹ Ebd. 34.

²⁰² Ebd. 34.

²⁰³ Ebd. 34.

belohnt werden, während Nachlässige, sofern sie das festgesetzte Alter noch nicht erreicht hatten, zum weiteren Schulbesuch angehalten und verpflichtet werden konnten.

In Bezug auf das Geschlecht der Schüler*innen wurde festgelegt, dass in koedukativ geführten Klassen die Mädchen, sofern keine eigene Mädchenschule eingerichtet werden könnte, auf „eigenen Bänken“²⁰⁴ von den Knaben getrennt zu sitzen hatten. Wo es möglich war, sollten eigene Mädchenschulen eingerichtet werden, in denen sie in den Gegenständen „Nähen, Stricken und andern ihrem Geschlechte angemessenen Dingen zu unterweisen“²⁰⁵ waren.

Zudem wurden die Einteilung des Schuljahres in Winter- und Sommerschule sowie die tägliche Unterrichtszeit mit Vor- und Nachmittagsunterricht geregelt. Auch die Schulaufsicht erfuhr eine klare hierarchische Gliederung: Über die Trivialschulen wachten der Ortspfarrer, ein Herrschaftsbeamter, ein Gerichtsgeschworener oder ein eigens bestellter Aufseher; über die Haupt- und Normalschulen standen Direktoren und ein vom Magistrat ernannter Bürger. Für mehrere Bezirke war ein Oberaufseher (Distriktaufseher) zuständig, in jeder Provinz eine Schulkommission; über das gesamte Elementarschulwesen wachte der Generaldirektor, ein Amt, das in den ersten Jahren nach Einführung der Reform Felbiger selbst innehatte, und schließlich die Studienhofkommission.²⁰⁶

²⁰⁴ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 22.

²⁰⁵ Ebd. 22.

²⁰⁶ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 58.

4. Formen und Zuständigkeiten frühneuzeitlicher Schulträgerschaft

Im Rahmen der Analyse widmet sich die Arbeit zunächst der Trägerschaft und den damit verbundenen Zuständigkeiten von Elementarschulen der österreichischen Länder in der Frühen Neuzeit. Unter Schulträgerschaft wird dabei jene Instanz verstanden, die eine Schule rechtlich, organisatorisch und finanziell verantwortet und damit die Rahmenbedingungen ihres Bestehens sichert. Dazu zählten aus Perspektive der Arbeit die Gründung und Erhaltung einer Schule, die Besoldung bzw. materielle Ausstattung der Lehrpersonen sowie die Bereitstellung von Räumen und Unterrichtsmitteln. Trägerschaft umfasste darüber hinaus zentrale Herrschafts- und Aufsichtsrechte, etwa bei der Bestellung des Schulmeisters und dessen Hilfslehrer, der Kontrolle von Unterricht und Disziplin sowie der Festlegung des Unterrichtsprogramms. Je nach Schultyp und Region lagen diese Rechte in der Frühen Neuzeit entweder bei kirchlichen oder auch bei städtischen bzw. landständischen Obrigkeiten, an deren Spitze der Landesfürst stand und die nicht selten geteilt bzw. auch umkämpft waren.

Folgend wird zunächst ein Überblick über die zentralen Schultypen gegeben, die ausgehend vom Mittelalter auf den Gebieten des heutigen Österreichs bestanden. Als älteste und im elementaren Bildungsbereich besonders früh fassbare Institution unter kirchlicher Trägerschaft begegnen die Pfarrschulen. Seit dem 13. Jahrhundert waren sie in ihrer Ausrichtung stark religiös geprägt und zielten vor allem darauf, den für die Pfarren erforderlichen Nachwuchs an Ministranten, Kirchendienern und Kirchensängern (weshalb sie teils auch als „Singschulen“²⁰⁷ bezeichnet wurden) sicherzustellen, wozu eine gewisse elementare Ausbildung, auch in Latein, nötig wurde. Sie entstanden vor allem in Städten und größeren Pfarren.²⁰⁸

Im Zuge der „urbanen Phase“,²⁰⁹ in der sich im Verlauf des 13. Jahrhunderts die Anforderungen und Bildungsansprüche der Bürger in Städten und größeren Märkten erstmals zu wandeln und auszudifferenzieren begannen, wuchs jedoch der Bedarf an umfassenderen, stärker „praxisbezogenen“ Bildungsangeboten für Kinder. Eine Entwicklung, die etwa zur Folge hatte, dass in den Pfarrschulen auch dem Unterrichtsgegenstand Rechnen Platz eingeräumt werden musste. Diese Ausweitung des Unterrichts kann dabei als ein Zugeständnis der kirchlichen Schulträger an das städtische Bürgertum verstanden werden: Dessen Interessen sollten nicht so weit missachtet werden, dass sich dauerhaft eigenständige, der kirchlichen

²⁰⁷ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 5.

²⁰⁸ Ebd. 5.

²⁰⁹ Ebd. 5.

Aufsicht entzogene Schulformen hätten etablieren können.²¹⁰ Da sich die Bürger mit den Pfarrschulen zunehmend nicht begnügen wollten und sich das Drängen nach höherer Bildung für den bürgerlichen Nachwuchs intensivierte, entwickelten sich viele Pfarrschulen zu sogenannten Lateinschulen weiter. Diese blieben in der Regel weiterhin in der Trägerschaft der Pfarre, wodurch die maßgeblichen Rechte des Pfarrers, etwa bei der Bestellung des Schulmeisters sowie bei der Festlegung von Unterrichtsprogramm und -zielen, gewahrt blieben. Zugleich gelang es dem Bürgertum insbesondere in größeren Städten hier jedoch erstmals, sich schrittweise Mitspracherechte zu sichern und zentrale Elemente seines Bildungsanspruchs in das Lehrprogramm der Lateinschulen einzubringen. In Wien und Salzburg konnten Bürger etwa Aufsichts- und Besetzungsrechte im Schulwesen etablieren. In diese Phase fällt schließlich auch die Gründung der höchsten Unterrichtsstufe: Unter Landesfürst Rudolf IV. wurde 1365 die Universität Wien gegründet.

Die Einflussnahme des Bürgertums auf das Schulwesen, als eine „über Jahrhunderte sich hinziehenden Prozeß“,²¹¹ der darauf zielte, „den kirchlichen Einfluß in schulischen Einrichtungen schrittweise zurückzudrängen“,²¹² war mit der Entstehung der Lateinschulen jedoch keineswegs ausgeschöpft; vielmehr lässt sie sich in vielerlei Hinsicht als Auftakt weiterer Entwicklungen verstehen. Denn wie bereits im zweiten Kapitel der Arbeit skizziert, nahm im Spätmittelalter vor dem Hintergrund der weiterhin wachsenden Bedürfnisse von Handel und Gewerbe unter den Bürgern die Zahl jener zu, die schulisches Wissen stärker auf praktische Zwecke ausrichten wollten: Sie bevorzugten die deutsche Sprache gegenüber dem Lateinischen und forderten, dem Rechnen im Unterricht noch mehr Gewicht beizumessen. Im 15. Jahrhundert erhielt diese Entwicklung, nicht zuletzt aufgrund ihrer Breitenwirkung, einen bedeutenden Schub durch das Aufkommen eines neuen Schultyps, der als „ureigene Schöpfung der Bürger“²¹³ bezeichnet wird: die „teutsche Schule“²¹⁴ mit stärkerer Gewichtung der deutschen Sprache und Vorläuferin der heutigen Volksschule, durch die aufgrund ihrer niederschweligen Angebote im Vergleich zum bisherigen Schulwesen die Alphabetisierung des Volkes um ein Bedeutendes vorangebracht werden konnte. Zu ihren zentralen Lehrgegenständen zählten Lesen und Schreiben in deutscher Sprache, Rechnen sowie Gesang.

²¹⁰ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 6.

²¹¹ Ebd. 6.

²¹² Ebd. 6.

²¹³ Ebd. 6.

²¹⁴ Ebd. 6.

Neuwertig war zudem die Organisations- und Finanzierungsform dieser Schulen: Viele wurden von Schulmeistern in nebengewerbsmäßiger Weise betrieben, wobei der Schulmeister nicht nur Lehrperson, sondern faktisch auch Betreiber der Schule war. Die Finanzierung erfolgte überwiegend, teils sogar ausschließlich, über das Schulgeld der Schüler*innen, während in anderen Schulmodellen Lehrpersonen durch kirchliche oder herrschaftliche Träger besoldet wurden und das Schulgeld nur einen ergänzenden Teil ihrer Einkünfte ausmachte. Wie sich im weiteren Verlauf des Kapitels anhand von einigen Quellentexten zeigen lässt, hatte diese „relative“ Autonomie der deutschen Schulen eine wichtige Folge: Gerade weil Unterrichtsführung und Gebührenpraxis in den deutschen Schulen weniger fest institutionalisiert waren, griffen Stadträte und kirchliche Träger hier ab dem 16. Jahrhundert zunehmend regulierend ein. Sie erließen Normen, welche die Halter und Träger der deutschen Schulen betrafen, insbesondere dort, wo Konflikte um das Schulgeld sichtbar wurden. Denn in der Praxis konnten deutsche Schulen aufgrund ihrer Spielräume entweder dazu tendieren, das Schulgeld so niedrig zu halten, dass ein Großteil der Kinder nur noch diese Schulen besuchte, oder umgekehrt, etwa bei hoher Nachfrage oder fehlender Konkurrenz, die Gebühren so hoch anzusetzen, dass soziale Spannungen und Beschwerden in der Bevölkerung unvermeidlich wurden. Wie das folgende Kapitel noch veranschaulichen wird, wird an diesem Punkt für die deutschen Schulen Schulträgerschaft als Aushandlungsfeld sichtbar: Zwischen ökonomischer Eigenlogik der Schulhalter, städtischem Ordnungsanspruch und, in späteren Phasen, konfessionell-religiösen Erwartungen an Unterricht und Disziplin.

Abschließend ist als jüngste Form von Schule in dieser Reihe noch auf die Landes- bzw. Landschaftsschulen hinzuweisen, die sich seit Mitte des 16. Jahrhunderts als Sonderformen der höher organisierten Lateinschulen entwickelten. In Zeiten eines prekären Bildungsnotstands verfolgte der Adel damit das Ziel, eigene, brauchbare und standesgemäße Bildungseinrichtungen für ihren Nachwuchs zu schaffen. Namensgebend für „Landschaft“ waren dabei die Stände: der Prälatenstand, Herren und Ritter sowie die auf den Landtagen vertretenen landesfürstlichen Städte und Märkte. Faktisch gab jedoch der Adel in ständischer Repräsentanz und Verwaltung den Ton an. In den Quellen werden diese Schulen zunächst nach mittelalterlicher Gepflogenheit, als „schuelen“²¹⁵ bezeichnet; damit wurde der Umstand aufgegriffen, dass es sich im Unterschied zu anderen Schultypen, wie den Pfarr- und deutschen Schulen, um mehrklassige Schulen handelte.

²¹⁵ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 71.

Ab den 1560er-Jahren setzten sich dann Bezeichnungen wie „adeliche Landtschuel“²¹⁶ oder „gemaine christliche landtschuel“²¹⁷ durch; häufig begnügten sich die Schreiber mit der Kurzform „landtschuel“.²¹⁸ Organisation, personelle und finanzielle Ausstattung sowie die Kontrolle dieser Schulen lagen beim Landesfürsten bzw. den landständischen Behörden. In ihrer Ausrichtung orientierten sich diese Einrichtungen dabei am deutschen Vorbild der „Landesschulen“,²¹⁹ welche die Landesfürsten dort in verschiedenen Territorien häufig in ehemaligen Klöstern und durch Foundationen aus Kirchenvermögen errichtet hatten.²²⁰ Auf österreichischem Gebiet erfolgte die Übertragung dieses Modells jedoch stärker losgelöst von kirchlichen Interessen: Hier übernahmen die von den Ständen gewählten Vertreter in den Verordnetenkollegien maßgebliche Entscheidungs- und Vollziehungsakte, freie Hand gelassen von den Landesfürsten. Landschaftsschulen entstanden deshalb vor allem in den aufstrebenden Landeshauptstädten wie Wien, Graz, Linz und Klagenfurt, also dort, wo die Entscheidungsgremien tagten und die Behörden ihren Sitz hatten. Indem Landschaftsschulen damit in vielen Fällen zur (standes)politischen und organisatorischen Angelegenheit der Stände wurden, konnten sie sich in Regionen, in denen sich der Protestantismus durchgesetzt hatte, zu „Hochburgen des reinen evangelischen Glaubens“²²¹ entwickeln. Der Vollständigkeit halber ist jedoch festzuhalten, dass dem auch gegenreformatorische Gründungen gegenüberstanden: So ließ Kaiser Ferdinand I. in Wien im Zeichen der Gegenreformation ein konfessionell umgepoltes „new adelich collegium vnd Landtschuel“²²² errichten bzw. einrichten.

4.1 Trägerschaft zwischen geistlicher und weltlicher Autorität

Im Kapitel zur thesesianischen Schulreform wurde am Beispiel der Bestellung des Schulmeisters in der Stadt Wolfsberg in Kärnten ein Konflikt ausgeführt, der in Bezug auf die Reformbewegung hin zu einem staatlich geordneten Elementarschulwesen einen zentralen Faktor markiert: Nach dem Ableben des Schulmeisters kollidierten die Interessen des Pflegers der kaiserlichen Herrschaft mit jenen des zuständigen Dechanten in der Frage, wem das Recht zukomme, einen neuen Schulmeister zu bestellen. Weltliche Zuständigkeiten stießen hier unmittelbar auf kirchliche Ansprüche. Folgend wird nun aufgezeigt, dass es sich dabei keineswegs um einen singulären Streitfall handelte: Vergleichbare Auseinandersetzungen der Schulträger um Bestellung, Aufsicht, Disziplin und Einkünfte der Schulen brachen die gesamte

²¹⁶ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 71.

²¹⁷ Ebd. 71.

²¹⁸ Ebd. 71.

²¹⁹ Ebd. 71.

²²⁰ Ebd. 71.

²²¹ Ebd. 72.

²²² Ebd. 72.

Frühe Neuzeit über hinweg immer wieder aus und lassen sich vor dem Hintergrund einer allmählichen Verschiebung von Zuständigkeiten erklären, bei der weltliche Interessen im Schulwesen immer stärker an Einfluss gewannen. Dabei geht es nicht bloß um formale Kompetenzfragen, sondern auch um konkrete Steuerungsmöglichkeiten über Personal, Unterrichtspraxis und nicht zuletzt religiöse Orientierung der Schule. Gerade weil die Schulmeister in den meisten Fällen zugleich Lehrer, kirchlicher Funktionsträger (etwa durch seine Nebenerwerbstätigkeiten als Mesner oder Organist) und „lokale Autoritätspersonen“ sein konnten, wurden ihre Anstellungen oftmals zu besonders konflikträchtigen Schnittpunkten konkurrierender Ansprüche.

Mit Blick auf das Jahr 1526 als Ausgangspunkt der Analyse ist zunächst festzuhalten, dass sich die Länder des heutigen Österreich um die Wende des 16. Jahrhundert, nach dem Tod Kaiser Maximilians I. (1519), in einer Krise des niederen Bildungswesens befanden. Sind hier einerseits äußere Gründe wie Bauernkriege, Pestepidemien, Missernten, hohe Steuern und Abgaben sowie die Schwächung der katholischen Kirche durch die Verarmung des niederen Klerus ins Feld zu führen, so galt als wesentlichster Faktor wohl der Umstand, dass Erziehung und Unterricht wie bereits geschildert als alleinige Aufgabe der katholischen Kirche und privater Stiftungen gesehen wurden, die wiederum selbst durch das Eindringen des Protestantismus in ihren Grundfesten erschüttert worden war. Vor diesem Hintergrund, dem wahrnehmbaren Abnehmen der Schulen und der prekären Lage des Elementarschulwesens, begannen weltlichen Obrigkeiten sich verstärkt in Angelegenheiten des Schulwesens einzumischen und dabei Fragen der Schulträgerschaft neu auszuloten.

Ein Umstand, der sich im ersten staatlichen Schulerlass im Herzogtum Bayern (einschließlich des Innviertels) im Jahr 1526 wie folgend zeigt. Der von den Herzögen Wilhelm und Ludwig von Bayern erlassene und an „all vnnd yegklich Stennde / vnnser Lanndtschafft / der Preläten vnnd geystlichait Grauen / Herrn / Ritterschafft / vomm Adl / Stett vnnd Märckt / vnnser genädig beger. Auch an vnnser Ambtleüt“²²³ gerichtete Text verweist zunächst rückblickend auf frühere, als geordnet dargestellte Verhältnisse: In den „Clösteren / Stifften / Stetten / Märckten vnnd ansehnlichen flecken“²²⁴ habe es über Jahrhunderte hinweg „eerlich schuelen“²²⁵ gegeben, die nun jedoch stark „abgenummen“²²⁶ hätten. Als zentrale Ursache dieses Verfalls nennt der Text sodann ausdrücklich den Protestantismus, der als „ketzerisch verdampter Mißglauben“²²⁷ um sich gegriffen habe; infolge dieses Glaubensabfalls seien

²²³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 45.

²²⁴ Ebd. 45.

²²⁵ Ebd. 45.

²²⁶ Ebd. 45.

²²⁷ Ebd. 46.

Ansehen und Bestand der Schulen deutlich zurückgegangen. Daraus wird die bayerische Notwendigkeit abgeleitet, für die Schulen verbindliche Ordnungen zu schaffen, durch die die „pflanzung Christenlicher Religion gutter sytten und lere“²²⁸ sichergestellt werden solle.

Wird Schulträgerschaft im Spannungsfeld der Konfessionen im Rahmen des folgenden Kapitels noch ausführlicher behandelt, so verdichtet sich hier früh eine zentrale Anforderung des Landesherrn nicht nur an kirchliche, sondern ebenso an zuständige weltliche Obrigkeiten: Schulordnungen zu erlassen, um Konfession, Disziplin und Unterricht zu stabilisieren um den religiös-konfessionellen Konflikt, der für das Abnehmen der Schulen verantwortlich ist, einzudämmen. Der bayerische Schulerlass ist dabei ein Beispiel von vielen hinsichtlich dem sich zeigt, wie sich vor dem Hintergrund der geschwächten Stellung der katholischen Kirche, die Verantwortung für Schule zunehmend ausweitete und neben kirchlichen Instanzen immer stärker auch weltliche Akteure in die Pflicht gerufen werden.

Als ordnende und tragende Instanzen traten dabei insbesondere die Räte in den Städten und Märkten hervor, die sich aus den Bürgermeistern, Stadtrichtern und Ratsherren zusammensetzten: Sie verfassten Schulordnungen, übernahmen Aufsichtsfunktionen und begannen, Schulmeister eigenständig zu bestellen bzw. anzustellen: Ein anschauliches Beispiel hierfür bietet die Instruktion für den Schulmeister der Lateinschule zu Wiener Neustadt vom 29. März 1535. Darin formuliert der Stadtrat durch „Burgermeister, Richter und Rath“²²⁹ die Verpflichtungen und Erwartungen an den neuen Schulmeister, Magister Leonhard Schwan. Auch hier wird die Schule als durch Kriege, die osmanische Bedrohung und weitere Belastungen der Stadt „in abfal gekumen“²³⁰ beschrieben; sie solle nun wieder in „guetten, ordentlichen wesen“²³¹ gebracht werden und in altem Glanz erstrahlen. Zu diesem Zweck wird dem Schulmeister unter anderem gestattet, „mit will und wissen eines Bürgermeisters“²³² zu Beginn seiner Tätigkeit „ainen Chantor, Succentor und Locaten“²³³ sowie „custodes und Advertentes“²³⁴ anzustellen. Die Bestellung und Verwaltung von Hilfslehrern zur Unterstützung des Schulmeisters war zu diesem Zeitpunkt auch in anderen Regionen bereits gängige Praxis, jedoch zeigt sich anhand dieser Instruktion für die Lateinschule in Wiener Neustadt in den Quellen erstmals, wie konkret die weltlichen Obrigkeiten in die innere Organisation der Schulen einzugreifen begannen und damit Bereiche des Schulwesens an sich

²²⁸ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 46.

²²⁹ Ebd. 49.

²³⁰ Ebd. 49.

²³¹ Ebd. 49.

²³² Ebd. 50.

²³³ Ebd. 50.

²³⁴ Ebd. 50.

zu reißen, die zuvor stets in den Händen der Pfarren lagen. Der Schulmeister wird damit als organisatorischer „Leiter“ der Schule gefasst, aber zugleich in ein System „weltlicher Kontrolle“ eingebunden: Er darf Personal einsetzen und den „Betrieb“ ordnen, jedoch nicht autonom, sondern im Rahmen der von der Stadt gesetzten Regeln. Darüber hinaus wird ferner festgelegt, dass die Entlohnung dieser Hilfskräfte aus den Bezügen des Schulmeisters zu erfolgen habe: „Mit will und wissen eines Burgermeisters aufnehmen und damit versehen sein, dieselben in guett ordnung in seinem gehorsam halten“.²³⁵

Ein Umstand, der im Rahmen dieser Arbeit als Überleitung zu einem weiteren Gegenstandsbereich von Schulträgerschaft dienen kann. Vielerorts entstanden zu dieser Zeit Konflikte innerhalb des „Lehrkörpers“ einer Schule, wenn sich die Schulmeister weigerten, ihr bereits niedriges Einkommen in entsprechender Weise mit den Hilfskräften zu teilen. Um also Spannungen innerhalb des Lehrkörpers wie auch dem Schulbetrieb insgesamt zu vermeiden und zugleich zu überprüfen, ob die Bemühungen der Stadträte, die Schulen wieder in ein „guet, ordentlich wesen“²³⁶ zu bringen, tatsächlich Wirkung zeigten, etablierten die Stadträte auch in kleineren Städten und Märkten Formen von weltlicher Schulinspektion. Ein weiterer Eingriff in das bis dato streng kirchlich überwachte Feld der schulischen Kontrolle, standen die Aufgaben der Kontrolle und Überwachung des Schulbetriebs bis dato stets dem zuständigen Pfarrer zu. Die bestellten Inspektoren, in den Ordnungen und Instruktionen häufig als „Superintendenten“²³⁷ bezeichnet, stammten meist aus den Reihen des Rates selbst; sie hatten das Geschehen an den Schulen zu beobachten, zu kontrollieren und bei Missständen korrigierend einzugreifen. Festgelegt wird dabei in den Quellen, in welchen Abständen diese Inspektoren die Schule zu besuchen hatten und welche Kompetenzen ihnen dabei zukamen. So bestimmte etwa die Lokation und Bestallung des lateinischen Schulmeisters Ulrich Perger in Freistadt vom 1. Mai 1554, dass mit Michel Alkhouer und Niclas Scherhechl zwei Ratsherren zu Superintendenten bestellt wurden, die „alle Paide oder Je ainer albeg in 14 tagn aufs wenigist ain mall“²³⁸ die Schule aufsuchen sollten. Dort hatten sie festgestellte Mängel zu „emendirn vnd pessern“, ²³⁹ notwendige bauliche Maßnahmen dem Bürgermeister oder Rat anzuzeigen sowie insbesondere jene „Irrung(en)“²⁴⁰ beizulegen, die sich zwischen dem Schulmeister, seinen Gesellen oder den Schüler*innen ergeben konnten.

²³⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 50.

²³⁶ Ebd. 49.

²³⁷ Ebd. 72.

²³⁸ Ebd. 72.

²³⁹ Ebd. 72.

²⁴⁰ Ebd. 72.

Mit diesen genannten „Irrung(en)“²⁴¹ wird auf die bereits angesprochenen Konflikte innerhalb des Lehrkörpers verwiesen, bei denen die Superintendenten als vermittelnde Instanz innerhalb des Schulbetriebs fungieren sollten. Sie hatten Auseinandersetzungen zwischen Schulmeister, Hilfslehrern und Schüler*innen zu schlichten und damit Disziplin wie Ordnung aufrechtzuerhalten. Je nach örtlicher Praxis konnten ihnen darüber hinaus auch administrative Aufgaben zufallen, etwa die Mitaufsicht über Schulgelder oder andere Einnahmequellen der Schulen.

Der Schulbetrieb war vielerorts nämlich nicht nur pädagogisch, sondern auch finanziell auf ein Geflecht unterschiedlicher Erträge angewiesen. Verfügte eine Schule etwa über einen Schulchor, so war dieser eng in den kirchlichen Jahreslauf eingebunden und wirkte bei Gottesdiensten, Festen oder Prozessionen mit, wofür der Schulmeister und teilweise auch die Chorknaben entlohnt wurden. Eine weitere, gerade für Schüler*innen aus ärmeren Verhältnissen wichtige Einnahmequelle bildete die Mendikation, auf die im Kapitel zur Schülerschaft noch näher einzugehen ist. Mit obrigkeitlicher Erlaubnis durften Schüler*innen an bestimmten Tagen von Haus zu Haus ziehen und Almosen in Form von Geld, Nahrung oder Naturalien sammeln, um ihren Schulbesuch zu finanzieren. Diese Einnahmen waren in der Regel dem Schulmeister zu übergeben, der sie zumindest dem normativen Anspruch nach gerecht unter den betroffenen Kindern zu verteilen hatte. Gerade um Missbrauch und Ungleichbehandlung zu verhindern, konnten auch hier Superintendenten herangezogen werden, um die Verwendung und Verteilung solcher Mittel zu überwachen.

In einem Fragment einer Schulordnung für die lateinische Bürgerschule zu Wiener Neustadt, das auf die erste Hälfte des 16. Jahrhunderts datiert wird, wird den Inspektoren bzw. Superintendenten demnach unter anderem also auch die Aufgabe übertragen, die Einnahmen aus der „Tenebration“²⁴² zu verwalten. Darunter wird das Gebet „Tenebrae factae sunt“ verstanden, das die Schulkinder jeden Freitag während der heiligen Wandlung, dem Höhepunkt der katholischen Messe, sangen. Die Ordnung bestimmt hierzu, dass die „Tenebration am Freitag“²⁴³ vierteljährlich durch die Superintendenten „nach gelegenheit aussgethailt“²⁴⁴ werden solle und dem Schulmeister nicht zukomme, damit dieser das Geld nicht für sich behalte und den „Knaben und Armen Pueben nichts gibt“.²⁴⁵ Vielmehr sollten die Erträge den Schulkindern zugutekommen, sodass diese sich „ain Pfait od. schuech“²⁴⁶ sowie Papier leisten

²⁴¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 72.

²⁴² Ebd. 52.

²⁴³ Ebd. 52.

²⁴⁴ Ebd. 52.

²⁴⁵ Ebd. 52.

²⁴⁶ Ebd. 52.

konnten. Die Superintendenten traten damit als Kontrollinstanz auf, die nicht nur Ordnung und Disziplin, sondern auch soziale Ausgleichsfunktionen innerhalb des Schulbetriebs sichern sollte.

Darüber hinaus drangen die weltlichen Schulträger teilweise auch in die pädagogische Praxis der Schulmeister ein. Sie beließen es nicht bei allgemeiner Aufsicht, sondern verlangten konkrete Rechenschaft über Unterrichtsorganisation, Inhalte und Zuständigkeiten und machten damit den Unterricht selbst zum Gegenstand der Kontrolle. Der Stellenwert dieser Aufsichtsfunktion wird für die Lateinschule in Wiener Neustadt im Zusammenhang mit der Bestellung des Rektors Johannes Strobl deutlich. Infolge einer Visitation durch die Schulinspektoren, bei der offenbar erhebliche Mängel festgestellt worden waren, musste Strobl dem Stadtrat im Jahr 1554 einen Lehrplan vorlegen, der die Tätigkeiten sowohl des Rektors als auch seines Succentors umfasste.²⁴⁷

Ferner begannen sich die Stadträte auch in die Angelegenheiten der aufstrebenden deutschen Schulen einzuschalten. Wie bereits oben ausgeführt, waren diese Einrichtungen, die vor allem in den Städten vermehrt in Erscheinung zu treten begannen, vielerorts zunächst vergleichsweise locker institutionell eingebunden: Sie standen im Vergleich zu den traditionellen Pfarr- oder Lateinschulen nicht bzw. weniger stark unter kirchlicher Aufsicht und konnten daher sowohl ihr Lehrprogramm als auch die Höhe des Schulgeldes, das oftmals die zentrale, teils sogar einzige Einnahmequelle darstellte, nach örtlicher Praxis und bis zu einem gewissen Grad nach eigenem Ermessen gestalten. Gerade diese relative Autonomie wurde jedoch dort zum Problem, wo sich Beschwerden über unklare Unterrichtsführung, unregelmäßige Schulzeiten oder als ungerecht empfundene Schulgeldforderungen häuften. Der städtische Zugriff ist daher zunächst vor allem als normierende Regulierung zu verstehen: Ziel war es, verbindliche Unterrichtsformen und -abläufe festzuschreiben, Kontroll- und Rechenschaftsmöglichkeiten einzuräumen und finanzielle Belastungen, zumindest im Ansatz, zu begrenzen. Eine stärker religiös-konfessionelle Durchdringung der deutschen Schulen setzte vielerorts erst mit den gegenreformatorischen Maßnahmen Ende des 16. und zu Beginn des 17. Jahrhunderts ein, wie im folgenden Kapitel noch näher zu zeigen sein wird.

Für die deutschen Schulen in Krems und Stein erließen Bürgermeister, Richter und Rat demnach Ordnungen, die den Schulmeistern neben der Elementartrias Lesen, Schreiben und Rechnen ausdrücklich auch den Religionsunterricht anordneten und zugleich die Anweisungen enthielten, das Schulgeld sozial bzw. nach Lernstand zu staffeln: „Nachdem vill Jar vnnd Zeitt her bey beden Stetten Khrembs vnnd Stain bey den Teutschen Schuellmaistern in Jren gehallten

²⁴⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 73f.

Schuelen khain Ordnung. Wie siy es mit Jren Khnaben in der lernung auch die Zeitt in vnnd aus der Schuell zulassen. Vnnd wieuill siy nach gelegenhait was eines Jeden Khnaben Inner vnnd ausser Cost nemben sollen. sonnder Jres gefallens vnnd gelegenhaiten genumben. Vnnd von den Erst Lernenden, vnnd nun zum thaill gelernten Khnaben. auch reichen noch Armen. Khaim Vnnderschaidt gehalten dar Innen nun der gemain Man beschwärt worden. Derhalben sich die Hern Burgermaister Richter vnnd Rath beder Stedt Khrembs vnnd Stain ainer Ordnung vnnd maß Enntschlossen“.²⁴⁸ In der Ordnung wird in der Folge auch detailliert festgelegt, welche Gebühren zu entrichten sind; dabei werden ausdrücklich nicht nur Knaben, sondern auch Mädchen berücksichtigt. Für „Erst anfahende Arme Khnaben“²⁴⁹ sollte etwa nicht mehr als 20 Kreuzer verlangt werden, während für jene, die „zum thaill mit Lesen Schreiben vnnd Raitten (Rechnen) vnnderweisen vnnd abgerichtet“²⁵⁰ wurden, vierteljährlich 6 Pfund Schilling vorgesehen sind. In Bezug auf die Geschlechtertrennung, die ebenfalls im Kapitel zur Schülerschaft näher ausgeführt wird, ist hier festzuhalten, dass in den meisten Quellen zwar stets nur die Knaben erwähnt werden, Koedukation im Mittelalter und der Frühen Neuzeit jedoch nicht ausgeschlossen war und wenn auch in einer geringeren Anzahl als die Jungen auch Mädchen unterrichtet wurden.

Wurde nun anhand der geschilderten Beispiele einige Fälle gezeigt, durch die sich weltliche zu Lasten der kirchlichen Obrigkeiten in die Belange des Elementarschulwesens einzumischen begannen, ist vollständigkeitshalber auch festzuhalten, dass dies nicht immer zwangsläufig zu Konflikten im Sinne des späteren Wolfsberger Falles führte. Ausgewählte Quellenberichte geben wieder, dass weltliche und kirchliche Interessen auch im Einklang miteinander stehen und kooperativ agieren konnten. So zeigt etwa die Instruktion für die Lateinschule in Korneuburg vom 24. Februar 1564 ein Modell geteilter Verantwortung: Der Schulmeister wurde dort vom Rat und Pfarrer der Stadt gemeinsam angestellt. Während er von ersterem eine in der Schulordnung fixierte Ordinariibesoldung (vierteljährlich 9 Pfund 2 Schilling Pfennig, etwa 42 fl. jährlich) sowie das vierteljährliche Schulgeld von einem Schilling zwei Pfennig pro Schüler*in bezog, erhielt er vom Pfarrer den „tisch“,²⁵¹ also die Verpflegung. Auch im Fall von Fehlverhalten des Schulmeisters gegenüber dem Pfarrer waren die Zuständigkeiten klar geregelt: Hielt sich der Schulmeister „vngebürlich vnnd vnbeschaidenlich“²⁵² nicht an die Instruktion, so sollte der Rat befugt sein, ihn unverzüglich aus dem Dienst zu entlassen.

²⁴⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 75f.

²⁴⁹ Ebd. 76.

²⁵⁰ Ebd. 76.

²⁵¹ Ebd. 130.

²⁵² Ebd. 131.

In den Kontext kooperativer Zusammenarbeit sind schließlich auch die „großen Kirchen- und Schulvisitationen“²⁵³ im Herzogtum Bayern einzuordnen. Nachdem die bayerischen Herzöge 1526 die prekären Schulverhältnisse beklagt hatten, veranlasste Herzog Albrecht V. 1553 eine Visitation des Klerus im gesamten Herzogtum. Das Vorhaben stieß zunächst auf Widerstand seitens der Bischöfe; schließlich einigte man sich jedoch auf ein kooperatives Verfahren: Für jede der vier Diözesen (Salzburg, Passau, Regensburg, Freising) wurde eine Kommission eingerichtet, die jeweils aus einem vom Herzog bestellten weltlichen und einem vom Bischof ernannten geistlichen Mitglied bestand. Zu den Ergebnissen der zwischen 1558 und 1560 durchgeführten großräumigen Visitationen gehörte unter anderem eine Schulordnung für die deutschen Schulen. Diese verweist nicht nur auf die wachsende Bedeutung dieses Schultyps, sondern ist auch in administrativer Hinsicht bemerkenswert, da sie regulierend in die finanzielle Praxis der Schulen eingriff. So wurde den „Teutschen Schuelhaltern“²⁵⁴ in München durch den Rat verbindlich vorgegeben, sich bei Vermeidung von Strafe an die festgesetzte Ordnung zu halten. Zugleich wurden Obergrenzen für das Schulgeld bestimmt: Für Kinder, die lediglich Lesen und Schreiben lernten, durften vierteljährlich höchstens fünfzehn Kreuzer eingehoben werden; für jene, die zusätzlich Rechnen lernten, bis zu dreißig Kreuzer. Nur Schulmeister, die die „welsch practica“²⁵⁵ beherrschten, ein frühneuzeitliches Verfahren zur Vereinfachung des kaufmännischen Rechnens und dafür von den verordneten Schulherren approbiert worden waren, durften von fortgeschritteneren Schüler*innen ein höheres Lehrgeld, nämlich bis zu einem Gulden vierteljährlich verlangen.²⁵⁶

Diese beiden Fälle der kooperativen Zusammenarbeit zwischen weltlicher Obrigkeit und Kirche im Elementarschulwesen bildeten jedoch wohl eher die Ausnahme als die Regel. Gerade in Fragen zur Wahl, Bestellung und Disziplinargewalt über den Schulmeister kam es vielerorts zu offenen Konflikten. Ein Beispiel dafür bietet etwa die Ordnung der Bürgerschule für Wiener Neustadt von 1577. Im ersten, vom Stadtrat aufgesetzten Teil des Dokuments tritt ein Spannungsverhältnis zwischen Bürgerschaft und Pfarrer deutlich hervor. Dort wird festgehalten, dass die Bürger einen „frumen schullmaister“²⁵⁷ wählen und einsetzen sollten und dass dieser „Vber der schulen vnd Auch nyemant Annders“²⁵⁸ zu richten habe. Dem Pfarrer wird demgegenüber nur in Ausnahmefällen ein eigenes Recht zugestanden: „Doch so nemen wir Aus Alain todschleg vnnd notnuft der maid vnnd der weib, demselben schulmaister shol der

²⁵³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 132.

²⁵⁴ Ebd. 134.

²⁵⁵ Ebd. 134.

²⁵⁶ Ebd. 133f.

²⁵⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 148.

²⁵⁸ Ebd. 148.

Pfarrer sein Recht gewen vnnd behalten nach beweisung der geschworen Purger des Rats. Vnd obvil leicht der Pfarrer widert dasselb Zethun vnnd Zebehalten. So sholl der schulmaister mit der enziehung seiner schulen vnnd die Purger mit irem opher in bezwing, darzue das Im sein recht wierd gegeben vnnd behalten“.²⁵⁹ Bemerkenswert ist dabei, dass die Kompetenz zur Auswahl und Einsetzung des Schulmeisters ausdrücklich bei den Bürgern und nicht beim Pfarrer verortet wird. Zugleich wird dem Schulmeister eine weitreichende Disziplinargewalt innerhalb der Schule zugesprochen, während dem Pfarrer nur in schwerwiegenden Ausnahmefällen eine Restzuständigkeit verbleibt. Der Stadtrat beanspruchte hier somit nicht nur den organisatorischen Zugriff auf die Schule, sondern definierte auch die Disziplinar- und Gerichtsgewalt innerhalb des schulischen Raums zunehmend als eigenen Zuständigkeitsbereich.

Wie stark diese Zuständigkeitsfragen regional und zeitlich variieren konnten, zeigt demgegenüber die Instruktion für den Schulmeister zu Purgstall in Niederösterreich vom 22. November 1667, in der ein nahezu gegenteiliges Modell festgeschrieben wird. Dort ist der Schulmeister ausdrücklich allein dem Pfarrer als seinem unmittelbaren Vorgesetzten verpflichtet. In der Instruktion heißt es, ein Schulmeister habe „einigen andern für einen herrn nicht, als allein pfarherrn zu Purgstall zu erkennen“²⁶⁰ und sei ihm daher „getreu, gehorßamb und gewerig“²⁶¹ zu sein sowie „sowohl in alß außer der kürchen und schul allen respect und ehr“²⁶² zu erweisen. Zugleich wird festgelegt, dass er sich weder in „burgerliche oder andere hantlung“²⁶³ einmischen oder ohne Wissen des Pfarrers als Zeuge gebrauchen lassen dürfe. Ehrverletzende Äußerungen über den Pfarrer oder über Geistliche insgesamt werden unmittelbar mit der Absetzung bedroht. Die Instruktion verpflichtet den Schulmeister damit nicht nur zu Gehorsam und Loyalität, sondern schließt ihn weitgehend aus anderen sozialen und rechtlichen Bezugssystemen aus. Diese strikte Unterordnung wird in einem weiteren Punkt noch verschärft: Gelangt der Schulmeister zur Kenntnis, dass „der kürchen oder pfarherrn rechten, gerechtigkeiten, einkommens, ehr“²⁶⁴ oder andere ihnen zustehende Belange in Gefahr geraten könnten, so habe er den Pfarrer zu informieren, nach Kräften Abhilfe zu schaffen und die kirchlichen Ansprüche „zu manuteniren und retten“;²⁶⁵ unterlasse er dies, solle er ebenfalls sofort seines Dienstes enthoben werden. Der Schulmeister erscheint hier nicht nur als

²⁵⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 148.

²⁶⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 58.

²⁶¹ Ebd. 58.

²⁶² Ebd. 59.

²⁶³ Ebd. 59.

²⁶⁴ Ebd. 59.

²⁶⁵ Ebd. 59.

Lehrperson, sondern als ein in die kirchliche Ordnung eingebundener Funktionsträger, der die Interessen des Pfarrers mitzutragen und im Konfliktfall sogar zu verteidigen hatte.

Mit der Schulordnung für Tirol vom 27. April 1747 ist abschließend auf ein weiteres Beispiel hinzuweisen, das im Hinblick auf die Schulträgerschaft für diese Zeit bemerkenswerte Neuerungen erkennen lässt. Bereits der erste Abschnitt verweist auf eine verdichtete Form administrativer Erfassung und Kontrolle. Dort wird angeordnet, dass alljährlich nach Ostern ein Verzeichnis sämtlicher „zur Schul erwachsenen Kinder beyderley Geschlechts“²⁶⁶ anzulegen sei, in dem neben Alter und Namen auch zu vermerken war, welche und ob das Kind eine Schule besuchte. Diese Verzeichnisse waren sowohl dem Geheimen Rat als auch dem Stadtpfarrer vorzulegen. Diese Maßnahme kann als Ausdruck einer intensivierten obrigkeitlichen Beobachtung des Schulwesens verstanden werden und dürfte zugleich als Vorbereitung für eine später einzuführende Unterrichtspflicht gegolten haben, wie sie in Salzburg schon seit 1715 bestand. Darüber hinaus lässt sich in der Ordnung auch eine Ausweitung der Zuständigkeiten weltlicher Obrigkeiten in Schulangelegenheiten beobachten. Das Stadtmagistrat bzw. die örtlichen Obrigkeiten werden dabei etwa angewiesen, jeweils zwei geeignete Personen zu bestellen, die gemeinsam mit dem Pfarrer die Instruktion den Schulmeistern bekannt machen, auf ihre Einhaltung achten, Übertretungen abstellen und die Schulmeister unter ihrer Anleitung zunehmend an diese Ordnung gewöhnen sollten.²⁶⁷

Abschließend lässt sich also festhalten, dass die hier herangezogenen Beispiele zeigen, dass Schulträgerschaft zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert nicht als statische Zuständigkeit verstanden werden kann, sondern als Aushandlungsfeld zwischen kirchlicher und weltlicher Autorität. Der wahrgenommene Verfall des Schulwesens und die konfessionellen Spannungen setzten Prozesse in Gang, in denen weltliche Obrigkeiten, insbesondere Stadträte und herrschaftliche Beamte, zunehmend Funktionen übernahmen, die vormals vor allem kirchlichen Instanzen zugeschrieben wurden: Bestellung von Lehrpersonal, Erlass von Schulordnungen, Visitation, Inspektion und finanzielle Kontrolle. Diese Verdichtung weltlicher Steuerung bedeutete jedoch nicht, dass kirchliche Ansprüche automatisch verschwanden; vielmehr entstanden genau daraus jene wiederkehrenden Konflikte um Rechte und Zuständigkeiten, die sich über Jahrhunderte hinweg verfolgen lassen und in der Reformzeit des 18. Jahrhunderts, wie das Beispiel Wolfsberg zeigt, schließlich zu einem zentralen Argument für eine eindeutige, staatliche Regelung des Elementarschulwesens wurden.

²⁶⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 139.

²⁶⁷ Ebd. 139.

4.2 Trägerschaft im Kontext konfessioneller Umbrüche

Wie dargestellt, befand sich das Elementarschulwesen zu Beginn des 16. Jahrhunderts in einer tiefgreifenden Krise, die im Wesentlichen auf die geschwächte Stellung der katholischen Kirche zurückzuführen ist. Diese Entwicklung lässt sich zum einen in der Verarmung des niederen Klerus erklären, zum anderen im aufkeimenden Protestantismus. Dieser breitete sich, ausgehend von den Burgen und Schlössern des Adels, den Verwaltungssitzen grundherrlicher Macht sowie den Städten, gleich eines Flächenbrandes aus und führte schließlich dazu, dass etwa in den ostösterreichischen Ländern (Österreich ob und unter der Enns) mindestens drei Viertel der Bevölkerung die Lehre Martin Luthers annahmen oder ihr zumindest nahestanden. Infolgedessen erlosch das katholische Leben vielerorts weitgehend, wodurch zugleich jene von der Kirche finanziell und personell getragenen Einrichtungen für Unterricht und Erziehung zunehmend wegfielen.²⁶⁸ Besonders betroffen war dabei ausgerechnet jene gesellschaftliche Schicht, Teile des Adels und das wohlhabende städtische Bürgertum, die, wie ausgeführt, als „Bannerträger der Reformation“²⁶⁹ galt: Das aus utilitaristischen Überlegungen der Bürgerschaft erwachsene und durch den Humanismus zusätzlich gestärkte Bildungsbedürfnis konnte von den instabil gewordenen, stark kirchlich geprägten institutionellen Strukturen nicht mehr gedeckt werden.²⁷⁰

Im Bemühen, diesen landesweiten Verfall des elementaren Schulwesens einzudämmen, begannen die Landesherren im 16. Jahrhundert wie geschildert, weltliche Obrigkeiten dort stärker in die Trägerschaft von Schulen einzubinden, wo der Rückzug bzw. die Schwächung kirchlicher Strukturen ein Machtvakuum hinterlassen hatte. Diese Einbindung war zunächst vielfach pragmatisch motiviert, sie sollte Finanzierung, Aufsicht und Personalfragen absichern, blieb aber nicht ohne Nebenfolgen: Indem städtische Räte, Grundherrschaften oder landständische Stellen mehr Einfluss auf Bestellung, Kontrolle und Lehrinhalte erhielten, öffneten sich zugleich neue Räume für konfessionelle Weichenstellungen. Gerade dort, wo lokale Eliten bereits reformatorisch geprägt waren, konnten sich auf dieser Grundlage konfessionelle Verschiebungen im Schulwesen beschleunigen. Schulträgerschaft entwickelte sich damit im 16. und 17. Jahrhundert zunehmend zu einem konfessionell aufgeladenen Aushandlungsfeld, in dem Zuständigkeiten, religiöse Normierung und schulische Praxis eng miteinander verschränkt waren. In Regionen, in denen der Protestantismus zur prägenden Kraft

²⁶⁸ *Reingrabner*, Protestantismus in Niederösterreich, 14.

²⁶⁹ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 42.

²⁷⁰ Ebd. 42.

aufstieg, etwa in Österreich ob und unter der Enns und in der Steiermark, kam es Mitte des 16. Jahrhunderts so zu einer regelrechten Welle der „Protestantisierung“²⁷¹ von Schulen.

Ein interessantes Beispiel hierfür stellt der Fall der Stadt Freistadt im Jahr 1548 dar. Ähnlich wie in Bayern, wo die Herzöge Wilhelm und Ludwig die weltlichen Obrigkeiten zur Wiederbelebung des Schulwesens drängten, bemühte sich auch der Landesherr Ferdinand I. in Österreich ob der Enns ordnend einzugreifen. So sicherte er der Stadt Freistadt, die neben einer bestehenden Pfarrschule auch eine Lateinschule errichten wollte, seine Unterstützung zu, knüpfte diese jedoch an eine klare Bedingung: Der lateinische Schulmeister müsse katholisch sein. Der der Reformation zugeneigte Freistädter Stadtrat gründete daraufhin zwar die Lateinschule, umging die Vorgabe der Anstellung eines katholischen Schulmeisters jedoch, indem er aus dem reichen Stiftungswesen der Stadt andere Ressourcen für Schulzwecke mobilisierte und in weiterer Folge protestantische Schulmeister einstellte.²⁷²

Die Umstellung auf Zielvorstellungen des protestantischen Glaubens vollzog sich an Schulen dabei zumeist in zwei Formen: Entweder nahm der bereits amtierende Schulmeister reformatorisches Gedankengut an und konvertierte, oder, wie im Fall Freistadt, ordnete die Obrigkeit eine konfessionelle Neuausrichtung an und berief einen protestantischen Schulmeister. Dazu ist ferner festzuhalten, dass Glaubenswechsel im 16. Jahrhundert vielerorts häufig waren und gerade in der sozial abgewerteten Berufsgruppe der Schulmeister besonderen Widerhall fanden. Tatsächlich stehen Schulmeister in vielen Darstellungen „in vorderster Linie“²⁷³ der Verbreitung des Protestantismus, weil sie als Unterrichtende und als mit kirchlichen Diensten betraute Personen unmittelbaren Einfluss auf die religiöse Praxis und Prägung der Jugend ausübten. Entsprechend lassen sich zahlreiche Beispiele finden, in denen Städte oder Gemeinden, öffentlich oder auch verdeckt, protestantische Schulmeister anstellten. In den Quellen ist dies nicht selten indirekt zu erkennen: etwa dort, wo den Schulmeistern hinsichtlich des Lehrprogramms und Unterrichtsstoff auffallend große Spielräume eingeräumt werden oder wo explizit konfessionelle Vorgaben, Prüfungen und Kontrollbestimmungen zum Glaubensbekenntnis der Schüler*innen wie auch Schulmeister in den Dokumenten fehlen.

Auch der bereits geschilderte Aufstieg der Landschafts- bzw. Landesschulen als „Hochburgen des evangelischen Glaubens“²⁷⁴ ist in diese Phase einzuordnen. Hervorzuheben sind hier die Schulen für Graz, Enns und später auch Wien: Im Jahr 1533 erhielt etwa der Schulmeister und Präzeptor Jakob Lindner von den Landesverordneten die Erlaubnis, im

²⁷¹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 52.

²⁷² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 52.

²⁷³ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 51.

²⁷⁴ Ebd. 72.

damals etwa 5.000 Einwohner zählenden Graz eine Schule für adelige Kinder einzurichten. Während dabei in den ersten Jahren nach der Gründung der Schule konfessionelle Aspekte wohl keine maßgebliche Rolle spielten und die Lehrpersonen überwiegend katholisch waren, änderte sich dies mit der Berufung des protestantischen Stadtschreibers Bartholomäus Pica im Jahr 1553. Das Bestallungsdekret, besiegelt „under unsern beruerter landschaft in Steyr verordenten pedschafft“,²⁷⁵ umreißt dabei nur in sehr groben Zügen die Aufgaben und Pflichten, die an Pica gestellt wurden. Hinweise auf ein Lehrprogramm und den Lehrstoff fehlen und können demnach als Indiz für den allmählichen Übergang der Schule zu einer stärker protestantischen Ausrichtung gelesen werden.

In Österreich ob der Enns eröffneten die protestantischen Stände am 24. Juni 1567 eine Landesschule in Enns, nachdem Kaiser Maximilian II. diesen ein aufgelassenes Minoritenkloster überlassen hatte und diese es für Schulzwecke nutzbar machten. Da der Zulauf adeliger Schüler*innen jedoch hinter den Erwartungen zurückblieb, verweist eine Instruction für die Superintendenten der Landschule zu Enns vom 3. März 1569 auf die daraus resultierenden Bemühungen, die Einrichtung zu stabilisieren und weiterzuentwickeln. Bereits zwei Jahre später musste die Schule dann schließlich nach Linz übersiedelt werden.²⁷⁶

Nach dem Vorbild der Schulen in Graz und Enns entschlossen sich schließlich auch die protestantischen Stände in Österreich unter der Enns, neben der bereits bestehenden katholischen kaiserlichen Landschaftsschule in Wien eine eigene Schule für ihren protestantischen Nachwuchs zu eröffnen. Kam es dabei im Zuge früherer Etablierungsversuche aufgrund geringer Frequenz, finanzieller Schwierigkeiten sowie eines Konflikts mit einem landesfürstlichen Beamten bei der Neubesetzung der Präzeptorenstelle wiederholt zu Unterbrechungen bzw. Auflösungen, so erhielten die Religionsdeputierten 1575 vom Landtag den Auftrag, in Wien eine protestantische Landschaftsschule neu einzurichten und dafür eine Schulordnung zu erstellen. Die Schulordnung von 1576 und der zunächst erfolgreich anlaufende Schulbetrieb weckten hier zwar große Hoffnungen, doch erwies sich schließlich der Tod Maximilians II. für dieses Projekt als entscheidender Einschnitt.²⁷⁷

Mit dem Tod Kaiser Maximilians II. und der Erbfolge seines ältesten, entschieden katholischen Sohnes Rudolf II., auf den im weiteren Verlauf des Kapitels noch näher einzugehen ist, wird hier ein Zusammenhang deutlich, der die konfessionellen Entwicklungen im Schulwesen dieser Zeit zumindest teilweise erklärt: Die Ausbreitung des Protestantismus an Schulen war vielfach an die (politisch motivierten) Zugeständnisse der Landesherren gebunden.

²⁷⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 62.

²⁷⁶ Ebd. 164f.

²⁷⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 102f.

Wo solche Konzessionen gewährt wurden, konnten sich evangelische Lehrkräfte und Schulformen etablieren; mit dem Herrschaftswechsel und einer härteren konfessionellen Linie gerieten diese Spielräume hingegen rasch unter Druck. Dabei ist zunächst der Herrschaftsübergang auf Maximilian II. zu nennen, der seinem Vater Ferdinand I. nach dessen Tod am 25. Juli 1564 nachfolgte und damit einen dynastischen Einschnitt markierte. Maximilian zeigte in seinen jüngeren Jahren offen Sympathien für den Protestantismus. Dies äußerte sich unter anderem darin, dass er sich für einige Zeit einen evangelischen Prediger hielt und zudem wohl auch selber eine Lutherbibel besaß. Ferner gehörte mit Johann Crato von Krafftheim ein dem Protestantismus nahestehender Humanist und Arzt zum Umfeld des Hofes und wurde später sein Leibarzt. Musste Erzherzog Maximilian nach Auseinandersetzungen mit seinem Vater zwar im Jahr 1560 „in dessen Hand das Treuegelöbnis ablegen, als Katholik leben und sterben zu wollen“, ²⁷⁸ so verblieb er dennoch in einer politischen Doppelrolle. Einerseits war er der katholischen Kirche und den katholischen Fürsten verbunden; andererseits war er aufgrund des hohen Finanzbedarfs infolge der Türkenkriege auf die Kooperation des besitzenden, überwiegend protestantischen Adels angewiesen und sah sich daher gezwungen, religiöse Freiheiten zuzugestehen. Gerade diese Konstellation, dynastische Bindung an den Katholizismus bei gleichzeitiger ständisch-finanzieller Abhängigkeit, eröffnete in vielen Städten und Märkten in Österreich ob und unter der Enns einen pragmatischen Toleranzspielraum, der sich im Schulwesen unmittelbar niederschlug, etwa bei der Duldung evangelischer Prediger, der Berufung protestantisch gesinnter Schulmeister oder einer entsprechend geprägten Unterrichtspraxis. ²⁷⁹

Dass sich die den protestantischen Ständen gewährten Freiheiten nicht allein aus Maximilians persönlichen Sympathien erklären lassen, zeigt der Blick auf seinen Bruder Karl II., Erzherzog von Innerösterreich (Steiermark, Kärnten, Krain). Karl II. galt, anders als Maximilian, zeit seines Lebens als gläubiger Katholik und Befürworter der Gegenreformation, konnte im politischen Alltag jedoch ebenfalls nicht unabhängig agieren. Auch er war angesichts militärischer Bedrohungen, finanzieller Engpässe und der Notwendigkeit ständischer Bewilligungen zu Konzessionen gezwungen, um Loyalität und Ressourcen der Landstände zu sichern. So räumte er auf dem innerösterreichischen Landtag in Graz im Frühjahr 1572, festgehalten in der „Grazer Religionspazifikation“, ²⁸⁰ den Herren und Rittern volle Gewissensfreiheit und freie Religionsausübung ein. Diese Entwicklung blieb nicht auf den Adel beschränkt. Als die landesfürstlichen Städte und Märkte in Innerösterreich ihre politische

²⁷⁸ Mecenseffy/Rassl, Die evangelischen Kirchen Wiens, 21.

²⁷⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 102f.

²⁸⁰ Ebd. 151.

Stellung gegenüber den privilegierten Herren und Rittern gestärkt sehen wollten, forderten sie auf dem Generallandtag, der am 1. Jänner 1578 in Bruck an der Mur eröffnet wurde, die Gleichstellung mit den zuvor in Graz erreichten Rechten. Die entsprechenden, zunächst mündlich erteilten Zusagen, die Karl II. später wieder einzuschränken bzw. rückgängig zu machen versuchte, wurden von den Landständen in der „Brucker Pazifikation“ vom 21. Februar 1578 zusammengefasst und damit politisch „fixiert“. Gerade hier wird sichtbar, wie sehr die Stände ihre erreichten Spielräume nicht als situative Ausnahme, sondern als Anspruch auf dauerhafte Rechtsposition verstanden.²⁸¹

Für das Thema Schulwesen bzw. Schulträgerschaft ist dabei besonders bemerkenswert, dass die „Brucker Pazifikation“²⁸² am Schluss auch Bestimmungen über Schulen enthält, die als eine Art Richtschnur für die Weiterentwicklung des protestantischen Schulwesens in Innerösterreich gelesen werden können. So wird etwa gefordert, es solle „ein einige grammatica in allen gebraucht“²⁸³ werden, also eine verbindliche, einheitliche Grammatik als Grundlage des Unterrichts. Gleichzeitig wird im Hinblick auf Aufgaben und Ordnung der Schulaufsicht ausdrücklich auf die *leges scholae* (Schulgesetze) des Dr. David Chytraeus verwiesen, der auch eine Schulordnung für die protestantische Landschaftsschule in Graz entworfen hatte.

In dieser Schulordnung zeigt sich mit der systematischen Organisation von Schulaufsicht und Schulinspektion eine Besonderheit des protestantischen Schulwesens, durch die es sich in der Praxis vieler Orte Innerösterreichs deutlich vom katholischen unterschied. Zunächst sah die Ordnung die Wahl eines obersten Inspektors „aus der Mitte der Verordneten“²⁸⁴ vor. Ihm standen mindestens zwei Subinspektoren zur Seite, die die laufenden Aufsichts- und Inspektionsaufgaben im Wesentlichen wahrnahmen und damit als operatives Kontrollorgan fungierten. Wie diese Struktur in der Praxis gedacht war, veranschaulicht eine aus dem Jahr 1577 überlieferte Instruktion für die Subinspektoren der Landschaft Graz besonders anschaulich: Das Gremium setzte sich aus einem Pastor, einem Doktor der Rechte, dem Landschaftssekretär, einem Doktor der Medizin sowie dem Amtssekretär der Landeshauptstadt zusammen. Zusätzlich wurden ihm drei Mitglieder der Landschaft als Repräsentanten beigeordnet, die es unterstützen und insbesondere die unmittelbare Aufsicht über die Schulen sowie die Kontrolle der Einhaltung der Schulordnung mittragen sollten. Ihnen oblag der Großteil der alltäglichen Inspektions- und Kontrollarbeit: Sie hatten Missstände zu erheben,

²⁸¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 151f.

²⁸² Ebd. 152.

²⁸³ Ebd. 152.

²⁸⁴ Peinlich, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Graz, 10.

Lehrer zu entlohnen, zu bestellen und zu entlassen, Konflikte zu schlichten sowie die praktische Umsetzung der normativen Vorgaben sicherzustellen.²⁸⁵

Im Vergleich dazu lagen Kontrolle und Aufsicht an katholisch geprägten Schulen in der Regel weiterhin bei den ortsansässigen Pfarrern. Zwar wurde im vorangegangenen Kapitel anhand einzelner Beispiele sichtbar, dass sich diese Zuständigkeiten im Laufe der Zeit mancherorts in Richtung weltlicher Obsorge, etwa der Stadträte, zu verschieben begannen, insgesamt blieben solche Konstellationen jedoch wohl eher Ausnahmefälle. Sie änderten nichts daran, dass die Schule vielerorts weiterhin in die pfarrliche Aufsicht und damit in die kirchliche Kontroll- und Disziplinarordnung eingebunden war. Gerade hierin lag eine wesentliche Neuerung des protestantischen Schulwesens: Es institutionalisierte Aufsicht und Inspektion in einer vergleichsweise systematischen, ständisch organisierten Form, die nicht mehr primär an das Pfarramt gebunden war, sondern als eigenständige Verwaltungs- und Leitungsaufgabe der Landschaft ausgestaltet wurde. Damit verlagerte sich die Schulaufsicht von einer vorwiegend personal gebundenen, lokal-pfarrlichen Kontrolle hin zu einer stärker formalisierten, mehrstufigen und zumindest dem Anspruch nach flächendeckend wirksamen Aufsichtsstruktur.

Konfessionelle Zugeständnisse waren also eng an die Person und Politik des jeweiligen Landesfürsten gekoppelt und unter Maximilian II. wie auch unter seinem Bruder Karl II. von Innerösterreich keineswegs ungewöhnlich. Mit dem Tod Maximilians II. im Jahr 1576 und der Erbfolge seines ältesten Sohnes Rudolf II. setzten jedoch rasch gegenreformatorische Maßnahmen in Österreich unter und ob der Enns sowie in der Residenzstadt Wien ein. In schulpolitischer Hinsicht trat dabei der aus einer evangelischen Wiener Bäckerfamilie stammende und später zum Bischof (1602) sowie Kardinal (1615) aufgestiegene katholische Propst Melchior Khlesl als zentrale Figur hervor. Das im Augsburger Religionsfrieden (1555) formulierte Grundprinzip, wonach der Landesfürst die Konfession in seinem Territorium bestimmen könne, war bis dahin vor allem von protestantischen Fürsten zur rechtlichen Absicherung konfessioneller Umstellungen genutzt worden; unter Rudolf II. wurde es nun zunehmend als Instrument der Gegenreformation herangezogen. In einem Edikt von 1578 mit dem programmatischen Titel „Reformation, d. i. Zurückführung der Verirrten zur katholischen Lehre und Wiederherstellung der Reinheit und Einheit der Religion“²⁸⁶ wurden die landesfürstlichen Städte demnach angewiesen, protestantische Gottesdienste einzustellen, Prädikanten auszuweisen und aktiv auf eine Rückkehr zur katholischen Religion hinzuwirken. Die gegenreformatorischen Maßnahmen richteten sich dabei auch gezielt an das Schulwesen.

²⁸⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 130.

²⁸⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 74.

So wurde die oben erwähnte protestantische Landschaftsschule in Wien bereits 1578, nach einer Reihe anderer Einschränkungen, am 21. Juli zusammen mit dem gesamten Landhausgottesdienst verboten; die protestantischen Lehrer wurden „aus der Stadt und den Erbländern verwiesen“.²⁸⁷ Allgemeiner gefasst ist in diesem Zusammenhang auch auf zwei zentrale Quellentexte zu verweisen, die für die schulpolitische Praxis der Gegenreformation in Österreich unter und ob der Enns besonders prägend wurden: Einerseits die Instruktion und Schulordnung Kaiser Rudolf II. für die deutschen Schulmeister und Schulmeisterinnen in Wien vom 21. Jänner 1579 sowie andererseits die Instruktion und Schulordnung für die Lateinschule in Wiener Neustadt vom 11. März 1579. Beide Ordnungen bündeln jene religionspädagogischen und organisatorischen Leitlinien, die in der Folge immer wieder aufgegriffen, variiert und als Vorlage für weitere Instruktionen und Ordnungen herangezogen wurden. Trotz einzelner Detailunterschiede liegt ihr gemeinsamer Schwerpunkt klar auf zwei Punkten: erstens auf der konfessionellen Ausrichtung des Unterrichts im Sinne des katholischen Bekenntnisses, zweitens auf der Disziplinierung und Kontrolle des Lehrpersonals als Träger dieser Ausrichtung. Entsprechend werden den Schüler*innen in Wien ausdrücklich jene Bücher und Hefte untersagt, die der „Bäbstlicher Hailligkhat“²⁸⁸ und der „Catholischen Khirchen“²⁸⁹ zuwiderlaufen. Zugleich wird den Schulmeistern und Schulmeisterinnen eingeschärft, keinerlei „Fürschrifften“²⁹⁰ zuzulassen, die der katholischen Lehre entgegenstehen, und der Jugend „annderß nichts fürzuschreiben“,²⁹¹ als was „zur auferbaugung vnnd befurderung der Catholischen Religion dient“.²⁹² In zehn Artikeln werden damit konkrete Verhaltens- und Unterrichtsnormen formuliert, die nicht nur den Unterrichtsstoff, sondern auch das Auftreten, die religiöse Praxis und die Loyalität der Lehrpersonen auf konfessionelle Verlässlichkeit hin festlegen. Um dies zu überprüfen wurden der Offizial des Wiener Bistums wie auch der jeweilige Dekan der theologischen Fakultät der Wiener Universität zu kaiserlichen Kommissären bestellt. Ihre Aufgabe bestand darin, alle künftigen Schulmeister und deren Gehilfen hinsichtlich ihrer katholischen Gläubigkeit und Zuverlässigkeit zu überprüfen. Außerdem hatten die Schulmeister von St. Stephan und St. Michael, die beiden größten Schulen in Wien, mindestens vier Mal im Jahr alle übrigen Schulen der Stadt zu visitieren.²⁹³

²⁸⁷ Hübl, Die Schulen, 370.

²⁸⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 165.

²⁸⁹ Ebd. 165.

²⁹⁰ Ebd. 165.

²⁹¹ Ebd. 165.

²⁹² Ebd. 166.

²⁹³ Ebd. 166.

Auch in der Lateinschule in Wiener Neustadt befahl Kaiser Rudolf II. dem Rat der Stadt zunächst den erst neu eingestellten Schulmeister wieder zu entlassen, da dieser mit den Schüler*innen wohl „ergerliche lieder“²⁹⁴ (gemeint sind evangelische Kirchenlieder) gesungen hätte und hielt darüber hinaus fest: „außerdem soll der Rat darauf sehen, daß in Zukunft die Schulen mit guten Gelehrten, bescheidenen und fleißigen katholischen Personen versehen werden“.²⁹⁵ Um dieser Weisung nachzukommen, unter dem Druck des Kaisers, setzte der Rat in der Folge rasch die entsprechende Instruktion und Schulordnung auf. Auch diese Ordnung widmete sich hier der Gegenreformation, die Rekatholisierung der Jugend und auch der Erwachsenen. Auch hier sollen die Schulmeister und Hilfslehrer von einer Kommission unter dem Vorsitz des Bischofs hinsichtlich ihrer „Religion und Geschicklichkeit, auch anderer Qualitäten“²⁹⁶ überprüft werden und sich unter Androhung einer „schweren Strafe und Ungnade“²⁹⁷ des Kaisers „steif und fest“²⁹⁸ abgesichert durch regelmäßige Kontrollen, an die Vorgaben dieser Ordnung halten.

Den Ständen standen demgegenüber jedoch nur begrenzte Mittel zur Verfügung, der konfessionellen Durchsetzungspolitik des Kaisers wirksam entgegenzutreten. Am längsten konnten protestantische Schulmeister dort im Amt bleiben, wo ihr Wirken verschleiert oder in der lokalen Praxis zumindest „unauffällig“ gehalten werden konnte. Dass sich die Betroffenen jedoch keineswegs überall kampflos fügten, zeigt das Beispiel der Stadt Krems, die sich zunächst widerwillig gegen die kaiserlichen Vorgaben stellte: Sowohl der Stadtrat als auch Teile der Bürgerschaft leisteten spürbaren Widerstand gegen die Einführung einer Schulordnung nach dem Vorbild Wiens und Wiener Neustadts. So wurde etwa der vom Landtag am 14. Mai 1582 erteilte Auftrag, die Gegenreformation durch „geeignete Maßnahmen“²⁹⁹ voranzubringen, zunächst ignoriert. Erst nach wiederholten Visitationen durch Melchior Khlesl und unter der Androhung empfindlicher Strafen kam es schließlich im Jahr 1584, sohin fünf Jahre nach den entsprechenden Ordnungen für Wien und Wiener Neustadt, zur Ausfertigung einer Schulordnung, die der Wiener Ordnung für die deutschen Schulen nahezu wörtlich folgt und nur wenige, eher marginale Abweichungen aufweist.³⁰⁰

²⁹⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 167.

²⁹⁵ Gerhartl, Das Schulwesen in Wiener Neustadt, 70.

²⁹⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 172.

²⁹⁷ Ebd. 172.

²⁹⁸ Ebd. 172.

²⁹⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 74.

³⁰⁰ Ebd. 74f.

Das Schulwesen im 17. Jahrhundert war demnach in Österreich ob der Enns, in der Steiermark und auch in Kärnten davon geprägt, dass die einflussreichen protestantischen Stände darum kämpften, den inneren Bereich, vor allem ihre Landschaftsschulen, weiter auszubauen und zu festigen, während Kaiser Rudolf II., auch mit Unterstützung Erzherzog Karls II. und dessen Mutter Erzherzogin Maria, strenge Maßnahmen zur Rekatholisierung des Schulwesens in den deutschen Erblanden und in Krain vorantrieb, wobei mancherorts auch militärische Gewalt eingesetzt wurde.

In den österreichischen Ländern, in denen sich das Luthertum von Beginn an nicht in der beschriebenen Breite durchsetzen konnte, etwa in Salzburg, Tirol und Vorarlberg, verliefen die Entwicklungen entsprechend anders; gegenreformatorische Maßnahmen setzten hier vielerorts früher und konsequenter ein. So wurde in Tirol bereits ab 1524 gegen Schulmeister, die im Sinne des „neuen Glaubens“ wirkten, auch gerichtlich vorgegangen. Für die weiteren, strukturell wirksameren Schritte waren dann vor allem die Beschlüsse des Trienter Konzils (1545–1563) maßgeblich, in denen die innere Erneuerung der katholischen Kirche verbindlich formuliert und institutionell abgesichert wurde. Bereits in der fünften Session am 17. Juni 1546 wurde ein Reformdekret („Von der Errichtung von Lehrstühlen der Heiligen Schrift und der Freien Künste“) verabschiedet, das, vermittelt über kirchliche Reformprogramme, auch als Orientierungspunkt für schulische Maßnahmen diente. Gerade dieser normative Anspruch, Lehre, Ausbildung und Aufsicht zu bündeln, trug dazu bei, dass sich das katholische Schulwesen im Vergleich zu vielen protestantischen Kontexten, in denen Schulmeistern in der Praxis häufig größere Spielräume blieben, insgesamt einheitlicher und geschlossener entwickelte. Auf Grundlage der tridentinischen Reformimpulse wurden im Rahmen der Salzburger Provinzialsynode von 1569 unter Fürsterzbischof Johann Jakob Freiherr von Kuen-Belasy Bestimmungen gefasst, die auch das Schulwesen betrafen.³⁰¹

Diese fanden ihre pädagogisch-administrative Ausformung dann unter anderem in der Schulordnung des Erzbischofs Wolf Dietrich von Raitenau für Salzburg (1594) und in der Schulordnung Ferdinands II. für Tirol (1586). In beiden Ordnungen sind als Kernanliegen die Sicherung und Stabilisierung der Einheit des katholischen Glaubens erkennbar. Ähnlich zu jener Ordnung für die Schulen in Wien von Kaiser Rudolf II. wurde auch hier festgelegt, dass Schulmeister künftig ihre katholische Gesinnung nachzuweisen hätten: Vor dem ortsansässigen Pfarrer sollten sie in einer Art Prüfung ihre Kenntnisse über die katholische Lehre belegen, das Glaubensbekenntnis ablegen und sich durch Eid diesem verpflichten. Zugleich zielten die Ordnungen darauf, diese Vorgaben nicht nur zu formulieren, sondern sie durch

³⁰¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 171.

institutionalisierte Aufsicht dauerhaft durchzusetzen. Entsprechend wird in der Ordnung Ferdinands II. die Einsetzung von „Schuelherren“³⁰² bzw. einer Kommission vorgesehen, die gemeinsam mit dem Pfarrer Visitationen durchführen und Übertretungen abstellen sollte: „Vnd damit aber ob sollicher verfasten Ordnung gehalten, vnnd derselben gemäß würcklichen gelebt und nachkommen werde, so sollen die für und anchgesetzte Obrigkaiten, auff ain oder zway taugliche undd der sachen verstendige Personen bedacht seyn, welche sie sambt unnd neben jedes orts Pfarrhern zu Scolarchen oder Schuelherren verordnen, [...] Und sy die Schuelherren alßdann sammentlich des Jars auffß wenigst viermal, unnd zu Quatembers zeiten, die Schuelen Visitieren und besuchen, sich dieser Ordnung erinnern, vnd ob solcher Ordnung durch auß gelebt und nachgesetzt werde.“³⁰³ Ferdinands II. Tiroler Schulordnung blieb, bis zu ihrer Erneuerung im Jahr 1747, über lange Zeit in Kraft und trug damit wesentlich zur Etablierung eines vergleichsweise einheitlichen katholischen Elementarschulwesens in Tirol und Vorarlberg bei.

Erzbischof Wolf Dietrich von Raitenau sah für die Stadt Salzburg in seiner Schulordnung von 1594 im Hinblick auf die Kontrolle der Schulmeister sogar eine doppelte Prüfung vor: Während die Geistlichkeit (über Konsistorium oder beauftragte Stellen) Glauben und Religion überprüft, soll die weltliche Obrigkeit die fachlichen Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie Herkunft, Wandel und Lebensführung beurteilen. Dadurch wird das Zusammenspiel zweier Autoritäten geistlich und weltlich, ausdrücklich als Verfahren der Auswahl und Kontrolle institutionell verankert: „was Glaubens / Herkommens / Geschickligkeit vnnd Wandels jeder Schulmaister seye / der da künfftiglich angenommen werden möchte / wollen wir / daß solliche Schulmaisrer zuuor vnnd ehe sie auffgenommen werden / durch vnser Consistorium allhie / oder wemb wir sonsten solliches befelhen werden [...] alßdann von vnsern nachgesetzten Stattlichen Obrigkeiten jhres Thuens / Lassens / Herkommens / Wandels / Kunst / Schreibens vnd Raitens / befragt vnnd darauff / da sie daugentlich zur Schulhaltung zugelassen werden sollen vnd mögen“.³⁰⁴ Auch die regelmäßige Visitation mit besonderem Augenmerk auf die religiöse Erziehung wird vorgesehen: „Ordnen vnd wollen Wir / daß die Geist- vnd Wetliche Obrigkeit eines jeden Orths / auffß wenigst zu jedem viertheil Jahr / alle vnnd jede Teutsche Schuelen etwann zu vnuersehener Zeit visitirn solle / damit alßdann das jenig / so etwann vnser gegenwertigen Instruction nit gemäß / oder

³⁰² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 106.

³⁰³ Ebd. 106f.

³⁰⁴ Ebd. 124.

sonst der Jugent schädlich befunden würdet / mit allem Ernst nit allein gestrafft / abgesellt vnd corrigirt / sondern auch verbessert werde“.³⁰⁵

Wie die von Rudolf II. erlassenen Ordnungen für Wien und Wiener Neustadt dienten auch diese beiden Quellen für Tirol und Salzburg im Verlauf des 17. Jahrhunderts als wichtige Vorlagen für weitere Schulordnungen und Instruktionen. In einer Phase, in der gegenreformatorische Maßnahmen im gesamten habsburgischen Raum sukzessive verschärft wurden, wirkten sie als Muster, um Personalzulassung, Lehrinhalte, religiöse Praxis und Aufsicht zu vereinheitlichen und konfessionelle Abweichungen aus dem Schulalltag systematisch zu verdrängen, bis protestantische Präsenz im Schulwesen vielerorts nicht nur zurückgedrängt, sondern faktisch ausgeschlossen war. Erzbischof Marcus Sitticus von Hohenems erweiterte die Schulordnung von Wolf Dietrich von Raitenau im Jahr 1613 um weitere Bestimmungen zur religiösen und moralischen Erziehung der Kinder, in der schließlich alle nicht-katholischen Kinder vom Besuch der Schule ausgeschlossen wurden: „Wie sie Schulmaister dann, auch kainen Sectischen und lasterhafften Schuler, dadurch die andern verführt werden möchten, in jhren Schulen vnd Vnderweysung auff vnd annehmen sollen: Welches dann nit allain in vnser Hauptstadt, sondern dem gantzen Ertzstift, in billiche obacht genommen, vnnd deme also fleissigst nachgesetzt werden solle“.³⁰⁶ Darüber hinaus wurden zur Umsetzung der Ordnung in der Stadt Salzburg „scharfe Visitationen der Schulen in Stadt und Land“³⁰⁷ durchgeführt. Den Abschluss der gegenreformatorischen Bestrebungen bildete hier schließlich ein Generalmandat, in welchem alle Schulmeister erneut zur Ablegung des Glaubensbekenntnisses und zur strengen Erfüllung ihrer religions-pädagogischen Aufgaben verhalten wurden.³⁰⁸

Abschließend sei auf drei besonders häufig belegte Maßnahmen der gegenreformatorischen Schulpolitik hingewiesen: Erstens begannen die Schulträger den bislang auch für den Religionsunterricht zuständigen Schulmeistern eigene Religionslehrer zur Seite zu stellen, um die konfessionelle Unterweisung stärker zu kontrollieren und zu vereinheitlichen. Zweitens wurde die bereits seit dem Konzil von Trient verpflichtende katholische Kinderlehre an Sonntagen deutlich aufgewertet und verbindlicher geregelt; die Teilnahme der Schüler*innen unter Anleitung des Schulmeisters wurde detailliert vorgeschrieben, Verstöße konnten empfindliche Strafen nach sich ziehen. Drittens erhielten Schulmeister die Aufgabe, Eltern, die sich der vorgesehenen religiösen Erziehung widersetzen oder als offen beziehungsweise latent

³⁰⁵ Ebd. 124.

³⁰⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 172f.

³⁰⁷ Wagner, Geschichte des Volksschulwesens, 74.

³⁰⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 172.

protestantisch galten, bei der Obrigkeit anzuzeigen. Von dieser Praxis versprach man sich ein wirksames Mittel zur Aufdeckung sogenannter „heimlicher Protestanten“.

Ein Beispiel hierfür bietet die Schul- und Zuchtordnung für deutsche und lateinische Schulmeister und Kinder im Chur-Fürstentum Bayern 1659. Zunächst wird auch hier festgehalten, dass der Schulmeister erst nach bestandener Prüfung der Rechtsgläubigkeit durch den zuständigen Pfarrer und „in beysein der Weltlichen Obrigkeit“³⁰⁹ aufgenommen werden könne. In aller Deutlichkeit heißt es: „Die Schuelmeister sollen bey den Pfarrern / Christenlehrern / vnnd geistlichen Seelsorgern / nach beschaffenheit jedes Orts / mit sonderem Fleiß sich jederzeit erkündigen / wie / vnd durch was Mittel bey allen vnd jeden Kindern ein beständigs / Christlichs / gutes Leben / vnd notwendige Wissenschaft in den Glaubenssachen könne einepflanzt werden: Inmassen sie den Christenlehrern / Pfarrern / vnnd Seelsorgern gebührende reverenz / vnnd Volgt laisten / auch die Kinder solcher gestalt vnderweisen sollen“.³¹⁰ In Bezug auf die Denunziation der Eltern „verdächtiger“ Kinder wird folgend konkretisiert: „Im fall etliche Eltern nit wollten gedulden / daß man jhre Kinder solte halten / vnd straffen / diser Ordnung nach / sollen die Schuelmaister / solche den Schuelherren / oder der vorgesetzten Obrigkeit vmb gebürendes Einsehen / anzaigen“.³¹¹

Auch in der Instruktion des Salzburger Erzbischofs Max Gandolph von Kuenburg vom 9. Dezember 1672 lassen sich vergleichbare Entwicklungen feststellen. Während der schulmäßige Religionsunterricht hier, anders als in Bayern, weiterhin den weltlichen Lehrern übertragen blieb, wurden diese zugleich verpflichtet, den pünktlichen und regelmäßigen Besuch von Predigt und Christenlehre in den Kirchen sicherzustellen. An den darauffolgenden Schultagen hatten die Schulhalter dann „mit Fleiß (zu) erforschen, welchergestalten sie (die Schüler*in) aufmerksam gewesen“,³¹² und ihnen das nicht Verstandene zu erklären und auszulegen. In einem vierteljährlich zu erstattenden Bericht an die höhere Geistlichkeit sollten sie darüber hinaus nicht nur über die „Frucht, die Frequenz und das geistige Aufnehmen“³¹³ Auskunft geben, sondern auch jene Kinder namhaft machen, bei denen Mängel, Irrtümer oder Nachlässigkeit festgestellt worden waren, wobei Vor- und Zuname der Kinder ebenso wie die Namen ihrer Eltern genau anzuführen waren. Dies galt ebenso für Kinder, die „verdächtige“³¹⁴ oder in irgendeiner Weise „ungebührliche“³¹⁵ Schriften mit in die Schule brachten. In der

³⁰⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 50.

³¹⁰ Ebd. 49.

³¹¹ Ebd. 51.

³¹² Ebd. 67.

³¹³ Ebd. 67.

³¹⁴ Ebd. 69.

³¹⁵ Ebd. 69.

Instruktion heißt es dazu unmissverständlich: „Wan ain oder anderes Kindt verdecktige, oder auf was immer Weis vngebührliche schrifften, Buecher, gemähl, Bildnussen, vnd dergleichen würden in die Schuel bringen, sollen die Schuelmaister solche alsobald bey verlust des Schuelhaltens ainem Hochw. Consistorio mit benambsung derselben Kinder vnd dero Eltern zuegetragen“.³¹⁶ Von der Denunziation der Eltern versprach man sich einerseits ein wirksames Kontroll- und Aufklärungsinstrument, um „heimliche“ Protestanten oder konfessionell abweichende Haltungen im Alltag sichtbar zu machen; andererseits diente dieses Verfahren wohl auch der Abschreckung: Die Möglichkeit einer Anzeige erhöhte den sozialen Druck, sich zumindest nach außen hin konform zu verhalten.

5. Organisation und Alltagsstrukturen der Schule

Unter dem Begriff der Schulorganisation wird folgend die innere Verfasstheit des Elementarschulwesens der österreichischen Länder in der Frühen Neuzeit in den Blick genommen. Thematisiert wird dabei die Gesamtheit jener personellen, administrativen und alltagspraktischen Regelungen, durch die der Schulbetrieb überhaupt erst ermöglicht, strukturiert und geregelt wurde. Wird dem Aufgabenfeld des Schulmeisters dabei folgend ein eigenes Kapitel gewidmet, fallen unter Schulorganisation darüber hinaus Bestimmungen, die den zeitlichen und strukturellen Rahmen des Schulalltags festlegten: etwa Regelungen zum Schuljahr (Beginn und Ende), zu Unterrichtszeiten und deren saisonaler Anpassung (unterschiedliche Rhythmen in Herbst/Winter gegenüber Frühling/Sommer), zu Feiertagen sowie zu unterrichtsfreien Zeiten („Ausschlagtage“, also Ferien im heutigen Sinn). Ferner umfasst das Kapitel auch die Verteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten im Schulalltag: Wer übernimmt welche Tätigkeiten, der Schulmeister, Hilfslehrer, Kantor oder andere Hilfskräfte? Welche Aufgaben betreffen Unterricht, Aufsicht, Disziplin, religiöse Übungen oder Dienste im kirchlichen Umfeld? Ein weiterer Schwerpunkt liegt schließlich auf der inneren Gliederung einer Schule: Fragen nach Aufbau, Ausstattung und Nutzung des Schulgebäudes, nach der Zahl der Unterrichtsräume (Einraumschule), nach der Ordnung im Unterrichtsraum (Sitz- und Klassenordnung) sowie nach Instandhaltung, Heizung, Sauberkeit und allgemeiner „Schulzucht“ im Sinne der zeitgenössischen Normen.

³¹⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 69f.

5.1 Schuljahr und zeitliche Organisation des Unterrichts

Im Vergleich zur Schulträgerschaft, hinsichtlich der sich gezeigt hat, dass sich die Zuständigkeiten im Untersuchungszeitraum je nach Schultyp, Standort und Zeit erheblich unterschieden, fällt für die zeitliche Strukturierung des Schuljahres ein vergleichsweise einheitliches Bild ins Auge: Unabhängig von regionalen oder „institutionellen“ Differenzen begegnet in den Quellen ein in den österreichischen Ländern weitgehend ähnliches Grundmuster. Plausibel erklären lässt sich diese Einheitlichkeit damit, dass sich der Schulbetrieb in hohem Maße am kirchlichen Kalender und an kirchlichen Festtagen orientierte, einem Zeitraster, der den Alltag prägte und auch bei allen geschilderten konfessionellen Gegensätzen und Konfliktpunkten als allgemeiner Referenzrahmen erhalten blieb. Schule war nicht nur räumlich und institutionell, sondern auch zeitlich eng in die religiöse Ordnung eingebettet:

In den Quellentexten, die Angaben zum Schuljahr enthalten, wird der Unterrichtsjahreslauf zumeist als Abfolge zweier Halbjahre beschrieben, einer Sommer- und einer Winterzeit. Als Beginn der Sommerzeit gilt dabei im Grundverständnis häufig der St.-Georgs-Tag (Georgitag) am 23. April. Diese Festsetzung liegt insofern nahe, als der Georgitag im zeitgenössischen Volksverständnis zugleich als Schwelle zur Frühlings- bzw. Sommerzeit wahrgenommen wurde und damit einen plausiblen Übergangspunkt im Jahres- und Arbeitsrhythmus der Menschen markierte. Dass der Georgitag als Stichtag nicht nur „theoretisch“ in Schulordnungen begegnet, sondern tatsächlich als verbindlicher Termin wirkte, lässt sich zudem besonders gut an den Bestallungs- und Dienstverträgen der Schulmeister ablesen. Da diese Verträge häufig auf die Dauer eines Schuljahres angelegt waren, werden Schulmeister nicht selten „von Georgi bis Georgi“ angestellt, also vom Georgitag eines Jahres bis zum Georgitag des folgenden Jahres. So wird in der Bestellung des Schulmeisters Nicolay Tribicher für Weißenkirchen in der Wachau aus dem Jahr 1553 festgehalten, dass er „sich auf dz 53iste Jar Georgy biß wider auf Georgy der kunfftigen 54te Jar der schuel mit vleissiger lernung vnd Zucht erhaltung der Jugent vnfahren“³¹⁷ solle. Ebenso heißt es in der Bestallung des lateinischen Schulmeisters Ulrich Perger in Freistadt aus dem Jahr 1554, der Schulmeister müsse „ain Jar lang welchs sich an S. Georgentag des 54 Jars angefangen, vnnd wid(er) Georgij des 55 Jars ennden thut Zu Rechter besoldung [...] gegen quittung entricht vnnd betzalt“³¹⁸ werden.

³¹⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 67.

³¹⁸ Ebd. 71.

Wird der Georgitag demnach als Beginn der Sommerzeit festgelegt, so erstreckt sich der „Sommerzyklus“ zumeist bis zum St.-Michaels-Tag (Michaeli) am 29. September, der im zeitgenössischen Verständnis wiederum zugleich als Zäsur zum Winterhalbjahr fungierte. Michaeli markierte traditionell das Ende der Erntezeit und leitete den Beginn des Herbstes ein. Die zugrunde liegende Systematik, Georgi bis Michaeli als Sommerzeit und Michaeli bis zum darauffolgenden Georgi als Winterzeit, wird etwa in der Instruktion für den Rektor der Landschaftsschule in Linz aus dem Jahr 1577 formuliert. Dort wird festgelegt, dass der Unterricht „zu gewondlichen stunnndt, welche wir im Winter als von Michaelis an, biß Georgij, zu Morgens von Siben Vhr, biß auf halbe Zehne, Im Sommer Von Georgi bis wider auf Michaelis, Zu Morgens vmb Sechs Vhr, bis auf Neüne, Nach mittags aber, Somer vnnd Winter, von Zwelf vhr bis auf halbe Vier, hiemit ernennt haben“³¹⁹ stattzufinden habe.

Diese Einteilung dürfte im Elementarschulbereich für die überwiegende Mehrzahl der Schulstandorte als Orientierungsrahmen gegolten haben. Gleichwohl finden sich in den Quellen auch abweichende Festsetzungen. So nennt etwa die Instruktion für die deutsche Schule in Bludenz (1736) als Stichtage Ostern bzw. den St.-Martins-Tag (Martini) am 11. November und verschiebt damit den Wechsel der Zyklen deutlich nach hinten.³²⁰ Darüber hinaus ist der Martinstag in vielen Quellentexten nicht nur als Marker im Jahreslauf, sondern auch innerhalb der Vertrags- und Dienstlogik von Bedeutung. Als traditioneller Zeitpunkt des Gesindewechsels fungierte Martini häufig als Frist, bis zu derer Schulmeister oder Schulträger der jeweils anderen Seite anzeigen mussten, ob das Dienstverhältnis für ein weiteres Jahr fortgesetzt oder mit Ablauf des laufenden Jahres beendet werden sollte. Martini diene damit der Planbarkeit: Wer rechtzeitig kündigte oder eine Zusage erhielt, hatte noch ausreichend Zeit, Ersatz zu suchen beziehungsweise eine neue Stelle zu finden.

So heißt es in der Bestallung des lateinischen Schulmeisters und Cantors für Freistadt aus dem Jahr 1557: „Züm Neunten welch taill sein bestallung od(er) diennst nach ausganng des Jars nit lenng halten wolt der soll sölchs an Sandt Mertens tag vor ausganng des Jars dem herrn Burgermaister anzaigen vnd Auf sag(en)“. ³²¹ In anderen Ordnungen und Instruktionen wird statt Martini wiederum der Innocententag, der „Tag der Unschuldigen Kinder“ am 28. Dezember, als Kündigungs- bzw. Auf sagetermin herangezogen: „Wann aber Ainer Gmain oder Ime dem schulmaister nach ausgang dis Jars der standt nit leidenlich oder erschwinglich sol ain thail dem

³¹⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 139.

³²⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 115.

³²¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 79.

Andern wie auch von alter gebräuchlich am tag Innocentum. Wann man Zech oder Khirchraittung thueth auf oder absagen“.³²²

Innerhalb dieses Rahmens variierte der Schulbetrieb je nach Halbjahr. So zeigt sich in den Quellen, dass der Unterricht im Sommer in der Regel früher begann als im Winter. Als Gründe dafür lassen sich zum einen die Lichtverhältnisse anführen, da den Kindern in der dunklen Jahreszeit ein Schulweg vor Tagesanbruch kaum zugemutet werden konnte, zum anderen die enge Kopplung des Schulalltags an den kirchlichen Gottesdienst. Wie im Folgenden noch näher ausgeführt wird, markierte der gemeinsame Gang zur Vormittagsmesse an vielen Elementarschulen zugleich das Ende des Vormittagsunterrichts; da der Beginn dieser Messe je nach Jahreszeit früher oder später lag, mussten Unterrichtszeiten und Tagesrhythmus entsprechend angepasst werden. In der Praxis bedeutete dies meist eine Verschiebung um etwa eine Stunde: Während im Sommer vielerorts bereits um fünf oder sechs Uhr begonnen wurde, setzte der Unterricht im Winter entsprechend erst um sechs oder sieben Uhr ein. Veranschaulicht wird dies etwa durch den Lehrplan der Lateinschule zu Wiener Neustadt aus dem Jahr 1554, in dem es heißt: „Zu morgens frue von der sechsten stundt im Winter un im Sumer von der fünfften stundt biss auf das zambleiten“.³²³ Eine ähnliche Systematik begegnet auch in der deutschen Schulmeisterordnung für Krems und Stein aus dem Jahr 1556: „Vnnd sollen Winters zeitlig die Stundt in die Schuell haben. zu morgens vmb Sechst vr vnnd vmb Neun vr daraus vnnd Nachmalln vmb Zwelif vr wider in die Schuell. Vnnd zu nachts vmb Vier vr daraus. Aber Sumer Zeitten zu morgens vmb Funf vr in die Schuell vnnd vmb Neune daraus. Nach mittag vmb Zwelif vr darein vnnd vmb Vier vr daraus“.³²⁴

Unabhängig von Sommer- oder Winterzeit und weitgehend auch unabhängig vom Schultyp begann der Unterrichtstag in den Quellen stets mit einem gemeinsamen Gebet. Dieses Auftaktgebet erfüllte mehrere Funktionen zugleich: Es eröffnete den Schultag im Zeichen der Frömmigkeit, sollte Ruhe und Ordnung herstellen und band die Schule in eine religiös strukturierte Tagesdisziplin ein. In manchen Ordnungen ist hierfür ein eigenes, festgelegtes „Schulgebet“ vorgesehen. Auffällig ist dabei, dass selbst das Vorbeten wiederum als Übung in Ordnung und Hierarchie organisiert wird, indem die Kinder reihum damit betraut werden: „Unnd wann nun die Schuelkinder zu diesen bestimpten stunden zusammen versamblet seind, sollen anfangs jedes Schuelkind besonder nach einander, nach dem sie zu solchem geschickt

³²² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 68.

³²³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 74.

³²⁴ Ebd. 76.

befunden, von tag zu tag den anderen mit Andacht das Schuelgebet, wie solches zu End diser Ordnung vergriffen, vor und nach der Schuel, vorbetten.³²⁵

So wurde etwa in der Schulordnung Ferdinands II. vom 16. Dezember 1586 für alle Schulen in Tirol vor Beginn des Unterrichts folgendes Gebet verpflichtend vorgeschrieben: „Allmechtiger ewiger Gott, guetiger Vater, siehe an mit den Auchen deiner barmhertzigkeit uns deine liebe Kinder, und verhilff genedigklich, das bey vns sey vnd wohne dein heiliger Geist, der vns erleucht vnd lerne alles, was zu deiner Göttlichen ehr zu vnsern Hail vnnd zu gemainen nutz vnd wolfart der allgemainen Christlichen Catholischen Kirchen dienen vnd gedeyen mag, zundt auch inn vnns an O Herr das fiewer deiner liebe gib ain abscheuhen vnnd Grewel von allen Sünden und lastern und ain Hunger vnd eyfer zu aller Tugend vnnd Gerechtigkait damit wir als gehorsame Kinder im leben und sterben, dir angenehm vnnd wolgefellig seyn durch JESUM Christum vnsern Herrn Amen. Vater Unser, Ave Maria, Glaube. Die gnad des hailigen Geists ey und bleyb bey vns alle Zeit. Amen“.³²⁶

An anderen Schulstandorten wurde an dieser Stelle hingegen auf gängige katholische Gebete zurückgegriffen, wie sie im Alltag ohnehin vertraut waren: „Wan nun die Jugendt und Khinder fürs dritte an denen Werchtägen zu gewöhnlicher Stundt, als Winterszeit früe umb sibben, im Sommer aber umb sechs Uhr, zusammen in die Schuel khumen, sollen sy vor allen Dingen daß Reich Gottes suechen, mit aufgehebtten Handten, khniender, andechtig- und zichtiglich die Morgensegen und Danckhsagunngen, daß Vatterunser, englischen Grueß, Glauben und zehen Gebott sambt khurzen iren Inhalt, wie auch deß heilligen Geistes und andere dergleichen Gebettlein“.³²⁷

Auf das gemeinsame Gebet schloss sich der Vormittagsunterricht an, der in vielen Schulen bis zum Zeitpunkt der Vormittagsmesse andauerte, welche die Schüler*innen gemeinsam mit dem Schulmeister besuchten. Der Lehrplan der Lateinschule zu Wiener Neustadt (1554) verweist mit dem Ausdruck „zambleiten“³²⁸ auf das (zweite) Läuten, das den Übergang von der Schule zum Gottesdienst markierte. Wann dieses Läuten erfolgte, variierte je nach Ort, Region und Jahreszeit; in der Praxis lag der Messbeginn jedoch häufig um neun oder zehn Uhr. Die Instruktion für den Schulmeister und Organisten Johann Heinrich Gässler in Bludenz vom 9. Dezember 1651 beschreibt diesen Ablauf entsprechend: „darin (in der Schule) biß daß es in der Pfarrkhirch Zum anderen mahl zum Gotsdienst leütet, verharren vnd er dan mit allen Khindern in recht Zucht und Ordnung in die Khirch vnd nach dem Gotsdienst oder Meß wider

³²⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 102.

³²⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 108.

³²⁷ Ebd. 185.

³²⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 74.

darauß mit guet Ordnung in die Schuel gehen, darin biß auf 10 Uhren Verbleiben, dan die Khind nach Hauß lassen, vmb 12 Uhren aber sie widerumb in der Schuel zu seyn befelhen vnd darinnen biß auf 3 Uhren Verharren“.³²⁹ Nach der Messe kehrten Schulmeister und Kinder demnach zunächst noch einmal in die Schule zurück, ehe die Schüler*innen bis zum Wiederbeginn am Mittag nach Hause entlassen wurden.

Zu betonen ist jedoch, dass es auch Schulen gab, an denen der gemeinsame Gang in den Vormittagsgottesdienst entfiel. In solchen Fällen konnte der Vormittagsunterricht stattdessen durch ein gemeinsames Gebet in der Schule abgeschlossen werden: „Wenn es 9 Uhr wird, machen sie sich mit gebeugten Knie wieder zum Beten bereit, und so wird ihnen, unter Drohungen, sie sollten sich ohne Geschrei und anständig nach Hause begeben, die Erlaubnis wegzugehen gegeben“.³³⁰ Ähnlich bestimmt die Ordnung der Lateinschule zu Villach von 1620 für den Abschluss des Vormittags: „Nach der Schuel umb zehen Uhr und ehe sy dimittirt werden, das Tischgebett neben dem Vatterunser, Ave Maria und Benedeyung“.³³¹

Unterschiedlich gehandhabt wurde schließlich auch, ob die Kinder die unterrichtsfreie Zeit zwischen Vormittag und Mittag zu Hause oder an der Schule verbrachten. Während in den genannten Beispielen die Entlassung nach Hause ausdrücklich vorgesehen ist, wird dies andernorts, etwa für die Schulen in Tirol, gerade verhindert: „jnen auch nicht gestatten in der Zeit anheimbs zu der Frühsuppen oder Merend zugehn, sondern jhnen vergunnen in der Schuel ungefährlich ain halbe stund lang jhr Suppen und Marend zuessen, damit hierdurch die lehrung destoweniger versaumbt werde“.³³²

So sehr die Quellen im Detail darin variieren, wie der Vormittag gegliedert und die Pause organisiert war, so ist ihnen doch gemeinsam, dass der Nachmittagsunterricht als zweiter, klar abgesetzter Tagesabschnitt fest um die Mittagsstunde, also um zwölf Uhr, wieder einsetzte. Auch dieser Unterricht wurde erneut mit einem Gebet eingeleitet und dauerte in der Regel bis etwa zwischen 15 und 16 Uhr. Mit der abendlichen Vesper, die den Unterrichtschluss einleitete, erfolgte dabei abermals eine Begrenzung nach kirchlichem Rhythmus. Entweder wurde das abschließende Gebet in der Schule gesprochen oder im Rahmen eines gemeinsamen Gangs zum Gottesdienst vollzogen. So wurde etwa auf der Salzburger Provinzialsynode von 1549 festgehalten: „Wir wollen und befehlen auch, daß die, welche in den Schulen unserer Metropol- und Bischofskirchen [...] und bei den Kirchen der Klöster und Städte unterrichtet werden, an Feiertagen und an anderen Tagen gemäß den Gepflogenheiten der Kirche zu Vespern und den

³²⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 16.

³³⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 125.

³³¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 185.

³³² Ebd. 102.

Hauptgottesdiensten die Chorräume der Kirchen betreten, um dort Gott mit Hymnen, Psalmen und Liedern zu loben“.³³³ Andererseits schildern sowohl die lateinische Schulordnung für die Schule zu Weißenkirchen in der Wachau aus dem Jahr 1560 als auch die Loosdorfer Schulordnung von 1574 den Unterrichtsschluss am Nachmittag ohne ausdrücklichen gemeinsamen Gang zum Gottesdienst. In der Schulordnung für Weißenkirchen heißt es: „Kurz vor vier Uhr legen sie der Reihe nach das, was sie geschrieben haben, zur Verbesserung vor. Bald darauf werden sie nach einem Gebet nach Hause entlassen“.³³⁴ Ähnlich bestimmt die Loosdorfer Schulordnung: „Teglich abends nach drey vhren kurtze gewonliche vnnd Christliche Vesper gehalten vnd von einem Knaben ein stücklein auß der deutschen Bibel gelesen vnd sy als dann samptlich auß der Schulen zu Haus gelassen werden“.³³⁵

Der so beschriebene Tageslauf war in der Regel in einen Wochenrhythmus eingebettet, der sich gewöhnlich von Montag bis Samstag erstreckte. Dabei fällt auf, dass der Samstagnachmittag vielerorts als unterrichtsfrei erscheint; vereinzelt finden sich auch Hinweise auf vollständig schulfrei gehaltene Samstage. Als verbreitetes Grundschema lässt sich jedoch jene Ordnung fassen, wie sie die Marktschulordnung von Kremsmünster vom 26. Februar 1659 formuliert: „Die Schul soll durch daß ganze Jahr, sowol Vor, als nachmittag täglich gehalten werden, Außgenomen Sontag, Feyrtag, Sambstag nachmittag, vnd wan sie außgeschlagen werden: Am Mittwoch, wan in der wochen kein Feyrtag ist, kann ein Schulmaister seinem belieben vnd der Schulkhinder Verdienst nach, Recreation Geben, wouer aber in der wochen ein Feyrtag ist, sollte dieselbe Zugeben Verbotten sein“.³³⁶

Damit wird festgehalten, dass der Schulmeister am Mittwoch, sofern in der betreffenden Woche kein Feiertag lag und der Unterricht nicht bereits aus diesem Grund ausfiel, nach eigenem Ermessen und entsprechend dem „Verdienst“³³⁷ der Schulkinder eine „Recreation“³³⁸ also einen zeitlichen Nachlass beziehungsweise eine Erholungszeit, gewähren konnte. Auch diese Praxis begegnet in den Quellen immer wieder, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung: Mitunter wird anstelle des Mittwochs ein anderer Tag als geeigneter Zeitpunkt genannt; andernorts entfällt nicht der gesamte Schultag, sondern lediglich ein halber Unterrichtsabschnitt, oder die Entlastung wird in Form eines vorgezogenen „Feierabends“ innerhalb eines ansonsten regulären Schultags gewährt.

³³³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 60.

³³⁴ Ebd. 126.

³³⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 75.

³³⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 33.

³³⁷ Ebd. 33.

³³⁸ Ebd. 33.

Der Ausdruck „außgeschlagen“³³⁹, der neben der Marktschulordnung von Kremsmünster auch in zahlreichen anderen Quellentexten begegnet, verweist auf die „Befreiung“ der Kinder vom Unterricht. Schulfreie Tage beziehungsweise Ferien im heutigen Sinn wurden demnach häufig als „Ausschlagstage“ bezeichnet. Wann und für welche Dauer „ausgeschlagen“ wurde, war regional sowie je nach Schultyp unterschiedlich geregelt; in manchen Ordnungen sind diese Ausschläge eng an Kirchenfeste und agrarische Arbeitsspitzen, etwa die Erntezeit, gebunden, in anderen dagegen deutlich knapper bemessen. In der genannten Ordnung für Kremsmünster wird hierzu festgehalten: „Fünffmal im Jahr werden die kinder ausgeschlagen, Zu Weihnachten, im Fasching, Zu Osstern, Pffingsten, Vnd im Schnit; Zu Weihnachten feyert die Schul vom HL: Christabend an, bis nach dem newen Jahr. Im Fasching Von dem Sambstag An, biß Auf den Aschermittwoch nachmittag. Zu Osstern Von dem Antlaß Mittwoch, bis auf den Mittwoch nach den Ossterfeyrtagen. Zu Pffingsten, Von dem Pffingst Sambstag an, bis nach der Hl: Dreyfaltigkeit. Im Schnitt, Acht oder Vierzehen tag, oder Gahr nicht, nach dem es einen Schulmaister Gedunken wird Von nöthen Zu sein oder nit“.³⁴⁰

Hier verweist der „Schnit“³⁴¹ auf die Erntezeit, deren Ausschlag in der Regel nicht strikt kalendarisch festgelegt war, sondern, wie die Formulierung „nach dem es einen Schulmaister Gedunken wird“ zeigt, ausdrücklich dem Ermessen des Schulmeisters bzw. Schulträgers überlassen blieb. Solche Ausschlagstage im Zusammenhang mit Ernte- bzw. Lesezeiten begegnen vor allem dort, wo Elementarschulen in kleineren Städten, Märkten und Dörfern angesiedelt waren und entsprechend viele Kinder aus bäuerlichen Haushalten unterrichtet wurden, die in diesen Wochen als Arbeitskräfte am Hof benötigt wurden. Da die Schulen im Sommer aus diesem Grund vielerorts nur sehr dürftig besucht wurden oder der Unterricht zeitweise ganz ausfiel, gab es schließlich sogar Schulen, die in diesen Monaten ihre Tore gänzlich schlossen.

So heißt es etwa in der Schulordnung des Grafen Harrach für Parndorf und Neudorf im Burgenland vom 27. Mai 1761: „nachdem aber die unterthanen wie es Bekannt ist, ihre in Etwas erwachsene Kinder, Somers=zeit zur Hüttung des Viehs, dann zu verschiedener Feld= Arbeith brauchen, folglichen dieselben zu dieser zeit nicht wohl entpöhren, und in die Schule schicken können, So müssen derley Kinder freulich wohl den Somer hindurch, dauon Dispensiret werden. Die Kleinere aber, die noch nicht fähig seynd, einige Arbeith zu verrichten, müssen sich Somers= und Winterszeit ohne ausnahm darinn einfinden. Worauf die Schull-Meister ein

³³⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 33.

³⁴⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 36f.

³⁴¹ Ebd. 36.

wachsames Aug haben werden, damit derley Kleine Kinder Somerszeit, unter dem falschen Vorwand, als wann sie die Eltern nicht entpöhen könnten, von der Schulle nicht außbleiben“.³⁴²

Zeitpunkt und Dauer dieser unterrichtsfreien Zeiten konnten je nach Ort erheblich variieren und hingen nicht zuletzt davon ab, welche Kulturen in einer Region überwogen und wann deren Arbeits- und Erntespitzen anfielen. In Gegenden, die stark vom Weinbau geprägt waren, lagen die erntebedingten schulfreien Zeiten folglich oft zu anderen Terminen als in Regionen, in denen vor allem Weizen- und Getreideanbau den Jahresrhythmus bestimmten. Über die Erntezeit hält etwa die Instruktion für die Schulmeister der Lateinschule Korneuburg vom 28. Februar 1586 fest: „Souil die befreuyung der Khnaben Zu Ärndten vnd Lesens Zeit Betrifft, mag solliches Alweg auf 14 beschehen, vnd verwilligt werden, Dauon soll Jeder Khnab dem Schuelmaister ainen Khreützer Zugeben schuldig sein“.³⁴³ In der Instruktion für die Schulmeister des Dekanats Laufen von 1675 ist der Ausschlag demgegenüber deutlich knapper konturiert: Hier wird die Schließung im Jahreslauf im Wesentlichen auf zwei Festzeiten konzentriert, nämlich Ostern und Weihnachten: „So Würd auch, der Bissherigen Gewohnheit nach, Verstattet, das die Schuellen 2 mahl im Jahr, Nemblichen zu Ostern, vnd Weihnachten, gegen alzeit Bezahlung, Von jedem Khündt eines Kreutzers aussgeschlagen, Vnd die Schuellen Zu gehörten Zeiten allemahl auf 8 Tag eingestölt werden mögen“.³⁴⁴

In beiden Quellentexten tritt darüber hinaus der Anspruch des Schulmeisters auf das sogenannte Ausschlaggeld hervor, das in den Ordnungen immer wieder begegnet. Gemeint ist damit eine Zahlung pro Kind, die den Schulmeister dafür entschädigen sollte, dass während der „ausgeschlagenen“ Tage kein regelmäßiger Unterricht stattfand und ihm damit, je nach örtlichem Modell, Schulgeld beziehungsweise laufende Einnahmen entgingen. Gerade dort, wo der Schulmeister seinen Lebensunterhalt wesentlich aus den Beiträgen der Kinder bestritt, wie dies insbesondere an deutschen Schulen der Fall war, bedeuteten Ausschläge einen spürbaren Einnahmenverlust. Das Ausschlaggeld fungierte insofern als zumindest teilweiser finanzieller Ausgleich.

³⁴² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 4, 194.

³⁴³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 3, 80.

³⁴⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 4, 74.

Abschließend ist als weiterer schulorganisatorischer Fixpunkt im Jahreslauf auf Prüfungen und Formen der „Leistungsfeststellung“ hinzuweisen, die in vielen Ordnungen als regelmäßig wiederkehrende Ereignisse erscheinen. Wie die Quellen erkennen lassen, wurden diese Prüfungen je nach Standort in unterschiedlicher Häufigkeit, zu verschiedenen Terminen und aus jeweils unterschiedlichen Motiven durchgeführt. In größeren Latein- und Bürgerschulen der Städte dienten sie vor allem der inneren Staffelnung und Selektion. In mehrklassigen Schulen musste, ähnlich wie im heutigen Schulsystem, sichtbar werden, ob ein Schüler/eine Schülerin den Stoff einer Stufe hinreichend beherrschte, um in die nächsthöhere Klasse aufzusteigen, oder ob eine Wiederholung erforderlich war. Prüfungen waren hier folglich eng mit der Klassenorganisation verknüpft: Sie stellten gewissermaßen jenes Verfahren bereit, mit dem der Übergang zwischen den einzelnen Stufen legitimiert und öffentlich nachvollziehbar gemacht werden konnte. Zugleich wirkten sie disziplinierend, da sie den Lernfortschritt nicht nur im täglichen „Verhören“, sondern auch in verdichteter Form am Ende eines Lernabschnitts sichtbar machten.

Daneben lässt sich in den Quellen jedoch ein zweites, ebenso wichtiges Motiv erkennen, das insbesondere für Schulen mit einem gegenüber den genannten Beispielen niederschwelligeren Bildungsangebot zentral war. Dort, wo keine feste Unterteilung in Klassen bestand, fungierten Prüfungen vielerorts auch als Instrument der Aufsicht. Gerade an Schulen, an denen die Schulträger, Pfarrer, Rat, Grundherrschaft oder landständische Behörden, nur begrenzt in den schulischen Alltag eingreifen und die Qualität des Unterrichts unmittelbar kontrollieren konnten, boten Prüfungen eine Gelegenheit, den Ertrag der schulischen Arbeit zu überprüfen. Mit anderen Worten: Nicht nur die Schüler*innen standen auf dem Prüfstand, sondern mittelbar auch der Schulmeister. Der Erfolg seines Unterrichts sollte sich in den Fortschritten der Kinder widerspiegeln, und die Prüfung bot dafür einen Anlass, der zugleich rituell, öffentlich und normativ abgesichert war.

Besonders deutlich kommt diese doppelte Funktion in den Schulordnungen für Loosdorf zum Ausdruck. Dort wird zunächst allgemein hervorgehoben, dass halbjährlich „solennia Examina vnd promotiones“³⁴⁵ abzuhalten seien, weil sich daran gleichermaßen ablesen lasse, „wie die Praeceptores die Knaben vnterrichten vnd Schulhalten“,³⁴⁶ wie die Schüler*innen „proficirn vnd zunehmen“³⁴⁷ und was man „von eines jeden Knaben studijs vnd ingenio zuhoffen“³⁴⁸ habe. Zugleich heißt es, dass dadurch sowohl Lehrer als auch Schüler*in zu

³⁴⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 79.

³⁴⁶ Ebd. 79.

³⁴⁷ Ebd. 79.

³⁴⁸ Ebd. 79.

größerm Fleiß angehalten, an ihre jeweiligen Aufgaben erinnert und „der Hoffart vnd vermessenheit“³⁴⁹ entgegengewirkt werde. Konkret wird deshalb angeordnet, „alle halbe Jar vngefährlich vmb Michaelis vnnd Ostern oder Pfingsten ein vniuersale Examen“³⁵⁰ abzuhalten, und zwar in Anwesenheit des Pfarrers beziehungsweise Hofpredigers sowie einiger Eltern. In diesem Rahmen sollten die Schüler*innen „durchs halbe Jar vber gehörten Lectionibus“³⁵¹ befragt und die Ergebnisse durch den Präzeptor klassenweise in einem Register verzeichnet werden.

Ähnlich verweist auch die Instruktion für die Landschaftsschule in Linz aus dem Jahr 1577 auf „progressiones“³⁵² und „Examina“,³⁵³ die zweimal jährlich abgehalten werden sollen. Dort heißt es, dass diese so eingerichtet werden müssten, „das man baides, darauß der Jugennt aufnemen, vnnd der Praeceptorum vleiß Spüren“³⁵⁴ könne, also sowohl den Lernfortschritt der Jugend als auch den Fleiß der Lehrer erkennen und fördern möge. Konkret wird angeordnet, die Prüfungen „zu zwayen vnndterschiedlichen mallen im Jar, alß zur zeit, der zwayen Märckht, Ostern vnnd Bartholomej“³⁵⁵ abzuhalten, also zu Ostern und um Bartholomäus, wenn wegen der Märkte ohnehin „ain Zimbliche Anzahl der Lanndtleüth“³⁵⁶ aus beiden Ständen in Linz anwesend sei und den Prüfungen „von mehrers ansehens wegen“³⁵⁷ beiwohnen könne. Die Terminierung der Prüfungen wird damit pragmatisch an Zeiten gekoppelt, zu denen ohnehin viele Personen zusammenkamen. Das zeigt deutlich, dass Prüfungen nicht nur einen pädagogischen Akt darstellten, sondern zugleich einen sozialen und administrativen Anlass, der Öffentlichkeit herstellte und die Schule so in lokale Kommunikations- und Kontrollräume einband.

³⁴⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 79.

³⁵⁰ Ebd. 79.

³⁵¹ Ebd. 79.

³⁵² Ebd. 138.

³⁵³ Ebd. 138.

³⁵⁴ Ebd. 138.

³⁵⁵ Ebd. 138.

³⁵⁶ Ebd. 138.

³⁵⁷ Ebd. 138.

5.2 Hilfskräfte im Schulbetrieb: Cantor, Succentor und Custodes

Im Kapitel zur Schulträgerschaft wurde mit der Instruktion und Bestellung des Magisters Leonhard Schwan für die Lateinschule in Wiener Neustadt (1535) bereits ein frühes Beispiel angeführt, in dem in der Quellensammlung von der Bestellung eines „Chantor, Succentor und Locaten“³⁵⁸ sowie von „custodes und advertentes“³⁵⁹ die Rede ist. Gemeint sind damit Hilfskräfte, die den Schulmeister im Schulalltag entlasten und einzelne Bereiche des Schulbetriebs mittragen sollten. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein gängiges Strukturmerkmal des frühneuzeitlichen Schulwesens festhalten: Hilfslehrer wurden vielfach zusätzlich angestellt, häufig, ähnlich wie der Schulmeister selbst, auf die Dauer eines Schuljahres befristet. Ihre Funktionen waren je nach Schultyp, Größe und Leistungsdifferenzierung der Schule unterschiedlich, zielten aber im Kern darauf, den Unterrichtsbetrieb organisatorisch abzusichern: Sie unterstützten den Schulmeister vor allem bei der Unterweisung der Anfänger, bei Wiederholungen und „Verhören“, bei der Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin sowie nicht selten auch bei jenen kirchennahen Aufgaben, die eng mit dem Schulbetrieb verschränkt waren (etwa Gesangsdienst, Mitwirkung im Chor oder Begleitung von Gottesdiensten).

In einem lateinischen Entwurf einer Schulordnung des Rektors und Schulmeisters der Bürgerschule zu St. Stephan Wien 1558 wird demnach über die Auswahl der Aufnahme der Hilfslehrer festgehalten: „Wenn schon die Bauern sich bei der Auswahl der Viehhirten sehr genau umschaauen und nicht einen nachlässigen, faulen, oder zornigen auswählen, umso mehr müssen diejenigen ausgesucht werden, die für unsere Kinder sind. Und weil die Schüler nicht weniger durch deren Lebensstil zu ehrenhaften Leben als durch die Lehre der Wissenschaften erzogen werden, werden diejenigen, die sowohl in der Wissenschaft als auch in ihren Sitten die übrigen übertreffen, zu Recht vorgezogen“.³⁶⁰

Solche Auswahlkriterien wirken in ihrer Zuspitzung bewusst programmatisch und lassen sich wohl als Beispiel dafür lesen, dass in normativen Texten häufig ein Ideal entworfen wurde, das in der Alltagspraxis nur begrenzt einzulösen war. Gerade an kleineren Schulen und insbesondere im ländlichen Raum wurden für das Amt des Schulmeisters wie auch für Hilfslehrertätigkeiten, die häufig nur sehr gering entlohnt waren, nicht selten Personen aus den unteren sozialen Milieus gewonnen, da sich andernfalls kaum geeignetes Personal finden ließ.

³⁵⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 50.

³⁵⁹ Ebd. 50.

³⁶⁰ Ebd. 89.

Hilfskräften wurden im Schulbetrieb unterschiedliche Aufgaben zugewiesen. Cantoren, abgeleitet vom lateinischen *canere* („singen“), lassen sich aus heutiger Perspektive am ehesten als Gesangs- bzw. Musiklehrer fassen. Viele Schulen verfügten in der Frühen Neuzeit über einen eigenen Schulchor, der die Liturgie und das kirchliche Leben vor Ort mittrug, etwa bei Messen, Prozessionen oder besonderen Festtagen. Für die Anleitung, Betreuung und Einübung dieses Gesangs wurde daher an zahlreichen Schulstandorten ein eigener Lehrer bestellt: der Cantor. Seine Tätigkeit konzentrierte sich meist auf den nachmittäglichen Schulbetrieb: Mit einer Auswahl jener Knaben, die den Chor bildeten, arbeitete er an der Einübung des Repertoires, an mehrstimmigem Gesang, am sicheren Vortrag der Kirchenlieder (je nach Kontext lateinisch oder deutsch) sowie an der liturgisch passenden Ausführung im Gottesdienst.

Unter Succentoren bzw. Lokaten wurden demgegenüber Hilfslehrer verstanden, die den eigentlichen Unterrichtsbetrieb stützten und den Schulmeister im „Tagesgeschäft“ entlasteten. In größeren, mehrklassig organisierten Schulen übernahmen sie häufig jene Aufgaben, die zwar in Bezug auf den Lehrstoff zeitintensiv, jedoch einfacher waren: Sie führten die Anfänger an die Grundlagen heran, übten mit ihnen das Lesen, Buchstabieren und erste Schreibfertigkeiten, beaufsichtigten Wiederholungen und sorgten dafür, dass die unteren „Ordnungen“ überhaupt arbeitsfähig blieben, während der Schulmeister sich auf die höheren Klassen und den fortgeschritteneren Stoff konzentrieren konnte. Diese Praxis, die mühsame Arbeit mit den Schulanfängern den Hilfslehrern, an manchen Orten sogar den Schulwarten, zuzuteilen, zieht sich Jahrhunderte durch die österreichische Schulgeschichte.³⁶¹

In ihrer Stellung und Funktion standen Hilfslehrer dabei meist in einem ausgeprägten Abhängigkeitsverhältnis zum Schulmeister. An vielen Schulstandorten lag es nicht nur in der Hand des Schulmeisters, Hilfskräfte auszuwählen und einzusetzen, er war häufig auch für deren Versorgung und Entlohnung verantwortlich. Gerade diese Doppelrolle, Vorgesetzter und zugleich „Kostgeber“, barg Konfliktpotenzial: Wo Ressourcen knapp waren, konnte jede Ausgabe für Gehilfen als Schmälerung der eigenen Einkünfte erscheinen; umgekehrt waren Hilfskräfte von fairer Kost, Unterkunft und Auszahlung unmittelbar abhängig. Um Streitigkeiten in solchen Konstellationen einzudämmen, versuchte man, die Ressourcenverteilung und Pflichten entweder über Inspektionen und Aufsicht zu kontrollieren oder, wie viele Ordnungen zeigen, die jeweiligen Leistungen möglichst präzise normativ festzuschreiben.

³⁶¹ Boyer, *Annäherung an die Schulwirklichkeit*, 41f.

Ein besonders instruktives Beispiel bietet die Dienstvorschrift für die Schule am Weizberg in der Mittelsteiermark aus dem Jahr 1744, in der die Verpflichtung zur Haltung von zwei Praeceptoren samt Sanktionsmechanismus ausdrücklich geregelt wird. Der Schulmeister wird darin angewiesen, „Immerhin 2 Woll-kündig-from -matur- und sizsame Praeceptores“³⁶² zu unterhalten und mit diesen „nicht Stäts abzuwexeln“.³⁶³ Wird einer von ihnen „aus gnugsamer ursach“³⁶⁴ entlassen, so hat der Schulmeister „ohne aufschub um einen andern Tauglichen“³⁶⁵ Ersatz zu suchen. Für den Fall, dass er dieser Pflicht nicht nachkommt, sieht die Ordnung eine klare finanzielle Sanktion vor: Für jeden Tag, an dem ein Praeceptor zu wenig vorhanden ist, sollen ihm 12 Kreuzer seiner Einkünfte abgezogen werden. Zugleich wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass eine gesicherte materielle Ausstattung notwendig sei, „damit solche Praeceptores Leichter Zu bekommen“³⁶⁶ und „ehrlich bstechen“³⁶⁷ beziehungsweise bezahlen zu können. Damit wird der Schulmeister verbindlich dazu verpflichtet, jederzeit zwei geeignete Gehilfen zu halten und deren Stellen nicht länger unbesetzt zu lassen. Die daran geknüpfte Sanktion zielt offenkundig darauf, einen naheliegenden ökonomischen Anreiz zu unterbinden, nämlich Hilfskräfte einzusparen, um die eigenen Einkünfte zu erhöhen. Zugleich macht die Vorschrift deutlich, dass eine verlässliche Dotierung als Voraussetzung dafür angesehen wurde, überhaupt geeignetes Personal gewinnen und halten zu können.

Unmittelbar anschließend konkretisiert die Dienstvorschrift folgerichtig auch die Pflichten des Schulmeisters gegenüber seinen Praeceptoren: Kost, Unterkunft, Behandlung und Unterordnung im Haushalt. So wird ihm vorgeschrieben, den Gehilfen „Zu Bestimter Zeit eine Leidliche Kost“³⁶⁸ zu gewähren; diese wird im Einzelnen ungewöhnlich ausführlich beschrieben und umfasst für Werkstage ebenso wie für Fasttage genau festgelegte Speisen und Mengen. Ob diese Vorgaben in der Praxis tatsächlich in dem geschilderten Umfang umgesetzt wurden, lässt sich aus der Vorschrift selbst freilich nicht ableiten. Ebenso wird dem Schulmeister untersagt, die Praeceptoren zu „Knechtlichen- und ihnen nicht Zugehöriger Haus-Arbeith“³⁶⁹ heranzuziehen oder „sonst mit selben grob Zu verfahren“.³⁷⁰ Schließlich sei den Praeceptoren „ihre wohnung und guter Ligerstatt allezeit in dem gemein schul-hauß und niemahlen anderwärtig“³⁷¹ zu verschaffen.

³⁶² *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 126.

³⁶³ Ebd. 126.

³⁶⁴ Ebd. 126.

³⁶⁵ Ebd. 126.

³⁶⁶ Ebd. 126.

³⁶⁷ Ebd. 126.

³⁶⁸ Ebd. 126.

³⁶⁹ Ebd. 126.

³⁷⁰ Ebd. 126.

³⁷¹ Ebd. 126.

Auch diese Bestimmungen werden wiederum durch einen Vollzugsmechanismus abgesichert. Für den Fall, dass der Schulmeister eine oder mehrere dieser Verpflichtungen nicht erfüllt, können die Praeceptoren „in ein andere Kost“³⁷² gegeben werden; das dafür aufzuwendende Kostgeld wird dann von den Einkünften des Schulmeisters abgezogen. Diese Konstruktion zeigt deutlich, wie die Ordnung das strukturelle Problem zu antizipieren versucht: Weil der Schulmeister als Verwalter knapper Mittel versucht sein konnte, gerade bei Kost und Unterkunft zu sparen, bindet die Norm die Einhaltung der Vorschriften an automatische finanzielle Konsequenzen und entzieht den Konflikt damit zumindest dem Anspruch nach dem alltäglichen Aushandeln.

Schließlich regelt die Quelle auch die Besoldung der beiden Praeceptoren. Für den ersten heißt es, dass ihm gebührende Salarium betrage nominell 40 Gulden; tatsächlich sollten davon jedoch nur 30 Gulden unmittelbar ausgezahlt werden, während die „noch übrigen 10 fl“³⁷³ dem Schulmeister „vor Liecht und Beth gutwillig und ohne schuldigkeit gelassen“³⁷⁴ würden. Diese Regelung stand allerdings unter der Bedingung, dass der Schulmeister dem Praeceptor die benötigten Kerzen „genugsam beyschaffe“,³⁷⁵ andernfalls sollte ihm auch dieser Betrag entzogen und dem Praeceptor selbst überlassen werden. Der zweite Praeceptor, den der Schulmeister ansonsten „aus eigenen besolden müße“,³⁷⁶ erhielt demgegenüber jährlich 20 Gulden, die „mit abzug von seiner Schulmeistersbsoldung“³⁷⁷ von den Kirchenpröpsten ausgezahlt werden sollten.

Dass sich solche normativen Eingriffe nicht auf Versorgung und Entlohnung der Hilfslehrer beschränkten, zeigt ein Beispiel aus der Schulordnung Erzbischof Wolf Dietrichs von Raitenau für Salzburg aus dem Jahr 1594, das für Locaten sogar eine eigene Kleiderordnung vorsah. Darin wird angeordnet, dass Hilfslehrer „alle leichtfertige Klaidung als grosse zerhackte oder zerschnittne Hosen hohe Hüt mit Federn oder grosser Kröser vnnd dergleichen nit antragen“,³⁷⁸ damit die Jugend daran weder Ärgernis nehme noch „ainiche Leichtfertigkeit“³⁷⁹ sehe, bemerke oder lerne.

³⁷² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 126.

³⁷³ Ebd. 126.

³⁷⁴ Ebd. 126.

³⁷⁵ Ebd. 126.

³⁷⁶ Ebd. 126.

³⁷⁷ Ebd. 126.

³⁷⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 118.

³⁷⁹ Ebd. 118.

Wie bereits geschildert, bestand die wesentlichste Aufgabe der Hilfskräfte darin, vor, während des und nach dem Unterricht Kontroll- und Aufsichtsfunktionen zu übernehmen, für die nicht zwingend eine umfassende Bildung erforderlich war. Diese Aufgabe erklärt sich nicht zuletzt durch die Rahmenbedingungen vieler Schulen: Die Zahl der Schulkinder in einem Unterrichtsraum war nach oben hin nicht begrenzt. Schulmeister, die aus finanziellen Erwägungen bemüht waren, in ihren meist einräumigen Schulen möglichst viele Schüler*innen zu unterrichten, konnten diese allein oftmals nicht angemessen beaufsichtigen. Den Quellen zufolge saßen so in mancher Schulstube bis zu 100 Lernwillige.³⁸⁰

Um diese große, alters- und leistungsheterogene Schülerschaft überhaupt im Zaum halten zu können, wurden an zahlreichen Schulstandorten daher nicht nur zusätzliche Gehilfen eingesetzt, sondern auch die Schüler*innen selbst in die Pflicht genommen. Meist handelte es sich um Knaben aus höheren Jahrgängen bzw. fortgeschritteneren Gruppen, die dem Schulmeister assistierend zur Seite standen: Sie halfen beim Herstellen von Ruhe und Ordnung, achteten auf Regelverstöße, führten Listen oder Meldungen und unterstützten, je nach Schulform, auch bei den alltäglichen Abläufen des „Verhörens“ und Wiederholens. Solche Funktionen hatten damit einen doppelten Charakter: Sie stabilisierten den laufenden Unterrichtsbetrieb, konnten aber zugleich als eine Art „Einübung“ schulischer Praxis wirken, insofern aus diesen älteren Schülern in manchen Fällen später selbst Hilfslehrer oder Schulmeister hervorgingen. Für diese Dienste war in der Regel auch eine (wenn auch geringe) Entlohnung vorgesehen.

Die Loosdorfer Schulordnung von 1574 rahmt diese Praxis programmatisch, indem sie zur Begründung auf die Gepflogenheiten des alten Rom verweist. Dort, so die Argumentation, habe man ebenfalls „sonderliche dapffere Männer vnd Amtpersonen“³⁸¹ bestellt, die zur „erhaltung eusserlicher zucht vnnd disciplin“³⁸² einschritten und Unfleißige oder Unordentliche mit angemessenen Strafen belegten: „Als wann ein Rahtsherr sich vngebührlich hielt / wurd er auß dem Rath gestossen / Einer der seinen Acker oder Weinberg nicht fleißig bawete / hatte auch sein straffe. Daher wurden die selbigen Amtpersonen Censores genennet“.³⁸³ Für die Schule, die „auch seind / als kleine Stätte oder Regimente“,³⁸⁴ sollen demnach ebenfalls Censoren zur Erhaltung der Disziplin bestellt werden. Dazu sollen sie bestimmte Übertretungen in sogenannten Sitten-Tabellen (*tabellae morum*) eintragen: „die (Schüler*innen) deutsch reden oder sonsten sich in worten / wercken vn geberden / inn Kirchen / Schulen / oder auf der gassen vngebührlich halten / einander schelten / rauffen oder schlagen / inn der Kirchen schwatzen oder

³⁸⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 14.

³⁸¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 81.

³⁸² Ebd. 81.

³⁸³ Ebd. 81.

³⁸⁴ Ebd. 81.

vnfug treiben / fluchen / schweren / vmblauffen mit steinen nach anderen leuten werffen / vnzüchtige wort reden / böse vnzüchtige Bücher oder Lieder lesen oder singen / one Rocke oder Mantel in Hosen vnd Wammes in die Schul vn Kirchen gehen / vn was dergleichen sachen mehr seind“.³⁸⁵

Für dieses Amt sollen, so die Ordnung, von den Lehrern bevorzugt Knaben ausgewählt werden, die sich als „fromb, still, wahrhafftig, fleißig und gehorsam“³⁸⁶ auszeichnen. Die Einträge in den Sittentabellen sind dabei nicht lediglich zu sammeln, sondern in einen regelmäßigen Kontrollrhythmus einzubinden: Wöchentlich, jeweils am Samstag, sollen die Tabellen eingesammelt und überprüft werden. Zugleich skizziert die Ordnung ein gestuftes Sanktionsverfahren. Bei leichteren Verstößen ist zunächst mit Worten und Ermahnungen zu tadeln; bei schwereren oder wiederholten Übertretungen sollen Drohungen beziehungsweise angekündigte Strafen folgen; erst wenn auch diese ohne Wirkung bleiben, wird als letztes Mittel die Rute in Aussicht gestellt.³⁸⁷ An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass derartige formalisierte Disziplinierungsaufgaben und schriftlich geführte „Sitten-Tabellen“ vor allem dort praktikabel gewesen sein dürften, wo Schulen über eine gewisse Größe und Binnenstruktur verfügten, also mehrere Klassen, höhere Schülerzahlen und entsprechend ausgeprägtere Aufsichtsbedürfnisse aufwiesen.

Im ländlichen Raum scheint eine derart ausgebaute, tabellarisch dokumentierte Schüleraufsicht demgegenüber eher selten gewesen zu sein; hier wurde Disziplin vielfach unmittelbarer und weniger administrativ gehandhabt. Berichte über Schüler*innen, die vergleichbare Aufsichtsfunktionen übernahmen, sind jedoch auch für kleinere Schulen im ländlichen Raum überliefert. In den Quellen erscheinen sie als eine Art Aufpasser, die die übrigen Kinder insbesondere auf dem Heimweg zu überwachen hatten. Kam es dabei zu Undiszipliniertheiten, Streit, Wortgefechten oder sonstigen Auffälligkeiten, so waren diese dem Schulmeister zu melden. Gerade der Weg von und zur Schule scheint vielerorts als besonders konflikthanfälliger Raum wahrgenommen worden zu sein: Sobald die Kinder das Schulhaus verließen, entzog sich ihr Verhalten der unmittelbaren Kontrolle der Lehrpersonen und es häuften sich, wie die Quellen nahelegen, Lärmen, Herumlaufen, Beschimpfungen, Raufereien oder auch unangemessene Kontakte zwischen Knaben und Mädchen. Aus diesem Grund wurde in der Dienstvorschrift für den Schulmeister der Schule am Weizberg in der Mittelsteiermark aus dem Jahr 1744 sogar eine zeitlich versetzte Entlassung der Schulkinder angeordnet: Die Mädchen sollten die Schule eine halbe Stunde früher, die Knaben hingegen eine halbe Stunde

³⁸⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 82.

³⁸⁶ Ebd. 82.

³⁸⁷ Ebd. 82.

später verlassen, um Begegnungen beider Gruppen auf dem Heimweg nach Möglichkeit zu unterbinden.³⁸⁸

5.3 Schulhaus als Funktionsraum

In den Blick zu nehmen ist auch das Schulhaus als Ort des Unterrichts und der Aufsicht. Unabhängig der Größe einer Schule zeigt sich für die Frühe Neuzeit im Elementarschulbereich insgesamt ein deutliches und weit verbreitetes Grundmuster: Die Schule bestand in der Regel aus einem einzigen Unterrichtsraum, in dem sogenannter „Abteilungsunterricht“³⁸⁹ stattfand. Das heißt, dass auch in den größeren Bürger- und Lateinschulen, die über vier oder fünf Klassen verfügen konnten, der Unterricht in einem einzigen Raum unter der Aufsicht eines Schulmeisters und seiner Hilfslehrer abgehalten wurde. Wie bereits geschildert, ergab sich die Einteilung beziehungsweise Zuweisung eines Schülers zu einer Klasse dabei nicht aus dem Alter, sondern aus dem jeweiligen Leistungsstand. In diesem Raum erteilte der Schulmeister Gruppen- bzw. auch Einzelunterricht; er beschäftigte sich jeweils nur mit wenigen Kindern gleichzeitig, während die übrigen die ihnen zugewiesenen Aufgaben zu bearbeiten hatten. Sie mussten sich den Lehrstoff selbst aneignen und wurden dann in bestimmten Intervallen vom Lehrer überprüft („verhört“).³⁹⁰ Der Unterricht war dabei an die räumlichen Gegebenheiten angepasst. Der Schulmeister saß oder stand meist in erhöhter Position in der Mitte des Raumes und verteilte die Lernaufträge einzeln an die Schüler*innen, die entweder längs der Wände oder kreisförmig um ihn herum saßen.

Besonders im ländlichen Raum war der Unterricht häufig in bereits bestehende Funktionsgebäude eingebettet, etwa in Landhäuser, Mesner- oder Pfarrgebäude. Neben der Schulstube konnten diese, sofern die räumlichen Verhältnisse es erlaubten, auch über eine kleine Wohnstube für den Schulmeister verfügen. Zahlreiche Beispiele zeigen jedoch, dass selbst diese Trennung keineswegs selbstverständlich war. Nicht selten bildete die Schulstube zugleich den Wohnraum des Schulmeisters und mitunter auch seiner Gehilfen; die Schlafstelle befand sich dann oft in einer Ecke des Unterrichtsraums. Gerade die Verbindung von Schul- und Wohnraum barg jedoch ein erhebliches Konfliktpotenzial: Indem den Schulmeistern die Räume nicht nur zum Lehren, sondern auch zum Wohnen überlassen wurden, übertrug man ihnen zugleich die Verantwortung für Heizung und Instandhaltung des Gebäudes. Diese Aufgaben reihten sich, wie im folgenden Kapitel noch näher zu zeigen sein wird, in einen ohnehin umfangreichen Pflichtenkatalog ein und konnten, im Hinblick auf die knappen

³⁸⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 131.

³⁸⁹ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 39.

³⁹⁰ Ebd. 39.

Ressourcen der Schulmeister, leicht zu Überforderung und Streitigkeiten führen. In der Schulordnung für Weißenkirchen in der Wachau (1560) wird dies besonders anschaulich: Der Schulmeister beklagte, die „große Schulstube“³⁹¹ nicht mehr ausreichend heizen zu können, und forderte entweder das „Singerhäusl“³⁹² als Wohnstätte oder die Errichtung eines eigenen „Stübels“.³⁹³

Solche Beschwerden stellen keinen Einzelfall dar. Vielmehr begegnen in den Quellen wiederholt Regelungen, die Heizung, Reinigung und Pflege des Schulgebäudes bis ins Detail festschreiben, ein Hinweis darauf, wie sehr der Schulalltag nicht nur pädagogisch, sondern auch „infrastrukturell“ organisiert und kontrolliert werden musste. In manchen Instruktionen erscheint diese Verantwortung nur knapp in Form einer allgemeinen Pflicht, etwa in der Instruktion für den Schulmeister der Lateinschule in Korneuburg 1586, wo schlicht verlangt wird: „Soll auch die Schuel mit Seüberung, Khören, vnd Rauchern alweg sauber gehalten werden“.³⁹⁴ Andere Normtexte entfalten demgegenüber bereits sehr früh deutlich ausführlichere Gesundheits- und Sauberkeitsordnungen. So betont etwa die Schulordnung Erzbischof Wolf Dietrichs von Raitenau für Salzburg aus dem Jahr 1594, dass die „Sauberkeit der Gemachen, Zimmer vnnd Stuben“³⁹⁵ der „zuerhaltung gueter Gesundheit“³⁹⁶ diene und daher ein „nützlich guet vnnd nothwendig ding“³⁹⁷ sei. Entsprechend werden die Schulmeister verpflichtet, dafür zu sorgen, dass ihre Schulen „sauber vnnd rain gehalten“, „auffs wenigst alle Tag einmal außgesäubert vnnd gebutzet“ und zudem „zu seiner Zeit“ mit „guete[n] gesunde[n] Rauch von Weckholder oder dergleichen“³⁹⁸ versehen werden.

Zugleich wurden die Schulmeister in der Winterzeit dazu angehalten, die Schulgebäude verlässlich zu heizen, damit der Unterricht überhaupt stattfinden konnte. Als praktische Unterstützung findet sich daher an vielen Schulstandorten die Verpflichtung, dass die Eltern der Schulkinder neben dem Schulgeld im Herbst und Winter auch Feuer- beziehungsweise Brennholz beizusteuern hatten; wo dies nicht möglich oder nicht zweckmäßig war, wurden stattdessen mitunter auch kleinere Geldbeträge als Ersatz akzeptiert. So sieht etwa die Marktschulordnung für Kremsmünster vom 22. Februar 1600 vor, dass im Winter von jedem Kind ein Holzgeld in Höhe von 30 Pfennig eingehoben wird. Der Schulmeister hatte dabei wiederum darauf zu achten, dass dieses Holz beziehungsweise Holzgeld ausschließlich

³⁹¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 121.

³⁹² Ebd. 121.

³⁹³ Ebd. 121.

³⁹⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 79.

³⁹⁵ Ebd. 123.

³⁹⁶ Ebd. 123.

³⁹⁷ Ebd. 123.

³⁹⁸ Ebd. 124.

während der Schulzeit zum Heizen verwendet und nicht „anderwärts“,³⁹⁹ also zu seinem eigenen Nutzen, verbraucht wurde.

In den großen Latein- und Bürgerschulen, in denen die Schüler*innen an manchen Standorten „in Cost“⁴⁰⁰ genommen wurden und damit gewissermaßen in einer frühen Form des Schulinternats lebten, kam den Schulmeistern beziehungsweise dem Rektor darüber hinaus die Aufgabe zu, auch für die Sauberkeit der Schulkinder Sorge zu tragen. So wird in der Ordnung für die Landschaftsschule zu Linz festgehalten, dass der Rektor, sobald fremde Knaben „in das Lannndthaus vnnd die Cost“⁴⁰¹ aufgenommen würden, ihre „Klaider hemeter vnnd dergleichen“⁴⁰² sorgfältig verzeichnen lassen solle. Auf diese Weise könne er die Eltern oder Verwandten rechtzeitig benachrichtigen, wenn Mängel an Kleidung oder Wäsche bestünden.

Darüber hinaus regelt die Ordnung auch den Rhythmus der Körperpflege. Häufiges Baden wird darin ausdrücklich als „nit sehr Diennstlich“⁴⁰³ bezeichnet; als „gar genuesamb“⁴⁰⁴ gilt vielmehr, die Knaben alle vier Wochen ins Bad zu schicken. Wo es die Not erfordert, soll jedoch auch innerhalb dieses Zeitraums nachgeholfen werden, etwa durch Waschen, Barbieren oder Haareschneiden.⁴⁰⁵

Besondere Regelungen zur Sauberkeit und Vorsorge erforderten darüber hinaus jene Zeiten, in denen Seuchen oder die Pest im Land wüteten. Die Marktschulordnung von Kremsmünster vom 26. Februar 1659 enthält hierzu eine eigene „Fürsehung der Schuelkinder in sterbens leüffen“.⁴⁰⁶ Darin werden die Schulmeister verpflichtet, auch unter den Bedingungen eines Seuchengeschehens eine besonders strenge Ordnung aufrechtzuerhalten und „dem giff, Vnnd der Anfallenden seiche, souil Menschlich Möglich Zuuern“.⁴⁰⁷ Konkret betrifft dies zunächst die Reinhaltung der Schulräume. Diese seien „sauber Vnd Rain“⁴⁰⁸ zu halten, wobei insbesondere die „natürlichen Sizen“,⁴⁰⁹ also die Aborte, hervorgehoben werden. Verunreinigungen sollten ausdrücklich sanktioniert werden. Darüber hinaus enthält die Vorschrift auch detaillierte Anweisungen zum Umgang mit Licht und Rauch: So dürften abgebrannte Dochte oder Wachsreste nicht glimmend auf dem Boden liegen bleiben; ebenso sollten alle Lichter außerhalb der Stube ausgelöscht werden, „damit es khainen bösen

³⁹⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 154.

⁴⁰⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 141.

⁴⁰¹ Ebd. 141.

⁴⁰² Ebd. 141.

⁴⁰³ Ebd. 141.

⁴⁰⁴ Ebd. 141.

⁴⁰⁵ Ebd. 141.

⁴⁰⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 153.

⁴⁰⁷ Ebd. 153.

⁴⁰⁸ Ebd. 153.

⁴⁰⁹ Ebd. 153.

geschmakh gebe“.⁴¹⁰ Ergänzend wird angeordnet, ein Fenster zur Lüftung offen zu halten, „damit sich der böse Rauch hinauß ziehe“.⁴¹¹ Eine zentrale Rolle kommt schließlich dem gezielten Ausräuchern der Schulräume zu. So soll der Schulmeister, „wann die Khinder in der schuel beieinander seien“, „des Tags Zwai oder Drei mal mit Cranibitper (Wacholder) oder Holz ein Rauch machen lassen“, um die „andern Lufft“⁴¹² zu vertreiben.

Auch die Schulkinder selbst wurden in diese Sauberkeitsordnung einbezogen. So untersagt etwa die Instruktion für den Schulmeister zu Purgstall in Niederösterreich vom 22. November 1667 ausdrücklich, Frühstück oder Zwischenmahlzeiten in der Schule zu verzehren, da daraus „allerhandt unrath“⁴¹³ entstehe. Zugleich wird gefordert, die Schultasche sauber zu halten: „schäntlich ists, wan der schulsak stinkt wie ein bettlersak“.⁴¹⁴

Über solche präventiven Maßnahmen hinaus begegnen in den Quellen auch konkrete Anweisungen zum Umgang mit Krankheitsfällen. Die Instruktion und Ordnung für den Rektor der Landschaftsschule in Linz für Magister Johannes Memhard aus dem Jahr 1577 bestimmt, dass Erkrankungen oder der Verdacht auf eine ansteckende Krankheit unverzüglich dem Rat zu melden seien. Zugleich sei die Hilfe von Fachpersonen, etwa eines Arztes, Apothekers oder Pfarrers, in Anspruch zu nehmen. Wurde ein verdächtiges Fieber festgestellt, konnte im Bedarfsfall sogar eine „Absonderung außerhalb des Landhauses“⁴¹⁵ erfolgen, um eine weitere Ausbreitung der Krankheit „mit Gottes Gnade“⁴¹⁶ unter der adeligen Jugend zu verhindern. Die dabei entstehenden Kosten für Ärzte, Apotheker oder andere Hilfen hatte der Rektor eigens zu verzeichnen, um sie später von den Eltern einfordern zu können.⁴¹⁷

⁴¹⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 153.

⁴¹¹ Ebd. 153.

⁴¹² Ebd. 153.

⁴¹³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 62.

⁴¹⁴ Ebd. 62.

⁴¹⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 142.

⁴¹⁶ Ebd. 142.

⁴¹⁷ Ebd. 142.

5.4 Lehr- und Lernmittel im Unterricht

Werden in den Quellen zahlreiche Vorschriften zu den Verhaltensweisen und Pflichten der Schulkinder sowie der Schulmeister überliefert, so fällt auf, dass gerade jener Bereich, den man als zentralen Bestandteil einer Schulordnung erwarten würde, nämlich die Festlegung von Umfang und Inhalt des Unterrichts, insbesondere in den frühen Texten nur sehr rudimentär ausgeprägt ist.

So schildert etwa auch Joseph Meßmer, im Jahr 1771 Rektor der Bürgerschule zu St. Stephan in Wien, in seinen Überlegungen zur Verbesserung der deutschen Stadt- und Vorstadtschulen den „Zustand der hiesigen gemeinen deutschen Schulen in und vor der Stadt“⁴¹⁸ wie folgt: „keine Verhaltensvorschrift, kein normale, keine gewisse Lehrart vorgelegt. Jeder treibet daher das Schulgeschäft nach seiner Einsicht, nach seinem Dünkel, so gut er kann, und will, ohne Grundsätze, ohne Ordnung, oder nach dem Eigensinne desjenigen, von dem ein jeder abhängt: Daher kommen die vielförmigen Handschriften, die verschiedenen Maniren zu rechnen und mehr dergleichen widersprechende Dinge, die uns bey ihrer Vergleichung auf die Gedanken bringen, als wären solches Geburten aus Schulen von verschiedenen Ländern“.⁴¹⁹

Gerade weil diese Einschätzung unmittelbar vor der theresianischen Schulreform von 1774 und damit am Ende des Untersuchungszeitraums formuliert wurde, ist ihr besonderes Gewicht beizumessen, zumal sie eine deutliche Kritik am Zustand des Unterrichtswesens formuliert. Inhaltlich lassen sich in den Quellen von Beginn an zwei grundlegende Bildungsstränge unterscheiden: einerseits die lateinisch-humanistische Bildung der Bürger- und Lateinschulen, andererseits die elementare Grundbildung der sogenannten „deutschen Schulen“, die auf das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und teilweise Rechnen ausgerichtet war. Für die Schulordnungen und Instruktionen des 16. Jahrhunderts ist dabei auffällig, dass in beiden Bereichen kaum konkrete Angaben zu Lehrinhalten oder Unterrichtsmitteln gemacht werden. In den Lateinschulen wurde insbesondere das Erlernen der lateinischen Sprache stark betont, während der Gebrauch der deutschen Sprache unter den Schüler*innen mitunter sogar untersagt oder bestraft wurde. Als eine der wenigen konkreten Regelungen bestimmt etwa die Instruktion für den Schulmeister der Lateinschule zu Wiener Neustadt von 1535, dass dieser vor allem darauf zu achten habe, dass die Schüler*innen Latein sprechen; zu diesem Zweck sollten eigens „Custodes“ und „Advertentes“ eingesetzt werden, die dies überwachten.⁴²⁰ Ähnlich fordert auch die Schulordnung für die lateinische Bürgerschule zu Wiener Neustadt aus der ersten

⁴¹⁸ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 38.

⁴¹⁹ Ebd. 38.

⁴²⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 49.

Hälfte des 16. Jahrhunderts, dass die Schüler*innen „latine reden“⁴²¹ und „Alle wochen einmall am Montag ein Teutsch Argument od epistel fürgeb und am Freitag latine dem schuelmaister [...] zu übergeben“.⁴²² Auffällig ist dabei jedoch, dass neben diesen knappen Angaben zum Lehrstoff die weitere Auswahl mit dem Hinweis offen gelassen wird, die Lehrer wüssten selbst, was den Knaben dienlich sei. Programmatisch heißt es dazu in einem Visitationsbericht über die Schule in Baden bei Wien aus dem Jahr 1555 in ähnlicher Weise: „Der Schulmeister unterweiset seine Jugend, nach des Pfarrers Aussage, in guter Lehre, soviel jedes Knaben Verstand erleiden mag“.⁴²³

Erst im Verlauf des 17. Jahrhunderts lässt sich dann, insbesondere im Bereich der deutschen Schulen, eine zunehmende Konkretisierung von Unterrichtsinhalten und Lehrmitteln beobachten. Diese Entwicklung dürfte nicht zuletzt auf Konkurrenzverhältnisse zurückzuführen sein, da viele dieser Schulen vom Schulmeister beziehungsweise Schulhalter gewerblich geführt wurden und daher um Schüler*innen werben mussten. In diesem Zusammenhang entstanden erste Ansätze von Unterrichtsprogrammen, die in gewisser Weise als Vorformen moderner Curricula gelten können, jedoch stark von den jeweiligen lokalen Bedingungen und dem Bildungsanspruch der Schulmeister abhängig und insgesamt wenig einheitlich waren.

Eng damit verbunden ist der Umstand, dass es im Untersuchungszeitraum keine einheitlichen Unterrichtsmittel gab. Schulbücher waren selten, teuer und daher meist nur für wohlhabendere Schichten zugänglich. Aus diesem Grund diente insbesondere seit der Mitte des 16. Jahrhunderts der Katechismus, vor allem jener des Petrus Canisius, als zentrales, oft einziges Lehrbuch. Dabei handelt es sich um ein in Frage-und-Antwort-Form aufgebautes Lehrbuch des christlichen Glaubens, das grundlegende Inhalte wie das Vaterunser, die Zehn Gebote oder zentrale Glaubenslehren vermittelte. Ergänzend dazu fertigten Schulmeister häufig eigene Übungsblätter an, die sie an die Schüler*innen verkauften.

Der Leseunterricht erfolgte nach der seit der Antike gebräuchlichen Buchstabiermethode: Zunächst wurde das Alphabet auswendig gelernt („a, be, ce, de ...“), anschließend das Verbinden von Konsonanten und Vokalen eingeübt („be + a = ba“), ein Vorgang, der als Syllabieren bezeichnet wird. Darauf folgte das Lesen komplexerer Wörter sowie schließlich ganzer Texte, vor allem religiöser Inhalte, die durch häufige Wiederholung auswendig gelernt wurden.

⁴²¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 51.

⁴²² Ebd. 51.

⁴²³ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 44.

Der Schreibunterricht war hingegen uneinheitlich geregelt. Während etwa die Marktschulordnung von Kremsmünster aus dem Jahr 1732 empfiehlt, die Kinder nach der vom Schulmeister „mit eigener Hand geschribn“⁴²⁴ Vorschrift „ehender die Buchstaben machen (zu lassen), alß leßen lehren“⁴²⁵ begegnet deutlich häufiger jene Regelung, wie sie etwa in der Erneuten Schulordnung für Tirol von 1747 formuliert wird, wonach ein Kind erst dann im Schreiben zu unterrichten sei, „wann ein Kind vollkommen lesen kann“.⁴²⁶ Als Schreibgeräte dienten mancherorts noch die seit dem Mittelalter gebräuchlichen, mit Wachs überzogenen Holztafeln, in die der Lehrer die zu übenden Buchstaben vorritzte; in den Städten kamen daneben bald auch Schiefertafeln zum Einsatz. Fortgeschrittene Schüler*innen schrieben schließlich mit Gänsekielfedern auf Papier. In den Quellen finden sich in diesem Zusammenhang immer wieder Klagen der Lehrer über den erheblichen Zeitaufwand und die Mühen, die das Schneiden dieser Federn verursachte. Die Kosten dafür wurden den Eltern der Kinder in der Regel eigens in Rechnung gestellt.

Im frühneuzeitlichen Rechenunterricht standen zunächst das Zählen und Rechnen mit den Fingern im Vordergrund; als weitere Rechenhilfen dienten Steine, Bohnen und Holzstäbchen. Eigene Schulbücher für den Rechenunterricht dürfte es wohl kaum gegeben haben. Meist finden sich in den Fibeln für den Schulunterricht am Schluss sowohl die römischen als auch die indisch-arabischen Ziffern; teilweise wurde dort auch das kleine Einmaleins geboten.

⁴²⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 101.

⁴²⁵ Ebd. 101.

⁴²⁶ Ebd. 143.

6. Schulmeisterstand: Aufgaben, gesellschaftliche Stellung und Lebenswelt

Der Zustand der Schulen des niederen Schulwesens in der Frühen Neuzeit war in hohem Maß von der pädagogischen Qualität und der beruflichen Lage der Schulmeister abhängig. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass nur die Schulorden, etwa die Ursulinen, Piaristen und später auch Jesuiten, über Formen einer internen Lehrerbildung verfügten. Für die „öffentlichen“ Schulen bestand demgegenüber bis zur thesesianischen Schulreform von 1774 keine geregelte Lehrerausbildung im modernen Sinn. Wie das folgende Kapitel zeigen wird, entstammten die Schulmeister der damaligen Zeit unterschiedlichen Milieus. Während der Lehrerberuf ausgehend vom Spätmittelalter in normativer Hinsicht zunächst noch vergleichsweise wenig Beachtung gefunden hatte und den Schulmeistern so beträchtliche Handlungsspielräume in den Schulen offenstanden, änderte sich dies in der Frühen Neuzeit. Mit der wachsenden Dichte und Detailgenauigkeit von Schulordnungen und Instruktionen gerieten auch die Lehrer selbst verstärkt unter obrigkeitliche Beobachtung und Regulierung. Für den gesamten hier betrachteten Quellenzeitraum lässt sich daher eine zunehmende Disziplinierung der Schulmeister feststellen, die verschiedene Bereiche ihrer Tätigkeit betraf, etwa ihr Rollenverständnis in der Gesellschaft, ihre Verdienst- und Nebenerwerbsmöglichkeiten sowie ihre Existenzbedingungen und Entlohnung.

6.1 Anforderungen, Rollenverständnis und soziale Herkunft der Schulmeister

Wenig verwunderlich mag erscheinen, dass an Schulmeister, die an Schulen im ländlichen Raum wirkten, hinsichtlich ihrer fachlichen wie auch pädagogischen Qualität andere Anforderungen und Erwartungen gestellt wurden als an die Lehrer großer Latein- und Bürgerschulen in den Städten.

Während in den Pfarrschulen, die ausgehend vom Mittelalter vorwiegend in den Städten und größeren Pfarren angesiedelt waren, zunächst meist die Pfarrer selbst den Unterricht leiteten, wurden die Aufgaben der schulischen und religiösen Erziehung des Nachwuchses bald an die dem Pfarrer unterstellten Mesner oder an sogenannte „fahrende Schüler“, auch „Vaganten“ genannt, delegiert. Dabei handelte es sich um Priesteramtskandidaten oder Studienabbrecher, die im Schulwesen einen Unterhalt suchten. Im Hinblick auf Ausbildung und Herkunft entstammten die „ersten“ Schulmeister demnach häufig einem kirchlich-universitären Umfeld. Da der Pfarrer in der Regel nicht nur für ihre Anstellung, sondern auch für ihre Versorgung verantwortlich war, standen diese Schulmeister zumeist in einem stark ausgeprägten

Abhängigkeitsverhältnis zu ihm, das neben dem Schuldienst auch zahlreiche kirchendienstliche Verpflichtungen mit sich brachte. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum Schulmeister in der zugrunde liegenden Quellensammlung in vielen Instruktionen und Ordnungen in einer Doppelfunktion erscheinen, etwa zugleich als Schulmeister und Mesner oder als Schulmeister und Organist einer Pfarre. Im Zusammenhang mit der Verpflegung durch den Pfarrer verweisen die Quellen häufig auf das „Tisch geben“: Schulmeister, die im Pfarrhof oder im Mesnerhaus wohnten, in dem vielfach auch die Schule untergebracht war, erhielten vom Pfarrer den „Tisch“, also die Verpflegung.

Als sich die Pfarrschulen, wie bereits geschildert, nicht zuletzt auf Drängen des Bürgertums zu Lateinschulen weiterzuentwickeln begannen, blieb der Anspruch bestehen, dass die Lehrpersonen über eine universitäre Bildung verfügen sollten. Entsprechend wurden diese Ämter weiterhin häufig von Geistlichen oder Kandidaten des Priesteramts bekleidet. Daneben zog man auch Männer in hohen geistlichen beziehungsweise universitären Positionen heran, die als Rektoren neue Schulordnungen erließen und teilweise auch selbst unterrichteten. Als Beispiel ist etwa auf die Bürgerschule zu St. Stephan in Wien zu verweisen, die 1558 den Dekan der Artistenfakultät Benedikt Khleinschniz zum Rektor bestellte.⁴²⁷ Auch die Landschaftsschule in Linz berief 1577 mit Johannes Memhard aus dem Herzogtum Württemberg einen Rektor von hervorragender Bildung: In Württemberg geboren, studierte er in Tübingen Philosophie und Theologie, erwarb den Magistergrad und war anschließend als Hauslehrer im Dienst verschiedener Adelsfamilien tätig.⁴²⁸

Die Anstellung Memhards verweist zugleich auf ein weiteres, für diese Zeit weit verbreitetes Rekrutierungsmuster: An vielen Schulen wurden als Schulmeister Männer herangezogen, die in jüngeren Jahren als Privat- beziehungsweise Hauslehrer im Dienst des Adels oder des Bürgertums pädagogische und methodische Erfahrung gesammelt hatten, um später für größere Schulen bzw. anspruchsvollere Ämter in Betracht zu kommen. Für diese Gruppe erwies sich zudem auch die Entwicklung und Ausbreitung der deutschen Schulen als förderlich, da sich mit der Möglichkeit, eine „eigene“ Schule zu gründen und zu führen sowie bestimmte Rahmenbedingungen, etwa die Erhebung des Schulgeldes, mitzugestalten, neue Handlungsspielräume eröffneten. In diesem Zusammenhang erklärt sich auch, weshalb in den Quellen bei Lehrkräften deutscher Schulen, im Unterschied zu den „Schulmeistern“ der Lateinschulen, häufig von „Schulhaltern“ die Rede ist. Wie die frühere Tätigkeit als Haus- beziehungsweise Privatlehrer war jedoch auch das Halten einer deutschen Schule für viele kein

⁴²⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 80.

⁴²⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 145.

eigenständiger Hauptberuf, sondern eher eine Nebentätigkeit, die meist mit anderen Beschäftigungen einherging, nicht selten mit Arbeiten, die dem Schreiberhandwerk nahestanden. Schulhalter besaßen darüber hinaus, wie bereits geschildert, in der Regel das Recht, Gehilfen anzustellen, und wurden meist als Bürger in den Stadtverband aufgenommen, sofern sie bestimmte Voraussetzungen erfüllten. So musste etwa der Schulmeister Hans Lebensprung bei seiner Anstellung in Krems angeben, ob und wann er zu heiraten gedenke.⁴²⁹ „Verheiratung, Bürgerrecht, ehrbare Lebensweise und mäßiges Honorar von den Schülern“⁴³⁰ galten hier als zentrale Bedingungen für die Anstellung als Schulmeister. Zudem konnten sie ihre Anstellung unter Umständen auch vererben. Abschließend lässt sich festhalten, dass die pädagogische und fachliche Qualität dieser Lehrkräfte stark vom jeweiligen Schulstandort abhängig war und entsprechend variierte.

Noch deutlicher traten diese Unterschiede im ländlichen Raum zutage. Hier standen Schulmeister, die meist nur über eine geringe oder gar keine weiterführende Bildung verfügten, noch stärker als in Städten und Märkten in unmittelbarer Abhängigkeit vom Pfarrer; der Unterricht nahm daher nicht selten den letzten Platz innerhalb einer langen Liste weiterer Aufgaben und Verpflichtungen ein. Entsprechend begegnen in den Quellen Schulmeister in Doppel- und Dreifachfunktionen, die oft den untersten sozialen Milieus entstammten. In den Berichten erscheinen sie etwa als ausgediente Soldaten oder als Personen, die nach Erwerbsverlust und sozialem Abstieg im Schulhalten einen prekären Lebensunterhalt suchten. Typisch ist zudem, dass sich das Amt in manchen Fällen über Generationen familiär verfestigte: Kinder oder andere Angehörige der Schulmeister wurden zunächst unterstützend in schulische und kirchliche Dienste eingebunden und übernahmen diese später selbst. Armut und missliche soziale Lage wurden auf diese Weise nicht selten innerhalb der Familie weitergegeben. Während es zwar Ausnahmen gab, in denen Schulmeister als Rektoren größerer Schulen Ansehen und eine hohe Stellung genossen, handelte es sich in der Breite jedoch um ein „verarmtes, ruheloses, wanderndes Völklein“,⁴³¹ welches bei dürftiger Entlohnung und geringem sozialem Status oftmals am Existenzminimum lebte und sich nur durch zahlreiche Nebenerwerbstätigkeiten über Wasser halten konnte.

⁴²⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 75.

⁴³⁰ Baran, Geschichte der alten lateinischen Stadtschule, 6.

⁴³¹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 1, 173.

Außergewöhnlich erscheint nun, dass dieser Befund in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu den Erwartungen steht, die in den normativen Quellen an das Amt des Schulmeisters herangetragen werden. Dort erscheint der Lehrberuf durchgängig als wichtige und verdienstvolle Tätigkeit. So deutet etwa die Loosdorfer Schulordnung von 1574 das Amt des Schulmeisters als „hoch und heilig“⁴³² und bezieht sich dabei sogar auf die Bibel, wenn es heißt: „Vnnd rhumet der heilige Prophet Daniel diß ampt so hoch das er sagt das trewe Lerer inn dem ewigen leben leuchten werden wie des Himles glatz vnd die Sterne“.⁴³³ Über 150 Jahre später wird in der Schulordnung für Eisenstadt vom 29. März 1757 ein ähnlicher Gedanke formuliert: „Meines Erachtens zwar seynt die Lehr-Jünger Ihren Praeceptoren grössere Wiedergeltung alß Ihren leiblichen Eltern schuldig: allermassen die Eltern allein denen Kindern das Leben, die Lehr-Meister aber Ihnen das Licht des gemüths, Idest: Gottes Forcht, Tugend Frombheit, Ehrbahrkeit, Kunst, und gute Sitte mittheilen, dann die Schuell ist ein lebendiger Brunn, darauß der anfang aller Weißheit hervorquellet. Ideo wird sich Ein Schuell-Rector zu verhalten wissen“.⁴³⁴

Überhaupt wird in nahezu allen Quellen, in denen Aussagen zur Wesensart und über die Aufgaben der Schulmeister getroffen werden, ihre gesellschaftlich zentrale Aufgabe bei der „rechten“ Erziehung der Jugend, häufig bereits in den einleitenden Absätzen, hervorgehoben. Demnach sollten Lehrer nicht nur als Unterrichtende, sondern zugleich als umfassende Erzieher und Ordnungsträger auftreten. Schule erscheint hier nicht allein als Ort der Wissensvermittlung, sondern ebenso als moralische und religiöse Institution zur Formung von Tugend, Sitten und konfessioneller Haltung. Darüber hinaus lässt sich bereits in frühen Texten, wenn nicht ein staatliches, so doch zumindest ein gesellschaftliches Interesse an der Ausbildung und Erziehung „fleißiger“ und gehorsamer Kinder und Jugendlicher in den Elementarschulen erkennen. Ein Interesse, das sich im Zuge aufklärerischer Vorstellungen im 18. Jahrhundert verdichtete und unter Maria Theresia schließlich auch in institutionell verstärkter Form hervortrat.

Die bayerische Landesordnung von 1553 hält dazu etwa bereits früh fest: „Dieweil zue auffrichtung vnnd erhaltung ainer erbarn / bstendigen vnnd gueten Policey / dauon dann Land vnd leuten ehr vnnd wolfart entset / der fürnemlichsten weg vnd mittel ains ist / das die Jugent zue der eher vnd forcht Gottes / auch tugent vnnd nutzlichen ehrlichen künsten auffgezogen werde“.⁴³⁵

⁴³² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 44.

⁴³³ Ebd. 44.

⁴³⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 170.

⁴³⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 65.

Damit wird früh ein Zusammenhang zwischen einer geordneten und moralisch fundierten Erziehung der Jugend im Elementarunterricht einerseits und dem Gemeinwohl, der guten „Policey“⁴³⁶ beziehungsweise der guten Ordnung des Gemeinwesens andererseits hergestellt. Die Erziehung der Jugend erscheint somit nicht allein als kirchliche oder familiäre Aufgabe, sondern zugleich als Voraussetzung für die Stabilität und Wohlfahrt von Land und Leuten. Ein Grundgedanke, der rund zwei Jahrhunderte später in der Präambel der thesesianischen Reform von 1774 nahezu sinnleich wiederkehrt: „Dieser Gegenstand hat unsere Aufmerksamkeit um desto mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung, und Leitung in den ersten Jahren die ganze künftige Lebensart aller Menschen, und die Bildung des Genies, und der Denkart ganzer Völkerschaften abhängt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufkläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird“.⁴³⁷

Neben der Unterweisung in den Lehrgegenständen, die, wie bereits ausgeführt, je nach Schultyp variieren konnten, hatten die Schulmeister die Jugend vor allem in der „Furcht Gottes“⁴³⁸ zu halten, Tugenden einzuüben, Unfleiß und Unordnung zu bestrafen und zugleich selbst eine Vorbildfunktion auszuüben. Zu diesem Zweck formulierten die Quellen mitunter eigene Tugendkataloge für das Amt des Schulmeisters. In der Schulordnung für Loosdorf wird dieses Amt etwa in vier zentrale Aufgabenbereiche gegliedert: „In vera pietate cordis et vitae (In wahrer Frömmigkeit des Herzens und des Lebens) Scientia utilis et necessaria doctrinae (In nützlicher und notwendiger Kenntnis der Lehre) Prudentia seu modo informandi et gubernandi ingenia et studia puerorum (In Klugheit, das heißt in der rechten Art, die Anlagen und Studien der Knaben zu bilden und zu leiten) Philoponia vel sedulitate (In Fleiß und Emsigkeit)“.⁴³⁹

In ähnlicher Weise hebt auch die Instruktion für die Lateinschule in Korneuburg von 1586 hervor, dass ein Schulmeister von ehrbarem und untadeligem Wandel zu sein, sich jeder Leichtfertigkeit zu enthalten und sich jederzeit um ehrbare Tugenden zu bemühen habe: „Erstlichen soll ain Schuelmaister aines Erbaren aufrechten vnsträfflichen wandels sein, sich nit Leichtfertigg Zur Abscheuüch der Jugent, Verhaltten, Jederzeit Zu Erbaren Tugenden befeissen, [...] vnd sonsten in ainem vnd dem Andern. Als ainem Erbaren Mann gebürn will. Der Erbarhait Befleissen“.⁴⁴⁰

In der Marktschulordnung Kremsmünster vom 26. Februar 1659 tritt demgegenüber eine deutlich stärkere Akzentuierung im Sinne der katholischen Konfessionalisierung hervor. Dort

⁴³⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 1, 65.

⁴³⁷ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 4.

⁴³⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 1, 65.

⁴³⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 2, 45.

⁴⁴⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestellungen, Bd. 3, 78.

heißt es, die Schulmeister sollten christlich-katholische, gottesfürchtige und ehrbare Männer von gutem und untadeligem Wandel sein, die nicht nur über die zum Schulhalten erforderlichen Kenntnisse im Schreiben und Rechnen verfügten, sondern darüber hinaus auch eine wahrhaftige Liebe zum reinen katholischen Glauben und zu gottgefälligen Werken mitbrächten. Ihren ganzen Vorsatz und Fleiß hätten sie darauf zu richten, die ihnen anvertraute Schuljugend vor allem zu Gottes Ehre, zur Mehrung des Reiches Jesu Christi und zur Fortpflanzung der christlich-katholischen Kirche zu erziehen.⁴⁴¹ Anhand dieser christlich, teils stark katholisch geprägten Leitvorstellungen lassen sich viele Quellentexte danach einordnen, ob sie auf eine katholisch oder protestantisch geprägte Schule abzielen. Während für katholische Schulen eine im Ausmaß der geschilderten Marktschulordnung von Kremsmünster besonders deutlich konfessionell akzentuierte Ausrichtung als typisch gelten kann, beziehen sich protestantische Schulordnungen in der Regel etwas stärker auf die fachlichen Inhalte des Unterrichts. Gleichwohl war auch dort die Schule keineswegs ein religiös neutraler Raum.

An den Erwartungen und Normvorstellungen, die in den Quellentexten an die Schulmeister gestellt werden, zeigt sich häufig zudem auch die Prägung durch den Renaissance-Humanismus, der sich seit dem Spätmittelalter als Bildungs- und Kulturbewegung auch in den österreichischen Ländern ausbreitete. Im Zentrum stand dabei die Erforschung der Antike, das Studium klassischer Werke, ihre philologische Wiederherstellung sowie ihre Nutzbarmachung für Denken und Handeln der Gegenwart. In diesem Sinne rückt etwa die lateinische Schulordnung für Weißenkirchen in der Wachau von 1560 bereits in ihrer Präambel, christlich umgedeutete, Gedanken Platons über Bildung in den Vordergrund und leitet daraus das Amt des Schulmeisters ab: „Mit vollem Recht, meine sehr verehrten und klugen Herren, wurde vom Philosophenfürsten Platon gesagt, dass Staaten folgendermaßen glücklich würden, wenn entweder Philosophen herrschten oder diejenigen, die herrschen, Philosophie betrieben (Platon, Staat, 504d ff.) Ferner lehrt die Vernunft selbst, dass ebendiese Staaten ohne Bildung verfallen. Denn einen großen Teil des menschlichen Lebens regiert die Bildung, sie hält die Lehre der Religion aufrecht, die Gesetze, alle Geschäfte der Menschheit, schließlich stellt sie zahlreiche Hilfsmittel des Lebens zur Verfügung. [...] Vergiss nämlich nicht, sagt er, die Worte, die deine Augen gesehen haben, und sie mögen deinem Herzen nicht entfallen an allen Tagen deines Lebens, und du wirst sie deine Kinder lehren (AT, Dt, 4, 9). Außerdem werden wir auch durch Beispiele von Heiden daran erinnert, dass wir unsere Kinder nicht nur für uns erhalten haben,

⁴⁴¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 25.

sondern auch für das Vaterland, da sie irgendwann dem Staat von Nutzen sein könnten (Cicero, Reden gegen Verres II 3, 161)“.⁴⁴²

In einem zweiten, der eigentlichen Ordnung vorangestellten Gedankengang wird darüber hinaus die Notwendigkeit eines klaren Ordnungssystems hervorgehoben: „Es gibt, zumindest nach meinem Urteil, überhaupt keine Menschen, besonders unter denen, die in irgendeiner Funktion tätig sind, die nicht größte Schwierigkeit und Ärger, und dennoch keinen Erfolg bei ihren Aufgaben bemerken (wenn sie sich nicht ihre Pflichten in einer geeigneten Ordnung eingeteilt haben). Wenn nämlich nicht einmal ein noch so kleiner Haushalt ohne eine gewisse Sorge und Ordnung des Familienvorstands geführt werden kann, um wieviel mehr muss im Schulwesen eine Ordnung angewendet werden? Da also durch Ordnung alles zur Blüte kommt und ohne dies alles verfällt und verkommt, so ist es in den Grundschulen ganz besonders der Mühe wert, festgelegte Stunden zu haben“.⁴⁴³

Neben einer vorbildhaften Lebensweise mussten die Schulmeister auch über fachliche Kenntnisse verfügen, die natürlich je nach Schulstandort und Schultyp unterschiedlich hoch angesetzt waren. Um zu gewährleisten, dass neu einzustellende Schulmeister über das erforderliche Maß an Wissen und praktischer Befähigung verfügten, begannen die Pfarren, aber auch die Stadträte in der Frühen Neuzeit damit, die Lehrkräfte Prüfungen zu unterziehen. Dies konnte in unterschiedlicher Weise erfolgen: Der Bürger Peter Widmann musste nach dem Ratsprotokoll der Stadt Salzburg vom 27. Mai 1583 etwa eine Probe seiner Schreib- und Rechenkunst, gleichsam ein „Meisterstück“ nach Art eines Handwerksberufs, vorlegen und öffentlich anschlagen lassen, um als Schulmeister angestellt zu werden.⁴⁴⁴ Darin wird heute ein früher Nachweis für die „zünftige Einrichtung des Lehrstandes“⁴⁴⁵ in Salzburg gesehen.

Andernorts und in größerem Umfang wurde, wie bereits im Kapitel zur Schulträgerschaft ausgeführt, damit begonnen, Lehrer im Rahmen eines Verhörs vor einer Kommission über ihre Kenntnisse zu prüfen. Zielen diese Prüfungen ursprünglich darauf ab, die Anstellung protestantisch geprägter oder konfessionell suspekter Lehrpersonen zu verhindern, so wurden diese Überprüfungen schon bald auch auf deren pädagogische und fachliche Fähigkeiten ausgeweitet. Als besonders prägnantes Beispiel ist hier mit der Schulordnung des Erzbischofs Wolf Dietrich von Raitenau für die deutschen Schulen vom 15. Februar 1594 erneut auf ein Beispiel für die Stadt und das Land Salzburg zu verweisen. Hier wurde eine Prüfung in zweifacher Hinsicht zur Regel: Während die Überprüfung des Glaubens vor der geistlichen

⁴⁴² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 122.

⁴⁴³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 123f.

⁴⁴⁴ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 47.

⁴⁴⁵ Wagner, Archivalische Beiträge zur Geschichte, 60.

Obrigkeit zu erfolgen hatte, wurden die Schreib-, Lese- und Rechenkenntnisse vor der weltlichen Obrigkeit geprüft. Dieses Modell wurde in weiterer Folge auch in anderen Schulordnungen aufgegriffen und über den regionalen Rahmen hinaus rezipiert.⁴⁴⁶

In diesem Zusammenhang kann bereits ansatzweise von einer ersten Professionalisierung des Lehramts gesprochen werden, insofern nun nicht mehr allein die moralische Integrität, sondern auch die unterrichtspraktische Befähigung und die fachliche Eignung als legitime Auswahlkriterien galten. Während derartige Prüfungen und Legitimationsverfahren für das 16. und 17. Jahrhundert in den Quellen noch eher die Ausnahme bildeten und vor allem für größere Schulen beziehungsweise bedeutendere Schulstandorte nachweisbar sind, nehmen sie in den Quellen des 18. Jahrhunderts deutlich zu. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass an vielen Orten nicht oder nur unzureichend legitimierte Schulmeister nicht mehr ohne Weiteres angestellt werden konnten. Darauf verweist etwa die Instruktion für den jeweiligen Organisten und Schulmeister in Bludenz vom 7. Oktober 1736, aus der hervorgeht, dass unlizenzierte Lehrpersonen von einer Anstellung ausgeschlossen werden sollten.⁴⁴⁷

Abschließend ist festzuhalten, dass in einigen Schulordnungen neben der geforderten vorbildhaften Lebensführung und der fachlichen Qualifikation vereinzelt bereits früh auch methodisch-didaktische Kompetenzen als Voraussetzung für das Amt des Schulmeisters formuliert werden. Anforderungen dieser Art bleiben im Untersuchungszeitraum jedoch die Ausnahme. So hebt etwa die Schulordnung für Loosdorf als „drittes Stuck“⁴⁴⁸ ausdrücklich die „Prudentia seu Methodus“⁴⁴⁹ hervor, also die Fähigkeit des Schulmeisters, „mit vernünfftiger discretion, verstandt vnnd bescheidenheit“⁴⁵⁰ zu unterrichten und den unterschiedlichen „alter, ingenia, natur vnnd geschicklichkeit“⁴⁵¹ der Schüler*innen anzupassen sowie den Unterricht „per gradus vtilium & necessarium lectionum“⁴⁵² geordnet und stufenweise fortzuführen. Besonders hervorgehoben wird damit die Fähigkeit, auf die individuelle Eigenart und die teils stark voneinander abweichenden Leistungsfähigkeiten der Lernenden Rücksicht zu nehmen und diese entsprechend zu fördern. Diese Forderung erklärt sich nicht zuletzt aus den organisatorischen Rahmenbedingungen des frühneuzeitlichen Schulbetriebs: Da die Kinder einer Schule häufig gemeinsam in einer einzigen Unterrichtsstube im sogenannten Abteilungsunterricht unterrichtet wurden, unterschieden sich ihre Kenntnisse und Fähigkeiten

⁴⁴⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 114f.

⁴⁴⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 113.

⁴⁴⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 47.

⁴⁴⁹ Ebd. 47.

⁴⁵⁰ Ebd. 47.

⁴⁵¹ Ebd. 47.

⁴⁵² Ebd. 47.

oft erheblich. Hinzu kam, dass der Leistungsstand der Schüler*innen in hohem Maß davon abhing, welchen Stellenwert Bildung im jeweiligen Elternhaus einnahm und mit welcher Regelmäßigkeit die Kinder tatsächlich die Schule besuchten. Darin zeichnet sich bereits früh ein Problemfeld ab, das auch das moderne Bildungssystem angesichts einer zunehmend heterogenen Schülerschaft vor erhebliche Herausforderungen stellt.

Noch deutlicher tritt diese Perspektive in der lateinischen Schulordnung für die Schule zu Weißenkirchen in der Wachau von 1560 hervor, in der Anforderungen an eine differenzierende Förderung formuliert werden. Es handelt sich dabei um einen frühen Beleg für Überlegungen, die im weiteren Sinn als Ansätze einer Begabtenförderung verstanden werden können. Erneut wird hier mit Verweis auf Ovid betont, dass Lernen und geistige Entwicklung auch Ruhephasen benötigen: „Was der abwechselnden Ruhe entbehrt, das hat nicht lange Bestand“⁴⁵³ und „Diese stellt die Kräfte wieder her und erneuert die müden Glieder“.⁴⁵⁴ Vor diesem Hintergrund wird eine allzu strenge und dauerhafte Disziplinierung ausdrücklich kritisiert. Vielmehr sei zu beachten, dass „hervorragende Begabungen“⁴⁵⁵ sich nicht dauerhaft einengen ließen und bei übermäßiger Strenge „wie ein über Gebühr gespannter Bogen“⁴⁵⁶ zurückschnellten. Entsprechend wird empfohlen, den Unterricht zeitlich zu begrenzen; fünf bis höchstens sechs Stunden täglicher Unterricht gelten als ausreichend.⁴⁵⁷

Anhand der zugrunde liegenden Beispiele lässt sich somit gut veranschaulichen, welche anspruchsvollen Kriterien und Erwartungshorizonte dem Berufsstand der Schulmeister in normativen Quellen entgegengebracht wurden. Lassen sich diese Anforderungen vor dem Umstand relativieren, dass es sich hierbei um Sollzustände und Leitbilder handelt, die in normativen Texten formuliert wurden und in der Praxis wohl kaum in entsprechendem Maß umgesetzt werden konnten, so verweist die Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und sozialer Realität doch auf ein strukturelles Problem: Schulmeister, die oft ein Leben am Rand des Existenzminimums fristen mussten und sozial abgewertet waren, konnten den hohen Anforderungen, die mit der Erziehung und Unterweisung der Jugend verbunden waren, vielfach nicht gerecht werden. Der daraus erwachsende Druck und das hohe Arbeitspensum, das sich nicht zuletzt aus zusätzlichen Nebenerwerbstätigkeiten ergab, führten in vielen Fällen dazu, dass Schulmeister ihre Dienstpflichten vernachlässigten, an den Rand der Kriminalität gerieten, dem Alkohol verfielen oder ihre Überforderung und Frustration in einer maßlosen Ausübung von Gewalt gegenüber den Schüler*innen entluden. Vor diesem Hintergrund überrascht es

⁴⁵³ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd 1. 127.

⁴⁵⁴ Ebd. 127.

⁴⁵⁵ Ebd. 127.

⁴⁵⁶ Ebd. 127.

⁴⁵⁷ Ebd. 127.

kaum, dass Stock und Rute in der frühneuzeitlichen Wahrnehmung zu typischen Kennzeichen des Schulmeisterberufs wurden.

Ein besonders anschauliches Beispiel für die Verfehlungen und Belastungen eines Schulmeisters bietet die Anklageschrift gegen den Kirchendiener und Schulmeister Johann Wückch von Oberloiben, einem Weinort in der Wachau, aus dem Jahr 1709. Die Quelle, die in einem Schlossarchiv in Niederösterreich aufgefunden wurde, ist insofern aufschlussreich, als sich die darin angeführten dreizehn schwerwiegenden Verfehlungen zugleich als typische Problemfelder lesen lassen, mit denen Schulmeister der Frühen Neuzeit häufig konfrontiert waren: Als erster Punkt wird dem Schulmeister vorgeworfen, bereits am frühen Morgen seine kirchlichen Pflichten vernachlässigt zu haben, indem er das Gebetläuten versäumt habe. Wie im nachfolgenden Kapitel noch zu zeigen sein wird, fiel den Schulmeistern im Dienst des Mesners oftmals auch die Aufgabe zu, die Kirchenglocken zu läuten. Des Weiteren habe er der Jugend kaum etwas Nützliches beigebracht, die schriftlichen Arbeiten der Kinder über längere Zeit nicht kontrolliert und statt Tinte lediglich Bleistift verwendet. Auch seiner religiösen Vorbildfunktion sei er nur unzureichend nachgekommen: So habe er die heilige Messe nur selten besucht, sich nicht um die Kirchenuhr gekümmert und während seiner langjährigen Dienstzeit kaum am Rosenkranzgebet teilgenommen. Ferner wurde ihm ein streitsüchtiges Verhalten angelastet. Nach Aussage der Quelle habe er wiederholt Auseinandersetzungen begonnen, sich im Sinne zeitgenössischer Aberglaubensvorstellungen als Wettermacher ausgegeben und behauptet, Hagel verhindern oder umgekehrt aus Zorn Unwetter hervorrufen zu können. Ebenso habe er das damals übliche Wetterläuten unterlassen. Statt seinen schulischen Aufgaben nachzukommen, habe er sich dem Trinken und Raufen hingeegeben. Schließlich wurde ihm vorgeworfen, im Rahmen einer Gemeindeversammlung, die mit einem gemeinsamen Essen verbunden war, erneut Streit gesucht und dabei sogar das Essen mit Füßen getreten zu haben.⁴⁵⁸

So sehr die Quelle hier auch das Bild eines außergewöhnlich rüpelhaften Schulmeisters zeichnet, ist doch festzuhalten, dass Verfehlungen wie das Unterlassen des Glockenleutens bzw. des Wetterläutens, das im Folgenden noch eingehender thematisiert wird, sowie Alkoholmissbrauch im Schulmeisterstand keineswegs selten waren. Das Laster des Trinkens gehört vielmehr zu den in den Quellen am häufigsten beanstandeten Verfehlungen der Schulmeister. So fordert etwa die Instruktion für die Schulmeister der Lateinschule in Korneuburg vom 28. Februar 1586, sie sollten sich: „Jederzeit Zu Erbarn Tugenden befeissen, mit Vnzimblichem Wein sauffen nit beladen, noch sonsten Haderey vnd Allerley muettwillige

⁴⁵⁸ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 61.

Rumor Handl“.⁴⁵⁹ Ähnlich verlangt die Marktschulordnung von Kremsmünster vom 26. Februar 1659, dass sich Schulmeister „souil miglich, des wein Trinkhens enthalten“⁴⁶⁰ sollten. Auch die Schul- und Zuchtordnung für deutsche und lateinische Schulmeister und Kinder in Bayern einschließlich des Innviertels aus demselben Jahr schreibt vor, dass sich die Schulmeister des Zechens und Übertrinkens zu enthalten hätten.⁴⁶¹ Besonders konkrete Regelungen finden sich darüber hinaus in der Schulordnung des Grafen Harrach für Parndorf und Neudorf vom 27. Mai 1761. Dort wird zunächst allgemein gefordert, die Schulmeister sollten „christliche, tugendhafte, bescheidene und dem Trunkh nicht ergebene Männer“⁴⁶² sein. Wer diesem Laster dennoch verfallt, dem solle „das Amt also gleich“⁴⁶³ entzogen werden. Zugleich wird angeordnet, bereits bei der Aufnahme eines neuen Schulmeisters „haubtsächlich untern andern seine Lebens Umständen“⁴⁶⁴ genau zu erkundigen, ob er dem Trunk ergeben sei oder nicht. Darüber hinaus wird ihnen „auf das schärfste verboten“, ⁴⁶⁵ sich bei öffentlichen Zusammenkünften und Lustbarkeiten in Wirtshäusern einzufinden, da sie dort nicht nur ein schlechtes Beispiel gäben, sondern auch leicht in Situationen geraten könnten, „wo sie an der Ehre verletzet werden“.⁴⁶⁶

Der Hang zum Alkohol ist nicht zuletzt aus den sozialen und ökonomischen Lebensverhältnissen vieler Schulmeister zu erklären. Die prekäre Besoldung zwang sie vielfach zu zusätzlichen Erwerbstätigkeiten, die sie nicht selten in unmittelbare Nähe zur Wirtshaus- und Festkultur führten. So traten Schulmeister etwa als Pächter von Wirtshäusern oder als Musiker bei Hochzeiten, Kirchweihen und anderen geselligen Anlässen in Erscheinung. Verfehlungen, Pflichtvernachlässigungen oder sonstiges Fehlverhalten konnten dabei mit Amtsenthebung oder mit Sanktionen geahndet werden. Besonders häufig begegnen in den Quellen Geldstrafen, die angesichts der geringen Einkünfte der Schulmeister eine empfindliche Maßnahme darstellten. Die Villacher Schulordnung vom 24. Oktober 1620 bestimmt hierzu, dass Schulmeister oder Cantoren, sollten sie sich als „ungetreu, unfleißig und eyferloß“⁴⁶⁷ erweisen, die Kinder nicht ordentlich unterweisen, obrigkeitliche Gebote missachten oder durch einen „unexemplarischen (Lebens)-Wandel“⁴⁶⁸ Anstoß geben, von der Obrigkeit „gebürendermassen bestraft“⁴⁶⁹ werden

⁴⁵⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 78.

⁴⁶⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 25.

⁴⁶¹ Ebd. 44.

⁴⁶² Ebd. 179.

⁴⁶³ Ebd. 179.

⁴⁶⁴ Ebd. 179.

⁴⁶⁵ Ebd. 179.

⁴⁶⁶ Ebd. 179.

⁴⁶⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 188.

⁴⁶⁸ Ebd. 188.

⁴⁶⁹ Ebd. 188.

sollten. War das Vergehen entsprechend schwerwiegend, konnte dies zudem mit Abzügen von der zugewiesenen Besoldung verbunden werden.

6.2 Nebenerwerb und kirchliche Dienstpflichten

„Mesner, Kirchendiener, Organist, Gemeindeschreiber, Gastwirt, Handwerker, Bauer, Bader, Nachtwächter“⁴⁷⁰ sind nur einige Beispiele aus einer langen Liste von Tätigkeiten, denen Schulmeister in der Frühen Neuzeit nachgingen, um neben dem Schuldienst für sich und ihre Familie ein bescheidenes Auskommen zu sichern. Die Verbindung des Schulmeisteramts mit kirchlichen Diensten wie dem Mesner- oder Organistendienst lässt sich, wie bereits gezeigt, bis in das Spätmittelalter zurückverfolgen. Sie ergab sich aus der engen institutionellen Verschränkung von Pfarrschule und Kirche, innerhalb derer Unterricht und Kirchendienst vielfach in einer Person zusammengeführt wurden. Für die Schulmeister bedeuteten diese zusätzlichen Aufgaben zwar eine weitere Belastung und eine Verdichtung ihres ohnehin umfangreichen Pflichtenkatalogs; zugleich ist jedoch hervorzuheben, dass sie für solche Tätigkeiten neben dem Schulgeld in der Regel gesondert entlohnt wurden. Schulmeister, denen keine kirchlichen Ämter übertragen waren, mussten sich demgegenüber auf andere Weise um zusätzliche Erwerbsmöglichkeiten bemühen.

Als Organist war der Schulmeister für die musikalische Gestaltung des Gottesdienstes in der Pfarre verantwortlich. Diese Aufgabe ging in vielen Fällen über das bloße Orgelspiel hinaus und umfasste auch die Leitung und Einübung des Chordienstes. Wie bereits ausgeführt, war an vielen Schulen im Unterrichtsalltag Zeit und Raum für das Halten und Üben eines Schulchors vorgesehen. Verfügte eine Schule über keinen eigenen Cantor, fiel diese Aufgabe dem Schulmeister zu, der mit dem Chor die Gottesdienste unterstützte. So wird etwa in der Instruktion für die Schulmeister der Lateinschule in Korneuburg vom 28. Februar 1586 verordnet, dass der Schulmeister an allen Feier- und Festtagen mit dem Kirchenchor zu singen und in der Kirche zu musizieren habe.⁴⁷¹ Eine vergleichbare Regelung findet sich auch in der Instruktion für den Organisten und Schulmeister zu Bludenz vom 30. März 1726. Dort wird festgehalten, dass er sich „alle Sonn- u. Feyertäge und bey anderen durch daß Jahr hindurch einfallenden Gottesdiensten fleißig einfinden“, ⁴⁷² die „Orgel und Choral nach Beschaffenheit der sache verrichten“⁴⁷³ sowie die dafür bestimmten Knaben instruieren solle. Darüber hinaus

⁴⁷⁰ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 23.

⁴⁷¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 79.

⁴⁷² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 89.

⁴⁷³ Ebd. 89.

hatte er „alle Freytäg daß Jahr hindurch vor dem Gottesdienste“⁴⁷⁴ gemeinsam mit diesen Knaben „nach altem Herkommen und Gebrauch die Litaney aller Heiligen“⁴⁷⁵ zu singen.

Auch für das Orgelspiel galten genaue Vorschriften, die der Schulmeister zu beachten hatte. Besonders deutlich zeigt dies die Schulordnung für den Schulmeister zu Purgstall in Niederösterreich vom 22. November 1667, die exemplarisch für die enge Verwobenheit des Schulmeisteramtes mit den kirchlichen Dienstpflichten steht. Von ihren insgesamt 24 Paragraphen umreißen lediglich neun die Aufgaben und Pflichten des eigentlichen Schuldienstes, während sich die übrigen 15 ausführlich mit kirchlichen Diensten befassen. Hinsichtlich des Orgelspiels wird angeordnet, dass im Gottesdienst „die groben dissonanzen verhütet“⁴⁷⁶ werden sollten. Der Schulmeister habe sich dabei nach der Stimme des Priesters zu richten; der deutsche wie der lateinische Gesang solle „catholisch und gravitetisch“,⁴⁷⁷ nicht aber „üppich und frech wie die tänz“⁴⁷⁸ sein. Verboten wird ihm zudem, in der Kirche „weltliche aufzüg“⁴⁷⁹ zu spielen oder sonstige „spielmännische leuchtfertigkeit“⁴⁸⁰ zu gebrauchen.

Neben seinen musikalischen Aufgaben als Organist übernahm der Schulmeister häufig auch das Mesneramt beziehungsweise den Kirchendienst. Auch hierzu enthält die Schulordnung von Purgstall ausführliche Bestimmungen, deren einzelne Tätigkeiten sich in ähnlicher Form in vielen anderen Quellen wiederfinden. Zu diesen Aufgaben gehörten die Reinigung und Instandhaltung der Kirche, des Kirchengeräts und des Inventars, ebenso das Waschen der Messgewänder und der Kirchenwäsche sowie das Backen der Oblaten. Hinzu kamen das morgendliche und abendliche Versperren von Kirche und Friedhof, die Vorbereitung und Anleitung der Ministranten, die Instandhaltung der Kirchenglocke sowie das tägliche Läuten der Kirchenglocken.

Auffällig sind in der Purgstaller Ordnung darüber hinaus jene Vorschriften, die auf den Schutz des Kircheneigentums und die Wahrung der kirchlichen Reinheit zielen. So wird der Schulmeister angewiesen, darauf zu achten, dass niemand „von glockensail oder Kurchengwant etwas“⁴⁸¹ abschneide oder verstümmele, sei es „zur zauberei oder sonsten“.⁴⁸² Ebenso soll er streunende Hunde aus der Kirche vertreiben. Darüber hinaus wird ihm aufgetragen, „alle sambstäg die Kkirchen außkeren“,⁴⁸³ die Altäre vom Staub zu reinigen und die Spinnweben in

⁴⁷⁴ Ebd. 89.

⁴⁷⁵ Ebd. 89.

⁴⁷⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 61.

⁴⁷⁷ Ebd. 61.

⁴⁷⁸ Ebd. 61.

⁴⁷⁹ Ebd. 61.

⁴⁸⁰ Ebd. 61.

⁴⁸¹ Ebd. 60.

⁴⁸² Ebd. 60.

⁴⁸³ Ebd. 60.

der Kirche zu entfernen. Zusammenfassend sei die Kirche samt ihren Ornamenten so sauber zu halten, „daß sie keine nauseam, sondern andacht helfen conciliern“.⁴⁸⁴ Mit dem Verweis auf das „glokensail“⁴⁸⁵ und die Kirchenglocke lässt sich zugleich auf eine weitere, insbesondere im ländlichen Raum wichtige und weit verbreitete Aufgabe der Schulmeister hinweisen: das sogenannte Wetterläuten. Dahinter stand die verbreitete Vorstellung, dass geweihte Kirchenglocken durch ihr Läuten Unwetter, Hagel und Blitzschlag abwehren oder zumindest mildern könnten. Vom Schulmeister wurde daher erwartet, Wetterzeichen deuten zu können und bei herannahendem Gewitter rechtzeitig die Glocken zu läuten, um Schaden von Feldern, Weinbergen und Vieh abzuwenden. Für die bäuerliche Bevölkerung besaß diese Praxis erhebliche Bedeutung, da Ernteausfälle oder Hagelschäden eine unmittelbare Bedrohung ihrer wirtschaftlichen Existenz darstellten. Das Wetterläuten war somit keineswegs eine bloße Nebensächlichkeit, sondern Teil eines religiös aufgeladenen Schutzhandelns, das tief im Alltagsleben der Landbevölkerung verankert war. Unterließ ein Schulmeister diesen Dienst oder versäumte ihn, konnte dies, wie etwa die bereits erwähnte Anklageschrift gegen den Kirchendiener und Schulmeister Johann Wückch von Oberloiben zeigt, ernsthafte Vorwürfe und Konflikte nach sich ziehen. Die Dienstvorschrift für den Schulmeister und die Observationen für die Schule am Weizberg von 1744 halten dazu fest: „Sollte er in Wetterleiten allezeit Vorsichtig und eyfrig seyn, Jedoch Zeit wehrenden Gotts-dienst weder den Meßner von der Sacristei, weder die Praeceptores so lang die Lehr Stunden dauern Von der schul hindan halten“.⁴⁸⁶

Weitere Aufgaben für die Pfarre umfassten Schreib- und Verwaltungstätigkeiten, indem Schulmeister etwa Verzeichnisse über Hochzeiten, Taufen und Todesfälle führten oder andere administrative Aufgaben übernahmen.

Standen Schulmeister hingegen nicht im Kirchendienst oder reichten die daraus erzielten Einkünfte nicht aus, mussten sie sich anderweitig ein Auskommen verschaffen. Aus den Quellen ergeben sich etwa zahlreiche Hinweise darauf, dass Schulmeister als Markt- oder Gemeindeschreiber tätig waren und an Verhandlungen im Gerichts- oder Rathaus sowie an Lokalausweisen teilnahmen. Ebenso konnten sie mit der Verzeichnung von Käufen und Verkäufen auf Frei- und Wochenmärkten oder mit der Niederschrift von Zehentleistungen betraut sein. Schulmeister wurden so in vielfacher Weise zu Trägern lokaler Schriftlichkeit und Verwaltungspraxis. Andere Tätigkeiten, die in den Quellen immer wieder begegnen, waren jene als Handwerker, Wirte, Kleinbauern oder Musiker. Gerade die Tätigkeit als Musikant bot sich

⁴⁸⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 60.

⁴⁸⁵ Ebd. 60.

⁴⁸⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 127.

an, da viele Schulmeister aufgrund ihrer kirchenmusikalischen Ausbildung auch außerhalb des Gottesdienstes musikalisch eingesetzt werden konnten, etwa bei Hochzeiten, Prozessionen oder anderen festlichen Anlässen. Andere verpachteten ein Wirtshaus oder gingen einfachen handwerklichen beziehungsweise landwirtschaftlichen Tätigkeiten nach. Die Vielzahl solcher Nebenerwerbe verdeutlicht, wie prekär die wirtschaftliche Lage des Schulmeisterstandes vielfach war.

6.3 Besoldung, Schulgeld und Existenzbedingungen

Ein wesentlicher Grund dafür, dass sich dem Schulmeisteramt nahezu ausschließlich Männer aus den unteren Bevölkerungsschichten mit nur äußerst dürftiger Bildung zuwandten und dieses zudem in „keinem guten Ansehen“⁴⁸⁷ stand, lag im ungelösten Problem der Lehrerbesoldung. Einen aussagekräftigen Beleg hierfür bietet die Haupttabelle des „Protokollum“ der am 13. September 1774 in Linz abgehaltenen k. k. Kommission. Ihr zufolge umfasste Österreich ob der Enns im Jahr 1774 rund 303 deutsche Schulen, in denen 12.873 Schüler*innen von 295 Schulmeistern unterrichtet wurden. Zugleich zeigt die Tabelle die prekäre Einkommenssituation der Lehrerschaft deutlich: Nur etwa 70 dieser Schulmeister galten als „gut besoldet“ und verfügten über ein jährliches Einkommen zwischen 100 und 150 Gulden. 78 Lehrer erzielten ein „mittelmäßiges Einkommen“ von 20 bis 50 Gulden, während 147 und damit knapp die Hälfte, mit einem „sehr schlechten Einkommen“ von lediglich 8 bis 30 Gulden auskommen mussten.⁴⁸⁸

Die schlechte materielle Lage und unzureichende Besoldung der Schulmeister war auch den Zeitgenossen durchaus bewusst. So beschreibt auch Meßmer in seinen Überlegungen zur Verbesserung der deutschen Stadt- und Vorstadtschulen den „Zustand der hiesigen gemeinen deutschen Schulen in und vor der Stadt“ mit ungewöhnlicher Deutlichkeit: „Die Lehrer sind schlecht, weil insgemein Unwissende, aus Partheylichkeit, ohne daß ihre Fähigkeit untersucht wird, darzu aufgenommen worden. Es ist auch so leicht nicht, rechtschaffene Leute zu diesem Amte zu finden, sie werden sehr schlecht belohnt, und wollen sich bey einem so beschwerlichen Unternehmen nicht gerne der Noth und dem Elende aussetzen. Denn unsere Schulmeister haben wirklich kein sigirtes Einkommen, ihr ganzer Verdienst besteht aus dem Schulgelde, welches die Lehrlinge entrichten, und dieses ist meistens so gering, daß es kaum hinreicht, ihnen den nöthigsten Lebensunterhalt zu versichern“.⁴⁸⁹

⁴⁸⁷ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 28.

⁴⁸⁸ Weiß, Geschichte der österreichischen Volksschule, 789.

⁴⁸⁹ Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 30f.

Dieses Schulgeld, das für die Schulmeister den wichtigsten Bestandteil ihres Einkommens darstellte, konnte je nach Region und Schultyp stark variieren. Gemeinsam war den unterschiedlichen Regelungen jedoch, dass es für die Kinder „quartemberlich“, also vierteljährlich und damit viermal im Jahr, eingehoben wurde. Während in der Instruktion für die Schulmeister der Lateinschule in Korneuburg vom 28. Februar 1586 für Kinder, die Lesen und Schreiben erlernen sollten, eine Summe von 15 Kreuzern festgelegt wurde,⁴⁹⁰ betrug sie an den Schulen Tirols, geregelt in der Ordnung Ferdinands II. aus demselben Jahr, bereits 24 Kreuzer.⁴⁹¹ In Villach lag sie im Jahr 1625 bei 18 Kreuzern pro Kind,⁴⁹² und in der Instruktion des Salzburger Erzbischofs Max Gandolph von Kuenburg für die deutschen Schulmeister vom 9. Dezember 1672 wurde sie auf vierteljährlich 36 Kreuzer festgesetzt.⁴⁹³

Dabei ist zugleich darauf hinzuweisen, dass das Schulgeld bereits in den frühen Quellentexten nach dem angestrebten Lernstand der Schüler*innen differenziert werden konnte. Als grundlegende Stufen galten zunächst das Erlernen des Lesens und Schreibens. Verfügte der Schulmeister darüber hinaus auch über Kenntnisse im Rechnen, konnte er für Kinder, die in diesem Fach unterrichtet wurden, ein höheres Schulgeld verlangen. Legte Ferdinand II. in seiner Schulordnung von 1586 für das Lesen und Schreiben, wie oben beschrieben, ein Schulgeld von 24 Kreuzern beziehungsweise zwei Pfund Pfennig fest, so stieg dieses für Kinder, die mit den Ziffern vertraut gemacht wurden und somit Rechenunterricht erhielten, auf 60 Kreuzer beziehungsweise fünf Pfund Pfennig.⁴⁹⁴ In Villach betrug das Schulgeld für Kinder, die zusätzlich das „Raiten“⁴⁹⁵ erlernten, mit 36 Kreuzern ebenfalls das Doppelte.⁴⁹⁶ Auch in den Schulordnungen für die Lateinschulen in Tamsweg vom 12. Mai 1683 und in Eisenstadt vom 29. März 1757 wird zwischen dem Unterricht im Lesen und Schreiben, für den 30 Kreuzer Schulgeld zu entrichten waren, und dem Rechen- beziehungsweise Lateinunterricht unterschieden, für den pro Quartember 45 Kreuzer verlangt wurden.⁴⁹⁷

So sehr die festgelegten Summen des Schulgeldes also je nach Ort und Region differierten, so deutlich lassen sich in den Quellen doch auch Bemühungen erkennen, das Schulgeld regional zu vereinheitlichen und verbindlich festzuschreiben. Damit sollte verhindert werden, dass Schulmeister die Höhe des Schulgeldes bewusst variierten, um entweder durch niedrigere Sätze mehr Schüler*innen anzuziehen oder aber dort höhere Beträge zu verlangen, wo keine

⁴⁹⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 80.

⁴⁹¹ Ebd. 104.

⁴⁹² Ebd. 191.

⁴⁹³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 70.

⁴⁹⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 191.

⁴⁹⁵ Ebd. 191.

⁴⁹⁶ Ebd. 191.

⁴⁹⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 172.

alternativen Schulen zur Verfügung standen. Zugleich zielten solche Maßnahmen darauf, dem häufig beklagten Umherziehen der Schulmeister entgegenzuwirken, das nicht selten von der Hoffnung getragen war, andernorts ein höheres Schulgeld fordern und dadurch ein besseres Auskommen erzielen zu können. Bezeichnend heißt es dazu in der Salzburger Schulordnung Erzbischof Wolf Dietrichs von Raitenau aus dem Jahr 1594, es solle „ein Gleichheit vnder den Schuelmaistern gehalten“⁴⁹⁸ werden, damit nicht einer „mit nennung weinger SchuelLohns jhme für andere einen grossern Zuelauff mache“.⁴⁹⁹ Entsprechend wird angeordnet, dass alle deutschen Lehr- und Schulmeister bei dem festgesetzten Schulgeld bleiben und „kaynen geringern oder grossern Lohn nemmen sollen“.⁵⁰⁰

Weitere Kosten, die den Eltern der Kinder zusätzlich in Rechnung gestellt werden konnten, betrafen das Holz- und Lichtgeld zur Beheizung und Beleuchtung der Schule sowie das Ausschlaggeld für unterrichtsfreie Zeiten. Hinzu kamen Ausgaben für Schreib- und Unterrichtsmaterialien, die den Kindern ebenfalls gesondert verrechnet werden konnten. So werden in der Marktschulordnung von Kremsmünster vom 26. Februar 1659 für ein „Namenbüchlein“ drei Kreuzer und für zwei geschnittene Federn ein Viertel Kreuzer veranschlagt.⁵⁰¹ Auch in der Instruktion für die Schulmeister des Dekanats Laufen aus dem Jahr 1675 finden sich entsprechende Regelungen zu Schreib- und Lesematerial: „Für ein A.B.C. so den angehenden Schüllern fürgeschriben, und geben würd 1 kr. Vmb ain Silbenbichl 2 kr. Vmb ain Namenbichl so 1 ½ pogen gross, Darinen das Vatter Vnsser, Ave Maria, Vnd der Glauben geschriben 6 kr. für ain Vorschrift 2.3.4. kr“.⁵⁰²

Vom Schulgeld allein konnte, wie bereits gezeigt, kaum ein Schulmeister in den österreichischen Ländern dieser Zeit leben. Das Einkommen jener Lehrer, die zugleich kirchliche Ämter versahen, setzte sich daher häufig aus einer langen und nicht selten nur vage formulierten Liste einzelner Geld- und Naturalleistungen zusammen, die sie von Stadträten, Pfarren oder aus Stiftungen bezogen. Eine besonders eindrucksvolle Übersicht bietet die Zusammenstellung der Gaben und Einkünfte für den Schulmeister, die Hilfslehrer und die Schüler*innen der Lateinschule in Freistadt aus dem Jahr 1558. Daraus geht hervor, dass sich das Einkommen sowohl des Schulmeisters als auch der Hilfslehrer aus fünf unterschiedlichen Quellen zusammensetzte, nämlich „Aüß der Spennt“,⁵⁰³ „Von der Khirchen“,⁵⁰⁴ „Vonn der

⁴⁹⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 122.

⁴⁹⁹ Ebd. 122.

⁵⁰⁰ Ebd. 122.

⁵⁰¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 37.

⁵⁰² Ebd. 78.

⁵⁰³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 115.

⁵⁰⁴ Ebd. 115.

Schuell“,⁵⁰⁵ „Von den recordationen“⁵⁰⁶ sowie „Vonn der mendication“.⁵⁰⁷ Unter ersterem wurde dem Schulmeister zugesichert, vom damaligen Spendenmeister Michel Alkhauer wöchentlich elf Laibe Brot sowie einen Schilling und drei Pfennig aus dem örtlichen Almosen- bzw. Spendenkasten der Gemeinde zu erhalten. „Von der Khirchen“⁵⁰⁸ standen ihm jährlich fünf Pfund Pfennig, vier Schilling und dreiundzwanzig Pfennig zu; darüber hinaus erhielt er an hohen kirchlichen Festtagen, „am weinachttag, Ostertag, Phinstag vnnd anndere opfertag“⁵⁰⁹ den „Tisch“,⁵¹⁰ also die Verpflegung. Weitere Einkünfte ergaben sich aus verschiedenen kirchlichen Diensten, etwa dem Singen mit dem Schulchor im „Rorate“ oder „gulden Ambt“⁵¹¹ (der Frühmesse im Advent), während der Oktav zu Fronleichnam (der achttägigen Festzeit nach dem Fronleichnamfest), beim Singen der „Salve Regina“ im Advent sowie dem „Gaude Dei genitrix“,⁵¹² das regelmäßig nach der Vesper gesungen werden sollte. Auch bei den drei gestifteten Jahrtagen bzw. Gedenkmessen der Bäcker, Fleischer und Fassbinder erhielt der Schulmeister bestimmte Beträge. Dazu wird in der Ordnung genau festgehalten: „gibt man von d(er) Vigilj (Vorabendmesse) 12 Pfennig, von dem Requiem (Totenamt) nichts. Vonn d(er) Exequie (Begräbnis) oder Gang Zu d(er) (Leichenzug) 12 Pfennig, vom Votif oder Lobambt 7 Pfennig. Item von Ainem gefrumbtem Requiem 6 Pfennig vnd von Ain gefrumbten Votif 7 Pfennig“.⁵¹³

Das Schulgeld wurde auf vierteljährlich einen Schilling und acht Pfennig festgelegt. Darüber hinaus waren zu Maria Lichtmess sowie am St.-Gallus-Tag und für das sogenannte „kherngellt“⁵¹⁴ (Reinigungskosten) jährlich vier Pfennig zu entrichten. Auch die Kosten für Heizung und Beleuchtung der Schule mussten von den Schüler*innen getragen werden; zusätzlich wurden „khirtag phennig, Jarmarekht phennig vnd ausschlag phennig“⁵¹⁵ erhoben. Eine weitere Einnahmequelle bildeten schließlich die sogenannten Recordationen, bei denen Schüler*innen in mehrstimmigem Figuralgesang von Haus zu Haus zogen und freiwillige Spenden für die Schule sammelten, die in der Regel ebenfalls dem Schulmeister zustanden. Diese Umzüge waren in der Quelle unter anderem für Martini (11. November), Weihnachten, das Fest der heiligen Katharina sowie den St.-Barbara-Tag vorgesehen, ebenso für Anlässe, an

⁵⁰⁵ *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 116.

⁵⁰⁶ Ebd. 116.

⁵⁰⁷ Ebd. 116.

⁵⁰⁸ Ebd. 115.

⁵⁰⁹ Ebd. 115.

⁵¹⁰ Ebd. 115.

⁵¹¹ Ebd. 116.

⁵¹² Ebd. 116.

⁵¹³ Ebd. 116.

⁵¹⁴ Ebd. 117.

⁵¹⁵ Ebd. 117.

denen der Landesfürst oder andere Herrschaften in der Stadt eintrafen. Auch Häuser, in denen Hochzeiten oder größere Gastmähler stattfanden, durften von den Schüler*innen auf diese Weise „haimbesuechen“⁵¹⁶ werden. Hinzu kam schließlich die „Mendication“,⁵¹⁷ also das Betteln der Schüler*innen. Dabei durften die Schüler*innen jeden Freitag mit Gesängen wie dem „Tenebre“⁵¹⁸ und „Ingressus Pilatus“⁵¹⁹ von Haus zu Haus gehen und dafür „gelt vnd prat od(er) annders nach aines Jeden gelegenhait“⁵²⁰ erhalten. Darüber hinaus war es ihnen zu den üblichen und erlaubten Zeiten gestattet, auch mit kleinen Krügen und Häferln um Gaben zu bitten, um damit ihren eigenen Unterhalt sowie den der älteren Schüler*innen beziehungsweise Gesellen zu bestreiten. Über die Verteilung dieser Einkünfte heißt es schließlich über den Schulmeister: „Vnnd was nun dieser vnd d(er)gleichen gefell mer sein, darin waiß der Schuelmaister als das haubt nach aller gelegenhait guete ordnung furzenemen, vnd treuliche austailung Zemachen, Was dauon Ime od(er) den Gesellen, oder khnaben Zuesteen vnd volgen Soll“.⁵²¹

Neben finanziellen Zuwendungen durch Kirche und Obrigkeit war es auch üblich, dass die Bevölkerung die Schulmeister mit Naturalien wie Brennholz, Ernteerträgen, Mehl, Fleisch, Schmalz oder Milch versorgte. War einmal ein geeigneter und tüchtiger Schulmeister gefunden, versuchte man häufig, ihn längerfristig an den Ort zu binden. So wird dem Schulmeister Nicolay Tribicher in seiner Bestallung für Weißenkirchen in der Wachau aus dem Jahr 1553 neben einer Entlohnung von 50 Pfund Pfennig durch den Rat der Stadt auch das Recht zugesichert, während der Weinlese auf eigene Zustellungskosten einen Mostanteil einzuheben. Verzichtete er darauf, sollten ihm stattdessen von der Gemeinde weitere 50 Pfund Pfennig zufallen. Darüber hinaus erhielt er für die Haltung eines Hilfslehrers zwölf Eimer Wein. All diesen Zuwendungen zum Trotz blieb Tribicher, wie damals üblich, dennoch nur ein Jahr lang Schulmeister in Weißenkirchen und zog anschließend weiter, da er sich andernorts ein besseres Auskommen versprach.⁵²²

In der Schulordnung für die Marktschule in Kremsmünster vom 22. Februar 1600 wurden dem Schulmeister jährlich sechs Metzen Weizen zugesagt,⁵²³ und auch in der Schulordnung für Eisenstadt vom 29. März 1757 erhielt der Schulmeister von der Kirchenmühle zehn Metzen

⁵¹⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 118.

⁵¹⁷ Ebd. 118.

⁵¹⁸ Ebd. 118.

⁵¹⁹ Ebd. 118.

⁵²⁰ Ebd. 118.

⁵²¹ Ebd. 118.

⁵²² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 66f.

⁵²³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 154.

Getreide.⁵²⁴ In Bludenz wiederum wurde das Einkommen der Schulmeister in den Jahren 1650 und 1651 auf 14 Viertel Rauchkorn dotiert, wobei jedes Viertel einen Wert von 36 Kreuzern besitzen musste, woraus sich eine Gesamtsumme von 8 fl. 24 Kr. ergab.⁵²⁵ Die zweite Quelle zur Schule in Bludenz, unter dem Titel „Sumarischer Extract 1651“⁵²⁶ überliefert und in der Art einer Bestallungsurkunde abgefasst, bietet dabei ein besonders anschauliches Bild von der Vielfalt der Einkommensquellen eines Schulmeisters in der Mitte des 17. Jahrhunderts. Neben Fallzinsen, Schulgeld und einer ganzen Reihe zusätzlicher Einkünfte für Hochzeiten, Begräbnisse und verschiedene andere Anlässe enthält sie eine Besonderheit, die in Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungsurkunden anderer Orte in dieser Form nicht begegnet: Der Schulmeister erhielt von der Gemeinde jedes Jahr ein Schlachtrind: „Auss aines Schuelmaisters fleiß Vnd woluerhalten Vnd Verspeürendte Threüliheit. Zwar nit auß schuldighkeit. (s)ondern auß guetem willen, wirdt Jme Von der Stat ain schlacht Rindt Järlich geben Von Vngefahr 12 in 15 fl. werth“.⁵²⁷ Es dürfte sich dabei um eine über Generationen hinweg praktizierte Einrichtung gehandelt haben, denn sie lässt sich noch für das Jahr 1714 nachweisen. Erwähnenswert bleibt auch in diesem Fall, dass selbst diese Reihe an Bezügen für den Schulmeister offenbar nicht ausreichte. So beklagte er sich beim Rat der Stadt „in derben Worten über die Unzulänglichkeiten seiner Bezüge“.⁵²⁸ Nachdem seine Beschwerde jedoch zurückgewiesen worden war, zeigte er sich nicht bereit, „sich des besseren zu bedenken“⁵²⁹ und verließ daraufhin die Stadt.

Wollten Schulmeister nicht im Armenhaus enden, mussten sie ihren Tätigkeiten und Verpflichtungen in der Regel bis an ihr Lebensende nachgehen. Diesen Umstand aufgreifend, sei an dieser Stelle abschließend noch auf das Bestallungsdekret für den Stadtschreiber Bartholomäus Pica als Präzeptor der Landschaftsschule in Graz aus dem Jahr 1553 hingewiesen. Im vorletzten Absatz dieses Dekrets wird auf eine Regelung verwiesen, in der wohl erstmals in der österreichischen Schulgeschichte eine behördlich zugesicherte Alterspension erwähnt wird. Dem Präzeptor Pica wird darin zugesprochen, dass er, falls er im Alter nicht mehr in der Lage sein sollte, Unterricht zu erteilen, bis zu seinem Lebensende vom Land jährlich einhundert Pfund Pfennig zu seinem Unterhalt erhalten werde: „Und nachdem er uns anstatt E.E.L. zuegesagt und bewilligt, in sollichen dienst als lang im muglich zu dienen und die schuelarbait zu verrichten, zu verharren, und sich aber zuetruge, das er mit dem alter

⁵²⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 172.

⁵²⁵ Ebd. 11.

⁵²⁶ Ebd. 13.

⁵²⁷ Ebd. 13.

⁵²⁸ Wichner, Beiträge zur Schulgeschichte der vorarlbergischen Stadt Bludenz, 6.

⁵²⁹ Ebd. 6.

oder schwachheit beladen wurde, das er solliche schuelarbait nit mer verrichten mochte, so sollen ime sein lebenslang von gemelter E.E.L wegen jarlichen ainhundert phundt phenning zu seiner underhaltung geraicht werden“.⁵³⁰

7. Schülerschaft im Spannungsfeld von Erziehung, Ordnung und Strafe

Das abschließende Kapitel der Analyse widmet sich nun der Schülerschaft, der in den normativen Quellen wenig verwunderlich besonders viel Platz eingeräumt wurde. Eine Fülle an Geboten und Verboten regelte so den schulischen Alltag der Kinder und darüber hinaus. Dabei tritt erneut deutlich hervor, inwiefern Schule in der Frühen Neuzeit nicht allein als Ort der Wissensvermittlung verstanden wurde, sondern in hohem Maß auch als Raum der sittlichen, religiösen und sozialen Formung. Die Schüler*innen erscheinen in den Quellen nicht nur als Lernende, sondern vor allem als Gegenstand intensiver Erziehungs-, Aufsichts- und Disziplinierungsbemühungen.

7.1 Kindheit und gesellschaftliche Stellung der Schüler*innen

Der Lebenswelt und dem Stellenwert der Schüler*innen in der damaligen Gesellschaft sind zunächst grundlegende Entwicklungen des Verständnisses von „Kind“ bzw. „Kindheit“ voranzustellen, die sich in der Frühen Neuzeit zu verändern begannen. Während im Mittelalter der Lebensabschnitt „Kindheit“ nicht als eigenständige Phase vom Erwachsenenleben getrennt wahrgenommen wurde und Kinder in vieler Hinsicht wie „kleine Erwachsene“⁵³¹ betrachtet wurden (z.B. auch in der Kunst), setzte in der Frühen Neuzeit allmählich ein Wandel dieser Sichtweise ein. Argumentieren lässt sich, dass erst mit Beginn der Neuzeit die „Entdeckung der Kindheit“ im Sinne einer Anerkennung des Kindseins als eigenständiges Lebensstadium erfolgte.

In Zuge dessen wandelte sich auch das Verständnis von Familie. Während im Mittelalter unter Familie primär eine Produktionsgemeinschaft verstanden wurde, die weniger durch emotionale Bindung als vielmehr durch praktische Abhängigkeiten zusammengehalten wurde, erhielten Kinder in der Frühen Neuzeit zunehmend einen eigenen, ihrem Alter entsprechenden Status, der in den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auch zärtlichere und fürsorglichere Formen zuließ. Für diese Entwicklung lassen sich verschiedene Ursachen anführen, die insgesamt eng mit der zunehmenden Trennung von Wohn- und Arbeitsbereich im

⁵³⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 63.

⁵³¹ Boyer, Elementarschulen und Elementarunterricht, 43.

Familienleben zusammenhängen. Mit der Trennung von Wohn- und Arbeitsbereich verlagerte sich die Arbeit des Mannes zunehmend aus dem Haus hinaus, etwa in Werkstätten oder andere Arbeitsorte. Dadurch gewann er als Ernährer der Familie an Bedeutung. Die Frau blieb dagegen stärker auf den Haushalt verwiesen, der gesellschaftlich eher an Ansehen verlor. Während also die Stellung des Mannes als Versorger aufgewertet wurde, sank zugleich das gesellschaftliche Ansehen der Frau, deren Aufgaben vor allem im häuslichen Bereich lagen. In dieser Situation gewann die Frau im häuslichen Bereich jedoch eine neue zentrale Rolle: Sie wurde zunehmend zur Hauptverantwortlichen für die Erziehung der Kinder. Damit ging auch eine intensivere emotionale Zuwendung einher. Hinweise auf diesen Wandel zeigen sich unter anderem im veränderten Eltern-Kind-Verhältnis, etwa im Umgang und der Häufigkeit von Kindestötung, im Stillverhalten der Mütter, in der Pflege von Kindern, in der sinkenden Kindersterblichkeit sowie in den Reaktionen auf den Tod von Kindern. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Interesse der Eltern am Wohlbefinden ihrer Kinder deutlich zunahm, was sich in weiterer Folge auch auf deren schulische Bildung und Erziehung auswirkte.⁵³²

Die Aufwertung von Kindheit in der Frühen Neuzeit zeigte sich jedoch nicht nur im familiären und gesellschaftlichen Bereich, sondern auch in der Wahrnehmung des Kindes in der Kirche. Während das Kind in der frühen christlichen Tradition als Ergebnis der sündhaften Sinneslust betrachtet wurde und man jeder Form von körperlicher Zuwendung mit Misstrauen begegnete, setzte mit der Aufnahme von Kindern (*nutriti*) in die Ordensgemeinschaften bereits eine erste Veränderung ein. Getragen und begründet wurde diese Entwicklung unter anderem durch die Verehrung des Jesuskindes, dessen Reinheit und Unschuld auf die Kindheit im Allgemeinen übertragen wurde.⁵³³ Aus kirchlicher Perspektive verbreitete sich zunehmend die Auffassung, dass Kinder gewissermaßen „*petits saints*“,⁵³⁴ also kleine Heilige, seien, die vor der als verdorben angesehenen Erwachsenenwelt zu bewahren seien.

In der Zeit des Renaissance-Humanismus mehrten sich schließlich auch pädagogische Schriften zur Erziehung der Kinder, in denen sich eine überwiegend positive Einstellung zum Kind durchsetzte. Als einer der ersten setzte sich dabei Erasmus von Rotterdam für einen möglichst frühen Beginn der geistigen und charakterlichen Bildung ein: „Sobald [das Kind] angefangen hat zu sprechen, dürfte es zu wissenschaftlicher Unterweisung geeignet sein“.⁵³⁵ Die Schulmeister sollten den Kindern dabei mit der Liebe eines Vaters begegnen und sie eher

⁵³² *Elschenbroich*, Kinder werden nicht geboren, 97f.

⁵³³ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 19.

⁵³⁴ *Riché*, L'enfant au Moyen Age, 42.

⁵³⁵ *Erasmus von Rotterdam*, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakterbildung, 130f.

freundlich als mit übermäßiger Strenge behandeln. Es sei dementsprechend eine „Sklavenart“, ⁵³⁶ Kinder durch Angst vor Strafe zur Ordnung zu bringen.

Ein verstärkter Zuspruch des Kindes lässt sich auch in den Vorstellungen der protestantischen Konfession beobachten. Martin Luther betonte bei vielen Gelegenheiten die Unschuld des Kindes und sah es, im Gegensatz zu Erasmus, für den das Kind vor allem ein formbarer Stoff war, als ein von Natur aus gutes Geschöpf. Für ihn zeigte sich das „Menschliche“ in seiner schönsten Form gerade im Kind, da es „unschuldig, natürlich, furchtlos und voll Gottvertrauen“ ⁵³⁷ sei. Diese dem Kind zugeschriebene Unschuld galt jedoch nicht als dauerhaft gesichert, sondern als im Laufe des Lebens immer wieder gefährdet und durch Tatsünden bedroht. Aus diesem Grund bestand die Erziehungsaufgabe nach Luther darin, die Kinder „zur Zucht zu halten“ ⁵³⁸ und sie „innerhalb der Grenzen ihres Standes zu bewahren“. ⁵³⁹ Als eine der schwersten Verfehlungen galt demnach die Nachlässigkeit der Eltern in der Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder. Ein Verantwortungsverständnis, dass sich, wie die folgenden Quellen veranschaulichen, auch auf die Schulmeister und die Schule im Allgemeinen auszuweiten begannen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich zu Beginn der Frühen Neuzeit für Kinder allmählich ein Sonderstatus herauszubilden begann, der sie deutlicher von der Welt der Erwachsenen abhob. Zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert wurden damit wesentliche Weichen für die moderne Haltung gegenüber dem Kind gestellt. Urbanisierung, Humanismus und Reformation bereiteten diese Entwicklung vor und beeinflussten sie maßgeblich. Dies wirkte sich, wie die folgenden Quellen veranschaulichen, auch auf das pädagogische Denken und Handeln aus und zeigt zugleich, dass es sich dabei um einen langsamen und schrittweisen Wandel handelte.

⁵³⁶ *Erasmus von Rotterdam*, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakterbildung, 139.

⁵³⁷ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 2, 19.

⁵³⁸ *Asheim*, Glaube und Erziehung bei Luther, 265.

⁵³⁹ Ebd. 265.

7.2 Gottesfurcht und „gute Policey“ als Leitprinzipien schulischer Erziehung

Als wichtigste Aufgabe der Erziehung galt über die gesamte Frühe Neuzeit hinweg die Erziehung des Kindes in der „Furcht Gottes“.⁵⁴⁰ Dies stellte auch im Schulwesen das vorrangige Bildungsziel dar. Bereits anhand der bisherigen Ausführungen konnte gezeigt werden, wie stark das Schulwesen im Einflussbereich der Kirche stand und dass Schule nicht nur der Wissensvermittlung, sondern vor allem der moralischen und religiösen Formung diene. So nennt bereits die erste in den Untersuchungszeitraum fallende Quelle, der Erste staatliche Schulerlass im Herzogtum Bayern (einschließlich des Innviertels) von 1526, neben dem Lesen und Schreiben die Erziehung „in gottes vnd jrer eltern forcht“⁵⁴¹ als wesentliches Ziel. Die Kinder sollten demnach von klein auf zu christlichen Werten wie Ehrbarkeit, Gehorsam, Bescheidenheit und Tugend angehalten werden.

Bemerkenswert ist dabei, dass sich die ansonsten vielfach voneinander abweichenden und gegensätzlichen Auffassungen der protestantischen und katholischen Konfessionen in Fragen der Kindererziehung hier in auffälliger Weise annähern. Während es im Bestallungsdekret für den protestantischen Stadtschreiber Bartholomäus Pica als Präzeptor der Landschaftsschule in Graz vom 1. Jänner 1553 in Bezug auf die Schule heißt, sie solle dazu dienen, „damit in sollicher schuel ihre kinder in der forcht gottes, christlichen wandl und gueter kunst zu gottes eer und der welt zu nutz auferzogen wurden“,⁵⁴² formuliert auch die katholisch geprägte bayerische Landesordnung desselben Jahres ganz ähnlich, dass „Land vnd leuten ehr vnnd wolfart“ daraus erwachse, wenn „die Jugent zue der eher vnd forcht Gottes auch tugent vnnd nutzlichen ehrlichen künsten auffezogen werde“.⁵⁴³

Dabei wird in den Quellen bereits früh auch der Wert der Schule als öffentliche Einrichtung betont. Aufgrund der mangelhaften Ausbildung vieler Schulmeister sowie der prekären Verhältnisse an vielen Schulen der Frühen Neuzeit galt es für Angehörige der höheren Stände lange Zeit als wenig erstrebenswert, den Nachwuchs öffentliche Schulen besuchen zu lassen. Stattdessen wurden diese häufig durch Privatlehrer unterrichtet. Einige Schulordnungen greifen diesen Umstand auf und heben den Nutzen öffentlicher Schule ausdrücklich hervor. So wird in der Salzburger Provinzialsynode von 1549 den Eltern zwar noch die Möglichkeit eingeräumt, ihren Kindern Unterricht „innerhalb des väterlichen Hauses“⁵⁴⁴ zukommen zu lassen; zugleich

⁵⁴⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 65.

⁵⁴¹ Ebd. 43.

⁵⁴² Ebd. 62.

⁵⁴³ Ebd. 65.

⁵⁴⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 59.

wird jedoch nachdrücklich empfohlen, sie in öffentliche Schulen zu schicken. Begründet wird dies folgendermaßen: „Denn es gehört sich, daß diese, welche einst mit öffentlichen Aufgaben betraut werden müssen, auch öffentlich lernen. Wir ermahnen daher besonders die Fürsten und Obrigkeiten, daß sie den privaten Schulen, welche sie gewöhnlich „Poetenschulen“ nennen, nicht so viel (Gewicht) zukennen, sondern mehr öffentliche Schulen einrichten und fördern, am meisten aber diese, in welchen die lateinische Sprache gelehrt und angewendet wird“.⁵⁴⁵

In diesem Zusammenhang konnte bereits im Kapitel zu den Schulmeistern gezeigt werden, dass auch ein ausgeprägtes gesellschaftliches Interesse an der Ausbildung „fleißiger“ und brauchbarer Untertanen durch das Schulwesen bestand. Im Sinne der „guten Policey“ erscheint die Erziehung der Jugend damit nicht allein als kirchliche oder familiäre Aufgabe, sondern zugleich als wesentliche Voraussetzung für die Stabilität und Wohlfahrt von Land und Leuten.

Die Bedeutung der schulischen Ausbildung für die Kinder wird besonders eindrücklich in der Schulordnung der Landschaftsschule in Enns von Michael Eckelhuber vom 12. August 1570 hervorgehoben.⁵⁴⁶ Dabei richtet Eckelhuber sein Augenmerk verstärkt auf die Erziehung der adeligen Jugend und verweist auf einen Wandel in der Bildungsgesinnung des Adels, der jedoch noch nicht vollständig abgeschlossen erscheint. Ausgangspunkt seiner Argumentation ist die im Mittelalter bestehende Koexistenz zweier Bildungsformen: einerseits der aus den mediterranen Hochkulturen übernommenen Schrift- und Buchkultur, andererseits einer stärker praktisch geprägten, schriftlosen Bildungstradition im ritterlichen Milieu. Die klerikale Bildung des Litteratus und die Laienbildung des Illiteratus stellten dabei weniger unterschiedliche Bildungsgrade als vielmehr zwei nebeneinander bestehende Bildungswelten dar. Entsprechend wurde gelehrte Bildung im Adel lange Zeit geringgeschätzt, was sich unter anderem darin zeigt, dass adelige Studierende im Spätmittelalter nur selten akademische Grade erwarben.⁵⁴⁷ Erst im Verlauf des 15. und insbesondere des 16. Jahrhunderts setzte sich allmählich die Auffassung durch, dass höhere Bildung für den Erhalt und Ausbau politischer und wirtschaftlicher Macht notwendig sei. Parallel dazu entstand ein zunehmend differenziertes und einflussreiches Beamtentum, dessen Laufbahn auch für Angehörige des Adels, insbesondere des verarmten Adels, attraktiv wurde. Vor diesem Hintergrund stellt Eckelhuber die für die Frühe Neuzeit programmatische Frage, „ob vonnöten sei, dass Potentaten, Fürsten, Herren und Edelleute studieren und gelehrt sein sollen“,⁵⁴⁸ und wendet sich gegen die verbreitete Ansicht, adelige Jugend bedürfe keiner Bildung. Ohne Unterricht und Studium, so seine Argumentation, würden

⁵⁴⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 59.

⁵⁴⁶ Ebd. 189f.

⁵⁴⁷ Niederstätter, Das Jahrhundert der Mitte, 38f.

⁵⁴⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 194.

sowohl staatliche Ordnung als auch „gute Policey“ verfallen.⁵⁴⁹ In einem anschaulichen Vergleich beschreibt er die Jugend als junge Bäume, die ohne entsprechende Pflege krumm und ungestalt wachsen würden; erst durch Anleitung und Führung in den Schulen könnten sie zu nützlichen Mitgliedern von Kirche, Staat und Gesellschaft heranwachsen: „Wann nit die Institution oder Lernung freyer Khünste dieselben regiert vnnd laittet, wie an guetten Pämen zu sehen ist, die Krumbp vnnd Vnartig aufwachsen, wo sy nit von ainem guetten Gärttler gepelzt vnnd beschniden werden, diese laittung vnnd führung der Tugennt, khombt allein auß den Schuelen“.⁵⁵⁰

Auch die protestantisch geprägte Schulordnung für Loosdorf bei Melk von 1574 unterstreicht in vergleichbarer Weise den gesellschaftlichen Nutzen schulischer Bildung. Sie verweist darauf, dass Kaiser, Könige, Fürsten, Herren, Städte und Länder für das weltliche Leben auf „gelerte verstendige Cantzler, Räthe, Secretarien, Schreyber, Amptleüte, Pfleger, Schosser, Burgermeister, Richter vn auch Schoppe“⁵⁵¹ angewiesen seien. Selbst das kleinste Dorf würde einen Schreiber nicht entbehren können und auch im häuslichen Bereich würden „vernünfftige, sitsame, Gottfürchtige“⁵⁵² Hausväter, Hausknechte, Faktoren, Schaffner und ähnliche Diener benötigt werden. All diese Menschen, so die Schulordnung, könnten letztlich „niergendt anders woher“⁵⁵³ genommen werden „dann auß Christliche wolbestelten Schülern“.⁵⁵⁴

Um die Schüler*innen in der beschriebenen Gottesfurcht und zu gemeinnützigem Verhalten zu erziehen, enthalten die Quellen zahlreiche Pflichten und Vorschriften, die ihren Lebensalltag konkret strukturierten. Diese bezogen sich nicht nur auf ihr Verhalten im Unterricht, sondern auch auf ihr äußeres Erscheinungsbild, etwa ihre Bekleidung, sowie auf ihr Verhalten außerhalb des Schulbetriebs. In diesem Zusammenhang enthalten einige Schulordnungen festgeschriebene Schulgesetze beziehungsweise „Verhaltenskataloge“ für Schüler*innen. So regelt die Schulordnung für deutsche und lateinische Schulmeister und Kinder im Churfürstentum Bayern (einschließlich des Innviertels) von 1659 in ihrem zweiten Teil unter dem Titel „Zucht-Ordnung“⁵⁵⁵ in zwölf Artikeln den gesamten Tagesablauf der Kinder. Die Vorschriften reichen von Bestimmungen darüber, „wie sich die Kinder zuverhalten wann sie deß Morgens auffstehen“,⁵⁵⁶ über Regeln dazu, „Wie sich die Kinder in Schulen auch im darein

⁵⁴⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 194.

⁵⁵⁰ Ebd. 192.

⁵⁵¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 40.

⁵⁵² Ebd. 40.

⁵⁵³ Ebd. 40.

⁵⁵⁴ Ebd. 40.

⁵⁵⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 44.

⁵⁵⁶ Ebd. 51.

oder darauß gehen verhalten sollen“,⁵⁵⁷ bis hin zu Anweisungen, „Wie sich die Kinder zu Nachts verhalten vnd Gott befehlen sollen“. ⁵⁵⁸ Die Schulordnung schreibt den Kindern damit einen streng geregelten Alltag vor, der von religiösen Pflichten, Disziplin und Gehorsam geprägt ist. Vom morgendlichen Gebet über ein sitztesames Verhalten auf dem Schulweg bis hin zu aufmerksamem und ruhigem Verhalten im Unterricht wird jeder Bereich ihres Tages genau normiert. Darüber hinaus wird besonderer Wert auf Ehrfurcht gegenüber dem Schulmeister sowie auf die widerspruchslöse Annahme von Strafen und Zurechtweisungen gelegt.

Besonderes Augenmerk kommt in den katholisch geprägten Schulordnungen der Kontrolle jener Lektüre zu, mit der die Schüler*innen in Berührung kommen durften. Vielerorts enthalten die Schulordnungen und Instruktionen für die Schulmeister Verbote lasterhafter, leichtfertiger und unkatholischer Bücher und Schriften. Dahinter stand die Vorstellung, dass ungeeignete Inhalte die Jugend sowohl moralisch verderben als auch vom rechten Glauben abbringen könnten. So bestimmt etwa die Schulordnung für deutsche und lateinische Schulmeister und Kinder in Bayern von 1659, dass den Kindern weder gedruckte noch geschriebene Büchlein zugelassen werden sollen, „in denen etwas Schändliches und Leichtfertiges enthalten ist“. ⁵⁵⁹ Als besonders bedenklich gelten dabei unter anderem „Buhler- und Liebeslieder“⁵⁶⁰ sowie „andere unnütze Historien“, ⁵⁶¹ an denen die Jugend Gefallen finden und durch die sie sittlich gefährdet werden könne. In dieselbe Richtung weist die Forderung, zur Verhinderung „muthwilliger Bubenstreichen“⁵⁶² keine „unnütze, leichtfertige, ketzerische, verführerische, schmähliche und schändliche Bücher, Schriften, Reime, Gemälde und Lieder“⁵⁶³ zu dulden. Solche Gegenstände sollten die Kinder weder bei sich haben noch in die Schule bringen oder dort lesen.

Besonders deutlich formuliert dies schließlich die Instruktion und Schulordnung für die Lateinschule in Tamsweg vom 12. Mai 1683. Dort wird festgelegt, dass den Kindern keine unkatholischen, sektiererischen oder sonstigen Schriften vorgegeben werden dürfen, die der guten Lehre und den guten Sitten widersprechen. Weder zum Buchstabieren und Lesen noch zum Abschreiben oder Beten. Zur Begründung heißt es, die Kinder könnten daraus „das höchst schädlichste Seelen Giffte des verdammlichen Glaubens Irrthumb“⁵⁶⁴ an sich ziehen und in

⁵⁵⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 52.

⁵⁵⁸ Ebd. 55.

⁵⁵⁹ Ebd. 57.

⁵⁶⁰ Ebd. 57.

⁵⁶¹ Ebd. 58.

⁵⁶² Ebd. 58.

⁵⁶³ Ebd. 59.

⁵⁶⁴ Ebd. 80.

„grosse Halsstärigkeit“⁵⁶⁵ geraten. Entsprechende Schriften seien deshalb einzuziehen und der geistlichen Obrigkeit zu übergeben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die katholische Erziehung im Schulwesen den obersten Rang unter den Erziehungszielen einnahm. Dies ging so weit, dass ein Widerspruch der Eltern gegen diese Ausrichtung oder der Wunsch, ihre Kinder sollten in der Schule weniger in geistlichen Inhalten und stärker in weltlichen Fertigkeiten wie dem Lesen und Schreiben unterrichtet werden, erhebliche Folgen haben konnte. In der Stadt und im Land Salzburg führte dies im Laufe der Frühen Neuzeit dazu, dass Eltern, die mit dieser Form der religiösen Erziehung ihrer Kinder nicht einverstanden waren, bei der höheren Geistlichkeit mit Namen und Zunamen dem hochwürdigen Konsistorium schriftlich angezeigt werden konnten. Auch der Umgang mit verdächtiger oder verbotener Literatur war in diesen Zusammenhang eingebunden. So wird ausdrücklich angeordnet: „Wan ain oder anderes Kindt verdeckt, oder auf was immer Weis vngebührliche schrifftten, Büecher, gemähl, Bildnussen, vnd dergleichen würden in die Schuel bringen, sollen die Schuelmaister solche alsobald bey verlust des Schuelhaltens ainem Hochw. Consistorio mit benambsung derselben Kinder vnd dero Eltern zuetragen“.⁵⁶⁶ Damit wurden nicht nur die Kinder selbst, sondern auch ihre Eltern in das System konfessioneller Kontrolle einbezogen.

7.3 Sanktionen und Disziplinierungspraktiken im Schulwesen

Mit dem geschilderten Wandel der Sichtweise auf das Kind bzw. der Aufwertung der Lebensphase der „Kindheit“ in der Frühen Neuzeit lässt sich zugleich eine allmähliche Milderung und Reduktion körperlicher Strafen im familiären ebenso wie im schulischen und gesellschaftlichen Bereich beobachten. Im Schulwesen setzte sich diese Entwicklung jedoch nur langsam durch. Zwar zeigen die Quellen im zeitlichen Verlauf eine zunehmende Problematisierung und Abwertung von Prügel- und Körperstrafen, doch blieb die Rute als zentrales Symbol schulmeisterlicher Autorität weiterhin ein selbstverständlicher Bestandteil schulischer Disziplinierung.

In den Quellen wird fortwährend die vermeintlich „natürliche“ Lasterhaftigkeit und kindliche Neigung zum Fehlverhalten betont. Eine Vorstellung, die häufig durch ein aus den biblischen Sprüchen Salomos entlehntes Motiv untermauert: „Die Torheit steckt dem Knaben im Herzen, aber die Rute der Zucht wird sie fern von ihm treiben“.⁵⁶⁷

⁵⁶⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 80.

⁵⁶⁶ Ebd. 69f.

⁵⁶⁷ Buch der Sprüche 22, 15.

Unter „Torheit“ werden in den Quellen unterschiedlichste Formen von Fehlverhalten subsumiert, die im schulischen Kontext sehr vielfältig sein konnten: Sie reichten von vergleichsweise geringfügigen Verstößen, etwa unangemessener oder auffälliger Kleidung, über Streitigkeiten unter Schüler*innen oder respektlosem Verhalten gegenüber dem Lehrer bis hin zu schwerwiegenderen Vergehen wie unsittlichem Verhalten im öffentlichen Raum, zu dem etwa „auf der gassen vngebürlich halten / einander schelten / rauffen oder schlagen / inn der Kirchen schwatzen oder vnflug treiben / fluchen / schweren / vmblauffen mit steinen nach anderen leuten werffen / vnzüchtige wort reden / böse vnzüchtige Bücher oder Lieder lesen oder singen / one Rocke oder Mantel in Hosen vnd Wammes in die Schul vn Kirchen gehen / vn was dergleichen sachen mehr seind“⁵⁶⁸ zählten. Innerhalb der Schule wurden wiederum Verhaltensweisen wie Ungehorsam gegenüber religiösen Vorschriften, mangelnde Disziplin, Verstöße gegen die guten Sitten oder das Fernbleiben vom Unterricht sanktioniert. In Lateinschulen konnte sogar das Sprechen der deutschen Sprache als Regelverstoß gelten und entsprechend bestraft werden.

Vor diesem Hintergrund galt die körperliche Züchtigung, wie das angeführte Bibelzitat nahelegt, grundsätzlich als legitimes Disziplinierungsmittel. Vor allem im späten 17. und 18. Jahrhundert zeigt sich jedoch, dass ihr Einsatz zunehmend normativ eingeschränkt und an bestimmte Bedingungen geknüpft wurde. Demnach sollte die Rute erst dann zur Anwendung kommen, wenn mildere Mittel wie Ermahnungen oder Drohungen nicht mehr ausreichten, und zudem stets in einem angemessenen Verhältnis zum jeweiligen Vergehen stehen. Der lateinische Entwurf einer Schulordnung des Rektors und Schulmeisters der Bürgerschule zu St. Stephan in Wien aus dem Jahr 1558 formuliert dazu grundlegend: „So wie ein Körper ohne Nerven schwach ist, so auch der Staat, wenn nicht der Druck der Strafen der Disziplin Würde verleiht. [...] Bei den Strafen muss dreierlei beachtet werden: die Person, die Umstände und das rechte Verhältnis zwischen Vergehen und Strafe“.⁵⁶⁹ Auch die Loosdorfer Schulordnung von 1574 unterstreicht, dass körperliche Strafen nur dann einzusetzen seien, „wo aber das verbrechen so groß vn grob oder aber die blossen wort nicht helffen wollen“.⁵⁷⁰ Besonders deutlich wird die Forderung nach Maß und Differenzierung von Strafen in der Instruktion für den Schulmeister zu Purgstall in Niederösterreich von 1667. Dort wird betont, dass der Einsatz der „Rute der Zucht“⁵⁷¹ stets nach Alter, Verstand und Art des Vergehens zu bemessen sei.⁵⁷² Zugleich verweist die Quelle darauf, dass nicht alle Kinder in gleicher Weise zu lenken seien, sondern

⁵⁶⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 82.

⁵⁶⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 99.

⁵⁷⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 82f.

⁵⁷¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 62.

⁵⁷² Ebd. 62.

unterschiedliche pädagogische Mittel erforderten. Neben mahnenden Worten, Drohungen und körperlichen Strafen werden daher auch Lob und Versprechen als geeignete Mittel genannt, um die Kinder zum Lernen und zu gutem Verhalten anzuhalten: „Dan etlich erden zum lernen und guten aufgemuntert durch lobb, andere durch verheißung, etliche mit guten, andere mit scharfen worten und betrohungen, etliche mit strachen, andere mit niederknien oder eßeltragen; deroweger unterschiedliche mittel zu gebrauchen“.⁵⁷³ Zugleich werden einzelne Formen körperlicher Züchtigung ausdrücklich verworfen, da etwa „maultaschen, stoßen und schlagen zum kopf narren macht“⁵⁷⁴ und daher zu vermeiden seien.

Nicht nur hier, sondern auch in zahlreichen anderen Quellentexten wird genau festgelegt, welche Strafen zulässig und welche unzulässig sind. So untersagt die Loosdorfer Schulordnung von 1574 ausdrücklich Schimpfworte, Fluchen, Ohrziehen, Schläge auf den Kopf sowie Tritte mit den Füßen.⁵⁷⁵ Einen „Strafenkatalog“ enthält auch die Dienstvorschrift für den Schulmeister der Schule am Weizberg von 1744. Darin wird der Schulmeister nachdrücklich davor gewarnt, brutale oder entwürdigende Strafen anzuwenden, zu denen etwa Haareziehen, Schläge auf Kopf oder Rücken, Faustschläge, grobe Beschimpfungen oder das Vergeben von Spottnamen zählen. Als zulässig gelten hingegen das „Knienlassen“⁵⁷⁶ sowie ein maßvoller Gebrauch der Rute, sofern dadurch die Gesundheit des Kindes nicht gefährdet wird. Körperliche Strafen sollen dabei nur als letztes Mittel zur Anwendung kommen; der Lehrer hat zunächst auf mildere Mittel zurückzugreifen, etwa den Entzug von Zuneigung, einen strengen Blick oder ernste Worte. Sinngemäß heißt es dazu: „Die glückhseeligste Zucht ist, wann daß blosse Augenwinckhen der praeceptores oder schatten von gewisener Ruthen, den schuldigen gehorsamb erzwingen kann“.⁵⁷⁷

Die Instruktion für die Schulmeister des Dekanats Laufen von 1675 setzt sich wiederum für ihre Zeit erstaunlich differenziert mit den Ursachen schulischen Fehlverhaltens auseinander. Dabei wird ausdrücklich danach unterschieden, ob Fehler beim Aufsagen, Schreiben oder Rechnen auf die „Hörtigkheit des Khopfs vnd Verstandts“⁵⁷⁸ zurückzuführen seien oder aus „Faull- od. Hinlessigkheit“⁵⁷⁹ entstanden. Nicht jedes Versagen der Schüler*innen wird somit gleichermaßen als schuldhaft bewertet: Während mangelnde Begabung oder Verständnismgrenzen bei der Beurteilung berücksichtigt werden sollten, hatten Verfehlungen, die

⁵⁷³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 62.

⁵⁷⁴ Ebd. 62.

⁵⁷⁵ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 83.

⁵⁷⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 131.

⁵⁷⁷ Ebd. 131.

⁵⁷⁸ Ebd. 76.

⁵⁷⁹ Ebd. 76.

auf Faulheit oder Nachlässigkeit zurückgeführt wurden, entsprechend strengere Sanktionen zur Folge.

Zu den Disziplinarmaßnahmen zählte unter anderem das auch im heutigen Schulwesen gebräuchliche „Nachsitzen“. So wurde in besagter Instruktion für Laufen festgelegt, dass nachlässige Schüler*innen eine halbe oder ganze Stunde länger in der Schule zu verbleiben hätten.⁵⁸⁰ In ähnlicher Weise bestimmt auch die Schulordnung für Loosdorf bei Melk, dass Schüler*innen, die sich etwas zuschulden kommen lassen, während der Freizeit der anderen in der Schule bleiben und dort etwas Nützliches auswendig lernen sollten.⁵⁸¹

Eine weitere verbreitete Praxis war das sogenannte „Eseltragen“, ein Disziplinierungs- und zugleich Verspottungsmittel mit Wurzeln im Mittelalter, das in der Schulordnung des Bonnius Volkherus für die lateinische Bürgerschule in Wiener Neustadt von 1565 ausführlich beschrieben wird. Dort heißt es: „Der Esel ist erdacht, damit man nit alweg streichen dörffe, und die knaben dennoch ein mittel haben, damit sie durch fürcht der schande in Zucht und Fleiss erhalten werden“.⁵⁸² Ziel war es also, Schüler*innen durch die Furcht vor öffentlicher Beschämung zu mehr Fleiß und Disziplin anzuhalten. Dabei wurde der fehlbare Schüler/die fehlbare Schülerin symbolisch als „Esel“ gekennzeichnet, etwa durch ein umgehängtes Bild oder Zeichen. Die konkrete Ausgestaltung dieses Eselsymbols ist nicht eindeutig überliefert und variierte vermutlich je nach Schulstandort. Während einige Darstellungen eine übergestülpte Eselsmaske zeigen, spricht vieles dafür, dass es sich häufiger um ein aus Holz geschnitztes oder auf ein Brett gemaltes Zeichen handelte, das dem Schüler/der Schülerin um den Hals gehängt wurde. Die Dauer dieser Strafe war begrenzt und konnte durch gutes Verhalten oder entsprechende Leistungen verkürzt werden.⁵⁸³

Neben Strafen sahen Schulordnungen vereinzelt auch Belohnungen für gutes Benehmen und schulischen Fleiß vor. In der Dienstvorschrift für den Schulmeister der Schule am Weizberg wird das Verhältnis von Strafe und Belohnung anschaulich mit der Zubereitung eines Salats verglichen: „Ganz unreimblich wär es, da mann einen Sollath nur allein mit scharffen Essig zubereiten: und anbey des Oels vergessen sollte“.⁵⁸⁴ Einseitige Strenge ohne Anerkennung würde die Kinder demnach nur „halsstarrig“⁵⁸⁵ machen. Als geeignete Belohnungen werden etwa freundliche Zuwendung, Lob und wohlwollende Worte genannt. Der Lehrer wird dabei ausdrücklich angehalten, Lob auch öffentlich zu äußern, jedoch in einem Maß, das keine

⁵⁸⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 76.

⁵⁸¹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 83.

⁵⁸² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 153.

⁵⁸³ Tupetz, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 34.

⁵⁸⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 132.

⁵⁸⁵ Ebd. 132.

Missgunst unter den Schüler*innen hervorruft. Befolge der Schulmeister diese Grundsätze, so werde er nicht nur der geistlichen und weltlichen Obrigkeit, den Eltern und seinen Vorgesetzten gefallen, sondern sich selbst als „freundt gottes“⁵⁸⁶ bezeichnen können.

Abschließend sei auf eine bemerkenswerte Regelung hingewiesen, die den Zusammenhang zwischen der prekären wirtschaftlichen Lage der Schulmeister und dem Umgang mit Strafen verdeutlicht. In der Schulmeisterordnung für die deutschen Schulen in Bayern von 1564 wird ein „pöser prauch“⁵⁸⁷ kritisiert, wonach Schulmeister gegen Geld oder andere Zuwendungen sogenannte „Zaichen“ („pacem“)⁵⁸⁸ ausgaben, durch die Schüler*innen trotz begangener Vergehen von Strafen verschont blieben. In einem abschließenden Absatz in der Ordnung wird diese Praxis daher ausdrücklich verboten: „diese pacem sollen hinfuran genntzlich abgeschafft sein, vnnd welcher hinfuran dieselben mer ausgibt, den will ain Ersamer Rath vngestraft nit lassen“.⁵⁸⁹

7.4 Soziale und geschlechtsspezifische Differenzierung der Schülerschaft

Wurde im vorangehenden Kapitel das Ausmaß von Strafen und Sanktionen gegenüber der Schülerschaft erläutert, so zeigt sich in den Quellen hier zugleich eine geschlechtsspezifische Differenzierung: Die Bestrafung von Jungen und Mädchen hatte getrennt und ohne unmittelbaren Kontakt zu erfolgen. Entsprechende Regelungen finden sich unter anderem in der Schulordnung Ferdinands II. von Tirol vom 16. Dezember 1586, in der Schul- und Zuchtordnung für deutsche und lateinische Schulmeister und Kinder in Bayern (einschließlich des Innviertels) von 1659 sowie in der Instruktion und Schulordnung für die Lateinschule in Tamsweg vom 12. Mai 1683.

An dieser Stelle sei erneut betont, dass der Umstand, dass in den Quellen im schulischen Zusammenhang überwiegend nur Knaben erwähnt werden, zwar zunächst den Eindruck erwecken könnte, es hätten ausschließlich Buben eine Schule besucht, dass jedoch auch Mädchen am Unterricht teilnahmen und Koedukation im Mittelalter sowie in der Frühen Neuzeit keineswegs ausgeschlossen war. Zwar erfolgte ihr Unterricht häufig bei weiblichen Lehrkräften oder in Frauenorden beziehungsweise weiblichen Ordensgemeinschaften, doch wurden Mädchen insbesondere mit dem Aufkommen der „deutschen Schulen“ auch gemeinsam mit Jungen unterrichtet. Dort waren sie allerdings zahlenmäßig deutlich in der Unterzahl. Dies ist vor allem auf die gegenüber der Schule vielfach bestehende Skepsis vieler Eltern

⁵⁸⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 132.

⁵⁸⁷ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 134.

⁵⁸⁸ Ebd. 134.

⁵⁸⁹ Ebd. 134.

zurückzuführen, die bei begrenzten finanziellen Mitteln in der Regel den Söhnen eher schulische Bildung ermöglichten als den Töchtern.

Gerade weil in der Frühen Neuzeit zunehmend mehr Mädchen eine Schule besuchten, lassen sich in den Quellen verstärkte Bestrebungen erkennen, den gemeinsamen Schulbesuch von Knaben und Mädchen je nach den örtlichen Möglichkeiten räumlich und disziplinarisch mehr oder weniger konsequent zu regeln und beide Gruppen sowohl im Unterricht als auch in kirchlichen Zusammenhängen voneinander zu trennen. Die Instruktion und Schulordnung für die Lateinschule in Tamsweg vom 12. Mai 1683 hält dazu etwa fest: „Drittens sein sowohl in der Schuel, in der Kürchen, als öffentlichen Processionen die Knaben von den Mädlien in sitzen und gehen in Allweg zu Verhütung einschleichender Aergernissen abzusondern“.⁵⁹⁰

An den wenigen Schulen, die über mehrere Unterrichtsräume verfügten, sollten Knaben und Mädchen getrennt voneinander unterrichtet werden. Die Zucht- und Schulordnung des Salzburger Erzbischofs Sigismund III. Graf von Schrattenbach vom 24. Oktober 1755 formuliert dies ausdrücklich und verbindet diese Trennung mit dem Ziel, jede „überig- und unnöthige Gemeinschaft“⁵⁹¹ zwischen Knaben und Mädchen zu unterbinden. Die Schulhalter sollten den Kontakt sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule untersagen, die Knaben von den Mädchen „abgesonderet“⁵⁹² halten und darauf achten, dass jedes Kind möglichst auf seinem festen Platz sitzen bleibe und diesen nur „zum Aufsagen, oder anderer Notdurft halber“⁵⁹³ verlasse.

Wo der Schulraum jedoch begrenzt war und eine vollständige räumliche Trennung nicht möglich erschien, mussten andere Lösungen gefunden werden. Einige Ordnungen zeichnen sich dabei durch durchaus „kreative“ Maßnahmen aus. So sieht etwa die Schulordnung des Salzburger Erzbischofs Wolf Dietrich von Raitenau für die deutschen Schulen in Stadt und Land Salzburg vom 15. Februar 1594 vor, die zum Unterricht benutzten Räume „vnderschlagen“⁵⁹⁴ zu lassen, also durch Trennwände zu teilen, um die „Dirndlein von den Knaben absönderlich“⁵⁹⁵ zu halten, zu unterweisen und ihnen keine „grosse Gemainschafft“⁵⁹⁶ miteinander zu gestatten. Auch die Ordnung der Lateinschule zu Villach vom 24. Oktober 1620 verlangt eine räumliche Trennung der Geschlechter. War kein eigener Unterrichtsraum vorhanden, sollten die Mädchen zumindest innerhalb der Schulstube gesondert und „an ainer Tafl beysamen allain“⁵⁹⁷ sitzen.

⁵⁹⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 80.

⁵⁹¹ Ebd. 166.

⁵⁹² Ebd. 166.

⁵⁹³ Ebd. 166.

⁵⁹⁴ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 124.

⁵⁹⁵ Ebd. 124.

⁵⁹⁶ Ebd. 124.

⁵⁹⁷ Ebd. 186.

Den Knaben wurde dabei ausdrücklich verboten, ihre Plätze zu verlassen, zu den Mädchen hinüberzulaufen oder sie durch „unnutzen Geschwätz“ zu „unzüchtigen Gebärden und Wortten“⁵⁹⁸ zu verleiten.

Nicht nur im Hinblick auf das Geschlecht, sondern auch in sozialer Hinsicht differenzieren die Quellen die Schülerschaft. In einem durchaus bemerkenswerten Ausmaß treten vielerorts Begünstigungen und Sonderregelungen für jene Schüler*innen hervor, die in prekärer Armut lebten oder einem niederen sozialen Stand angehörten. Für sie wurden, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, immer wieder besondere Ausnahmen und Erleichterungen vorgesehen. Die protestantisch geprägte Schulordnung für Loosdorf von 1574 gibt etwa mit den Worten Martin Luthers wieder: „Der gemeinen Leute Kinder müssen die Welt regieren [...] sowohl im geistlichen als auch im weltlichen Stand. Denn die reichen Geizhälse können und wollen es nicht tun; sie sind die Kartäuser und Mönche des Mammons, dem sie Tag und Nacht dienen müssen. Die geborenen Fürsten und Herren allein vermögen es auch nicht und besonders sind sie des geistlichen Amtes gar nicht fähig“.⁵⁹⁹

In den Quellen begegnen so wiederholt Bestrebungen, auch Kinder aus armen oder sozial niederen Verhältnissen zum Schulbesuch anzuhalten. Die Gründe dafür waren, wie bereits gezeigt, vor allem gesellschaftlicher Natur: Von der schulischen Bildung versprach man sich die Heranbildung brauchbarer, fleißiger und gottesfürchtiger Untertanen. Entsprechend finden sich in vielen Ordnungen Regelungen, wonach Eltern, die in Armut lebten, für ihre Kinder kein Schulgeld entrichten mussten. Damit den Schulmeistern daraus jedoch kein unmittelbarer Nachteil erwuchs, wurde der Ausfall anderweitig ausgeglichen. Dies konnte entweder dadurch geschehen, dass vermögendere Elternhäuser ein höheres Schulgeld zu entrichten hatten, oder dadurch, dass Stiftungen beziehungsweise andere Geldgeber für die Kosten der in Armut lebenden Kinder aufkamen. So wird in der Salzburger Provinzialsynode von 1549 gefordert, den Lehrern ein „angemessenes und solches Gehalt“⁶⁰⁰ zur Verfügung zu stellen, dass sie die „(in Armut lebenden) Knaben unentgeltlich und ohne jeden Lohn unterweisen können“.⁶⁰¹ Auch die Marktschulordnung von Kremsmünster vom 26. Februar 1659 bestimmt, der Schulmeister solle sich den armen Schüler*innen gegenüber in Bezug auf Schul-, Holz- und Lichtgeld nachsichtig zeigen, damit diese „ihrer armen Eltern Vnuermögens halber, an der nuzlichen Lehrung nicht verhindert, noch beyseits gestellt werden“.⁶⁰²

⁵⁹⁸ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 3, 187.

⁵⁹⁹ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 2, 84.

⁶⁰⁰ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 59.

⁶⁰¹ Ebd. 59.

⁶⁰² Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 36.

Eine weitere Sonderregelung, die armen Schüler*innen eingeräumt wurde, bestand in der sogenannten „Mendication“, also einem „institutionalisierten“ Bettelwesen. Den Schüler*innen war es dabei erlaubt, meist an bestimmten Tagen und zu festgelegten Tageszeiten, häufig singend, von Haus zu Haus zu gehen und um Almosen oder Naturalgaben zu bitten. Für viele stellte diese Praxis eine zentrale Einnahmequelle und damit eine wesentliche Grundlage ihres Lebensunterhalts dar und ermöglichte ihnen überhaupt erst den regelmäßigen Schulbesuch.

Bereits früh finden sich hierzu entsprechende Regelungen. So enthält die Salzburger Landesordnung des Fürsterzbischofs Kardinal Matthäus Lang von Wellenburg von 1526 die Anweisung an Pfleger, Amtsleute und Richter, dafür Sorge zu tragen, dass in Armut lebende Schüler*innen „des betls notturfftig [...] betln laß unnd sy mit spot oder troworten daran khains wegs verhindern“. ⁶⁰³ Ähnliche Bestimmungen begegnen auch in der Stadt Freistadt, wo die Schulmeister in der Schulmeisterstandsordnung für den Schulmeister Praunstain von 1548 verpflichtet wurden, die durch Mendication und andere Einnahmen erhaltenen Gaben gerecht zu verteilen, „damit [...] die armen schuler auch Ir Vndhaltung haben vnd durch sy nicht betrongn od(er) befortailt werd“. ⁶⁰⁴

Den hohen Stellenwert dieser Praxis verdeutlicht auch die bayerische Landesordnung von 1553. Dort wird auf einen Missstand reagiert, wonach sich unter die bettelnden Schüler*innen auch Kinder mischten, die keine Schule besuchten und von ihren Eltern zum Sammeln von Almosen angehalten wurden. Um diesen Missbrauch zu unterbinden, wurde festgelegt, dass künftig nur jene Schüler*innen zum Betteln zugelassen werden sollten, die ihre Armut sowie ihren regelmäßigen Schulbesuch durch ein vom Schulmeister ausgestelltes Zeichen oder eine entsprechende Bescheinigung nachweisen konnten. Auf diese Weise sollten „wahre“ arme Schüler*innen erkannt und ihre Einkünfte geschützt werden. Zugleich wurde das Betteln zeitlich reglementiert und auf bestimmte Tageszeiten beschränkt: „So ist Vnser ernstliche mainung / das füran kainem Schueler mer das singen vor den heusern / noch ander petln oder almuesen einzenemen / vergont oder gestatt werde / er habe dann seiner armuet / auch fleissigen Schuelgangs vnd studirns / von seinem Schuelmaister ain vrkunt oder sonder zaichen / welche zaichen oder vrkunt / ain yeder Schuelmaister allain den armen Schuelern / die wie yetzgemeldt / fleissig gen Schuel geen vnd lernen / vnndkainem andern geben. Das auch die Obrigkait yedes orts / damit solches also geschehe / verordnen vnd darob sein soll“. ⁶⁰⁵

⁶⁰³ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 1, 48.

⁶⁰⁴ Ebd. 56.

⁶⁰⁵ Ebd. 66.

Abschließend wird auch in der Schulordnung des Grafen Harrach für Parndorf und Neudorf im Burgenland vom 27. Mai 1761 eine Sonderregelung für arme Schüler*innen vorgesehen. Auch hier sollen die Schulmeister „fürnemlich verbunden seyn“, ⁶⁰⁶ jene Kinder, die außerstande sind, das Schulgeld zu bezahlen, unentgeltlich zu unterrichten. Um jedoch verlässlich feststellen zu können, welche Kinder in jeder Gemeinde diese Wohltat aufgrund tatsächlicher Armut verdienen, und um zu verhindern, dass vermögendere Eltern unter dem Vorwand der Armut dem Schulmeister sein verdientes Schulgeld entziehen, soll „das Amt selbst“ ⁶⁰⁷ von „allen würcklich Armen Kindern [...] bey den Gemeinden die sichere Nachricht einholen“ ⁶⁰⁸ und diese den Schulmeistern ausdrücklich benennen. Auf diese Weise sollten die Schulmeister genau wissen, welche Kinder tatsächlich unentgeltlich zu belehren seien. Vierteljährlich sollten sich darüber hinaus entweder der Pfarrer oder der Richter erkundigen, ob weitere in Armut lebende Kinder hinzugekommen seien, die der Schulmeister ebenfalls unentgeltlich zu unterrichten habe und die ihm daher von Amts wegen zugewiesen werden müssten. ⁶⁰⁹

⁶⁰⁶ Boyer, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen, Bd. 4, 181.

⁶⁰⁷ Ebd. 181.

⁶⁰⁸ Ebd. 181.

⁶⁰⁹ Ebd. 181f.

8. Die thesesianische Schulordnung als „großer Wurf“?

Anhand der vorliegenden Analyse konnte aufgezeigt werden, inwiefern sich das Elementarschulwesen in Österreich von seinen spätmittelalterlichen Ausgangsformen bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelte. Dabei wurden mit der zunehmenden Einbindung der Schulträgerschaft in weltliche Verwaltungsstrukturen, einer immer ausführlicher geregelten äußeren und inneren Schulorganisation, die zunehmend auch ganze Regionen erfasste, einer allmählichen Differenzierung und Professionalisierung des Schulmeisterstandes sowie einer sich wandelnden Sicht auf das Kind bzw. auf das Lebensstadium Kindheit und seine Rolle im schulischen Kontext mehrere Aspekte sichtbar, anhand derer sich bereits erste Ansätze zur Herausbildung eines staatlich geregelten Elementarschulwesens zeigen.

Entgegen diesen Entwicklungen, die zudem teilweise stark regional geprägt waren, in den österreichischen Ländern nicht überall zeitgleich einsetzten und teilweise nur vorübergehend Bestand hatten oder wieder verworfen wurden, bleibt grundsätzlich festzuhalten, dass das Elementarschulwesen der Frühen Neuzeit in seinen wesentlichen Zügen weiterhin von tradierten Strukturen bestimmt war. Im Untersuchungszeitraum, der immerhin mehr als 200 Jahre österreichischer Schulgeschichte umfasst, konnten sich Neuerungen und Reformansätze daher nicht in jenem Maß durchsetzen, wie man zunächst vermuten könnte.

Das Schulwesen war nach wie vor primär eine Angelegenheit der Kirche und lokaler Obrigkeiten, wurde nur von einem geringen Teil der schulfähigen Kinder besucht und war insgesamt von prekären Verhältnissen geprägt. Es fehlte an geregelter Schulaufsicht, institutionalisierter Lehrerbildung sowie einheitlichen Lehrmitteln und Unterrichtsmethoden. Auch der Schulbesuch war nicht systematisch organisiert: Insbesondere im ländlichen Raum mangelte es häufig an eigenen Schulgebäuden und geeigneten Unterrichtsräumen, sodass der Unterricht oftmals unter improvisierten Bedingungen, nicht selten in privaten Wohn- oder Arbeitsräumen der Schulmeister stattfand. Deren Stand war sozial wie ökonomisch schwach gestellt. Als Lehrkräfte fungierten häufig Personen ohne spezifische pädagogische Ausbildung, etwa ehemalige Soldaten, Organisten, Mesner, Handwerker, Bauern oder Wirte, die das Schulmeisteramt nebenberuflich ausübten. Dies wirkte sich auch auf den Unterricht aus, der individualisiert organisiert war und nur in seinen Grundzügen Gemeinsamkeiten aufwies: Den Kindern wurde der Lernstoff zur eigenständigen Aneignung vorgegeben; dessen Beherrschung überprüfte der Lehrer durch Abfragen, das sogenannte „Verhören“. Körperliche Züchtigung blieb dabei trotz Milderungstendenzen im Verlauf der Frühen Neuzeit ein zentrales und weit verbreitetes Erziehungsmittel.

Felbigers Schulordnung von 1774, deren Konzeption, Prinzipien und Reformansätze im Rahmen dieser Arbeit eingehend thematisiert wurden, setzte an vielen strukturellen Defiziten dieses bestehenden Systems an und schärfte zugleich ein überregionales Bewusstsein für die Bedeutung von Schule. Vor diesem Hintergrund und gemessen an den damaligen Ausgangsbedingungen ist sie durchaus als bedeutender Einschnitt in der österreichischen Schulgeschichte zu betrachten und kann dementsprechend als „großer Wurf“⁶¹⁰ bezeichnet werden.

Zugleich hat die Analyse aber auch deutlich gemacht, dass zahlreiche Elemente, die in der allgemeinen Wahrnehmung bisweilen als revolutionäre Neuerungen des Schulwesens unter Maria Theresia wahrgenommen werden, keineswegs als originäre Schöpfungen zu bewerten sind. Vielmehr besteht die Leistung der Schulreform von 1774 darin, bereits vorhandene Regelungen systematisch aufzugreifen, zu bündeln und zu vereinheitlichen. Felbiger knüpfte dabei nicht nur an seinem *General-Land-Schul-Reglement* für Schlesien von 1765 an, sondern übernahm, wie diese Arbeit zeigt, auch zahlreiche Bestimmungen aus österreichischen Schulordnungen und Instruktionen bzw. präzisierte Regelungen, die dort bereits normativ angelegt waren. Im Erzbistum Salzburg etwa wurde bereits 1715 eine Unterrichtspflicht normativ festgelegt, die der Schulordnung von 1774 in ähnlicher Weise vorgriff und sich später auch in anderen Regionen, etwa in Tirol 1747, schrittweise durchsetzte. Ebenfalls in vergleichbarer Weise zur thesesianischen Schulordnung wurde den Schulmeistern in der Schulordnung für Parndorf und Neudorf vom 27. Mai 1761 verboten, eine Schenke zu betreiben oder ein anderes der „Wirtshauskultur“ nahestehendes Gewerbe auszuüben. Schließlich waren auch weitere zentrale Aspekte schulischer Praxis, etwa Schulaufsicht, die Organisation des Schuljahres, die Trennung der Geschlechter im Unterricht beziehungsweise im Schulhaus sowie das Abhalten halbjährlicher Prüfungen, in den normativen Quellen der Frühen Neuzeit oftmals bereits in Grundzügen angelegt.

Die Schulreform erscheint damit in ihren wesentlichsten Punkten als Zusammenführung und Verallgemeinerung jener Regelungen, die sich im Verlauf der vorangegangenen Jahrhunderte herausgebildet hatten. Im Vergleich zur Regelungsdichte und Detailgenauigkeit anderer Schulordnungen und Instruktionen dieser Zeit lässt sich sogar argumentieren, dass die thesesianische Schulreform, gemessen an ihrer Bedeutung, keineswegs besonders umfangreich oder detailliert ausfällt. Vielmehr gelang es Felbiger, mit vergleichsweise wenigen und im Kern recht einfachen Maßnahmen weitreichende Veränderungen im Schulwesen anzustoßen.

⁶¹⁰ Hellmuth, Unterricht und Schule, 604.

Hervorzuheben ist abschließend, dass die Schulreform keineswegs in allen Belangen erfolgreich verlief und insbesondere dort auf Problemfelder und Umsetzungsschwierigkeiten stieß, wo strukturelle Hindernisse das Elementarschulwesen bereits in den vorangegangenen Jahrhunderten belastet und in seiner Entwicklung gehemmt hatten und somit auf eine lange Tradition zurückblickten. Zentrale Problemfelder blieben auch weiterhin das Schulhaus-beziehungsweise Schulraumproblem, die unzureichende finanzielle Ausstattung des Schulwesens, die ablehnende Haltung weiter Teile der ländlichen Bevölkerung gegenüber der Schule sowie die fortbestehenden Spannungen zwischen weltlichen und kirchlichen Interessen.

Auch nach dem Inkrafttreten von Felbigers Schulordnung herrschte ein Mangel an geeignetem Schulraum. Der Ausbau des Schulwesens sollte durch die Errichtung zahlreicher neuer Schulen vorangetrieben werden, deren Finanzierung „hauptsächlich auf Kosten der Gemeinde, die hieraus den unmittelbaren Nutzen zieht, jedoch mit Beytritte der Herrschaft“⁶¹¹ erfolgen sollte, da auch diese ein Interesse an „wohlgesittete[n] und brauchbare[n] Unterthanen“⁶¹² besitze. Darüber hinaus zielte die Schulordnung auf eine grundlegende räumliche Neuordnung des Unterrichts ab. Die bestehenden Einraumschulen sollten insofern ausgebaut und erneuert werden, als geordneter Unterricht überhaupt erst ermöglicht werden sollte. Daher wurde unter anderem gefordert, dass „so viele Schulstuben angeleget werden, als Lehrer zugleich unterrichten“⁶¹³ und diese klar von den Wohnbereichen der Schulmeister zu trennen seien, damit die „Schüler durch die häuslichen Geschäfte der Weiber, Kinder, und Dienstleute der Lehrer nicht gestöret werden“⁶¹⁴ und die Schulstuben „durchaus nicht zu irgend einem anderen Gebrauche dienen“. ⁶¹⁵ Es mussten also nicht nur neue Schulen errichtet, sondern auch bereits bestehende Schulen entsprechend den Vorgaben der Schulordnung umgestaltet werden. Dies stellte insbesondere den ländlichen Raum vor erhebliche Herausforderungen, da die finanziellen Mittel stark begrenzt waren und gerade dort die Schulstube häufig zugleich als Wohnraum des Schulmeisters und seiner Familie diente. Wie die Analyse gezeigt hat, hatte diese räumliche Verschränkung bereits in der Vergangenheit, etwa im Hinblick auf Beheizung und Instandhaltung der Schulen, wiederholt zu Auseinandersetzungen und Problemen geführt.

⁶¹¹ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 8.

⁶¹² Ebd. 8.

⁶¹³ Ebd. 9.

⁶¹⁴ Ebd. 9.

⁶¹⁵ Ebd. 9.

Dass der Bau an neuen Schulen bzw. Renovierung und Ausbau bestehender Gebäude dann in vielen Regionen Österreichs zu erheblichen Problemen führte und sich die räumlichen Verhältnisse oftmals nur geringfügig verbesserten, zeigen zeitgenössische Berichte.

So lässt sich etwa für die Normalschule in Innsbruck nachweisen, dass jene Räume, in denen die Präparandenkurse, also die Ausbildung neuer Lehrer sowie die Umschulung bereits tätiger Schulmeister, stattfanden, zugleich als Wohnraum der „Familias“ (Schuldiener) dienten. Dies erscheint umso bemerkenswerter, als die Normalschulen nach der Schulordnung eigentlich als „Richtschnur aller übrigen Schulen in der Provinz“⁶¹⁶ fungieren sollten. Vergleichbare Berichte, wonach Schulmeister weiterhin in den Schulgebäuden wohnten, liegen auch für Schulen in den Städten Mistelbach, Baden und Zwettl vor.⁶¹⁷ Auch für Kärnten lassen sich ähnliche Zustände nachweisen. So geht aus einem Visitationsbericht des Direktors der Normalschule in Klagenfurt, Johann Moßmann, aus dem Herbst 1777 hervor, dass die Kinder in einer ganzen Reihe von Schulorten weiterhin in den Wohn- und Lebensräumen der Lehrer unterrichtet wurden. Genannt werden in diesem Zusammenhang die Orte „Ebenthal, Maria Saal, Pojern, Grades, St. Leonhard, St. Ulrich, Metnitz, Simitz, Himmelberg, Vorder Teuchen, Ober Mühlbach, Moosburg, Radweg und Ferlach“.⁶¹⁸ Zwar hatte die Schulkommission für Kärnten für dieses Jahr die Errichtung von 213 Schulen vorgesehen, doch ließ sich dieses Vorhaben bei weitem nicht verwirklichen, sodass tatsächlich nur ein kleiner Teil dieser Schulen erbaut wurde. Als wesentliche Ursachen werden dafür „die Armut der Gemeinden“⁶¹⁹ sowie die „Untätigkeit der Dominien“⁶²⁰ angeführt. Besonders prekär gestalteten sich darüber hinaus die Verhältnisse in Vorarlberg. Selbst ein Jahrzehnt nach Inkrafttreten der Reform fehlte in etwa einem Viertel der Gemeinden noch immer ein eigenes Schulgebäude, während die vorhandenen kleinen Schulstuben laut Quellenberichten teils mit bis zu 100 Kindern überfüllt waren. In der Gemeinde Schruns, Tschagguns, Vandans, Andelsbuch, Egg und Höchst konnte demnach lediglich etwa die Hälfte der schulpflichtigen Kinder eine Schule besuchen.⁶²¹

Felbiger selbst hielt dazu 1781 rückblickend fest, dass „der errichteten Normal- und anderen verbesserten Schulen [...] von den eigentlichen Einkünften des Staates nur eine sehr mässige Summe verwendet wurde. [...] Von diesen dem Unterrichte der Jugend überhaupt gewidmeten Einkünften verwendete Sie billig einen Theil auf jene Schulen, welche die Grundlage der höheren sind, die in älteren Zeiten immer mit den höheren, das ist: mit den Lateinischen

⁶¹⁶ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 6.

⁶¹⁷ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 77f.

⁶¹⁸ Apih, Die thesianisch-josefinische Schulreform in Kärnten, 194f.

⁶¹⁹ Ebd. 168.

⁶²⁰ Ebd. 168.

⁶²¹ Hölzl, Vorarlbergs Pflichtschulwesen vor 200 Jahren, 118.

verbunden waren, und so wirklich noch an manchen Orten verbunden sind“.⁶²² Demnach kam der überwiegende Teil der verfügbaren Mittel vor allem den Normal- und Hauptschulen in den Städten zugute, während den Trivialschulen im ländlichen Raum nur vergleichsweise geringe Beiträge zufließen, obwohl gerade dort erhebliche finanzielle Mittel für den Ausbau des Schulwesens und die Errichtung neuer Schulgebäude erforderlich gewesen wären. Vielerorts scheiterte die Umsetzung der Reform also weniger am Reformwillen als vielmehr an den materiellen Voraussetzungen. Den zuständigen Gemeinden und Herrschaften fehlten häufig schlicht die finanziellen Mittel, um die geforderten Schul- und Unterrichtsräume in der vorgesehenen Form bereitzustellen.

Neben dem Schulraumproblem stellte auch der Schulbesuch beziehungsweise die Durchsetzung der Unterrichtspflicht für schulfähige Kinder ein zentrales Problem dar. In der Schulordnung wurde diese folgendermaßen festgelegt: „Kinder beyderley Geschlechts, deren Eltern oder Vormünder in Städten eigene Hauslehrer zu unterhalten nicht den Willen oder nicht das Vermögen haben, gehören ohne Ausnahme in die Schule, und zwar sobald sie das 6te Jahr angetreten haben [...] Daher verordnen Wir, daß alle und jede Eltern oder Vormünder ihre schulfähigen Kinder ohnfehlbar zur Schule schicken oder zu Hause unterrichten lassen“.⁶²³

Wie die Analyse gezeigt hat, war es den Eltern in den österreichischen Ländern über Jahrhunderte hinweg weitgehend freigestellt gewesen, ihre Kinder zum Schulunterricht zu schicken. Vor allem in den unteren und mittleren sozialen Schichten beruhte Erziehung vielfach darauf, dass Kinder von klein auf in die Arbeits- und Lebenswelt der Familie eingebunden wurden. Die nunmehr staatlich verordnete Verpflichtung zum Schulbesuch stellte daher einen tiefgreifenden Wandel dar, der keineswegs überall auf Zustimmung oder Wohlwollen stieß.

Zwar konnte der Schulbesuch in den Städten infolge der Reform gesteigert werden, in den ländlichen Gebieten blieb er jedoch vielfach auf einem Niveau, das sich von den Verhältnissen vor 1774 nur geringfügig unterschied. Die Teilnahme am Unterricht war dort, wie bereits in der Vergangenheit, stark von den Jahreszeiten und den lokalen Lebensbedingungen abhängig. Während in vielen Gebirgsregionen in den Wintermonaten weniger Kinder die Schule besuchten, weil schwierige Wegverhältnisse und unzureichende Kleidung armer Familien den Schulweg erschwerten oder gar unmöglich machten, blieb der Schulbesuch in anderen Gegenden vor allem während der Sommermonate gering, da die Kinder als Viehhüter oder für Feld- und Erntearbeiten benötigt wurden. Damit bestanden jene strukturellen Bedingungen fort, die den regelmäßigen Schulbesuch bereits vor der Reform erheblich eingeschränkt hatten.

⁶²² Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 82.

⁶²³ Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen, 4.

Dieser Befund spiegelt sich auch in den vorliegenden Zahlen wider. Die von Felbiger selbst 1780 verfasste *Generaltabelle über die Verschiedenheit der Schulen [...] nach dem Zustande des zu Michaelis im Jahre 1780 vollendeten Schulkurses* zeigt, dass selbst in Niederösterreich, das damals als „Muster und Vorbild, nach welchem sich die übrigen Provinzen richten könnten“, ⁶²⁴ angesehen wurde, von 94.977 schulpflichtigen Kindern nur 37.686, also rund 40 %, tatsächlich eine Schule besuchten. In Oberösterreich wurden nach dieser Tabelle von 67.000 schulpflichtigen Kindern lediglich 12.559 unterrichtet, während 54.441 Kinder, also rund 81 %, ohne öffentlichen Unterricht blieben. Noch ungünstiger stellte sich die Lage in der Steiermark dar, wo von 75.000 schulpflichtigen Kindern nur 3.711 tatsächlich eine Schule besuchten. ⁶²⁵

Kaiser Joseph II., der seiner Mutter Maria Theresia nach ihrem Tod am 29. November 1780 auf den Thron gefolgt war, reagierte auf diese Entwicklung mit großer Empörung. Da im Durchschnitt weniger als ein Drittel der schulfähigen Kinder der vorgeschriebenen Unterrichtspflicht tatsächlich nachkam, ordnete er Strafsanktionen an, die sich gegen die Eltern richteten. Zu diesen Maßnahmen zählten etwa die Entrichtung des doppelten Schulgeldes sowie die Verpflichtung zu öffentlichen Arbeiten, beispielsweise zu Bau- und Reparaturarbeiten an den Schulgebäuden. Als äußerste Maßnahme drohten armen Familien sogar körperliche Züchtigungen mit dem Stock oder der Entzug jener Unterstützung, die sie etwa für das Schulgeld erhielten. Dieser Schulzwangserlass führte zwar zu einem deutlichen Anstieg der Schülerzahlen; ein „lückenloser Schulbesuch“ ⁶²⁶ konnte jedoch trotz weiterer Maßnahmen nicht erreicht werden. Erst mit der Verfügung, den Besuch der Trivialschulen unentgeltlich zu ermöglichen, wurde hier ein weiterer Schritt gesetzt, der die Schulbesuchsquote nachhaltig erhöhen sollte. ⁶²⁷

⁶²⁴ Weiß, Geschichte der österreichischen Volksschule, 763.

⁶²⁵ Ebd. 806.

⁶²⁶ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Bd. 3, 119.

⁶²⁷ Ebd. 119.

9. Fazit

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, die Entwicklung des österreichischen Elementarschulwesens in der Frühen Neuzeit anhand normativer Quellentexte zu untersuchen und diese im Hinblick auf die thesesianische Schulreform von 1774 zu kontextualisieren. Ausgangspunkt war dabei die Feststellung, dass der Forschung hierzu zwar eine Vielzahl einschlägiger Quellen überliefert ist, diese jedoch bislang nur begrenzt systematisch ausgewertet und in einen größeren Zusammenhang gestellt wurden. An dieser Forschungslücke ansetzend, verfolgt die Arbeit das Ziel, zentrale Strukturen, Leitvorstellungen und Entwicklungslinien des frühneuzeitlichen Schulwesens sichtbar zu machen, und nähert sich dem Schulwesen dabei anhand der Bereiche Schulträgerschaft, Schulorganisation, Schulmeisterstand und Schülerschaft.

Im Kapitel zur Schulträgerschaft konnte aufgezeigt werden, dass das frühneuzeitliche Elementarschulwesen von einem komplexen Nebeneinander geistlicher, weltlicher, städtischer und grundherrschaftlicher Zuständigkeiten geprägt war, das immer wieder Konflikte und Auseinandersetzungen um die Kontrolle der Schulen hervorrief. Während die katholische Kirche lange Zeit eine zentrale Rolle in Finanzierung, Aufsicht und Organisation der Schulen einnahm, gewannen im Zuge der Reformation und der damit verbundenen Schwächung kirchlicher Strukturen zunehmend auch weltliche Obrigkeiten und lokale Träger an Bedeutung. Im Kontext von Reformation und Gegenreformation entwickelte sich die Schulträgerschaft zu einem konfessionell aufgeladenen Aushandlungsfeld, in dem Fragen der Zuständigkeit eng mit religiöser Kontrolle und gesellschaftlicher Ordnung verbunden waren. Schulordnungen dienten demnach nicht nur der Organisation des Unterrichts, sondern auch der konfessionellen Steuerung, indem sie religiöse Inhalte, Praktiken und Zielsetzungen normierten. Sie verpflichteten Schulmeister zur Vermittlung spezifischer Glaubensinhalte, regelten die religiöse Praxis im Schulalltag und zielten darauf ab, die Jugend im Sinne der jeweiligen Konfession zu formen. Die Schule wurde damit zu einem wichtigen Ort gesellschaftlicher und religiöser Sozialisation.

Die enge Verflechtung des Schulwesens mit religiösen Strukturen zeigt sich in ähnlichem Ausmaß auch in der schulischen Organisation. Zeitliche, personelle, räumliche und materielle Regelungen banden den Schulalltag eng an den kirchlichen Kalender und bestehende religiöse Ordnungsvorstellungen. Im Hinblick auf Schuljahr, Unterrichtszeiten und unterrichtsfreie Tage ist hier hervorzuheben, dass sich in manchen Regionen Österreichs auffällig früh ein einheitliches und detailliert geregeltes Grundmuster erkennen lässt, das zumindest normativ festgeschrieben wurde. Ein Umstand, der insofern bemerkenswert ist, als die Struktur eines

einheitlichen Schuljahres bzw. der Unterrichtszeiten aus heutiger Perspektive häufig erst mit der thesesianischen Reform in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus widmet sich die Arbeit mit den Ausführungen zu Hilfskräften im Schulalltag einem Thema, dem in der Forschung bislang nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Cantoren, Succentoren, Custodes und weitere Hilfskräfte treten dabei als Akteure hervor, die Unterricht, Aufsicht, Liturgie und schulische Ordnung mittrugen. Abschließend zeigt das Kapitel zum Schulhaus, welches dessen Ausstattung, Nutzung und Instandhaltung einschließt, inwiefern Schule als geregelter Funktionsraum verstanden wurde, in dem Unterricht, Erziehung und religiöse Praxis eng miteinander verbunden waren.

Der Schulmeisterstand verdeutlicht wiederum die bereits in der Einleitung angesprochene Problematik normativer Quellen, wonach diese oftmals idealisierte Erwartungen und Vorgaben formulieren, die in der schulischen Realität der Zeit wohl kaum in annäherndem Maß erfüllt werden konnten. Von den Schulmeistern wurden fachliche Fähigkeiten, religiöse Zuverlässigkeit und moralische Vorbildlichkeit erwartet, obwohl viele Lehrkräfte aufgrund ihrer niedrigen sozialen Stellung, ihrer oftmals nur begrenzten Bildung und ihrer wirtschaftlich prekären Lebensverhältnisse diesen Anforderungen nur eingeschränkt gerecht werden konnten. Außerhalb der Schulorden bestand bis zur thesesianischen Reform von 1774 keine geregelte Lehrerausbildung, wodurch die Funktionsfähigkeit einer Schule in hohem Maß von der Person des jeweiligen Schulmeisters abhängig blieb. Zwar lassen sich in den Quellen auch positive Beispiele einzelner Schulmeister erkennen, die bereits früh wichtige pädagogische Herausforderungen des Schulwesens, etwa die Heterogenität der Schülerschaft, Begabtenförderung und altersangemessene Behandlung der Kinder, wahrnahmen und in ihrer Unterrichtspraxis zu berücksichtigen versuchten. Zugleich häufen sich jedoch Berichte über Schulmeister, die ihren Aufgaben nicht in dem erwarteten Maß nachkamen und ihre Lehrtätigkeit vernachlässigten. Diese Vernachlässigung war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass Schulmeister durch zahlreiche Nebenerwerbstätigkeiten gezwungen waren, den Schuldienst zugunsten der eigenen Existenzsicherung unterzuordnen. Vor diesem Hintergrund erscheint das zunehmende Maß an Kontrolle und Disziplinierung der Schulmeister durch Schulordnungen und Instruktionen als Reaktion auf strukturelle Probleme, die aus der Diskrepanz zwischen hohen normativen Erwartungen und den tatsächlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen vieler Lehrkräfte resultierten.

Die Untersuchung der Schülerschaft verweist zunächst auf eine sich wandelnde Sichtweise auf das Kind bzw. auf die Lebensphase der Kindheit, die seit der Frühen Neuzeit auch im Schulwesen ihren Niederschlag fand. Verdeutlicht wird hierbei erneut ein Befund, der sich bereits im Zusammenhang mit der Schulträgerschaft gezeigt hat: Schulkinder erscheinen in den normativen Quellen nicht nur als Lernende, sondern vor allem als Gegenstand religiöser, moralischer und sozialer Formung. Damit zeigt sich bereits im 16. Jahrhundert ein gesellschaftliches Interesse an der Erziehung und Bildung der kommenden Generationen. Schule diente demnach nicht allein der Vermittlung elementarer Kenntnisse von Bildung, sondern sollte Gehorsam, Gottesfurcht, Disziplin und ein Verhalten im Sinne der „guten Policey“ bzw. des Gemeinwohls einüben. Der Schulalltag und das Verhalten der Kinder wurden daher in den Quellen durch zahlreiche Gebote, Verbote und Sanktionen streng geregelt. Zwar wurden körperliche Strafen mit der zunehmenden Aufwertung der Lebensphase Kindheit im Verlauf der Zeit stärker eingeschränkt, dennoch blieb die Rute als zentrales Disziplinierungsmittel des Schulmeisters weiter bestehen. Bemerkenswert sind zudem die sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzierungen der Schülerschaft. Diese wurde keineswegs als einheitliche Gruppe verstanden, sondern nach Geschlecht, sozialer Herkunft und erwarteter gesellschaftlicher Rolle unterschieden. Dass auch sozial niedrig gestellten bzw. in Armut lebenden Kindern der Schulbesuch ermöglicht werden sollte, verweist erneut auf ein wachsendes gesellschaftliches Interesse an Bildung und sozialer Ordnung.

Im Vergleich zur schnelllebigen Gegenwart, in der gesellschaftliche und institutionelle Veränderungen häufig in kurzen Abständen erfolgen, verlief die Entwicklung des Schulwesens im Untersuchungszeitraum vom 16. bis zum 18. Jahrhundert trotz der geschilderten Veränderungen vergleichsweise langsam. Das Elementarschulwesen weist dabei über lange Zeiträume hinweg eine bemerkenswerte Kontinuität auf. Dieser Umstand ist vor allem auf die strukturellen Merkmale der frühneuzeitlichen Gesellschaft und auf die Lebensbedingungen der Menschen zurückzuführen. Der Großteil der Bevölkerung betrieb Landwirtschaft, wobei sich auch die Produktionsbedingungen im Untersuchungszeitraum wenig bis kaum verändert hatten. Die Kirche, die im Verlauf von Reformation und Gegenreformation Glaubensabspaltungen, blutige Kämpfe und Zerstörung erlebte, welche das Land in seinen Grundfesten erschütterten, besaß sowohl davor als auch danach, im 18. Jahrhundert, eine überragende Stellung in der Bevölkerung. Die konfessionellen Konflikte führten hierbei nicht zu einer Abkehr von der Religion, sondern erhöhten vielmehr den Stellenwert religiöser Zugehörigkeit und bestärkten die Menschen in ihrem Glaubensbekenntnis.

Veränderungen und Entwicklungen im Schulwesen dieser Zeit lassen sich vor allem vor dem Hintergrund des wachsenden Einflusses weltlicher Obrigkeiten und des Ausbaus eines Bildungswesens außerhalb von Klöstern und Bischofssitzen erklären. Stadträte, die sich zunehmend auch für die Anstellung und Kontrolle der Schulmeister verantwortlich sahen und Schulordnungen in Auftrag gaben, trugen dazu bei, dass Schulordnungen und Instruktionen an Umfang und Regelungsdichte zunahmen und immer mehr Bereiche des schulischen Alltags erfassten. Zugleich richteten sich Schulordnungen zunehmend auch an größere Gebiete. Erkennen lässt sich hier zudem, dass die Quellen einzelne Regelungen, Formulierungen und Ordnungsvorstellungen aus bereits bestehenden normativen Texten aufgriffen und weiter konkretisierten. Insgesamt legen die Quellen damit nahe, dass schulische Strukturen schrittweise stärker vereinheitlicht und allmählich in übergeordnete Verwaltungszusammenhänge eingebunden wurden. In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine wachsende Rolle staatlicher bzw. landesherrlicher Einflussnahme erkennen, die langfristig auf eine stärkere Zentralisierung und Kontrolle des Schulwesens hinauslief.

Vor diesem Hintergrund erscheint die thesesianische Schulreform von 1774 in einem neuen Licht. Die Ergebnisse der Arbeit legen nahe, dass diese Reform weniger als isolierter Einschnitt oder radikaler Neubeginn zu verstehen ist, sondern vielmehr als Kulminationspunkt eines längerfristigen Entwicklungsprozesses. Viele der in der Schulordnung formulierten Prinzipien und Regelungen lassen sich bereits in den frühneuzeitlichen Quellen nachweisen, wenn auch in weniger systematisch und einheitlicher Form. Die Reform griff somit bestehende Traditionen auf, bündelte sie und überführte sie in ein umfassenderes, staatlich organisiertes System. Ohne ihre Bedeutung grundsätzlich in Frage zu stellen, zeigt die Analyse, dass die Voraussetzungen der Reform tief in den Entwicklungen der vorausgehenden Jahrhunderte verwurzelt sind. Abschließend lässt sich festhalten, dass die Untersuchung einen Beitrag zur historischen Einordnung des österreichischen Schulwesens leistet, indem sie die Bedeutung normativer Quellen stärker in den Fokus rückt und diese als Teil eines breiteren Diskurses über Bildung und Gesellschaft interpretiert. Die Analyse legt jedoch auch nahe, dass auf diesem Gebiet weiterhin Forschungsbedarf besteht, etwa im Hinblick auf die Verbindung zwischen normativen Vorgaben und schulischer Praxis sowie auf regionale Differenzierungen innerhalb des Untersuchungsraums. Insgesamt wird deutlich, dass zentrale Elemente des modernen Schulwesens bereits in der Frühen Neuzeit angelegt waren. Die untersuchten Quellen machen sichtbar, wie diese Elemente im Laufe der Zeit entwickelt, angepasst und schließlich im Rahmen der thesesianischen Schulreform in eine neue, umfassendere Form überführt wurden.

10. Literatur- und Quellenverzeichnis

Allgemeine Schulordnung, für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern, d.d. Wien den 6ten December 1774.

Josef *Apih*, Die theresianisch-josefinische Schulreform in Kärnten. In: *Carinthia I: Mittheilungen des Geschichtsvereins für Kärnten* (Berlin 1903) 141–193.

Ivar *Asheim*, Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik (Heidelberg 1961).

Anton *Baran*, Geschichte der alten lateinischen Stadtschule und des Gymnasiums in Krems (Krems 1895).

Adolf *Beer*, Franz *Hochegger*, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas (Wien 1867).

Gerd *Bockwold*, Katechismus. In: Volker *Drehse*n (Hg.), Wörterbuch des Christentums (München 1995) 584–607.

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

Ludwig *Boyer*, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias: Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Festschrift für Oberstudienrat Professor i. R. Ludwig Boyer anlässlich seines 80. Geburtstages) (Wien 2006).

Ludwig *Boyer*, Elementarunterricht zur Zeit der maria-theresianischen Schulreform in Österreich: Einige Quellen und Beiträge zur Realgeschichte. In: Johannes *Bilstein*, Peter *Dudek*, Klaus *Harney* (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 9 (Bad Heilbrunn 2003) 145–172.

Ludwig *Boyer*, Schulordnungen, Instruktionen und Bestallungen (Quellen zur österreichischen Schulgeschichte vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts 6, Wien 2003).

Heinrich *Braun*, Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht in Schulen (Ulm 1774).

Josef *Dolch*, Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte (Darmstadt 1982).

Ernst *Eder*, Schüler/innen, Schulen und Bildungspolitiken seit 1770. In: Andreas *Weigl*, Peter *Eigner*, Ernst *Eder* (Hg.), Sozialgeschichte Wiens 1740–2010. Soziale und ökonomische Ungleichheiten, Wanderungsbewegungen, Hof, Bürokratie, Schule, Theater (Geschichte der Stadt Wien 8, Innsbruck/Wien/Bozen 2015) 585–780.

Franz X. *Eder*, Historische Diskursanalyse- Genealogie, Theorie, Anwendungen (Wiesbaden 2006).

Karl *Eder*, Glaubensspaltung und Landstände in Österreich ob der Enns (Linz 1936).

Antonie *Egger*, Die Reform der österreichischen Volksschule unter Maria Theresia (Brixen 1912).

Donata *Elschenbroich*, Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit (Frankfurt 1977).

Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens (Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs 3, Wien 1984).

Johann Ignaz von Felbiger, ABC oder Namenbuechlein, zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten (Linz 1786).

Adam Ferguson, An Essay on the History of Civil Society. Edited with an Introduction by Duncan Forbes (Edinburgh 1966).

Johannes Fried, Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorik (München 2004).

Gertrud Gerhartl, Das Schulwesen in Wiener Neustadt. In: Festschrift zur Eröffnung des Neubaus / Bundesgymnasium für Mädchen und wirtschaftskundliches Realgymnasium in Wiener Neustadt (Wiener Neustadt 1965) 55–71.

Rudolf Gönner, Bildungsreform als Staatspolitik. Zu den Wirksamkeiten Maria Theresias auf dem Gebiete des Schulwesens. In: Walter Koschatzky (Hg.), Maria Theresia und ihre Zeit. Eine Darstellung der Epoche von 1740–1780 aus Anlass der 200. Wiederkehr des Todestages der Kaiserin (Salzburg/Wien 1979) 200–212.

Rudolf Gönner, Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie (Wien 1967).

Gerald Grimm, Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775 (Frankfurt 1987).

Gerald Grimm, Wilhelm Kersche, Elmar Lechner, Zwischen Glorifikation und Subversion. Der Funktionswandel der pädagogischen Historiographie in Österreich am Beispiel der Darstellung der Theresianischen Schulreform. In: Forschungskommission der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt (Hg.), Forschungsperspektiven 1984: Didaktische Reflexion und Wissenschaft in einer sich verändernden Welt (Klagenfurt 1984) 119–177.

Hugo Hantsch, Die kulturelle Funktion des österreichischen Bildungswesens im Donauraum. In: Anton Kolbabe (Hg.), 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung 1760–1960 (Wien 1960) 13–29.

Joseph Alexander von Helfert, Die österreichische Volksschule: System der österreichischen Volksschule. Geschichte, System, Statistik (Prag 1860).

Stephanie Hellekamps, Hans-Ulrich Musolff, Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Münster/New York 2014) 34–52.

Thomas Hellmuth, Unterricht und Schule – Umstrittene Bildungsräume. In: Tobias Hämmerle, Josef Löffler, Elisabeth Rosner, Martin Scheutz (Hg.), Niederösterreich im 18. Jahrhundert, Bd. 2: Gesellschaft, Kultur und Religion (St. Pölten 2024) 585–614.

Hubertus Hettwer, Herkunft und Zusammenhang der Schulordnungen vom 16. bis 18. Jahrhundert. Eine vergleichende Studie (gedr. Diss. Universität Mainz 1966).

Anita Hipfinger, „Das Beispiel der Obrigkeit ist der Spiegel des Unterthans“: Instruktionen und andere normative Quellen zur Herrschaftsverwaltung auf den Liechtensteinischen Herrschaften Feldsberg und Wilfersdorf in Niederösterreich (1600 –1815) (Wien/München/Böhlau 2016).

Anita Hipfinger, Innovation oder Tradition? Instruktionen für Beamte der Liechtensteinischen Herrschaften Wilfersdorf und Feldsberg im 17. und 18. Jahrhundert. In: Anita Hipfinger, Josef Löffler, Jan Paul Niederkorn, Martin Scheutz, Thomas Winkelbauer, Jakob Wührer (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 201–227.

Michael Hochedlinger, Aktenkunde: Urkunden- und Aktenlehre der Neuzeit (Köln 2014).

- Sebastian *Hölzl*, Vorarlbergs Pflichtschulwesen vor 200 Jahren (Montfort/Dornbirn 1882).
- Ignaz Hübel*, Das Schulwesen Niederösterreichs im Reformationszeitalter. In: Karl *Völker* (Hg.), Jahrbuch der Gesellschaft für die Geschichte des Protestantismus im ehemaligen und im neuen Österreich 51 (Wien/Leipzig 1930) 27–65.
- Albert *Hübl*, Die Schulen: In: Anton *Mayer* (Hg.), Quellen zur Geschichte der Stadt Wien (Wien 1914) 331–341.
- Klaus *Jaitner*, Die Hauptinstruktionen Clemens' VIII. für die Nuntien und Legaten an den europäischen Fürstenhöfen 1592–1605 (Tübingen 1984).
- Reiner *Keller*, Diskurslinguistik und Wissenssoziologie. In: Ingo *Warnke* (Hg.), Handbuch Diskurs (Berlin 2018) 30–52.
- Karl *Klement*, Die Schulwirklichkeit zur Zeit der thesesianischen Schulreform: Eine historische Untersuchung am Modell Hempel-Oppenheim (Wien/Münster 2019).
- Ulrich *Krömer*, Johann Ignaz von Felbiger: Leben und Werke (Freiburg/Basel/Wien 1966).
- Johann Georg *Krunitz*, Oekonomische Encyclopädie oder allgemeines System der Staats-Stadt, Haus und Landwirthschaft (Berlin 1784).
- Christian *Lackner*, Spätmittelalterliche Instruktionen aus der Sicht eines Diplomaters. In: Anita *Hipfinger*, Josef *Löffler*, Jan Paul *Niederkorn*, Martin *Scheutz*, Thomas *Winkelbauer*, Jakob *Wührer* (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 39–49.
- Achim *Landwehr*, Historische Diskursanalyse (Frankfurt/New York 2018).
- Alois *Lechthaler*, Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern am Innsbrucker Pädagogium 1767–1859 (Innsbruck 1967).
- Josef *Löffler*, Erstlichen ist er ihro gnaden, herrn praelathen, mit allen theüen aydlich unterworfen. Instruktionen und Ordnungen für die Amtsträger der Stifthserrschaft Klosterneuburg in der Frühen Neuzeit. In: Anita *Hipfinger*, Josef *Löffler*, Jan Paul *Niederkorn*, Martin *Scheutz*, Thomas *Winkelbauer*, Jakob *Wührer* (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 227–257.
- Anton *Mayer*, Geschichte der geistigen Cultur in Niederösterreich von der ältesten Zeit bis in die Gegenwart (Ein Beitrag zu einer Geschichte der geistigen Cultur im Südosten Deutschlands 1, Wien 1878).
- Grete *Mecenseffy*, Hermann *Rassl*, Die evangelischen Kirchen Wiens (Wien/Hamburg 1980).
- Heinrich Otto *Meisner*, Archivalienkunde vom 16. Jahrhundert bis 1918 (Göttingen 1969).
- Gerda *Mraz*, Gottfried *Mraz*, Maria Theresia. Ihr Leben und ihre Zeit in Bildern und Dokumenten (München 1979).
- Wolfgang *Neugebauer*, Niedere Schulen und Realschulen. In: Notker *Hammerstein*, Ulrich *Herrmann* (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 2: Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800 (München 2005) 213–252.
- Alois *Niederstätter*, Das Jahrhundert der Mitte. An der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit (Wien 1996).

Richard *Peinlich*, Zur Geschichte des Gymnasiums zu Graz. In: Jahresbericht des k.k. Ober-Gymnasiums zu Graz (Graz 1866).

Walter *Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775–1805) (Graz 1977).

Bernhard *Plonger*, Was ist Katholische Aufklärung? In: Elisabeth *Kovacs* (Hg.), Katholische Aufklärung und Josephinismus (Wien 1979) 11–56.

Fritz *Posch*, Über die Pfarrschulen und die Anfänge der Volksbildung. In: Ferdinand *Tremel* (Hg.), Schule und Heimat. Beiträge zur Geschichte und Methodik des Heimatgedankens in der Schule (Zeitschrift des Historischen Vereins für Steiermark 8, Graz 1964) 12–58.

Heinz *Quirin*, Einführung in das Studium der mittelalterlichen Geschichte (Stuttgart 1991).

Gustav *Reingrabner*, Protestantismus in Niederösterreich (St Pölten/Wien 1977).

Pierre *Riché*, L'enfant au Moyen Age (Paris 2010).

Bernd *Roeck*, Gegenreformation und Dreißigjähriger Krieg 1555–1648 (Deutsche Geschichte in Quellen und Darstellung 4, Stuttgart 1996).

Erasmus von *Rotterdam*, Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529). In: Anton J. Gail (Hg.), Ausgewählte pädagogische Schriften (Paderborn 1963) 117–156.

Anton *Scharer*, Wie der Herrscher seinen Willen kundtat. Ein Versuch, über Instruktionen im Früh- und Hochmittelalter zu handeln. In: Anita *Hipfinger*, Josef *Löffler*, Jan Paul *Niederkorn*, Martin *Scheutz*, Thomas *Winkelbauer*, Jakob *Wührer* (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 27–39.

Martin *Scheutz*, Bürgerliche Argusaugen auf städtische Ämter und Bedienstete in der Frühen Neuzeit am Beispiel österreichischer Städte und Märkte. In: Anita *Hipfinger*, Josef *Löffler*, Jan Paul *Niederkorn*, Martin *Scheutz*, Thomas *Winkelbauer*, Jakob *Wührer* (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 299–337.

Christian *Schneller*, Die Volksschule in Tirol vor 100 Jahren (Innsbruck 1874).

Johann *Schmut*, Erstes Eingreifen des Staates zur Hebung des niederen Schulwesens in Steiermark unter Maria Theresia. In: Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 11 (Leipzig 1909) 131–244.

Johann *Schmut*, Über das Volksschulwesen um 1800. Aus der Gedenkschrift des Cillier Hauptschullehrers Vinzenz Schluga. In: Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 7 (Leipzig 1910) 25–49.

Karl Heinrich *Seibt*, Von dem Einflusse der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staats (Prag 1771).

Daniel *Stadler*, Unmündigkeit. Kant und die soziale Dynamik der Aufklärung (Hamburg 2025).

Josef *Stanzel*, Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788): Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus (Paderborn 1976).

Gustav *Strakosch-Graßmann*, Geschichte der niederösterreichischen Volksschulen vom Ausgange des Mittelalters bis auf Maria Theresia (Wien 1903).

Theodor *Tupetz*, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. (Wien/Leipzig⁵ 1911).

Thomas *Töpfer*, Christliche Schulen und Gemeiner Nutzen. In: Irene *Dingel*, Armin *Kohle* (Hg.), Gute Ordnung – Ordnungsmodelle und Ordnungsvorstellungen in der Reformationszeit (Leucorea-Studien zur Geschichte der Reformation und der Lutherischen Orthodoxie 25, Leipzig 2014) 169–189.

Karl *Vocelka*, Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgerischen Vielvölkerstaat (Wien 2001).

Hermann Friedrich *Wagner*, Geschichte des Volksschulwesens im Erzstift Salzburg. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs und Schulgeschichte 3 (Berlin 1893) 65–95.

Hermann Friedrich *Wagner*, Archivalische Beiträge zur Geschichte des Salzburger Schulwesens. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Salzburger Landeskunde 36 (Salzburg 1896) 57–131.

Anton *Weiß*, Geschichte der österreichischen Volksschule 1792–1848. Bd. 2. Graz 1904.

Theodor *Wiedemann*, Geschichte der Reformation und Gegenreformation im Lande unter der Enns Bd. 2 (Prag 1882).

Jakob *Wichner*, Beiträge zur Schulgeschichte der vorarlbergischen Stadt Bludenz (Wien/Leipzig 1905).

Jakob *Wührer*, Um Nutzen zu fördern und Schaden zu wenden. Entstehung, Verwendung und Wirkung von Instruktionen und das Ringen um gute Ordnung am frühneuzeitlichen Wiener Hof. In: Anita *Hipfinger*, Josef *Löffler*, Jan Paul *Niederkorn*, Martin *Scheutz*, Thomas *Winkelbauer*, Jakob *Wührer* (Hg.), Ordnung durch Tinte und Feder? Genese und Wirkung von Instruktionen im zeitlichen Längsschnitt vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen des Instituts für Österreichische Geschichtsforschung 60, Wien 2012) 107–161.