



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im
19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich
Frankreich - Österreich.

Verfasserin

Mag. phil. Christine Donnermair

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 312

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Geschichte

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Schmale

Inhaltsverzeichnis:

➤ <u>Einleitung</u>	S. 7
➤ Erster Teil:	S. 11
Die Allgemeine Schulordnung von 1774 und das Gesetz Guizot von 1833	
1. <u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Österreich</u>	S. 11
2. <u>Der Weg zur „Allgemeinen Schulordnung“</u>	S. 14
2.1 Die Theresianische Schulbefragung von 1751 in der Steiermark	S. 14
2.2 Unterschiedlicher Grad an Differenzierung und Kulturtransfer	S. 16
2.3 Aufbau der Institutionen und Diskussion von Schulplänen	S. 19
3. <u>Religion und Kirche(n) in Gesellschaft und Staat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts</u>	S. 24
3.1 Barocke Volksfrömmigkeit	S. 24
3.2 Reformkatholizismus und Staatskirchentum	S. 26
3.3 Joseph der „Glaubensfeger“?	S. 31
4. <u>Ausgewählte Inhalte der Allgemeinen Schulordnung (AS)</u>	S. 33
4.1 Institutionelle und materielle Vorgaben	S. 33
4.2 Rechte und Pflichten der Kirche	S. 35
4.3 Rechte und Pflichten der Eltern	S. 37
4.4 Rechte und Pflichten der Lehrer	S. 39
5. <u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Frankreich</u>	S. 41
6. <u>Der Weg zum Gesetz Guizot von 1833</u>	S. 44
6.1 Das schulische Erbe des Ancien Régime und der Revolution	S. 44
6.2 Modernisierung durch Zentralisierung und Kulturtransfer	S. 49
6.3 Aufbau der Institutionen	S. 53

7.	<u>Religion und Kirche(n) in der französischen Gesellschaft im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts</u>	S. 56
7.1	Entchristianisierung	S. 57
7.2	Das Konkordat von 1801	S. 60
7.3	Der Beginn des Laizismus	S. 62
8.	<u>Ausgewählte Inhalte aus dem Gesetz Guizot von 1833</u>	S. 63
8.1	Institutionelle und materielle Vorgaben	S. 63
8.2	Rechte und Pflichten der Kirche(n)	S. 66
8.3	Rechte und Pflichten der Eltern	S. 66
8.4	Rechte und Pflichten der Lehrer	S. 67
➤	<u>Zweiter Teil:</u>	S. 71
	Die neue Schule im Praxistest	
1.	<u>Lehrer, Unterrichtsgeschehen, Akzeptanz und Widerstand in Österreich</u>	S. 71
2.	<u>Die Lehrer</u>	S. 73
2.1	Der Lehrer als Diener vieler Herren	S. 73
2.2	Die Ausbildung der Lehrer	S. 76
2.2.1	Maßnahmen der Einschulung in die „neue Lehrart“	S. 76
2.2.2	Die Lehrerausbildung an den Normalschulen	S. 78
3.	<u>Das Unterrichtsgeschehen</u>	S. 83
3.1	Die Vorgaben der AS hinsichtlich der Lehrinhalte	S. 83
3.2	Abt Felbiger und seine „Sagansche Lehrart“	S. 85
3.3	Religiöse und politische Ziele des Religionsunterrichts	S. 91
4.	<u>Die Mühen der Ebene – wie erfolgreich verlief die Umsetzung der Allgemeinen Schulordnung von 1774?</u>	S. 95
4.1	Beispiele für die Bewertung in der Literatur	S. 95
4.2	Widerstand aus den Reihen des Klerus, der „Ortskaiser“, der Lehrer und Eltern	S. 97
5.	<u>Lehrer, Unterrichtsgeschehen, Akzeptanz und Widerstand in Frankreich</u>	S.101

6. <u>Die Lehrer</u>	S. 103
6.1 Das Erbe der Revolution	S. 103
6.2 Vom Saisonarbeiter zum Monsieur l'Instituteur	S. 104
6.3 Die Ausbildung der Lehrer	S. 109
6.3.1 Das brevet de capacité von 1816	S. 109
6.3.2 Die Ecoles Normales	S. 110
7. <u>Das Unterrichtsgeschehen</u>	S. 113
7.1 Vorgaben zu religiösen und weltlichen Lehrinhalten	S. 113
7.2 Unterrichtsmethoden und ihre ideologischen Implikationen	S. 114
7.2.1 La méthode individuelle	S. 114
7.2.2 La méthode mutuelle	S. 116
7.2.3 La méthode simultanée	S. 118
7.3 Religiöse und politische Ziele des Religionsunterrichts	S. 120
8. <u>Die Mühen der Ebene – wie erfolgreich verlief die Umsetzung des Gesetzes Guizot von 1833?</u>	S. 121
8.1 Beispiele für die Bewertung in der Literatur	S. 122
8.2 Exkurs: Bleiben die Mädchen wirklich vom Schulunterricht ausgeschlossen?	S. 124
8.3 Widerstand aus den Reihen des Klerus, der Gemeinden, der Lehrer und Eltern	S. 128
➤ Dritter Teil:	S. 131
Ein Schritt zurück, zwei Schritte vor	
1. <u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert in Österreich</u>	S. 131
2. <u>Die Schulpolitik Josephs II</u>	S. 134
2.1 Staatliche Maßnahmen zur Erhöhung des Schulbesuchs	S. 134
2.2 Mehr Effizienz durch Wechsel der Unterrichtsmethode	S. 138
2.3 Ausbau und Festigung des staatlichen Einflusses	S. 141
3. <u>Das Wiedererstarken des Einflusses der katholischen Kirche</u>	S. 143

3.1	Kritik an den jüngsten staatlichen Maßnahmen	S. 143
3.2	Die Arbeit der Studien-Revisions-Hofkommission	S. 145
3.2.1	Die Allianz von Staat und Kirche nach Rottenhan	S. 146
3.2.2	Egers Kritik an Rottenhan	S. 148
4.	<u>Die „Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. Erbstaaten“</u>	S. 150
4.1	Die Übergabe der Schulaufsicht an die Kirche	S. 152
4.2	Der Lehrer im Schatten des Seelsorgers	S. 155
4.3	Koedukation unerwünscht	S. 158
5.	<u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen Mitte des 19. Jahrhunderts in Frankreich</u>	S. 160
6.	<u>Die Schule der Zweiten Republik</u>	S. 163
6.1	Die Schuldebatte der vierziger Jahre	S. 163
6.2	Die Primarschullehrer als politische Akteure 1848	S. 166
6.2.1	Louis-Arsène Meunier et L'Echo des Instituteurs	S. 166
6.2.2	Lehrer und Pfarrer als „Wahlhelfer“ bei den Wahlen 1848	S. 169
6.3	Carnots Schulpläne	S. 172
6.3.1	Carnots Gesetzesentwurf vom 30. Juni 1848	S. 173
6.3.2	Das republikanische Lehrbuch als „Gegen-Katechismus“?	S. 176
7.	<u>Das Wiedererstarben des Einflusses der katholischen Kirche</u>	S. 179
7.1	Die Lehrer geraten unter Generalverdacht	S. 179
7.2	Die Ecoles Normales im Zentrum der Kritik	S. 181
7.3	Das Gesetz Falloux	S. 183
8.	<u>Das Wiedererstarben des staatlichen Einflusses im Second Empire</u>	S. 186
8.1	Kirche und Bonapartismus: eine schwierige Beziehung	S. 186
8.2	Der Bonapartismus im Dienst der öffentlichen Schule	S. 188
8.3	Victor Duruy als Wegbereiter der laizistischen Schule	S. 191

➤ <u>Vierter Teil:</u>	S.195
Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 und die Schulgesetze Jules Ferrys	
1. <u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Österreich</u>	S.195
2. <u>Der Weg zu den Schulgesetzen der sechziger Jahre</u>	S.198
2.1 Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens von 1848	S.198
2.2 Das Bündnis von Thron und Altar im Neoabsolutismus	S.201
2.3 Das Konkordat von 1855 und seine Schulbestimmungen	S.203
3. <u>Das Schulgesetz vom 25. Mai 1868 und der Widerstand dagegen</u>	S.206
3.1 Das Schulgesetz vom 25. Mai 1868	S.206
3.2 Der Widerstand des Linzer Bischofs Rudigier (1811-1884)	S.209
4. <u>Die Auseinandersetzungen um eine „neue“ Schule für die Monarchie (1869-1883)</u>	S.212
4.1 Das Reichsvolksschulgesetz von 1869	S.212
4.2 Das Reichsvolksschulgesetz wird aufgeweicht	S.217
5. <u>Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den ersten Jahrzehnten der Dritten Republik in Frankreich</u>	S.218
6. <u>Der Weg zu den Schulgesetzen der achtziger Jahre</u>	S.225
6.1 Edgar Quinets L'Enseignement du peuple	S.225
6.2 La Ligue de l'enseignement	S.228
6.3 Das Ende des Empire und die Niederlage 1870	S.232
7. <u>Der politische Streit um die Primarschule in der ersten Jahren der Dritten Republik</u>	S.234
7.1 Neue Überlegungen aber (noch) kein neues Gesetz	S.234
7.2 Der Widerstand gegen die republikanische Schulpolitik	S.237
8. <u>Die Schule der Dritten Republik</u>	S.240
8.1 Die Schulgesetze Jules Ferrys	S.240
8.2 Instruction morale et civique statt instruction religieuse	S.244

➤ <u>Vergleichende Schlussbemerkungen</u>	S. 249
➤ <u>Bibliographie</u>	S. 257
➤ <u>Abstract</u>	S. 273
➤ <u>Zusammenfassung</u>	S. 275
➤ <u>Lebenslauf</u>	S. 277
➤ <u>Anhang / Gesetzestexte (Auswahl)</u>	S. 244
Loi Guizot 1833	S. 279
Loi Falloux 1850	S. 284
Loi Ferry sur la gratuité 1881	S. 297
Loi Ferry sur l'obligation 1882	S. 299
Loi Goblet sur la laicisation 1886	S. 302
Allgemeine Schulordnung von 1774	S. 315
Reichsvolksschulgesetz 1869	S. 326
(Beide Gesetze aus Engelbrecht, Bd.3, Bd.4)	

Einleitung

Anders als die universitäre Ausbildung hat das vorgelagerte Schulsystem noch nicht Eingang in den europäischen Integrationsprozess gefunden. *Et pour cause*, ist man versucht zu sagen, sind doch in den meisten Ländern die nationalen Schulsysteme heilige Kühe, die nur schwer zu verändern sind, auch wenn vielerorts Reformbedarf festgestellt wird.

Viel häufiger als dies in Österreich der Fall ist, haben in der französischen Diskussion zu Schulfragen auch historische Überlegungen Platz. Man denke nur an die „Kopftuchdebatte“ der letzten Jahre, die 2003 in Frankreich Anlass gab, die diesbezüglichen gesetzlichen Bestimmungen zu überprüfen. Für diese Aufgabe wurde eine parlamentarische Kommission eingesetzt, die 120 ExpertInnen befragte und in einem Internetforum auch die Meinungen der BürgerInnen einholte. Es haben sich innerhalb von sechs Wochen mehr als 2200 Personen dazu geäußert.¹ Am Ende dieser Befassung stand die Bekräftigung des laizistischen Charakters des öffentlichen Bildungswesens in Frankreich. Das Tragen von sichtbaren religiösen Symbolen in Schulen wurde gesetzlich verboten. Eine vergleichbare Maßnahme ist für Österreich unvorstellbar.

Wie kam es zur Herausbildung derartig unterschiedlicher Denkweisen und gesetzlicher Regelungen in den beiden Ländern? Dieser Frage will die vorliegende Arbeit am Beispiel des Primarschulwesens nachgehen, indem der Prozess der Übernahme des niederen Schulwesens durch den Staat im 19. Jahrhundert vergleichend untersucht wird. Im Zentrum unseres Interesses standen dabei die Entwicklung der gesetzlichen Bestimmungen sowie die Wechselwirkungen zwischen allgemeiner politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung und Schulentwicklung.

Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass die Fokussierung auf die normative Entwicklung des Schulwesens weite Teile der tatsächlichen Schulrealität in beiden Ländern ausblendet. Diese Perspektive wurde zum einen aus Gründen der Vergleichbarkeit gewählt, zum anderen hätte die Behandlung weiterer Themenfelder den Rahmen eines einfachen Dissertationsprojekts gesprengt. Die Wahl der beiden Länder Frankreich und Österreich erfolgte nicht nur aus

1 vgl. La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer. Rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale présidée par Jean-Louis Debré (Paris 2004), 7.

inhaltlichen Gründen, sondern sie beruht auch auf langjähriger persönlicher Berufserfahrung im Bildungswesen beider Länder.

In unserer Arbeit fühlen wir uns der Definition des historischen Vergleichs von Haupt / Kocka verpflichtet, auch wenn wir uns in der Umsetzung den genannten Zielen nur annähern konnten.

„Geschichtswissenschaftliche Vergleiche sind dadurch gekennzeichnet, daß sie zwei oder mehrere historische Phänomene systematisch nach Ähnlichkeiten und Unterschieden untersuchen, um auf dieser Grundlage zu ihrer möglichst zuverlässigen Beschreibung und Erklärung wie zu weiterreichenden Aussagen über geschichtliche Handlungen, Erfahrungen, Prozesse und Strukturen zu gelangen.“²

Bei der Durchführung eines Vergleichs, der unter anderem die Primarschule in den beiden Ländern im Zentrum hat, stellt sich zuerst die Frage nach der Begrifflichkeit und der Vergleichbarkeit. Wir haben uns für die Verwendung des Begriffs „Primarschule“ und nicht „Volksschule“ entschlossen, da er uns neutraler und somit für beide Länder mit der notwendigen Präzisierung versehen einsetzbar erschien. In der Tat unterscheidet sich der Schultyp im 19. Jahrhundert in den beiden Ländern dadurch, dass die Schülerpopulation in der Habsburgermonarchie in der Regel gemischer ist und das ganze Spektrum der Bevölkerung umfasst. In Frankreich hingegen sitzen die Söhne der Notabeln und der republikanischen Eliten nicht neben den Kindern aus dem Volk auf der Schulbank. Sie besuchen die sogenannten „petites classes“ des Gymnasiums, also eine Art gymnasialen Einführungsunterricht. Um das notwendige Maß an Vergleichbarkeit zu erreichen, wurde vor allem was die Habsburgermonarchie betrifft oft auf notwendige Differenzierung verzichtet. Es ist uns bewusst, dass wir uns damit der von Haupt/Kocka skizzierten Gefahr ausgesetzt haben, die Geschichte des Vergleichslandes in unzulässiger Weise zu homogenisieren und zu stilisieren.³

Vergleicht man den Forschungsstand zum vorliegenden Thema in den beiden Ländern wird man feststellen, dass in Österreich die Beschäftigung mit dem höheren Schulwesen dominiert und kaum vertiefende Studien zum Primarschulwesen vorhanden sind, sieht man von

² Heinz-Gerhard Haupt, Jürgen Kocka (Hg.), Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung (Frankfurt 1996), 9.

³ vgl. Ibid., 16.

Arbeiten zur Schulpolitik Maria Theresias ab. Es ist auch bemerkenswert, dass es keine von HistorikerInnen im Universitätsrang verfasste Schulgeschichte gibt und man mit der mehrbändigen Geschichte Engelbrechts sein Auslangen finden muss. Auch bei den spärlich vorhandenen historischen Beständen an Schulbüchern gibt es kaum welche für den Primarschulunterricht.

Aus diesem Grund musste auch ein ursprünglich geplantes vergleichendes Kapitel dazu fallen gelassen werden. Dies schmerzt umso mehr, als das entsprechende französische Material von großem Interesse und in der Bibliothek des *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) in Lyon leicht zugänglich ist. Aber nicht nur in diesem Bereich sondern für alle uns interessierenden Fragen kann die Forschungslage in Frankreich als durchaus befriedigend bezeichnet werden. Schulgeschichtsschreibung entfernt sich nicht zu sehr von anderen historischen Darstellungen, es findet eine tiefere Verzahnung mit politischer und wirtschaftlicher Geschichte sowie der Kulturgeschichte statt. Die Schule, auch und gerade die Primarschule, gehört in Frankreich zu den *sujets nobles* der historischen Forschung, könnte man sagen, da ihre Bedeutung für die Gesellschaft nach wie vor als sehr hoch eingeschätzt wird.

Erster Teil:

Die Allgemeine Schulordnung von 1774 und das Gesetz Guizot von 1833

1. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Österreich

Karl VI. hinterließ seiner Tochter Maria Theresia bei seinem Tod 1740 ein Reich, das durch seinen Umfang beeindruckte, dessen Mangel an innerer Konsolidierung jedoch zum raschen Handeln einlud. Zum Reich gehörten die böhmisch-österreichischen Erblande mit dem zersplitterten Vorderösterreich, das Königreich Ungarn, die österreichischen Niederlande, die Lombardei und die Toskana. Fehlende territoriale Einheit und starke Partikularinteressen schlugen sich in einem umständlich gegliederten und ineffizienten Verwaltungsapparat nieder. Das Nebeneinander von landesfürstlichen und ständischen Kompetenzen hemmte nicht nur die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung sondern belastete vor allem auch die Staatskasse. Die unter Karl VI. stark angewachsenen Staatsschulden ließen insbesondere die Schwächen der Finanzverwaltung hervortreten. Dieser Misstand hing auch mit der fehlenden inneren Identifikation der einzelnen Teile mit dem Gesamtreich zusammen. Wangermann unterstreicht in seiner Darstellung die Gefahr eines Zerfalls des Habsburgerreiches zum Zeitpunkt des Herrschaftsantritts durch Maria Theresia.

„When Maria Theresa succeeded in October 1740, the level of morale in Habsburg governing circles was so low that nearly everyone seriously doubted the monarchy’s chances of avoiding partition.“⁴

Eine rasche Modernisierung und Konsolidierung war also notwendig, auch um im Chor der europäischen Mächte mithalten zu können. In Frankreich und Preußen war der Prozess der Zentralisierung und Modernisierung bereits weiter fortgeschritten und der „gefährliche Nachbar“ Friedrich II. war ein weiterer Grund, umfassende Reformen in Angriff zu nehmen. Dem „Politischen Testament“ Maria Theresias entnehmen wir, dass die Herrscherin die Lage mit Scharfblick analysiert und sich gleichzeitig den „gefährlichen Nachbarn“ zum Vorbild nimmt.

⁴ Ernst Wangermann, *The Austrian Achievement 1700-1800* (London 1973), 58.

„Gar leicht erkannte ich durch eigene Erfahrung, dass ohne augenscheinlichen Wunderwerk die Monarchie auf den Fuß, wie die Sachen bishero gestanden, so lange sich nicht soutenieret hätte, viel weniger aber hinfüro sich souteniren könne, wo ein so ansehnlicher Anteil davon einem so gefährlichen Nachbarn zu Teil worden, deme an Kräften so wenig als an Willen es fehlet, immer mehrer sich auszubreiten, der seiner Lage nach weit wenigeren Risiko als ich eines anderwärts gegen ihn ausbrechenden Kriegs ausgesetzt ist, nachdeme er mit weit wenigeren Nachbarn als ich umgeben; der in forthiniger Bereitschaft und vornehmlich in einer so beschaffenen Verfassung bei sich alles hat, dass alles, so er will, nicht nur befolget, sondern auf das schleunigste befolget wird, anstatt dass nach der bisherigen Regierungsart ungemein viel Zeit es erforderte, bevor das Anbefohlene zu Standen allhier gebracht werden können, und dass diesem ersteren Gebrechen der hiesigen Verfassung unmöglich abzuhelfen sei, insolange nicht die Sachen mehrers conzentriert und durch wenigere Hände und Stellen hinfüro laufen wurden.“⁵

Der wichtigste Ratgeber der Kaiserin in der ersten Phase der Staatsreform war der schlesische Graf Friedrich Wilhelm von Haugwitz (1702-1765). Wir werden in der Folge sehen, dass auch der „Chefororganisator“ der theresianischen Schulreform, Prälat Ignaz Felbiger (1724-1788) aus Schlesien kommen wird. Für Vocelka ist Schlesien das Gebiet, in dem die Erfolge der preußischen Reformen für die österreichischen Verwaltungsorgane am klarsten sichtbar wurden, war es doch ehemals habsburgisch und nicht so erfolgreich gewesen.

„Schlesien spielte in dieser Phase eine bedeutende Rolle, denn nach dem Übergang Schlesiens an Preußen wurde klar, welche Summen eine gut organisierte Verwaltung aus einem Land herausholen konnte, das Steueraufkommen aus den verlorenen Gebieten war trotz der Verwüstungen durch die Kriege unter preußischer Verwaltung weitaus höher als vorher.“⁶

Die Vereinheitlichung und Zentralisierung der Verwaltung wurde allerdings nur in den böhmisch-österreichischen Kernlanden in Angriff genommen. Die ungarischen und niederländischen Provinzen behielten ihre eigenen Strukturen bei und entwickelten fallweise auch eigene Reformbestrebungen, auch im Bildungsbereich.

Rationalisierung und Zentralisierung sollten nicht nur die Finanzlage des Reiches verbessern

⁵ Josef Kallbrunner, Kaiserin Maria Theresias politisches Testament (Wien 1952), 83.

⁶ Karl Vocelka, Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgischen Vielvölkerstaat (Österreichische Geschichte 1699-1815 Hg. Herwig Wolfram) (Wien 2001), 356.

sondern auch seinen inneren Zusammenhalt verstärken. Die Schaffung eines einheitlichen Untertanenstaates verlangte nach mehr Uniformierung. Gerade im Bildungsbereich bot sich dafür die Gelegenheit. Die Primarschule wechselte langsam aus dem Bereich des „ecclesiasticum“ in den Bereich des „politicum“, sie wurde eine Angelegenheit des Staates. Dies hieß allerdings nicht, dass es im Habsburgerreich zu einer radikalen Trennung zwischen Kirche und Staat hinsichtlich der Zuständigkeit in Sachen Primarschule gekommen wäre. Vielmehr wird in einem Wechselspiel der beiden Kräfte der optimale gemeinsame Nutzen angestrebt. Nach den Worten Felbigers sollten in den Schulen *„tüchtige Mitglieder der Kirche, rechtschaffene Untertanen des Landesherren, brauchbare Bürger des Staates und Erben des Himmels herangebildet werden.“*⁷

Die (zumindest theoretische) breite Einführung der Schulpflicht für die Kinder des Volkes hatte auch eine Steigerung der Wehrkraft zum Ziel. Ein Minimum an Bildung machte den gemeinen Soldaten einsatzfähiger. Für den Nachschub an Offizieren sollte die neu geschaffene Militärakademie in Wiener Neustadt sorgen.

Schulpolitik ist jeweils nur im gesamtgesellschaftlichen Kontext zu verstehen. Ihre Maßnahmen und Intentionen, ihr Verhältnis von programmatischer Vorgabe zu praktischer Umsetzung beleuchten die Kräfte der Beharrung und des Wandels in der Gesellschaft. Wir werden uns in der Folge mit den Entwicklungen im Primarschulwesen beschäftigen.

Gerade hier zeigt sich, wie die verschiedenen Ebenen der Reformtätigkeit Maria Theresias ineinander griffen. Durch die Staatsreform wurden erst die Verwaltungsebenen geschaffen, die für den Aufbau einer Schulverwaltung notwendig waren. Eine tragende Rolle spielten dabei die neu geschaffenen Kreisämter in den Bezirken. Sie sollten auf der untersten Ebene dafür sorgen, dass Grundherrschaften und Gemeinden die landesfürstlichen Verordnungen beachteten. Die Kreishauptmänner sollten gewährleisten, dass die Anordnungen der Zentralgewalt tatsächlich an der „Basis“ ankamen. Sie spielten auch eine entscheidende Rolle bei der Durchführung der Theresianischen Schulbefragung, die ab 1751 mit unterschiedlichem Erfolg in den Kronländern durchgeführt wurde. Der Zeitpunkt ihrer Durchführung markiert den Beginn des Bestrebens, sich staatlicherseits einen Überblick über den Zustand des niederen Schulwesens zu verschaffen. Damit wird ein Prozess eingeleitet, der 1774 in der Verlautbarung der „Allgemeinen Schulordnung“ gipfeln wird.

⁷ Rudolf Gönner, Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie (Wien 1967), 24. Gönner zitiert Felbiger ohne genauere Quellenangabe.

2. Der Weg zur „Allgemeinen Schulordnung“

2.1 Die Theresianische Schulbefragung von 1751 in der Steiermark

Sie ist als erster relativ systematischer Versuch der Zentralgewalt zu sehen, sich einen Überblick über den Zustand des niederen Schulwesens zu verschaffen. Wie zur Zeit der Gegenreformation war man auch zu diesem Zeitpunkt darauf aus, die Existenz möglicher „Winkelschulen“, hinter denen man protestantische Umtriebe befürchtete, aufzuspüren. Das war aber nicht der alleinige Grund für die Durchführung dieser Befragung. Durch die Aufforderung an die Kreishauptleute, die eigene Meinung zum Zustand der Schulen in ihrem Verwaltungsgebiet zu äußern sowie Verbesserungsvorschläge einzubringen, will man ihre Identifikation mit der neuen Funktion steigern und mögliche Verbesserungen im Bildungswesen erreichen. Im Hofdekret vom 29. Jänner 1751, das an alle Kreishauptleute ergeht, heißt es:

„Demnach wir gnädigst zu wissen verlangen, in was vor einem Zustande das Schulwesen in denen Städten, Märkten und Dörfern deines Kreises sich befinde, auch ob etwan viele Winkelschulen vorhanden sein? Als wirst du fördersamst nicht nur eine umständliche Relation anherzuschicken, sondern auch deine Wohlmeinung gehorsam beizufügen haben, was hierin falls als gedeihlich abgeändert oder verbessert werden könne.“⁸

Bei der Durchführung dieser Schulbefragung gab es allerdings etliche Probleme, da zuerst keine Durchführungsbestimmungen ausgegeben wurden und die angesprochenen Beamten, die erst seit kurzem die neu geschaffene Funktion der Kreishauptleute bekleideten, keine ausreichende Eigeninitiative entwickelten. Von den fünf Kreisämtern der Steiermark – Judenburg, Bruck, Graz, Marburg, Cilli – lagen bis zum Stichtag, dem 30. Mai 1751, erst die Berichte aus Bruck und Cilli vor. Schmut sieht darin allerdings nicht fehlende Motivation der angesprochenen Beamten sondern schlichte Überforderung mit der ihnen anvertrauten Aufgabe.

„Mit der Ausführung des allerhöchsten Auftrages hatte es freilich seine Wege. Einen

⁸ Johann Schmut, Erstes Eingreifen des Staates zur Hebung des niederen Schulwesens in Steiermark unter Maria Theresia. In: Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte 11 (1909) 131-244, 137.

*derartigen Auftrag zu erteilen, ohne weitere Weisungen für die ausführende Beamtenschaft, war wohl etwas zu viel verlangt, da sowohl der Kreishauptmann als auch die untergeordneten Beamten erst kürzlich ein ihnen gänzlich neues Amt angetreten hatten.*⁹

In einem weiteren Erlass vom 10. Jänner 1752 präzisierten die Repräsentation und die Kammer – die über den Kreisämtern stehende mittlere Verwaltungsebene – wie die Untersuchung durchzuführen sei. Dabei zeigte sich, wie sehr die staatlichen Organe zu diesem Zeitpunkt noch von der Mitarbeit der Geistlichkeit abhängig waren oder wie sehr sie gewillt waren, ihr ihren angestammten Einflussbereich nicht zu beschneiden. Jedenfalls wurden die Kreishauptleute beauftragt, sich an die Pfarrer ihrer Kreise zu wenden, damit diese den Bericht verfassten und dabei einigen Dingen besonderes Augenmerk schenkten.

*„Besonders sollte angegeben werden, wer und was für Leute die Mesner und Schulmeister seien und ob sie hinlänglich lesen und schreiben können. Dann, ob sie sowohl hinlänglich der Glaubenslehre als guten Sitten die erforderliche Kapazität besäßen. Damit man wisse, wie sie schreiben, solle der Bericht des Pfarrers von ihnen abgeschrieben werden.“*¹⁰

In den vorliegenden Berichten wird immer wieder über fehlende Mittel geklagt. Die Lehrer werden meist für ihr Engagement und ihr Können gelobt. Dies könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass die Berichtersteller meist auch für ihre Anstellung gesorgt hatten und sich selbst kein schlechtes Zeugnis diesbezüglich ausstellen wollten. Nur der Rektor des Jesuitenkollegs von Leoben, Paulus Zetlacher, wirft in seinen Verbesserungsvorschlägen vom 10. Dezember 1751 einen kritischen Blick auf die Personalpolitik im Schulwesen.

*„Ferner sollte man nicht alte, verdrossene, halbblinde, gehörlose, durch üble Wirtschaft heruntergekommene Leute, oder solche, die ihre eigenen Kinder vernachlässigen, anstellen, sondern junge, frische, das Wort Gottes und die Andacht liebende sollen aufgestellt werden.“*¹¹

Gleichzeitig verweist er auf eine der Ursachen für den beschriebenen Missstand, nämlich das geringe Einkommen. Nur Personen, die sonst keine Chancen auf Beschäftigung hätten, würden eine derart schlechte Bezahlung akzeptieren.

⁹ *Schmut*, Erstes Eingreifen des Staates, 137.

¹⁰ *Ibid.*, 141.

¹¹ *Ibid.*, 138.

Im Bericht des Tiroler Guberniums vom 12. August 1765, der ebenfalls den Zustand des Schulwesens zum Inhalt hat, wird der mangelnde Schulbesuch als Hauptproblem hervorgehoben.

„Die in den Sommermonaten sich äußernde wenige Besuchung der Schule rührt sich hauptsächlich von der Dürftigkeit der Innwohner, besonders auf dem Lande her, die notgedrungen sind, ihre Kinder, so zart selbe allemal sein mögen, entweder mit Viehhüten oder mit einer oder anderer Feldarbeit von früh morgens bis spät in die Nacht zu beschäftigen, damit sich selbe, ob ganz, ob zu Teile, ihren Unterhalt verdienen mögen.“¹²

In den Berichten aus der Mitte des 18. Jahrhunderts werden bereits all die Probleme aufgelistet, die auch noch ein halbes Jahrhundert später die ambitioniertesten Schulreformer beschäftigen werden: fehlende Geldmittel, fehlende Motivation lokaler Autoritäten, Misstrauen hinsichtlich der Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs seitens der Eltern, mangelhaft ausgebildete Lehrer, unregelmäßiger Schulbesuch der Kinder.

Wie bereits erwähnt, gelangten die im Rahmen der Schulbefragung angeforderten Berichte nur zögerlich in Wien ein. Und noch zögerlicher erfolgten die Reaktionen, ja sie blieben weitgehend überhaupt aus. In der Literatur wird der Beginn des siebenjährigen Krieges als eine Erklärung für den Stillstand in Sachen Schulreform genannt. Darüberhinaus fehlte es aber einfach noch an mächtigen Befürwortern, die für eine Ausdehnung des Primarschulwesens mit obligatorischem Schulbesuch eingetreten wären. Daher wurden die Berichte weitgehend einfach abgelegt. Die Berichte aus der Steiermark fanden in der staatlichen Registratur *„eine dauernde Ruhestätte“*, wie Schmut sich ausdrückt.¹³

2.2 Unterschiedlicher Grad an Differenzierung und Kulturtransfer

Vor der Zeit Maria Theresias waren keinerlei Anstrengungen zum Aufbau eines einheitlichen Schulwesens in allen Teilen der Monarchie gemacht worden. Die Zahl der Schulen sowie das Vorhandensein von Richtlinien und lehrplanähnlichen Vorgaben variierten stark in den einzelnen Teilen der Monarchie. Diese Unterschiede werden sich mit der Verlautbarung der

¹² Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 281.

¹³ Schmut, Erstes Eingreifen des Staates, 243.

„Allgemeinen Schulordnung“ im Jahre 1774 zwar theoretisch, aber noch lange nicht in der Praxis auflösen.

Die früheren Initiativen zur Schulgründung waren von der Kirche, ständischen Vertretungen, engagierten Grundherren und vereinzelt Bürgern ausgegangen. Es wurden auch testamentarisch Geld und Häuser für diesen Zweck gewidmet. Die Zeit der Glaubenskämpfe hat die niederen Schulen erst in den Fokus höherer staatlicher Aufmerksamkeit gebracht. Da die Protestanten der Bildung des niederen Volkes eine ungleich größere Aufmerksamkeit entgegenbrachten, wollten nun auch die katholischen staatlichen Autoritäten diesen Rahmen nutzen, um die für sie richtige religiöse und staatliche Gesinnung bei den Untertanen bereits in frühen Jahren grund zu legen. Mit dem Sieg der Gegenreformation erlosch allerdings dieser landesfürstliche Elan wieder, man überließ das Feld den zahlreichen Schulorden.

Tirol war auf dem Gebiet der Schulverbesserung Vorreiter. Bereits Mitte des 18. Jahrhunderts sind Bemühungen dokumentiert, die bestehenden Schulen wirkungsvoller zu führen. Die Schulordnung aus dem Jahre 1586 wird 1747 erneuert. Dabei wird die Disziplinierung der Kinder unter Androhung drakonischer Strafen in den Vordergrund gestellt. Für Egger war dies eine kontraproduktive Maßnahme, da sie nicht auf das lebendige Gedeihen von Wissen und Persönlichkeit setzte sondern auf trockene Zucht und Ordnung. In ihrer Kritik an der neuen Schulordnung greift sie auf ein Bild aus der Natur zurück: „... *auf ihrem Sandboden nichts Grünes aufkommen wollte.*“¹⁴

Ihrer Ansicht nach wendet sich das Blatt erst mit dem Auftreten von Philipp Jakob Tangel (1733-1780) zum Guten. Gemeinsam mit Karl Agsthofer und Georg Sixtus Demoser arbeiten die drei Geistlichen einen „Entwurf der neuen deutschen Schulen“ aus, der 1767 in der Innsbrucker Schule umgesetzt wurde. Die Neuigkeit bestand dabei in einem bislang unbekanntem Grad der inneren Organisation der Schule: die Kinder wurden in Klassen eingeteilt und der Lehrstoff in aufeinander aufbauenden Einheiten zusammengestellt. Ein Jahr später übernimmt die Tiroler Landesregierung die Bezahlung der Lehrer sowie die Finanzierung des Sachaufwandes der Innsbrucker Schule. Für Engelbrecht stellt diese Maßnahme im Jahr 1768 einen Meilenstein in der Schulentwicklung dar, denn „*praktisch war damit diese Innsbrucker Primarschule zu einer staatlichen Schule geworden.*“¹⁵

¹⁴ Antonie Egger, Die Reform der österreichischen Volksschule unter Maria Theresia (Brixen 1912), 24.

¹⁵ Helmut Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Band 3 (Wien 1984), 92.

Es gelang allerdings kaum, die in Innsbruck erfolgreichen Reformen in ganz Tirol umzusetzen. Nichtsdestotrotz setzte Tangl seine Reformtätigkeit fort. Im Zentrum seines Interesses standen die Unterrichtsmethode und die Frage nach ihrer möglichen Effizienzsteigerung. Tangl beschaffte sich die Schriften des Abtes von Sagan, Johann Ignaz Felbiger. Dessen „General-Land-Schul-Reglement“ weckte sein besonderes Interesse, auch wenn nur sehr eingeschränkt Felbiger als tatsächlicher Autor bezeichnet werden kann. Felbiger hatte 1762 inkognito eine Reise in die berühmte protestantische Realschule unter der Leitung von Johann Julius Hecker unternommen. Dort praktizierte Johann Friedrich Hähn die „Tabellen- und Buchstabenmethode“, die in den folgenden Jahren als „Sagansche Lehrart“ Eingang in das österreichische Schulwesen finden wird. Wir haben es dabei also mit einem Kulturtransfer zwischen zwei verschiedenen Konfessionen zu tun, auch wenn dies natürlich nicht so gesehen wurde und sich die katholischen Schulerneuerer sehr bemühten, ihre Plagiate als Eigenmarke auszugeben. Bei der neuen Unterrichtsmethode wurde der Lehrstoff schlagwortartig gegliedert und die Anfangsbuchstaben der zu memorierenden Wörter, die die Merksätze bildeten, wurden vom Lehrer an die Tafel geschrieben.

Tangl war von der für heutige Verhältnisse ungemein sperrig und verwirrend wirkenden Methode so begeistert, dass er mit drei Kollegen nach Breslau reiste, um Felbiger dort zu treffen. Seine Kosten für die Reise und den fünfwöchigen Aufenthalt wurden vom Land Tirol getragen, was als klarer Beweis für den offiziellen Charakter seiner Mission gesehen werden kann. Man war also staatlicherseits sogar bereit, Geld in die Suche nach Verbesserungen der Unterrichtsmethode zu investieren. Die Rückkehr Tangls erfolgte über Wien, wo er „zurückgehalten wurde“, um in der neu errichteten Normalhauptschule zur Lehrerbildung mitzuarbeiten. Für Schneller scheint dies für den Tiroler Schulerneuerer weniger eine Ehre als ein Ärgernis dargestellt zu haben: Tirol verliert zumindest für eine geraume Zeit einen seiner besten Söhne an die Hauptstadt - die das nicht verdient hat, könnte man zwischen den Zeilen herauslesen.

„Tangls Verwendung bei der eben neuerrichteten Wiener Normalhauptschule dauerte ein volles Jahr, erst im Oktober 1771 konnte er in sein geliebtes Land zurückkehren (...) Aber es sollte der Innsbrucker Schule nicht gegönnt sein, sich von jetzt an dauernd des kräftigen Wirkens Tangl's zu erfreuen, schon Ende April 1772 wurde derselbe neuerdings nach Wien berufen, wo er wieder länger als ein Jahr verweilte.“¹⁶

¹⁶ Christian Schneller, Die Volksschule in Tirol vor 100 Jahren (Innsbruck 1874), 11 f

In zeitgenössischen Chroniken aus den westlichen Ländern der Monarchie wird immer wieder lobend über das Wirken Tängls und die Fortschritte im Schulwesen allgemein berichtet. Die höchste Auszeichnung für die Qualität der geleisteten Arbeit bestand für einen Lehrer wohl darin, wenn Protestanten aus dem Nachbarland einen – natürlich erfolglosen - Abwerbeversuch starteten. Dies ist für das Jahr 1778 für den Lehrer Sebastian Blaß in der Gemeinde Glurus dokumentiert.

„Blaß war ein so trefflicher Lehrer, dass die Reformirten in Graubündten in sammt der österreichischen Schulordnung mit glänzenden Anerbietungen für sich zu gewinnen suchten und sich sogar anheischig machten, ihm ein Pferd zu halten, damit er jeden Sonn- und Feiertag zum katholischen Gottesdienst reiten könne.“¹⁷

2.3 Aufbau der Institutionen und Diskussion von Schulplänen

Der allgemeinen Reformhaltung Maria Theresias und ihrer Berater entsprechend sollte auch das Bildungswesen „durchorganisiert“ werden. Es sollten die verschiedenen Schulen in ein Gesamtkonzept integriert und die einzelnen Schulen nach einheitlichen Standards hinsichtlich Einteilung des Schuljahres, Fächerkanon und Lehrpläne, Unterrichtsmethoden etc. organisiert werden.

Die beabsichtigte zentrale Steuerung und Verwaltung verlangte nach einer neuen zentralen staatlichen Behörde für das Studien- und Schulwesen. Im Jahre 1760 wurde die „Studien- und Bücherzensur - Hofcommission“, kurz Studienhofkommission mit diesen Aufgaben betraut. Die Besetzung ihrer beiden Führungspositionen spiegelt die maßgeblichen geistigen Kräfte wider, die hinter dem Vorhaben der Schulerneuerung standen. Präsident der Kommission wird der Erzbischof von Wien und enge Vertraute des Hofes, Christoph Anton Kardinal Migazzi (1714-1803). Die Position des Vizepräsidenten geht an den aufklärerisch gesinnten Gerhard van Swieten (1700-1772), einen erklärten Feind der Jesuiten und Anhänger des Staatskirchentums jansenistischer Prägung. Die Kommission will nach den Worten des Hofkanzleidekretes vom 12. Februar 1774 dafür sorgen,

¹⁷ Schneller, Die Volksschule in Tirol, 30.

„dass jedem Unterthan nach seinem Stande und Beruf der nöthige Unterricht ertheilet, dass allenthalben taugliche Lehrer angestellt und nachgeziegelt und dass eine gleichförmige, vollständige, praktische und dauerhafte Studieneinrichtung getroffen (...)“¹⁸

Die Kommission beansprucht auch die Oberaufsicht über alle *„Land- und Stadtschulen, ferners auf alle lateinischen Schulen und höhere Gymnasien, Klosterstudien und Priesterhäuser, die vorhandenen Akademien und Universitäten, und endlich die in der Residenzhauptstadt zu errichten beschlossene Akademie der Wissenschaften (...)“¹⁹*

Die Studienhofkommission wird in der Literatur meist als Vorläuferin eines eigenen Unterrichtsministeriums bezeichnet. Im oben zitierten Dekret wird mindestens eine Sitzung pro Monat angeordnet; es soll also zügig gearbeitet werden. Ihr Auftrag besteht nicht nur in der Entwicklung eines verbesserten Schulwesens sondern sie soll in der Folge auch *„ein beständig obachtsames Aug“* auf die Umsetzung der getroffenen Beschlüsse in den Kronländern haben.

Die Studienhofkommission konnte allerdings nicht völlig losgelöst von der Hofkanzlei agieren, und auch die Kaiserin persönlich wollte direkt in die Arbeit eingebunden werden. Es musste ihr jedes Schriftstück vorgelegt werden, das sie nach Kenntnisnahme und eventuell mit Anmerkungen versehen an die Hofkanzlei weiterreichte. Deren Aufgabe war es wiederum, Richtlinien für die Studienhofkommission auszuarbeiten, auf deren Grundlage die Weisungen an die Schulkommissionen der Länder ergingen.

Man kann sich vorstellen, wie viel Aufwand und Zeit dieser komplizierte Aktenlauf in Anspruch nahm. Allerdings schien das niemand wirklich gestört zu haben. Als nämlich Maria Theresia 1774 der Studienhofkommission die vollständige Unabhängigkeit von den Hofstellen anbot, lehnte sie ab. Als Begründung dafür nennt Engelbrecht dass

„ihr nichts an der Erhöhung ihres Ansehens lag, durch eine Isolierung ihrer Arbeit den Hofstellen der Überblick verlorengegangen wäre und sie nicht zuletzt eine beträchtliche Vermehrung der Kanzleiarbeit befürchtete.“²⁰

¹⁸ Adolf Beer und Franz Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Band 1 (Wien 1867), 270.

¹⁹ Beer, Die Fortschritte des Unterrichtswesens, 272.

²⁰ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3, 85.

Was die letzte Sorge betrifft, so konstatiert auch Grimm einen signifikanten Anstieg der Aktenproduktion in Schulangelegenheiten, allerdings schon ab 1760. Er stellt ein Missverhältnis zwischen „Papierproduktion“, d.h. dem Anlegen von Akten und der tatsächlichen Realisierung von Projekten fest. Für ihn manifestiert sich die staatliche Schulhoheit im achtzehnten Jahrhundert in erster Linie in Form von Verwaltung, die Studienhofkommission erweist sich bald als eine „*schwerfällige und wenig effizient arbeitende Behörde*.“²¹

Jahre später wird die Studienhofkommission - Engelbrecht vermutet zum Zwecke der Beschleunigung des Schulreformprozesses - am 12. Jänner 1778 in die österreichisch-böhmische Hofkanzlei eingegliedert. De facto behielt sie jedoch ihre Eigenständigkeit, da sie gesonderte Treffen abhielt und sie ihre Vorschläge auch weiterhin der Kaiserin direkt unterbreiten konnte.

1770 war von der Zentralbehörde die Schaffung von Schulkommissionen in den Ländern angeordnet worden. Dies erfolgte mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Ernsthaftigkeit. Musterschüler dabei war die niederösterreichische Schulkommission, die von Beginn an federführend an den Reformarbeiten beteiligt war.

Neben der Studienhofkommission, die von 1760 bis 1791 als zentrale Planungs-, Lenkungs- und Verwaltungsinstitution für das Schulwesen zuständig war, hat sich auch der Staatsrat immer wieder mit Bildungsfragen beschäftigt. Der Staatsrat war von Maria Theresia als Beratungsorgan für die Krone geschaffen worden. Einige seiner Mitglieder, wie z.B. Philipp von Gebler (1726-1786) unterstützten mit voller Kraft den Schulreformprozess. Gebler scheute auch nicht davor zurück, die Gegner eines breiten, auch den Kindern des Volkes zugänglichen Primarunterrichts, die es in den Reihen der Mitglieder des Staatsrates durchaus gab, offen als aussichtslos retrograd zu kritisieren, wie es das folgende Beispiel aus einer Sitzung des Staatsrates im März 1770 zeigt.

„Es wird die Frage aufgeworfen, ob es rätlich sei, dem gemeinen Manne lesen und schreiben zu lehren, und man scheint pro negativa zu inklinieren. In Rußland, zu Anfang der Regierung Peters I., hätte ich einen dergleichen Zweifel bei einem Popen entschuldigt; daß man aber

²¹ Gerald Grimm, Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thersianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik (Frankfurt am Main 1987), 100.

*einen solchen in der Hauptstadt Wien bei einer Landesstelle zu jetziger Zeit aufwirft, dazu weiß man in Wahrheit nicht, was man sagen soll.*²²

Der Staatsrat gab auch die Bühne ab, auf der immer wieder heftig über die vorgelegten Schulpläne diskutiert wurde. So auch über den Plan von Johannes Anton Graf Pergen (1725-1814) vom 26. August 1770. Da dieser Schulplan – anders als alle anderen vorgelegten Pläne – eine radikale Loslösung der Schule aus den Händen der Geistlichkeit forderte und daher für unser Thema von besonderem Interesse ist, wollen wir kurz auf seine Grundzüge und sein Schicksal eingehen.

Der Plan ist von der Person seines Entwicklers nicht zu trennen. Johannes Anton Graf Pergen war vor seiner Rückkehr nach Wien im Jahre 1766 fast zwanzig Jahre lang im diplomatischen Dienst in Deutschland tätig gewesen. Dort hatte er sich auch mit den Reformen im Schulwesen vertraut gemacht und diese Ideen seinem eigenen Plan zugrunde gelegt. Auch wenn er die gegenseitige Unterstützung von Staat und Kirche grundsätzlich befürwortete, sah er im Bereich der Schule drohende Loyalitätskonflikte, da seiner Ansicht nach die Schule sehr realitätsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen vermitteln sollte. Sie sollte auf das Leben im Diesseits vorbereiten, nicht auf das im Jenseits. Auch wenn seine detaillierteren Vorschläge sich vor allem auf das höhere Schulwesen beziehen, so hat seine Grundeinstellung doch auch für das Primarschulwesen Bedeutung, da er für ein Schulsystem aus einem Guss eintritt, in dem *„wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen herangebildet werden.*²³

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht die Schule dafür ausgebildete weltliche Lehrer. Die Ordensgeistlichen, die in der Regel ohne jede Lehrbefähigungsprüfung in den Schulen unterrichten und ausschließlich ihren Oberen unterstehen, können in den Augen Pergens diese Aufgabe nicht übernehmen da sie zwangsläufig Gefahr liefen, in Interessenkonflikte zu geraten.

„Der Staat muss daran denken, die Jugend aus den Händen der Geistlichen, zumal der ein vom Staat ganz getrenntes Interesse habenden Orden und besondere Corpora ausmachenden Gesellschaften zu ziehen und das Beispiel anderer weit vorangeschrittener Länder, wo das Schul- und Erziehungswesen lediglich von weltlichen Bediensteten, mindestens aber nicht von

²² Egger, Die Reform der österreichischen Volksschule, 34.

²³ Ibid., 40.

Ordensgeistlichen besorgt wird, nachzuahmen.“²⁴

Seine Kritik richtet sich, wie unschwer zu erkennen ist, hauptsächlich gegen die Jesuiten. Aus ihren Händen hatte er nach seiner Rückkehr die Leitung der Orientalischen Akademie übernommen, die sich seiner Ansicht nach in einem beklagenswerten Zustand befand. Er monierte den Schlendrian in der Lehrart und Erziehung sowie den ineffizienten Einsatz hoher Finanzmittel.

Bei der Präsentation seines Schulplanes schlug er auch vor, Experten aus dem Ausland beizuziehen, auch wenn es sich dabei um Protestanten handeln sollte, was bei der Mehrheit der Mitglieder der Studienhofkommission auf Ablehnung stieß. Auch im Staatsrat überwog der Glaube an die eigene Reformfähigkeit der geistlichen Schulen, auch wenn man sich vorstellen konnte, sie stärker unter staatliche Kontrolle zu stellen.

Der größte Schwachpunkt im Plan Pergens war die offene Frage der Finanzierung. Damit konnte man seine Idee von rein weltlichen Schulen sehr leicht als völlig unrealistisch hinstellen: wer sollte die weltlichen Lehrer bezahlen und wo sollte man sie überhaupt hernehmen? Auch die Frage der Schulbauten stellte sich, waren doch viele Schulen in Klöstern oder Pfarrhöfen untergebracht.

Andere Teile des Planes werden positiv aufgenommen und man findet sie leicht abgeändert auch in der Allgemeinen Schulordnung wieder. So weist Pergen eingehend auf die Notwendigkeit einer politisch vernünftigen Dosierung des in der Schule verabreichten Wissens hin. Damit die untersten Schichten, die die härtesten Arbeiten erledigen müssen, ob dieses harten Loses nicht verzweifeln, muss man sie in ihrem eigenen Interesse vor zu viel Wissen schützen.

„Bei den niedrigsten Ständen und der alleruntersten Classe der Einwohner, welche zu den unangenehmsten zum Theil harten und gar keine weitere Geschicklichkeit des Kopfes erfordernden Arbeiten bestimmt sind, wäre der Unterricht nur auf das allernothwendigste von Christentum und bürgerlichen Pflichten einzuschränken, indem in politischem Betrachte diese im Staate sonst sehr nothwendige Art Leute nicht viel weiter als ihr Metier erfordert sehen darf, weil sie es sonst mit größtem Verdruß und halber Verzweiflung thun und ihr Zustand

²⁴ Beer, Die Fortschritte des Unterrichtswesens, 274.

*dadurch um so härter werden würde.*²⁵

Die Tatsache, dass sich Maria Theresia fünf Monate Zeit lässt, sich zu dem Plan zu äußern, ist für Helfert ein Indiz dafür, wie ernst sie sich damit auseinandergesetzt hat. Sie versucht, Pergen für einen Kompromiss zu gewinnen. Sie bietet ihm den Vorsitz in einem neu einzurichtenden Schuldirektorium an, wenn er im Gegenzug von seiner kategorischen Forderung nach Ausschluss der Ordensgeistlichkeit aus dem Schulwesen verzichtet. Pergen aber lehnt ab und geht wieder ins Ausland.

3. Religion und Kirche(n) in Gesellschaft und Staat in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

Im genannten Zeitraum dominiert die lange Regentschaft Maria Theresias von 1740 – 1780, während der die katholische Religion noch eine klare Monopolstellung innehat. Dies wird sich erst unter ihrem Nachfolger Joseph II ändern.

Hinsichtlich der Manifestation von Frömmigkeit und der Religionsausübung können wir schichtspezifische Unterschiede feststellen. Die siegreiche Gegenreform hat Formen barocker Frömmigkeit hervorgebracht, die im Volk weite Verbreitung fanden, von den Eliten aber zunehmend abgelehnt wurden. Dies trifft auch auf Teile der kirchlichen Eliten zu, die wie ihre weltlichen Pendanten daran interessiert sind, den Anschluss an die Modernisierung nicht zu verpassen. Modernisierung heißt, den Ideen der Aufklärung und den Errungenschaften des erfolgreichen protestantischen Nachbarn Preußen mit eigenen Weiterentwicklungen entgegenzutreten zu können. Diese Bemühungen werden hauptsächlich vom Reformkatholizismus, staatskirchlichem Denken und zunehmender Sorgfalt in wirtschaftlichen Fragen gekennzeichnet sein.

3.1 Barocke Volksfrömmigkeit

Auf der Suche nach publikumswirksamen Formen von Frömmigkeit hat die

²⁵ Joseph Alexander Freiherr von *Helfert*, *Die österreichische Volksschule. Geschichte System Statistik.* Erster Band : Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860), 196.

Gegenreformation auch auf mittelalterliche Praktiken zurückgegriffen. Es wurde ein religiöses „Disneyland“ geschaffen, in dem sich göttliche Erscheinungen, Wunderheilungen und eine Vielzahl von Heiligen tummelten.

Je mehr Heilige verehrt wurden, umso mehr arbeitsfreie kirchliche Feiertage gab es, was natürlich bei der arbeitenden Bevölkerung gut ankam, nicht aber bei den Arbeitgebern. Die Einführung neuer Andachten und Prozessionen, das verstärkte Angebot an Votivgaben und Heiligenbildchen stellte sich als eine Art Chancenoptimierung dafür dar, dass die eigenen Wünsche bei Gott Gehör finden, wenn man nur das richtige Mittel der Kontaktaufnahme wählt.

Es wurden eigene Prozessionen im ländlichen Raum durchgeführt zur Abwehr von Hagel und Unwetter, und im städtischen Raum wurden zahlreiche Statuen, meist Marienstatuen aufgestellt. Seit die Muttergottes 1647 zur Schutzherrin der habsburgischen Länder erhoben worden war, entwickelte sich ein besonderer Marienkult. Es entstanden aber auch Bruderschaften, an deren Gründung vor allem Jesuiten und Kapuziner beteiligt waren, die das Leiden Christi in den Mittelpunkt ihrer Beschäftigung mit Religion stellten. Sie sorgten für die Errichtung von Kreuzwegen und Kalvarienbergen und spielten auch Szenen aus dem Leidensweg Christi nach. Manche verbrachten ihre Zeit hauptsächlich damit, sich gemeinsam auf ihren Tod vorzubereiten, auch wenn dieser noch in weiter Ferne stehen mochte.

All diese Formen der meist bäuerlichen Volksfrömmigkeit förderten auch bestimmte Wirtschaftszweige. Es wurden Gebetsbücher und Mirakelbücher sowie diverse Bildmotive gedruckt, Votivgaben aus Metall, Holz oder Wachs hergestellt und auch die Wallfahrten boten Gelegenheit, Geld zu verdienen, ja in manchen Orten war dies der Haupterwerbszweig. Vocelka spricht von nicht weniger als ein Tausend neunhundert sechshundert vierzig Wallfahrtsstätten im Bereich des heutigen Österreich inklusive Südtirol im 18. Jahrhundert.²⁶ Viele davon waren erst in diesem Jahrhundert erbaut oder im barocken Stil umgebaut worden. In der Literatur wird allgemein von einer zunehmenden Regionalisierung des Wallfahrtswesens gesprochen, was auch durch die für Österreich genannten Zahlen anschaulich bestätigt wird. Man könnte auch von einer „Demokratisierung“ dieser Praxis sprechen. Die früher üblichen Fernwallfahrten nach Jerusalem, Rom oder Santiago de Compostela sprachen ein anderes Publikum an als die im Zuge der barocken

²⁶ Vocelka, Glanz und Untergang, 208.

Volksfrömmigkeit praktizierten Nahwallfahrten.

„So etwa bot die Wallfahrt dem ländlichen Dienstboten einen Hauch von Selbstbestimmung, die der täglichen Fremdbestimmung durch den Hofbesitzer entgegenstand.“²⁷

Es kommt auch zu einer Veränderung in der Zielsetzung der Wallfahrt. Aus der Bußwallfahrt älteren Typs wird zunehmend die Bittwallfahrt, bei der jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin ein persönliches Anliegen mitführen, dessen Erfüllung sie sich erbitten. Diese Bitte wird durch den Erwerb von Motivgaben unterstützt. Die aufgelegten Mirakelbücher wiederum nähren die Hoffnung der WallfahrerInnen auf Heilung oder sonstige Erfüllung von Wünschen. Auch der Reliquienhandel, der seit der Entdeckung der römischen Katakomben in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bis ins 18. Jahrhundert hinein anhält steht in engem Zusammenhang mit den Wallfahrten.

Allerdings scheint für viele WallfahrerInnen auch das Vergnügen nicht zu kurz zu kommen, was wiederum die Kritik ehrenwerter Kirchenmänner hervorruft, die um den Niedergang der Moral im Zuge der Wallfahrten fürchten. So beklagt der Fürstbischof von Seckau 1797 das Treiben rund um die im Wald liegende Bründlkapelle bei Rohrbach an der Lafnitz. Ihn stört, dass die abgeschiedene Lage *„den ledigen Manns- und Weibspersonen, weil die gedachte Kapelle im tiefen Walde liegt, zu vielen Ausschweifungen die bequemste Gelegenheit bietet.“²⁸*

3.2 Reformkatholizismus und Staatskirchentum

Zwischen der römisch katholischen Kirche und dem Herrscherhaus der Habsburger gab es von jeher eine enge Verbindung. Für Winter brachte diese auch im 18. Jahrhundert Vorteile für beide Partner. Für die Habsburger ist die Kirche der *„stärkste zusammenfassende Reif um die mannigfachen Völker, die sich unter ihrem Zepter vereinigten“²⁹*, während das Herrscherhaus für das Papsttum die tragende Säule seiner Weltherrschaftsansprüche darstellt.

²⁷ Wilhelm Hengstler und Karl Stocker, Wallfahrt. Wege zur Kraft. Katalog der Steiermärkischen Landesausstellung Stift Pöllau (Graz 1994) 190f.

²⁸ Hengstler, Wallfahrt, 191.

²⁹ Eduard Winter, Der Josefismus. Die Geschichte des österreichischen Reformkatholizismus 1740-1780 (Berlin 1962), 9.

In der von uns untersuchten Epoche stehen beide Institutionen, Kirche und konfessioneller Staat, vor der Herausforderung einer dringend notwendigen Modernisierung. Die Einsicht in diese Notwendigkeit erfolgt bei der Kaiserin angesichts der Erfahrungen mit dem „modernen“ Nachbarstaat Preußen sowie den leeren Staatskassen nach den verlorenen Kriegen sehr rasch. Sie wird darin auch von ihren Beratern, von denen die meisten internationale Erfahrung mitbringen, bestärkt.

Was die katholische Kirche betrifft, so war nach der siegreich beendeten Gegenreformation im Habsburgerreich bei einem Teil des Klerus wieder die alte Selbstgefälligkeit zurückgekehrt. Andere Teile hingegen erkannten angesichts der wirtschaftlichen und politischen Erfolge der protestantischen Staaten und der sich geänderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ebenfalls die Notwendigkeit von Reformen. In Österreich wird dabei vor allem der reformkatholische Einfluss jansenistischer Prägung zur Geltung kommen. Seine Vertreter werden im Sinne des Staatskirchentums mit der Staatsspitze zusammenarbeiten.

Ein erstes gemeinsames Ziel besteht darin, die ausufernde barocke Volksfrömmigkeit und die zahlreichen religiös motivierten arbeitsfreien Tage zu reduzieren. Maria Theresia streicht 1771 rund die Hälfte davon mit päpstlicher Genehmigung. Diese Maßnahme wird unter anderem damit gerechtfertigt, dass *„je kleiner die Anzahl der Feyertage ist, je größer der Andachts-Eifer in denen Herzen der Völker seyn solle.“*³⁰

Die Feiertage werden also reduziert, gleichzeitig wird aber auf die Einhaltung der verbliebenen staatlicherseits geachtet. Ein Hofdekret vom 15. April 1774 schreibt vor, dass am Gründonnerstag alle Beamten in den Erbländern die heilige Kommunion empfangen sollen. Über Beamte, die dieser Aufforderung nicht nachkamen, musste an die Regierung berichtet werden unter Nennung der Gründe für ihr Verhalten.

Die enge Verquickung von Kirche und Staat zeigt sich auch in der Rechtsordnung. So rangiert Gotteslästerung als Delikt sehr weit vorn und wird streng bestraft. Laut Tropper reichte der Strafraum von leiblicher Züchtigung über Ausreißen der Zunge oder Abschlagen der Hand bis zur Verbrennung oder Enthauptung.³¹

³⁰ Hengstler, Wallfahrt, 249.

³¹ vgl. Peter G. Tropper, Von der katholischen Erneuerung bis zur Säkularisierung. 1648 bis 1815. In: Rudolf Leeb et al., Geschichte des Christentums in Österreich. Von der Spätantike bis zur Gegenwart (Wien 2003), 281-303, 286.

Kirchlicherseits drängt man vor allem auf die Stärkung des Glaubens durch Beschränkung auf das Wesentliche, nämlich das Gebet und den sonntäglichen Gottesdienst. Die Amtskirche will ihr Monopol auf den richtigen Glauben wieder hervorkehren und religiöse Praktiken, die nah an abergläubische herankamen, zurückdrängen. Diese Absicht geht auch bereits aus dem Hirtenbrief des Wiener Erzbischofs Trautson von 1752 hervor, den Hersche als einen der Schlüsseltexte für den österreichischen Reformkatholizismus einstuft. Darin wendet sich der Erzbischof insbesondere an die Geistlichen mit dem Auftrag, die Gläubigen mittels entsprechender Predigten wieder auf den rechten Pfad zurückzuführen.

„Es wird auch vorteilhaft seyn, von der Verehrung der Gnadenbilder, von Wallfahrten, Ablässen, und Bruderschaften zu sprechen, doch so, daß derley Gegenstände weder auf eine übertriebene Art angepriesen, noch durch schwache Beweisthümer, zweifelhafte Offenbarungen, unterschobene Wunderwerke, und solche Geschichten unterstützt werden, die den unvorsichtigen Zuhörer nicht von der Sünde abhalten, sondern im Bösen bestäthigen, und vermögend sind, ihn zu einer Irrung zu verleiten, daß er sich einbilde, er möge leben, wie er will, so werde er dennoch selig werden, sofern er nur diesen oder jenen Heiligen verehere, dieses oder jenes Bild oft besuche, in dieser oder jener Bruderschaft sich einschreiben lasse.“³²

In diesem Hirtenbrief äußert sich der Wiener Erzbischof auch zu Fragen der politischen Positionierung. In den Predigten dürfen öffentliche Verordnungen und Einrichtungen nicht kritisiert werden. Weiters darf man nicht auf Applaus seitens des aufbegehrenden Pöbels aus sein, im Gegenteil! Die Predigten sollen dazu beitragen, dass sich die Menschen in ihr gesellschaftliches Schicksal fügen, jeder auf dem Rang, der für ihn vorgesehen ist. Es soll nur vorgetragen werden, *„was dienlich ist, die Herzen zur Geduld biegsam zu machen, nicht aber sie von der den Vorstehern schuldigen Folgeleistung abzulenken.“³³*

So wie man sich der göttlichen Macht zu beugen hat, hat man sich auch der weltlichen unterzuordnen.

Auch wenn die Stilllegung von Klöstern meist mit Joseph II assoziiert wird, ist es Maria Theresia, die diese Politik einleitet. Zum einen will sie möglichst wenig junge Männer dem Arbeitsmarkt entziehen und zum anderen will sie das Primat der gesellschaftlichen

³² Peter Hersche, Der aufgeklärte Reformkatholizismus in Österreich. Hirtenbriefe 1752-1782 (Quellen zur neueren Geschichte 33, Bern 1976), 11f.

³³ Peter Hersche, Der aufgeklärte Reformkatholizismus, 13.

Nützlichkeit jeder Existenz im Denken der Menschen verankern helfen. Den ganzen Tag nur fromm sein und beten passt nicht zu dieser Vorstellung! Wie immer in Fragen die Kirche betreffend, wendet sich Maria Theresia zuerst an die Bischöfe mit der Bitte um Vorschläge, wie man die Zahl der Mönche verkleinern könne. Da derartige Vorschläge ausblieben, gründete sie innerhalb der Hofkanzlei eine neue Zentralbehörde, den *consensus in publico-ecclesiasticis*. Dort sollten in Hinkunft all jene Angelegenheiten geregelt werden, die gleichzeitig staatliche und kirchliche Interessen betrafen.

Wangermann unterstreicht vor allem die wirtschaftspolitische Seite der Kirchenpolitik Maria Theresias. In zähen Verhandlungen mit Rom hatte sie das Recht erlangt, *propria auctoritate*, also eigenständig und ohne wie bisher jedes Mal die Genehmigung des Papstes einholen zu müssen, den Klerus regelmäßig zu besteuern. Bisher war dies nur für befristete Zeit und zweckgebunden möglich gewesen. Die neue Praxis wurde 1769 schlagend. Um dieses Recht langfristig abzusichern, ließ sie nach historischen Präzedenzfällen suchen, die schließlich im zehnten Jahrhundert auch gefunden wurden. Auch das Kapital der Kirche versuchte man möglichst im Land zu behalten. Der Ankauf von Devotionalien im Ausland wurde erschwert, ebenso der Kapitaltransfer zu Klöstern außerhalb der Monarchie. All diese Maßnahmen veranlassen Wangermann zu der Feststellung: „*the church was being forced into the strait-jacket of cameralist economics.*“³⁴

In der Literatur wird immer wieder auf die tiefe persönliche Religiosität der Kaiserin hingewiesen, die manchmal mit ihren kirchenpolitischen Maßnahmen im Widerspruch zu stehen scheint. So sind für Zöllner ihre staatskirchlichen Maßnahmen „*um so auffallender, als Maria Theresia persönlich noch ganz einer Kirchenfrömmigkeit älteren Stiles, ohne jede aufklärerische Note, huldigte.*“³⁵

Hersche hingegen vertritt die These, dass Maria Theresia sehr wohl dem Reformkatholizismus nahe stand. Seiner Ansicht nach kam sie bereits in jungen Jahren durch ihre Mutter mit dem Jansenismus in Berührung. Elisabeth Christine von Braunschweig-Wolfenbüttel war Konvertitin, wie auch einige der späteren Berater der Kaiserin. Für viele Konvertiten war der Jansenismus eine akzeptablere Form des Katholizismus als andere Strömungen. Als Beleg für seine These führt Hersche u.a. die an ihre Kinder gerichteten Instruktionen hinsichtlich ihrer Erziehung an. Die darin enthaltenen Leseempfehlungen

³⁴ Wangermann, *The Austrian Achievement*, 74.

³⁵ Erich Zöllner, *Geschichte Österreichs. Von den Anfängen bis zur Gegenwart* (Wien 1974), 316.

enthalten auch Bücher, die „zum Grundstock einer jeden jansenistischen Bibliothek gehören,“³⁶ wie z.B. *le catéchisme de Montpellier*, der im übrigen auf dem römischen Index stand.

Das *Politische Testament* Maria Theresias erlaubt uns nicht, Rückschlüsse über die inhaltliche Ausrichtung ihres Glaubens zu ziehen. Es zeigt uns allerdings, dass sie zwischen dem Glauben an Gott und den finanziellen Belangen der Institution Kirche sehr genau zu unterscheiden wusste. In diesem Text bestätigt sie, dass sie so wie ihre Vorfahren in allen Angelegenheiten auf Gottes kräftige Unterstützung gehofft hatte. Anders als ihre Vorfahren allerdings will sie die Tradition großzügiger Geschenke an die Kirche nicht fortführen, da sich die Zeitumstände nach dem Sieg der Gegenreformation geändert hätten. Es bestehe sozusagen kein erhöhter Finanzierungsbedarf mehr.

*„Da aber Gott uns jetzund in denen teutschen Erblanden so gesegnet, daß sowohl die katholische Religion die florissanteste, als die Geistlichkeit genugsam und wohl fundiert ist, so fallet dieses Principium hinweg.“*³⁷

Für Winter orientiert sich Maria Theresia auch an den reformkatholischen Ideen von Karl Heinrich Seibt (1735-1806) und seinem Kreis. Er ist ein Gegner der Jesuiten und es gelingt ihm auch, diese aus allen Schlüsselpositionen der Priesterausbildung in Böhmen zu drängen. Als enger Vertrauter von Swietens wird er als „Professor für schöne Wissenschaften und Moral“ an die Universität Prag berufen, wo er auch als erster Erziehungskunde lesen wird. Für die Jesuiten stellt diese Berufung eines Laien, der noch dazu als erster in deutscher Sprache an einer Universität vorträgt, einen Affront dar. Seine Antrittsrede hält er 1771 zum Thema „Über den Einfluss der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates“. Auch darin lässt sich ein Anknüpfungspunkt für das Interesse finden, das ihm Maria Theresia entgegenbringt.

*„Wie Schlesien unter Maria Theresia das Vorbild des österreichischen Staatsneuaufbaues geworden war, sollte nun Böhmen für die Pflege von Kunst und Wissenschaft maßgeblich werden.“*³⁸

Seibt hat allerdings auch unter den älteren Reformkatholiken Gegner, für die der „Newcomer“

³⁶ Peter Hersche, War Maria Theresia eine Jansenistin? In: Österreich in Geschichte und Literatur 15 (1971), 14-25, 15.

³⁷ Kallbrunner, Politisches Testament, 38.

³⁸ Winter, Der Josefinismus, 71.

zu schnell zu viel Einfluss in höchsten Kreisen erreicht hat. Als er (als Nicht-Theologe!) ein Gebetbuch herausgibt, bekommt er von Maria Theresia einen wertvollen Diamantring als Zeichen der Anerkennung geschenkt, was für Winter ein weiterer Beweis für deren Wertschätzung Seibts darstellt.

3.3 Joseph der „Glaubensfeger“?

Diesen Namen gaben ihm seine Gegner und wollten damit seine Absicht verhöhnen, die Kirche zu „reinigen“, d.h. alles daraus zu entfernen, was nicht seiner Vorstellung von Vernunft und Nützlichkeit entsprach. Die Kritik an seiner Politik, die bereits zu seinen Lebzeiten laut wurde, als auch der Ton, in dem sie oft geäußert wurde, zeigen, dass er die unter seiner Herrschaft erfolgte Aufhebung der Zensur gleich an seiner eigenen Person zu spüren bekam.

In der wissenschaftlichen Darstellung des Herrschers haben lange Zeit die Extreme überwogen: man verehrte oder verteufelte ihn. Mittlerweile gibt es allerdings auch differenziertere Arbeiten.³⁹

Für Winter war Joseph nicht kirchenfeindlich sondern er sorgte sich vielmehr um das Wohl der Kirche. Daher betrachtete er es auch als seine Aufgabe, an ihrer notwendigen Erneuerung mitzuwirken. Dabei verfolgte er allerdings durchaus auch eigene staatspolitische Interessen, da er im Glauben der Untertanen eine wichtige gesellschaftliche Ordnungsinstanz sah.

„Die Kirche war für ihn eine Anstalt des Heiles, nicht nur im Jenseits, sondern auch im Diesseits. Das Volk brauche die Kirche, um gute Staatsbürger zu stellen.“⁴⁰

Wangermann unterstreicht den Anteil an Kontinuität zwischen Maria Theresias Kirchenpolitik und der ihres Nachfolgers. Als Beispiel führt er beider Anspruch an, die Kirche möge der Gesellschaft von Nutzen sein. Joseph kritisierte, dass Hunderte Geistliche davon lebten, für zahlende Gläubige Messen zu lesen statt die Zeit und die vorhandenen Räume dazu zu verwenden, das Volk zu unterrichten. *„He shared his mother’s view that the*

³⁹ vgl. *Vocelka*, Glanz und Untergang, 35f.

⁴⁰ *Winter*, Der Josefinismus, 103.

church was not putting its great wealth to the best use.“⁴¹

1782 löst er zahlreiche kontemplative Orden auf. Ihr Vermögen fließt in einen Religionsfonds, der für die Gründung neuer Pfarren verwendet wird. Da in der Regel an jede Pfarre auch eine Schule angeschlossen ist, profitiert auch die Volksbildung von dieser Maßnahme. Die freigesetzten Mönche werden - sofern sie dafür noch nicht zu alt sind - in der Seelsorge oder im Unterricht eingesetzt.

In einem Punkt allerdings unterscheidet sich die Religionspolitik des Sohnes entscheidend von der der Mutter: er beendet das de facto Monopol, das die katholische Kirche in einem weiten Teil des Habsburgerreiches innehat.

„Durch die Konfessionalisierung des 17. Jahrhunderts waren die böhmisch-österreichischen Kernlande der Habsburgermonarchie ein - zumindest in der Theorie - ausschließlich katholischer Staat geworden, in dem es nur wenige ‚Inseln‘ mit einer Duldung Andersgläubiger gab.“⁴²

Mit dem Toleranzpatent von 1781 erhalten die evangelischen und die nicht unierten orthodoxen Christen das Recht, ihren Kultus in einem gewissen staatlich überwachten Rahmen auszuüben. Auch diese Maßnahme wird in der Literatur mit dem Nützlichkeitsdenken des Kaisers in Zusammenhang gebracht. Im Sinne der notwendigen Modernisierung und Entwicklung des Landes sollten nicht länger potentielle loyale Staatsbürger und Arbeitskräfte von vielen Bereichen der Wirtschaft und des gesellschaftlichen Lebens ausgeschlossen sein. Auch wenn die Duldung nur für die genannten Glaubensgemeinschaften galt, war Joseph bereit, die von ihm selbst gesetzten Grenzen zu überschreiten, wenn er sich davon einen wirtschaftlichen Nutzen versprach. Wangermann bringt das Beispiel einer Gruppe deutscher Mennoniten, die sich in Galizien ansiedeln wollten, einem Gebiet, in dem sachkundige und tatkräftige Bauern gebraucht wurden. Dies veranlasst Joseph auch, sich in die Entscheidung der Behörde einzumischen.

„The Court Chancellery, sticking to the letter of the Toleration Patent, turned down the application. But Joseph resolved that the application should be granted, if the settlers are

⁴¹ Wangermann, *The Austrian Achievement*, 99.

⁴² *Vocelka*, *Glanz und Untergang*, 380.

good tillers of the soil ⁴³

Auch Tropper unterstreicht in seiner Darstellung die Bedeutung des Toleranzpatents, denn damit „verließ Joseph II. den Weg der bisherigen Politik, Akatholiken als Kriminelle einzustufen, und erwies sich gleichzeitig als Realpolitiker, der sich um die Loyalität einer beachtlichen Minderheit von nichtkatholischen Christen bemühte.“⁴⁴

Joseph unterschied sich von seiner Mutter auch hinsichtlich seiner Einstellung der jüdischen Bevölkerung gegenüber. Während sich Maria Theresia sehr negativ über sie äußert, ja sie in Bausch und Bogen kriminalisiert⁴⁵, will Joseph ihre Integration in die Gesellschaft fördern.

4. Ausgewählte Inhalte der Allgemeinen Schulordnung (AS)

4.1 Institutionelle und materielle Vorgaben

Die vorrangige Absicht der Schulordnung besteht darin, die bereits vorhandenen Primarschulen hinsichtlich ihrer Klassifikation, der Lehrmethoden, der Lehrinhalte und der Dokumentation zu vereinheitlichen, sie in *die gehörige Ordnung (§1)* zu bringen und sie in Folge bei der Einhaltung dieser neu festgelegten Normen zu überwachen. Die Schulordnung wird weder von einem groß angelegten Schulbauprogramm noch einem klaren Plan hinsichtlich der Finanzierung oder der Evaluierung der gewünschten Verbesserung untermauert.

Für das Primarschulwesen wird eine dreistufige Gesamtarchitektur vorgegeben. In jeder Provinz soll es eine Normalschule mit Modellcharakter für alle weiteren Schulen geben. Sie ist auch für die Einschulung der Lehrer in die neue Lernart zuständig. In größeren Städten werden Hauptschulen eingerichtet; in jedem Viertel, Kreis oder Distrikt soll es wenigstens eine davon geben. Auch Klöster werden ermuntert, derartige Schulen zu führen, *wo es dazu*

⁴³ Wangermann, *The Austrian Achievement*, 97.

⁴⁴ Tropper, *Von der katholischen Erneuerung*, 296.

⁴⁵ vgl. Gerson Wolf, *Aus der Zeit der Kaiserin Maria Theresia* (Wien 1888), 62f

*Gelegenheit gibt (§2).*⁴⁶ In allen kleineren Städten, Märkten und auf dem Lande, *wenigstens an allen Orten, wo sich Pfarrkirchen, oder davon entfernte Filialkirchen befinden (§2)* soll es gemeine deutsche⁴⁷ oder auch Trivialschulen geben.

Unter Aufsicht der Zentralbehörde in Wien werden die einzelnen Provinzen mit der Einrichtung von Schulkommissionen beauftragt. Diese haben drei Aufgaben zu erfüllen: die Errichtung von deutschen Schulen, die Aufsicht über diese Schulen und ihre Lehrer sowie die ständige Berichterstattung an und die Entgegennahme von Anweisungen aus der Zentralbehörde. Von ihr müssen auch die Mitglieder der Schulkommissionen bestätigt werden. Laut Schulordnung soll sie zwei bis drei Vertreter der jeweiligen Landesverwaltung, einen Vertreter der Kirche, einen Sekretär und den Direktor der lokalen Normalschule umfassen.

Neue Schulen sollen nur dort errichtet werden, *wo dermal keine vorhanden, doch aber nöthig sind (§3)*, oder wo der Schulraum für die Zahl der vorhandenen Kinder nicht ausreicht. Bezahlen soll dies in erster Linie die Gemeinde, *die hieraus den unmittelbaren Nutzen zieht (§3)*, als auch die Grundherrschaften, *als welche an dem Vortheile, aus den Schulen wohlgesittete, und brauchbare Unterthanen zu erhalten, Theil nehmen (§3)*. In der Frage der Finanzierung wird weiters auf *noch ausfindig zu machende Zuflüsse (§3)* gehofft, um die sich die Schulkommissionen kümmern sollten.

Wie diese neuen Schulen auszusehen haben wird wiederum klar festgelegt. Der Unterrichtsraum muss von der Wohnung des Lehrers getrennt sein. Es müssen so viele Unterrichtsräume vorhanden sein als Lehrer unterrichten. In größeren Schulen ist ein eigener Prüfungsraum vorzusehen. In den *Schulstuben ist auf den Einfall eines genugsamen Lichtes (§4)* und das entsprechende Mobiliar zu achten, dass auch ein *verschlossenes Schränkel zur Bewahrung der Bücher (§4)* umfassen sollte.

⁴⁶ Diese vage Formulierung ist für den gesamten Text symptomatisch, in dem es keine numerischen Vorgaben hinsichtlich der Anzahl und Größe der Schulen gibt. Dies kontrastiert mit den detaillierten Vorgaben hinsichtlich der Unterrichtserteilung, an die sich die Lehrer zu halten hätten.

⁴⁷ Der Begriff „deutsche Schule“ ist in Abgrenzung von der „lateinischen Schule“, also der Sekundarschule zu verstehen, in der Latein die Unterrichtssprache war.

4.2 Rechte und Pflichten der Kirche

Die katholische Kirche (nur sie wird 1774 staatlicherseits anerkannt) wird in der AS ganz klar in die Pflicht genommen, ihren Beitrag zur Vereinheitlichung und Verbesserung des Primarschulwesens zu leisten. Ihre Präsenz wird sowohl in den Gremien als auch in den Klassenzimmern festgeschrieben. Da man offensichtlich gewisse Widerstände seitens mancher Orden befürchtet, werden diese unter Hinweis auf drohende *Ungnade* zur Mitarbeit aufgefordert.

(...) wir allen jeweiligen Kloostervorstehern aus landesfürstlicher Macht befehlen, dieser Anordnung ohne Widerrede, die gehorsamste Folge zu leisten, oder im Weigerungsfalle Unsre höchste Ungnade zu gewärtigen (§6).

Die genannte Anordnung sieht vor, dass Ordensgeistliche unter der Aufsicht des Pfarrers *vorschriftsmäßig* katechisieren sollen. Dabei ist im Sinne eines erhofften besseren Lernerfolges auch auf eine gewisse Kontinuität zu achten; die Geistlichen sollten nicht zu oft ausgewechselt werden und regelmäßig in die Schule kommen. Der Religionsunterricht steht im Fächerkanon ganz oben und darf nur von Geistlichen unterrichtet werden. Die weltlichen Lehrer sind angehalten, den im Religionsunterricht gelernten Stoff mit den Kindern zu wiederholen und einzulernen. Staatlicherseits scheint man den Pfarrern mehr Vertrauen entgegenzubringen als den Ordensgeistlichen, trotzdem appelliert man auch an sie, bei Bedarf auszuhelfen.

Da es sich aber sogar in kleinen Städten, Märkten, und auf dem Lande zutragen kann, daß ein Pfarrer der mehrere Schulen hat, nicht in jeder seiner Schulen wöchentlich auch nur einmal katechisieren kann, so wollen und verordnen Wir, daß die Ordensobern auf Verlangen Unserer Landesstellen ihre Ordensgeistlichen dahin anweisen sollen, sich ganz und gar unentgeltlich zur Katechisation gebrauchen zu lassen (§6).

Es wird allerdings nicht nur gedroht, sondern für den Fall des Wohlverhaltens auch eine Belohnung in Aussicht gestellt.

Die Geistlichen aber, welche sich im Katechisieren, und Besorgen der Schulen besonders verdienstlich machen, haben sich dessen zu getrösten, daß bey Verleihung geistlicher Pfründen Unsers Patronats auf sie vorzüglich Rücksicht wird genommen werden (§24).

Die Pfarrer werden auch aufgefordert, die *Schulmeister* nicht zu oft von der Unterrichtstätigkeit abzuziehen. So sollen sie künftig nicht mehr den Pfarrer auf seinem Weg zur Erteilung der letzten Sakramente begleiten müssen (§21). Da man auch in Zukunft mit den Geistlichen als Lehrer rechnet, soll der Erwerb einer Pfarrstelle hinkünftig an die erfolgreich abgelegte Lehrbefähigungsprüfung gekoppelt werden.

Da hauptsächlich daran gelegen ist, daß die Geistlichkeit besonders wegen des derselben obliegenden Unterrichts in der Religion, und wegen der ihr auf dem Lande zukommenden Aufsicht über die Schulen von dem verbesserten Schulwesen genaue Kenntniß habe, um sich nach der eingeführten Methode zu achten, so befehlen Wir hiemit gesetzgebig, daß kein Priester zu einer geistlichen Pfründe, damit die Seelsorge verbunden ist, vorgeschlagen werden solle, er habe dann ein Zeugniß von dem Katecheten einer Normalschule beygebracht, daß er sowohl von den Lehrgegenständen, als von der Lehrart genugsame Wissenschaft besitze (§20).

Weiters wird angeregt, dies auch zum Kriterium für die Aufnahme in einen geistlichen Orden zu machen. Vor allem auf dem Lande kommt der Kirche im Primarschulbereich eine zentrale Bedeutung zu. So sollen säumige schulpflichtige Kinder mit Hilfe des Taufbuches aufgespürt werden (§16). Der Pfarrer kann auch zum Ortsaufseher über die Schule bestellt werden mit der Aufgabe der Berichterstattung an den Oberaufseher, der wiederum an die Schulkommission der Provinz zu berichten hat.

In den kleinen Städten, Märkten, und auf dem Lande ist der Pfarrer des Ortes, imgleichen ein herrschaftlicher Beamter, dann ein verständiger Mann von den Gerichtsgeschwornen, oder sonst aus der Gemeinde zum Aufseher zu bestellen (§17).

Auch bei den in der Allgemeinen Schulordnung vorgesehenen Sonntagsschulen finden wir eine enge Koppelung von Gottesdienst und Unterricht. Für die bereits aus der Schule ausgetretene Jugend auf dem Lande und die Handwerksburschen in der Stadt soll am Sonntag nach dem Nachmittagsgottesdienst in der Schule vom Lehrer unter Aufsicht des Pfarrers eine Art Auffrischungsunterricht gehalten werden (§15). Handwerksburschen sollen nur mit einem Zeugnis über den *von Zeit zu Zeit fleißigen* (§15) Besuch dieses Sonntagsunterrichts freigesprochen werden.

In allen drei Schultypen - der Trivial-, Haupt- und Normalschule - nimmt der Religionsunterricht im Fächerkanon den ersten Rang ein. Auch in der Normalschule gilt, dass nur Angehörige des Klerus dieses Fach unterrichten dürfen. Daher soll auch von den *vier bis fünf* anzustellenden Lehrern einer ein geistlicher Katechet sein (§2). Alle anderen Fächer dürfen sowohl von geistlichen als auch weltlichen Lehrern unterrichtet werden. Es dürfen auch alle bislang praktizierenden Lehrer ihre Stelle behalten, sofern sie bereit sind, sich in Fortbildungskursen mit den neuen Anforderungen vertraut zu machen.

Die institutionelle Verankerung der Kirche im Primarschulwesen zeigt sich nicht zuletzt daran, dass mindestens jeweils ein Vertreter der Geistlichkeit in den Schulkommissionen der Provinzen vertreten ist.

4.3 Rechte und Pflichten der Eltern im Rahmen der Allgemeinen Schulordnung

Alle Eltern, die ihre Kinder nicht daheim durch Hauslehrer unterrichten lassen, müssen ihre Kinder - sowohl Buben als auch Mädchen - in die Schule schicken. Es besteht also Unterrichtspflicht, die in der Literatur oft verkürzt als Schulpflicht bezeichnet wird.

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 Jahre angetreten haben (§12).

Den Eltern wird empfohlen, ihre Kinder sechs bis sieben Jahre in der deutschen Schule zu lassen, ein früheres Abgehen ist bei entsprechendem Wissensstand allerdings möglich, vor allem wenn die Schüler in eine höhere Schule übertreten wollen.

Wenn aber einige vor dem 12ten Jahre zu dem Studiren übergehen, oder aus der Schule entlassen seyn wollen, so müssen sie in den öffentlichen Prüfungen beweisen, und von dem Schulaufseher ein schriftliches Zeugniß erhalten, daß sie alles Nöthige wohl erlernt haben (§12).

Säumige Eltern, die ihre Kinder nicht von sich aus in die Schule schicken, sollen nötigenfalls durch die Ortsobrigkeiten an diese ihre Pflicht erinnert werden.

Wir wollen ernstlich, daß Unsere landesmütterliche Sorgfalt, welche Wir für die Erziehung, und Unterweisung der Jugend tragen, und welche in das allgemeine Wohl so starken Einfluß hat, durch die Nachlässigkeit der Eltern, und Vormünder keineswegs solle vereitelt werden (§13).

Um den Schulbesuch auch entsprechend kontrollieren zu können, wird eine lückenlose Dokumentation über die schulpflichtigen Kinder angelegt, wobei in der Vorgangsweise zwischen Stadt und Land unterschieden wird. Am Land liefert das Taufbuch die nötigen Informationen, in der Stadt sind die Magistrate aufgefordert, entsprechende Verzeichnisse anzulegen und an die Lehrer weiterzuleiten. Diese Verzeichnisse sollen dazu dienen *um die Kinder durch die vorgeschriebene Zeit in der Schule zu erhalten, und den Vorwänden der Eltern zu begegnen, die immer gern ihre Kinder der Schule entziehen (§16).*

In §12 werden gewisse geringfügige Freiheiten der Eltern in der Handhabung des Schulbesuchs ihrer Kinder festgehalten. Sie orientieren sich inhaltlich allerdings nur an der ländlichen Bevölkerung. Der Unterricht wird während der Erntearbeiten drei Wochen lang ausgesetzt damit die Kinder auf dem Feld mithelfen können. Voraussetzung dafür ist allerdings dass sie älter als acht Jahre sind. Die jüngeren hingegen müssen auch während der Erntezeit zur Schule gehen, sie werden dafür aber im Winter geschont.

(...) weil sie im Winter wegen übler Wege, und rauher Witterung, da sie meistens schlecht gekleidet, und raue Witterung zu ertragen, nicht im Stande sind, zum Schulgehen nicht wohl können angehalten werden (§10).

Auch wenn die Eltern weiterhin das Recht haben, privat für den Unterricht ihrer Sprösslinge zu sorgen, so gibt es nun auch in diesem Bereich eine Intervention des Staates. Als Privatlehrer dürfen nämlich nur mehr Personen angestellt werden, die ein entsprechendes Zeugnis einer Normal- oder Hauptschule vorweisen können (§13).

In einem eigenen Paragraphen wird auch auf die besondere Situation der Waisenkinder eingegangen. Die Herrschaften, die solche Kinder als Arbeitskräfte aufnehmen, müssen für den Schulbesuch der ihnen anvertrauten Kinder sorgen, wenn auch in stark reduzierter Form. Konkret ist von einer *Besuchung der Winterschule entweder Vor- oder Nachmittag (§14)* die Rede.

Als Rechte der Eltern - oder auch der Kinder - könnte man den Umstand der Schulgeldbefreiung für mittellose Familien anführen. Die Entscheidung darüber fällt in die Kompetenz der lokalen Schulkommissionen.

4.4 Rechte und Pflichten der Lehrer

In der Allgemeinen Schulordnung sind eigentlich keine Rechte der Lehrer enthalten, außer dem Recht der bereits im Dienst stehenden Lehrer, ihre Arbeit trotz der gewünschten landesweiten Reform fortzusetzen. Sie müssen sich allerdings einer Fortbildung in der *für Unsere Erblande bestimmten Lehrart* (§3) sowie in der Handhabung der neu zu führenden Listen und Tabellen zur Anwesenheits- und Leistungsdokumentation der SchülerInnen unterziehen. Eine andere Regelung wäre aus rein pragmatischen Gründen auch gar nicht möglich gewesen, da es doch geraume Zeit in Anspruch nahm, die neuen Schulen für die Lehrerbildung einzurichten. Diese Normalschulen sollen jeweils in der Stadt, in der sich auch die Schulkommission der Provinz befindet, installiert werden.

In derselben müssen die Lehrer für andere deutsche Schulen gebildet, und in allen nöthigen Dingen wohl unterwiesen, oder wenigstens die anderwärts gebildeten genau geprüft werden, wenn sie irgendwo in der Provinz wollen angestellt werden (§2).

Im Gesetz steht nicht, dass der Lehrer einen Anspruch auf die Beistellung einer Dienstwohnung hätte, sondern nur, dass Wohnung und Schulstube getrennt sein müssen *daß die Schüler durch die häuslichen Geschäfte der Weiber, Kinder, und Dienstleute der Lehrer nicht gestöret werden (§4).*

Die Pflichten der Lehrer sind vielfältig. Sie umfassen neben dem Unterrichten - und zwar nach einer ganz bestimmten, im Detail vorgegebenen Methode - auch verschiedene administrative Tätigkeiten. So muss der Lehrer Aufzeichnungen über seine Anwesenheit sowie die seiner Schüler führen und auch seine Unterrichtstätigkeit genau festhalten, um bei etwaigen negativen Lernerfolgen Ursachenforschung betreiben zu können.

Auf daß erkannt werden möge, ob alle Schüler, welche sollen unterrichtet werden, die Schule besuchen, und ob die Schuld an dem Lehrer, oder an dem ausbleibenden Schüler liege, wenn

dieser nichts gelernet hat (§16).

Auch die Pünktlichkeit der Schüler hat der Lehrer festzuhalten, sie gilt als Gradmesser für ihren Fleiß. Die Allgemeine Schulordnung schreibt dem Lehrer eine genaue Vorgangsweise bei der Ausführung dieser Aufgabe vor.

Zu dem Ende hat der Lehrer gleich nach dem Gebethe die Namen aller Schüler aus dem Verzeichnisse zu verlesen, die Anwesenden mit einem Strichlein, jene aber, die erst nach dem Verlesen kommen, mit einem Punkte zu bezeichnen (§16).

Um die Lehrer auf die neue Art von Schule einzuschwören sollen Zuckerbrot und Peitsche zum Einsatz kommen. Die Ortsaufseher haben jeweils zu Ostern und zu Michaelis an die Oberaufseher zu berichten *welche Schulmeister ihre Pflichten vernachlässigen, oder etwa gar unverbesserlich, mithin zu bestrafen, oder gar abzusetzen wären (§18)* Umgekehrt soll besonderer Fleiß und Eifer dem Lehrer bei einer etwaigen Bewerbung für eine bessere Arbeitsstelle zugute kommen.

Die Bezahlung der Lehrer wird im vorliegenden Text nicht angesprochen, jedoch geht aus den Bestimmungen zu den Nebenbeschäftigungen hervor, dass der eigentliche Lohn nicht ausreichte, den Lebensunterhalt zu bestreiten. Daher werden den Lehrern etwaige Nebeneinkünfte *gegönnt (§21)*. Allerdings sind auch diese mit einer Pflicht verbunden, nämlich der einer gestrengen Auswahl der Tätigkeit. Es muss sich dabei um einen *ehrlichen Erwerb handeln* und das Unterrichten darf nicht darunter leiden. Manche Tätigkeiten werden dem Lehrer *expressis verbis* untersagt.

So wollen Wir doch in Ansehen der Schankhäuser festgesetzt, und hiemit verordnet haben, daß keiner derselben, so bald er einmal für seinen Schuldienst hinlänglich besoldet seyn, und sein Auskommen dabey wird finden können, unter Strafe der Absetzung von seinem Schuldienste, ein Schankgewerb betreiben solle (§21). Weiters wird das Musizieren bei Hochzeiten und anderen Festen explizit verboten.

Mit den Pflichten geht für den Lehrer auch das Recht auf einen bestimmten Platz in der gesellschaftlichen Rangordnung einher. Dieser Platz spielt vor allem bei öffentlichen Festen eine Rolle, wo er für alle sichtbar wird.

Wornächst Wir den Schullehrern und Schulmeistern, in Städten nach den Magistratspersonen, auf dem Lande aber nach den Gerichtspersonen unmittelbar ihren Rang dergestalt angewiesen haben wollen, daß sie dessen sich bey öffentlichen Feyerlichkeiten zu bedienen Fug und Recht haben sollen (§24).

5. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in Frankreich

Die erste systematische staatlich gelenkte landesweite Versorgung mit Primarschulen fand im „Frankreich der Notabeln“ statt, in den dreißiger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts. Die Revolutionsjahre und die Herrschaft Napoleons lagen eine Generation zurück. Sie hatten allerdings irreversible Veränderungen in der französischen Gesellschaft hinterlassen. Dazu gehörte auch eine Spaltung zwischen Befürwortern und Gegnern der Ideen der Aufklärung und der Revolution, sowie den Anhängern einer laizistischen Gesellschaft und den gläubigen Katholiken, die in der Revolution vor allem eine Strafe Gottes für die seit Mitte des achtzehnten Jahrhunderts nachlassende Gläubigkeit im Land sahen.

Es gibt aber nach 1815 kein Zurück mehr zum Ancien Régime mit seiner rigiden Ständegesellschaft, vielmehr beginnt eine Phase der Konsolidierung der Nation basierend auf Vorstellungen und Werten, die eng mit der Revolution verknüpft sind. Démier unterstreicht dabei auch den Beginn einer universalistischen Sichtweise der nationalen Werte.

„Dès lors, l'idée de nation française s'identifie aux valeurs de liberté et de droits de l'homme, valeurs de portée universelle au-delà de l'identité de la France, valeurs qui investissent désormais la France d'une mission particulière pour le siècle à venir : porter aux autres peuples le message de la liberté.“⁴⁸

Diese Werte und diese (vermeintliche) Mission Frankreichs werden uns durch den gesamten Berichtszeitraum der Primarschulentwicklung im neunzehnten Jahrhundert begleiten, soll doch die Schule zu einem der zentralen Träger dieser Inhalte werden.

⁴⁸ Francis Démier, *La France du XIXe siècle 1814-1914* (Paris 2000), 18f

Neben dem ideologischen Erbe der Revolution hat auch das politisch wirtschaftliche zur nachhaltigen Veränderung der Gesellschaft beigetragen. Durch die Auflösung der zunftmäßigen Beschränkungen und Reglementierungen im gewerblichen Bereich wurden der wirtschaftliche Liberalismus und der Handlungsspielraum des Einzelnen gestärkt. Gleichzeitig wurden Streiks und Gewerkschaften, also alle Ansätze zu gemeinschaftlichem solidarischem Handeln verboten. Sie werden erst in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts erlaubt werden. Zu Beginn des Jahrhunderts war Frankreich nach England in wirtschaftlicher Hinsicht am weitesten liberalisiert. Allerdings wurden dem wirtschaftlichen Liberalismus Schranken gesetzt in Form des staatlichen Verwaltungsapparates, der seit dem Konsulat erheblich erstarkt war. Für Démier kommt ihm eine zentrale Funktion bei der notwendigen Stabilisierung der französischen Gesellschaft zu, deren innere Ordnung und Hierarchien im Zuge der Revolution hinweggefegt worden waren, was auch für ein nachhaltiges Gefühl der Unsicherheit in der Bevölkerung gesorgt hatte.

„Le ‚traumatisme‘ de la Révolution a imposé l’administration comme gardien de l’intérêt général, par la loi, le règlement, les institutions.“⁴⁹

Ein Schlüsseldokument des nachrevolutionären Frankreichs stellt die von Ludwig XVIII erlassene *Charte* von 1814 dar. In der Literatur wird sie als Kompromiss zwischen den „zwei Frankreichs“ interpretiert. Die Charte knüpft - nicht zuletzt in der Person des Herrschers - an die alte Monarchie an, anerkennt aber gleichzeitig auch die nachhaltigen Errungenschaften der Revolution.

Die katholische Religion wird wieder zur Staatsreligion erklärt, nachdem sie unter Napoleon nur als „Religion der Mehrheit der Franzosen“ firmiert hatte. Gleichzeitig wird aber dem Einzelnen die Religionsfreiheit zugesichert, es werden auch die Rechte der anderen Religionsgemeinschaften, die unter Napoleon Anerkennung gefunden hatten, nämlich die protestantische und die jüdische, gewahrt. Ludwig XVIII versuchte nicht, die absolute Macht für den Herrscher zurückzuerobern, sondern er war bereit, sie mittels eines Zensuswahlrechts mit einer kleinen Gruppe von Notabeln zu teilen.

Die Charte schaffte eine konstitutionelle Monarchie mit zwei Kammern. Die Mitglieder des Oberhauses, *la chambre des pairs*, wurden vom König ernannt, die des Unterhauses, *la*

⁴⁹ Démier, *La France du XIXe siècle*, 26.

chambre des députés, werden von etwa einhunderttausend Franzosen gewählt. Bei einer angenommenen Bevölkerungszahl von dreißig Millionen⁵⁰ blieb das Wahlrecht also das Privileg einer männlichen Minderheit. Von politischen Parteien kann man für diese Zeit noch nicht sprechen, aber von zwei verschiedenen weltanschaulichen Lagern. Die „Ultras“ möchten die Macht des Königs stärken, die „Liberalen“ hingegen die Macht des Parlaments. Zu ihnen zählte auch Francois Guizot (1787-1874), der 1833 dem ersten umfassenden Primarschulgesetz seinen Namen geben wird.

Bevor es dazu kommen sollte, erhielt aber vorübergehend noch die Restauration Auftrieb, deren Anhänger in Geheimgesellschaften „überwintert“ hatten. Die Rückkehr Napoleons und seine Herrschaft der Hundert Tage (20. März 1815 – 22. Juni 1815) gaben ihnen neue Hoffnung. Sie lehnten die Charte von 1814 ab und versuchten in enger Zusammenarbeit mit der katholischen Kirche vor allem unter der ländlichen Bevölkerung verlorenes Terrain zurückzugewinnen. Kirchen wurden instandgesetzt und die Zahl der Stipendien in den Priesterseminaren vervielfacht um die während der Jahre der Revolution gelichteten Reihen im Klerus möglichst rasch wieder aufzufüllen.

War es Ludwig XVIII gelungen, „*die politische Mitte zu halten*“, versuchte sein Bruder und Nachfolger Karl X (1824 – 1830) mit allen Mitteln, der Restauration zum Durchbruch zu verhelfen.

„Karl ließ sich in Reims nach dem Krönungsritus des Ancien Régime krönen und praktizierte das Ritual der Handauflegung, so als sei es möglich, den mystischen Körper des Königs wieder zum Leben zu erwecken. Er öffnete dem Klerus Tür und Tor, vor allem zum Bildungs- und Schulwesen.“⁵¹

Diese Politik führte jedoch auch zu einem Wiederaufleben des Gallikanismus und des Antiklerikalismus, der durch Aktionismus sichtbar und hörbar wurde.

„Les manifestations anticléricales ne respectaient point le caractère des églises où chahuts lors des sermons, encre dans les bénitiers et autres plaisanteries, s'étaient doublés de déprédations ou de vols.“⁵²

⁵⁰ Georges Duby, *Histoire de la France* (Paris 1970), 377.

⁵¹ Wolfgang Schmale, *Geschichte Frankreichs* (Stuttgart 2000), 196f

⁵² André Jardin et André-Jean Tudesq, *La France des notables* (Paris 1973), 81.

Derartige Vergehen wurden unter Todesstrafe gestellt, mit vorherigem Abhacken der Hand, sollte sie Hostien geschändet haben. Es gibt allerdings keinen Beleg dafür, dass diese drakonischen Strafen auch exekutiert worden wären.

Auch wenn sich die kurze Regentschaft von Karl hauptsächlich als Phase der Restauration in die Geschichtsbücher einschrieb, kamen im Land durchaus widersprüchliche Entwicklungen zum Tragen. Die autoritären Maßnahmen des Herrschers wie Einschränkung der Pressefreiheit, Auflösung des Parlaments, Versuch durch die Kolonisierung Algeriens an innerer Stärke zu gewinnen, konnten nicht verhindern, dass sich neben den liberal konstitutionellen Oppositionskräften auch sozialistische politische Strömungen formierten. Zudem wandte sich ein Teil der Adelligen, die in seinem Gefolge aus dem englischen Exil zurückgekehrt waren, von ihm ab und wurde philanthropisch tätig, was sich vor allem auch im Bildungswesen zeigen wird, wie wir später noch ausführen werden.

Auch wenn die Anhänger der Republik Aufwind spürten, war es 1830 für einen Wechsel der Staatsform noch zu früh. Die Republikaner können die Früchte des Aufstandes vom Juli, *les trois glorieuses*, nicht für sich verbuchen. Es kam zur Errichtung der *monarchie tricolore* unter dem Herzog von Orléans, der am 7. August 1830 von den Abgeordneten als König Louis Philippe proklamiert wurde. Die Volksaufstände, die zum Thronwechsel geführt hatten, werden noch bis 1835 anhalten und gehören somit auch zum Kontext, in dem 1833 das Primarschulgesetz verabschiedet werden wird.

6. Der Weg zum Gesetz Guizot von 1833

6.1 Das schulische Erbe des Ancien Régime und der Revolution

Während in Österreich im Vorfeld der Theresianischen Schulreform Versuche unternommen wurden, die bestehenden Verhältnisse hinsichtlich des niederen Schulwesens zu erheben, war dies naturgemäß vor den schulpolitischen Absichtserklärungen der Revolutionäre in Frankreich nicht der Fall. Beim Wunsch nach einer radikal neuen Gesellschaft, nach einer Stunde Null, die durch den Beginn einer neuen, revolutionären Zeitrechnung markiert wurde,

macht man sich nicht die Mühe, erst einmal den status quo zu erheben.

Wirft man einen Blick in das „alte“ Frankreich zurück, wird man feststellen, dass wie in anderen europäischen Ländern auch die Reformation einen dynamisierenden Faktor für die Entwicklung des niederen Schulwesens darstellte. Im Zuge der Gegenreformation wird sich nämlich die katholische Kirche vereint mit dem König im Bestreben nach der Heranziehung von rechtgläubigen und loyalen Untertanen der Schule annehmen. Die ersten Schulbücher in Form des bis heute bekannten Katechismus werden zu diesem Zweck entwickelt. Mit dem Sieg der Gegenreformation kann man allerdings auch wieder einen Rückgang in der königlichen Aufmerksamkeit für die Schule feststellen.

In den Kreisen der katholischen Kirche bleibt sie jedoch ein Hauptfeld ihrer Tätigkeit, sie rückt auch vermehrt ins Zentrum theoretisch-praktischer Überlegungen. Als erste pädagogische Abhandlung im französischen Sprachraum, die die Primarschule zum Inhalt hat, gilt die *L'Escole paroissiale* des Pariser Geistlichen Jacques de Batencour. Sie beschäftigt sich mit den Aufgaben von städtischen Einrichtungen für Kinder, in denen Wohlfahrt und religiöse Unterweisung in enger Verbindung stehen.

In Lyon schafft Charles Démier ein Netz von Armenschulen mit einer angeschlossenen Lehrerbildungsanstalt. Der aus Reims stammende Adelige Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719) verzichtet auf eine sichere Karriere und widmet sich dem Armenschulwesen. Er beschreitet neue Wege in der Schulpädagogik. In den von ihm initiierten Schulen werden Klassen nach Leistungsniveau der Schüler gebildet und es werden einheitliche Lehrbücher eingeführt. Der Schultag wird zeitlich und inhaltlich strukturiert, Strafen und Belohnungen sollen die Kinder motivieren. Diese entwickelte Form des Unterrichts findet man allerdings nur in den Städten.

Die Errichtung von Schulen auf dem Land hängt weiterhin von der Initiative reicher Förderer und motivierter Dorfbewohner ab. Die königliche Verwaltung kümmert sich nur dann um die niederen Schulen wenn sie darin einen potentiellen Gefahrenherd sieht, das heißt, wenn sie der protestantischen Umtriebe verdächtigt werden. Das Edikt von Fontainebleau verbietet 1685 derartige Schulen.

Da die Protestanten daraufhin den Unterricht und die Weitergabe ihres Glaubens in die

eigenen vier Wände verlegen, wird zum ersten Mal in der französischen Geschichte 1698 eine staatliche Schulbesuchspflicht erlassen, deren Einhaltung von der katholischen Kirche überwacht werden sollte. Diese königliche Anordnung wird 1724 erneuert. Da sie aber von keinen konkreten Maßnahmen hinsichtlich Schulbaus begleitet war und sich auch die Angst vor einem erneuten Vordringen protestantischen Gedankenguts wieder legte, blieb diese verordnete Schulbesuchspflicht im wahrsten Sinne des Wortes ein frommer Wunsch.

Im achtzehnten Jahrhundert treten die Aufklärer auf den Plan. Sie waren sich zwar einig, was die notwendige Bildung der Eliten betraf, aber sie vertraten unterschiedliche Ansichten hinsichtlich des gemeinen Volkes und dessen Recht auf Bildung. In seinem *Essai d'éducation nationale* betont La Chalotais die Notwendigkeit, das Wissen in unterschiedlichen Portionen zu verteilen. Das Volk sollte nicht zu viel davon abbekommen. „*Le bien de la société demande que les connaissances du peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations.*“⁵³ Voltaire (1694-1778) stimmt dieser Einschätzung zu, ebenso Rousseau (1712-1778), der die gewünschte Nähe der Dorfbewohner zur Natur durch Bildung gefährdet sieht.

Und was wünscht „das Volk“ selbst? Diese Frage ist wie immer schwer zu beantworten. Galupeau betont, dass in den Beschwerdebriefen von 1789 die Forderung nach Errichtung von Schulen auf dem Land kaum vorkommt. In den Orten allerdings, wo es bereits eine Schule gibt, scheint man diese Einrichtung durchaus zu schätzen und fordert daher oft Verbesserungen hinsichtlich der Schulräume und der Entlohnung des Lehrers.

Wir haben bereits festgestellt, dass sich die Revolutionäre in flammenden Reden des Themas Bildung annahmen. In der Folge werden einige der zahlreichen Erziehungspläne dieser Zeit kurz vorgestellt um zu zeigen, wie wenig man von einem linearen Verlauf in der Entwicklung des Primarschulwesens in Frankreich reden kann. Einige der Ideen aus der Zeit der Revolution werden erst circa hundert Jahre später in der Dritten Republik verwirklicht werden. Wir werden auch sehen, wie wechselhaft sich die Beziehung zwischen Kirche und Staat, die uns in dieser Arbeit besonders interessiert, im untersuchten Zeitraum im Primarschulwesen entwickelt hat.

Am 3. September 1791 wird in einem von Talleyrand (1754-1838) vorgelegten Entwurf zum ersten Mal in der Geschichte Frankreichs ein durchgehend konzipiertes öffentliches

⁵³ Yves Galupeau, *La France à l'école* (Paris 2004), 21.

Schulsystem angekündigt, das alle Alters- und Entwicklungsstufen umfassen und systematisch für die Bildung der Nation sorgen sollte. Es sollte dabei keine sozialen Ausgrenzungen geben. Dass die Bildung der Mädchen in diesem System nicht vorgesehen war, überrascht nicht wirklich.

„Il sera créé et organisé une instruction publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume“⁵⁴

Talleyrand spricht also schon von einem kostenlosen Schulbesuch, der allerdings erst knapp hundert Jahre später zur Zeit der Dritten Republik wahr werden wird. Für ihn ist die Rolle des Lehrers zentral, daher will er die gesellschaftliche Position des Primarschullehrers aufwerten. Zu diesem Zweck wird er einen neuen Namen bekommen: aus dem Schulmeister, dem *maître d'école*, dessen Berufsbezeichnung an die eines Handwerkers erinnert, wird der *instituteur*. Dahinter steckt das Wort *instituer*, das so viel heißt wie „etwas zugrunde legen, einrichten“. Und dieser *instituteur* soll im Primarschüler das rationale Denken zugrunde legen und somit die Basis für jede weitere Bildung schaffen. Ziel des gesamten Bildungswesens sind im Denken Talleyrands die Festigung der nationalen Einheit und die Verankerung der Grundwerte der Revolution in der Bevölkerung.

Condorcet (1743-1794) bezieht in seinem Erziehungsplan vom 20. April 1792 auch die Mädchen mit ein. In Anbetracht der ihnen zugedachten Rolle als Ehefrau und Mutter sollen sie über ein gewisses Maß an Wissen verfügen, um ihren positiven erzieherischen Einfluss auf Mann und Kinder qualifiziert ausüben zu können, vor allem sollen sie die staatsbürgerliche Erziehung der Kinder vorantreiben. Die Schulbildung der Frauen soll auch eventuelle elterliche Vorbehalte gegen den Schulbesuch der Kinder abbauen helfen.

Für Condorcet ist die Vernunft, *la raison*, oberste Maxime des Handelns. Er wendet sich gegen die *passion* und jedweden *élan révolutionnaire* wenn es um das Bildungswesen geht. Zwar spricht er sich nicht gegen religiöse Gefühle aus, allerdings gehören sie für ihn in die private Sphäre, in den Entscheidungsbereich der Familie. Die Schule allerdings sollte frei sein davon, daher wird er in der Literatur auch oft als erster Verfechter einer laizistischen Schule eingestuft. Da die Präsentation seines Erziehungsplans jedoch zeitlich mit der

⁵⁴ Eugène Brouard, *Essai d'Histoire Critique de l'Instruction Primaire en France, de 1789 à nos jours* (Paris 1901), 3.

Kriegserklärung an Österreich zusammenfiel, wurde die Debatte darüber „sine die“ aufgeschoben.

Le Peletier (1760-1793) stellt am 13. Juli 1793 eine sehr radikale Variante der revolutionären Erziehung vor. Er tritt dafür ein, Buben und Mädchen ab dem fünften Lebensjahr ins Internat zu stecken, um sie von gewissen hartnäckigen in den Familien immer noch praktizierten Traditionen aus der Zeit des Ancien Régime fernzuhalten. Dazu zählen in erster Linie religiös motivierte Handlungen. Im décret Bouquier wiederum wird dieser radikale Plan stark relativiert, ja, es wird sogar die Schule als einzig mögliche Bildungsinstitution für das Volk in Frage gestellt. Dem Schulbesuch mindestens ebenbürtig werden die Beteiligung am Alltagsleben der Revolution, nämlich an den Sitzungen der lokalen revolutionären Komitees, den Gerichtsverhandlungen und den revolutionären Festen empfohlen.

Diese Position unterscheidet sich stark von der Condorcets, sie zielt auf starke Gefühle und revolutionäre Hingabe ab. So erscheint dem Verfasser dieses Dekrets auch eine spezielle Lehrerausbildung überflüssig. Zum Lehrer eignet sich jeder aufrechte Revolutionär, der mit gutem Beispiel und grenzenloser Vaterlandsliebe vorangeht. Bouquier will die Herausbildung einer neuen parasitären „Intellektuellenkaste“ verhindern, daher steht er der Schule als Institution und dem Lehrberuf mit eigener Berufsqualifikation skeptisch gegenüber.

Am 17. November 1794 wird Lakanal (1762-1845) das konkreteste Projekt der Revolutionsjahre vorstellen, das auch Umsetzungspläne beinhaltet. Es soll eine Schule pro tausend Einwohner geben, Buben und Mädchen sollen zum Schulbesuch verpflichtet werden unter Verhängung von Sanktionen für Eltern, die diese Pflicht nicht erfüllen. Um die Eltern ausreichend zu motivieren, müssen sie bei verschiedenen Anlässen beweisen, dass sie ihrer Verantwortung gewissenhaft nachkommen. Wenn sie zum Beispiel in den öffentlichen Dienst eintreten wollen, müssen sie eine Schulbesuchsbestätigung ihrer Kinder vorlegen. Auch die innere Organisation der Schulen wird bis ins Detail vorgestellt. Es soll gleiche, verbindliche landesweit geltende Lehrpläne geben und auch die Bezahlung der Lehrer soll landesweit geregelt werden. Unterrichtssprache ist Französisch, was zum damaligen Zeitpunkt flächenmäßig in ungefähr einem Drittel des Landes nicht als Umgangssprache gesprochen wurde.

Aber bereits ein Jahr später, am 24. Dezember 1795 wird im décret Daunou die Schulpflicht wieder aufgehoben und die Anzahl der Schulen sowie die Höhe der Bezahlung der Lehrer in

die Entscheidungshoheit der départements gelegt. Es war eben nicht der geeignete Moment, während der Turbulenzen der Revolutionsjahre ein groß angelegtes Schulbauprojekt zu starten und seriöse Finanzierungspläne zu entwickeln.

Diese rasche Abfolge der vorgestellten aber nicht realisierten Erziehungspläne wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. Mayeur stellt fest, dass die Zahl der Schulen und der Lehrer am Ende der Revolutionsjahre äußerst bescheiden war, daher müsse man von einem Misserfolg sprechen. Gleichzeitig konzediert sie aber den Revolutionären dass sie guten Willens waren und vorrangig an den äußeren Umständen scheiterten.

„La volonté fut immense, autant que les contradictions et le dédain des faits. Les moyens en hommes et en argent firent défaut, dans une nation en proie aux ennemis de l'intérieur et de l'extérieur.“⁵⁵

Schmale sieht die Lage etwas kritischer. Er beleuchtet die rasche Abfolge widersprüchlicher Entscheidungen und kommt zu folgender Einschätzung: *„Im Hinblick auf das Elementarschulwesen endete die Revolution dort, wo sie begonnen hatte: beim Ancien Régime.“⁵⁶*

6.2 Modernisierung durch Zentralisierung und Kulturtransfer

Als sich Napoleon 1799 an die Spitze des Staates stellte, sind die Stabilisierung der nachrevolutionären Gesellschaft und die nationale Versöhnung um seine Person herum zwei vorrangige Aufgaben. Dafür mischte er neue gesellschaftliche Eliten zusammen, deren Vertreter sowohl aus alten, Grund besitzenden Adelsfamilien stammten wie auch aus den Reihen der neuen, aus der Revolution hervorgegangenen Meritokratie. Der umfangreiche Ausbau des Staates und der Armee schufen vielfältige Karrieremöglichkeiten für sie, wie Duby feststellt.

⁵⁵ Françoise Mayeur, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Tome 3. 1789-1930 (Paris 2004), 56.

⁵⁶ Wolfgang Schmale, *Soziogeographische Divergenz und nationale Nivellierung. Die Schulerziehung in Frankreich in der schöpferischen Krise*. In: Wolfgang Schmale und Nan. L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*; ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte (Bochum 1991), 195.

„L'étoffement des administrations centrales et locales, l'importance de l'armée, la noblesse impériale permettent au régime napoléonien d'offrir en grand nombre les places, les traitements, les titres, les possibilités d'avancement.“⁵⁷

Die Absicherung der neuen Eliten stand auch im Zentrum der Bildungsreformen. In einem erneuerten Sekundarschulwesen und in den *Grandes Ecoles* wurden die Söhne der frisch etablierten Führung ausgebildet um die Nachfolge gewährleisten zu können. Sie sollten möglichst rasch das Land in administrativen, technischen und militärischen Belangen verstärken.

Um die Effizienz der Bildungseinrichtungen in ihrer Abstimmung aufeinander zu steigern und die Abgrenzung von der früheren kirchlichen Oberhoheit über die Universitäten zum Ausdruck zu bringen, wird mit der *université impériale* eine Mantelorganisation geschaffen, die alle Schulen umfasst. Mit der Einrichtung dieser zentralen Organisation ist auch der Schritt zur Verstaatlichung des Schulwesens vollzogen, auch wenn die *université impériale* formal unabhängig war in ihrer Monopolstellung. Ohne ihre Einwilligung wird keine private Schulgründung gestattet.

Das Primarschulwesen zählte allerdings nicht zu Napoleons Prioritäten, wurde es doch von den Eliten nicht genutzt, die ihre Sprösslinge direkt in die unteren Klassen der Sekundarschulen schickten oder Hauslehrer anstellten. Daher hat sich unter Napoleon im Primarschulbereich auch kaum etwas geändert. Ob es eine Schule gab und wie seriös sie geführt wurde hing weiterhin von der Initiative von Einzelpersonlichkeiten oder engagierter Gemeinden ab.

Die Staatsspitze war daran interessiert, dass sich die Söhne des Volkes hauptsächlich als Soldaten bewährten. Dafür reichten minimale Kenntnisse in den Kulturtechniken. Wichtiger war es, schon in jungen Jahren mit klaren Geboten und Verboten sowie dem notwendigen Respekt vor jeglicher Autorität konfrontiert zu werden. Gehorsam und Pflichterfüllung, diese Lehrziele schienen Napoleon in den Einrichtungen der Schulorden gewährleistet zu sein, daher stimmte er auch im Rahmen der Konkordatsverhandlungen der Wiederaufnahme ihrer Tätigkeit im Land zu. Duby unterstreicht, dass dies auch auf die Zustimmung weiter Teile der neuen Eliten stieß, auch wenn sie persönlich ein distanziertes Verhältnis zur katholischen

⁵⁷ Duby, Histoire de la France, 357.

Kirche hatten.

*„En fait, l'enseignement primaire n'a pas été organisé par les administrations locales et, conformément d'ailleurs au vœu profond des notables, il a été repris dans une large mesure par les Frères, finalement intégrés à l'Université.“*⁵⁸

Über die Bedeutung des 1801 abgeschlossenen Konkordats, das ebenfalls Auswirkungen auf das Primarschulen zeitigte, werden wir andernorts näher eingehen. Da sich aber die Beziehungen zwischen Napoleon und der Kirche nach den ersten Jahren des Konkordats wieder verdüsterten, traten die Anhänger einer rein staatlichen Schule wieder in den Vordergrund.

Ihr prominentester Vertreter war Frédéric Cuvier (1773-1838), der zur Zeit des Empire Schulinspektor für die Akademie Paris war. 1815 veröffentlicht er eine Abhandlung mit dem Titel *Projet d'organisation pour les écoles primaires*. In diesem Text werden die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe veröffentlicht, deren Tätigkeit aber aufgrund politischer Vorbehalte abgebrochen worden war. Die Auftraggeber waren mit der Richtung, die die Arbeit in der Gruppe genommen hatte, nicht einverstanden. Es ging bei dieser Meinungsverschiedenheit um die immer wieder erörterte Frage, wie viel an Wissen dem Volk in der Schule vermittelt werden sollte, ohne Gefahr zu laufen, dass eben dieses Volk die erworbene Bildung auch zur Verteidigung der eigenen Interessen einsetzt. Für Cuvier scheint es weder wünschenswert und seit der Erfindung des Buchdrucks auch technisch gar nicht mehr möglich, das Volk von Büchern fernzuhalten. Seiner Ansicht nach geht es vielmehr darum, den Wissenserwerb entsprechend zu steuern.

*„Que pourrait-on d'ailleurs craindre des vérités? Jamais elles ne peuvent se trouver opposées l'une à l'autre: au contraire elles se soutiennent et se fortifient mutuellement; les erreurs seules s'entre-détruisent (...). C'est donc moins en restreignant, qu'en dirigeant l'instruction qu'on peut en faire l'instrument du bien public.“*⁵⁹

Wenden wir uns nun einem privaten Motor der Primarschulentwicklung zu, der klare Spuren eines Kulturtransfers von jenseits des Kanals trägt, der philanthropischen Bewegung. Anders als die traditionelle *charité*, die Nächstenliebe, ist ihr Ursprung nicht religiösen sondern aufklärerischen Charakters. Ihre Aktivitäten beinhalten neben konkreter Hilfestellung auch

⁵⁸ DUBY, Histoire de la France, 362.

⁵⁹ Frédéric Cuvier, *Projet d'organisation pour les écoles primaires* (Paris 1815), 15.

immer ein moralisches Ziel, *un but moralisateur*. Die sozial schwachen Schichten sollen „zivilisiert“ und von der Straße geholt werden. Nur so kann man sie auch nutzbringend in den Arbeitsprozess eingliedern und gleichzeitig verhindern, dass sie sich von politischen Verführern zum Aufstand verleiten lassen. Politisches Ziel der Philanthropen ist es, das soziale Gleichgewicht in der Gesellschaft zu fördern. Dies erscheint ihnen nicht nur ein Gebot der Nächstenliebe sondern auch eines der politischen Vernunft zu sein um weiteren möglichen revolutionären Gelüsten vorzubeugen.

1815 geht von der *Société d'encouragement pour l'industrie nationale* die Initiative und auch die Startfinanzierung für die *Société pour l'instruction élémentaire* aus. Dies zeigt die enge Verknüpfung zwischen der Vermittlung elementarer Kulturtechniken und einer disziplinierenden Vorbereitung auf die Arbeit in der Fabrik. Mittels einer speziellen aus England stammenden Unterrichtsmethoder, der *méthode mutuelle*, wird die Einordnung in Großgruppen geübt und es müssen auf Kommando von allen gleichzeitig gewisse Arbeitsaufträge durchgeführt werden.

Mit der *Société pour l'instruction élémentaire* sind vor allem die Namen von zwei adeligen Philanthropen verbunden, die etliche Emigrationsjahre in England verbracht hatten. Es handelt sich um Joseph-Marie Gérando (1774-1842) und Alexandre de Laborde. Letzterer hatte sich während seiner Jahre in der Emigration mit der englischen Schulorganisation und der von Lancaster und Bell entwickelten Unterrichtsmethode, der *méthode mutuelle* vertraut gemacht. Ein Ziel dieser Methode bestand darin, in möglichst kurzer Zeit und zu einem günstigen Preis möglichst viele SchülerInnen zu unterrichten. Ein ausgeklügeltes Tutorensystem - ältere und leistungsstärkere Schüler unterrichten ihre jüngeren und langsamer vorwärts kommenden Kollegen - und ein bis in jede Handbewegung durchdachtes Lerndesign sollten dies möglich machen.

Dieser Methode wurde internationale Aufmerksamkeit zuteil, sie wurde auch Gegenstand erbitterter ideologischer Auseinandersetzungen. Manche sahen in ihr nämlich eine gefährliche Untergrabung von Autorität: wenn Schüler die Aufgaben des Lehrers übernehmen können, und sei es auch nur für bestimmte Unterrichtsphasen, dann untergräbt dies seine Autorität. Und da der Lehrer von den jungen Menschen stellvertretend für religiöse und staatliche Autorität schlechthin Anerkennung erfahren soll, darf an dieser seiner Monopolstellung in der Klasse nicht gerüttelt werden, so die Argumente der Gegner dieser Methode.

Am 1. September 1815 wird die erste *Ecole mutuelle* in Paris eröffnet. Nur einige Monate später erlässt Ludwig XVIII eine königliche Verordnung, in der zur Gründung von Primarschulen aufgerufen wird, ohne allerdings klare formale Vorgaben und Finanzierungsangaben zu machen.

Diese Verordnung vom 29. Februar 1816 bringt allerdings klar zum Ausdruck, welche großen Erwartungen mit einer gesteigerten Volksbildung verbunden werden. In der Präambel heißt es „(...) *l'instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de la morale, est une source de prospérité, d'ordre et d'obéissance.*“⁶⁰

Lelièvre nennt als eigentliche Autoren dieses Textes den Baron Gérando und Ambroise Rendu, zwei Verfechter der *méthode mutuelle*. Daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass diese Methode die Unterstützung der staatlichen Schulverwaltung erhält, die in einem Rundschreiben vom 27. Juni 1816 weitere Schulgründungen nach diesem Muster empfiehlt. Laut Grèze-Rueff gibt es 1820 circa ein Tausend solcher Schulen in Frankreich, in denen an die 150 000 Kinder unterrichtet werden.⁶¹

6.3 Aufbau der Institutionen

In Condorcets Erziehungsplan von 1792 war bereits eine zentrale Stelle zur Leitung des gesamten Bildungswesens vorgesehen, die *Société Nationale des Sciences et Arts*. Auf regionaler Ebene sollten die Bildungsagenden von den *sociétés départementales* verwaltet werden. Dieser Plan wurde allerdings, wie bereits erwähnt, nicht weiter verfolgt, er könnte aber durchaus als Vorlage für den Aufbau zentraler Institutionen der Schulverwaltung gedient haben.

Für Grèze-Rueff erfolgt die Schaffung einer ersten Vorläuferorganisation für das spätere Unterrichtsministerium mit den Bestimmungen des décret Bouquier vom 19. Dezember 1793.

„*Les décrets de la Convention de 1793 et 1794, tout en reconnaissant, que l'enseignement est*

⁶⁰ Claude Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires* (Paris 1990), 59.

⁶¹ François Grèzes-Rueff et Jean Leduc, *Histoire des élèves en France. De l'Ancien Régime à nos jours* (Paris 2007), 421.

„libre’, créent une fonction publique d’enseignement et un organisme d’Etat qui prend, en 1824, le nom de Ministère de l’Instruction publique.“⁶²

Die Schaffung der *université impériale* durch Napoleon 1806 kann ebenfalls als staatliche Institutionenbildung gesehen werden, auch wenn die Universität formal unabhängig war. Ihr unterstanden – theoretisch - alle Schulen. Für die Primarschulen ergaben sich daraus allerdings keine wirklichen Veränderungen; sie blieben in der Praxis weiterhin den lokalen Gegebenheiten und Autoritäten ausgeliefert. Für Mayeur liegt die diesbezügliche Zurückhaltung Napoleons in einer realistischen Einschätzung seiner Möglichkeiten begründet. Er wusste, dass ein staatlich verordneter und von den Gemeinden eingeforderter Schulbau sowie die staatliche Rekrutierung und Ausbildung der erforderlichen Lehrer schlicht und einfach nicht zu finanzieren waren. Er beließ es daher weitgehend bei der gewohnten Praxis und versuchte lediglich, diese in sein Überwachungssystem einzugliedern.

„Loin de tracer un plan général qui n’a guère de chances d’être appliqué, au moins dans le domaine de l’instruction primaire, on s’efforce de rattacher ce qui a le mérite d’exister à une structure qui permette le contrôle.“⁶³

Durch die Schaffung der *Université impériale* sollte nicht nur die Kontrolle über alle Bildungseinrichtungen gewährleistet sondern auch ein „Lehrkörper“ geschaffen werden, also ein kompakter Berufsstand mit hohem Berufsethos und entwickeltem Korpsgeist, den geistlichen Orden nicht unähnlich. Theoretisch sollten auch die Schulbrüder nach ihrer Wiedenzulassung in die Universität eingegliedert werden, das sah zumindest das Dekret vom 17. März 1808 vor.

„Ils seront brevetés et encouragés par le grand maître qui visera leurs statuts, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles.“ Allerdings wird diese Bestimmung nicht in die Praxis umgesetzt, wie Lelièvre festhält. *„Dans la pratique, les Frères prospèrent en marge de l’Université; l’article 109 du décret de 1808 qui prévoit leur intégration au corps universitaire reste lettre morte.“⁶⁴*

Die Verordnung Ludwigs XVIII vom 29. Februar 1816 enthält detaillierte Vorstellungen

⁶² Grèze-Rueff, Histoire des élèves, 8.

⁶³ Mayeur, Histoire de l’enseignement, 320.

⁶⁴ Lelièvre, Histoire des institutions, 59.

darüber, wie die Schulaufsicht über das Primarschulwesen aufgebaut sein sollte. Sie enthält jedoch, wie bereits angemerkt, keinerlei verpflichtende Bedingungen über den Ausbau der Primarschulen, die zu diesem Zeitpunkt noch sehr unregelmäßig über das Land verstreut und in sehr unterschiedlicher Qualität existierten.

Aus diesem Grund kommt dem Dokument auch nur die Bedeutung einer Absichtserklärung zu. Konkrete Umsetzungsschritte werden erst 1833 mit dem Gesetz Guizot erfolgen. Wir wollen trotzdem die in der Verordnung vom 29. Februar 1816 beschriebenen Institutionen festhalten, die in sehr ähnlicher Form 1833 wieder auftreten werden und die auf ein Zusammenspiel zwischen Kirche und Staat im Bereich des Primarschulwesens aufbauen.

In jedem Kanton sollte ein *comité de surveillance*, ein Schulaufsichtskomitee gegründet werden, dem der Pfarrer, der Friedensrichter und ein Vertreter des Königs angehören. Diese Autoritätspersonen sollten dafür sorgen, dass die lokalen Autoritäten Schulen einrichten und ihren Betrieb weitgehend finanzieren. Sie sollten auch dazu beitragen, die bei vielen Eltern vorhandenen Zweifel hinsichtlich der Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs ihrer Kinder zu zerstreuen.

Die konkrete Aufsicht über die einzelne Schule wird in die gemeinsame Verantwortung des Pfarrers und des Bürgermeisters gelegt. Letzterer wurde zu dieser Zeit noch nicht von den Bewohnern gewählt sondern von der staatlichen Verwaltung eingesetzt und repräsentiert somit die staatliche Autorität an der Seite der geistlichen.

Die Verordnung enthält auch bereits Bestimmungen hinsichtlich der Qualitätskontrolle der Lehrer. Es wird ein *brevet de capacité*, also ein Lehrbefähigungszeugnis verlangt, das nach erfolgreicher Prüfung vom *inspecteur d'académie* ausgestellt wird.

Die Arbeitserlaubnis für den jeweils konkreten Schulstandort wiederum wird vom Rektor erteilt. Abläufe und Zuständigkeiten waren in diesem Dokument klar festgeschrieben, es haperte allerdings an der Realisierung. Dies wird Guizot in der Parlamentssitzung vom 2. Mai 1833 mit folgenden Zahlen belegen: von 2846 Kantonen haben nur 1031 ein Schulkomitee, und davon haben wiederum nur an die 200 tatsächlich Aktivitäten entwickelt.⁶⁵

⁶⁵ Lelièvre, Histoire des institutions, 61.

7. Religion und Kirche(n) in der französischen Gesellschaft im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts

Im genannten Zeitraum wechselten unterschiedliche politische Regime einander ab: Konsulat (1799-1804) und Empire (1804-1814) unter Napoleon, Restauration unter den Bourbonen Ludwig XVIII (1814-1824) und Karl X (1824-1830), und schließlich die „bürgerliche“ Julimonarchie unter Louis Philippe nach dem Juliaufstand von 1830. Ihre religionspolitischen Ansätze unterschieden sich deutlich, gemeinsam ist jedoch allen, dass sie die Bedeutung der Religion für das Leben der Menschen und den Zusammenhalt der Gesellschaft für die eigenen Interessen zu nutzen versuchten.

Das Monopol der katholischen Kirche war zwar im Zuge der Revolution beendet worden und daran hielten sich auch die nachfolgenden Regime, sie bleibt aber dennoch mit großem Abstand die bedeutendste Religionsgemeinschaft im Land, wie Baubérot unterstreicht.

„L'égalité juridique proclamée entre les cultes reconnus ne doit pas faire oublier que, dans les frontières de 1814, les protestants vont constituer environ 2 % de la population française, et les juifs, à peine 0.2 %.“⁶⁶

Die katholische Kirche Frankreichs stellt keinen monolithischen Block dar. Besonders in der Frage des Umgangs mit der Modernisierung scheiden sich die Geister. Fühlen sich die einen von ihr bedroht und versuchen daher möglichst nicht mit ihr in Berührung zu kommen, versuchen die anderen, möglichst mit der Zeit zu gehen. Sie wollen die neuen technischen Errungenschaften in ihre traditionellen Glaubensaktivitäten einbauen. So sollen zum Beispiel Wallfahrten durch die Verwendung der Eisenbahn attraktiver gemacht werden. Der zunehmenden sozialen Differenzierung der Bevölkerung entsprechend werden zielgruppenspezifische Angebote entwickelt. Ziel all dieser Bemühungen ist es, die Rekatholisierung des Landes nach den Einbrüchen der Revolutionszeit wieder voranzutreiben.

Es gibt auch weiterhin den Gegensatz zwischen den Vertretern einer Nationalkirche, also den Anhängern des *gallicanisme*, und denjenigen, für die das universelle Oberhaupt der Kirche unbestritten jenseits der Alpen, in Rom, residiert. Diese Richtung wird von ihren Gegnern als *ultramontanisme* bezeichnet.

⁶⁶ Jean Baubérot, *Histoire de la laïcité française* (Paris 2000), 30.

In der Folge wollen wir uns auf die Erörterung von drei Aspekten der vielschichtigen Beziehungsgeschichte Gesellschaft – Religion – Staat in Frankreich beschränken. Bei der Auswahl ließen wir uns von ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Schule, sowie des Religionsunterrichts in der Schule, leiten.

7.1 Entchristianisierung

Während in früheren Forschungen die Revolution als Auslöser für die wachsende Distanz breiter Bevölkerungsschichten zur katholischen Kirche als Institution und zum Teil auch zur Religion gesehen wurde, unterstreicht Cholvy das Prozesshafte dieser Entwicklung, die sich bereits in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts in den Städten feststellen lässt. In Diözesanchroniken ist bezüglich des Kirchenbesuchs von *signes de déclin* und *essoufflement* die Rede. Cholvy zitiert aus dem Protokoll der Pariser Bischofskonferenz von 1782. „*La philosophie a pénétré dans les ateliers des artisans.*“⁶⁷ Die Bischöfe beklagen den Umstand, dass sich das Interesse für die Schriften Voltaires und der Enzyklopädisten nicht mehr nur auf den Kreis der Intellektuellen beschränke. Cholvy untermauert seine These mit konkreten Zahlen. In der Pfarre Saint Eustache in Paris zum Beispiel, die im Jahre 1767 an die 75 000 Seelen zählte, gingen nur circa 6000 zur Osterbeichte, einer der wichtigsten Pflichten für Katholiken im Glaubensjahr.

Als weitere Belege werden rückläufige Zahlen bei den Priesterweihen und steigende Zahlen bei außerehelichen Geburten angeführt, beides natürlich mit großen regionalen Schwankungen. Auch aus den Nachlasslisten vieler Bürger lässt sich herauslesen, dass sie seltener religiöse Objekte besaßen und auch seltener die Kirche im Testament bedachten, eine Geste, mit der man sich früher das Seelenheil sichern wollte.

Dansette unterstreicht in seiner Darstellung der Entchristianisierung den Umstand, dass die Einhaltung der religiösen Pflichten zunehmend nachlässiger von den Geistlichen wahrgenommen wurde. Auch die weltliche Macht achtete nicht ausreichend auf die Einhaltung der bestehenden Gesetze, die zum Schutz des Sonntags und der sonntäglichen Messfeier erlassen worden waren. Auch wenn es für einige wenige Berufsgruppen eine Befreiung von der Verpflichtung zum Kirchenbesuch gab, sollten doch die anderen den Weg dahin finden.

⁶⁷ Gérard Cholvy, *Christianisme et société en France au XIXe siècle. 1790-1914* (Paris 2001), 15f.

„Que les pâtres, les bateliers, les bouchers, manquent la messe, leur métier est une excuse; la foire, le marché, n'en sont pas une, encore moins le cabaret, ce grand ennemi de la religion. La plupart des curés ne peuvent ou ne veulent pas user de contraintes; ils laissent à leur quiétude les défaillants paisibles et ne dénoncent le plus souvent les réfractaires qu'en cas de scandale. L'Etat, lui aussi, ne s'émeut que si l'ordre public est gravement troublé.“⁶⁸

Anders als in den Städten füllten sich die Kirchen am Land weiterhin am Sonntag. Dansette zweifelt allerdings daran, ob man darin eine fortdauernde Gläubigkeit der LandbewohnerInnen sehen könne. Vielleicht war im Dorf einfach die soziale Kontrolle engmaschiger. Man wollte sich nicht beim Grundherrn unbeliebt machen und es gab auch nicht so viele Alternativangebote wie in der Stadt. Für ihn stellt erst die religionsfeindliche Politik der Revolution einen echten Prüfstein für den wahrhaften Glauben dar.

„Il faudra l'ouragan révolutionnaire pour faire violemment le tri entre les sincères et les routiniers ou les habiles (...). Une déchristianisation qui se cache avec prudence ou par habitude s'affirmera en plein jour; il est évident que la foi n'est pas vive là où les persécutions banniront sans peine la pratique.“⁶⁹

Baubérot wiederum unterstreicht die langfristigen Auswirkungen der Revolution in Bezug auf die Entchristianisierung. Schließlich war eine gesamte Generation nur sehr marginal religiös sozialisiert worden. Sie hatte einen *transfert de sacralité*, also eine Verlagerung des Heiligen hin auf andere Werte, wie zum Beispiel die Republik miterlebt, deren Gründung ja auch als Beginn einer neuen Zeitrechnung gehandelt wurde.

Weiters war von den Revolutionären versucht worden, mit dem „Kult der Vernunft“ und dem „Kult des Höchsten Wesens“ neue spirituelle Angebote für die Menschen zu schaffen. Diese Bemühungen scheiterten zwar kläglich, zogen aber auch kein strenges Gottesgericht nach sich, wie es katholische Würdenträger drohend angekündigt hatten. Das Ausbleiben einer wahrnehmbaren Strafe Gottes hatte zu einem weiteren Autoritätsverlust der Kirche geführt. Die Glaubwürdigkeit der Kirche als einer mächtigen Instanz, die auch Angst einflößte, hatte eindeutig gelitten.

⁶⁸ Adrien Dansette, *Histoire religieuse de la France contemporaine. L'Eglise catholique dans la mêlée politique et sociale* (Paris 1965), 39.

⁶⁹ Dansette, *Histoire religieuse*, 40.

„On craignait un Dieu vengeur. Or, pluie et beau temps ont été les mêmes pendant la décatholisation qu’auparavant.“⁷⁰

Es gibt keine stichhaltigen Methoden um das Ausmaß der Entchristianisierung in den verschiedenen sozialen Schichten der französischen Gesellschaft festzustellen und sie in eine Relation zur Revolution zu setzen. Für Grévy wird das Phänomen in der Literatur meist überschätzt. Er hat auch Probleme mit dem Begriff als solchem und reduziert die zunehmende Distanz zwischen Volk und Klerus auf die größere Anonymität in den Städten.

„Même si le terme de déchristianisation est sans doute inapproprié, il est incontestable que l’exode rural avait rompu le lien entre le clergé et les fidèles.“⁷¹

Auf alle Fälle hat der Begriff *déchristianisation* Eingang gefunden in das *Dictionnaire de la France du XIX siècle*.⁷² Laut Eintrag hätten ihn die Bischöfe Mitte des neunzehnten Jahrhunderts zum ersten Mal verwendet. Es handle sich dabei allerdings um keinen linearen und irreversiblen Prozess sondern um eine *alternance de flux et de reflux*, also eine Entwicklung, die einmal zunimmt und dann auch wieder abnimmt. Dabei wird auch auf eine von 1835 bis 1880 andauernde Phase des erneuten Erstarkens der Religion hingewiesen, eine *christianisation active, marquée par les constructions d’églises, la multiplication des missions paroissiales et des pèlerinages*. Für das erste Drittel des neunzehnten Jahrhunderts verzeichnet das genannte Werk eine langsame, nachrevolutionäre *reconstruction religieuse*.

Die Auswirkungen dieses mäandernden Prozesses auf die Entwicklung der Primarschule sind für uns von besonderem Interesse. Wir werden sehen, wie die erneute Zunahme der Sichtbarkeit der katholischen Kirche in der öffentlichen Wahrnehmung, zu der auch die Schulschwester und Schulbrüder in ihren Ordensgewändern beitragen, gleichzeitig zu einer Zunahme des Antiklerikalismus führen wird. Im Zuge der Aufstände des Juli 1830 kommt dies sehr klar zur Geltung.

Und diese Aufstände haben wiederum liberale Politiker wie Guizot in ihrer Meinung hinsichtlich der Bedeutung des Religionsunterrichts und der Kooperation zwischen Kirche und Staat im Bereich der Primarschule beeinflusst. Während Guizot vor 1830 eher für die

⁷⁰ Baubérot, Histoire de la laïcité, 35.

⁷¹ Jérôme Grévy, Le Cléricalisme? Voilà l’ennemi! (Paris 2005), 15.

⁷² Nadine Vivier et al., Dictionnaire de la France du XIX siècle (Paris), 88.

Aufhebung des Konkordats und eine Trennung von Kirche und Staat eingetreten war, sieht er nach den Juliaufständen in den anerkannten Kirchen potentielle Partner der Staatsmacht im Kampf gegen aufkeimendes sozialistisches Gedankengut. Für Mély ist er ab diesem Zeitpunkt

*„le principal artisan en France de la conversion du libéralisme de gouvernement aux bienfaits de la coopération de l’Etat et du catholicisme.“*⁷³

Gleichzeitig hat aber die Entchristianisierung auch den Raum geschaffen, in dem sich die Vorstellung von der laizistischen Schule entwickeln konnte, auch wenn ihre Realisierung erst in der Dritten Republik gelingen wird.

7.2 Das Konkordat von 1801

Die Revolution hat mit der Zivilkonstitution des Klerus versucht, eine gallikanische Nationalkirche zu schaffen. Dies ist allerdings nicht gelungen. Fast alle Bischöfe und ungefähr die Hälfte des Klerus weigerten sich, den gewünschten Eid auf die Verfassung abzulegen. Daraus ergab sich eine Spannung, die fast einer Kirchenspaltung gleichkam und eine ständige Quelle von Auseinandersetzungen war, die auch die Gefahr eines Bürgerkrieges beinhaltete.

Napoleon erbte nicht nur dieses Problem. Die religiöse Verfasstheit seines frisch eroberten Reiches war sehr heterogen. In seiner Kirchenpolitik tat er also gut daran, nicht nur eine nationale sondern eine gesamteuropäische Perspektive unter Bedachtnahme angestrebter Allianzen einzunehmen. In Teilen seines Imperiums, in Norditalien, Belgien, dem Rheinland war die Autorität der Kirche noch stark. Außerdem hoffte er auf Unterstützung aus dem katholischen Spanien in seinem Kampf gegen England. In Frankreich selbst stellte die Hochburg des eidverweigernden Klerus, die Vendée, auch ein Zentrum royalistischer Restaurationsbestrebungen dar, das es zu befrieden galt. Auf der anderen Seite wiederum favorisierten Teile der neuen, aus der Revolution hervorgegangenen Eliten den protestantischen Glauben, der ihrer Meinung nach mit den Errungenschaften der Revolution vereinbar wäre. Es bestand also Handlungsbedarf für Napoleon. Mit dem Konkordat, das er

⁷³ Benoît Mély, *De la Séparation des Eglises et de l’Ecole. Mise en perspective historique*. Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie (Lausanne 2004), 179.

1801 nach zähen Verhandlungen mit Papst Pius abschloss, gelang ihm ein weiterer Schritt zur Stabilisierung des nachrevolutionären Frankreichs. Allerdings musste er erst seine eigenen Anhänger von den Vorzügen dieses politischen Schachzuges überzeugen. Die dabei entwickelte Argumentation ist für unser Thema von Interesse, verweist sie doch auf die Rolle, die dem Religionsunterricht in der Primarschule staatlicherseits zuerkannt werden wird.

Die Kinder des Volkes - und nur die werden diese Schule besuchen, für die Kinder der Notabeln gibt es andere Bildungseinrichtungen - sollen an klare Gebote, Verbote und nicht hinterfragte Autorität gewöhnt werden. Gehorsam und Loyalität sollen im frühen Kindesalter verinnerlicht werden.

Für Portalis (1746-1807), einem engen Vertrauten Napoleons und dem Hauptverhandler des Konkordats, spielt die Religion eine präventive Rolle und steht keineswegs im Gegensatz zu dem Rechtsstaat, der die Gesellschaft regieren soll. Religion und Gesetz wären nur zwei Seiten einer Medaille.

„Nous voyons les crimes que la religion n’empêche pas, mais voyons-nous ceux qu’elle arrête? Pouvons-nous scruter les consciences et y voir tous les noirs projets que la religion y étouffe et toutes les salutaires pensées qu’elle y fait naître? (...). Les lois n’arrêtent que le bras; la religion règle le cœur. Les lois ne sont relatives qu’au citoyen; la religion s’empare de l’homme.“⁷⁴

Es ist daher nur konsequent, dass trotz aufrechten Verbots von Orden - die von ihnen geforderten Gelübde galten als unvereinbar mit den Menschenrechten, da sie die persönliche Freiheit nicht respektierten - die Schulorden im Jahr 1803 wieder zugelassen werden. Dabei spielten allerdings auch rein pragmatische Gründe eine Rolle. Es gab nicht genug weltliche Lehrer, zudem konnte man die geistlichen Lehrer mit weniger Lohn abspeisen, da sie ja keine Familie zu erhalten hatten. Und am besten für die Staatsfinanzen war es natürlich, wenn sie überhaupt für Gottes Lohn arbeiteten.

Die Allianz mit der katholischen Kirche, festgeschrieben im Konkordat, bei dem Napoléon durch die einseitige Hinzufügung der Durchführungsbestimmungen, der *lois organiques* von 1802, das letzte Wort hat, ist aber keineswegs eine Rückkehr zu den Zuständen des Ancien

⁷⁴ Discours prononcé par Portalis, orateur du gouvernement, dans la séance du corps législatif du 15 germinal an X (5. April 1802). Zit. nach: *Baubérot, Histoire de la laïcité*, 28.

Régime. Die katholische Religion ist nicht mehr länger Staatsreligion und hat auch keine Monopolstellung mehr. Napoleon geht von der lapidaren Einsicht aus, dass sich die Mehrheit der Franzosen dieser Religion zugehörig fühlt und daher wird sie im Konkordat auch als „*celle de la grande majorité des Français*“⁷⁵ bezeichnet.

Es wird auch in keiner Weise inhaltlich zu Fragen der Religion Stellung genommen. Auch der während der Revolution erfolgte Verkauf der Kirchengüter wird nicht rückgängig gemacht sondern es werden - als eine Form der Entschädigung aber auch der Unterwerfung des Klerus unter die Staatsgewalt - die Bischöfe und Priester vom Staat bezahlt. Dies gilt in der Folge auch für die Vertreter der protestantischen und der jüdischen Glaubensgemeinschaft. Letztere werden allerdings erst unter der Julimonarchie staatlich entlohnt werden.

Napoléon nützt den Augenblick auch um das nationale „Führungspersonal“ der katholischen Kirche auszutauschen. Die mehrheitlich königstreuen Bischöfe werden vom Papst aufgefordert, ihr Amt aufzugeben. Napoleon ernennt daraufhin neue Bischöfe, die vom Papst geweiht werden. Und am Ende eines Hochamtes wird, wie früher der König, jetzt die Republik und ihre höchsten Vertreter dem Schutz Gottes anvertraut. Die entsprechende Formel lautet: *Seigneur protège la République, Seigneur protège les consuls!*

Cholvy komplettiert das Bild der napoleonischen Religionspolitik mit dem Hinweis auf den enormen Anstieg der Freimaurerlogen, denen alle Vorteile einer „*véritable patronage officiel*“⁷⁶, also einer offiziellen staatlichen Unterstützung zugute gekommen wären.

7.3 Der Beginn des Laizismus

Der historische Begriff der *déchristianisation* wird für zwei unterschiedliche Tatbestände verwendet. Er meint zum einen den bereits beschriebenen gesellschaftlichen Prozess aber auch die Gesamtheit aller im Zuge der Revolution getroffenen Maßnahmen, die die Ausrottung des katholischen Glaubens zum Ziel hatten. Dazu zählen zum Beispiel die Einführung einer neuen Zeitrechnung, die physische Liquidierung von Geistlichen oder auch die (erfolglose) Einführung neuer Kulte.

⁷⁵ Cholvy, *Christianisme et société*, 22.

⁷⁶ *Ibid.*, 26.

Zuvor hatte es bereits die Stimmen der Aufklärer gegeben, die für eine Emanzipation des Individuums von der als autoritär empfundenen katholischen Religion eintraten und - wie Rousseau - sich für eine *religion civile* aussprachen. Die Frage, die sich zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts in diesem Zusammenhang stellt, bringt Baubérot wie folgt auf den Punkt.

„Comment concilier une culture de la liberté individuelle, des droits de l’individu (...) et la nécessité de faire société, d’avoir un élément moral et même, au sens large du terme spirituel dans le vivre-ensemble?“⁷⁷

Die laut Baubérot zu Beginn des neunzehnten Jahrhunderts erfolgte erste Etappe der Laizierung (die zweite, entscheidende wird erst in der Dritten Republik stattfinden) will die Religion keineswegs aus dem gesellschaftlichen Raum ausschließen. Sie will jedoch ihre institutionelle Präsenz möglichst gering halten. Dies entspricht auch der Haltung weiter Teile der Bevölkerung, die zwar dem Klerus und der Institution Kirche misstrauisch gegenüberstehen, nicht aber dem Glauben. Dieser dient ihnen nicht zuletzt als strukturierendes Element im Lebenszyklus, er bietet Rituale und Orientierungswerte. Gleichzeitig stellt aber die Religion nicht mehr die normative Basis für alle Lebensbereiche dar. Es bilden sich vielmehr neue Institutionen heraus, mit deren Hilfe der Staat die entscheidenden Vorgaben macht, zum Beispiel im Bereich der Gesetzgebung, der Medizin und des Bildungswesens. Neben den Vertretern der Geistlichkeit treten neue Schlüsselkräfte in der Gesellschaft auf. Sie sind ebenfalls des Lesens und Schreibens mächtig und haben zusätzlich spezielle Kenntnisse in ihrem Fachgebiet. Die Autorität der Ärzte, Ingenieure und der weltlichen Lehrer ist nicht religiös motiviert, Bildung und Wissen werden zu einem Schlüsselwert in der laizistischen Gesellschaft werden, die in der Vernunft und nicht im Glauben die notwendige Basis zum gedeihlichen Zusammenleben in der Gesellschaft sieht.

8. Ausgewählte Inhalte aus dem Gesetz Guizot von 1833

8.1 Institutionelle und materielle Vorgaben

⁷⁷ Jean Baubérot et Séverine Mathieu, *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914* (Paris 2002), 121.

Aus dem Gesetz geht klar die Intention hervor, mit den bisherigen (zahnlosen) Absichtserklärungen hinsichtlich des Ausbaus des Primarschulwesens in ganz Frankreich zu brechen und klare, auch zahlenmäßige Vorgaben zu machen.

Es wird eine dreigliedrige Gesamtarchitektur vorgegeben. Jede Gemeinde muss - eventuell auch im Verbund mit einer Nachbargemeinde - für das Vorhandensein von mindestens einer *école primaire* sorgen. Wo die lokalen Gegebenheiten dies erlauben, kann der Unterrichtsminister durchaus auch nach Rücksprache mit dem Gemeinderat eine vorhandene konfessionelle Schule zur Gemeindeschule erklären.

Dans le cas où les circonstances locales le permettraient, le Ministre de l'Instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser à titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'Etat (Art. 9)

In den Hauptstädten der départements sowie in den Gemeinden mit mehr als 6000 Einwohnern muss zusätzlich eine *école primaire supérieure* eingerichtet werden. Weiters muss jedes département allein oder im Verbund mit ein oder zwei benachbarten départements eine *école normale* betreiben, mit der besonderen Aufgabe der Lehrerbildung. Artikel 3 stellt lapidar fest, dass sich das Primarschulwesen in ein privates und ein öffentliches teilt. *L'instruction primaire est privée ou publique (Art. 3)*. Letzteres wird zur Gänze oder zum Teil von den Gemeinden, weiters den départements oder dem Staat finanziert. Es gehört zu den Aufgaben der *conseils généraux* die notwendigen Budgetmittel zu beschließen. Können das Schulhaus und das Lehrergehalt, dessen Höhe ebenfalls im Gesetz festgelegt wird, nicht durch eine Stiftung oder Schenkung finanziert werden, obliegt es dem Gemeinderat, die nötigen Mittel zu finden. Er kann dafür auch eine zweckgebundene Steuer einheben. Schreckt der Gemeinderat vor einem derartigen Schritt zurück, kann sie trotzdem mittels königlichen Dekrets angeordnet werden. Die Höhe der Steuer ist in jedem Fall begrenzt und sie muss auch jedes Jahr aufs Neue genehmigt werden.

Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi des finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière (Art. 13).

Für die Schulaufsicht werden lokale und regionale Komitees eingerichtet, die ihre Tätigkeit in engem Kontakt mit den Zentralstellen entwickeln. Auf lokaler Ebene steht der Bürgermeister oder sein Stellvertreter dem Komitee vor. Mitglieder sind der Pfarrer oder Pastor sowie ein oder mehrere Vertreter der örtlichen Notabeln, die von der nächsthöheren Ebene, dem *comité d'arrondissement* bestellt werden.

Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement. (Art. 19)

Gehören die Bewohner einer Gemeinde verschiedenen staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften an, so haben alle ein Recht darauf, im lokalen Schulkomitee vertreten zu sein. Diese Komitees müssen auf die Sauberkeit und Sicherheit des Schulhauses achten sowie auf die Disziplin von Lehrern und Schülern. Sie können die Suspendierung eines Lehrers beim Bürgermeister beantragen. Tritt diese in Kraft, muss allerdings das übergeordnete Komitee binnen 24 Stunden darüber informiert werden. Die Auswahl eines Lehrers obliegt dem Gemeinderat, der allerdings vorher die Meinung des Komitees einholt. Letztere müssen weiters darauf achten, dass mittellose Familien kein Schulgeld zu bezahlen haben und sich eine Übersicht darüber verschaffen, welche Kinder weder in der Schule noch zuhause unterrichtet werden. Die Tätigkeit der lokalen Komitees wird von den *comités d'arrondissement* überwacht. Im Falle einer negativen Berichterstattung können lokale Komitees vom Unterrichtsminister aufgelöst und durch neue, von ihm eingesetzte Komitees ersetzt werden. Die Aufgabe der *comités d'arrondissement* besteht zudem in der Schulaufsicht und der Schulentwicklung.

Il sera formé dans chaque arrondissement de souspréfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire (Art. 18).

Mitglieder sind der Bürgermeister, der Friedensrichter, der Senior unter den Pfarrern sowie gegebenenfalls Vertreter anderer Konfessionen. Als weitere Mitglieder werden Vertreter des Sekundarschulwesens sowie ein Primarschullehrer, der im Ort ansässig ist, genannt. Diese Personen werden vom Minister in das Komitee entsandt. Dazu kommen noch Vertreter der staatlichen Verwaltung und der Notabeln. Allen Schulkomitees auf der Ebene der départements steht der Präfekt vor. Die Ebene darunter, die der arrondissements, steht unter

der Präsidentschaft des Vizepräfekten. Alle Komitees sollen mindestens einmal monatlich zusammentreten.

8.2 Rechte und Pflichten der Kirche(n)

Im Gesetz ist nicht von „Kirchen“ sondern von den *cultes reconnus par l'Etat* die Rede. Dabei handelt es sich um die katholische, die protestantische und die jüdische Glaubensgemeinschaft. Der Religionsunterricht wird als erstes der zu unterrichtenden Fächer genannt, allerdings in Kombination mit Moralerziehung. *L'instruction primaire élémentaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse (Art. 1)*. Ob das Kind am konfessionellen Religionsunterricht teilnimmt, entscheidet allein der Vater. *Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'Instruction religieuse (Art. 2)*.

Die Vertreter der anerkannten Religionsgemeinschaften sind auf allen Ebenen in den Schulkomitees vertreten, sie dürfen auch eigene Schulen unterhalten. Das Gesetz unterscheidet zwischen *école publique* und *école libre*. Zu letzteren werden auch die konfessionellen Schulen gezählt, sie existieren neben Einrichtungen privaten Charakters, die in der Regel laizistisch sind.

8.3 Rechte und Pflichten der Eltern

Die Eltern – oder genauer die *pères de familles*, also die Familienväter - finden im vorliegenden Text kaum Erwähnung. Dies muss wohl im Licht der nicht existierenden Schul- und Unterrichtspflicht gesehen werden. Auch wenn der Staat mit diesem Gesetz für ein breites Angebot von Schulen sorgt, bleibt der Schulbesuch eine private Entscheidung. Bei erwiesener Mittellosigkeit haben die Eltern beziehungsweise die Schüler das Recht auf kostenlosen Besuch der Primarschule.

Seront admis gratuitement dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune ou des communes réunies que les conseils municipaux auront désignés comme ne

pouvant payer aucune rétribution (Art. 14).

Will man dieses Recht auch für das höhere Niveau der Primarschule in Anspruch nehmen, also für den Besuch einer *école primaire supérieure*, müssen sowohl die schulischen Leistungen gewissen Anforderungen entsprechen als auch ein wenig Glück im Spiel sein, da die Anzahl der Freiplätze beschränkt ist.

Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution (Art. 14).

Auch wenn es, wie bereits unterstrichen, allein eine private Entscheidung ist, ob die Kinder in die Schule geschickt beziehungsweise überhaupt unterrichtet werden, so gibt es doch staatliche Bemühungen, sich einen Überblick über den Stand der Dinge zu verschaffen. Es zählt zu den Aufgaben des kommunalen Schulkomitees, entsprechende Erhebungen durchzuführen.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles publiques ou privées (Art. 21).

8.4 Rechte und Pflichten der Lehrer

Laut Artikel 4 des vorliegenden Gesetzes wird jedem Menschen, der das 18. Lebensjahr vollendet hat, das Recht zuerkannt, in einer Primarschule zu unterrichten oder sie zu leiten wenn er folgende zwei Anforderungen erfüllt: er muss dem Bürgermeister der Gemeinde, in der er unterrichten möchte, ein Eignungszeugnis, ein *brevet de capacité* vorlegen sowie ein Leumundszeugnis, das ihm bestätigt, des Lehrberufs „würdig“ zu sein.

(Il faut) un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement. Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans (Art. 4).

Es ist bemerkenswert, dass keine kirchlichen Autoritäten bei der Ausstellung des Leumundszeugnisses involviert sind sondern der Bürgermeister beziehungsweise drei Gemeinderäte. Um das erforderliche Eignungszeugnis zu erlangen muss der Kandidat eine Prüfung vor einer Kommission ablegen, die auf Ebene des départements zusammentritt und unter der Aufsicht des Unterrichtsministers steht. Ihr obliegen auch die Aufnahme- und Abschlussprüfungen bei den Normalschulen. Die Prüfungen sind öffentlich, ihr Zeitpunkt sowie die Mitglieder der Kommission werden vom Minister festgelegt.

Sobald ein Lehrer von einer oder von mehreren Gemeinden im Verbund engagiert wurde, hat er ein Recht darauf, dass ihm passende Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die sich sowohl zum Wohnen als auch zur Unterrichtserteilung eignen.

Il sera fourni à tout instituteur communal: Un local convenablement disposé tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves (Art. 12).

Auch die Höhe seines Lohns wird im vorliegenden Gesetz festgesetzt. In der Primarschule bekommt er 200 Francs Monatslohn, in der höheren Primarschule, der *école primaire supérieure*, ist der Lohn doppelt so hoch. Zu diesem Fixlohn kommt noch das Schulgeld, das die Eltern monatlich zahlen müssen. Seine Höhe wird vom Gemeinderat festgelegt und muss nicht mehr vom Lehrer selbst in bittstellerischer Art und Weise eingehoben werden.

En sus du traitement fixe, l'instituteur recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes (Art. 14).

Der Lehrer hat auch ein Recht auf Altersfürsorge. Zu diesem Behufe werden auf Ebene der départements entsprechende Sparkassen eingerichtet. Dorthin fließt ein Zwanzigstel vom Jahreslohn, und zwar direkt vom Arbeitgeber weg. Darüber hinaus dürfen allerdings keine staatlichen Gelder in diese Kassen fließen, private Schenkungen und Testate allerdings schon. Stirbt der Lehrer vor Quittierung seines Dienstes gehen die Ansprüche auf seine Witwe und die Erben über.

Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve et à ses héritiers (Art. 15).

Die Lehrer haben auch das Recht, in Gestalt eines vom Unterrichtsminister ernannten Vertreters aus ihren Reihen in den Komitees auf regionaler Ebene mitzuarbeiten (Art. 19). Erfüllt der Lehrer seine Pflichten nicht, so kann er auf kommunaler Ebene vom Bürgermeister auf Antrag des örtlichen Schulkomitees suspendiert werden. Kommt es dazu, so muss darüber innerhalb von 24 Stunden an die nächsthöhere Ebene berichtet werden, die dann die Angelegenheit weiter verfolgt. Fühlt sich ein Lehrer zu Unrecht seiner Funktion enthoben, kann er sich innerhalb eines Monats an den Unterrichtsminister wenden. *L'Instituteur frappé d'une révocation, pourra se pourvoir devant le Ministre de l'Instruction publique (Art. 23).*

Zweiter Teil:

Die neue Schule im Praxistest

1. Lehrer, Unterrichtsgeschehen, Akzeptanz und Widerstand in Österreich

Wir haben uns bisher mit den gesetzlichen Vorgaben zur Errichtung eines landesweiten Primarschulwesens und seinem historischen Entstehungsprozess beschäftigt. Wie aber sah die Schulwirklichkeit aus? Was spielte sich in den Schulstuben dieser Zeit ab? Und wie reagierten LehrerInnen und Eltern auf die „neue“ Schule? Auch bezüglich der Frage der tatsächlichen „Arbeitsteilung“ im Schulalltag zwischen staatlichen und kirchlichen Repräsentanten lassen sich wenig generell gültige Aussagen treffen, da wohl auf die jeweils vorhandene örtliche Situation mit Pragmatismus reagiert und die vorhandenen Kräfte eingesetzt wurden.

Wir wissen natürlich, dass das Studium der normativen Vorgaben hinsichtlich der angestrebten „neuen“ Schule aufgrund der Quellenlage und mit Hilfe der herkömmlichen Forschungsmethoden um vieles leichter ist als der Frage nachzugehen, wie es um die tatsächliche Umsetzung und Akzeptanz dieser Vorgaben bestellt war. Gerade im Bereich Schule und Unterricht klaffen diese beiden Bereiche immer wieder auseinander. Um dies auch bei der vorliegenden Arbeit in Erinnerung zu rufen, wollen wir einen kritischen Zeitgenossen zu Wort kommen lassen, der als Reisender einen Blick von außen auf die Wiener Schulrealität des Jahres 1781 warf und seine Eindrücke für die Nachwelt festgehalten hat. Wir zitieren aus einer mehrbändigen *Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781*⁷⁸.

Der Autor hatte vom guten Ruf der Wiener Normalschule gehört und will sich vor Ort ein Bild von ihren tatsächlichen Leistungen machen. Dabei fällt dem Protestanten zuallererst die überragende Bedeutung der Religion im Rahmen der Schule auf, ein Umstand, der ihn negativ berührt, wie wir sehen werden.

„Ich gieng verschiedene mal unangemeldet nach St. Anna, um alles desto weniger

⁷⁸ Christoph Friedrich Nicolai, *Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz, im Jahre 1781* (Berlin und Stettin 1784).

vorbereitet, und in seiner gewöhnlichen Beschaffenheit zu finden. Ich gieng verschiedene Mal vergeblich. Die Kinder waren entweder in der Messe oder in der Beichte (...). Es kommt einem Protestanten sehr seltsam vor, wenn er sieht, daß in einer verbessert seynsollenden Schulanstalt, sogar Kinder, die noch nicht denken können, auf Befehl, die Zeit die zum Unterrichte viel nützlicher gebraucht werden könnte, mit solchen mechanischen geistlichen Übungen verlieren müssen.“⁷⁹

Nach etlichen erfolglosen Anläufen gelingt es dem Autor dann doch, den praktischen Unterricht zu beobachten. Wie bereits ausgeführt, fand in den Normalschulen auch die Ausbildung der zukünftigen Lehrer statt, die das Metier des Unterrichtens hauptsächlich durch teilnehmende Beobachtung am Unterricht von erfahrenen Schulmeistern erlernten. In eben eine solche Klasse hat es unseren Reisenden verschlagen und sein Eindruck ist zwiespältig.

„Wir fanden den Hrn. Professor Bauer vor sechs kleinen, lieben, muntern Knaben stehen, davon immer drey oder viere, wenn er fragte, und oft noch ehe er ausgeredet hatte, die beiden ersten Finger der Hand emporrekten, um zu zeigen, daß sie auf die Frage etwas zu antworten wußten; da er denn auf denjenigen zeigte, der antworten sollte. Dieß waren in den verschiedenen Schulen, die ich in Wien gesehen hatte, die ersten recht aufmerksamen Zuhörer. Zum unseligen Kontraste saßen hinter ihnen auf Bänken die künftigen Lehrer, etwan 40 zwanzigjährige Lümmel, welche so sorglos da saßen, zum Theile sich halb auf die Bänke lehnten und streckten, zum Theile halb schlafend mit dem Kopfe nickten, als ob die ganze Sache sie nichts anginge, die doch bloß ihretwegen geschah.“⁸⁰

In dieser Beobachtung kommen die zukünftigen Lehrer sehr schlecht weg. Wir werden sehen, wie sich auch in ihrem Bereich die in der Allgemeinen Schulordnung gewünschte „Gleichförmigkeit“ nach und nach einstellen wird und der Lehrer sich zunehmend aus dem Schatten des Pfarrers löst. Eine entsprechende Berufsausbildung und die Einbettung in das öffentliche Dienstwesen tragen zu seiner Eigenständigkeit bei. Dies gilt auch für die LehrerInnen, die allerdings zahlenmäßig noch längere Zeit eine Minderheit bleiben. Wir verwenden daher in weiterer Folge vorrangig die männliche Form.

⁷⁹ Nicolai, Beschreibung einer Reise, Bd.4, 665f.

⁸⁰ Ibid., 670 f.

2. Die Lehrer

2.1 Der Lehrer als Diener vieler Herren

Das Ansehen der Lehrer war so gering, dass es mit der neuen gesetzlichen Regelung nur steigen konnte. Das gilt auch für sein Einkommen: es reichte nicht aus zum Leben, daher musste meistens eine Nebenbeschäftigung angenommen werden. Im ländlichen Raum war dies oft Kirchdiener. Dabei war nicht immer klar, was die Haupt- und was die Nebenbeschäftigung war. Eltern beklagen den häufigen Ausfall des Unterrichts weil der Lehrer den Pfarrer begleiten muss, wenn dieser sich auf den (oft langen) Weg macht um einem Mitglied der Pfarrgemeinde die Sterbesakramente zu erteilen. Aber auch freudigere Anlässe wie Taufen und Hochzeiten verlangen nach der Anwesenheit des Messdieners an der Seite des Pfarrers.

Der Umstand, dass in der Allgemeinen Schulordnung darauf eingegangen wird und die Abwesenheiten des Lehrers in Erfüllung seiner Pflichten an der Seite des Pfarrers klar reduziert werden weist auf die Dringlichkeit des Problems hin. Die dadurch gewonnene Zeit soll dem Unterricht sowie dem Aufbau einer „Bildungsdokumentation“ zugute kommen. So könnte man den Beginn der administrativen Arbeiten, die auf den Lehrer nun zukommen, nennen, wenn man sie positiv bewerten will. In eigens konzipierten Formularen muss der Lehrer die Anwesenheit der SchülerInnen, ihre Lernfortschritte sowie den vorgetragenen Lehrstoff eintragen. Damit werden indirekt auch die regelmäßige Anwesenheit des Lehrers und das von ihm erfüllte Pensum überprüft. Im Falle des negativen Abschneidens eines Schülers oder einer Schülerin bei den Schlussprüfungen kann überprüft werden, ob der vorgeschriebene Lehrstoff denn auch durchgenommen wurde.

Die Geschichte ihres Berufsstandes ist für die österreichischen VolksschullehrerInnen noch zu schreiben. Wer waren sie und wie sind sie in diesem Beruf gelandet? Momentaufnahmen erwecken oft den Eindruck einer „Negativauslese“: Lehrer wird, wer geistig oder körperlich nicht in der Lage ist, ein Handwerk auszuüben oder körperlich schwere Arbeit zu leisten. Eine schöne Stimme und vielleicht auch noch Kenntnisse im Orgelspiel gelten auf alle Fälle als Anstellungsplus. Am wichtigsten allerdings sind eine christliche Lebensführung und ein makelloser Leumund. Und damit sich daran auch nichts ändert werden Nebenbeschäftigungen

im Schank- und Gewerbeswesen, das Musizieren bei Hochzeiten und anderen Festen, die nicht im kirchlichen Rahmen ablaufen, verboten.

Finanzielle Überlegungen waren es aus gutem Grund nicht, die fähige junge Leute dazu veranlassten, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. In der Literatur finden wir immer wieder Fälle von „Familiendynastien“, wo über mehrere Generationen hinweg dieser Beruf ausgeübt und ein bestimmtes Sendungsbewusstsein und auch Stolz damit verbunden wird.

„Angesichts der Tatsache, daß jeder Handwerker, mitunter sogar ein Tagelöhner, mehr verdiente als ein Lehrer, wählten in der thesesianisch - josephinischen Epoche vielfach nur die Söhne von Lehrern diesen Beruf.“⁸¹

Ein positiver Nebeneffekt bei dieser Art von Familientradition war, dass auch die betagten Eltern weiterhin in der Lehrerwohnung mit dem Sohn wohnen bleiben konnten wenn die Räumlichkeiten dies erlaubten. Und da die Söhne schon von Kindesbeinen an in engem Kontakt mit der Unterrichtstätigkeit des Vaters aufwuchsen, beherrschten sie das Handwerk oft besser als andere.

Bedingt durch gewisse Zeitumstände haben sich aber auch kluge Köpfe in diesen Beruf verirrt. Eine Weisung Josephs II, wonach Lehrer, die sich für zehn Jahre verpflichteten, von der Ableistung des Militärdienstes zu befreien seien, steigert die Anziehungskraft dieses Berufes bei den jungen Männern, die den Koalitionskriegen entkommen wollten.

Wir haben schon auf das geringe soziale Ansehen der Lehrer hingewiesen. Dass dies allerdings nicht nur für die weltlichen, sondern auch für die geistlichen Lehrer galt, mag erstaunen, vor allem dass die Geringschätzung auch in den Reihen des Klerus selbst verbreitet war.

„Der Stand des Lehrers, gleichviel ob geistlich oder weltlich, war verachtet. Auch der Klerus, mit rühmenswerthen Ausnahmen (...), blickte mit mitleidiger Verachtung auf jene Priester herab, die sich zum Schulhalten herbeiließen, statt ihren Ehrgeiz auf Erlangung guter

⁸¹ Gerald Grimm, Expansion, Uniformisierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In: *Schmale*, Soziographische Divergenz, 225 - 254, 242.

*Pfründen zu richten und sich hiezu der richtigen Mittel zu bedienen.*⁸²

Auch wenn die Allgemeine Schulordnung Bestimmungen zur Bezahlung der Lehrer enthält, bleibt die Praxis oft noch dahinter zurück. Schneller zitiert aus dem Gemeinderatsbeschluss von Umhausen in Tirol, vom 29. Juni 1777, in dem die Anstellung eines Lehrers beschlossen wird, und zwar für ein Scheit Holz täglich und drei Kreuzer Schulgeld pro Kind wöchentlich. Sollten Beschwerden gegen ihn laut werden oder er gar auf die Idee kommen, gegen das Wissen und den Willen der Gemeinde zu heiraten, drohte seine umgehende Absetzung. Dies veranlasste den Autor zu folgendem Kommentar:

*„Also auch der Cölibat wurde damals den Lehrern für ein Scheit Holz täglich und drei Kreuzer wöchentlich von jedem Kinde von den Gemeinden auferlegt.“*⁸³

Noch ärmer als die Lehrer waren die Schulgehilfen dran. Bei mehr als hundert Kindern in einer Klasse wurde in der Regel zusätzlich ein Gehilfe eingestellt, der ungefähr die Hälfte eines Lehrerlohns bezog, was die Gründung einer eigenen Familie praktisch ausschloss. Dadurch war er dem Schulmeister noch mehr ausgeliefert. Dieser betrachtete ihn nicht selten auch als persönlichen Diener.

Wem untersteht nun dieser „Diener vieler Herren“?

Laut Stanzel reicht der Streit darüber, welchem Kompetenzbereich Schule und Lehrer angehören, weit vor die Zeit Maria Theresias zurück. Es ging dabei vor allem um das Recht der Ernennung und der Abberufung. Als die Staatsverwaltung das Studienwesen nach und nach an sich zog, herrschte in den Wiener Hofstellen noch längere Zeit die Meinung vor, dass das niedere Schulwesen Sache der Geistlichkeit, der Grundherrschaften und der Gemeinden bleiben könne.

Die zunehmende Sorge um die Verwahrlosung der Jugend in den Wiener Vorstädten leitete Mitte des achtzehnten Jahrhunderts allerdings einen Kurswechsel ein, wie man an der neuen Schulordnung für die Wiener Vorstädte vom 3. Februar 1748 sehen kann.

⁸² Schneller, Die Volksschule in Tirol, 6.

⁸³ Ibid., 29.

Aber auch in den Ländern kommt es zunehmend zu Kompetenzstreitigkeiten. Da es sich bei den Lehrern ja meist um Messner und Schulmeister in einer Person handelt, fühlen sich sowohl die geistliche als auch die weltliche Verwaltung zuständig.

Stanzel verfolgt anhand eines Falles in Kärnten den diesbezüglichen Schriftwechsel zwischen der Hofkanzlei in Wien, den Landesstellen und dem Bischofsamt. Am 13. Oktober 1770 kommt es schließlich zur Verlautbarung des bekannten Hofdekrets, das oft verkürzt zitiert wird, in dem die Schule als „politikum“, also eine öffentliche Angelegenheit, bezeichnet und damit aus der Sphäre des Kirchlichen, dem „ecclesiasticum“ herausgelöst wird. Die Kaiserin bezieht sich eingangs auf eine frühere Hofresolution, die offensichtlich Anlass zu Missverständnissen gegeben hatte.

„Die angeführte von Mir hinabgegebene Resolution vom Jahre 1767 hat niemals dahin eingenommen werden können, daß die Aufnahme und Abdankung der Schulmeister in Kärnten der Geistlichkeit privative überlassen worden sei. Meine Intention war und ist, dass Messner und Schulmeister (wenn sie in einer Person bestehen) in den Kirchen- und Dienstverrichtungen des ersteren das ist des Messners bloß von der Geistlichkeit abhängen und derselben mit Parition angewiesen werden sollen: Das Schulwesen aber ist und bleibt allezeit ein politicum, folglich kann ein solcher, welcher zugleich Messner und Schulmeister ist, von der Geistlichkeit allein aufgenommen und abgedankt werden; dahingegen, wenn der Messnerdienst und jener des Schulmeisters abgesondert ist, hanget jener allein von der geistlichen wie dieser von der weltlichen Obrigkeit ab.“⁸⁴

2.2 Die Ausbildung der Lehrer

2.2.1 Maßnahmen der Einschulung in die neue Lehrart

In der Allgemeinen Schulordnung wird die Gründung von Normalschulen verbindlich festgeschrieben. Allerdings gab es Initiativen dazu in einigen Ländern bereits früher. Lange Zeit war das Unterrichten als Handwerk betrachtet worden, das man am besten an der Seite eines erfahrenen Schulmeisters erlernen könne.

⁸⁴ Josef Stanzel, Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (Paderborn 1976), 251.

Da die Tätigkeit zudem meist von Geistlichen ausgeübt wurde und der Religionsunterricht im Zentrum des Geschehens stand, stellte sich die Frage der fachlichen Qualifikation nicht. Auch pädagogisch didaktische Überlegungen spielten noch keine große Rolle. Dies wird sich in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus ändern. Es werden unter staatlicher Aufsicht stehende Priesterseminare eingerichtet, in denen die Ausbildung zum Lehrer integraler Teil der Priesterausbildung ist, ganz im Sinne der angestrebten praktischen Nützlichkeit der Geistlichen für die Gesellschaft.

Die im Zuge der thesesianischen Schulreform angestrebte „Gleichförmigkeit“ des Unterrichts, die u.a. durch die allgemeine Verwendung der zur Norm erklärten neuen Sagan'schen Methode (siehe Folgekapitel) erreicht werden soll, verlangt nach einer entsprechenden Einschulung der Lehrer.

Die Tiroler Schulmänner hatten auch dabei die Nase vorn. Da ihre Landesschulordnung vom 23. Februar 1772 bereits die Verwendung dieser Methode vorsieht, hat man in Tirol schon ein Einschulungsprogramm für die Lehrer gestartet. Entsprechende Angebote gibt es in Innsbruck, Imst, Reutte, Rattenberg, Kufstein, Schwaz, St. Lorenzen, Lienz, Sterzing, Meran und für die italienischsprachigen Gebiete in Rovereto.

Der Artikel 2 der Landesschulordnung, in dem die Lehrer zur Einschulung aufgerufen werden, klingt gleichermaßen beruhigend wie bedrohlich:

„Es sollen demnach alle und jede bereits in wirklichen Schuldiensten stehende Schul- und Lehrmeister sich des Genusses ihres Stücklein Brotes zwar noch ferner zu erfreuen haben, jedoch aber ausdrücklich verbunden sein und von den Gerichtsobrigkeiten unter Verlust ihres Schuldienstes angehalten werden, sich die Erlernung der neuen Schulmethode und verbesserten Lehrart in irgendeiner Schule, wo diese schon vollkommen eingeführt und in Beobachtung ist, mit Ernste angelegen zu halten, um einen soviel als möglich gleichförmigen Unterrichts-Plan durchgängig zu erzielen.“⁸⁵

Während man sich also in Tirol mit Eifer der Einschulung in die neue Lehrart widmete, ging man anderswo mit mehr Distanz ans Werk. Gönner zitiert aus einem Schreiben, das der Statthalter von Kärnten und Vorsitzende der kurz zuvor dort eingerichteten Schulkommission,

⁸⁵ Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 27.

Vinzenz Orsini Graf von Rosenberg 1775 in Zusammenhang mit der Entsendung von Kärntner Lehrerbildnern an die Wiener Normalschule an den Kreishauptmann von Klagenfurt, den Grafen von Aicholt, richtet. Er empfiehlt diesem eine rasche Befolgung der aufgetragenen Entsendung „*car c'est à l'heure qu'il est la marotte de l'impératrice.*“⁸⁶

Quellen aus der Steiermark belegen, dass oft der Schuladministration die Einführung der neuen Lehrart ein größeres Anliegen war als den Lehrern selbst. Gerade unter den älteren Lehrern gab es Versuche, sich mit mehr oder weniger guten Argumenten den vorgeschriebenen Einführungsschulungen zu entziehen. Ein Schulmeister aus Marburg argumentiert zum Beispiel, dass er eigentlich als Stadtpfarrmusikus besoldet wird und außerdem schon zu alt sei, die neue Lehrart zu erlernen.⁸⁷

Auch noch dreizehn Jahre nach Verlautbarung der Allgemeinen Schulordnung enthält ein von Oberschulinspektor Abt Ferdinand Kigler am 5. April 1787 verfasster Inspektionsbericht die Feststellung, dass einige Lehrer in Graz keinerlei Kenntnis von den neuen Methoden des Unterrichtens hätten. Der Inspektor organisiert daraufhin einen Kurs und droht mit Entlassung, falls die Mängel weiterhin bestehen würden. „...*daß sogleich ein anderer tüchtigerer und seinem Amte getreuer nachlebender Lehrer an dessen Stelle gesetzt werden sollte.*“⁸⁸

2.2.2 Die Lehrerausbildung an den Normalschulen

Noch während die unterschiedlichen Schulpläne in der Studienhofkommission und dem Staatsrat diskutiert wurden, hatte man sich auf einen ersten notwendigen Schritt geeinigt, nämlich die Einrichtung von Normalschulen. Diese sollten zum einen Musterschulen für die neue Art des Unterrichtens sein als auch gleichzeitig Klassen zur Ausbildung zukünftiger Lehrer umfassen.

Die erste Wiener Normalschule wurde 1771 eröffnet, die ersten öffentlichen Prüfungen vom 18.-21. September desselben Jahres werden perfekt inszeniert und dienen als Bühne für eine

⁸⁶ Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 280.

⁸⁷ vgl. Pietsch, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark, 33.

⁸⁸ Ludwig Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias (Wien 2006), 89.

groß angelegte Werbeoffensive für die Schulreform als solche. Der Referent der niederösterreichischen Schulkommission, Franz Karl Hägelin hält eine Lobrede auf die Kaiserin und ihr schulreformerisches Wirken. Er sieht darin gleichzeitig eine Lobpreisung Gottes als auch einen Dienst an der Menschheit, der sich in Kürze durch eine aufblühende Wirtschaft und von Bettlern leer gefegte Straßen bezahlt machen würde. Weiters ist er davon überzeugt, dass sich andere Länder Österreich zum Vorbild nehmen würden.

„(...)nun wird Österreich den nämlichen Vorzug, die gleiche Überlegenheit über seine Nachbarn, über ganz Deutschland erhalten deren sich andere Völker in ähnlichem Falle erfreut haben. Oesterreich wird seine Herrschaft auch dahin ausbreiten wo die Völker nicht an seinen Scepter gebunden sind, es wird sich fremder Unterthanen Gemüther zinsbar machen, weil es unmöglich ist einem Hofe seine Theilnahme und Neigung zu versagen den man achtungswürdig schätzt (..).“⁸⁹

Bald allerdings kommt es in der Wiener Normalschule zu Zwistigkeiten im Lehrkörper, die den Betrieb der Schule fast lahm legen. Helfert sieht die Ursache dafür vor allem in der Führungsschwäche des Direktors Joseph Meßmer. Dieser Mangel führte laut Helfert dazu, dass man ein Jahr nach Gründung der Schule nicht mehr wusste, *„wer Koch und wer Kellner war.“*⁹⁰

Gönner hingegen sieht in Meßmer einen der Väter der Schulreform. Als Rektor der Schule zu Sankt Stephan war er über die Probleme der Wiener Schulen bestens informiert. Daher vermutet Gönner in Meßmer auch den Autor der 1770 anonym erschienenen sehr kritischen Denkschrift über den Zustand der Wiener Schulen. Darin wird vor allem auch die Qualität der Lehrer hinterfragt und beklagt, dass viele ihre Posten aufgrund ihrer guten Beziehungen und nicht ihrer Qualifikationen erhalten hätten, was zwangsläufig zu schlechten Leistungen führen würde.⁹¹

Die Meinungsverschiedenheiten im Lehrkörper betrafen sowohl die Lehrinhalte als auch die an der Normalschule verwendeten Lehrmethoden. Der Lehrstoff war anfangs sehr umfangreich mit enzyklopädischem Anspruch. Da die Lehramtskandidaten jedoch fast keine Vorbildung mitbrachten war das Niveau für viele zu hoch und konnte nur durch stures Auswendiglernen mit

⁸⁹ Helfert, Die österreichische Volksschule, 149.

⁹⁰ Ibid., 253.

⁹¹ vgl. Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 30f.

zweifelhaftem Erfolg bewältigt werden. Es gab auch Unstimmigkeiten über den Umfang der religiösen Ausrichtung der Ausbildung. Leider werden die zweifellos vorhandenen Konflikte in der Literatur nur sehr allgemein dargestellt, wie folgende Aussage Gönners zeigt:

„Die kulturpolitischen Auseinandersetzungen der Zeit, die nun allmählich auch in Österreich durchbrechende Aufklärung mit all ihren Auswirkungen, der starke konservative Kräfte gegenüberstanden, trugen dazu bei, daß keine endgültigen Lösungen gefunden werden konnten: solche unheilswangere Dissonanzen und Divergenzen sollten die Lehrerbildungsfrage von Anfang an nicht mehr verlassen.“⁹²

Vorübergehend kommt es sogar zur Errichtung einer Art Parallelstruktur. Der ehemalige Katechet der Normalschule, Leonhard Gruber, der aufgrund von Meinungsverschiedenheiten aus der Normalschule ausgeschieden war, veranstaltete im Auftrag der Hofkanzlei Kurse für zukünftige Lehrer im Ausmaß von zwei Stunden täglich, wie in der Wiener Zeitung angekündigt wurde, und zwar im akademischen Kollegium nahe der Universität. Diese Unstimmigkeiten trugen wesentlich dazu bei, dass Maria Theresia schließlich eine Person aus dem Ausland holen wird, die, versehen mit der höchsten Autorität der Kaiserin, die bestehenden Konflikte und Eifersüchteleien zwischen den österreichischen Experten beilegen kann. Diese Aufgabe sollte Felbiger übernehmen, wie wir noch ausführlicher darstellen werden.

Die Normalschule in Innsbruck kämpfte hingegen vor allem mit Platzproblemen und dem schlechten Bauzustand des Gebäudes. 1773 machte der damalige interimistische Direktor Demoser eine Liste aller Mängel in der Hoffnung, vom Gubernium Geld für einen Neubau zu bekommen. Es regnete beim Dach herein, Öfen, Fenster und Türen waren schadhaft und die Wände brauchten dringend einen neuen Anstrich. Als im folgenden Jahr der eigentliche Direktor, der uns bereits bekannte Philipp Jakob Tangl, der zwischenzeitlich an die Wiener Normalschule berufen worden war, nach Innsbruck zurückkehrte, setzte er die Bemühungen Demosers fort. Tangl argumentierte sogar mit drohender Einsturzgefahr des Gebäudes und plädierte daher für einen Neubau an einem anderen Standort. Auf diese Weise könne man auch der ständigen Lärmbelästigung durch eine nahe gelegene Kupfer- und Eisenschmiede entkommen.

Tangl versuchte nach der Aufhebung des Jesuitenordens einen Teil ihres ehemaligen

⁹² Ibid., 34.

Kollegiums als neuen Standort für die Normalschule zu bekommen und wurde nicht müde, auf die fundamentale Bedeutung der Normalschule für das gesamte Bildungswesen hinzuweisen. Er konnte zwar das Gubernium mit seinen Argumenten überzeugen, nicht aber die Wiener Zentralstellen, denn dort gab es bereits andere Pläne.

„Der wiederholt vorgebrachte Vorschlag des Guberniums fand aber nicht die höchste Genehmigung, weil das freigewordene Kollegium schon für die Ritterschule bestimmt worden war.“⁹³

Auch in Oberösterreich hatte man bereits vor der Verlautbarung der Allgemeinen Schulordnung den Plan zur Errichtung einer Normalschule ausgearbeitet und diesen den Zentralbehörden am 26. April 1773 zur Genehmigung vorgelegt. Die Antwort fiel grundsätzlich positiv aus und die Antragsteller erhielten zusätzlich Lob für ihre Initiative.

„Die Wiener Zentralbehörde reagierte auf diesen Vorstoß aus Oberösterreich auch äußerst positiv und würdigte im Antwortschreiben vom 18. Mai desselben Jahres, den bezeugten Eifer zur Einführung einer dem Staate und der Religion so gedeihlichen, und höchst nöthigen Verbesserung des bisher im Lande ob der Enns vernachlässigten Unterrichts der Jugend.“⁹⁴

Das Vorhaben scheiterte allerdings zunächst, der bereits geplante Eröffnungstermin musste abgesagt werden. Wie so oft war auch hier das fehlende Geld schuld an den Problemen, und in diesem Fall war es die Kirche, die sich weigerte, ihren Beitrag zum Normalschulfonds zu leisten. Erst nachdem die Allgemeine Schulordnung die Schaffung von Normalschulen anordnete, konnte die Kirche nicht mehr aus. Man einigte sich schließlich auf ein Finanzierungsmodell, das folgende Quellen nennt: eine einmalige Zahlung seitens des Prälatenstandes, ein jährlicher Betrag aus den Überschüssen der Bruderschaften in Oberösterreich, Zahlungen aus der oberösterreichischen Religionskassa, und schließlich Einnahmen aus Maskenbällen und Verlassenschaften.

Auch die Linzer Normalschule musste den zentralen Musterplan respektieren, in dem auch die Ziele für die neue Schule vorgegeben wurden. Es sollte sich dabei um eine Lehranstalt handeln

„... in welcher junge Schüler gemeinnützige Gegenstände vermög einer vortheilhaften Lehrart

⁹³ Hölzl, Das Pflichtschulwesen in Tirol, 418.

⁹⁴ Ingo Andruchowicz, Schule in einer Provinzhauptstadt. Das öffentliche Schulwesen als zentralstaatliches Herrschaftsinstrument. Fallbeispiel Linz 1750-1848 (Linz 1994), 22.

leicht und gründlich erlernen, und worinnen die geistlichen, und weltlichen angehenden Schullehrer zur richtigen Erkenntniß der Grundsätze, und Vortheile dieser Lehrart, und zur geschickten Ausübung derselben angeführet werden.“⁹⁵

Die Leitung als auch die Lehrer der Normalschulen in den Provinzhauptstädten wurden von den maßgeblichen Stellen in Wien bestimmt, wobei die Länder ein gewisses Vorschlagsrecht hatten. Auch der Lehrplan, der zwischen notwendigen und nützlichen Gegenständen unterschied, galt für alle.

Zu den notwendigen Gegenständen zählten a) die Religion, b) die Kenntnis der Pflichten eines Menschen, Bürgers und Christen überhaupt, c) die Buchstabenkenntnis, das Buchstabieren und Lesen d) die Rechenkunst und e) die Schreibkunst. Zur zweiten Fächergruppe gehörten Rechtschreibung und Grammatik, Regeln zur Verfassung schriftlicher Aufsätze, sowie Geschichte, Geographie, Philosophie, Mathematik und Mechanik.⁹⁶

Die angehenden Schullehrer sollten eine Ausbildung erhalten, die sie wiederum befähigt, ihre Aufgabe als Lehrer und Erzieher bestmöglich zu erfüllen. Diese ihre komplexe Aufgabe wird im Normalschullehrplan detailliert beschrieben. Die Schullehrer sollen

„...ihre Schüler nicht nur zu den gewöhnlichen Schultugenden, als zur Aufmerksamkeit, und zum Gehorsam durch eine sanfte, und liebevolle Leitung anzuführen, sondern die jungen Gemüther auch zu den gesellschaftlichen Tugenden, zu einem christlichen Lebenswandel zu bilden wissen, denn aus ihren Händen erwarten die Eltern wohlherzogene, und gut unterrichtete Kinder der Staat verspricht sich arbeitsame, und nützliche Bürger, die Kirche fromme Christen.“⁹⁷

Damit diese übergeordneten Lehrziele erreicht werden, wird ein engmaschiges Netz von Verordnungen entwickelt, welche die Arbeit der Lehrer reglementieren. Vorgegeben werden die Lehrinhalte und die Unterrichtsmethode sowie die vorgeschriebenen Lehrbücher. Diese werden zu einem wichtigen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens und unterliegen einer strengen Zensur.

⁹⁵ Andruchowitz, Schule in einer Provinzhauptstadt, 24.

⁹⁶ Für eine detailliertere Darstellung siehe Andruchowitz, Schule in einer Provinzhauptstadt, 26.

⁹⁷ Andruchowitz, Schule in einer Provinzhauptstadt, 26.

3. Das Unterrichtsgeschehen

3.1 Die Vorgaben der AS hinsichtlich der Lehrinhalte

Der Text enthält detaillierte Angaben zum Fächerkanon, ebenso zur verbindlich vorgeschriebenen Unterrichtsmethode und auch zu den Lehrzielen. Das ist nicht verwunderlich, handelt es sich im Selbstverständnis der Urheber des Gesetzes dabei um ein Werk, das von ewiger Dauer sein soll. Laut Zielformulierung geht es darum, dass im ganzen Herrschaftsgebiet *das gesamte Schulwesen in die gehörige Ordnung gebracht, und in solcher zu allen Zeiten erhalten werde (§1).*

Wir werden in der Folge allerdings sehen, dass sich die Umsetzung der AS in den einzelnen Provinzen doch recht unterschiedlich gestaltete, auch wenn im Gesetz der Anspruch festgeschrieben wurde, die neue Lehrart und Schulorganisation in jede einzelne Schule des riesigen Habsburgerreiches bringen zu wollen.

Es müssen aber die Schulen insgesamt nach der allgemeinen festgesetzten Art, sobald es möglich ist, eingerichtet, und in allen Dingen, ohne irgend eine Ausnahme, von der Schulkommission der Provinz, in der sie sich befinden, abhängen, und die Anordnungen derselben müssen in Absicht sowohl auf die Lehrart, und Lehrgegenstände, als auch auf sonstige Verfügungen gehörig befolget werden (§3).

Was die Lehrinhalte betrifft, so werden diese nach Schultyp detailliert angeführt. Für die Normalschulen werden *viererley Hauptgegenstände (§5)* genannt, und zwar

- A. *die Religion (...)*
- B. *Andere unentbehrliche, und für alle Stände nöthige Dinge, als das Buchstaben kennen, Buchstabiren, Lesen, das Schön- und Rechtschreiben, Rechnen, Rechnungführen, und was zum wohlstandigen Betragen, oder zur Sittsamkeit gehöret*
- C. *Lehrgegenstände, welche theils als Vorbereitungen zum Studiren dienen, theils aber solchen Personen nützlich sind, die dem Wehr- und Nährstande, besonders aber der Landwirthschaft, den Künsten, und Handwerken sich widmen wollen*
- D. *Zur Vorbereitung für künftige Lehrer sind daselbst vorzutragen, und zu erklären, die Eigenschaften, und Pflichten rechtschaffener Lehrer*

Zu jedem der vier Punkte finden sich noch Detailanweisungen, die auch Aufschluss über die gewünschte Finalität des Unterrichts geben. Wir sehen, dass der Religion oberste Priorität eingeräumt wird, was auch in der vorgesehenen Wochenstundenzahl, die in den Durchführungsbestimmungen steht, zum Ausdruck kommt. Allerdings zeigt sich auch, dass die staatliche Autorität auch inhaltlich in die eigentlichen Belange der Kirche eingreift, und zwar in der Frage des im Unterricht zu verwendenden Katechismus. Neben den in den Diözesen gebräuchlichen Varianten des Katechismus gilt nun der in der Normalschule in Wien verwendete als allgemeine Norm.

Außer dem muß man sich des hier zu Wien für die Normalschule aufgelegten, und von den Bischöfen gebilligten Katechismus bedienen (§5).

Dazu soll in allen Normalschulen das extra zum Zwecke des Religionsunterrichts verfasste Lesebuch verwendet werden um die gewünschte Gleichförmigkeit des Unterrichts zu erreichen.

Der Religionsunterricht soll auch Handlungsanweisungen für den Alltag beinhalten. Es sollen die religiösen Gebote sowie Beispiele aus der Sittenlehre im Unterricht vermittelt werden.

Im Punkt C kommt die gewünschte zumindest teilweise Ausrichtung auf die spätere Berufspraxis zum Ausdruck. Es werden sehr konkrete Anwendungskontexte genannt, für welche die Unterrichtsinhalte von Nutzen sein sollen, wie zum Beispiel für die Arbeit der Apotheker, der Wundärzte, der Schreiber und der Personen die im Bereich der Haushaltsführung oder der Landwirtschaft tätig sein werden. Zu dieser vorrangig naturwissenschaftlich-technischen Fächergruppe zählt auch das Fach Geschichte. Ihre Bedeutung wird nicht sonderlich hervorgestrichen, sie rangiert hinter den technisch verwertbaren Kenntnissen.

Daselbst soll auch der Jugend etwas aus der Geschichte, und Erdbeschreibung, besonders in Absicht auf das Vaterland, die Anfangsgründe der Feldmeß- und Baukunst, auch Mechanik, ingleichen das Zeichnen mit dem Zirkel, und Lineal, sowohl, als aus freyer Hand beygebracht werden (§5).

Für die Haupt- und Trivialschulen wird eine Auswahl aus dem Lehrplan der Normalschulen

getroffen. Die Punkte A und B sind unverändert auch für die Hauptschulen vorgeschrieben, der Punkt C wiederum wird – so würde man dies heute ausdrücken – fast als „schulautonom“ geführt, was angesichts der immer wieder beschworenen „Gleichförmigkeit“ des Unterrichts überrascht.

Es ist dahin zu trachten, daß auch von der dritten Art der Hauptgegenstände, welche unter C. vorkommen, so vieles der Jugend beygebracht werde, als nach der Zahl, und Fähigkeit der Lehrer, und nach der Zeit, die sie zum Unterrichte haben, nur immer thunlich ist (§5).

Für die Trivialschulen wiederum – und das sind die Schulen, die vom Gros der SchülerInnen besucht werden – wird der zu behandelnde Lehrstoff kurz und bündig in ein paar Zeilen aufgelistet und immer wieder auf die Lehrbücher verwiesen, die die Grundlage für den Unterricht darstellen. Allen Kindern soll vermittelt werden:

- A. Die Religion, und deren Geschichte nebst der Sittenlehre, aus dem Lesebuche.*
- B. Das Buchstaben kennen, Buchstabieren, und Lesen geschriebener, und gedruckter Sachen, die Kurrentschrift, von der Rechenkunst die 5. Spezies, und die einfache Regel de tri.*
- C. Die für das Landvolk gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft nach Maaßgabe des hierzu verfassten Büchleins (§5).*

3.2 Abt Felbiger und seine „Sagansche Lehrart“

Wollen wir der Frage nach der kirchlichen und / oder säkularen Verfasstheit der Schule und den damit verbundenen Lehrzielen nachgehen, so reicht es nicht, dass wir uns nur mit Fragen der äußeren Schulorganisation beschäftigen. Neben dem WAS, also den Inhalten, kommt auch dem WIE, also der Methode des Unterrichtens große Bedeutung zu.

Davon war Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788), Abt des Augustiner-Chorherrenstiftes in Sagan in Niederschlesien, überzeugt und verfasste bis ins kleinste Detail gehende Handlungsanweisungen für den Unterricht. Er wird oft als „Chefarchitekt“ der Reformen Maria Theresias im Bereich des Primarschulwesens bezeichnet. Die örtliche Nähe seiner Wirkungsstätte zu den protestantischen Gebieten mit ihren reformierten Schulen und der

daraus erwachsene Konkurrenzdruck hatte ihn veranlasst sich mit der Materie zu beschäftigen. Als er nach Wien berufen wurde, hatte er sich bereits einen Ruf als Reformers des katholischen Schulwesens in Deutschland gemacht. Dies war allerdings nicht der einzige Grund für seine Berufung durch die Kaiserin. Vielmehr war ihr daran gelegen, einen Ausweg aus der festgefahrenen Situation in Wien zu finden. Diese war durch Konkurrenz- und Meinungskämpfe zwischen den einheimischen tatsächlichen und vermeintlichen Experten des Schulwesens hervorgerufen worden und brachte den Reformprozess ins Stocken. Durch die Installierung eines von außen kommenden, mit weitreichenden Kompetenzen ausgestatteten Leiters der Schulreformerarbeiten sollte der Schritt von der Diskussion zur praktischen Umsetzung möglichst zügig gelingen, um nicht das gesamte Vorhaben zu gefährden.

„In den sich überstürzenden Dissonanzen und Divergenzen der Jahre 1770-1774 war man aber im Kreise der mit den Schulreformerarbeiten betrauten Persönlichkeiten (in der Studienhofkommission, niederösterreichischen Schulkommission und Normalschulleitung) offenbar nicht mehr fähig, zu einem diesbezüglichen Entschluß zu kommen.“⁹⁸

Für die Berufung Felbigers war allerdings vorher die Einwilligung von Friedrich II einzuholen. Der preußische König nutzte die Gelegenheit zu einer veritablen Charmeoffensive in Richtung der früheren Kriegsgegnerin. Er erteilte dem Abt von Sagan den Befehl nach Wien zu reisen und sich dort

„so lange aufzuhalten als Ihre Majestät die Kaiserin zu Erfüllung Ihrer lobwürdigen Absicht es für nützlich halten würde. Im Weiteren drückt er seinen Wunsch aus ...nur mehrere Gelegenheiten zu erhalten sich Ihre Majestät gefällig zu bezeigen und von seiner wahren Freundschaft überführen zu können.“⁹⁹

Aber nicht alle waren von seiner Mission begeistert. Als er am 1. Mai 1774 in Wien eintraf wurde ihm reichlich Misstrauen entgegengebracht. Da er jedoch unter dem besonderen Schutz der Kaiserin stand, konnte er umgehend mit seiner Tätigkeit beginnen. Einige Herren sahen zwar ihren Einfluss durch sein Auftreten gebremst, andere wiederum stießen sich in erster Linie an den protestantischen Ursprüngen seiner Methodenlehre, die nun auch im Habsburgerreich verbindlich eingeführt werden sollte.

⁹⁸ Stanzel, Die Schulaufsicht, 252.

⁹⁹ Joseph Alexander Freiherr von Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia (Prag 1860), 301.

Die Frage, wie viel davon er eigentlich selbst erdacht hatte, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Unbestritten ist, dass er anfangs inkognito, dann unter Vorstellung seiner Person zu Studienzwecken nach Berlin gereist war um die dortige Realschule von Johann Julius Hecker zu besuchen. In ihr wurde nach der von Friedrich Hähn entwickelten und auf systematischer Gliederung des Lehrstoffs beruhenden Methode unterrichtet. Boyer spricht Felbiger von jedem Verdacht der „Produktpiraterie“ frei.

„Wie viele Pädagogen seiner Zeit hat auch Felbiger die damals bedeutendsten pädagogisch-didaktischen Erkenntnisse aus der Literatur übernommen und den regionalen Verhältnissen angepasst.“¹⁰⁰

Unter „Anpassung an die regionalen Verhältnisse“ ist wohl auch zu verstehen, dass Felbiger in den Schriften, die er für die österreichischen Lehrer verfasst, nicht auf den protestantischen Ursprung seiner Ideen verweisen wird, wie er dies in früheren Texten gemacht hatte. Er weiß um die Vorbehalte, die ihm aus genau diesem Grund im Habsburgerreich entgegengebracht werden und betont daher seine eigene Urheberschaft der „Saganschen“ Methode.

Schonungsloser als die oben genannten Autoren geht der uns bereits als kritischer Geist bekannte Reiseschriftsteller Nicolai mit Felbiger ins Gericht. Dabei ist für ihn nicht die Frage nach der eventuell zu Unrecht reklamierten Urheberschaft an der Methode zentral sondern die Tatsache, dass er diese Methode nicht weiterentwickelt hat. In den zwanzig Jahren ihrer Anwendung hatten sich, so zeigten die gemachten Erfahrungen, erhebliche Schwachstellen aufgetan, die Felbiger allerdings nicht als solche erkennen wollte. Nicolai stellt daher fest:

„Es kann einigermaßen befremden, daß er im Jahre 1770 ganz und gar bey dem stehen blieb, was er im Jahre 1754 zu Berlin von Hähn und Hecker gelernt hatte, und dieß also als das non plus ultra zu betrachten schien.“¹⁰¹

Für das Fehlen jeglicher Weiterentwicklung hinsichtlich der zur Norm erhobenen Saganschen Methode macht Nicolai vor allem die Monopolstellung der Normalschulen verantwortlich. Jedes Abweichen, auch seitens der privaten Hauslehrer von der „Norm“, also der in der Normalschule gelehrt Unterrichtsweise, ist streng verboten. Wir erinnern uns in diesem

¹⁰⁰ Ludwig Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006), 60.

¹⁰¹ Nicolai, Beschreibung einer Reise, 660.

Zusammenhang an das Hauptdesiderat der Schulreform, nämlich für eine „Regulierung“, d.h. eine gemeinsame Erscheinungsform und Funktionsweise aller Schulen zu sorgen.

Der Schule, und somit auch den SchülerInnen und LehrerInnen soll ein einheitlicher (staatlicher) Stempel aufgedrückt werden. Die Schulzeit als prägendes gemeinsames Erleben für die SchülerInnen steht im Vordergrund. Die Ritualisierung ist wichtig und nicht das Experimentieren, nicht die Suche nach der jeweils für die Lerngruppe bestgeeigneten Form des Unterrichtens. Es entstehen Denkverbote, der Lehrer darf durch die im Unterricht gemachten Erfahrungen nicht klüger werden. Regelmäßige Inspektionen erinnern ihn daran, dass Inhalt und Methode seiner Arbeit bis ins Detail vorgegeben sind, dass er nach der „*elenden Litteral- und Tabellarmethode*“,¹⁰² wie Nicolai sie abschätzig nennt, unterrichten muss.

Wie sieht die „Sagansche Methode“ nun im Detail aus? Für die heutige Betrachterin wirkt sie, gemessen am angestrebten Ziel, nämlich mehr Klarheit und Struktur in den Unterricht bringen zu wollen, eher kontraproduktiv. Der Lehrstoff wird stichwortartig gegliedert, von den festgelegten Stichwörtern werden allerdings jeweils nur die Anfangsbuchstaben an die Tafel geschrieben. Daher kommt auch die Bezeichnung „Buchstabenmethode“. Diese Merkbuchstaben werden wiederum tabellenartig und mit Klammern als Hilfsmittel der Strukturierung versehen angeordnet. Dieses so entstandene Tafelbild soll den SchülerInnen den Zusammenhang zwischen den einzelnen Teilaussagen und der ganzen Thematik ersichtlich machen. Zudem sollte das Denken der Kinder gefördert und das bloße Auswendiglernen hintangehalten werden. Die Erfolge waren allerdings bescheiden, wie Boyer feststellt:

*„Welch ungeheurer Zeit- und Übungsaufwand erforderlich war, bis wenigstens einige Kinder solche Systeme mit diesen Vorgaben im Gedächtnis behielten, kann leicht abgeschätzt werden. In der Praxis reduzierte sich daher dieses Verfahren auf das bloße Auswendiglernen, und das erstrebte Ziel, zum Verständnis der Sache zu führen, blieb auf der Strecke.“*¹⁰³

Die neue Unterrichtsmethode erhöhte auch die Skepsis zahlreicher Eltern wie auch vieler Geistlicher an der Zweckmäßigkeit des Schulbesuchs. Besonders denjenigen, die ohnedies Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Unterrichtspflicht hegten, stach der Zusammenhang

¹⁰² Nicolai, Beschreibung einer Reise, 660.

¹⁰³ Boyer, Annäherung an die Schulwirklichkeit, 68.

zwischen der verlängerten Schulzeit und der neuen Lehrmethode ins Auge. Diese war offensichtlich weniger erfolgreich als die früheren Verfahren, denn nur so könne man sich die als notwendig erachtete Verlängerung der Schulzeit erklären. Dazu kam, dass nicht wenige Lehrer Schwierigkeiten hatten, die Methode korrekt anzuwenden und daher oft ein ziemlicher Wirrwarr die Tafeln der Dorfschulen schmückte, so dass die Zweifel der Eltern also durchaus angebracht waren.

Felbigers Neuerung bestand allerdings nicht nur aus den oben beschriebenen Tabellen und Merkbuchstaben. Diese stellen nur zwei von fünf Pfeilern seiner Methode dar. Diese fünf Pfeiler werden von ihm in seinem *Methodenbuch*¹⁰⁴, das in zahlreichen Auflagen erschien, äußerst detailliert beschrieben. Zu Beginn stellt er die Vorzüge des „Zusammenunterrichtens“ dar, das sich als Gegenmodell zum bisherigen „Einzelunterricht“ positioniert, bei dem jeglicher Ordnungsrahmen fehlte, wie dies zunehmend kritisch in den zeitgenössischen Inspektionsberichten und der Fachliteratur festgehalten wird.

*„Während der Lehrer sich solchermassen mit je einem Schüler beschäftigte, spielten die anderen, assen ihr Brot, tummelten sich im Zimmer herum, giengen aus und ein- auf den Lehrer brauchten sie nicht zu achten.“*¹⁰⁵

Während also früher der Lehrer immer nur einen Schüler zu sich nach vorn an den Lehrertisch rief damit er ihm vorlese und gegebenenfalls auch seine Schreibkünste vorführte, richten sich beim *Zusammenunterrichten* der Vortrag und die Anweisungen des Lehrers gleichzeitig an alle SchülerInnen.

Das funktioniert allerdings nur dann, wenn der Lehrer so deutlich und eindringlich spricht, *„daß ein jedes Wort einen jeden Schüler insbesondere anzugehen scheint“*¹⁰⁶ Auf diese Art und Weise wird auch die Unterrichtszeit besser genutzt, es kann mehr Stoff unterrichtet und die früher grassierende Unaufmerksamkeit der SchülerInnen vermieden werden, so lauten zumindest die Erwartungen. Neben der erhofften Steigerung des Lernertrages sollen auch die Fähigkeit und Bereitschaft jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin sich in die Gruppe einzuordnen und auf Befehl in der gleichen Zeit die gleichen Arbeitsanweisungen

¹⁰⁴ Wir zitieren in der Folge aus einer Ausgabe aus dem Jahre 1892, bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Johann Panholzer (Freiburg im Breisgau 1892)

¹⁰⁵ Johann Papouschek, *Die allgemeine Schul – Ordnung vom 6. Dezember 1774 im Urtexte nebst Einleitung und Commentar* (Znaim 1880), 58.

¹⁰⁶ *Methodenbuch*, 119.

auszuführen, trainiert werden.

Ziel ist es also nicht, auf die Fähigkeiten und die unterschiedliche Geschwindigkeit jedes Kindes Rücksicht zu nehmen, sondern ein funktionierendes Kollektiv, die Klasse, zu erziehen. Ob dabei der Lernertrag oder eigentlich nur die Disziplinierung im Vordergrund standen wird in der Literatur unterschiedlich eingeschätzt. Felbiger selbst meint dazu: „*Die stete und ununterbrochene Aufmerksamkeit, welche beim Zusammenunterrichten erfordert wird, hindert die Kinder, Leichtfertigkeiten zu treiben, die in Schulen sonst sehr gewöhnlich sind.*“¹⁰⁷.

Ein weiterer der fünf Hauptpfeiler ist das *Katechisieren*. Wie der Name schon vermuten lässt, finden wir hier eine Methode, die besonders im Zusammenhang mit dem kindlichen Erlernen des Katechismus zur Anwendung kam, sie wird auch die sokratische Methode genannt. Diese Methode beruht auf der Abfolge von Frage und Antwort. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, durch die Fragenstellung den Lernprozess des Schülers zu steuern. Dies will gelernt sein, daher finden sich im *Methodenbuch* auch detaillierte Anweisungen und Reflexionen dazu, wie folgendes Beispiel zeigt.

„*Wenn auf die Frage: Wie soll Gottes Wille auf Erden geschehen? die Antwort erfolgte: Damit wir das, was uns Gott befohlen hat, gern und willig thun, so hätte der Antwortende wohl die Sache, aber sie nicht so gesagt, wie es der Gebrauch ist zu reden; denn es ist gewöhnlich, daß man eben die Abänderung der Worte in der Antwort gebraucht, die in der Frage vorkommen. Dies würde beobachtet sein, wenn der Antwortende sich also so ausdrückte: Gottes Wille soll gern und willig geschehen; wir Menschen auf Erden sollten so willig thun, was Gott uns befohlen hat, wie die Engel im Himmel Gottes Willen vollziehen.*“¹⁰⁸

Wie viele der amtierenden Lehrer hatten das *Methodenbuch* tatsächlich eingehend studiert? Schon allein der Umfang des Werkes lässt Zweifel an seiner Verbreitung und Lektüre aufkommen. Diese Vermutung wird auch durch die Tatsache erhärtet, dass Felbiger in der Folge ein schmäleres Bändchen als *Kern des Methodenbuches* verfassen wird. Es ist anzunehmen, dass sich das Studium von Felbigers Schriften hauptsächlich auf die Normalschulen beschränkt hat. Nur sehr isolierte Anweisungen sind auch in die Dorfschulen vorgedrungen, wobei das *Zusammenunterrichten* am nachhaltigsten wirkte.

¹⁰⁷ *Methodenbuch*, 122.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 142.

Im *Kern des Methodenbuches* hebt Felbiger unter anderem die Aufforderung an die Lehrer hervor durch regelmäßiges Wiederholen des vorgebrachten Lehrstoffes in Form von Frage und Antwort zu überprüfen, was die SchülerInnen tatsächlich verstanden haben um rechtzeitig Irrtümer zu korrigieren und zusätzlich nötige Erläuterungen geben zu können. Wir können hier also im Gegensatz zu früheren Methoden von der Einführung einer gewissen Rückkoppelung reden, mittels der die Zielgenauigkeit der eigenen Unterrichtsarbeit überprüft werden soll. Es soll also nicht mehr nur darum gehen, was der Lehrer vorträgt, sondern auch darum, was davon bei den SchülerInnen in welcher Form „ankommt“.

Insgesamt wuchsen allerdings die Zweifel an der Praxistauglichkeit der Saganschen Lehrart und auch an der Person ihres Erfinders, der von Maria Theresias Nachfolger wenig ruhmreich verabschiedet werden wird.

„Nach einer kurzen Blütezeit sah man die Reihen ihrer Gegner sich unablässig mehren, ihre Wunderkraft schwand immer mehr und mehr, bis sie altersschwach und lebensmüde ihre Alleinherrschaft gebrochen sah, und schliesslich 1782 durch Josef II. gesetzlich abgeschafft wurde.“¹⁰⁹

3.3 Religiöse und politische Ziele des Religionsunterrichts

Wir haben bereits festgestellt, dass der Religionsunterricht vor allen anderen Fächern an erster Stelle steht. Es ist daher nicht überraschend, dass er auch im Methodenbuch Felbigers ausführlich behandelt wird. Beim Studium dieses Kapitels wollen wir vor allem der Frage nach dem Zusammenspiel der kirchlichen und weltlichen Kräfte, nach religiösen und politischen Lehrzielen nachgehen.

Gleich zu Beginn des Kapitels *„Von dem Unterrichte in der Religion“¹¹⁰* lesen wir, dass es eigentlich die Pflicht der Eltern sei, ihren Kindern die ersten Wahrheiten der Religion beizubringen, was allerdings nicht immer zufriedenstellend erledigt werde. Zwei Ursachen werden für diesen Missstand ins Treffen geführt: mangelhafte religiöse Kenntnisse seitens der Eltern und der Umstand, dass sie mangels Zeit die Aufgabe an die Schule delegieren. Dieser

¹⁰⁹ Papouschek, Die allgemeine Schul – Ordnung, 68.

¹¹⁰ Methodenbuch, 144ff

Befund bestärkt unsere These, dass über den Umweg der Kinder auch die Eltern „rekatholisiert“, d.h. in ihrem Glauben gefestigt werden sollen. Dazu werden neben den Lehrbüchern für die SchülerInnen eigene Bücher für Lehrer und Eltern produziert, damit diese die Kinder abfragen können, wohl mit dem Hintergedanken, dass dann auch bei ihnen wieder mehr religiöse Inhalte hängen bleiben.

Wir erinnern uns in diesem Zusammenhang auch wieder daran, dass die Initiative zur Schulreform der Kaiserin maßgeblich von Vertretern der Kirche ausgegangen ist. Ihr vorrangiges Anliegen dabei war es gewesen, die Gegenreformation abzusichern und ein erneutes Vordringen des Protestantismus zu verhindern. Um dieses Ziel zu erreichen setzten sie auf einen erneuerten und vor allem möglichst alle Kinder umfassenden Religionsunterricht. Dadurch sollte auch kirchenintern für mehr Einheitlichkeit gesorgt werden, da man sich auf bestimmte Lehrbücher und auf einen zu verwendenden Katechismus einigen würde.

Da die Kirche allein diese Aufgabe der Verbreitung des „rechten Glaubens“ unter den jüngsten Untertanen der Herrscherin nicht bewältigen konnte, suchte man Unterstützung beim Staat. Es verwundert daher auch nicht, dass Felbiger in seinen Ausführungen den Schulmeister zum Gehilfen des Pfarrers macht.

„Es ist Pflicht der Pfarrherren, die Eingepfarrten, folglich auch die Jugend ihres Bezirkes zu unterweisen; sie sind durch die Kirchenverordnungen dazu verbunden; man hat ihnen die Schulmeister und wohl auch eigene Katecheten zu Gehilfen verordnet.“¹¹¹

Wie soll der Religionsunterricht ablaufen? Zuerst müssen die „Religionswahrheiten“, dazu zählen die zehn Gebote, eine Zahl an Gebeten, Aussagen zur Offenbarung u.a. auswendig gelernt werden, dies ist besonders für die jüngeren Schüler wichtig. Da diese Aufgabe aber viel Zeit erfordert und auch recht mühselig ist, soll sie vom eigentlichen Religionsunterricht in den allgemeinen Unterricht ausgelagert und mit Hilfe entsprechender Stellen im Lesebuch erledigt werden.

„Es ist mühsam und gehört viel Zeit dazu, wenn man auch noch so vorteilhaft beim Auswendiglernen verfährt. Der Geistliche würde, besonders bei einer zahlreichen Jugend,

¹¹¹ Ibid., 144.

gar zu viel und mehr Zeit, als er oft von anderen Amtsgeschäften übrig hat, anwenden müssen, wenn er allein alles beim Unterrichte in der Religion thun sollte; daher ist es billig, ihm hierin Erleichterung zu verschaffen, und deshalb fordert man mit Recht, daß die Schulmeister alles das auf sich nehmen, was das Gedächtnis betrifft.“¹¹²

Es versteht sich von selbst, dass es zu den Anstellungserfordernissen eines Lehrers gehört, am religiösen Leben der Gemeinde teilzunehmen und einen untadeligen Lebenswandel zu haben. Idealerweise sollte er auch über theoretische Kenntnisse in der Religion verfügen, doch diesbezüglich hegt Felbiger seine Zweifel. Daher muss sich der Lehrer strikt an das vorgegebene Lehrbuch halten und darf keinerlei darüber hinaus gehende Erklärungen oder Kommentare abgeben.

Die „Sittenlehre“ ist in den Religionsunterricht integriert. Sie umfasst die Darstellung der Pflichten, die man gegen Gott, gegen die Obrigkeiten, gegen sich selbst und gegen den Nächsten hat. Ausgehend von einer Stelle aus dem Evangelium werden die zu memorierenden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Glaubens- und der Sittenlehre entwickelt. Anhand des folgenden Beispiels aus dem Methodenbuch wird deutlich, wie sehr dabei religiöse und politische Anliegen verquickt werden.

„Das Evangelium am Palmsonntage“

Matth.21. Kapitel vom 1. bis 9. Vers

Inhalt: Der feierliche Einzug Christi in Jerusalem.

I. Umstände dieser Begebenheit.

- a) Jesus kommt von Bethphage nach Jerusalem.*
- b) Jesus befiehlt zweien seiner Jünger, eine Eselin mit ihrem Füllen zu holen.*
- c) Jesus befiehlt, dem Eigentümer dieser Tiere zu sagen: Der Herr hat ihrer nötig.*
- d) Der Prophet Zacharias hat diesen Einzug also vorausgesagt: Saget der Tochter Sion: Siehe, dein König kommt zu dir, sanftmütig und sitzt auf einer Eselin.*

¹¹² *Methodenbuch, 144.*

II. *Was beim Einzuge Christi mehr geschehen ist:*

- a) *Die abgeschickten Jünger thaten, was ihnen befohlen war.*
- b) *Jesus bestieg die Eselin und ritt nach Jerusalem.*
- c) *Das versammelte Volk breitete Kleider auf den Weg, den er ritt, und streute Zweige, rief: Osanna dem Sohne Davids.*

Glaubenslehren.

Christus zeigt sich

- a) *als Herr aller Dinge, das ist als Gott, da er sagt: der Herr hat ihrer nötig;*
- b) *als Messias, da er öffentlich das that, was von den Propheten über den Messias geweissagt worden war.*

Sittenlehre.

*Man muß denen, welche uns zu befehlen das Recht haben, gehorsamen, ohne über ihre rechtmäßigen Befehle Bedenklichkeiten vorzuschützen.*¹¹³

Anschließend wird im Methodenbuch an diesem Beispiel noch gezeigt, wie der Lehrer in der katechetischen Methode, d.h. durch Frage und Antwort die Essenz des Kapitels in die Köpfe der Schüler bringen soll. Dabei wird noch klarer, wie sehr es dabei auch um die Erziehung zum Untertanen geht.

„Frage: Was muß ein Untergebener thun, wenn ihm etwas befohlen wird?

Antwort: Der Untergebene muß den Befehl bereitwillig erfüllen.

Frage: Soll der Untergebene nicht erst überlegen, ob das Gehorsamen auch möglich und nützlich ist?

Antwort: Dies ist nicht nötig und würde nur oft dem Gehorsamen schädlich sein.

Frage: Warum kann und muß sich der Untergebene dieses Überlegen ersparen?

*Antwort: Weil er glauben muß, Obrigkeiten werden schon selbst überlegt haben, ob der Gehorsam möglich oder nützlich ist.*¹¹⁴

¹¹³ *Methodenbuch, 155f*

¹¹⁴ *Ibid., 157.*

4. Die Mühen der Ebene – wie erfolgreich verlief die Umsetzung der Allgemeinen Schulordnung von 1774?

4.1 Beispiele für die Bewertung in der Literatur

Will man die tatsächliche Umsetzung der Reformen im Primarschulwesen überprüfen, so stößt man dabei auf etliche Hindernisse. Es gibt keine großflächigen Untersuchungen zum Implementierungsprozess der Schulreform sondern nur punktuelle Momentaufnahmen. Die vorhandenen Statistiken sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft mit Vorsicht zu genießen. So sagt zum Beispiel die Zahl der schulbesuchenden Kinder meist nichts über die Frequenz ihres Schulbesuchs aus, die sehr unterschiedlich gewesen sein dürfte. Und nicht zuletzt reiht sich die Bewertung der Schulreformen Maria Theresias in den Gesamtkontext der Bewertung ihrer Leistungen ein. Diesbezüglich stellt Vocelka fest:

*„Das Erstaunliche an der Beurteilung durch die Nachwelt ist, daß sich keine Polemik zur Persönlichkeit und Leistung Maria Theresias entwickelt hat, alle Autoren und Autorinnen beurteilen Maria Theresia völlig positiv, nicht einmal der Ansatz einer fundamentalen Kritik ist wahrzunehmen.“*¹¹⁵

Vocelka bezeichnet die Schulreform als eines der Kernstücke der Reformtätigkeit Maria Theresias, sie spiegelt einen der Grundgedanken der Aufklärung wider, nämlich die Veränderung der Welt zum Besseren durch Bildung. Und dieser Bildung sollten nicht mehr länger nur Vertreter der Kirche ihren Stempel aufprägen. *„Daher versuchte der Staat des 18. Jahrhunderts in der Bildungspolitik auch den seit langem gefestigten Einfluß der Kirche zu beseitigen oder zumindest zurückzudrängen.“*¹¹⁶

Dem Bemühen nach Verbreiterung und Vertiefung des allgemeinen Bildungsniveaus der Bevölkerung lagen natürlich auch wirtschaftliche Überlegungen zugrunde. Mehr als früher sollte das in der Schule erworbene Wissen auch im praktischen Leben angewendet werden können, sei es in der Landwirtschaft oder in den städtischen Betrieben und Verwaltungseinrichtungen.

¹¹⁵ Vocelka, Glanz und Untergang, 33.

¹¹⁶ Ibid., 365.

Der Schulbau und der Schulbesuch werden sich in den Städten leichter durchsetzen als in den ländlichen Gebieten. Wir lesen von großen regionalen Unterschieden hinsichtlich der Geschwindigkeit und der Ernsthaftigkeit, mit der die Reformen angegangen werden. Für Vocelka sind die bis ins neunzehnte Jahrhundert anhaltenden hohen Analphabetenraten ein Beweis dafür, dass die Schaffung eines flächendeckenden Primarschulwesens in der Monarchie nicht mit einem Schlag erfolgreich war.¹¹⁷

Nach Einschätzung von Strakosch-Graßmann litt die Umsetzung der Reformen vor allem an den vagen Richtlinien hinsichtlich der Finanzierung. *„Den schwierigsten Teil des Werkes bildete die Kostenfrage, die auch in der Tat nicht in entschiedener Weise geregelt wurde, was der schlimmste Schaden der sonst so verdienstlichen Volksschulreform von 1774 und überhaupt des österreichischen Volksschulwesens vor 1869 war.“*¹¹⁸

Der Autor betont allerdings auch die Unterschiede hinsichtlich des Grades der Realisierung des Schulreformwerkes in den einzelnen Teilen der Monarchie. Am unteren Ende der Erfolgsskala siedelt er die slowenischen Sprachgebiete, Galizien, die Bukowina und das dalmatinische Küstenland an. Als Faktoren des Scheiterns nennt er den Widerstand von Teilen des Klerus als auch Probleme hinsichtlich der Unterrichtssprache, auf die wir später noch genauer eingehen werden.

Weiters beleuchtet der Autor den ungleichen Schulbesuch der Buben und Mädchen, und dies, obwohl die Allgemeine Schulordnung explizit für beide Geschlechter Anwendung finden soll.

*„Hervorzuheben ist, daß die Bevölkerung die Bildung der Mädchen für weniger wichtig hielt als die der Knaben; um 1780 gab es in Wien 5888 schulbesuchende Knaben, aber nur 3554 schulbesuchende Mädchen.“*¹¹⁹

Maier greift die grundsätzliche Problematik der Reformen „von oben herab“ auf, die bei den Adressaten nicht immer auf Zustimmung stoßen. *„Obwohl die Intentionen der Schulreform vorwiegend dem Volke galten und auf dessen Wohl und Höherführung bedacht waren, stand die breite Masse den Plänen und Verordnungen skeptisch, ja ablehnend gegenüber.“*¹²⁰

¹¹⁷ vgl. Vocelka, Glanz und Untergang, 366.

¹¹⁸ Strakosch – Graßmann, Geschichte des österreichischen Volksschulwesens, 125.

¹¹⁹ Ibid., 128.

¹²⁰ Karl Ernst Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart (Ansbach 1967), 22.

Diese Einschätzung finden wir häufig in der Literatur. Dabei fehlt leider meist eine differenziertere Herangehensweise, den Ursachen für die tatsächliche oder vermeintliche Ablehnung wird nicht weiter nachgegangen. Bei genauerer Analyse zeigt sich, dass die Ablehnung oft nicht der Schule an sich, sondern bestimmten Neuerungen, z.B. hinsichtlich der Unterrichtsmethode galt, an deren Sinnhaftigkeit oft (mit Recht?) gezweifelt wurde. So zitiert Schneller zum Beispiel aus einer Tiroler Chronik in der die Qualität der Schule in Brixen gelobt wird, und augenzwinkernd wird angemerkt, dass sich diese Schule *„an die allerhöchsten Verordnungen und die vorgeschriebenen Lehrbücher nicht gar zu gewissenhaft zu halten pflegte.“*¹²¹

4.2 Widerstand aus den Reihen des Klerus, der „Ortskaiser“, der Lehrer und Eltern

Die „neue Schule“ stieß bei Vertretern aller Akteure auf Widerstand, wie wir anhand einiger lokaler Studien sehen können. Was die SchülerInnen von ihr gehalten haben, bleibt weitgehend ein Geheimnis, darüber geben die Quellen leider keinerlei Auskunft, sieht man von flüchtigen Beschreibungen von Szenen ab, die meist die Schülerstreiche oder Disziplinlosigkeiten zum Inhalt haben. Dies ist natürlich nicht weiter verwunderlich, waren die Kinder doch eher Objekte als Subjekte des pädagogischen Handelns.

Die Quellen zu den Tiroler Schulverhältnissen sind relativ gut aufgearbeitet und vermitteln ein umfassendes Bild über die ablehnende Haltung, die den Schulreformern entgegengebracht wird, so auch dem Weltpriester Karl Agsthofer, der 1776 durch das Land reist um die Schulen zu *regulieren*. Dabei stößt er fast überall auf Opposition, die uns der zeitgenössische Chronist auch zu erklären versucht.

*„Die Seelsorger und die weltlichen Landbehörden wollten sich durch Neuerungen in ihrer süßen Bequemlichkeit nicht stören lassen, den Lehrern fehlte es an Verständnis, Eifer und Geschick, die Aeltern wollten ihre Kinder nicht nach der neuen, der Ketzerei verdächtigen Lehrart unterrichten lassen.“*¹²²

Religiös motivierte Vorbehalte tauchen in den Quellen immer wieder auf, oft in

¹²¹ Schneller, Die Volksschule in Tirol, 11.

¹²² Ibid., 26.

Zusammenhang mit Kritik an der 1773 erfolgten Aufhebung des Jesuitenordens und seiner Schulen. Die zeitliche Nähe der Ordensaufhebung und die inhaltlich-finanzielle Verquickung - Teile des Ordensvermögens flossen in den Schulfonds - scheint die Akzeptanz der neuen Schule in Tirol zumindest verzögert zu haben. Der Schulpriester Ignaz Mantinger visitiert zwischen dem Adventsonntag 1776 und dem Palmsonntag 1777 insgesamt fünfundvierzig Schulen und berichtet, dass er „*an fast allen Orten Geistliche und Weltliche von falschen Vorurtheilen und übel ausgesprengten Reden wider die neue Schulverbesserung eingenommen fand.*“¹²³

Es ist immer wieder davon die Rede, dass vor allem die Lehrer in den Landgemeinden erst davon überzeugt werden müssen, dass die neue Lehrart NICHT die Ausrottung des katholischen Glaubens bezwecke. Wie ernst ist dieses Argument zu nehmen? Handelt es sich dabei (auch) um eine Schutzbehauptung, um den eigenen fehlenden Willen zur Umorientierung fromm zu kaschieren?

Hölzl berichtet ebenfalls von in Tirol kursierenden Gerüchten, denen zufolge die neue Schule „*das Luthertum verbreite. Diese Meinung konnte deshalb aufkommen, weil die Methode aus Berlin kam und an der Normalschule auch protestantische Fachliteratur verwendet wurde.*“¹²⁴

In Tirol entsteht auch eine vehemente Debatte über die neuen Lesebücher, die vom Bischof von Brixen nicht gutgeheißen werden. In anderen Diözesen wiederum hat man nichts dagegen einzuwenden.

Die Tiroler Kirchenmänner nehmen keine einheitliche Position in Bezug auf die neue Schule ein, auch der Eifer hinsichtlich der Erteilung des Religionsunterrichts in den Schulen ist nicht überall in gleicher Weise gegeben. So beklagt Tangel in seinem Visitationsbericht 1776 über „*die lieblose Mitwirkung der Geistlichkeit bey den Schulen auf dem Lande.*“¹²⁵ In einem Ort kündigt der Pfarrer dem Lehrer sogar Schule und Wohnung weil ihn der Kinderlärm beim Brevierbeten störe.

¹²³ Ibid., 26.

¹²⁴ Sebastian Hölzl, Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806). Dissertation (Innsbruck 1972), 380.

¹²⁵ Schneller, Die Volksschule in Tirol, 25.

Schneller stellt die These auf, wonach nicht nur Differenzen inhaltlicher Natur sondern auch handfeste materielle Gründe eine Rolle spielten, wenn der Klerus nicht geschlossen hinter dem in der Allgemeinen Schulordnung enthaltenen Aufruf nach flächendeckender Erteilung des Religionsunterrichtes stand.

„Auch der Klerus, mit rühmenswürdiger Ausnahme des damaligen Fürstbischofs Leopold Grafen von Spaur in Brixen, blickte mit mitleidiger Verachtung auf jene Priester herab, die sich zum Schulhalten herbeiließen, statt ihren Ehrgeiz auf Erlangung guter Pfründen zu richten und sich hiezu der richtigen Mittel zu bedienen.“¹²⁶

Der Widerstand seitens der lokalen Eliten und der einfachen Bevölkerung ist erwartungsgemäß nicht nur religiös motiviert. So berichtet Hölzl von Unruhen in Innsbruck 1774 als mit der Erfassung der schulpflichtigen Kinder begonnen wurde. Man sah dahinter die Absicht, die jungen Leute ehest möglich zum Militärdienst einzuziehen und protestierte dagegen.¹²⁷

Für die dörflichen Eliten sind vor allem die Ausgaben, die mit der Einrichtung der neuen Schule verbunden sind, ein Grund, diese abzulehnen, da sie keinen unmittelbaren Gewinn ableiten können. Hölzl zitiert einen Chronisten, dem zufolge viele Ortsvorsteher *„mehr Geschmack bey Besuchung ihrer Viehställe und Dunghaufen als der Schule“*¹²⁸ zeigen.

Die Lehrer gerieten oft zwischen die Fronten, vor allem diejenigen, die eifertig an den Umschulungen teilnahmen und das neu Erlernte nach ihrer Rückkehr ins Dorf umsetzen wollten, zogen sich nicht selten den Unmut der örtlichen Autoritäten zu.

„Als sie in ihre Dörfer zurückkamen, ging der Wirbel los: die Gemeinden maulten, dass sie Schulbänke und Schultafeln beschaffen sollten, die neue Lehrart und Lehrbücher wurden kritisiert, im neuen Katechismus stünden ganz andere Gebote Gottes als im alten.“¹²⁹

Der Autor merkt allerdings auch an, dass in vielen Fällen der Unmut gegen die von Wien aufgezwungenen Neuerungen nicht von langer Dauer war und die Stimmung bald ins

¹²⁶ Ibid., 6f.

¹²⁷ vgl. Hölzl, Das Pflichtschulwesen in Tirol, 389.

¹²⁸ Hölzl, Das Pflichtschulwesen in Tirol, 380.

¹²⁹ Schneller, Die Volksschule in Tirol, 24.

Gegenteil umschlug *„wie dies in Tirol erfahrungsgemäß nicht selten der Fall ist.“*¹³⁰

Klement beleuchtet in seiner Arbeit¹³¹ die Widerstände in Niederösterreich, die sich nicht auf die ländlichen Gebiete beschränkte. So zeigt zum Beispiel die Stadtverwaltung von St. Pölten kein Interesse daran, eine öffentliche Schule zu errichten. Sie versteigert vielmehr den ehemaligen Besitz der Piaristen an den Meistbietenden statt ihn in eine Hauptschule überzuführen und das ehemalige Schulgebäude wird als Militärkaserne vermietet. Ja sogar die Kaiserin wird falsch informiert hinsichtlich der Höhe des Piaristenfonds, was – wie erhofft – dazu führte, dass sie aus Eigenmitteln ein Gebäude ankaufte. Die neue Hauptschule musste auch in der Folge ohne finanzielle Unterstützung der Stadt auskommen.

Was die Widerstände seitens der Eltern betrifft, muss man sich vor Verallgemeinerungen hüten. Auch wenn es Eltern gab, die dem Schulbesuch grundsätzlich negativ gegenüber standen, so waren andere in ihrer Kritik differenzierter. Klement zitiert Quellen aus dem Raum St. Pölten, wonach die Dauer und die zeitliche Organisation des Unterrichts am öftesten beklagt wurden.

*„Die wenigsten Eltern klagen über das Schuleschicken ihrer Kinder. Nur wegen der zu langen sechs- bis siebenjährigen Schulzeit und wegen der auf dem Lande eingeführten vor- und nachmittäglichen Schulabteilung klagen beinahe alle Eltern.“*¹³²

Die Teilung in Vormittagsunterricht für die älteren Kinder und Nachmittagsunterricht für die jüngeren führt dazu, dass letztere nicht mehr in Begleitung ihrer älteren Geschwister den Schulweg zurücklegen können, was bei vielen Eltern auf Ablehnung stößt.

Die größte Sorge der Eltern ist allerdings die Angst vor möglicher Entfremdung zwischen ihnen und ihren Kindern. Es werden Befürchtungen geäußert, dass die Kinder durch die neuartige Aussprache der Buchstaben ihre angestammte Redensweise vergessen könnten. Da die Eltern die neue Methode, wie sich die Kinder den Lehrstoff aneignen sollten, nämlich in Form von Frage und Antwort nicht beherrschten, konnten sie ihre Kinder auch nicht mehr wie früher den auswendig gelernten Lernstoff abfragen. Sie fühlten sich daher mehr von der Schule ausgeschlossen als früher.

¹³⁰ Ibid., 24.

¹³¹ vgl. Karl R. Klement, Die Schulwirklichkeit zur Zeit der thesianischen Schulreform. Eine Darstellung der Diskrepanz von Vorschrift und Realität. Dissertation (Wien 1975), 94.

¹³² Klement, Die Schulwirklichkeit, 257.

Oft wurden sie auch von Lehrern in ihrer Sorge, die Kinder könnten ihnen durch zu viel Bildung über den Kopf wachsen (und in der Folge das Dorf verlassen) bestärkt. Die Angst vor einer zu hohen Dosis an Bildung war also durchaus gegeben, die Debatte um die „richtige Dosierung“ für jeden Stand und jedes Alter führte zu heftigen Kontroversen. Es ging dabei auch darum, die elterliche Autorität nicht in Gefahr zu bringen.

„Wenn die Kinder in der neuen Schule mehr lernten, würden durch ihr Wissen die Eltern bloßgestellt und dadurch der Stolz der Jugend gefördert.“¹³³

5. Lehrer, Unterrichtsgeschehen, Akzeptanz und Widerstand in Frankreich

Zwischen der Verlautbarung der Allgemeinen Schulordnung für die Habsburgermonarchie im Jahre 1774 und der Verabschiedung des nach Guizot benannten Schulgesetzes durch das französische Parlament im Jahre 1833 liegen fast sechzig Jahre. Diese zeitliche Differenz ist neben anderen Faktoren ein Grund für die unterschiedlichen Rahmenbedingungen bei der Umsetzung der beiden Schulreformen.

Die wirtschaftliche Entwicklung war 1833 bereits so weit vorangeschritten, dass die Beherrschung der elementaren Kulturtechniken für immer mehr Arbeitsbereiche notwendig geworden war. Diese wirtschaftliche Entwicklung hatte allerdings auch entscheidend dazu beigetragen, dass sich die politischen Verhältnisse geändert und Anfang der dreißiger Jahre Arbeiteraufstände das Land erschütterten hatten. Daher stieg für viele Notabeln die Bedeutung der Schule nicht nur als Vermittlerin von Grundwissen für das Volk sondern als Einrichtung zu seiner flächendeckenden Sozialdisziplinierung.

Im politischen Ideal der Notabeln, dem *gouvernement des esprits*, kommt der Schule eine zentrale Bedeutung im Staat zu. Rosanvallon spricht vom *état instituteur*, in dem regieren und erziehen als quasi deckungsgleich gesehen werden. „*Eduquer et gouverner sont deux tâches indissociables à leurs yeux.*“¹³⁴

Es werden also große politische Hoffnungen in den Ausbau des Primarschulwesens gesetzt.

¹³³ Hölzl, Das Pflichtschulwesen in Tirol, 379f.

¹³⁴ Pierre Rosanvallon, *Le Moment Guizot* (Paris 1985), 241.

Nach der Erfahrung der Revolution und den Aufständen zu Beginn der dreißiger Jahre will man das Volk zur Vernunft erziehen um weitere, im Verständnis der Notabeln von ungezügelter Leidenschaft geleitete Massenreaktionen möglichst zu vermeiden. In der Erreichung dieses Zieles soll allerdings auch die Seele der Menschen bereits im Kindesalter in entsprechender Weise angesprochen werden, und dazu holt man sich die Unterstützung der Kirche. In der idealen Vorstellung arbeiten im Dorf der Pfarrer bzw. Pastor und der Volksschullehrer in Harmonie zum Wohle der Dorfbewohner zusammen. Wir werden allerdings sehen, dass die Realität oft wenig harmonisch abläuft und der Lehrer in den vierziger Jahren zunehmend zu einem politischen Akteur zugunsten der Republik wird.

Die staatliche Verwaltung ist 1833 bereits so weit gediehen, dass der Aufbau einer zentralen Schulverwaltung keine größeren Schwierigkeiten bereitet. Bereits 1835 nehmen auch eigene Schulaufsichtsorgane für das Primarschulwesen ihre Arbeit auf.

Dass bei all dem die Realität oft hinter den schönen Entwürfen hinterherhinkt lässt sich aus den regelmäßigen Berichten der Primarschulinspektoren an den Unterrichtsminister herauslesen. Dieser wiederum erstattet dem König in regelmäßigen Abständen Bericht über die erzielten Fortschritte. Über den Zustand des Primarschulwesens in Frankreich im Jahr der Beschlussfassung des neuen Gesetzes ließ Guizot eine einzigartige Bestandsaufnahme vornehmen. Er schickte 490 Beamte mit umfangreichen Fragebögen über das Land. Es war dies die Zeit der ersten großangelegten quantitativen Untersuchungen über den Zustand der französischen Gesellschaft, der Beginn der angewandten soziologischen Forschung sozusagen.

Die einzelnen Berichte wurden von Paul Lorain (1799-1861), einem verdienten Pädagogen und Publizisten zu einem beeindruckendem „*Tableau de l'instruction primaire en France*“ zusammengefasst und 1837 veröffentlicht.¹³⁵ Prost zitiert daraus eine Passage, in der die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit vor Ort sowie die Strapazen der Inspektionsreise zum Ausdruck kommen:

„(...) après un exercice de 10 lieues, précédé la veille d'une épreuve du même genre et qui devait se renouveler le lendemain, un méchant bourg, au terme de notre pèlerinage, nous

¹³⁵ Paul Lorain, *Tableau de l'instruction primaire en France d'après des documents authentiques et notamment d'après les rapports adressés au ministre de l'Instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France, à la fin de 1833* (Paris 1837).

montre enfin dans les ténèbres du crépuscule, la pointe de son clocher. Mouillés toute la journée par une pluie de novembre, nous voilà reçus dans l'école de St-Hippolyte par un vrai paysan, maire de sa commune, et, avant d'obtenir les premiers soins d'une hospitalité impossible (il n'y a point de lit dans les auberges du lieu), soutenu par le sentiment du bien que nous venions conseiller, nous nous voyons accueilli par des propos de ce genre: „Vous feriez bien mieux, Monsieur, de nous apporter de l'argent pour nos chemins, pour réparer notre maison commune, pour...etc. Quant aux écoles, nous nous en soucions peu.“ (...) Et bien! en y songeant depuis, j'ai vu que ce brave homme, c'était le peuple des campagnes en personne.“¹³⁶

Die hier vorgenommene Verallgemeinerung darf allerdings nicht für bare Münze genommen werden. In anderen Berichten wird die Haltung der Landbevölkerung differenzierter dargestellt, wobei der Person des Lehrers für die Akzeptanz der Schule große Bedeutung beigemessen wird.

6. Die Lehrer

6.1 Das Erbe der Revolution

Im Zuge der Revolution war es zu einer ersten - wenn auch nur theoretischen - Aufwertung des Berufes gekommen. Im Schulplan Condorcets vom 20. April 1792 kommt es zu einer offiziellen Namensänderung: aus dem Schulmeister des Ancien Régime, dem *maître d'école*, wird der *instituteur*. Diese Bezeichnung geht auf das Lateinische zurück, was bei der Begeisterung vieler Revolutionäre für die Einrichtungen der römischen Antike nicht verwunderlich ist.

Duveau ¹³⁷ bringt Beispiele für den Gebrauch des Wortes „instituiere“ bei lateinischen Autoren aus denen hervorgeht, dass Condorcet diese Berufsbezeichnung sehr bewusst gewählt hat und dass damit bereits ein politischer Auftrag einherging. Wenn Cicero von „instituiere civitatem“ spricht, dann heisst das, einen vernünftigen Staat an Stelle des

¹³⁶ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* (Paris 1968), 108f.

¹³⁷ Georges Duveau, *Les instituteurs* (Paris 1957), 3ff

bisherigen Chaos zu errichten. Und „instituire civitatum mores“ heisst bei Sallust, die Sitten des Staates wieder auf Vordermann bringen. Tatsächlich wird sich die neue Bezeichnung für den Lehrer allerdings erst im Laufe des Second Empire durchsetzen.

Bei Condorcet wird die Rolle des „neuen“ Lehrers in stark überhöhter Form dargestellt. Er wird praktisch zum Priester der Revolution, der dazu beitragen soll, ihre Botschaft über das ganze Land zu verbreiten. Ein zentrales Element dieser Botschaft besteht darin, dass gesellschaftliche Interessen immer über individuelle zu stellen sind.

In der Schule soll die Fähigkeit erworben werden, den möglichen Gegensatz zwischen diesen beiden Interessenslagen zu überwinden. Dies zu vermitteln ist Aufgabe des neu geschaffenen Moralunterrichts, der nach Condorcets Plänen dieselbe zentrale Position im Lehrplan innehaben soll wie weiland der Religionsunterricht im Ancien Régime. Im Unterschied zum Religionsunterricht allerdings bewegt sich der Moralunterricht im Verständnis Condorcets genauso wie zum Beispiel der Unterricht aus den Naturwissenschaften auf einer wissenschaftlich abgesicherten Grundlage.

„De même que les sciences mathématiques et physiques servent à perfectionner les arts employés pour nos besoins les plus simples, n'est-il pas également dans l'ordre nécessaire de la nature, que les progrès des sciences morales et politiques exercent la même action sur les motifs qui dirigent nos sentiments et nos actions?“¹³⁸

Wir werden sehen, wie auch spätere Regime das während der Revolution geprägt Pathos beibehalten werden, wenn es um die Mission des Primarschullehrers geht. Diese Mission kann in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung nicht hoch genug angesiedelt werden, ganz im Gegensatz zu der Bezahlung, die der Lehrer dafür erwarten darf.

6.2 Vom Saisonarbeiter zum *Monsieur l'Instituteur*

Bei den Beschreibungen von Lehrern aus der Zeit vor dem Gesetz Guizot (und zum Teil auch noch bis zur Dritten Republik) fehlen meist die Zwischentöne. Der Lehrer ist entweder ein

¹³⁸ Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (Paris 1795), 344f

Beispiel an Tugendhaftigkeit oder ein ziemlich übler Geselle. Wie bereits ausgeführt, werden zur Zeit der Revolution seine guten Eigenschaften, wie zum Beispiel seine Bescheidenheit und sein Altruismus hervorgehoben. So auch im folgenden Bericht des Präfekten Bonnaire aus dem Jahr IX der Revolution über den Zustand des Schulwesens in den Tälern der Hautes Alpes, die sich laut Beschreibung während der harten Winter quasi in riesige Klassenräume verwandeln. Ferdinand Buisson hat diesen Bericht in sein „*Dictionnaire de Pédagogie et d’instruction primaire*“ aufgenommen.

*„C’est une chose curieuse de voir dans les foires considérables de l’automne ces instituteurs couverts d’habits grossiers, se promener dans la foule et au milieu des bestiaux de toute espèce, ayant sur leur chapeau une plume qui indique et leur état et leur volonté de se louer pour l’hiver moyennant un prix convenu. Ces bonnes gens donnent de nombreuses leçons pendant tout le cours de la journée; dans les intervalles, ils rendent à peu près autant de services que des domestiques à gages, et on est surpris du très-léger salaire qu’ils demandent pour tant de peine.“*¹³⁹

Im bereits zitierten Bericht Lorains hingegen überwiegt das negative Bild des Lehrers. Wir haben es in den meisten Fällen mit Saisonarbeitern zu tun, die oft eher wie Durchreisende auf der Flucht dargestellt werden, wie folgendes Zitat zeigt.

*„Leur titre d’étranger n’inspire pas d’abord grand confiance; on attend que l’expérience ait appris si ce sont d’honnêtes gens ou s’ils n’ont pas eu des raisons fâcheuses de désertier leur pays, et, malheureusement bientôt on les voit s’adonner à la dissipation, à l’inconduite, contracter des dettes par défaut d’économie, épouser les querelles de voisinage. On apprend que l’un vit en concubinage, que l’autre est un prêtre marié, et la confiance est étouffée dans les familles avant que d’avoir pu naître.“*¹⁴⁰

Im Rahmen seiner abschließenden Empfehlungen stellt Lorain das Saisonarbeiter- und Nomadendasein der meisten Lehrer als DIE entscheidende Schwachstelle des Primarschulwesens dar, die umgehend beseitigt werden müsse. Für ihn soll der Lehrer am besten aus den Reihen der Dorfbevölkerung hervorgehen; er soll ein Stück Land und eine Familie besitzen, was beides zur Sesshaftigkeit zwingt und einen soliden Lebenswandel

¹³⁹ Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d’instruction primaire* (Paris 1882), 60.

¹⁴⁰ Auszüge des Berichtes finden sich auf der homepage des INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) www.inrp.fr/she/guizot/annexes Zugriff am 27.07.2008

ermöglicht. Natürlich muss er auch in den Genuss einer guten Ausbildung kommen können. Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann der Lehrer das nötige Vertrauen bei der Dorfbevölkerung erlangen, ohne dass er auf verlorenem Posten steht.

Der Lehrer muss sich nämlich nach Einschätzung Lorains in vielen Fällen erst gegen die Konkurrenz des Pfarrers behaupten, auch wenn dieser dem öffentlichen Schulwesen nicht kämpferisch gegenübersteht. Er hat einfach bei den Dorfbewohnern den Vorteil langjähriger Bekanntschaft. Seine Ausbildung weist ihn auch als kompetent fürs Unterrichten aus und zudem verzichtet er oft auf Bezahlung. Diese Situation könnte viele Gemeinden veranlassen, auf die Anstellung weltlicher Lehrer zu verzichten, was wiederum schwerwiegende politische Folgen haben könnte.

Lorain erinnert an die heftigen Debatten im Parlament vor Beschlussfassung des Gesetzes, wobei es um die Rolle der Geistlichkeit im öffentlichen Schulwesen ging. Etliche Abgeordnete wollten sie weder in den Klassenzimmern noch in den lokalen Schulkomitees vertreten sehen.

„Grand nombre de députés pourront dire qu'ils n'avaient pas voté la loi pour remettre l'instruction primaire entre les mains du clergé, et les débats qui se sont établis sur le seul point de l'admission du curé dans le comité communal, peuvent faire pressentir les combats qu'il faudrait rendre pour le mettre à la tête même de l'école.“¹⁴¹

Natürlich stellen auch die Finanzen einen zentralen Punkt in der Frage der Anstellung von Primarschullehrern durch die Gemeinden dar. Durch das neue Gesetz wird dem Lehrer zum ersten Mal ein Mindestlohn zuerkannt, den er zudem nicht mehr persönlich bei den Eltern einkassieren muss, was ihn in die Nähe der Bettelei rückte. Es wird allerdings noch geraume Zeit brauchen, bis diese gesetzliche Vorgabe auch der Realität vor Ort entspricht, und auch dann ist die Summe nicht so groß, dass sie für die Berufswahl ausschlaggebend gewesen wäre.

Der Lehrer hat meist noch eine Nebenbeschäftigung wie zum Beispiel Gemeindesekretär, manchmal steht er auch im Dienste der Kirche. Die am besten ausgebildeten Lehrer sind laut Lorain diejenigen, die ursprünglich Priester werden wollten aber dann aus verschiedenen Gründen, meist weil die Ausbildung zu anspruchsvoll für sie war, das Priesterseminar abbrachen.

¹⁴¹ Lorain, Le tableau, Kapitel 8.

In so gut wie allen Fällen ist der Lehrberuf die zweite Wahl, ein Ausweg aus einer nicht gewählten unglücklichen Situation. Auch dazu finden wir in Lorains Bericht aufschlussreiche Angaben. Viele haben diesen Beruf ergriffen, weil sie aufgrund einer Verletzung, die sie sich meist bei der Arbeit in der Landwirtschaft zugezogen hatten, diese Tätigkeit nicht mehr ausüben konnten. Bei vielen führt er auch Taubheit als Grund an, wobei man sich schwer vorstellen kann, wie dieses Gebrechen mit einer Unterrichtstätigkeit vereinbar war. Oder vielleicht war es gerade die Voraussetzung dafür, um den Lärm in den mit bis zu hundert Kindern besetzten Klassen ertragen zu können.

Auch frühere Soldaten aus den Armeen Napoleons haben sich, meist als Kriegsinvalide, als Lehrer ihr Gnadenbrot verdient. Den zukünftigen Lehrern hingegen wird die Freistellung vom Militärdienst in Aussicht gestellt, wenn sie sich für zehn Jahre Schuldienst verpflichten. Dieses Angebot wird auch gern angenommen; erst in der Dritten Republik werden Lehrervereinigungen für das Recht, Soldat sein zu dürfen eintreten. Dies erfolgt, wie wir im Zuge unserer Ausführungen noch sehen werden, in einem geänderten politischen Kontext.

Lorain verdanken wir auch erste Angaben zur sozioökonomischen Herkunft der Primarschullehrer. Im *département Tarn*, im Süden Frankreichs gelegen, mit der Provinzhauptstadt *Albi* übten die Väter der zwischen 1833 und 1867 erfassten Lehrer folgende Berufe aus: 35% waren Bauern, 24% Handwerker, 14% Arbeiter, 8% Händler und 5% waren Lehrer.

Wir haben bereits in einem früheren Kapitel die im Gesetz Guizot enthaltenen Rechte und Pflichten der Lehrer behandelt. Das Gesetz wurde jedem einzelnen Lehrer - Gontard spricht von circa vier Tausend Personen - mit einem Begleitschreiben des Ministers übermittelt.

Dieses Begleitschreiben, korrekt *circulaire adressée le 18 juillet à tous les instituteurs primaires en leur envoyant la loi du 28 juin 1833*,¹⁴² genannt, in der Fachliteratur aber oft als *Lettre aux instituteurs* bezeichnet, gilt als Schlüsseltext für das Verständnis des Verhältnisses von Schule – Staat – Kirchen im Frankreich der Notabeln. Der Lehrer wird zum ersten Mal als *Monsieur* angesprochen und es wird versucht, ihn als aktiven Bündnispartner zu gewinnen, der bereit ist, Verantwortung für das Gelingen des politischen Projekts Primarschule zu übernehmen. Dies fällt umso mehr auf, als bislang die Lehrer zwar

¹⁴² François-Pierre Guillaume *Guizot*, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*. Band 3 (Paris 1860), 344ff

theoretisch auch zur Gemeinschaft der université gehörten, von dieser aber nicht wirklich wahrgenommen wurden.

„A ces humbles maîtres de campagne que l'Administration universitaire avait longtemps ignorés, que les aristocrates et les bourgeois considéraient hier encore avec dédain, un Ministre en personne daignait écrire, avec déférence, «Monsieur l' Instituteur.»¹⁴³

Für Gontard beginnt mit diesem Schreiben auch der soziale Aufstieg des Lehrers, seine moralische Autorität bewegt sich nun auf gleicher Ebene mit der des Pfarrers oder Pastors.

Für Duveau hingegen ist das Schreiben ein Zeichen für den herrschenden Zynismus der Notabeln, die vom Lehrer zwar viel verlangen aber nicht bereit sind, ihn auch materiell entsprechend auszustatten.

„Ils apparaissent aussi quelque peu tartuffes, sermonneurs, moralistes hautains, s'enfonçant parfois dans la bouffonnerie involontaire quand ils exagèrent le style noble pour exprimer l'égoïsme de leur classe.“¹⁴⁴

Der Stil des Schreibens ist tatsächlich bemerkenswert, wird doch versucht, die schwierigen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu einer Art Adelsmerkmal der Lehrer hoch zustilisieren. Seine Arbeit wird als *„plaisir austère“*, der Karriereverlauf als *„sans éclat“* bezeichnet, wird er doch vermutlich zeitlebens nicht aus seinem Dorf hinauskommen. Und den gerechten Lohn darf er nur von Gott erwarten: *„il attendra sa récompense que de Dieu“*. Gleichzeitig wird seine fundamentale Rolle für den Staat und die Gesellschaft hervorgehoben, denn *„l'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale.“¹⁴⁵*

Das neue Berufsethos soll durch weitere Maßnahmen, wie die Herausgabe einer Monatszeitschrift durch das Unterrichtsministerium für die Lehrer, *le Manuel Général*, und natürlich durch Verbesserungen in der Lehrerausbildung abgesichert werden.

¹⁴³ Gontard, L'Enseignement Primaire, 4.

¹⁴⁴ Duveau, Les instituteurs, 55.

¹⁴⁵ Guizot, Mémoires, Bd.3, 345.

6.3 Die Ausbildung der Lehrer

6.3.1 Das brevet de capacité von 1816

Am 29. Februar 1816 wird mittels Verordnung ein Lehrbefähigungsnachweis für weltliche Lehrer verpflichtend eingeführt. Dieses *brevet de capacité* umfasst drei Stufen, von denen die dritte und niedrigste für alle verpflichtend ist. Die dafür verlangten Kenntnisse sind äußerst rudimentär; es reicht, lesen und schreiben zu können. Für die Erlangung der zweiten Stufe sind zusätzlich Kenntnisse in der Rechtschreibung, der Kalligraphie und den vier Grundrechnungsarten vorzuweisen. Die erste Stufe sieht darüber hinaus Prüfungen in Grammatik, Arithmetik, Geographie und Geschichte vor. Ausreichende Religionskenntnisse sind Grundvoraussetzung für alle drei Stufen.

Die Umsetzung dieser Verordnung ließ allerdings sehr zu wünschen übrig. Es gab keine klaren Vorgaben für die Zusammensetzung und die Arbeitsweise der Prüfungskommissionen und es fehlte auch noch das Instrument der Schulinspektion als mögliches Kontrollorgan. Diese wird erst 1835 eingeführt werden.

Die eventuelle Anstellung eines Lehrers wird also noch geraume Zeit einzig im Rahmen der Dorfgemeinschaft erfolgen, wobei ein untadeliger Lebenswandel den Dorfbewohnern meist mindestens so wichtig ist wie die fachlichen Kenntnisse, wie aus Reboul-Scherrers Schilderung hervorgeht.

„Quand vient le dimanche après la Toussaint, quand le pasteur a annoncé en chaire qu’il serait temps de se pourvoir d’un maître pour l’hiver, le maire, ou tout autre notable, prononce au sortir de la grand-messe les noms des candidats qui se présentent pour tenir l’école. Le peuple, assemblé devant la porte de l’église, délibère longuement; là, chacun a le droit, comme aux jugements des morts dans l’ancienne Égypte, de reprocher en face au prétendant ce que l’on sait contre sa moralité.“¹⁴⁶

Auch wenn das *brevet de capacité* nicht viel an der herrschenden Praxis verändert hat, so war es doch ein weiteres Element in der Diskussion hinsichtlich der Kompetenzen bei der

¹⁴⁶ Fabienne Reboul-Scherrer, *La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882* (Paris 1989), 22.

Bestellung der Lehrer und der von ihnen geforderten Qualifikation. Es bestanden nämlich beträchtliche Unterschiede zwischen der Praxis der kirchlichen und der der öffentlichen Schulen.

„En effet, autour de ces nominations, se jouait la répartition des pouvoirs sur l'enseignement, que les congrégations refusaient d'accorder à l'Etat et que l'Etat cependant ne pouvait que revendiquer. C'est ainsi que selon les couleurs du gouvernement, le brevet de capacité coexistait avec diverses équivalences, dont la lettre d'obédience.“¹⁴⁷

Dieser zuletzt genannte Brief, der *lettre d'obédience*, war ein Schreiben der oder des Ordensobersten, das den jeweiligen Ordensangehörigen ihre Fähigkeit zum Unterrichten bescheinigte. Auch wenn das Gesetz Guizot vorsieht, dass der Staat in letzter Instanz für die Ausstellung des Befähigungsnachweises für Lehrer zuständig ist, wird sich diese Praxis erst wirklich mit den Schulgesetzen von Jules Ferry in der Dritten Republik durchsetzen.

6.3.2 Die Ecoles Normales

Die erste Gründung einer *Ecole Normale*, einer speziellen Ausbildungsstätte für Lehrer, geht wie so vieles andere auf die Revolution zurück. Die Initiatoren, zu denen auch der uns bereits bekannte Lakanal gehörte, haben sich dabei von den deutschen bzw. österreichischen Beispielen inspirieren lassen. Auch die Bezeichnung *Ecole Normale* ist eine Übersetzung aus dem Deutschen. Sie geht auf das lateinische Wort „norma“ zurück: in diesen Schulen sollte den zukünftigen Lehrern die „Norm“, d.h. die Regel für den optimalen Unterricht beigebracht werden.

Neben der Ausbildung in den einzelnen Fächern, die das Wissen des zukünftigen Lehrers absichern sollte, galt es auch eine praktische Ausbildung zu absolvieren. Diese fand in den Schulklassen statt, die der Normalschule angegliedert waren.

Mit dem Dekret vom 30. Oktober 1794 wurde die Gründung einer ersten Normalschule in Paris beschlossen. Sie wird ihren Zweck allerdings nicht erfüllen, da es den berühmten Professoren wie z. B. Monge, Berthelot oder Bernardin de Saint-Pierre, die dort unterrichten,

¹⁴⁷ Dimitri Demnard, Dictionnaire d'histoire de l'enseignement (Paris 1981), 87.

nicht gelingt, auf die Bedürfnisse der Studierenden einzugehen. Diese können den gelehrten Ausführungen mangels ausreichender Vorbildung nicht folgen und bleiben bald den Vorlesungen fern. Bereits nach einigen Monaten muss die Schule daher geschlossen werden, die Idee der Normalschulen wird damit allerdings nicht begraben.

Vierzehn Jahre später wird im kaiserlichen Dekret vom 17. März 1808 die Einrichtung von *classes normales* im Rahmen bereits bestehender Gymnasien verordnet. Es kommt allerdings vorerst nur zu einer einzigen Realisierung, und zwar in Straßburg, wo zwei Jahre später auch die erste Normalschule (der zweiten Generation sozusagen) entstehen wird. Der Standort Straßburg ist nicht zufällig gewählt worden, die Nähe zum deutschen Nachbarn war besonders motivierend. Man wollte zeigen, dass man nicht länger hinter den deutschen Errungenschaften im Schulbereich hinterherhinken wollte.

Außerdem wollte man im Elsass die Verbreitung der französischen Sprache möglichst schon im Kindesalter vorantreiben. Die Normalschule sollte auch für die Ausbildung der dafür benötigten Sprachlehrer in ausreichender Anzahl sorgen.

Auf dem Stundenplan der zukünftigen Lehrer standen neben Französisch auch Deutsch, Arithmetik, Physik, Zeichnen, Geographie, Musik, Kalligraphie, Landwirtschaft und Turnen. Die Ausbildung dauerte vier Jahre. Es wird in der Literatur immer wieder betont, dass das Ausbildungsniveau in dieser Grenzregion zu Deutschland insgesamt höher war als in anderen Teilen Frankreichs. Weitere *classes normales* werden in der Folge noch in *Edelfange* im *département Moselle* und in *Bar-le-Duc* im *département Meuse* eingerichtet.

Aufgrund geänderter politischer Verhältnisse kommt allerdings das Projekt Normalschule wieder ins Stocken. Diese Form der Lehrerausbildung wird nämlich von der katholischen Kirche vehement abgelehnt. Man sieht darin eine Konkurrenz zu den Priesterseminaren, die bisher auch eine Art inoffizieller Lehrerbildungsanstalten waren. Seit dem Wahlsieg der ultrakonservativen Kräfte im Jahr 1820, dem die Ermordung des duc de Berry durch einen Gegner der Monarchie vorausgegangen war, hatten die Bischöfe wieder die Schulaufsicht inne. Dazu war es nicht zuletzt aufgrund einer Pressekampagne gekommen, die dieses Attentat zum Anlass genommen hatte um vor einer allgemeinen Schranken- und Regellosigkeit der Gesellschaft zu warnen. Als Grund für diese gefährliche Entwicklung wurde die fehlende Kontrolle der Schulen durch die Kirche ins Treffen geführt.

Nach einem neuerlichen politischen Wechsel unternimmt der damalige Unterrichtsminister Martignac 1828 einen weiteren Anlauf, um die Ausbildung der Primarschullehrer endlich voranzutreiben. Es werden innerhalb von vier Jahren zwölf weitere Normalschulen entstehen, und zwar in *Mirecourt, Toul, Charleville, Dijon, Orléans, Bourges, Rouen, Saint-Rémy (Haute-Saône), Courtefontaine (Jura), Salers, Ajaccio* und *Privas*. Bouyer nennt sie „*des véritables séminaires laïques, honnis par l'Église*«, wo die Studenten im Internatsbetrieb, also «*en vase clos, protégés des contingences extérieures*»¹⁴⁸ auf ihre Arbeit vorbereitet werden.

Am Vorabend der Verabschiedung des nach Guizot benannten Schulgesetzes, in dem die Schaffung einer Normalschule pro département vorgeschrieben wird, gibt es bereits siebenundvierzig derartige Schulen im Land. Dabei ist man besonders darauf bedacht, die Studenten nicht allzu sehr dem kargen ländlichen Leben zu entfremden, in das sie ja nach Ende ihrer Ausbildung wieder zurückkehren sollten und wo sie nicht nur für die Schüler sondern gegebenenfalls auch für deren in der Landwirtschaft arbeitende Eltern von Nutzen sein sollen. Aus diesem Grund, und weil man im positiven Fall davon ausging, dass sie vielleicht selbst ein Stück Land ihr eigen nennen würden, umfasste der Unterricht an der Normalschule auch Fächer, die dafür von Vorteil waren. Ebenso wurden die angehenden Lehrer auch auf eine Nebentätigkeit als Gemeindefunktionär vorbereitet.

„*Les élèves-maîtres étaient formés à la taille et à la greffe des arbres, à la tenue et la rédaction des actes de l'état civil.*“¹⁴⁹

Die verpflichtende Kasernierung im Internat sowie die Standortwahl jenseits der großen Städte sollen helfen, die jungen Lehrerkandidaten möglichst nicht in Kontakt mit den sittlichen und politischen Verlockungen der Großstadt kommen zu lassen. Aus diesem Grund wird auch die ursprünglich für Paris geplante Normalschule in Versailles eingerichtet.

„*L'idée germe qu'il vaut mieux distraire de l'influence parisienne les élèves et les maîtres pour former convenablement les futurs agents de l'Etat dont on attend, c'est clair, qu'ils œuvrent pour le respect de l'ordre social.*“¹⁵⁰

Trotz aller Vorsichtsmaßnahmen konnte man aber offensichtlich nicht verhindern, dass die

¹⁴⁸ Christian Bouyer, *La grande aventure des écoles normales d'instituteurs* (Paris 2003), 10.

¹⁴⁹ Demnard, *Dictionnaire*, 240.

¹⁵⁰ Bouyer, *La grande aventure*, 54.

republikanische Agitation auch in den Reihen der zukünftigen Primarschullehrer auf Anhänger stoßen wird. Wie groß dieses politische Potential wirklich war, lässt sich schwer feststellen. Fest steht allerdings, dass die Angst davor groß war und die katholische Kirche weiterhin den Normalschulen ablehnend gegenüberstand.

7. Das Unterrichtsgeschehen

7.1 Vorgaben für religiöse und weltliche Lehrinhalte

Der Text enthält diesbezüglich nur wenige Vorgaben. Sie werden erst in den Durchführungsbestimmungen, die mit einem gewissen zeitlichen Abstand nach der Verabschiedung des Gesetzes erscheinen, enthalten sein und werden im Rahmen dieser Arbeit nicht im Detail untersucht.

Im eigentlichen Gesetzestext werden im ersten Artikel die zu unterrichtenden Gegenstände und die zu erwerbenden Fertigkeiten aufgezählt, und zwar sowohl für die *école primaire* als auch für die *école primaire supérieure*, eine Art erweiterter Primarschule mit einem zusätzlichen Schuljahr. Für erstere sind verbindlich vorgeschrieben *l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures* (Art. 1).

Wir sehen, dass auch in diesem Gesetz das Anliegen der allgemeinen (Werte)Erziehung, basierend auf religiösen und moralischen Inhalten an erster Stelle steht. Darin unterscheidet sich das öffentliche Primarschulwesen von den höheren Schulformen, in denen kein Religionsunterricht vorgesehen ist. Für die kindliche Seele beziehungsweise die (vermeintlich) einfach gestrickte Vorstellungswelt der Kinder des gemeinen Volkes scheint ein klar vorgegebenes Regelwerk in Gestalt von Geboten und Verboten eine gute Basis abzugeben für die mit zunehmendem Alter erwünschte Herausbildung staatsbürgerlicher Tugenden wie Gemeinsinn und Verantwortung.

Für die erweiterte Primarschule, die *école primaire supérieure*, kommen zu den bereits genannten noch einige weitere Fächer hinzu, wobei der Fokus eindeutig auf den Erwerb

praktischer, für das Arbeitsleben tauglicher Kenntnisse gerichtet ist. Es handelt sich dabei um *les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, les notions des sciences physiques et de l'histoire et de la géographie et surtout l'histoire et la géographie de la France (Art. 1).*

Am Beispiel der Landvermessung (*l'arpentage*) zeigt sich, wie sehr die Erfordernisse des Moments Eingang in die Schule gefunden haben. Die Technik der Landvermessung ist in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts für die Erstellung der Grundbücher von großer Bedeutung. Auch für den Eisenbahnbau werden Landvermesser gebraucht.

Im Anschluss an die Aufzählung der Fächer wird die Möglichkeit unterschiedlicher schulautonomer Ergänzungen des Fächerkanons oder anderer Sonderentwicklungen festgehalten. Diese können je nach lokalen Erfordernissen und Möglichkeiten erfolgen und obliegen der Entscheidung der lokalen Schulkomitees. Dazu zählen auch Schulen für Mädchen, wie wir später noch genauer ausführen werden.

7.2 Unterrichtsmethoden und ihre ideologischen Implikationen

Zur Zeit der Verabschiedung des Loi Guizot waren drei unterschiedliche Unterrichtsmethoden in Verwendung, die zum Teil zu heftigen ideologischen Auseinandersetzungen geführt haben. An ihnen entzündeten sich gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen über unterschiedliche Konzeptionen von Schule und Erziehung. Gerade das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer bzw. der Schüler untereinander war für viele ein Modell für eine mehr oder weniger stark hierarchisch strukturierte Gesellschaft, und dieses Verhältnis stellte sich in den drei Methoden sehr unterschiedlich dar. In der täglichen Unterrichtspraxis allerdings wurden die beschriebenen Formen meist in vermischter Form angewendet.

7.2.1 La méthode individuelle

Am weitesten verbreitet, namentlich in den Landschulen, war auch zur Zeit der Julimonarchie nach wie vor die *méthode individuelle*, bei der die Aufmerksamkeit des Lehrers jeweils nur

einem Schüler zuteil wurde. Lange Zeit fand diese Methode Unterstützung bei den Eltern, da sie sich ein individuelles Eingehen auf ihr Kind erwarteten, was allerdings nicht der Fall war. Vielmehr beruhte diese Methode darauf, dass die eigentliche Lernarbeit vom Kind allein zu bewältigen war. Der Lehrer gab nur das tägliche Pensum vor und überprüfte in regelmäßigen Abständen die Lernfortschritte. Zu diesem Behufe wurden die Kinder nacheinander einzeln zum Lehrertisch gerufen um dort aus dem mitgebrachten Buch vorzulesen.

Die Methode war nicht zuletzt deshalb so verbreitet, weil sie wenig Kosten verursachte. Es wurden keine speziellen Räumlichkeiten mit besonderem Mobiliar benötigt, und auch keine einheitlichen Bücher. Jeder brachte das Buch in die Schule mit, das er auftreiben konnte.

Je mehr man allerdings an überprüfbaren und möglichst rasch zu erzielenden Lernergebnissen interessiert war, umso klarer traten die Schwächen dieser Methode hervor. Eine davon war die herrschende Disziplinlosigkeit: Während der Lehrer nur jeweils mit einem Schüler beschäftigt war, vergnügten sich die übrigen auf ihre Weise, was zu entsprechendem Lärm und zu Unruhe im Raum führte.

Giolitto zitiert aus dem Bericht des Schulinspektors Jegan aus dem Jahre 1829, wonach die Schüler aus Langeweile, da sie ja noch nicht zur ständigen Mitarbeit aufgerufen waren, anfangen, sich zu zanken und zu schlagen. Disziplinlosigkeit war daher keine Ausnahme sondern vielmehr die Regel, wie aus seinem Bericht hervorgeht, in dem er die Kinder wie folgt beschreibt: „*une troupe de lutins qui babillent, s'agitent, crient, pleurent, se battent et font un éternel tapage.*“¹⁵¹

Neben der beschriebenen Disziplinlosigkeit, der die Lehrer immer wieder mit körperlicher Züchtigung begegneten, zeichnete sich die *méthode individuelle* vor allem auch durch ihre relative Ineffizienz aus, die allerdings erst auffiel, als man anfang, sich für die Effizienz des Unterrichtsgeschehens zu interessieren. Giolitto rechnet vor, dass in einer Klasse von dreißig Schülern, die sechs Stunden in der Schule zubrachten, jedes Kind nur maximal zwölf Minuten lang in den Genuss der Aufmerksamkeit des Lehrers kam.

Einige Autoren heben noch einen weiteren Vorbehalt gegen diese Methode hervor, nämlich die Versuchung zu sittenwidrigem Verhalten seitens der Lehrer. Die Einzelbetreuung in körperlicher Nähe zwischen Lehrer und Schüler beziehungsweise Schülerin lade geradezu dazu ein. Und auch die Schüler geraten in Verdacht unsittlichen Verhaltens, da sie ja nicht

¹⁵¹ Pierre Giolitto, *Histoire de l'Ecole. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry* (Paris 2003), 43.

ausreichend überwacht werden. Es finden sich keine Angaben darüber, wie verbreitet die Praxis etwaiger sexueller Übergriffe seitens des Lehrers war oder ob es sich bei dieser Kritik eher um ein zusätzliches Argument handelte, mit dem man den Kampf gegen diese Unterrichtsmethode zu gewinnen hoffte. Auf alle Fälle fand das Problem Erwähnung in einem ministeriellen Rundschreiben, in dem das Ende der *méthode individuelle* gefordert wird, und zwar „*dans le double intérêt de l’instruction et des mœurs.*“¹⁵²

Wie bereits erwähnt, hält sich diese Methode noch bis in die zweite Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts, in bestimmten Teilen des Landes mehr als in anderen. Dies kann man aufgrund der Angaben, die bei der 1833 durchgeführten landesweiten Schulinspektion gemacht wurden, ziemlich genau feststellen.

„*La répartition géographique de ces conservatoires du mode individuel est relativement homogène. On les trouve dans les zones de montagne comme les Pyrénées de l’ouest, plus que les Alpes ou les Pyrénées de l’est. Toutefois, le lieu où se concentre cet attachement à cette méthode comprend les marches ouest du Massif Central et la plaine Atlantique, du bassin d’Arcachon à la Vendée.*“¹⁵³

Guizot und seine Experten werden sich aber nicht nur gegen die *méthode individuelle* aussprechen, sondern auch gegen die *méthode mutuelle*. Sie hat am meisten Anlass zu heftigen Auseinandersetzungen gegeben und stieß vor allem bei den Vertretern der katholischen Kirche auf heftige Ablehnung. Auch Felbiger hat sie in seinem Methodenbuch erwähnt und ihre Anwendung für die Länder der Habsburgermonarchie explizit verboten.

7.2.2 La méthode mutuelle

Diese Methode stammt ursprünglich aus England und wird dort nach ihren Erfindern Lancaster bzw. Bell benannt. Ihre Verbreitung in Frankreich verdankt sie hauptsächlich liberalen Adeligen, die aus ihrem britischen Exil zurückkehren und sich in der 1815 gegründeten *Société pour l’instruction élémentaire* engagieren. Die Methode wurde mit dem Ziel entwickelt, mit so geringen Kosten wie möglich große Lerngruppen so effizient wie

¹⁵² Giolitto, Histoire de l’Ecole, 45.

¹⁵³ Qu’est-ce-que l’enquête Guizot? <http://www.inrp.fr/she/guizot/information.html>, 21. (Zugriff: 16.5.2008)

möglich zu unterrichten. Sie beruht auf einer flexiblen Anordnung von Leistungsgruppen, die unter der Anweisung von Tutoren, die aus den Reihen der älteren Schüler stammen und vom Lehrer instruiert werden, in riesigen Räumen in einer Art Stationenbetrieb arbeiten. Disziplin und Reagieren auf Kommandozeichen sind für den reibungslosen Ablauf dieser Lernorganisation, bei der etliche hundert Kinder sich in einem Raum bewegen, unabdingbar.

Für einen Teil der Befürworter dieser Methode stellt diese Art des Lernens eine optimale Vorbereitung auf die zukünftige Beschäftigung in den Fabriken dar. Für andere steht der gesellschaftspolitische Aspekt einer demokratischen Form des Lernens, bei der Kinder voneinander lernen, im Vordergrund. Ob ein Kind zum Tutor aufsteigt, hängt nicht von seiner sozialen Herkunft ab, sondern von seinen Leistungen und Fähigkeiten. Die Autorität des Lehrers tritt hinter die Zusammenarbeit der Schüler zurück. Dieser Aspekt wird noch durch die Existenz von Schülerräten betont, die über Strafen und Belobigungen der Schüler befinden und noch weitere Aufgaben in Selbstverwaltung übernehmen. Darin beruht für die Befürworter aus den Reihen der Republikaner der eigentliche Wert dieser Methode.

„Cest dans cette situation, qui place les enfants au milieu de leurs pairs – comme la société, dont elle est l'apprentissage, place l'homme au milieu de ses semblables – que se trouve tout le secret des avantages de cette méthode, tout le mystère de sa théorie.“¹⁵⁴

Die Eltern teilten diese Euphorie allerdings nicht immer und reagierten oft mit gekränkter Eitelkeit, wenn ihre Söhne nicht zu Tutoren aufstiegen, oder mit Unverständnis, warum ihre Söhne noch länger in der Schule bleiben sollten, wenn sie schon so klug waren, dass sie andere Kinder unterrichten konnten.

Auch wenn diese Methode laut der bereits zitierten Erhebung aus dem Jahre 1833 nur an 1905 von insgesamt 33695 inspizierten Schulen zur Anwendung kam, nahm sie in den Debatten einen viel größeren Platz ein und spaltete die Diskutanten in Gegner und Befürworter.

„Là où les catholiques dénoncent un embrigadement militaire potentiellement subversif et la désertion du maître, devenu un chef d'orchestre qui n'enseigne plus, les libéraux voient un ordre efficace et une coopération exemplaire.“¹⁵⁵

¹⁵⁴ Robert Raymond Tronchet, *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire* (Paris 1973), 232.

¹⁵⁵ Qu'est – ce que l'enquête Guizot?, 21.

Die *méthode mutuelle* gibt auch der Lehrerfortbildung entscheidende erste Impulse. Ab 1819 werden Lehrer aus der Provinz nach Paris eingeladen, um an einer Modellschule diese Unterrichtsmethode kennenzulernen. Dabei stellt sich allerdings bald die Frage, ob diese Methode auch im ländlichen Bereich, bei deutlich geringeren Schülerzahlen als in den Städten sinnvoll anzuwenden ist. Auch wenn daran berechtigte Zweifel bestanden, hofften die Pioniere dieser Methode, dass sie von der liberalen Julimonarchie zur Norm erhoben werde. Umso größer war die Enttäuschung, als sie feststellen mussten, dass Guizot, der möglichst jede Konfrontation mit der katholischen Kirche in der Schulfrage vermeiden wollte, der *méthode simultanée* den Vorzug gab, die ihren Ursprung in den katholischen Schulorden hat.

7.2.3 La méthode simultanée

Die Anfänge dieser Methode reichen ins 16. Jahrhundert zurück. Ihre Weiterentwicklung durch den geistlichen Schulreformer Jean-Baptiste de la Salle (1651-1718) führt zu einer noch engeren Identifikation dieser Methode mit den katholischen Schulorden. In der Tat spielt die Zahl drei bei beiden eine zentrale Rolle: Es ist dies die Mindestzahl an Geistlichen, die erforderlich ist, um einen Schulorden zu gründen. Und drei ist die Zahl der Klassen, in die die Schüler möglichst alters- und leistungshomogen aufgeteilt werden.

Im Idealfall wird jede der drei Klassen, und zwar aufsteigend in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen von einem Klassenlehrer unterrichtet. In jeder Klasse richtet sich der Unterricht gleichzeitig, also simultan, an alle Kinder der Klasse, die alle zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben zu erfüllen und den gleichen Grad an Aufmerksamkeit aufzubringen haben. Diese Uniformierung der Lernorganisation braucht eine entsprechend eingerichtete Lernumgebung: Schreibtafel an der Stirnseite des Klassenraums, themenbezogene Ansichts- und Memoriertafeln an den Seitenwänden, sowie als zentralen Lernbehelf das gemeinsame Schulbuch.

Bevor unter Guizot diese Methode wieder den offiziellen Zuschlag erhielt, hatte sie diesen Status bereits unter Napoleon I. innegehabt, der das Primarschulwesen nicht zuletzt aus finanziellen Erwägungen heraus den Schulorden überlassen hatte. Er war auch daran interessiert, dass die Knaben der unteren Schichten, die er hauptsächlich als zukünftige Soldaten wahrnahm, bereits in frühen Jahren an klare Befehls- und Autoritätsstrukturen gewöhnt werden. In der Zwischenzeit war auch die Herstellung der didaktischen Hilfsmittel, vor allem der

Schulbücher, durch die Anwendung neuer Produktionsverfahren einfacher und billiger geworden. Man konnte problemlos und billiger als früher die nötige Anzahl produzieren. Trotzdem wird es noch einige Jahrzehnte dauern, bis tatsächlich jedes Kind über Bücher verfügen wird, bis dahin teilen sich oft zwei oder mehr Schüler ein Exemplar oder es hat nur der Lehrer eines und liest daraus vor.

Die zunehmende Verwendung gleicher Schulbücher im ganzen Land führt zu einem Schub an methodischer als auch inhaltlicher Vereinheitlichung. Landesweit beginnen die Schüler nun die gleichen moralisierenden Lehrstücke und Maximen in ihren Lesebüchern zu studieren und auswendig zu lernen. Eine derartige Praxis war bislang nur mit der Bibel bzw. dem Katechismus möglich gewesen.

Wir werden zu einem späteren Zeitpunkt noch genauer auf die Lehrbuchinhalte eingehen. Wir können als gegeben annehmen, dass große Erwartungen an die gewünschte politische Erziehung mit Hilfe von Schulbüchern gesetzt wurde. Nicht umsonst nennt man das neunzehnte Jahrhundert auch das Jahrhundert der Pädagogik, so enorm waren die in sie gesetzten Erwartungen hinsichtlich ihres positiven Einflusses auf die Entwicklung der Gesellschaft.

Im ersten Drittel des Jahrhunderts erwartet man im Frankreich der Notabeln von der Volksbildung allerdings weniger einen Beitrag zu deren Emanzipationsbestrebungen als vielmehr einen Beitrag zum Einfrieren des gesellschaftlichen Status quo. Dies unterstreicht auch Antoine Prost in seiner Analyse der Kernaussagen der Schulbücher für Moralerziehung.

*„Le désir de s'élever au-dessus de sa condition est un vice qui mène à la débauche, au crime et au malheur. Dans l'infortune, il faut compter sur la résignation, la vertu et la religion (...). Dans tous ces livres, on s'efforce de provoquer l'adhésion à une morale qui reste le meilleur rempart de l'ordre établi.“*¹⁵⁶

Die von uns dargestellte Differenzierung der Unterrichtsmethoden war den amtierenden Lehrern zur Zeit Guizots allerdings oft nicht bewusst. Sie zerbrachen sich nicht den Kopf darüber, wie sie unterrichteten, wie auch aus den Beobachtungen Lorains hervorgeht, die er auf seinen Inspektionsreisen durch die Schulen des *départements Indre-et-Loire* machte.

„Si nous examinons de près ceux de nos instituteurs qui se piquent d'adopter et de suivre une

¹⁵⁶ Prost, Histoire de l'enseignement en France, 121.

*des deux méthodes mutuelle ou simultanée, nous verrons qu'ils ne les connaissent ordinairement pas.*¹⁵⁷

Die Debatte um die richtige Unterrichtsmethode erfolgte weitgehend ohne Anteilnahme der betroffenen Lehrer. Sie war stark ideologisch besetzt und verebbte spätestens zu dem Zeitpunkt, als ein neues Thema die Gemüter erhitzte. Es handelte sich dabei um die Frage der Trennung von Kirche und Staat im Bereich der Schule, um die Einführung der laizistischen Schule. Dazu wird es allerdings erst in der Dritten Republik kommen.

7.3 Religiöse und politische Ziele des Religionsunterrichts

Für den Protestanten Guizot ist es wichtig, dass die intellektuelle Entwicklung der Kinder in eine religiös-moralische Erziehung eingebettet ist. Zwischen diesen beiden Erziehungsbereichen müsse im kindlichen Alter ein Gleichgewicht herrschen, damit der Zuwachs an Wissen beim Einzelnen nicht zu Egoismus, Stolz und vielleicht gar zu einer aufrührerischen Haltung führe. Die Angst vor einem gestrengen Gott als auch die Liebe zu ihm scheinen aber auch für viele Vertreter der atheistischen Eliten eine durchaus probate Leitschnur für die soziale Erziehung in der Primarschule darzustellen, eine Art Übung zur Gewissensbildung. Die Lehrer werden in Erlässen aufgefordert, bei all ihren Handlungen und Anweisungen auf die Erziehung der „Seele“ der Schüler zu achten.

*„Les discours et les exhortations de l'instituteur tendront constamment à faire pénétrer dans l'âme des élèves les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes moeurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu.*¹⁵⁸

Die einzelnen öffentlichen Schulen bekennen sich klar zu einer der drei anerkannten Religionsgemeinschaften, sie sind also entweder katholisch, protestantisch oder jüdisch. In den meisten Schulen werden allerdings auch Schüler aufgenommen, die nicht dieser Glaubensgemeinschaft angehören.

Der Unterricht beginnt und endet mit einem Gebet. Täglich werden Verse aus der Heiligen

¹⁵⁷ Qu'est-ce-que l'enquête Guizot?, 23.

¹⁵⁸ Gontard, L'Enseignement Primaire, 7.

Schrift auswendig gelernt. An Samstagen wird das Evangelium des darauffolgenden Sonntags vorgelesen und es gibt auch gemeinsame Kirchenbesuche.

Guizot wird auch wieder den Religionsunterricht im Primarschulbereich mit der Moralerziehung koppeln, die mehr staatsbürgerlich-gesellschaftskundliche Elemente beinhaltet. Zum ersten Mal war sie 1794 im Schulplan von Lakanal aufgetaucht. Damals hatte sie eine klare politische Stoßrichtung, wie Grèzes-Rueff ausführt; es sollte dabei nämlich um „*instructions élémentaires sur la morale républicaine*“ gehen.¹⁵⁹

Zur Zeit des Empire verschwindet der Moralunterricht wieder zugunsten eines reinen Religionsunterrichts; erst mit dem Gesetz Guizot von 1833 findet er wieder Eingang in die Schulen. Für Grèze-Rueff basiert Guizots Vorstellung von *morale* einerseits auf Vernunft, andererseits ist sie aber auch eng mit christlichen Wertvorstellungen verbunden. So verschmelzen die Idee der Nächstenliebe und die der konzentrischen Verantwortlichkeiten, nämlich sich selbst, der Familie, den Freunden, der Gesellschaft und dem Vaterland gegenüber.

Als zentrale Pflicht wird auch die Loyalität zum König genannt. Grundsätzlich soll jede und jeder den Platz in der Gesellschaft, den sie oder er innehat, bestmöglich ausfüllen. Dies gilt auch für den König. Für den einzelnen Staatsbürger gilt das Ideal des *honnête homme*, das mit alltagstauglichen Verhaltensregeln angereichert wird. Die Gesellschaft wird als statisch gesehen, sozialer Aufstieg kann nur im Einzelfall aufgrund besonderer Verdienste, erfolgen. Nicht *démocratie* sondern *méritocratie* ist angesagt.

Auch Prost unterstreicht, dass es trotz der politischen Auseinandersetzungen im neunzehnten Jahrhundert um die Säkularisierung der Institution Schule weitgehende Übereinstimmung zwischen den verschiedenen politischen Lagern hinsichtlich der Werteerziehung in den ersten Schuljahren gab. „*Les uns comme les autres affirment la nécessité d'un enseignement moral, et les principes d'ordre, d'autorité, de propriété, sont hors du débat.*“¹⁶⁰

8. Die Mühen der Ebene – wie erfolgreich verlief die Umsetzung des Gesetzes Guizot von 1833?

¹⁵⁹ Grèzes-Rueff, *Histoire des élèves*, 143.

¹⁶⁰ Prost, *Histoire de l'enseignement*, 8.

8.1 Beispiele für die Bewertung in der Literatur

Im Vergleich zu früheren Anläufen zeichnet sich die Schulpolitik Guizots unter anderem durch klare zahlenmäßige Zielvorgaben aus. Je nach Größe der Gemeinde hat diese für das Vorhandensein einer Schule zu sorgen, und dies innerhalb eines überschaubaren Zeitrahmens von sechs Jahren. Entsprechende Statistiken erlauben uns, diesen quantitativen Prozess der Eröffnung von Schulen zu verfolgen. Aus diesen Statistiken geht allerdings auch hervor, dass die Zahl der Primarschulen bereits vor 1833 kontinuierlich angestiegen war. Guizot war also nicht der Initiator dieser Entwicklung, er hat sie nur aufgenommen und seinen politischen Intentionen entsprechend gesteuert.

Prost geht davon aus, dass es 1829 in Frankreich circa 38 000 Gemeinden gab, davon verfügten 14 000 über keine Schule. Die Zahl der Gemeinden ohne Schule sank in der Folge kontinuierlich: 1832 waren es noch 10 400, 1837 allerdings nur mehr 5 600, zehn Jahre später hatten 3 212 Gemeinden noch keine Schule und 1863 nur mehr 818.¹⁶¹

Diese Zahlen bestätigen einerseits den Erfolg des Gesetzes, allerdings sagen sie nichts über die Qualität des Unterrichts aus. Prost weist auf große regionale Unterschiede hin und auf übervolle Klassenräume. Vor allem in den Städten sind Klassen mit mehr als 100 Kindern die Regel. In Paris wird erst am Ende des Second Empire die Klassenschülerhöchstzahl auf 120 begrenzt und als großer Erfolg gefeiert werden.

Welche politischen Intentionen können wir hinter Guizots Schulpolitik ausmachen und führten sie zum gewünschten Erfolg? Wie war das Verhältnis von erwünschten und unerwünschten Nebenwirkungen? Rufen wir uns noch einmal die spezielle Natur der Julimonarchie in Erinnerung, die für René Rémond der Versuch eines Mittelweges, eines *juste milieu* war.

*„Vu de droite, il apparaît révolutionnaire et que, considéré de gauche, il apparaît comme conservateur. Il a livré, tour à tour, deux combats, sur deux fronts distincts: d’abord, contre la conservation, l’absolutisme, ensuite, contre la poussée de forces sociales, de doctrines politiques plus avancées que lui-même, radicalisme, démocratie intégrale, socialisme.“*¹⁶²

¹⁶¹ Prost, Histoire de l’enseignement, 95f

¹⁶² René Rémond, Le XIXe siècle 1815-1914 (Paris 1974), 33.

Guizots politisches Bestreben war es, die mit dem Zensuswahlrecht begonnene Verbreiterung der politischen Partizipation quasi einzufrieren. Sein Ziel war keineswegs die schrittweise Einführung des allgemeinen Wahlrechts sondern die Zustimmung des Volkes zu seiner „vernünftigen“ Staatsführung unter der Leitung der Notabeln. Diese Art von „Vernunft“ als der Einsicht in eine Gesellschaftsordnung, in der jeder seinen unverrückbaren Platz einnimmt sollte auch durch die Schule abgesichert werden.

Da jedoch bereits fünfzehn Jahre später, nämlich 1848 die nächsten „unvernünftigen“ Ereignisse stattfinden werden, nämlich der zweite und vorübergehend auch siegreiche Anlauf zur Errichtung einer Republik mit allgemeinem männlichen Wahlrecht, war die systemstabilisierende Wirkung der Schule wohl nicht so groß wie erwartet.

Über die Ziele der Schulpolitik der Julimonarchie herrscht weitgehende Übereinstimmung in der Literatur. Unterschiede finden wir in der Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Kirchen und der Bedeutung des Religionsunterrichts. Für manche, wie auch für Gontard, überwog dabei der Wunsch nach Kontrolle der Geistlichkeit, die man im Rahmen der öffentlichen Schule besser ausüben zu können glaubte. Auch die Aufwertung des Lehrers verfolgte nur das Ziel, ein mögliches Gegengewicht zum Pfarrer zu schaffen.

*„Cette loi est l'œuvre d'optimistes qui font confiance à l'instruction primaire et à ses maîtres (...). Ils veulent faire de l'instituteur un auxiliaire du régime, artisan de progression sociale, facteur d'apaisement, éventuellement un allié contre le prêtre soupçonné de légitimisme.“*¹⁶³

Mayeur hebt hervor, dass Guizot selbst anfangs die Möglichkeit der besseren Kontrolle hervorhob, anlässlich einer heftigen Parlamentsdebatte vor Beschlussfassung des Gesetzes über die geplante Anwesenheit des Pfarrers im regionalen Schulkomitee. Sie zitiert ihn mit den Worten *„il vaut cent fois mieux avoir la lutte en dedans qu'au- dehors.“*¹⁶⁴

Damit meinte er, dass durch die Einbeziehung der Geistlichen in das öffentliche Schulwesen die Gefahr, dass diese vermehrt eigene Schulen gründeten reduziert werden könnte. Ein gewisses gegenseitiges Misstrauen bestand also, das zeigt auch der in den vierziger Jahren einsetzende Kampf der katholischen Kirche gegen das Monopol der Universität in Fragen der Schulzulassungen.

¹⁶³ Gontard, L'Enseignement Primaire, 234.

¹⁶⁴ Mayeur, Histoire de l'enseignement, 340.

Im Gesetz Guizot wird nur die Einrichtung von Primarschulen für Knaben angeordnet, daher haben wir in unserem Text auch nur die männliche Bezeichnung „Schüler“ verwendet. Und was ist mit den Mädchen?

8.2 Exkurs: Bleiben die Mädchen wirklich vom Schulunterricht ausgeschlossen?

Auch bei der Erörterung dieser Frage wollen wir noch einmal einen Blick in die Schulpläne der Revolutionszeit werfen. Es fällt nicht schwer, Julias Einschätzung „*Les Lumières ne sont guère féministes (...)*“¹⁶⁵ zu teilen. Aber die Diskussion darüber, ob auch Mädchen die Schule besuchen sollten, verlief doch differenzierter als oft verkürzt dargestellt wird.

Für viele Revolutionäre ist es die unterschiedliche Natur der zwei Geschlechter, die zwangsläufig auch zu einer unterschiedlichen Rollenverteilung führt. Der Mann ist für das öffentliche Leben zuständig und braucht daher auch eine entsprechende Schulbildung, während die Frau für die private Sphäre zuständig ist, und dafür bereitet sie sich am besten an der Seite ihrer Mutter im Haus vor.

Die uns bekannteste Gegenstimme dazu war wohl die von Olympe de Gouge, die mit dem Ausspruch „*La femme a le droit de monter sur l'échafaud; elle doit avoir également celui de monter à la tribune*“¹⁶⁶ aufhorchen ließ. Sie forderte auch für die Frau den Status der Staatsbürgerin, die im öffentlichen Leben präsent ist und daher auch Anspruch auf Schulbildung hat.

Auch Condorcet tritt für eine prinzipielle Gleichstellung der Geschlechter in Bildungsfragen wie auch in allen anderen Fragen ein.

„Rien ne peut empêcher que l'instruction soit la même pour les femmes et pour les hommes. En effet, toute instruction se borne à exposer des vérités, à en développer les preuves; on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans le choix de ces vérités ou dans la manière de les prouver (...). Une constitution qui établit l'égalité politique ne sera jamais ni durable, ni paisible, si on la mêle avec des institutions qui maintiennent des préjugés

¹⁶⁵ Dominique Julia, *Les Trois Couleurs du tableau noir. La Révolution* (Paris 1981), 324.

¹⁶⁶ Françoise Lelièvre et Claude Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles* (Paris 1991), 34.

*favorables à l'inégalité.*¹⁶⁷

Bei allen anderen Befürwortern eines weiblichen Schulbesuchs wird dies als Mittel zum Zweck gesehen. Wo sonst soll die zukünftige Ehefrau und Mutter auf die neuen Werte eingeschworen werden, die sie ihren Kindern vom Tag der Geburt an weitergeben soll? Außerdem glaubte man zu wissen, dass die Frauen besonders empfänglich für die einschmeichelnden Worte der Priester waren. Dem sollte mit entsprechender Bildung gegengesteuert werden.

Für viele gab es jedoch ein sehr profanes Argument, das gegen den Schulbesuch der Mädchen sprach, und das waren die Kosten für Schulraum und LehrerInnengehälter. Dadurch würde das Schulbudget insgesamt in die Höhe getrieben.

Wir haben bereits festgestellt, dass sich die Vertreter der französischen Revolution zwar theoretisch mit Schulfragen auseinandergesetzt haben, dass man in der Praxis davon allerdings nicht viel merkte. Das trifft für die Mädchenschulen noch mehr zu als für die Knabenschulen, die das Verbot männlicher Orden zu spüren bekamen. Die weiblichen Schulorden hingegen hielt man nicht für gefährlich genug um auch sie zu verbieten. Das geringe intellektuelle Niveau ihrer Schulen war bekannt und sicherte wahrscheinlich ihre Existenz.

Wie gingen nun die Liberalen der Julimonarchie mit der Frage um? In einem früheren Gesetzesentwurf Guizots war noch vom gewünschten Schulbesuch beider Geschlechter die Rede. Guizot war allerdings sehr rasch bereit, angesichts des Widerstands seitens der katholischen Kirche und konservativer Kreise gegen jede Form von öffentlicher Schule auf die Einbeziehung der Mädchen zu verzichten. Auch dabei spielten finanzielle Überlegungen eine Rolle, fühlten sich doch viele Gemeinden schon angesichts der Vorgabe, eine Knabenschule einrichten zu müssen, überfordert. Und gemischte Schulen einzurichten war - zumindest in der Theorie - politisch nicht durchsetzbar. In der Praxis allerdings entsprachen sie eher der Regel.

Im Gesetz Guizot werden Mädchenschulen nicht explizit erwähnt, es gibt allerdings schon eine Nische für sie, und zwar unter der Bezeichnung *écoles spéciales*. Solche können je nach

¹⁶⁷ Ibid., 38.

Bedarf von den Gemeinden autonom beschlossen werden. Dazu zählen z.B. Schulen für Kinder von Militärangehörigen, für den Nachwuchs von Seeleuten oder auch für Kinder von Strafgefangenen. Oder eben eigene Mädchenschulen. Voraussetzung für derartige Schulen war die Zustimmung des Gemeinderates und das Vorhandensein entsprechender Finanzmittel.

Anhand von Quellen können wir allerdings sehen, dass die Mädchen durchaus auch die Knabenschulen besuchten. Schon allein die Tatsache, dass auch sie Schulgeld zahlen mussten, mag für manche ein ausreichendes Argument gewesen sein, sie aufzunehmen. Es ist auch zu vermuten, dass die Bevölkerung weniger zimperlich war als die Obrigkeit und vor allem die katholische Kirche hinsichtlich der *mixité*. Steckten die Kinder nicht ohnedies auch beim Spielen zusammen?

Da sie offiziell nicht vorkamen, wurden die schulbesuchenden Mädchen statistisch nicht erfasst. Ihre Spur finden wir jedoch in manchen Inspektionsberichten. So auch in einem Bericht aus dem Jahre 1839, in dem sich ein Inspektor namens Muller-Kern an den Präfekten seines Inspektionsbezirks, den Schulen des *département Tarn* wendet.

*„Quoique la loi de 1833 n’ait fait aucune mention de l’instruction élémentaire des filles, je pense que je ne ferai pas mal de dresser ici un état, qui fassent (sic) connaître le nombre des institutrices communales ou privées.“*¹⁶⁸

Es folgt eine Übersichtstabelle mit 29 von den Gemeinden angestellten Lehrerinnen, 104 sogenannten „privaten“ Lehrerinnen, die meistens Schulschwestern waren und 43 Schulgehilfinnen. Sie unterrichteten insgesamt 6760 Schülerinnen, das ist um die Hälfte weniger als die Zahl der schulbesuchenden Knaben, wie der Inspektor ausführt.

Wie ging man nun staatlicherseits mit der vor allem von der katholischen Kirche unerwünschten *mixité*, d.h. der Tatsache, dass viele Schulen von Buben und Mädchen besucht wurden, um? Auch hier wird nach einem Kompromiss gesucht, den alle politischen und gesellschaftlichen Kräfte akzeptieren können.

Es wird eine Verordnung erlassen, die den Aufbau einer *cloison*, also einer Art Trennwand vorschreibt, die mindestens einen Meter hoch sein und die Bänke der Buben von denen der Mädchen trennen muss. Weiters werden gestaffelte Beginn- und Endzeiten für den Unterricht

¹⁶⁸ <http://74.125.39.104/search?q=cache:UwsKR10MmlgJ:pedagogie.ac-toulouse.fr/histg> Zugriff:27.07.2008

angeordnet, damit sich die beiden Geschlechter möglichst nicht auf dem Schulweg treffen. In manchen Schulen findet auch der Unterricht für die Buben am Vormittag, der für die Mädchen am Nachmittag statt.

Es gibt aber auch Stimmen, die die Konkurrenz zwischen Mädchen und Buben pädagogisch nutzen wollen, wobei sie sich vor allem einen positiven Einfluss der leistungsstärkeren Mädchen auf die Buben erwarten.

*„Il est bon que les filles participent aux leçons car elles tiennent à rivaliser avec le banc des garçons; et de fait elles ont souvent l'avantage dans les exercices de lecture, les compositions d'orthographe, et même dans les problèmes d'arithmétique.“*¹⁶⁹

Auch die Frage des Lehrpersonals und der Schulleitung in gemischten Schulen muss geregelt werden. Bereits ab 1834 dürfen Lehrerinnen „provisorisch“ die Leitung übernehmen. Da sie sich in dieser Funktion bewähren, wird es zu einer Dauereinrichtung. Dies hat auch finanzielle Vorteile für die Gemeinde, da man keine zusätzlichen HandarbeitslehrerInnen einstellen muss. Bezüglich des Lehrplanes ist nämlich klar festgelegt, dass die Mädchen zusätzlich zu den auch für die Buben vorgesehenen Fächern Unterricht in den „frauentypischen“ Handarbeiten erhalten müssen.

Wir haben gesehen, wie sehr man versuchte, Mädchen und Buben zu trennen. Das größere Problem scheint in manchen Fällen allerdings gewesen zu sein, die männlichen Lehrer von den Schülerinnen fernzuhalten. Das erleichterte wiederum den Lehrerinnen, nicht nur in den reinen Mädchenschulen sondern auch in den gemischten Schulen wohlgehalten zu sein, da man von ihnen die Wahrung der guten Sitten eher erwartete.

*„Il faut, disait-on, mettre les filles à l'écart des hommes; parce que les filles sont plus menacées par les hommes que les garçons par les femmes.“*¹⁷⁰

¹⁶⁹ François Jacquet-Francillon, Le problème de la mixité scolaire au XIXe siècle. In: Claudine Baudoux, Egalité entre les sexes. Mixité et Démocratie (Paris 1992), 18-30, 22.

¹⁷⁰ Ibid., 25.

8.3 Widerstand aus den Reihen des Klerus, der Gemeinden, der Lehrer und Eltern

Bei der Ausarbeitung und Implementierung des Primarschulgesetzes von 1833 war man staatlicherseits an einer reibungslosen Zusammenarbeit mit der Kirche interessiert. Dies scheint auch weitgehend gelungen zu sein, wie aus dem Bericht Lorains hervorgeht, der die Beziehungen zwischen Lehrer und Pfarrer in den meisten Fällen als relativ konfliktfrei schildert. Er weist allerdings darauf hin, dass es innerhalb des Klerus durchaus unterschiedliche Ansichten darüber gibt, wie man sich der öffentlichen Schule gegenüber positionieren soll. Manche Kirchenvertreter leisten auch (passiven) Widerstand.

„Presque tous les ecclésiastiques des communes que j’ai visitées sont favorables à l’instruction primaire et particulièrement à la loi. Le jeune clergé surtout s’y portera de grand cœur, et contre mon attente, quand j’ai rencontré de la résistance ou de la froideur c’est surtout chez les prêtres d’âge avancé.“¹⁷¹

Am häufigsten kommt der Widerstand gegen die neue gesetzliche Regelung von den Gemeinden, beziehungsweise den Notabeln, die den größten Einfluss im Gemeinderat haben. Es wird allerdings nicht lautstark dagegen protestiert, aber es finden sich immer wieder plausible Gründe, die Einrichtung einer Schule aufzuschieben und andere Projekte vorzuziehen. Dies gilt natürlich nicht für alle Gemeinden. Für manche stellt das Gesetz nur eine nachvollziehende Regelung einer bereits bestehenden Praxis dar, für andere wiederum kommt es dem eigenen Empfinden nach noch zu früh.

Diese Einschätzung finden wir auch bei Roger Thabault und seinem Klassiker der Lokalgeschichtsschreibung *Mon village. Ses hommes, ses routes, son école*. Darin wird die Geschichte der Gemeinde *Mazière-en-Gâtine* im 19. Jahrhundert nachgezeichnet. Der Ort befindet sich im *département Deux-Sèvres*.

„La création d’une école, en 1833, était prématurée en cette commune. L’initiative venait du pouvoir central, elle était encouragée ou plutôt elle n’était pas découragée par les notables. Elle eut cependant peu de succès. Il eût fallu pour qu’elle en eût que les paysans auxquels elle s’adressait eussent un autre mode de vie, plus ouvert aux échanges, un autre état d’esprit,

¹⁷¹ www.inrp.fr/she/guizot/annexes Zugriff: 27.07.2008

plus ouvert aux idées. ¹⁷²

Der Autor beschreibt im Detail die bescheidenen Anfänge der Primarschule im Ort. Die Gemeinde mietet einen Raum, das Geld für die notwendigen Reparaturen fehlt leider. Es ist einiges an Mobiliar vorhanden aber es fehlen noch zwei entscheidende Objekte, um mit dem Unterricht beginnen zu können: *„Les seuls objets qui manquaient étaient un Christ et un buste du Roi.*“ ¹⁷³

Man war auch mit dem Lehrer ganz zufrieden, was offensichtlich nicht auf Gegenseitigkeit beruhte. Bereits nach einem Jahr machte er sich selbständig und eröffnete eine eigene Schule. Sein Nachfolger zeigte weniger Ehrgeiz. Er erschien auch nicht immer zur Arbeit, aber da er die Kinder regelmäßig zur Messe führte, blieb ihm eine negative Dienstbeschreibung oder gar eine Kündigung erspart.

Die Schüler besuchten die Schule sehr unregelmäßig, und nicht nur weil sie von den Eltern zur Arbeit abkommandiert wurden. *„Il eût fallu un apôtre pour attirer et retenir à l'école les enfants qui préféraient le vagabondage dans les champs au travail dans une pièce inconfortable, et qu'au surplus leurs parents employaient de très bonne heure.*“ ¹⁷⁴

Anderen Gemeinden widerstrebt der Umstand, dass die Anordnung zur Gründung einer Schule von Paris kam. Sie wollten sich nicht vorschreiben lassen, was sie in ihrer unmittelbaren Lebenswelt zu tun hätten, da sie doch am besten über die wahren Bedürfnisse ihrer Gemeinde Bescheid wüssten.

Es gab auch Gemeinden, die versuchten, das Gesetz geschickt zu umgehen und dabei noch zu profitieren. Sie beantragten eine staatliche Förderung zum Bau einer Schule, verwendeten dann aber die zuerkannten Mittel zum Beispiel für den Straßenbau.

Da die Eltern freiwillig entscheiden konnten, ob sie ihre Kinder in die Schule schickten, gab es für sie keinen Grund, gegen das Gesetz als solches zu sein. Einige versuchten allerdings mit allerlei Tricks die Zahlung des Schulgeldes zu umgehen.

¹⁷² Roger Thabault, *Mon village. Ses hommes, ses routes, son école* (Paris 1993), 235.

¹⁷³ Thabault, *Mon village*, 77.

¹⁷⁴ *Ibid.*, 81.

Manche der Lehrer, so könnte man angesichts der Inspektionsberichte meinen, leisteten auf ihre Art Widerstand indem sie ihr Engagement der geringen Bezahlung anpassten und nicht den hehren Worten, mit denen der Unterrichtsminister sie nach Beschluss des Gesetzes zu gewinnen versucht hatte.

Insgesamt aber können wir den Widerstand gegen das Gesetz von 1833 als gering einstufen. Im folgenden Jahrzehnt stieg die Zahl der Schulen und die Zahl der SchülerInnen signifikant an. Dabei gab es bedeutende regionale Unterschiede, die Weber wie folgt erklärt:

*„Les gens n’allèrent pas à l’école parce que celle-ci était proposée ou imposée, mais parce qu’elle était utile.“*¹⁷⁵

¹⁷⁵ Eugen Weber, *La fin des terroirs. La modernisation de la France rurale* (Paris 1983), 439.

Dritter Teil:

Ein Schritt zurück, zwei Schritte vor

1. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert in Österreich

Joseph II setzte in vielerlei Hinsicht das Werk seiner Mutter fort. Dies trifft auch auf die weitere Ausbreitung des Primarschulwesens zu, bei der er eine noch größere Konsequenz als seine Mutter an den Tag legte.

Neben sicherheitspolitischen und religiösen Erwägungen spielte dabei auch die Erziehung zu neuer Arbeitsdisziplin eine Rolle. Die Menschen sollten „industriöser“ gemacht werden, wie Sandgruber es ausdrückt.¹⁷⁶

Die sich ändernde Arbeitswelt verlangt nach neuen Einstellungen, Sozialdisziplinierung ist angesagt. Dazu gehört auch ein sparsamer Umgang mit der Zeit, die nun gemessen und eingeteilt wird. Immer größere Portionen davon werden mit Arbeit belegt.

„Die minutiöse Einteilung des Tages war der Aufklärung eine nicht weiter hinterfragte Tugend: Das galt für den Kaiserhof, der genau nach Stundenplan geordnet war, für die Bürokratie, für Klöster und Schulen, für Arbeitshäuser und Spitäler, für die Armee und für die Fabriken.“¹⁷⁷

Die Menschen „industriöser“ machen hieß auch, die Zahl der Arbeitstage zu erhöhen. Das katholisch-barocke Arbeitsjahr zählte nämlich nicht mehr als 200 bis 250 Arbeitstage, der Rest waren Bitt- und Beichttage, Fastentage und sonstige religiös motivierte Feiertage.

Die Streichung von Feiertagen war naturgemäß schwer durchzusetzen. Erst als sich die Konsummöglichkeiten mehrten war man bereit mehr zu arbeiten, um sich dieses und jenes leisten zu können. Zu den erstrebenswerten und für bestimmte Schichten erschwinglichen Gütern zählten Genussmittel wie Kaffee und Tabak oder auch Alkohol. Aber auch neue

¹⁷⁶ vgl. Roman Sandgruber, *Ökonomie und Politik. Österreichische Wirtschaftsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (Wien 1995), 151.

¹⁷⁷ *Ibid.*, 154f.

Stoffe, Uhren, Spiegel, Geschirr und Besteck wurden vermehrt gekauft.

Die Herstellung dieser Güter erfolgte meist im Zusammenspiel von Handwerk und Verlagswesen, von städtischer und ländlicher Produktion wie dies zur Zeit der Protoindustrialisierung häufig der Fall war. Der Lohn konnte zumindest im ländlichen Raum niedrig gehalten werden, da die Lebensmittel in Eigenwirtschaft oder als Gegenleistung für eine landwirtschaftliche Nebenbeschäftigung bereitgestellt wurden.

In diese familienwirtschaftliche Arbeitsorganisation wurden auch die Kinder miteinbezogen. Daraus ergab sich oft ein Interessenskonflikt zwischen kindlichem Arbeitseinsatz oder Schulbesuch, den Vocelka zwischen Nützlichkeitsdenken und Bildungsideal ansiedelt.

„Dieses Nützlichkeitsdenken der Aufklärung, das die Kinder als wichtige Arbeitskraft im Merkantilismus sah, geriet mit dem Ideal der Didaktisierung, dem Bildungsideal der Aufklärung in Konflikt, aber auch das Bildungsideal war ambivalent und voll der gegensätzlichen Intentionen.“¹⁷⁸

So sollte für die einen in der Schule die Erziehung zur christlichen Demut und ständischen Zufriedenheit im Mittelpunkt stehen, während andere Stimmen nach der Vermittlung spezieller Fähigkeiten je nach regionaler wirtschaftlicher Notwendigkeit verlangten.

Das Nützlichkeitsdenken spielte auch in der Kirchenpolitik Josephs II eine entscheidende Rolle. Wangermann verteidigt ihn gegen den oft in der Literatur erhobenen Vorwurf der Kirchenfeindlichkeit. Für ihn handelt es sich nur um eine Auseinandersetzung über die Prioritätensetzung, die es der Kirche ermöglichen sollte, ihre führende Position auch in einer sich verändernden Gesellschaft beizubehalten. So gesehen hätte der Herrscher der Kirche sogar dabei geholfen, nicht unter die Räder des Modernisierungsprozesses zu geraten.

„It seemed intolerable that hundreds of clergymen, instead of improving popular education and morals, should congregate in the capital and make a living by reading Masses for anyone who paid them half a florin for the service.“¹⁷⁹

Auch die Toleranzpolitik des Kaisers ist im Lichte der Nützlichkeit zu sehen. Jeder, der etwas

¹⁷⁸ Vocelka, Glanz und Untergang, 336.

¹⁷⁹ Wangermann, The Austrian Achievement, 100.

zur Wirtschaft des Landes beitragen konnte, war willkommen. Im Rahmen der tolerierten Religionen gab es keine Beschränkungen bei der Berufsausübung mehr. Auch wenn die Zünfte formell bis zur Einführung der Gewerbefreiheit 1859 bestehen blieben, so schwand ihre reale Bedeutung schon in der josephinischen Zeit.

Im bereits erwähnten Prozess der Sozialdisziplinierung kommt es zu einem gemeinsamen Vorgehen von Staat und Kirche. Ängste, wie zum Beispiel vor Epidemien, werden instrumentalisiert und sittliches Wohlverhalten sowie Untertanengehorsam als Schutz davor gepredigt.

Die Kanzel wird zum Sprachrohr für unterschiedliche staatliche Verlautbarungen und Anweisungen. Von der Kanzel herab werden genauso neue landwirtschaftliche Erkenntnisse gelehrt wie die Eltern unter Strafandrohung dazu aufgefordert, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Auch für die Durchführung anderer staatlicher Aufgaben wird auf die „Beamten im schwarzen Rock“ zurückgegriffen.

„Die „Beamten im schwarzen Rock“, die Pfarrer der einzelnen Gemeinden, denen staatliche Aufgaben, vor allem die Matrikelführung, zugewiesen wurden, waren eng in dieses System der Fortschreibung der Bevölkerungszahlen eingebunden und mußten einmal im Jahr Summarien erstellen, in denen sie die Bevölkerungsentwicklung ihrer Pfarrsprengel an die militärischen und zivilen Behörden weitergaben.“¹⁸⁰

Es ist also nicht verwunderlich, dass auch im Schulbereich die Mitwirkung der Kirche immer wieder eingefordert wird. So erhalten auch die Normalschulen, also die Lehrerbildungsanstalten, Mittel aus dem Fonds, der mit den Verkaufserlösen der stillgelegten Klöster eingerichtet wurde.

Der josephinische Klerus soll dem Staat gegenüber loyal und der Gesellschaft nützlich sein. Um dieses Anforderungsprofil zu verwirklichen werden staatlicherseits Generalseminarien zur Priesterausbildung eingerichtet. Um das eigene Tun im besten Licht erscheinen zu lassen, wird immer wieder auch das negative Bild des früheren Klerus, vor allem auch der geistlichen Bruderschaften in Erinnerung gerufen.

Es ist bekannt, dass die Reformen des Herrschers immer wieder auch auf Ablehnung stießen,

¹⁸⁰ Vocelka, Glanz und Untergang, 306.

was ihn in den meisten Fällen aber nicht daran hinderte, seine Ideen weiterzuverfolgen. Darin sieht Wangermann einen großen Verdienst des Kaisers, denn dadurch wäre es erst zur Herausbildung einer öffentlichen politischen Diskussion gekommen, die es vorher in diesem Ausmaß nicht gegeben hatte.¹⁸¹

Diese Diskussion wurde durch die 1781 gewährte Pressefreiheit weiterentwickelt. Innerhalb kurzer Zeit erschien eine Flut von Druckschriften auf dem Markt. Diese Freiheit sollte allerdings nicht von langer Dauer sein. Bereits 1783 werden die Lesekabinette unter Zensur gestellt und nach dem Ausbruch der Revolution in den Niederlanden 1787 und der Bestellung Pergens zum Polizeiminister ändert sich der öffentliche Tonfall radikal.

Der Ausbruch der Französischen Revolution und der Beginn der Koalitionskriege bringen schließlich die Reaktion an die Macht.

„La déclaration de guerre du 20 avril 1792 allait tourner une page dans l’histoire de la Monarchie: les forces de progrès allaient perdre définitivement la partie, les vieux démons de l’intolérance et de la réaction reprendre le pouvoir.“¹⁸²

Kaiser Franz II / I verschärft die Zensur, Lesekabinette und Leihbibliotheken werden geschlossen und Schuldirektoren angewiesen, ihre Lehrer zu bespitzeln. Diese Praxis wird sich allerdings nicht auf diesen Berufsstand beschränken sondern weitere Kreise ziehen.

Die Zeit der politischen Reaktion wird von wirtschaftlicher Stagnation begleitet. Die Kriegskosten leeren die ohnedies nicht üppig gefüllten Staatskassen vollends. Aus Angst vor der Ansammlung von Arbeitern werden Industrieansiedlungsverbote verhängt, was auch nicht wirklich als ein Zeichen weitsichtiger Wirtschaftspolitik gewertet werden kann.

2. Die Schulpolitik Josephs II

2.1 Staatliche Maßnahmen zur Erhöhung des Schulbesuchs

¹⁸¹ vgl. Wangermann, *The Austrian Achievement*, 157.

¹⁸² Jean Béranger, *Histoire de l’empire des Habsbourg 1273-1918* (Paris 1990), 536.

Das Hauptaugenmerk des Herrschers lag auf der konsequenten Umsetzung der von seiner Mutter begonnenen Schulpolitik, gepaart mit eisernem Kostenbewusstsein. So ist er auch geneigt, die Dauer der Unterrichtspflicht von sechs Jahren auf vier Jahre zu verkürzen. Dazu kommt es allerdings nicht, aber auf dem Land wird die tägliche Unterrichtszeit auf einen halben Tag reduziert.

So wie dies in anderen Verwaltungsbereichen der Fall ist, wird nun auch von den Schulbehörden mehr Zielstrebigkeit und Konsequenz eingefordert. Sie sollten die Schaffung von Schulraum und die Einhaltung des verpflichtenden Schulbesuchs - sofern kein Hausunterricht erfolgte - strenger überprüfen.

Laut Engelbrecht war der Kaiser „empört“, als er den von Felbiger 1781 vorgelegten Unterlagen über den Schulbesuch in den Ländern der Monarchie entnehmen musste, dass nicht einmal ein Drittel der unterrichtspflichtigen Kinder dieser Pflicht nachkam.¹⁸³

Da die Eltern dafür die Verantwortung trugen, mussten sie fortan mit Strafzahlungen rechnen oder mit der Verpflichtung zur Ableistung gemeinnütziger Arbeiten - vorrangig beim Schulbau - wenn sie die verhängte Strafe nicht mit Geld begleichen konnten.

Vor allem aber nahm Joseph die Kirche in die Pflicht. Die Pfarrer sollten die Eltern von der Kanzel herab dazu auffordern, der Unterrichtspflicht für ihre Kinder ordnungsgemäß nachzukommen und sie in die Schule zu schicken. Weiters sollten sie auf diesem Wege auch über die neuen strengeren Überwachungsmaßnahmen und die drohenden Strafen bei Fehlverhalten informiert werden.

Zur Peitsche gesellte sich aber auch das Zuckerbrot. In einem Hofdekret vom 20. Februar 1784 wurden öffentliche Anerkennung, Belobigung und Belohnung für Personen in Aussicht gestellt, die sich in ihrem Bereich besonders für die Hebung des Schulbesuchs engagierten.

Der Kaiser ging sogar soweit, die Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs zu dekretieren, damit es keine finanziellen Ausreden der Eltern geben könne. Diese Maßnahme war allerdings nur für Knaben, nicht für Mädchen vorgesehen. Dadurch sollte ein Steuerungselement geschaffen werden zur räumlichen und personellen Bewältigung des erwarteten erhöhten Schulbesuchs.

¹⁸³ vgl. *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3, 119.

Die daraus resultierende Ungleichbehandlung der Geschlechter wird nicht von allen gut geheißen. Besonders Gottfried van Swieten, seit 1781 Vorsitzender der Studienhofkommission, erinnert daran, dass gerade den Mädchen als den zukünftigen Müttern eine Schlüsselrolle im Bildungsprozess zukäme. Dieser könnten sie nur gerecht werden, wenn sie selbst ein gewisses Maß an Schulbildung bekämen.

Es gab auch noch weitere Argumente, die gegen die ersatzlose Streichung des Schulgeldes im Primarbereich sprachen. Der Plan Josephs hatte nämlich vorgesehen, dass die dazu notwendigen finanziellen Mittel durch Kürzungen im Bereich der Gymnasien und Universitäten aufzutreiben wären. Er war nämlich der festen Überzeugung, dass zu viele Studenten ausgebildet würden, für die es keine Verwendung gebe. Auch dieser Vorstoß wurde von van Swieten abgewehrt. Es gelang ihm, den Kaiser davon zu überzeugen, dass die Zahl der Studierenden keineswegs zu hoch sei. Man brauchte sie *„um für alle Branchen der Staatsverwaltung so vieler Länder, für alle Lehrkanzeln, geist- und weltlichen Ämter und Verrichtungen die erforderlichen Leute zu bilden, die sonst aus der Fremde mit doppelten Kosten hergeholt werden müssten“*.¹⁸⁴

Im Staatsrat wurde schließlich ein Kompromiss gefunden. Dieser sah die Einführung einer Unterrichtsabgabe an den Gymnasien zugunsten des Trivialschulfonds vor aber keinerlei Kürzungen bei den Ausgaben für die Universitäten.

Wiederum wird von Joseph verstärkt auf die Ressourcen der Kirche zugegriffen werden, dieses Mal im Bereich der Finanzen. Die Anstellung eines Lehrers in jeder Pfarre wird vorgeschrieben und die verbindliche Koppelung der Lehrtätigkeit mit der des Mesners. Damit sollte ein Teil des Lehrgelohls über seine Entlohnung als Mesner abgedeckt werden.

Die neue Pfarrsprengelteilung von 1783, die die Anzahl der Pfarren erheblich erhöhte, führte auch zu einer (theoretischen) Zunahme der Schulbauten, sollte doch jede Pfarre über zumindest eine Trivialschule verfügen. Allerdings wird für die Realisierung dieser Vorgabe ein großzügiger Zeitrahmen eingeräumt werden, wohl auch um die zunehmende Kritik vieler Adelliger an der Kirchenpolitik des Herrschers nicht weiter anzuheizen. Man fühlte sich genötigt, den Klöstern keine weiteren Ausgaben aufzubürden.

¹⁸⁴ Ernst Wangermann, *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791* (Wien 1978), 43.

„Der Aufwand der Klöster für die Errichtung neuer Schulen steigerte sich derart, daß selbst die josephinische Regierung sich entschloß, denselben zu begrenzen, am 10. August 1787, um die Klöster nicht zu Grunde zu richten.“¹⁸⁵

Aber auch die Auflagen für die Grundherren wurden gegen Ende der Regentschaft des Kaisers erheblich gemildert. Auch hier war der Gegenwind zu stark geworden; man begnügte sich daher mit einer geringeren Anzahl von Schulen in einem größeren Einzugsgebiet. In einem Hofdekret vom 11. März 1789 heißt es:

„... daß in Betreibung des Schulbaues auf den Gütern und den dazu gehörigen Dörfern einige Nachsicht geübt werden kann, wofern der allgemeine Unterricht dadurch keinen Abbruch erleidet.“¹⁸⁶

Joseph weiß, dass das Vertrauen der Eltern und ihre positive Erwartungshaltung in die Institution Schule eine zentrale Rolle bei der Einhaltung des Schulbesuchs spielen. Für beides wiederum kommt dem Lehrer eine besondere Bedeutung zu, daher ist der Kaiser bestrebt, dessen gesellschaftliches Ansehen zu steigern. Am eindeutigsten wäre dies durch eine Gehaltserhöhung erreicht worden, dazu kam es allerdings nicht. Vielmehr wurde den Lehrern 1787 ein Privileg gewährt, nämlich die Befreiung von der Einberufung zum Militärdienst. Auch die Lehrerbildungskurse wurden örtlich und zeitlich ausgedehnt.

Trotz zunehmender Zögerlichkeit in der konsequenten Umsetzung seiner eigenen Vorgaben gegen Ende seiner Lebenszeit ist es Joseph II gelungen, die Schulbesuchszahlen in einigen Ländern der Monarchie signifikant zu steigern. Engelbrecht führt als Beweis dafür Zahlen aus Tirol an. Im Jahr 1781 besuchten dort 14572 Kinder die Trivialschulen, im Jahr 1784 waren es bereits 38017 und nur ein Jahr später zählte man 41569 SchülerInnen.¹⁸⁷

Besonders erfreulich entwickelte sich auch der Schulbesuch in Böhmen. Während Josephs Regentschaft wurde die Zahl der Landschulen von circa 1200 auf 2400 verdoppelt. Dies war vor allem dem sehr engagierten Personal zu verdanken, allen voran dem Schuloberaufseher des Landes, Ferdinand Kindermann. Laut Wangermann wurde die Schulpflicht in Böhmen

¹⁸⁵ Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 129.

¹⁸⁶ Ibid, 129.

¹⁸⁷ vgl. Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3, 339.

1790 zu zwei Drittel erfüllt.¹⁸⁸ Aufgrund der allgemeinen Teuerung im Land kam es allerdings ein Jahr später zu einem Rückgang des Schulbesuchs: die Kinder wurden wieder vermehrt zur Arbeit geschickt um zu den schmalen Familieneinkommen beizutragen.

Auch wenn statistische Angaben aus dieser Zeit noch mit großer Vorsicht zu genießen sind, so können wir doch einen signifikanten Aufwärtstrend beim Schulbesuch in den Ländern feststellen, die bereits zur Zeit Maria Theresias führend waren. Ende des achtzehnten Jahrhunderts liegen Vorderösterreich, Böhmen und Niederösterreich in Führung. In anderen Provinzen hingegen ging die Entwicklung auch weiterhin nur sehr schleppend - wenn überhaupt - voran.

2.2 Mehr Effizienz durch Wechsel der Unterrichtsmethode

Während der Regentschaft von Joseph II wird es zu einem Wechsel von der „Saganschen Lehrart“ zur „Sokratischen Methode“ kommen.¹⁸⁹

Joseph II hatte bereits bei der Bestellung Felbigers zum obersten Chef der Schulreformen durch Maria Theresia Vorbehalte geäußert. Er hätte eine „österreichische Lösung“ vorgezogen und hegte auch Zweifel an der praktischen Durchführbarkeit der Saganschen Lehrart sowie ihrer Effizienz.

Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass Felbiger gleich 1781 seines Amtes enthoben wurde. Offiziell machte man dafür organisatorische Gründe, nämlich eine Umorganisation der Schulbehörden, geltend. Inoffiziell war allerdings bekannt, dass Felbiger von Beginn seiner Tätigkeit an unter scharfer Beobachtung seiner Kritiker gestanden hatte und er sich nur aufgrund des uneingeschränkten Vertrauens der Kaiserin solange im Amt halten konnte.

Zu inhaltlich fundierter Kritik an seiner Methode hatten sich auch Neid wegen seines stattlichen Gehalts sowie Ablehnung aufgrund seiner Ordensmitgliedschaft gesellt. Nach dem

¹⁸⁸ vgl. Ernst *Wangermann*, *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791* (Wien 1978), 59.

¹⁸⁹ Dieser Wechsel erfolgte zumindest auf theoretischer Ebene, d.h. im normativen Bereich der Vorgaben an die Schulbehörden und LehrerInnen. Wir können nicht beurteilen, inwieweit auch die Unterrichtspraxis diesem Wunsch des Herrschers folgte.

Tod der Kaiserin wird die Kritik an der Person und am Werk Felbigers ungeniert publiziert, so auch in einer von einer „Gesellschaft von Erziehern“ herausgegebenen Publikation über die Normalschulen.

Die Autoren dieser Schrift erwarten sich vom neuen Kaiser frische Impulse und betonen, dass sie das Buch extra zu diesem Zwecke für ihn verfasst hätten. Es soll ihm die notwendigen Informationen für seine schulpolitischen Entscheidungen liefern. Die Autoren setzen große Hoffnungen in den neuen Herrscher, der von ihnen im Text refrainartig immer wieder mit *Unser gekrönter Menschenfreund* angesprochen wird. Sie betonen die Bedeutung der Bildung gerade des einfachen Volkes für das Wohlergehen des Staates. Daher sind Volksschulen für die Autoren auch wichtiger als höhere Schulen. Eine Einschätzung, die der Herrscher teilt.

*„Volksschulen sind unstreitig eine der wichtigsten wo nicht die allerwichtigste Angelegenheit des Staates (...). Nur Erziehung und Unterricht sind die Mittel, Menschen herzustellen. Nur durch sie können dem Bürger jene edlen Grundsätze, Kenntniße, Gesinnungen und Neigungen beigebracht werden, welche in demselben die erhabene Fähigkeit erzeugen, sowohl seine eigene, als die Glückseligkeit seiner Brüder befördern zu können.“*¹⁹⁰

In der Folge wird auch auf die Unterrichtsorganisation und die Lehrmethode eingegangen. Dabei kommt Felbiger gar nicht gut weg, vor allem sein Monopolanspruch und die fehlende Weiterentwicklung seiner Methode werden kritisiert.

*„Alles was normalisirt war, sollte tief gebeugt vor ihm einher gehen, und Weihrauch streuen, sich und Verstand verläugnen, und das Normalinstitut als das achte Weltwunder betrachten.“*¹⁹¹

Felbiger wird nach seiner Abberufung seine letzten Lebensjahre zurückgezogen auf der Propstei Pressburg verbringen, nachdem er anfänglich noch versucht hatte, seinen Gegnern publizistisch entgegenzutreten.

Sein Nachfolger als Oberaufseher der deutschen Schulen wird Joseph Anton Gall (1748-1807). Er ist Schwabe und war ursprünglich wegen Felbiger nach Wien gekommen. Seine anfängliche Begeisterung für den Lehrmeister veranlasste ihn, bis 1779 als Katechet an der

¹⁹⁰ K.F. Scholz, Kritik über die Normalschulen von einer Gesellschaft Erzieher (Wien 1786), 17.

¹⁹¹ Scholz, Kritik über die Normalschulen, 39.

Wiener Normalschule zu arbeiten. Mit der Zeit jedoch geht er auf Distanz zum früheren Meister und entwickelt seine eigene Methode, die sogenannte „Sokratische Methode“.

Bei dieser Methode ist der wachsende Einfluss der deutschen philanthropischen Pädagogik zu spüren, die das Kind als Subjekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt. Besonders wichtig erscheint nun die Herzensbildung des Kindes. Sie soll Quelle seines moralischen Empfindens sein. Das Kind soll sich nicht aus Furcht vor Bestrafung „gesellschaftsgerecht“ verhalten, sondern es soll von seinem eigenen Ehr- und Schamgefühl dazu angeleitet werden.

Nach seiner Berufung zum Oberaufseher der deutschen Schulen versucht Gall möglichst schnell das Erbe Felbigers vergessen zu machen. Er will sofort die von seinem Vorgänger verfassten Lehrbücher durch neue ersetzen. Diesen Wunsch lehnt Joseph allerdings vorrangig aus Kostengründen ab. Aber auch inhaltlich ist er von der Dringlichkeit dieses Anliegens nicht überzeugt. Vielmehr vermutet er dahinter pure Interessenspolitik seitens des Druckereigewerbes und der Schulbuchautoren, zu denen auch Gall zählt. Nach und nach stimmt die Studienhofkommission der Herstellung neuer Lehrbücher zu.

Diese sind hauptsächlich nach dem Muster des pädagogischen Lehrer-Schüler-Gesprächs aufgebaut. Anhand konkreter Beispiele werden den SchülerInnen allgemeine Regeln des religiösen und gesellschaftlichen Lebens nähergebracht. Dabei sollen die Kinder selbst die Zusammenhänge erfassen, sie sollen selbst die erwünschte Erkenntnis tätigen und sie nicht einfach vorgesetzt bekommen.

Ein solches „Bändchen“ wurde 1783 von Gall unter dem Pseudonym Johan Leopold Stangl verfasst. Es trägt den Titel *Sokrates unter den Christen in der Person eines Dorfpfarrers*. Darin versucht der Dorfpfarrer verschiedenen Schäfchen seiner Gemeinde bei schwierigen Entscheidungen zu helfen. Sie alle befinden sich in einem moralischen Dilemma. So auch ein junges Mädchen, das gelobt hatte, an einer Wallfahrt zu einem Mirakelbild der Mutter Gottes teilzunehmen. Der Vater will aber die nötige Einwilligung dazu nicht erteilen und ist auch nicht bereit, die Kosten für die Wallfahrt seiner Tochter zu tragen.

Der Dorfpfarrer kann den Argumenten des Vaters durchaus etwas abgewinnen. Er argumentiert, dass die Gnade der Mutter Gottes unabhängig vom Ort überall in gleicher Weise von den Gläubigen erbeten werden kann. Er betont auch, dass die Ausstattung der

Kirche, in der man betet, dabei keine Rolle spielt: Prunk und Mirakelbücher erhöhen die Aussicht auf Erfolg keineswegs. Die Empfehlung des „Dorf-Sokrates“ lautet daher wie folgt:

„Und wenn Sie die Zeit, welche Sie auf der Wallfahrt hin und her liefe, daheim nützlich anwendet, ihren lieben Eltern an die Hand geht (...), wenn Sie von dem Gelde, was Sie unterwegs verzehret hätte, nur den vierten Theil, oder auch nur das, was Sie an die müßigen, auf dem Wege sitzenden Bettler verschenket hätte, in unserm Dorfe solchen Armen giebt, die Sie für die Bedürftigsten hält, und Sie thut das alles dem lieben Gott und seinem Sohne Jesu Christo zu Ehren glaubet Sie nicht, daß dieser Dienst Mariae überaus wohlgefälliger sey, als alle Wallfahrt, die Sie vielleicht nicht so gut verrichtet hätte?“¹⁹²

Dieses Zitat gibt auch Aufschluss über die neue Linie im Religionsunterricht unter Joseph. Neben dem Glauben soll auch „vernünftiges Denken“ vermittelt werden. Es wird kein Widerspruch gesehen in diesen beiden Haltungen. Dieser inhaltlich-didaktische Ansatz wird auf heftige Kritik seitens des führenden Klerus stoßen. Insbesondere der Wiener Erzbischof Kardinal Christof Anton Graf Migazzi hält diese beiden Haltungen für unvereinbar. Religiosität kann seiner Ansicht nach nur in einer stark gefühlsbetonten Weise richtig und nachhaltig vermittelt werden. Die erwünschte religiöse „Trunkenheit“ braucht Musik, Weihrauch und starke Gefühle, die der Vernunft diametral entgegengestanden.

2.3 Ausbau und Festigung des staatlichen Einflusses

Mit dem kaiserlichen Toleranzpatent vom 13. Oktober 1781 wird das Monopol der katholischen Kirche auch im öffentlichen Schulwesen beendet. In einem Hofdekret vom 23. August 1784 wird den Nichtkatholiken die Errichtung eigener Schulen gestattet. Sie bleiben allerdings der Aufsicht der (katholischen) Kreisschulkommissare unterstellt.

Da aber nur vereinzelt eigene konfessionelle Schulen geschaffen wurden, sollte nach den Vorstellungen von van Swieten das katholische Schulgebet, mit dem der Unterricht begann und endete, in den öffentlichen Schulen gestrichen werden. Damit sollte auch den Vorbehalten nichtkatholischer Eltern gegen den Schulbesuch ihrer Kinder entgegengewirkt

¹⁹² Johan Leopold Stangl, Sokrates unter den Christen in der Person eines Dorfpfarrers. Erstes Bändchen (Wien 1783), 50f.

werden.

Van Swieten will weiters den Religionsunterricht auf solche Inhalte ausrichten, die allen staatlich anerkannten Religionen gleich sind. Darüber hinaus sollen jeweils Pfarrer, Pastoren und Rabbiner den konfessionellen Unterricht übernehmen.

Mit diesen Überlegungen stößt er bei Erzbischof Migazzi auf heftige Ablehnung. Dieser ist gegen die Streichung des Schulgebets und setzt sich damit auch gegen van Swieten durch. Die neu getroffene Regelung sieht vor, dass nichtkatholische Kinder die Klasse erst nach dem Gebet betreten und sie vor dem Schlussgebet wieder verlassen.

Engelbrecht betont in seiner Darstellung der Primarschulpolitik Josephs II die gemachten Fortschritte hinsichtlich seiner Finanzierung aus öffentlichen Mitteln. Neben einer Reihe von neu geschaffenen Abgaben ließ vor allem die Aufhebung der Bruderschaften und die teilweise Überführung ihrer Finanzmittel in den Schulfonds diesen beträchtlich ansteigen. Diesen Umstand sieht Engelbrecht als entscheidenden Schritt Richtung Verstaatlichung, der mehr wog als inhaltliche Überlegungen. Der Staat vermochte das Schulwesen, *„das er zunächst durch Gesetze und Verordnungen in den Griff zu bekommen versucht hatte, nun durch die schrittweise Übernahme des finanziellen Aufwands so stark von sich abhängig zu machen, daß die Wiederkehr des Einflusses der früheren Schulträger unmöglich wurde.“*¹⁹³

Für Beer-Hofmann geht es dem Herrscher um die *„unbedingte Unterordnung des gesamten Unterrichtswesens unter die Autorität des Staates mit Ausschließung jedes kirchlichen Einflusses“*.¹⁹⁴

Zu diesem Zweck wird auch die staatliche Schulaufsicht durch die neu geschaffene Position des Kreisschulkommissars ausgebaut. Sie ist den übrigen Kreiskommissaren dem Rang nach ebenbürtig. Dem Kreisschulkommissar obliegt nicht nur die Schulaufsicht über Schulgebäude, Schuleinrichtung, Amts- und Lebensführung der Lehrer, sondern auch das Aufspüren von Talenten. Besonders begabten und fleißigen Schülern der Trivialschulen soll mit staatlicher finanzieller Unterstützung der Besuch einer Hauptschule oder vielleicht gar einer Höheren Schule ermöglicht werden.

¹⁹³ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3,126.

¹⁹⁴ Adolf Beer und Franz Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Band 1 (Wien 1867), 300.

Weiters hatten die Kommissare regelmäßig Bericht zu erstatten. Bei den vorgeschriebenen Kreisbereisungen mussten sie detaillierte Listen und standardisierte Übersichten erstellen und diese an die zentrale Schulbehörde weiterleiten. Damit wird auch die bestehende Bildungsadministration mit Arbeit versorgt und sie produziert ihrerseits wiederum Aufträge an die Kontrollorgane.

Für Stanzel stellt die Einführung der Kreisschulkommissare *„einen weiteren Schritt zur Verstaatlichung und Laisierung der Schule dar.“*¹⁹⁵ Gleichzeitig zeigt der Autor aber auch die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in diesem Bereich auf. Er zitiert aus einer Verordnung, wonach die Schulkommissare auch für andere Verwaltungsarbeiten eingesetzt werden konnten, die nichts mit Schule zu tun hatten.

*„Dies deutet darauf hin, dass die eigentlichen Intentionen, die der Schaffung dieser Position zugrunde lagen, in der täglichen Verwaltungspraxis doch abgeschwächt wurden, weil das Schulwesen, verglichen mit anderen Sektoren der Staatsverwaltung, in der Sicht zumindest der mittleren und unteren Behörden einen untergeordneten Platz einnahm.“*¹⁹⁶

In der Folge wird das Tätigkeitsfeld der Kreisschulkommissare immer mehr eingengt werden. So wird ihnen unter Kaiser Franz II das Reisegeld gestrichen, wodurch Inspektionsreisen praktisch verunmöglicht werden. Dies entspricht der neuen Politik, bei der die Inspektionsaufgaben wieder vermehrt den Organen der Kirche übertragen werden, was für den Staat eindeutig kostengünstiger ist.

3. Das Wiedererstarken des Einflusses der katholischen Kirche

3.1 Kritik an den jüngsten staatlichen Maßnahmen

Kaiser Franz II /I wird gleich zu Beginn seiner Herrschaft mit heftiger Kritik an der Schulpolitik seiner zwei Vorgänger konfrontiert. Die Kritiker stammen vor allem aus den Reihen des Klerus und konservativer Kreise, denen die Politik Josephs insgesamt missfallen hatte.

¹⁹⁵ Stanzel, Die Schulaufsicht, 281.

¹⁹⁶ Stanzel, Schulaufsicht, 281.

Diese Kritik an der Schulpolitik muss im politischen Kontext der Zeit verstanden werden. Für Strakosch – Graßmann steht die österreichische Unterrichtspolitik in den Jahren 1792 bis 1848 hauptsächlich unter dem Eindruck der Ereignisse in Frankreich. Es sollte mit allen Mitteln versucht werden, einer ähnlichen Entwicklung in Österreich vorzubeugen, auch wenn sich eine solche nicht wirklich abzeichnete.

„Eine wesentliche Änderung in den Tendenzen des öffentlichen Unterrichts wurde durch die französische Revolution in Österreich herbeigeführt, mehr durch die Furcht der Regierenden als durch die Haltung der Regierten.“¹⁹⁷

An der Spitze der Kritiker stand der Wiener Erzbischof Kardinal Christof Anton Graf Migazzi. Er richtete 1793 und 1794 mehrere Eingaben an den jungen Kaiser Franz II / I in denen er die negativen Folgen der josephinisch – leopoldinischen Epoche beklagte. Seiner Ansicht nach wurde die Jugend unter dem Vorwand der Aufklärung verdorben, indem man ihr zügellose Freiheit ließ, alle Andachten aus den Schulen abschaffte und ihr die übelsten Bücher in die Hand gab.¹⁹⁸

Die Vertreter der katholischen Kirche unter den Kritikern monierten, dass der Religionsunterricht sowohl inhaltlich als auch methodisch in den vergangenen Jahren arg gelitten hätte. Daher müsse die Anzahl der Religionsstunden wieder erhöht und der im Unterricht verwendete Katechismus für den Schulgebrauch adaptiert werden.

Hauptpunkt der Kritik war die sokratische Methode, deren sofortiges Verbot gefordert wurde, da sie für den Religionsunterricht ganz und gar ungeeignet wäre. Da diese Methode vor allem auf dem Prinzip des ständigen (Nach)Fragens beruhe, führe sie zu Spitzfindigkeit und zum Rasonieren über die natürlichen Pflichten der Menschen. Und das wäre beides völlig ungeeignet um die ewigen Wahrheiten der Religion zu verinnerlichen.

Dafür sollte vielmehr auf die Gefühlswelt der SchülerInnen eingewirkt werden, wie schon im vorigen Kapitel ausgeführt wurde. Zudem müsse aber auch wieder mehr auswendig gelernt werden, wobei allerdings darauf zu achten sei, dass die Religionsstunden nicht eintönig verliefen.

¹⁹⁷ Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 139.

¹⁹⁸ vgl. Grimm, Expansion, 249.

Ein weiterer heftiger Kritikpunkt sind die Schulbücher. Diese werden entweder als zu oberflächlich oder als zu überladen bewertet. Letzteres ist nach Meinung der Kritiker bei den Sprachbüchern der Fall. Umgekehrt sind für den Rechenunterricht meist gar keine Bücher vorhanden. Am Beispiel der Bücher wird auch die alte Debatte über Umfang und Art des für das einfache Volk erstrebenswerten Wissens neu entfacht. Auf Diskussionsbeiträge dazu werden wir noch zurückkommen.

Manchen ist auch die Tatsache, dass oft Kinder aus verschiedenen gesellschaftlichen Schichten Seite an Seite in denselben Klassen saßen, ein Dorn im Auge. Ihrer Ansicht nach sollten die gesellschaftlichen Stände auch in der Schule nicht gemischt werden. Um aber die gewünschte Trennung durchführen zu können, müsse eine ausreichende Anzahl an Schulen vorhanden sein.

Was die Schulpolitik Leopolds II betrifft, die ja angesichts der kurzen Dauer seiner Regentschaft kaum Konturen annehmen konnte, wird vor allem die Absicht des Herrschers kritisiert, den Lehrern mehr Einfluss auf die innere Verfassung der Schule zu gewähren. Leopold wollte, dass der Staat sich vermehrt die Erfahrung und das Expertenwissen der Lehrer zunutze mache. Sie sollten das Recht bekommen, die Behörden über Mängel zu informieren, die sie in der Ausübung ihres Berufes wahrnahmen. Ihnen sollte auch das Recht eingeräumt werden, eigene Vorschläge zur Abstellung dieser Mängel zu unterbreiten. Dazu sollten neue Foren, nämlich „Lehrerversammlungen“ eingerichtet werden, und zwar von der Hauptschule aufsteigend auf allen Bildungsebenen bis zur Universität.

3.2 Die Arbeit der Studien-Revisions-Hofkommission

Aufgrund der zahlreich an ihn herangetragenen Beschwerden beauftragt Kaiser Franz seinen Hofkanzler Heinrich Franz Graf von Rottenhan (1737-1809) damit, ein Gutachten über notwendige Reformen im gesamten Bildungswesen vorzulegen.

Zur Diskussion dieses Gutachtens wurde 1795 eine Studien - Revisions - Hofkommission unter Rottenhans Vorsitz eingerichtet. Ihre Mitglieder durfte Rottenhan selbst aussuchen und musste sie dem Kaiser lediglich zur Bestätigung vorlegen. Die Zusammensetzung der Kommission sorgte für die von Rottenhan explizit gewünschte kontroversielle Diskussion.

Die Sitzungsprotokolle wurden anschließend dem Staatsrat vorgelegt, der seinerseits eingehend zu den darin enthaltenen Vorschlägen Stellung nahm.

3.2.1 Die Allianz von Staat und Kirche nach Rottenhan

In seinem Gutachten schlägt Rottenhan einige Leitlinien für die zu erfolgenden Reformen vor. Als erste können wir die Pflicht der Staatsverwaltung zur Kontrolle der veröffentlichten Meinungen herauslesen. Demnach habe sie dafür Sorge zu tragen, dass alle Meinungsäußerungen unterbunden werden, die für die öffentliche Ordnung und damit auch für das Gemeinwohl schädlich sein könnten. In Erfüllung dieser Aufgabe müssten die Beamten auch in Kauf nehmen, sich dabei unbeliebt zu machen, insbesondere bei Vertretern der Lehrerschaft im weitesten Sinne.

„Wenn die Staatsverwaltung, es sei nun des eiteln Ruhmes wegen, den sie in der gelehrten Welt sucht, oder aus irgendeiner anderen Betrachtung dieser Art zuließe, daß Begriffe, die man doch für gefährlich hält, durch Lehrvortrag in Schulen mit einemale in alle Familien sowie durch allgemeine Lectüre in alle Gesellschaftscirkel verpflanzt würden, wäre dies nicht geradeso gehandelt, als wenn man vorsätzlich eine Krankheit zu einer Epidemie umgestalten wollte?“¹⁹⁹

Rottenhan spricht sich sowohl gegen eine unbedingte Lehrfreiheit in Schulen als auch auf Kanzeln aus. Für ihn hat der Staat die Aufgabe, beide hinsichtlich der von ihnen getätigten Aussagen eng zu überwachen. Gleichzeitig beruhigt er aber auch mit der Feststellung, dass es in den kaiserlichen Erbländern ohnedies nicht viele „Unruhestifter“ unter den geistlichen und weltlichen Volkslehrern gebe. Umso wichtiger wäre es aber, denjenigen rechtzeitig Einhalt zu gebieten, die, *„durch eine schiefe Bildung verleitet, dem einfältigen Landvolk allerlei Unsinn über politische Verhältnisse vorzuschwatzen, sie zur Unzufriedenheit mit ihrem Zustande zu reizen, während sie in den Unterrichtsstunden den Kopf mit unverständlichem Wörterkram anfüllen und nicht selten sich dabei als starke Geister geberden.“²⁰⁰*

¹⁹⁹ Anton Weiß, Geschichte der österreichischen Volksschule. Erster Band: Die Entstehungsgeschichte des Volksschulplanes von 1804 (Graz 1904), 7.

²⁰⁰ Weiß, Die Entstehungsgeschichte des Volksschulplanes, 8.

Implizit ist hier auch der Wunsch nach Reduktion des Lehrstoffes auf für das Landvolk „brauchbares“ Wissen enthalten. Rottenhan kennt natürlich die diesbezügliche Debatte, die seit Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht immer wieder aufflammt und betont, dass er jeden extremen Standpunkt in dieser Auseinandersetzung vermeiden möchte.

„Sowie die Uebertreibung in der vermeintlichen Volksaufklärung Vielwissen an die Stelle des nützlichen Wissens setze, so sei es auch auf der anderen Seite eine unverantwortliche Uebertreibung, wenn man den Schulunterricht bloß auf den alten Katechismus einschränken will, wenn man das Schulbesuchen, besonders auf dem Lande, als eine beinahe schädliche Sache und eine in Absicht auf das Schulwesen organisierte Staatsaufsicht als eine der politischen Verfassung nachtheilige Anstalt verschreit.“²⁰¹

Rottenhan macht in dieser Stellungnahme klar, dass er die seitens des Klerus wiederholt eingemahnte Dominanz der Kirche im Primarschulwesen nur dann gewähren will, wenn er damit auch die Erfüllung der berechtigten Wünsche des Staates hinsichtlich des Bildungswesens gewährleistet sieht. Für ihn geht es um die optimale Verschränkung beider Interessenslagen, die sich im besten Fall ideal ergänzen.

Dem Religionsunterricht billigte er dabei gerade im Primarschulbereich eine Schlüsselposition zu. Durch ihn sollte die ausgeprägt Frömmigkeit, die er als ein im Frankenland geborener, über den Umweg Böhmens nach Wien gekommener Adelliger in Österreich vor allem bei den niederen Schichten positiv beobachtete, bewahrt werden. Darin sah er eine Immunisierung gegen jedwedes revolutionäre Aufbegehren.

Seine Betrachtungen der österreichischen „Mentalität“ sind allerdings keineswegs immer schmeichelhaft. So gefallen ihm die Eigenschaften, die er bei den Unterschichten lobt, im Bereich der höheren Schichten gar nicht. Er konstatiert nämlich eine gewisse Einfältigkeit und Apathie, die sich beide auf die Entwicklung der Wirtschaft negativ auswirkten.

Die Unterscheidung der verschiedenen Schichten und ihrer Aufgaben in der Gesellschaft war für ihn auch ein wichtiges Spezifizierungsmerkmal hinsichtlich des Schulsystems: es sollte auf jeder Bildungsebene nur das unterrichtet werden, was für das jeweilige „Schulpublikum“ notwendig war.

²⁰¹ Ibid., 12f.

Beim Unterricht des gemeinen Volkes sollte sowohl von Seiten der geistlichen wie auch der weltlichen Lehrer vermieden werden, „*durch positive Übercultivierung Unzufriedenheit zu erregen.*“²⁰²

Rottenhan wundert sich darüber, dass die Aufklärer unter den Pädagogen die positive Rolle, die ein guter Religionsunterricht für die Gesellschaft spielen könne, nicht ausreichend würdigten. Die Sittenlehre, die von ihnen oft anstelle des Religionsunterrichts gefordert wird, könne seiner Meinung nach nur unzureichende Erfolge erreichen, da sie in ihrer Vorgangsweise nicht dem Wesen der unteren Schichten entspreche. Vernunftmäßiges Rasonieren ist ihnen nämlich laut Rottenhan fremd, daher müsse man ihre auf sinnliche Wahrnehmung und sinnliches Erleben ausgerichtete Disposition nutzen. Von allen Religionen verfüge die katholische über das breiteste Instrumentarium, die Sinne anzusprechen. Dazu gehöre auch die Vorstellung eines sowohl belohnenden als auch bestrafenden Gottes sowohl die Rituale des Gottesdienstes und anderer kirchlicher Andachten und Prozessionen.

All dies müsse vom Religionslehrer genutzt werden, um die religiösen Gefühle zu pflegen, damit es „*bei bedenklichen Ausbrüchen unordentlicher Gesinnungen sehr leicht werden, die Allgewalt des Heiligthums zur Wiederherstellung der öffentlichen Ordnung zu gebrauchen.*“²⁰³

3.2.2 Egers Kritik an Rottenhan

Die Sitzungsprotokolle der Studien – Revisions – Hofkommission werden auch von den Mitgliedern des Staatsrates diskutiert. Dabei bezieht Friedrich Freiherr von Eger kritisch Position zu Rottenhans Gutachten und dem Wunsch von Vertretern des hohen Klerus nach radikaler Reduktion des „weltlichen“ Lehrstoffes in der Primarschule.

Eger sieht darin eine Geringschätzung der unteren Schichten des Volkes. Dies verstöße gegen die göttliche Schöpfung: schließlich hätte Gott jedem Menschen unabhängig von seiner sozialen Stellung Anlagen mitgegeben, damit er sie entwickle. Eine derartige Politik hätte auch für den Staat negative Folgen.

²⁰² Weiß, Die Entstehungsgeschichte des Volksschulplanes, 27.

²⁰³ Ibid., 17.

„So wie ein Baum, dem keine edlen Zweige eingepropft werden, saure, unschmackhafte Früchte bringe, so bleibe der Mensch ohne Anbau seiner Geisteskräfte, ohne Veredlung seiner natürliche Triebe unter tausend Hemmungen elend, unbehilflich, gefühllos, heimtückisch, gewalthätig, zum Handeln ebensowenig als zum Gehorsam geeignet und daher auch der bürgerlichen Gesellschaft nicht nur unnütz, sondern selbst schädlich.“²⁰⁴

Eger erläutert seine Ansicht anhand der Sprachkompetenz, die er für zentral im Unterrichtsplan der Primarschulen erachtet. Besonders bei den Bauern gebe es in dieser Hinsicht Aufholbedarf, denn nur so könnten sie die Anordnungen der höheren Stände verstehen und sich selbst verständlich machen. Besseres Sprachvermögen wäre auch ein Schutz gegen unlautere Geschäftspraktiken, mit denen die Landbevölkerung immer wieder bei der Abfassung von Verträgen und alltäglichen Kaufverhandlungen übervorteilt würde. Wenn aber der Staat durch eine bessere Ausbildung die Bevölkerung davor schützt, dann könne er sich umgekehrt auch auf die Loyalität dieses Volkes verlassen.

Als weiteres Argument zugunsten einer umfassenderen Ausbildung für das Volk führt Eger die militärische Bedeutung an. Ohne ausreichende Rechenkenntnisse sind die jungen Männer im Militärdienst viel schlechter einzusetzen.

Schließlich lehnt er auch jegliche Standesdünkel bei der Zusammensetzung der Schulklassen ab, ja man könnte ihn sogar als frühen Verfechter der Gesamtschule bezeichnen. Auch dafür sieht er die Verpflichtung im göttlichen Schöpfungsplan angelegt.

„Wahre Ungerechtigkeit wäre es wenn dem fähigen Jünglinge, der seine Kräfte fühlt, bloß deshalb, weil er arm an Glücksgütern und von niedriger Geburt ist, der Weg zu seiner höheren Bildung verschlossen würde.“²⁰⁵

Darüber hinaus sieht er in der gesellschaftlichen Durchmischung der Klassenzimmer auch ein Element, das die gesunde Konkurrenz zwischen den Ständen belebe.

Bei aller Kritik hält Eger aber an der Religion als dem Kernfach jeglichen Unterrichts des niederen Volkes fest. Sie helfe dort, wo die staatlichen Gesetze, die dem Volk sehr wohl im Detail zur Kenntnis gebracht werden müssten, vielleicht nicht zur Sicherung der politischen

²⁰⁴ Weiß, Die Entstehungsgeschichte des Volksschulplanes, 39.

²⁰⁵ Ibid., 42.

Ruhe und Stabilität ausreichten.

„Menschliche Gesetze aber, wenn sie auch noch so weise sind, lassen immer eine Lücke offen; diese müsse vorzüglich bei der Erziehung der unteren Classen durch die Religion ausgefüllt werden; das Landvolk müsse zur Anbetung Gottes, zur Tugend geführt werden.“²⁰⁶

4. Die „Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. Erbstaaten“

Die Arbeit der Studien - Revisions - Hofkommission dauerte von 1795 bis 1799. In diesem Jahr erstattete sie ihren letzten Bericht. Aufgehoben wurde die Kommission allerdings erst 1802.

Ein Mitglied des „Staats- und Konferenzrats“²⁰⁷, Hofrat Martin Lorenz, ein geistlicher Herr, fasst die Vorschläge der Kommission hinsichtlich des Primarschulwesens zusammen und macht sie am 9. August 1793 unter dem Titel *Über die Verbesserung des deutschen Schulwesens mit Inbegriff der Realschulen in den k. k. Staaten* öffentlich. In der Folge wird dieser Text von der Regierung noch überarbeitet, schließlich mit kaiserlichem Handschreiben gutgeheißen und 1804 als „neuer Schulplan“ verlautbart.

Auf Grundlage dieses Dokuments wurde die „Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserlich königlichen deutschen Erbstaaten“ (kurz: Politische Schulverfassung) redigiert. Sie wurde am 11. August 1805 unter dem Geistlichen Joseph Spendou, dem Nachfolger Galls als Schuloberaufseher erlassen. Allerdings verzögerte sich der Druck - Engelbrecht führt als Begründung dafür den Krieg gegen Napoleon an - der umfangreichen Gesetzessammlung bis Ende März 1806. Daher finden sich in der Literatur beide Jahreszahlen, sowohl 1805 als auch 1806 als Beginn der neuen Schulordnung.

Bis zum Reichsvolksschulgesetz von 1869 blieb die Politische Schulverfassung das geltende Regelwerk, das im Laufe der Jahre nur geringfügige Modifikationen erfuhr. Wie wird es in

²⁰⁶ Ibid., 41.

²⁰⁷ Bei einer Neuordnung der Verwaltung 1801 war der Staatsrat durch ein Staats- und Konferenzministerium ersetzt worden. Drei Abteilungen beschäftigten sich mit Heeres-, Außen- und Innenpolitik, zu der auch die Unterrichts- und Kultusangelegenheiten zählen.

der Literatur bewertet?

Für Beer sind in der Politischen Schulverfassung keine signifikanten Änderungen im Vergleich zu den thesesianischen Texten enthalten. Seiner Ansicht nach kam es deshalb nicht zu der angekündigten großen Reform, weil es der Kommission nicht gelungen war, in einer der Schlüsselfragen zu einem Konsens zu finden. Es handelte sich dabei um die Frage nach Inhalt und vor allem Ausmaß der für das gemeine Volk notwendigen Bildung. Daher hielt man weitgehend am Status quo fest. Man achtete lediglich vermehrt auf die Anwendung der gesetzlichen Bestimmungen und verfasste neue Schulbücher.

Er zeigt sich allerdings auch nicht überrascht über die Diskrepanz zwischen den großen Tönen, die man zu Beginn des Unterfangens vernehmen konnte und den relativ kleinen Taten, die folgten. Für ihn ist dies kein Einzelfall.

„Wie es in Österreich oft der Fall war und ist, man fing mit grossartigen das Grosse und Ganze sowie das Einzelne umfassenden Vorschlägen an, man wünschte im grossartigen Massstabe zu organisieren und zu reorganisieren, und die ersehnten Resultate, worauf man Jahre lang vertröstet und hingewiesen wird, sind winzig.“²⁰⁸

Auch Grimm stellt nur geringfügige Veränderungen fest, wie z.B. die Tatsache, dass der Religionsunterricht noch mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt wird. Ansonsten sieht er keine signifikanten Bewegungen in den Lehrplänen der Trivialschulen und Hauptschulen.²⁰⁹

Strakosch - Graßmann unterstreicht die gestiegene Kontrolle, der die Lehrer nach den Bestimmungen der Politischen Schulverfassung ausgesetzt sind. Seiner Ansicht nach bestand das Hauptaugenmerk der Studien - Revisions - Hofkommission darin, aufklärerisches Gedankengut unter den Lehrern aufzuspüren.

„Die aus den neugeschaffenen Normalschulen hervorgegangenen Lehrer scheinen sich als die Pioniere der Aufklärung in den kleinen Landstädten angesehen zu haben und die 1796 einberufene Studienrevisionshofkommission unter dem Vorsitz des Staatsministers Rottenhann wendete daher auch den Volksschulen ihre Aufmerksamkeit zu. Das einzige positive Ergebnis,

²⁰⁸ Beer, Die Fortschritte des Unterrichtswesens, 312.

²⁰⁹ vgl. Grimm, Expansion, 245f.

*das aus der überquellenden Flut amtlicher Betrachtungen und Gutachten hervorging, war die Einführung der geistlichen Schulaufsicht im Jahre 1804.*²¹⁰

Dass es sich dabei durchaus um eine bedeutende Maßnahme handelte lässt sich aus der Tatsache ablesen, dass es 1804 nur in Wien und Prag geistliche Schuloberaufseher gegeben hatte, in allen anderen Kronländern waren es weltliche.²¹¹

4.1 Die Übergabe der Schulaufsicht an die Kirche

In der Literatur herrscht weitgehend Konsens darüber, dass sich die bedeutendsten Veränderungen im Zuge der Umsetzung der Politischen Schulverfassung im Bereich der Schulaufsicht vollzogen. Den Ortsseelsorgern, Dechanten und Bischöfen wurden dabei Schlüsselpositionen übertragen.

*„Dadurch erweiterten sich die Befugnisse der Kirche in hohem Maße; denn der Staat gab die Schule nicht nur wie bisher kirchlichen Personen, sondern kirchlichen Behörden in die Hand. Das Schulwesen wurde der kirchlichen Verwaltung angegliedert.“*²¹²

Die unterste Ebene der Schulaufsicht wird dem Ortsseelsorger anvertraut. Er hat die unmittelbare Aufsicht über die Trivialschulen inne, am Land auch die über die Hauptschulen. Die Begründung dafür finden wir im ersten Abschnitt der Politischen Schulverfassung.

*„§1: Dieser ist nicht nur dazu geeignet, weil der Religionsunterricht der Haupttheil der Belehrung in Volksschulen ist, sondern auch dadurch, weil der geistliche Stand vermöge seines Berufes dem Staate beim Lehramte überhaupt dienen soll, und darin vormals auch am meisten gedient hat.“*²¹³

Zu seinen Aufgaben zählt die Kontrolle des Unterrichts, wobei insbesondere der verwendeten Methode Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die sogenannte „Sokratische Methode“, die unter Joseph II vom Schuloberaufseher Gall eingeführt worden war, ist nunmehr verpönt. Zentral

²¹⁰ Strakosch - Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 158.

²¹¹ vgl. Strakosch - Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 159.

²¹² Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule, 62.

²¹³ Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten. (Wien 1833),1.

sind auch der Lebenswandel des Lehrers, Fleiß und Sittlichkeit der Schüler sowie die Verlässlichkeit der Eltern bei der Erfüllung ihrer Pflicht, die Kinder in die Schule zu schicken.

Der Ortsseelsorger ist aufgerufen, etwaige Gebrechen „mit sanftem Ernst“ zu verbessern. Gelingt ihm das nicht, dann ist er verpflichtet, Meldung an die nächste höhere Hierarchieebene zu erstatten, an den Schuldistriktsaufseher.

Neben dem Ortsseelsorger als Aufsichtsorgan gibt es allerdings auch noch ein weltliches Pendant, den Ortsschulbeauftragten. Dieser wird von der Gemeinde vorgeschlagen und bedarf der Zustimmung des Ortsseelsorgers. Ausgewählt wird er unter den angesehensten Männern des Ortes. Seine Aufgaben werden in §155 festgehalten.

„Dieser weltliche Schulaufsicht soll nicht der Vorgesetzte, sondern der Beobachter der Schule und des Schullehrers, wie auch deren Vertreter bei dem Ortsgerichte und bei der Gemeinde in allen Vorfällen sein.“²¹⁴

Er ist vor allem für materielle Belange zuständig, wie die Kontrolle der Bezahlung der Lehrer, die Aufzeichnungen darüber, welche Kinder vom Schulgeld befreit sind und die regelmäßige Überprüfung des Zustandes der Schulgebäude.

Wir haben bereits den Schuldistriktsaufseher als die nächste höhere Hierarchieebene erwähnt. Laut §2 soll diese Funktion von „ausgezeichneten Schulmännern“ wahrgenommen werden. Im Idealfall ist dies der Dechant oder ein ihm beigestellter Vizedechant.

Der Staat überträgt also kirchlichen Würdenträgern bestimmte Aufgaben, die eigentlich dem öffentlichen Dienst angehören. Weil dem so ist, will der Staat auch bei der Bestellung der geistlichen Herren mitreden. Dies wird in §4 festgehalten.

„Weil die Aufsicht über die Schulen des Districtes ein dem Dechante oder Vize-Dechante vom Staate zugleich aufgetragenes Amt ist; so sollen diese Vice-Dechante, und für die Zukunft alle neu anzustellenden Dechante, zwar wie bisher vom Ordinariate, jedoch mit Rücksichtnehmung auf die für das Schulfach erforderlichen Eigenschaften ernannt, aber von

²¹⁴ Politische Schulverfassung, 73.

der Landesstelle alle Mahl bestätigt werden.“²¹⁵

Zu den Aufgaben eines Schuldistriktaufsehers gehörte es auch, die Gemeinden hinsichtlich der Erfüllung ihrer Aufgaben im Primarschulwesen zu kontrollieren. Sie mussten auf den regelmäßigen Schulbesuch der in ihrer Gemeinde ansässigen Kinder achten und für die Besoldung der Lehrer sorgen. Sie waren auch für den Zustand der Schulgebäude verantwortlich.

Wie sehr kirchliche und staatliche Stellen verzahnt waren, zeigt auch der Umstand, dass der Schuldistriktaufseher einmal jährlich nicht nur den ihm übergeordneten Stellen, dem Konsistorium beziehungsweise dem dortigen „Diözesan-Schuloberaufseher“ Bericht erstatten musste, sondern auch dem weltlichen Kreisamt.

Während auf den unteren Ebenen der Kirche das Feld überlassen wurde, hatten in den höheren Ebenen die staatlichen Stellen mehr Gewicht. Konsistorien und Kreisämter waren den Landesstellen gegenüber berichtspflichtig. Die Landesstellen hatten die Aufsicht über das gesamte Schulwesen in den einzelnen Ländern. Bei Bedarf arbeiteten sie auch Vorschläge für neue gesetzliche Bestimmungen aus.

Die Landesstellen berichteten wiederum an die Hofkanzlei. In deren Auftrag fungierte die Studienhofkommission als oberste Ebene der Aufsicht über das Bildungswesen. Die für das Primarschulwesen zuständigen Referenten waren dabei meistens Geistliche.

Auch die Aufsicht über die nicht katholischen Schulen lag - mit Ausnahme der Aufsicht über den jeweiligen Religionsunterricht - in den Händen der katholischen Kirche. Erst mit Entschließung vom 28. Februar 1820 wurde die Aufsicht über die protestantischen Schulen den Einrichtungen dieser Glaubensgemeinschaft übergeben. Die jüdischen Schulen blieben jedoch weiterhin unter katholischer Aufsicht.

Warum war es zu diesem Schritt zurück, zu diesem neuerlichen Erstarren des kirchlichen Einflusses in Schulbelangen gekommen? Neben den bereits erwähnten politischen Gründen, der Angst vor ähnlichen Zuständen wie in Frankreich, darf auch die finanzielle Komponente nicht unterschätzt werden. In der Literatur werden sowohl politische wie auch wirtschaftliche

²¹⁵ Politische Schulverfassung, 2.

Gründe ins Treffen geführt.

„Durch die finanzielle Notlage, in die der Staat infolge der Napoleonischen Kriege geraten war, benutzte er gerne die Kirche als Vorspann für das staatliche Schulwesen und als Träger von erheblichen Schullasten. Andererseits sah er den Klerus als jenen Stand im Staate an, der die besten Fähigkeiten mitbringe, um durch Religiosität und Sittlichkeit zu Loyalität und Untertanengesinnung zu erziehen.“²¹⁶

4.2 Der Lehrer im Schatten des Seelsorgers

Der eigentliche Volksbildner ist im Verständnis der Politischen Schulverfassung der Ortsseelsorger. Daher heißt es in §253:

„Die wichtigste Person für jede Schule ist der Ortsseelsorger, wenn er nicht allein mit den erforderlichen Eigenschaften begabt ist, sondern auch den ernstlichen Willen hat, zur zweckmäßigen Bildung der Jugend nach dem ganzen Umfange seines Wirkungskreises beizutragen.“²¹⁷

Aus diesen Worten geht hervor, dass es für den Staat keineswegs klar ist, dass sich jeder Seelsorger auch wirklich im Schulbereich ernsthaft engagiert und seine Tätigkeit nicht auf fallweise Erteilung des Religionsunterrichts beschränkt. Seine Person wird daher überhöht dargestellt, er wird zum Vorbild hochstilisiert, dem jeder Lehrer nach besten Kräften nacheifern sollte. Nur so wäre es möglich, dass der Lehrer wiederum zum Vorbild für jeden einzelnen Schüler wird, wie dies in §211 steht.

„Er sey ein gottesfürchtiger Mann, das Muster für seine Schüler in Reden, Handlungen und in der ganzen Aufführung.“²¹⁸

„Achtung“ und „Ansehen“ sind es auch, die das wichtigste Kapital des Lehrers darstellen. Nur so kann er bei den Eltern das nötige Vertrauen erwerben, das Voraussetzung dafür ist,

²¹⁶ Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule, 62.

²¹⁷ Politische Schulverfassung, 111.

²¹⁸ Politische Schulverfassung, 96.

dass die Eltern ihre Kinder auch in die Schule schicken. Und das wiederum ist nicht zuletzt für die Bezahlung des Lehrers von Bedeutung.

Da diese Bezahlung jedoch nach wie vor sehr gering ist, werden ihm bestimmte Nebenbeschäftigungen gestattet, andere aber explizit verboten. Die entsprechenden Bestimmungen unterscheiden sich kaum von den bereits in der Allgemeinen Schulordnung von 1774 enthaltenen. Verboten sind weiterhin das Betreiben eines Gastgewerbes sowie das Musizieren bei Hochzeiten oder Volksfesten.

Aber auch in seinem Privatleben - sofern ihm ein solches überhaupt zugestanden wird - hat der Lehrer auf seinen Ruf zu achten, nachzulesen in §252.

„Er meide alle Zusammenkünfte, bei denen er Gefahr läuft, seinen guten Namen und sein Ansehen zu verlieren, zum Saufen, Spielen, Zanken und zu unbesonnenen Gesprächen verleitet und außer Stand gesetzt zu werden, die Pflichten seines Berufes pünktlich zu erfüllen.“²¹⁹

Für das oft zitierte „Ansehen“ sind allerdings auch bestimmte körperliche Voraussetzungen notwendig, wie aus §209 hervorgeht.

„Der Lehrer einer öffentlichen Schule soll gesunde Sinne, eine gute Aussprache und einen gesunden Körper haben. Auffallende körperliche Gebrechen könnten ihn den Kindern leicht lächerlich machen, und um das nöthige Ansehen bringen.“²²⁰

Dieser Paragraph ist insofern bemerkenswert, als in der Literatur immer wieder von einer negativen Auslese bei der Berufswahl Lehrer die Rede ist. Dieser Beruf werde vornehmlich von Männern angestrebt, deren körperliche oder geistige Verfassung es nicht zuließe, ein Handwerk auszuüben. In dieser Hinsicht scheinen also die Anforderungen - zumindest in der Theorie - gestiegen zu sein.

Nicht sehr anspruchsvoll war man allerdings hinsichtlich der Ausbildung der Lehrer. Für viele war das Unterrichten einem Handwerk nicht unähnlich, und das lernte man bekanntlich am besten an der Seite eines Meisters, ohne langwierige vorherige theoretische Ausbildung.

²¹⁹ Ibid., 110.

²²⁰ Ibid., 96.

Zukünftige Trivialschullehrer besuchten in der Regel einen dreimonatigen Präparandenkurs an einer Normalschule oder an einer dafür empfohlenen Hauptschule. Für angehende Hauptschullehrer dauerte der Kursbesuch sechs Monate. Die Dauer der Kurse konnte in den einzelnen Ländern etwas abweichen, sie überstieg allerdings nie ein Jahr.

Bevor man sich um eine eigene Lehrerstelle bewerben konnte, musste man neben dem Kursbesuch noch zwei weitere Kriterien erfüllen. Eines davon war die Erfüllung des Mindestalters von zwanzig Jahren, und das andere die Absolvierung eines zumindest einjährigen Dienstes als „Schulgehilfe“. Natürlich gab es in der Praxis auch davon Abweichungen, auch der Kursbesuch war nicht immer Voraussetzung.

Schulgehilfen konnten von den Lehrern selbst angestellt werden, wenn sie achtzig bis hundert Kinder zu unterrichten hatten und ein zweiter Raum zur Verfügung stand. Bei der Auswahl des Gehilfen hatte natürlich auch der Ortsseelsorger ein Wörtchen mitzureden. Bezahlt wurde der Gehilfe vom Lehrer.

Insgesamt war der Handlungsspielraum für die Lehrer bei der Ausübung ihrer Tätigkeit sehr gering. Sie hatten sich streng an die vorgegebenen Schulbücher zu halten und auch an die vorgeschriebene Lehrart, die nicht mehr die sokratische, auf Fragen aufbauende Lehrart sein durfte. Ihr Unterricht wurde mittels unangekündigter Inspektionsbesuche kontrolliert. Für diese Fälle sieht §358 das entsprechende Mobiliar vor.

„Ein eigenes Kästchen zur Aufbewahrung der für die armen Schüler verabfolgten Bücher und ein paar Stühle für den Visitator, Pfarrer und Ortsaufseher sollen ebenfalls vorhanden sein.“²²¹

Dem Ortsseelsorger, von dessen Ernsthaftigkeit hinsichtlich seiner Aufgabe als Schulaufsichtsorgan man staatlicherseits nicht restlos überzeugt gewesen zu sein scheint, werden in §258 eventuelle negative Folgen bei laxem Vorgehen vor Augen geführt.

„Käme es zu Klagen und Untersuchungen, so könnte ihm die Nachlässigkeit, Grobheit, Widerspänstigkeit und üble Aufführung des Schullehrers zur Last gelegt werden.“²²²

Um die Schulaufsicht auch kompetent ausüben beziehungsweise auch selbst als Lehrer wirken zu können, muss im Rahmen des Priesterstudiums auch eine pädagogisch-didaktische

²²¹ Politische Schulverfassung, 162.

²²² Politische Schulverfassung, 113.

Ausbildung absolviert werden. Ohne ein Zeugnis darüber wird keiner zur Priesterweihe zugelassen.

Es wird allerdings in den gesetzlichen Vorgaben auch auf das Ruhebedürfnis der Geistlichen Rücksicht genommen und ihnen eine gewisse räumliche Distanz zum schulischen Trubel gewährleistet. Es dürfen keine Klassenräume unter oder über der Wohnung des Pfarrers eingerichtet werden. Es war immer wieder zu Klagen gekommen, wonach sich die Geistlichen durch den Kinderlärm beim Beten gestört gefühlt hätten.

Eine weitere Verbindung zwischen Lehrer und Priester besteht durch die gesetzlich vorgesehene Funktion des Lehrers als Mesner. Diese von der Kirche bezahlte Tätigkeit erlaubt es der öffentlichen Hand, die Gehälter der Lehrer weiterhin gering zu halten. Allerdings darf der Lehrer nicht mehr während der Unterrichtszeit zu kirchlichen Diensten herangezogen werden.

Es versteht sich von selbst, dass jedes politische Engagement der Lehrer unerwünscht war. Bei ihrer Anstellung mussten sie schriftlich bestätigen, keiner Geheimgesellschaft im In- oder Ausland anzugehören.

Für Engelbrecht steht die Erziehung der Jugend zu gehorsamen Untertanen im Vordergrund der Unterrichtsarbeit der Lehrer dieser Zeit. Für ihn sind die Bestimmungen der Politischen Schulverfassung Ausdruck einer geänderten Schulpolitik, in deren Folge *„die Grenzpfähle einer durchgängigen Säkularisation des Schulwesens wieder zurückgesteckt und der Kirche aufs neue größerer Einfluß gewährt wurde.“*²²³

4.3 Koedukation unerwünscht

Die Politische Schulverfassung stellt zwar nicht den Schulbesuch der Mädchen grundsätzlich in Frage, sie legt allerdings bestimmte Einschränkungen fest. In Städten dürfen Mädchen die dritte Klasse Hauptschule nur dann besuchen, wenn ausreichend Plätze vorhanden sind. Erstanwärter auf die Plätze sind auf alle Fälle die Knaben.

²²³ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 3, 226.

Die neu geschaffenen Realschulen, die für eine Berufstätigkeit im Wirtschaftsleben oder in der mittleren Verwaltung vorbereiten, sind männlichen Jugendlichen vorbehalten.

Die Koedukation, also die gemeinsame Erteilung von Unterricht in gemischten Klassen wird als nicht in allen Fällen zu vermeidendes Übel angesehen. Sie soll jedoch in Städten und Vorstädten vermieden werden. Argumentiert wird mit der *„Beförderung der Sittlichkeit und der Verschiedenheit des Bedürfnisses im Unterrichte nach der Verschiedenheit der Geschlechter.“*²²⁴

Allerdings sind sich die Autoren der realen Verhältnisse des Schullebens auf dem Land bewusst, wo sich die Zahl der Schulräume in Grenzen hält und Neubauten nicht so einfach zu realisieren sind. Daher wird auch das angestrebte Ziel der Errichtung getrennter Schulen für Buben und Mädchen für die ländlichen Trivialschulen explizit aufgeschoben. Es soll die gewohnte Praxis beibehalten aber auf eine nach Geschlechtern getrennte Sitzordnung geachtet werden.

Diese Politik der Ungleichbehandlung der Schülerinnen zeitigt gewisse positive Folgen für weibliche Lehrkräfte. In Mädchenschulen finden sie leichter eine Anstellung, vor allem für den ausgebauten Bereich der weiblichen Handarbeiten haben sie ein Monopol inne.

Ihre Ausbildung allerdings müssen sie sich nach wie vor selbst organisieren indem sie an der Seite erfahrener Lehrer oder Lehrerinnen das Metier erlernen. Es werden keine Präparandenkurse für weibliche Kandidatinnen angeboten.

Vor einer Anstellung werden sie von der Vorsteherin der angesehensten Mädchenschule im Kreis geprüft. Eine weitere Prüfung über methodische Kenntnisse wird vom Schuloberaufseher des Distrikts durchgeführt.

Trotz aller Defizite sieht Gönner um diese Zeit bereits auch für Lehrerinnen den Beginn der Professionalisierung ihres Berufes.

„Werden auch durch die Politische Schulverfassung noch keine Einrichtungen für die Ausbildung weiblicher Lehrpersonen geschaffen, so bedeutet doch schon allein der Umstand der Erwähnung einen Schritt weiter auf eine Institutionalisierung auch dieses Sektors der

²²⁴ Politische Schulverfassung, 10.

Analog zur Verpflichtung künftiger Geistlicher, sich im Rahmen ihrer Ausbildung auch auf den Lehrberuf vorzubereiten, wird dies nun auch von den Novizinnen verlangt.

5. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen Mitte des 19. Jahrhunderts in Frankreich

Gegen Ende der Julimonarchie unter Louis - Philippe kommt es zu einer gegenläufigen Entwicklung in Politik und Wirtschaft. Während die politische Herrschaft der Notabeln immer konservativer wird, schreitet die Modernisierung der Wirtschaft mit entsprechenden Auswirkungen auf die Gesellschaft voran. Die Geschwindigkeit der industriellen Entwicklung bleibt zwar hinter der Großbritanniens zurück, aber auch in Frankreich nimmt die Zahl der Dampfmaschinen rasch zu, wie DUBY unterstreicht. Waren es im Jahr 1839 erst bescheidene 2450, so hatte sich ihre Zahl bis zum Vorabend der Revolution von 1848 fast verdoppelt. Im Jahr 1847 zählte man 4853 Dampfmaschinen im Lande.²²⁶

In den Städten kommt es zu einem beängstigenden Anwachsen der Armenviertel. Sie stellen nach Ansicht der Zeitgenossen nicht nur ein gesundheitlich-hygienisches Problem dar, sondern tragen auch zur politischen Destabilisierung bei wie sich 1848 zeigen wird, auch wenn die Gründe für die Revolution vielfältiger Natur sind.

*„A Paris, 1848 fut une révolte contre l’entassement, les taudis, les épidémies, les transports difficiles, les loyers trop élevés pour des logements trop petits et trop misérables, le chômage ou le travail précaire...”*²²⁷

Die Modernisierung beschränkt sich nicht auf die Städte sondern sie erreicht auch die ländlichen Gebiete, in denen um 1840 noch drei Viertel der Franzosen leben. Dort sind die *gros propriétaires*, die (adeligen) Großbauern die Träger der Modernisierung, mit der profitorientiertes Denken in die Landwirtschaft einzieht. Die Grundbesitzer wollen jeden

²²⁵ Gönner, Die österreichische Lehrerbildung, 68.

²²⁶ vgl. DUBY, Histoire de la France, 389.

²²⁷ Bernard Marchand, Paris, histoire d’une ville. XIXe - XXe siècle (Paris 1993), 69.

Flecken Erde und jede bewaldete Fläche profitabel nutzen. Die kleinen Bauern hingegen pochen auf ihre traditionellen Rechte der Nutzung der *biens communs*. Es handelt sich dabei um eine Errungenschaft der Revolution, auf die sie gerade in wirtschaftlich schlechteren Zeiten nicht verzichten wollen. Das Holz, das sie aus den Wäldern holen und die Erträge, die sie von der Bebauung brachliegender Felder erzielen, sind für sie lebensnotwendig.

Für ständige Konflikte ist also gesorgt. Dazu kommt, dass sich viele Kleinbauern außerhalb der Saison als Wanderarbeiter in Handel und Gewerbe verdingen. Sie kommen mit städtischen Gepflogenheiten in Berührung und werden auch mit den dort zirkulierenden politischen Ideen konfrontiert.

Es handelt sich dabei hauptsächlich um republikanisches und unterschiedlich gemischtes sozialistisches Gedankengut, das in den um sich greifenden Zirkeln und Vereinen diskutiert wird, natürlich unter Beachtung der politisch vorgegebenen engen Grenzen. So ist es zum Beispiel nach wie vor verboten, sich zugunsten der Republik als Staatsform öffentlich zu äußern, da dadurch die bestehenden Institutionen in Frage gestellt werden. Nichtsdestotrotz nimmt die Zahl der Anhänger eines republikanischen Staatswesens zu, wozu auch die Gedächtnispolitik der Julimonarchie einen unfreiwilligen Beitrag geleistet hat.

Während nämlich in den Jahren der Restauration die Idee der Republik meist mit der Schreckensherrschaft, den Jahren der *terreur* gleichgesetzt und daher von vielen abgelehnt wurde, erweckte sie in den vierziger Jahren nicht mehr automatisch negative Erinnerungen. In der Zwischenzeit hatte nämlich die Romantik zu ihrer Verklärung beigetragen, und auch die offizielle Gedächtnispolitik der Julimonarchie hatte aus politischen Erwägungen des eigenen Machterhalts heraus die positiven Aspekte der Revolution in den Vordergrund gerückt.

Die Staatsführung, in den Händen der Notabeln unter der Führung von François Guizot, zeigte sich reformunfähig. Auch die Hoffnung, die viele in den Thronfolger, den *duc d'Orléans* gesetzt hatten, wurde mit dessen Unfalltod 1842 vernichtet. Für Agulhon ist das System der Julimonarchie mit der Zeit an sein „natürliches“ Ende gelangt.

„La France en 1847 est gouvernée par deux hommes qui ne sont plus capables d'évoluer, le roi, désormais âgé, qui s'informe moins, et dont la légendaire habileté se sclérose, et

François Guizot, esprit de haute valeur, mais dogmatique et buté.”²²⁸

Es kommt 1848 auch tatsächlich zu einem Regimewechsel und Frankreich wird mit der Einführung des allgemeinen männlichen Wahlrechts europaweit für Aufsehen sorgen. Zuvor waren - und auch erst seit 1830 - nur circa ein Drittel der Franzosen wahlberechtigt gewesen, und dies nur auf lokaler Ebene. Sie hatten den Bürgermeister und den Gemeinderat gewählt, daher beschränkte sich das politische Interesse meist auf die unmittelbare Umgebung.

Die Zweite Republik wird also vor der riesigen Aufgabe stehen, vor allem der Landbevölkerung den Sinn und die praktische Durchführung von Wahlen auf nationaler Ebene zu erklären. Dabei wird den *instituteurs*, vor allem den Lehrern in den zahllosen Dörfern eine tragende Rolle zukommen, wie wir in der Folge noch sehen werden. Auch wenn die *instituteurs* erst in der Dritten Republik den Beinamen *les soldats de la République* erhalten werden, haben viele von ihnen diese Aufgabe bereits früher wahrgenommen und sind dadurch ins Visier der „Ordnungspartei“ geraten.

Agulhon attestiert dem oben genannten politischen Lager eine ausgeprägte Phobie vor allen Massenbewegungen und Massenorganisationen. Seine Anhänger unterstellen dem politischen Gegner, den sie unter dem Sammelbegriff *les Rouges* denunzieren, und zu denen sie auch die Mehrheit der Lehrer rechnen, eine Wiederauflage der blutigen Ereignisse der Revolution von 1789 anzustreben.

„L’effort explicite du parti est moins de promouvoir une action politique qui justifie ses positions que d’empêcher toute action politique qui les dérange: d’où sa hantise de la propagande de masse et de l’organisation, sa phobie des sociétés et des instituteurs.”²²⁹

Wir wissen, dass die Zweite Republik nur von kurzer Dauer sein wird. Zu ihren Besonderheiten gehört ein anfangs sehr „entspanntes“ Verhältnis zu Religion und Kirchen. Die meisten politischen Chefs unter den Republikanern sehen zwischen ihnen und dem eigenen *crédo humanitaire* gewisse Überschneidungen. In vielen Dörfern wird der frisch gepflanzte Baum der Freiheit, der *arbre de la liberté* vom Ortsgeistlichen geweiht. Dies zeigt deutlich, wie sehr sich die Inszenierung der Revolution von 1848 von den vorausgegangenen Revolutionen unterscheidet. Diese neue Harmonie wird allerdings nicht von langer Dauer sein.

²²⁸ Maurice Agulhon, 1848 ou l’apprentissage de la République 1848 - 1852 (Paris 2002), 13.

²²⁹ Agulhon, 1848, 141.

Mit zunehmender politischer Polarisierung kommt es erneut zur einseitigen Positionierung der katholischen Kirche im Lager der Gegner von Republik und Demokratie. Gemeinsam werden diese Kräfte danach trachten, die Schule möglichst rasch wieder unter ihre Kontrolle zu bekommen. Dies zeigt, welche große Bedeutung ihr im politischen und gesellschaftlichen Leben zugeschrieben wird.

Der erstarkte Einfluss der katholischen Kirche findet im *loi Falloux* seinen Niederschlag. Darin werden u. a. die Anstellungserfordernisse für Junglehrer stark nach unten geschraubt. Ein nachweisbar katholischer, moralisch tadelloser Lebenswandel zählt mehr als eine gute fachliche Ausbildung. Eine solche wird von geistlichen LehrerInnen überhaupt nicht mehr verlangt.

Dies hat allerdings bald spürbar negative Auswirkungen auf die Qualität der Schulbildung, weshalb in den sechziger Jahren auch in konservativen Kreisen der Wunsch nach Reformen im Schulbereich wieder laut wird.

Waren die Lehrer zur Zeit der *Seconde République* von den Republikanern umworben worden, so werden sie in der „liberalen“ Phase des *Second Empire* vom Kaiser hofiert werden. Er lädt sie zur Mitarbeit bei der Verbesserung des Primarschulwesens ein.

6. Die Schule der Zweiten Republik

6.1 Die Schuldebatte der vierziger Jahre

Ende der dreißiger Jahre war die Umsetzung der im Gesetz Guizot vorgeschriebenen Primarschulgründungen schon weit fortgeschritten. Auch die Lehrerausbildung in den ebenfalls gesetzlich festgelegten *Ecoles Normales* hatte sich durchgesetzt. Gontard unterstreicht das umfassende Interesse, das der Volksbildung seitens des Bürgertums entgegengebracht wurde. Die positiven Erwartungen hatten die Oberhand über die anfänglichen Zweifel gewonnen. Manche schraubten die Erwartungen sogar so hoch, dass sie im Lehrer den besseren Prediger sehen wollten.

*„La Bourgeoisie pleine de confiance et d’optimisme au lendemain d’une Révolution qui l’a portée au Pouvoir avait mis dans l’Ecole tous ses espoirs pour assurer la moralisation du peuple, l’essor économique du pays, la consolidation du nouvel ordre politique et social. L’instruction devait se substituer au catholicisme, l’instituteur au prêtre pour assurer la sauvegarde de la société et du Régime.“*²³⁰

Angesichts der rasch wachsenden „zweiten Generation“ der Unterschichten, der zunehmend in die Städte strömenden entwurzelten Existenzen, die Arbeit suchten und oft jeden Halt verloren, kamen vielen Bürgern Zweifel am Konzept der Moralisierung des Volkes durch Bildung. Diese heterogene Gruppe, der auch Frauen und Kinder angehörten, die ebenfalls Arbeit in den Fabriken suchten, verursachte vor allem Angst bei den arrivierten Schichten und auch Ablehnung bei den Handwerkern und eingesessenen Arbeitern, die in ihnen eine billige Konkurrenz sahen.

Die ersten Sozialwissenschaftler, die sich nach dem Studium der Prostituierten nun mit diesen Randschichten der Gesellschaft beschäftigten, trugen mit ihren detaillierten Beschreibungen noch dazu bei, die Angst zu erhöhen. Sie lieferten eine Auflistung aller Gefahren, die von diesem Lumpenproletariat ausgingen.

*„Le vol, l’abandon d’enfants, la prostitution, la révolte individuelle contre les injonctions de l’autorité, les rixes, le vagabondage sont les délits les plus fréquemment imputables à ce sous-prolétariat notamment dans les grandes villes.“*²³¹

Als mittels Statistiken „nachgewiesen“ wird, dass die Kriminalitätsrate gerade dort am höchsten ist, wo das Schulnetz am dichtesten ist, kommt es zu heftigen Debatten über die Sinnhaftigkeit der Bildungspolitik. Nur wenige sind mit Statistiken so vertraut, dass sie beide Phänomene, nämlich den häufigeren Schulbesuch und die höhere Kriminalitätsrate als voneinander unabhängige Merkmale städtischen Lebens interpretieren können. Die Schule ist drauf und dran, den Nimbus ordnungspolitischer Nützlichkeit zu verlieren. Sollte man öffentliche Gelder nicht besser in den Polizeiparat investieren um so die bedrohte Sicherheit eher zu wahren?

Im Zusammenhang mit dem Thema Sicherheit geraten auch die Frauen und Mädchen in den

²³⁰ Maurice Gontard, *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise 1833 - 1875* (Toulouse s.d.), 38.

²³¹ Christophe Charle, *Histoire sociale de la France au XIXe siècle* (Paris 1991), 57.

Blickpunkt der Bildungsdiskussion. Es hatte sich nämlich gezeigt, dass bei den Unruhen in den Jahren 1846 und 1847, hervorgerufen durch hohe Lebensmittelpreise und Versorgungsschwierigkeiten vor allem Frauen in vorderster Front standen. Es wurden Stimmen laut, die dieses Verhalten auf die fehlende Bildung des weiblichen Geschlechts zurückführten. Nur deshalb würden sie sich zu so einem ungehobelten Benehmen hinreißen lassen.

Andere wiederum argumentierten zugunsten eines gesteigerten Schulbesuchs der Mädchen, da man sich von ihnen eine erzieherische Wirkung auf den späteren Ehemann und die Söhne erhoffte. Wir werden noch sehen, wie sehr diese Absicht in der Dritten Republik im Zentrum der Mädchenerziehung stand. So wurden die Mädchen in den eigens für sie konzipierten Kapiteln staatsbürgerlicher Erziehung aufgefordert, nach ihrer Heirat die Route des sonntäglichen Spaziergangs mit dem Ehegatten so zu wählen, dass man an keinem Café vorbeikäme. Schließlich soll der Mann ja nicht in Versuchung geführt werden, sich ein paar Gläschen zu genehmigen!

In den vierziger Jahren geraten auch die Lehrer aufgrund der rasant steigenden Lebensmittelpreise in wirtschaftliche Bedrängnis. Daher nutzen viele die neuen Arbeitsmöglichkeiten, die sich in den Städten in dem sich entwickelnden Handel und Gewerbe auftun. Dazu müssen sie aber vorher ihre zehn Jahre Dienstverpflichtung abgedient haben, die sie im Austausch mit der Befreiung vom Militärdienst eingegangen waren. Die Schuladministration beklagt den Verlust erfahrener Lehrkräfte. Noch dazu handelte es sich dabei oft um die besten ihrer Zunft, die den Sprung in eine neue Tätigkeit wagten.

„Les maîtres capables qu'on a formés à grands frais dans les Ecoles Normales voyant que cette profession ne remplit pas leur légitime attente la délaissent aussitôt qu'ils peuvent se débarasser du fardeau. Elle reste seulement le refuge de ceux qui n'ont rien de mieux à faire.”²³²

Dies ist einer der Gründe, weshalb die Lehrerausbildung in den *Ecoles Normales* auch wieder diskutiert wird. Ihre Kritiker werfen diesen Schulen vor, zu viel Wissen zu vermitteln und damit sowohl für politische Unruhe unter den zukünftigen Lehrern zu sorgen als auch deren Chancen anderweitig als im Schuldienst eine Anstellung zu finden unnötig zu erhöhen.

²³² Gontard, *Les Ecoles primaires 1833-1875*, 32.

In den vierziger Jahren wird aber nicht nur *über* die Primarschule diskutiert, sondern es ergreifen auch die Primarschullehrer selbst verstärkt das Wort. Ihre erste Zeitung, *L'Echo des Instituteurs* erscheint 1845 zum ersten Mal, mit *Louis-Arsène Meunier* als Herausgeber.

6.2 Die Primarschullehrer als politische Akteure

6.2.1 Louis-Arsène Meunier et *L'Echo des Instituteurs*

Meunier hatte bereits mit fünfzehn Jahren seine Lehrerkarriere begonnen, die von 1820 bis 1832 andauerte. Anschließend war er zehn Jahre lang Direktor der *Ecole Normale* in Evreux, und dies „*malgré des conflits répétés avec le clergé de cette ville*“, wie Weill betont.²³³

Der Ausbruch der Revolution 1848 trifft die Lehrer - das heißt den kleinen organisierten Teil unter ihnen - nicht unvorbereitet. Sie hatten in den Jahren zuvor ihre 1845 gegründete Monatszeitschrift *L'Echo des Instituteurs*, nach Eigendefinition *une pétition permanente* genutzt, um darin diverse Missstände wie zu geringer Lohn, unzulängliche Schulräumlichkeiten, fehlende Aufstiegsmöglichkeiten und Abhängigkeit von lokalen Würdenträgern aufzuzeigen.

Ihr Engagement zeigt Wirkung. In Minister Salvandy finden sie einen gesprächsbereiten Verhandlungspartner. Er schlägt 1846 eine Gesetzesreform vor, durch die zum ersten Mal eine Berufslaufbahn für Primarschullehrer mit dreistufigem Gehaltssystem eingeführt werden soll.

Der Gesetzesvorschlag scheitert jedoch im Parlament. Die Abgeordneten, die sich der katholischen Kirche verpflichtet fühlen, lehnen ihn ab. Sie wollen damit verhindern, dass der Lehrer besser bezahlt wird als der Pfarrer, was ihrer Meinung nach fatale Folgen für die soziale Hierarchie vor allem im Dorf haben könnte. Da ein zu einem früheren Zeitpunkt bereits gestellter Antrag auf Erhöhung der Priestergehälter von der Mehrheit der Abgeordneten abgelehnt worden war, fand auch Salvandys Antrag zu Gunsten der Lehrer keine Zustimmung.

²³³ Georges Weill, *Histoire de l'idée laïque en France* (Paris 1925), 70.

Begeistert von den politischen Ereignissen im Februar 1848 ruft Meunier am ersten März die Leser seiner Zeitschrift, die wegen der aktuellen Ereignisse nun wöchentlich erscheint auf, dem neuen Unterrichtsminister Hippolyte Carnot (1801-1888) Unterstützungserklärungen zu senden. Meunier ist davon überzeugt, dass es sich bei den LeserInnen des *Echo* nur um überzeugte Republikaner handeln könne.

*„Je ne doute pas, chers confrères, que vous ne soyez de ceux qui saluent avec le plus d'enthousiasme la nouvelle révolution: vous avez été trop dédaignés, trop opprimés sous l'ancien Gouvernement pour ne pas vous réjouir de sa chute et vous êtes des hommes trop intelligents, trop éclairés pour ne pas comprendre quels immenses avantages vont résulter pour la France de l'établissement du régime républicain.“*²³⁴

Es wurden nicht nur in Paris sondern auch in den Regionen entsprechende Schreiben verfasst und auch in der Zeitschrift veröffentlicht. Einige der Schreiber bringen ihre feste Überzeugung zum Ausdruck, dass unter allen Staatsdienern die Primarschullehrer die Republik am meisten begrüßten. Gleichzeitig betonen sie, dass die Aufgabe der Lehrer angesichts der neuen politischen Lage jetzt noch nobler und für die Gesellschaft von noch größerer Bedeutung wäre. Diese Feststellung war natürlich auch mit der Hoffnung nach besserer Bezahlung gekoppelt.

*„Ils ont à former maintenant des citoyens pour la plus belle république du monde; la Patrie leur tiendra compte de leurs efforts.“*²³⁵

Am zweiten März tritt in Paris eine sechsköpfige Kommission unter dem Vorsitz Meuniers zusammen, um einen Forderungskatalog zu formulieren, den man in der Folge der provisorischen Nationalversammlung vorlegen wollte.

Darin wird die laizistische Primarschule gefordert. Zur Wahrung der Neutralität der Schule sollte fürderhin auf jeden Religionsunterricht verzichtet werden. Auch sollten keine Geistlichen mehr in öffentlichen Schulen unterrichten und die religiösen Autoritäten keinen Zugriff mehr auf weltliche Lehrer haben. Deren Ernennung sowie die Schulaufsicht sollten allein in die Zuständigkeit der Universität fallen. Weitere Forderungen sahen die allgemeine kostenfreie Schulpflicht für beide Geschlechter vor.

²³⁴ zit. nach Gontard, Les écoles primaires 1833-1875, 64.

²³⁵ L'Echo des Instituteurs ,15 Mars 1848, zit. nach Gontard, Les écoles primaires 1833-1875, 65.

Mit diesem Forderungskatalog marschierten die Lehrer am fünften März ins Rathaus. Dort wurden sie - wie andere Berufsgruppen auch - vom Präsidenten der provisorischen Regierung, Dupont de l'Eure empfangen. Am folgenden Tag trafen sie auch den Unterrichtsminister.

Auch wenn das politische Engagement dieser und anderer Lehrer auf Seiten der Republikaner groß war, wie repräsentativ war das für den gesamten Berufsstand? Die Einschätzungen darüber gehen in der Literatur auseinander. Außerdem ist es in vielen Fällen unmöglich, zwischen freiwilligem und von den jeweiligen Autoritäten angeordnetem Engagement zu unterscheiden.

Für Prost wurde das Engagement der Lehrer vom politischen Gegner aus tatsächlicher Angst oder politischem Kalkül weit überzeichnet.

*„Les conservateurs ne veulent pas voir la grande masse des instituteurs, timide, apolitique, et le plus souvent soumise aux autorités établies: inspecteurs, maires et curés. Ils n'entendent pas le commissaire du gouvernement dans les Vosges se plaindre que les instituteurs aient fait voter comme les curés.“*²³⁶

Auch Agulhon teilt diese Einschätzung. Seiner Ansicht nach hatte die Meinung anderer Autoritätspersonen wie Pfarrer, Bürgermeister, Arzt oder Notar im Dorf mehr Gewicht als die des Lehrers. Auch die Tatsache, dass es für viele Lehrer nach dem Staatsstreich von 1852 Sanktionen regnete, ist für ihn kein wirkliches Indiz für das tatsächliche Ausmaß ihres politischen Engagements in den Jahren zuvor. Sie hatten nur das Pech dem staatlichen Zugriff zu unterliegen, was für Vertreter freier Berufe nicht zutraf.

*„On attribuait à des milliers <d'affreux petits rhéteurs> une part essentielle dans le vote des paysans rouge, ce qui nous paraît fort exagéré (...). Mais le fait est qu'on croyait beaucoup à l'instituteur socialiste, et, de toute façon, c'est seulement sur le maître d'école que l'on pouvait avoir prise par la loi, non sur le notable indépendant.“*²³⁷

Cabbon wiederum neigt nach Durchforstung des Quellenmaterials einiger *archives départementales* dazu, das „Match“ das sich Pfarrer und Lehrer als (unfreiwillige) Wahlhelfer

²³⁶ Prost, *Histoire de l'enseignement*, 138 f.

²³⁷ Agulhon, 1848, 164.

um die Stimmen der ländlichen Wähler lieferten, als weit verbreitetes Muster zu sehen.²³⁸

6.2.2 Lehrer und Pfarrer als „Wahlhelfer“ bei den Wahlen 1848

Wir haben bereits erwähnt, dass es in den ersten Wochen der Revolution von 1848 keine besonderen Spannungen zwischen den Anhängern von Republik und Demokratie und dem Klerus gegeben hat.

Die steigende Armut und die miserablen Lebensbedingungen vieler zugewanderter Menschen in den Städten waren auch der katholischen Kirche nicht verborgen geblieben. Die Angst vor einem Abdriften von immer mehr Menschen, weg von der katholischen Religion und hin zu einer der sozialistischen „Religionen“ wuchs unter den Geistlichen. Mehr soziale Gerechtigkeit könnte diese Entwicklung vielleicht stoppen, so lautete die Hoffnung. Und mehr soziale Gerechtigkeit erwarteten sich auch etliche Geistliche von der Republik.

Die bürgerlichen Republikaner wiederum sahen mit wenigen Ausnahmen diese Haltung der Kirche mit Freude und übten auch umgekehrt Toleranz. Einige waren ohnedies gläubig, und die, die es nicht waren, schätzten zum Teil den Beitrag der Religion zum sozialen Frieden.

Nach dem für viele enttäuschenden Ausgang der Wahlen, bei denen mehr Vertreter der klerikalen Partei gewählt wurden als allgemein erwartet, gab es allerdings auch kritische Stimmen, wie die von Edgar Quinet (1803-1875), einem überzeugten Verfechter der Trennung von Kirche und Staat. Seiner Ansicht nach hätte man die scheinbar tolerante Haltung der Kirche, deren Ziel einzig darin bestand, ihre gesellschaftliche und politische Macht zu erhalten, falsch interpretiert und zu wenig die eigenen politischen Positionen vertreten, vor allem hinsichtlich der umstrittenen Italienpolitik, bei der man zwischen dem Papst und dem Freiheitskampf des italienischen Volkes wählen müsse.

„Les républicains ont été heureux de voir les arbres de la liberté offerts par les dames du Sacré-

²³⁸ vgl. Alfred Cobban, *The Influence of the Clergy and the Instituteurs Primaires in the Election of the French Constituent Assembly April 1848*. In: *The English Historical Review*, Volume LVII (London 1942), 334 - 344.

Coeur, bénis par les prêtres; ils ont prodigué au clergé les faveurs et les prévenances.“²³⁹

Für Cobban ist weniger die religiöse Sympathie vieler Republikaner überraschend als vielmehr der (anfangs) revolutionäre Enthusiasmus vieler Geistlicher. Als Beleg dafür zitiert er einen Artikel, der am 27. Februar 1848 im wichtigsten Sprachrohr der klerikalen Partei, der Zeitung *L'Univers* erschienen war. Sein Titel liest sich für Cobban wie ein begeisterter Aufruf zugunsten der Republik. Er lautet: *Qui songe aujourd'hui en France à défendre la Monarchie?*²⁴⁰

Bei den ersten Demonstrationen in Paris gibt es ganz anders als 1830 keine Ausschreitungen gegen religiöse Einrichtungen und Symbole. Der Erzbischof von Paris, Mgr. Affre stattet dem Chef der provisorischen Regierung, Dupont de l'Eure einen offiziellen Besuch im Rathaus ab, was einer Anerkennung seitens der Kirche gleichkommt.

Dieser „honeymoon“, wie Cobban es nennt, ist allerdings nicht von Dauer, der Wahlkampf wird das Seine dazu beigetragen. Vor allem auf dem Land werden Pfarrer und Lehrer von ihrer Hierarchie angehalten, die männlichen Dorfbewohner, die ja zum ersten Mal wahlberechtigt sind, für die „richtige“ Stimmabgabe zu motivieren.

Der erste Schritt dazu wird vom Minister selbst gesetzt. Seit Hippolyte Carnot dieses Amt innehat, wurden die Kultusagenden, die davor zum Justizministerium ressortierten, wieder mit den Unterrichtsagenden zusammengelegt.

In einem Rundschreiben an die Bischöfe ruft er die Geistlichen auf, am politischen Leben des Landes teilzunehmen. Diese nahmen die Einladung gerne an.

*„The bishops generally put themselves at the head of the electoral movement of the church, and drew up lists of candidates to be sent to the clergy of their dioceses with instructions to recommend these candidates to their parishioners.”*²⁴¹

Nicht alle Kirchenvertreter versuchen möglichst diskret vorzugehen, daher erwecken sie auch zunehmend den Argwohn der neu in den Regionen eingesetzten *commissaires de la*

²³⁹ Weill, *Histoire de l'idée laïque*, 119.

²⁴⁰ Cobban, *The Influence of the Clergy and the Instituteurs Primaires*, 334.

²⁴¹ Cobban, *The Influence of the Clergy and the Instituteurs Primaires*, 336.

République. Cobban bringt ein Beispiel aus den Vogesen, wo ein Priester eine Gehaltskürzung aufgebracht bekommt wegen einer despektierlichen Äußerung über die provisorische Regierung.

*„Nous apprenons que vous vous êtes permis de prononcer en chaire des paroles insultantes contre les membres du Gouvernement provisoire. Vous ne serez pas surpris si, en vertu de nos pouvoirs illimités, nous prenons à votre égard des mesures de rigueur; en attendant, nous avons cru devoir retenir le mandat de la somme qui vous était due pour traitement du trimestre dernier.”*²⁴²

Während in den Städten das republikanisch gesinnte Bürgertum und diverse demokratisch-sozialistisch gesinnte Gruppen ein Gegengewicht zu den politisch-klerikalen Strömungen darstellen, fehlt dieses Gegengewicht meistens auf dem Lande. Für Cobban kommen nur die Lehrer für diese Aufgabe in Frage.

Auch hier setzt der zuständige Minister den ersten Schritt mit einem Rundschreiben an die Rektoren vom 6. März 1848. Mit ihrer Unterstützung will er den 36 000 Primarschullehrern des Landes eine neue Aufgabe übertragen. Sie sollen ihren Beitrag zum Aufbau der Republik leisten indem sie die knappe Zeit, die vor den Wahlen dafür noch zur Verfügung stünde, nutzen um in Abendveranstaltungen die zukünftigen Wähler aufzuklären.

*„Je les prie de contribuer pour leur part à fonder la République! Il ne s’agit pas, comme au temps de nos pères, de la défendre contre le danger de la frontière; il faut la défendre contre l’ignorance et le mensonge, et c’est à eux qu’appartient cette tâche.”*²⁴³

Carnot ermuntert die Lehrer auch, selbst für die Nationalversammlung zu kandidieren. Da sie in den meisten Fällen selbst Söhne des Volkes wären und angesichts ihrer bescheidenen Bezahlung auch weiterhin die Sorgen und Nöte des einfachen Mannes am eigenen Leibe erlebten, könnten sie diese Bevölkerungsgruppe auch bestens im Parlament vertreten.

Um die Lehrer bei ihrer neuen Aufgabe der politischen Bildung bestmöglich zu unterstützen, werden diverse Druckwerke produziert und Informationsveranstaltungen auf regionaler und lokaler Ebene durchgeführt.

²⁴² Ibid., 338.

²⁴³ Lelièvre, Histoire des institutions, 86.

In manchen Städten, wie z.B. in Dijon übernahmen es Professoren der Universität, die Primarschullehrer zu koordinieren. In Nancy ging die Initiative vom *commissaire de la République* aus. Die Lehrer wurden aufgefordert, an Versammlungen teilzunehmen um die entsprechenden Instruktionen entgegenzunehmen, welche Kandidatenlisten zu promoten wären.

Dies war nach Cobban gängige Praxis. Er zitiert aus einem Schreiben des *commissaire* vom *département Meurthe*.

„La liste que nous vous adressons et que nous vous invitons à appuyer est composée d’hommes de cette trempe (i .e. energetic republicans). Parlez donc aux habitants des campagnes en leur faveur, et écarterez toute liste dont tous les noms ne seraient pas ceux-là.“²⁴⁴

Manchmal wird den Lehrern auch offen mit Sanktionen gedroht, sollten sie für die von der Kirche empfohlenen Kandidaten stimmen.

6.3 Carnots Schulpläne

Wie einer seiner bedeutendsten Vorgänger, François Guizot, hat auch Hippolyte Carnot aufgrund der politischen Tätigkeit seines Vaters einen Teil seiner Kindheit im Exil verbringen müssen. Beide sind also in die Politik richtiggehend „hineingewachsen“. Beide beschäftigten sich auch mit religiösen Fragen im Verlaufe ihres politischen Lebens.

Der Protestant Guizot tritt bei Amtsantritt als Minister dafür ein, dass aus dem *Ministère de l’Instruction et des Cultes* letzterer Bereich ausgegliedert und einem anderen Ressort angeschlossen wird. Er macht dies aus Rücksichtnahme auf die Katholiken und will sich nicht dem Vorwurf der religiösen Parteinahme in seiner Amtsführung aussetzen.

Hippolyte Carnot hingegen, überzeugter Republikaner und in jungen Jahren Anhänger der Lehre von Saint-Simon, tritt bei seinem Amtsantritt dafür ein, dass die religiösen Angelegenheiten wieder zurückwandern ins Unterrichtsministerium. Für ihn sind nämlich der

²⁴⁴ Cobban, *The Influence of the Clergy and the Instituteurs Primaires*, 341.

Pfarrer und der Primarschullehrer zwei tragende Säulen in der neuen Staatsarchitektur.

*„Mes efforts constants ont eu pour but de rattacher le clergé inférieur à la République. Le ministre de la Religion et le maître d'école sont à mes yeux les colonnes sur lesquelles doit s'appuyer l'édifice républicain.“*²⁴⁵

6.3.1 Carnots Gesetzesentwurf vom 30. Juni 1848

Der Ausgang der Wahlen vom 23./24. April 1848 ist für viele enttäuschend. Zahlreiche der gewählten Volksvertreter stehen der katholischen Kirche und konservativen Kreisen nahe. Die visionären Kräfte, die in den bewegten Wochen des Februar 1848 in vorderster Front gestanden hatten, waren in den Hintergrund gedrängt worden. Um die „wahren“ von den „opportunistischen“ Republikanern zu unterscheiden, kam die Bezeichnung *„républicains de la veille“* beziehungsweise *„républicains du lendemain“* auf.

Für Agulhon ist am Tag nach den Wahlen die friedliche Phase der Republik zu Ende. Es kommt verstärkt zu Lagerbildungen und schließlich zu blutigen Auseinandersetzungen.

*„La République qui s'installe est de plus en plus hostile au socialisme, en attendant de devenir franchement conservatrice et même réactionnaire.“*²⁴⁶

In diesem politischen Kontext arbeitet eine von Carnot eingesetzte Kommission an der Erstellung einer neuen Organisation für die Primarschule. In dieser Arbeitsgruppe wirken auch Vertreter der laizistischen Schule mit, wie Edgar Quinet und Louis-Arsène Meunier.

Carnot, der sich selbst immer wieder als spirituell-religiösen Menschen bezeichnet, wünscht sich eine „Arbeitsteilung“ zwischen Kirche(n) und Staat in der Gesellschaft. Er teilt damit die Meinung Victor Hugos, der bei seiner berühmten Rede vom 20. Jänner 1850 gegen das Gesetz Falloux (über das noch ausführlicher gesprochen werden wird) vor dem Parlament den

²⁴⁵ Hippolyte Carnot, *Le Ministère de l'Instruction publique et des Cultes, depuis le 24 février jusqu'au 5 juillet 1848* (Paris 1849), 10.

²⁴⁶ Agulhon, 1848, 70.

berühmten Ausspruch tätigt: „*Je veux (...) l'Etat chez lui et l'Eglise chez elle.*”²⁴⁷

Der Entwurf Carnots sieht vor, dass die Primarschullehrer in Zukunft von der Pflicht, in ihren Klassen auch den Religionsunterricht zu erteilen, befreit werden. Diese Aufgabe soll von den einzelnen Glaubensgemeinschaften selbst übernommen werden. Aus dem Text geht nicht hervor, ob der Religionsunterricht in den Räumlichkeiten der Schule erteilt werden darf.

Auch über die Zukunft der von Schulorden geführten öffentlichen Schulen ist nichts zu lesen. Diese mangelnde Klarheit ist wohl als Absicht zu werten, den Übergang zur neuen Praxis möglichst flexibel und pragmatisch und nicht als politische Manifestation zu gestalten.

Weiters sieht der Gesetzesentwurf die Einführung der Unterrichtspflicht für beide Geschlechter vor. Besucht ein Kind keine Schule, dann muss es mit zehn Jahren eine Prüfung ablegen um nachzuweisen, dass es auf andere Art und Weise die als nötig erachteten Kenntnisse erworben hat.

Carnots Text sieht weiters vor, dass mit der Schulpflicht (genauer: Unterrichtspflicht) konsequenterweise der Kostenbeitrag der Eltern fallen soll. Wir finden also im Primarschulentwurf der frühen Zweiten Republik bereits die drei Merkmale vor, die Jahrzehnte später die Schule Jules Ferrys auszeichnen sollen: *l'école gratuite, obligatoire et laïque.*

Im Motivenbericht zum Gesetzesantrag werden die beabsichtigten Reformen der Primarschule in Bezug gesetzt zu den politischen Veränderungen.

*„La différence entre la République et la Monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imprimer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront à l'avenir le salut et le bonheur de la France.”*²⁴⁸

Da also dem Willen und Wirken des (Staats)Bürgers in der Republik durch die Einführung des allgemeinen männlichen Wahlrechts mehr Gewicht zukommt als dies in der Monarchie der Fall war, ist die Vorbereitung auf seine neuen Aufgaben von besonderer Bedeutung. Und

²⁴⁷ vgl. Henri Pena-Ruiz, Histoire de la laïcité (Paris 2005), 108.

²⁴⁸ Gontard, Les Ecoles primaires 1833-1875, 72.

da diese durch den Primarschullehrer erfolgen soll, wird er zu einer Schlüsselperson für die Republik. In diesem Sinne zählt es seit Beginn seiner Amtszeit zu Carnots vordringlichen Plänen, das soziale Ansehen, die Qualifikation und Bezahlung der Lehrer zu erhöhen.

Um auch den nötigen Ehrgeiz bei den Lehrern zu entfachen und sie länger in Anstellung zu halten, sollen ihnen Aufstiegsmöglichkeiten geboten werden. Da sie mehrheitlich meist ärmerer, ländlicher Abstammung sind soll ihnen nun die Möglichkeit geboten werden, durch Leistung und Engagement ihren Platz in der *méritocratie*, also in einer auf persönlicher Leistung beruhenden sozialen Hierarchie zu finden, wie dies für Angehörige der Armee bereits der Fall ist.

*„Rien n’empêche que ceux qui en sont capables ne s’élèvent jusqu’aux plus hautes sommités de notre hiérarchie. Leur sort, quant à l’avancement, ne saurait être inférieur à celui des soldats; leur mérite a droit aussi à conquérir des grades.”*²⁴⁹

Aber nicht nur ausgezeichneten Lehrern sollen Aufstiegsmöglichkeiten geboten werden sondern auch ausgezeichneten Schülern. Bislang waren die Schule des Volkes und die Schule der Bürger zwei völlig getrennte Welten. Auch die ersten Schuljahre wurden getrennt voneinander absolviert, es gab keine Berührungspunkte zwischen dem *enseignement primaire* und dem *enseignement secondaire*, dem für die höheren Schichten reservierten Schulwesen. Carnot möchte nun für besonders begabte Söhne des Volkes die Möglichkeit des Übertritts in das Sekundarschulwesen schaffen.

Als der Gesetzesvorschlag ins Parlament eingebracht wurde war es für derart weitgehende Reformen allerdings schon zu spät. Die Aufbruchsstimmung des Februars war vorbei. Die konservativen Kräfte versuchten schon länger, Stimmung gegen Carnot zu machen, der allerdings die Unterstützung des neuen „starken Mannes“, nämlich Eugène Cavaignacs (1802-1857) hatte.

Ein weiterer Grund für das Misstrauen der Abgeordneten war der Umstand, dass sich auch die Lehrer zunehmend in politischen Klubs trafen und eine neue Zeitung mit dem programmatischen Titel *L’Emancipation de l’Enseignement* herausgaben.

²⁴⁹ Ibid., 46.

Während Carnot noch an seinem neuen Schulplan feilte, hatten sich seine Gegner bereits formiert und suchten einen überzeugenden Vorwand, um ihn aus dem Amt zu entfernen. Man warf ihm schließlich finanzielle Misswirtschaft und Verbreitung sozialistischen Gedankenguts vor. Nachdem er eine Vertrauensabstimmung verloren hatte, trat Carnot am 5. Juli 1848 zurück.

Den Vorwurf der Verbreitung sozialistischer Ideen machten seine Gegner im Parlament an einem von ihm approbierten Schulbuch fest. Es handelte sich dabei um ein Lehrbuch für Staatsbürgerkunde mit dem Titel *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, verfasst von dem Philosophen Charles Renouvier (1815-1903). Das Buch war im Vorfeld der Wahlen vom April 1848 erschienen.

6.3.2 Das republikanische Lehrbuch als „Gegen-Katechismus“?

Von seinen Gegnern wird das oben genannte Lehrbuch Renouvierts als *contre-catéchisme* gebrandmarkt, von seinen Anhängern wiederum als *catéchisme républicain* gelobt.

Hinsichtlich der Form hat der Autor die bekannte Abfolge von Fragen (des Schülers) und Antworten (des Lehrers) aus dem Katechismus übernommen. Mit der Wahl dieser Textform hat der Autor auf eine Tradition der Aufklärung zurückgegriffen. Bereits 1781 hatte d'Alembert von der *Académie française* einen Wettbewerb durchführen lassen, bei dem der beste Katechismus prämiert werden sollte, der die Prinzipien der Moral lehrt ohne auf das Evangelium Bezug zu nehmen.

Angesichts der Formulierungen scheint das Lehrbuch eher auf LehrerInnen als Zielpublikum denn auf SchülerInnen abzielen. Es ist auch anzunehmen, dass die Ausdrucksweise, der sich der fiktive „Schüler“ im Buch bedient, nicht der Ausdrucksweise der damaligen Volksschüler entsprach. Das Buch war auch zur Verwendung in der Erwachsenenbildung empfohlen worden.

Wir haben bereits ausgeführt, wie sehr die Republikaner vor den Wahlen 1848 um politische „Aufklärung“ bemüht waren, vor allem auf dem Land. Schließlich schnellte die Zahl der Wähler schlagartig von ca. 250 000 auf ca. 9 Millionen empor und man befürchtete, dass der

weit verbreitete klerikal konservative Einfluss das Stimmverhalten vieler Männer gegen ihre eigentlichen Interessen prägen könnte.

In der Einleitung zur 1981 erschienen Neuauflage des Lehrbuchs von Renouvier wird die widersprüchliche Stimmungslage vor der Anwendung des ersten allgemeinen männlichen Wahlrechts dargestellt.

„Les républicains sont partagés entre deux sentiments contradictoires: la fierté d’avoir donné la parole au peuple, et l’inquiétude sur l’usage qu’il en fera.”²⁵⁰

Bevor wir uns der Textpassage zuwenden, die Carnot schließlich sein Ministeramt kosten sollte, wollen wir auf einige zentrale Ideen des Buches eingehen. Dabei wird uns vor allem das Verhältnis zwischen dem Religionsunterricht und dem Moralunterricht interessieren; wir bewegen uns also weiter auf dem Weg hin zur laizistischen Schule.

Gleich zu Beginn des fiktiven Lehrer - Schüler - Gesprächs verweist der Lehrer auf die verschiedenen Gegenstandsbereiche des Religions- und des Moralunterrichts. Während ersterer sich mit Fragen nach dem Ableben des Menschen beschäftigt, stehe beim letzteren das (Zusammen)Leben der Menschen im Diesseits im Mittelpunkt.

„La religion vous enseigne comment vous devez vous conduire en cette vie pour vous rendre digne d’une félicité éternelle. Moi, je ne vous parle qu’au nom de la République, dans laquelle nous allons vivre, et de cette morale que tout homme sent au fond de son coeur. Je veux vous instruire des moyens d’être heureux sur la terre et le premier mot que j’ai à vous dire est celui-ci: Perfectionnez-vous. Vous ne deviendrez vraiment heureux qu’en devenant meilleur.”²⁵¹

Zum angestrebten *perfectionnement* gehört die Entfaltung aller natürlichen Fähigkeiten sowie befriedigende soziale Beziehungen. Ebenso zählt die gelebte Brüderlichkeit, la *fraternité* dazu. Dafür werden auch konkrete Beispiele genannt.

„Soulager de leur fardeau les travailleurs dont la vie est la plus dure, instruire les ignorants, ramener au sentiment du bien les coupables que la misère ou l’injustice ont égaré, voilà des

²⁵⁰ Charles Renouvier, Manuel républicain de l’homme et du citoyen (Paris 1981), 14.

²⁵¹ Renouvier, Manuel républicain, 71.

actes de fraternité.”²⁵²

Diese Beispiele leuchten dem Schüler zwar ein, aber eine Frage beschäftigt ihn: soll man neben seinen Mitmenschen nicht auch Gott lieben und ihm dienen? Zumindest hätte er das im Religionsunterricht gelernt.

*„Expliquez-moi pourquoi vous ne me parlez point de l’amour de Dieu, mais seulement de l’amour du prochain?”*²⁵³

Der Lehrer verweist noch einmal auf den eigentlichen Gegenstand seiner Ausführungen. Er fügt aber auch hinzu, dass zwischen der anzustrebenden Gesellschaftsordnung und der universellen göttlichen Ordnung kein Widerspruch bestünde. Die „richtige“ Ordnung würde ohnedies jeder auch in seinem Inneren fühlen.

*„Je vous enseigne ici les éléments de la politique et non pas ceux de la religion (...). Je vous ait dit ce que le coeur vous enseigne du bien de cette vie et des moyens d’atteindre au vrai bonheur. J’ajoute maintenant que cet ordre que nous sentons en nous-mêmes, et auquel les meilleurs d’entre nous se conforment, est le même auquel Dieu a soumis le monde.”*²⁵⁴

Die in diesem Text dargestellte *morale laïque* versteht sich in gewisser Weise komplementär zur Religion und tritt nicht in Konkurrenz zu ihr. Dies versuchte auch Carnot zu seiner Verteidigung vorzubringen, aber die aufgebrachten Abgeordneten konnte er damit nicht beruhigen.

Sie waren besonders empört über eine Textstelle aus dem Kapitel *De la sûreté et de la propriété*, die von einem Abgeordneten theatralisch vorgelesen wurde. Es geht dabei um die Definition von „Eigentum“ und weiterführenden Fragen dazu.

*„La propriété est le fruit du travail de l’homme. On lui donne ce nom parce que l’homme peut en jouir et en disposer dans la mesure fixée par la loi.”*²⁵⁵

²⁵² Renouvier, Manuel républicain, 74.

²⁵³ Ibid., 74.

²⁵⁴ Ibid., 74.

²⁵⁵ Renouvier, Manuel républicain, 95.

Daraufhin stellt der Schüler fest, dass es aber auch Menschen gebe, die reich wären ohne dass sie mit ihren Händen diesen Reichtum erwirtschaftet hätten. Für den Lehrer stellt dies keinen Widerspruch zu seiner Definition dar, da man Reichtum auch erben könne. Und reiche Leute könnten anderen Menschen Kredite gewähren, was wiederum zum Wohle aller wäre.

Der Schüler aber lässt nicht locker und fragt weiter ob der Staat auch Möglichkeiten hätte zu handeln, wenn arme Menschen durch reiche Zeitgenossen ausgebeutet würden.

„Existe-t-il au moins des moyens d’empêcher les riches d’être oisifs et les pauvres d’être mangés par les riches?”²⁵⁶

Ein junger Abgeordneter aus der Drôme namens Bonjean wird vorgeschickt, um seine Empörung über Inhalt und Ausdrucksweise mit großen Gesten darzulegen. Aus Protest kündigt er auch an, dem Unterrichtsbudget nicht zustimmen zu wollen, was einer Blockade Politik gleichkam. Carnot war als Minister nicht mehr handlungsfähig.

7. Das Wiedererstarken des Einflusses der katholischen Kirche

7.1 Die Lehrer geraten unter Generalverdacht

Mit dem Rücktritt des Ministers war praktisch auch sein Schulplan gestorben, auch wenn er noch eine Zeitlang Gegenstand von Änderungsanträgen war bis er endgültig zurückgezogen wurde. Die Streichung des Religionsunterrichts und der geistlichen Schulaufsicht fanden keine Zustimmung im Parlament. Dies galt auch für die Einführung der de facto Schulpflicht, die als Angriff auf die Autorität des Familienvaters gesehen wurde. Der kostenlose Schulbesuch wiederum fand auch unter Carnots Anhängern keine ungeteilte Zustimmung.

Die zunehmend rigider werdenden politischen Verhältnisse machen sich auch im Alltag der LehrerInnen bemerkbar. Nicht selten werden sie im Dorf politisch unter Druck gesetzt. Dabei wird gegebenenfalls auch mit dem Entzug des Zweitjobs als Mesner oder Gemeindesekretär gedroht, was den Lehrer in ernste wirtschaftliche Probleme stürzen kann. Dies ist auch im Fall

²⁵⁶ Renouvier, Manuel républicain, 97.

einer Versetzung der Fall. Die damit verbundenen Umzugs- und Reisekosten bringen ihn an den Rand des Ruins.

Es wird einerseits versucht die Lehrer wieder mehr an die Kandare zu nehmen ohne sie allerdings zu sehr zu vergraulen, da man ja ihr Engagement und ihre Loyalität nicht wirklich erzwingen konnte, beides sollte am besten aus eigenem Antrieb entstehen. Die Lehrer werden daher auch immer wieder gelobt und die „schwarzen Schafe“ als Minderheit dargestellt. Ein aufschlussreiches Beispiel für diese Vorgangsweise ist Lamartines *Lettre aux instituteurs* vom September 1849.

Der Autor wendet sich darin als Freund, als *ami* also, an die Lehrer. Er erinnert daran, dass er ihnen nach der Februarrevolution eine tragende Rolle beim Aufbau der Republik zuerkannt hatte und fordert sie auf, das in sie gesetzte Vertrauen nicht zu enttäuschen. Bevor er sie aufruft, sich nicht von einer kleinen, politisch fehlgeleiteten Minderheit in Misskredit bringen zu lassen, legt er noch einmal seine Sicht der Rolle des idealen Lehrers dar.

Für ihn ist der Lehrer das Bindeglied zwischen den Kopfarbeitern und den Handarbeitern, zwischen der Intelligentsia und dem arbeitenden Volk, da er selbst diese beiden Rollen in sich vereine, auch wenn dies in der zeitgenössischen Wahrnehmung oft vergessen werde.

*„Vous oubliez les trente-huit mille instituteurs ruraux, vous oubliez cette jeune élite de la démocratie rurale, laborieuse, domiciliée, adhérente encore à la famille, assise sur le premier degré de la propriété, mariée, cultivatrice, relativement instruite, quittant le livre pour prendre le manche de la charrue dans son petit champ, ou le manche de la bêche dans son jardin, quittant la charrue ou la bêche pour reprendre le livre.“*²⁵⁷

So ausgewogen wie das Verhältnis zwischen Hand- und Kopfarbeit sollten auch die sozialen Beziehungen des Lehrers zu den Mitgliedern der Dorfgemeinde sein, in deren Mitte er wertvolle Vermittlerdienste leisten könnte.

„Voilà les intermédiaires naturels entre la République et le peuple des campagnes! Voilà les interprètes entre les classes propriétaires et les classes agricoles et laborieuses de la population! Voilà les organes des bonnes et saines pensées démocratiques! Voilà la chaîne

²⁵⁷ Alphonse de Lamartine, *Le Conseiller du Peuple*. Journal mensuel. Première année. Septième conseil au peuple (Paris 1849), 265.

de deux civilisations.”²⁵⁸

Schließlich beschreibt Lamartine auch noch wie die Beziehung des Lehrers zum Bürgermeister und zu den Ortsgeistlichen sein sollte.

„(...) *en subordination avec le maire, en bons rapports d'indépendance, mais de convenance et de voisinage avec les ministres des différents cultes*(...).”²⁵⁹

Der Autor bringt seine Überzeugung zum Ausdruck, dass die große Mehrheit der Lehrer gute Arbeit leiste. Die Republik hätte dies auch gleich zu Beginn erkannt und mit einer Lohnerhöhung honoriert. Lamartine tritt für eine weitere Verbesserung der Lehrerbildung und eine Beibehaltung der *écoles normales* ein, was zu diesem Zeitpunkt keineswegs gesichert schien. So wie die Kirche ihre Priesterseminare im Laufe der Zeit entwickelt hat, so müsse dies nun der Staat mit der Ausbildungsstätte seiner Lehrer tun.

7.2 Die Ecoles Normales im Zentrum der Kritik

Die 1848 neu aufgeflamnte Kritik an den *écoles normales* stellt vorübergehend sogar ihren Fortbestand in Frage. Allerdings ist die Kritik an dieser Einrichtung zur Ausbildung der Primarschullehrer nicht neu, es gibt sie praktisch seit ihrer Gründung.

Inhalt der Kritik ist oft die Sorge, dass den angehenden Lehrern in den *écoles normales* zu viel, und vor allem für sie unnützes Wissen vermittelt wird. Das würde sie nicht nur ihrem Herkunftsmilieu entfremden, in das sie in den meisten Fällen zur Ausübung ihres Berufes ja wieder zurückkehren sollen, sondern sie auch politisch „gefährden“. Die Frustration über fehlende Karrieremöglichkeiten und die miserable Bezahlung könnte gerade die klügsten Köpfe unter den Lehrern auf aufrührerische Gedanken kommen lassen.

Um die Gefahr der Entfremdung und die der politischen „Ansteckung“ möglichst gering zu halten, hat man lange darauf verzichtet, Normalschulen in größeren Städten zu errichten. Die *écoles normales* für Paris wurden außerhalb der Stadt, wie zum Beispiel in Versailles errichtet.

²⁵⁸ Lamartine, *Le Conseiller du Peuple*, 266.

²⁵⁹ *Ibid.*, 266.

An manchen Standorten bemühte man sich auch, durch Bekleidungs Vorschriften und die Gestaltung der Speisepläne in den Internaten möglichst viel an bäuerlicher Kultur aufrechtzuerhalten. Die negativen Einflüsse städtischen Lebens sollten tunlichst von den jungen Menschen fern gehalten werden.

Und trotzdem war es nicht gelungen, die Studenten der *écoles normales* aus den politischen Wirren herauszuhalten, wie die Ereignisse von 1835 und 1848 zeigen werden. In beiden Fällen wird der Staat nach dem Abebben des revolutionären Elans versuchen, die Lehrer wieder an die kurze Leine zu nehmen. Dabei holt er sich auch die Unterstützung der katholischen Kirche.

Da einige Lehrer bei den Unruhen 1835 als politisch unliebsame Republikaner aufgefallen waren, gab es bereits Stimmen, die in den *écoles normales* potentielle Herde republikanischer Gesinnung vermuteten.

Nique zitiert aus einem Inspektionsbericht von 1836 aus dem *département Ille-et-Vilaine*, in dem auf die Gefahr der Verbreitung republikanischen Gedankengutes durch junge, frisch von den *écoles normales* abgegangene Lehrer hingewiesen wird.

*„Voilà le fruit précoce de cette institution vicieuse des écoles normales, qui crée des instituteurs demi-savants, toujours mécontents de leur position, sans vocation, pour lesquels l’instruction primaire est un moyen et non une carrière. Elle ne sait faire que des républicains avec les enfants de France.”*²⁶⁰

Um diese politische Gefahr zu bannen, werden 1838 vom damaligen Unterrichtsminister Salvandy fünfzig der sechsundsiebzig Direktoren der Normalschulen ausgetauscht. Außerdem werden für alle *écoles normales* ein verbindlicher Lehrplan und verbindliche Lehrinhalte eingeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt oblag die Wahl der Lehrinhalte den Direktoren beziehungsweise den Lehrern der Normalschulen.

In einem nationalen Wettbewerb im Schuljahr 1838/39, durchgeführt von der *Académie des Sciences politiques et morales*, werden Verbesserungsvorschläge für die Normalschulen

²⁶⁰ vgl. Christian Nique, *L'impossible gouvernement des Esprits. Histoire politique des écoles normales primaires* (Paris 1991).

prämiert. Besondere Aufmerksamkeit erregen die Anregungen von Théodore Barrau.²⁶¹

Er tritt für eine Aufwertung der *formation morale et religieuse* der zukünftigen Lehrer ein. Im Gegenzug sollen die Zahl der Unterrichtsfächer und der Umfang ihre Inhalte reduziert werden. Ein strenger Internatsbetrieb mit stark reduzierten Ausgangszeiten soll eine verstärkte Konzentration nach innen ermöglichen.

Die Schulen sollen ähnlich Priesterseminaren geführt werden. Als Grundstimmung möge ein *parfum d'exquise simplicité* in den Normalschulen herrschen. Alle diese Vorschläge hätten natürlich nur das Wohl der Auszubildenden im Auge, die es vor negativen Einflüssen zu schützen gelte.

*„Préservez les élèves-maîtres de toutes les maladies de l'âme qu'une instruction exagérée pourrait produire. Surtout que les études qui pourraient éveiller l'imagination soient prescrites. Combien serait à plaindre l'instituteur qui serait devenu ce que l'on appelle dans le monde un homme d'esprit.“*²⁶²

Nach den blutigen Auseinandersetzungen im Juni 1848 wächst die Angst vor den „Roten“, *les „Rouges“*. Diesen Sammelbegriff verwendete vor allem die klerikale Ordnungspartei, *le parti de l'ordre*, für alle demokratisch-sozialistischen Strömungen. Als eine der Kaderschmieden für diese politische Richtung werden von ihren Gegnern die Normalschulen denunziert, daher wird in den folgenden Jahren wieder vermehrt kirchliches Lehrpersonal in den Primarschulen eingestellt werden.

7.3 Das Gesetz Falloux

Nach der Wahl von Louis Napoléon Bonaparte zum Präsidenten der Republik am 10. Dezember 1848 wird eine neue Regierung gebildet. Unterrichtsminister wird Frédéric Albert comte de Falloux (1811-1886).

²⁶¹ vgl. Théodore Barrau, *De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires* (Paris 1840).

²⁶² Barrau, *De l'éducation morale*, 119.

Falloux zieht nun auch offiziell den Gesetzesentwurf des früheren Ministers Carnot mit seinen drei Merkmalen - *obligation, gratuité et laïcité*- zurück. Die Zeit dafür ist noch nicht reif. Es wird noch an die dreißig Jahre dauern, bis Jules Ferry den Sieg der republikanischen Schulpolitik für sich verbuchen darf.

Der Minister setzt eine Kommission ein, die neue Vorschläge für die Schulpolitik erarbeiten soll. Die Tatsache, dass er Adolphe Thiers (1797-1877) mit dem Vorsitz betraut, lässt erahnen, wohin die Reise gehen soll. Thiers hatte sich nämlich in der Zwischenzeit einen Namen als zwar republikanischer, aber von den politischen Inhalten her streng konservativer Hardliner gemacht, „*qui conduit une guerre sans merci aux idées socialistes ou même socialisantes.*“²⁶³

Gerade in der Debatte um die laizistische Schule gehörte Thiers zu denjenigen, die seit den politischen Entwicklungen im Verlaufe des Jahres 1848 eine Kehrtwendung um einhundertachtzig Grad vollzogen hatten. War er vor 1848 dem katholischen Schulwesen noch ablehnend gegenübergestanden, so sieht er nun im Jahre 1849 darin den einzigen möglichen Bündnispartner im Kampf gegen politische Fehlentwicklungen.

Für ihn sind nämlich die weltlichen Primarschullehrer zu einem Faktor drohender politischer Instabilität geworden. Die Aufwertung der Lehrer ist auch der Hauptvorwurf, den er gegen die Unterrichtspolitik von Carnot erhebt. Er spricht von der „*introduction de trente-sept mille socialistes et communistes, véritables anticurés dans les communes.*“²⁶⁴

Thiers holt zu einer soziologischen Analyse aus, um seinen Standpunkt zu untermauern. Da die Lehrer in der Regel selbst aus kleinen Verhältnissen stammten, brächten sie dem besitzenden Bürgertum Hass und Neid entgegen. Dies umso mehr, als ihnen ihr Beruf keinen Aufstieg in diese Klasse ermögliche. Daraus resultiere zwangsläufig Frustration und politische Aufmüpfigkeit. Beides werde durch die verfehlte Ausbildungspolitik der Normalschulen noch verstärkt, denn dort pumpe man die zukünftigen Lehrer mit falschem Ehrgeiz und Selbstbewusstsein voll.

Geistliche LehrerInnen hingegen werden nicht von Profilierungszwängen geplagt. Auch scheint Thiers ein solider Religionsunterricht eine bessere Grundlage für die Entwicklung

²⁶³ Nique, *L'impossible gouvernement des esprits*, 107.

²⁶⁴ Gontard, *Les Ecoles primaires 1833-1875*, 185.

staatsbürgerlicher Tugenden abzugeben als jeder andere Werteunterricht.

Mit dem Vorschlag der Schließung der Normalschulen setzt er sich in der Kommission allerdings nicht durch. Einige Kommissionsmitglieder wie zum Beispiel Victor Cousin sind nämlich überzeugte Verteidiger dieser Lehrerbildungseinrichtung.

Nach einjähriger Tätigkeit legt die Kommission Anfang des Jahres 1850 schließlich zwei Gesetze vor, die unter dem Namen des Ministers Falloux in die Schulgeschichte eingehen werden.

Das erste davon, das die Bestimmungen die Primarschule betreffend enthält, wird bereits am 11. Jänner 1850 beschlossen. Es wird auch *petite loi* oder *loi de Parieu* genannt. Darin werden den Religionsgemeinschaften wieder mehr Rechte in Schulangelegenheiten eingeräumt, insbesondere hinsichtlich der Anstellungserfordernisse für LehrerInnen und der lokalen Schulaufsicht.

Artikel 25 des Gesetzes sieht zwar einen Lehrbefähigungsnachweis - *brevet de capacité*- als Anstellungserfordernis vor, allerdings folgen eine Reihe von Ausnahmeregelungen, insbesondere für Ordensangehörige.

*„Le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat de stage dont il est parlé à l'article 47, par le diplôme de bachelier, par un certificat constatant qu'on a été admis dans une des écoles spéciales de l'Etat, ou par le titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'Etat.“*²⁶⁵

Die lokale Schulaufsicht wird wieder in die Hände der Notabeln und der Kirche(n) gelegt, das Fach *instruction morale et religieuse* steht an der Spitze aller anderen Fächer. Im Motivenbericht zum Gesetz wird darauf näher eingegangen.

„Nous voulons que la religion ne soit imposée à personne, mais enseignée à tous(...)Mais pour que la religion communique à l'éducation sa puissance, il faut que tout y concoure à la fois, et l'enseignement et le maître. C'est le but que nous avons taché d'atteindre, autant qu'on peut le faire par des mesures législatives, en confiant au curé ou au pasteur la

²⁶⁵ Mayeur, Histoire de l'enseignement, 704.

surveillance de l'école primaire."²⁶⁶

In der Literatur wird das Gesetz Falloux allgemein als Meilenstein in der politischen Kehrtwendung nach der Aufbruchsstimmung von 1848 gesehen. Agulhon sieht darin sogar einen (vorübergehenden) Sieg der katholischen Kirche über die Aufklärung.

„Favorisé au départ par un climat de peur sociale et une volonté de défense conservatrice, la loi Falloux, à l'arrivée, paraissait donner à l'Eglise un succès beaucoup plus profond: la revanche sur les Lumières."²⁶⁷

Die Einschätzung des Gesetzes durch Mayeur fällt differenzierter aus. Sie sieht darin einen Kompromiss, der nur die moderaten Katholiken zufriedenstellte. Weiters unterstreicht sie die Tatsache, dass das Gesetz dem weiteren Ausbau des Primarschulwesens keinen Abbruch getan hat, im Gegenteil. Gerade der viel kritisierte Umstand, dass Nonnen ohne Befähigungsnachweis das Unterrichten erlaubt wurde, führte zu einer signifikanten Zunahme des weiblichen Schulbesuchs, auch wenn die Qualität der erhaltenen Bildung nicht immer gewährleistet war. Mayeur weist auch darauf hin, dass der von den Republikanern heftig kritisierte angebliche Niedergang des Schulwesens durch das Gesetz Falloux auch als politische Propaganda zu sehen ist.

„Cette baisse est évidemment illusoire: les trente années qui séparent la loi Falloux de l'avènement des républicains voient continuer le progrès de l'alphabétisation, et surtout , l'alphabétisation des filles."²⁶⁸

8. Das Wiedererstarken des staatlichen Einflusses im Second Empire

8.1 Kirche und Bonapartismus: eine schwierige Beziehung

Das Bündnis zwischen der katholischen Kirche und dem Präsidenten beziehungsweise Kaiser Louis Napoléon Bonaparte sowie seiner *parti de l'Elysée* im Schulbereich hält circa zehn Jahre.

²⁶⁶ Mayeur, Histoire de l'enseignement, 350.

²⁶⁷ Agulhon, 1848, 166.

²⁶⁸ Mayeur, Histoire de l'enseignement, 358.

Im Zuge der Anwendung des Gesetzes de Parieu werden die Primarschullehrer zuerst für die Dauer von sechs Monaten direkt dem Präfekten unterstellt. Er ist für ihre Ernennung und eventuelle Abberufung zuständig. Diese Praxis wird über die ursprüngliche Dauer hinaus beibehalten. In den ersten Monaten des Jahres 1850 erfolgen massenhafte Entlassungen, dies ist eine Abrechnung mit dem politischen Engagement der Lehrer von 1848.

In einem Rundschreiben vom 16. Jänner 1850 gibt der Minister den Präfekten Anweisungen, wie mit den Lehrern zu verfahren ist.

*„Un assez grand nombre d’instituteurs ont été égarés tout à la fois par l’influence des évènements que nous avons traversés et par des causes d’excitation particulières à leur situation. Les instituteurs ne sont pas destinés à un rôle politique. Vous n’avez point de services de cette nature à leur demander mais vous ne devez pas tolérer qu’ils prennent jamais une attitude hostile au Gouvernement qui les institue.”*²⁶⁹

Die Angaben darüber, wie viele Lehrer vom Dienst entfernt wurden, schwanken zwischen 4000 und 7000.²⁷⁰

Louis-Arsène Meunier berichtet im *Echo des Instituteurs* regelmäßig über entsprechende Fälle. Die Publikation wird schließlich auf Grundlage des neuen restriktiven Pressegesetzes vom 16. Juli 1850 verboten und über Meunier wird ein lebenslangliches Berufsverbot verhängt.

Der schulische Alltag bekommt eine starke religiöse Prägung. Der Unterricht beginnt und endet mit einem Gebet, in den Klassenräumen werden religiöse Maximen und Darstellungen an den Wänden aufgehängt.

Entsprechende Richtlinien dazu werden 1851 von der *université* an alle Rektoren verschickt, was zeigt, wie sehr auch in dieser Institution der Einfluss der Kirche dominierte.

Man will allerdings Auseinandersetzungen möglichst vermeiden, daher wenden sich die Bischöfe mit der Aufforderung an die Pfarrer, die Schulaufsicht in möglichst amikaler Weise auszuüben.

²⁶⁹ Octave Gréard, *Education et Instruction*. Tome III (Paris 1887), 472.

²⁷⁰ vgl. Gontard, *Les écoles primaires 1833-1875*, 107.

*„Cherchez à découvrir tout ce qui est bien; saisissez l'occasion d'adresser quelque éloge aux élèves et au maître. La louange excite l'émulation...ramenez le maître à vos vues d'abord par la force de vos raisons, par la douceur de vos procédés, et surtout par la démonstration des avantages attachés à votre manière de voir.“*²⁷¹

Auch wenn der Staat der Kirche wieder mehr Raum im öffentlichen Schulwesen eingeräumt hat, so wird die katholische Kirche die neuen gesetzlichen Bestimmungen vor allem auch dazu nutzen, eigene Schule zu eröffnen, was wiederum den Staat misstrauisch stimmen und eine Gegenbewegung in Gang setzen wird.

Mit dem Italienfeldzug von 1859 kommt es zu einer raschen Abkühlung der Beziehungen zwischen Louis Napoléon Bonaparte und der katholischen Kirche. Der Kaiser muss sich nach neuen Bündnispartnern umsehen. Die Lehrer geraten wiederum vermehrt in den Fokus der Politik, sie werden für politische Zwecke instrumentalisiert und aufgerufen, der Politik des Kaisers öffentlich Beifall zu zollen.

Die Verwaltung intensiviert ihren diskreten aber hartnäckigen Kampf gegen die immer zahlreicher werdenden Schulgründungen der katholischen Schulorden mittels langwieriger Genehmigungsverfahren. Sie übt auch Druck auf Gemeinden aus, auf die Einhebung von Schulgeld zu verzichten um damit der öffentlichen Schule einen Wettbewerbsvorteil im Wettstreit um Eltern und Schüler zu verschaffen.

Schließlich wird vom neuen Unterrichtsminister Gustave Rouland eine landesweite Offensive gestartet, um das Vertrauen der Lehrer, die in den Jahren zuvor mehr gegängelt als respektiert worden waren, neu zu gewinnen. Sie werden eingeladen, im Rahmen eines Wettbewerbs, eines *concours*, ihre Meinung zum Zustand des Primarschulwesens zu äußern und als Experten Verbesserungsvorschläge zu machen.

8.2 Der Bonapartismus im Dienst der öffentlichen Schule

„Quels sont les besoins de l'instruction primaire dans une commune rurale au triple point de

²⁷¹ Gontard, Les écoles primaires 1833-1875, 122.

vue de l'école, des élèves et du maître?” So lautet die Frage, die der neue Unterrichtsminister *Gustave Rouland* 1861 den Dorfschullehrern stellt. Geistliche Lehrpersonen sowie Lehrerinnen werden nicht zur Teilnahme an der Befragung, die gleichzeitig auch ein *concours*, also ein Wettbewerb mit lukrativen Preisen ist, eingeladen.

Die Befragung entspricht der politischen Praxis des Bonapartismus, dem *appel au peuple*. Anders als bei der von François Guizot in den dreißiger Jahren initiierten, von Inspektoren durchgeführten landesweiten Bestandsaufnahme des Primarschulwesens sind die Lehrer dieses Mal nicht Objekt sondern Subjekt der Untersuchung.

Obwohl die Lehrer weniger als acht Wochen Zeit haben ihre Gedanken zu Papier zu bringen, werden knapp 6000 Beiträge einlangen. Auch wenn die Teilnahme theoretisch freiwillig ist, werden mancherorts die Lehrer von den Inspektoren mit mehr oder weniger sanftem Druck aufgefordert, zur Feder zu greifen.

*„L'aspect facultatif et volontaire de ce concours est donc à atténuer. Là où les inspecteurs d'académie, agents du pouvoir, savent envoyer des circulaires incitatives, voire autoritaires, la participation des instituteurs au concours est incontestablement plus forte.”*²⁷²

Die hohen Preisgelder sind sicher auch Ansporn zur Teilnahme an der Abfassung der *cahiers du Tiers Etat de l'Enseignement*, wie die Aktion in der Presse auch genannt wird. Für den besten Beitrag winken 1200 Francs, das entspricht dem doppelten Jahresgehalt eines Lehrers. Der zweite Platz bringt 600 Francs ein, acht weitere Arbeiten werden mit jeweils 200 Francs belohnt.

Die Befragung erfolgte aber nicht nur in einer innenpolitischen Perspektive. Wollte man zu Beginn des Jahrhunderts nicht hinter Preußen und Holland nachstehen, so gilt es in den 60er Jahren mit England Schritt zu halten, auch und gerade im Schulbereich. In England hatte eine ähnliche, zwischen 1858 und 1861 durchgeführte Initiative dazu beigetragen, eine umfassende Bestandsaufnahme des Primarschulwesens zu machen und notwendige Reformen in die Wege zu leiten. Dies mag der französischen Schulverwaltung vielleicht Vorbild gewesen sein, umso mehr als sich auch Vertreter der Wirtschaft verstärkt für das Thema interessierten. Die Sorge um die weitere Konkurrenzfähigkeit der französischen Handwerksproduktion veranlasste

²⁷² Gilbert Nicolas, *Le grand débat de l'école au XIXe siècle. Les instituteurs du Second Empire* (Paris 2004), 42.

einige sogar dazu, sich für die Einführung der Schulpflicht auszusprechen.

Was die Ergebnisse der Befragung betrifft, so wollen wir uns mit den Aussagen bezüglich des Verhältnisses zwischen öffentlichen und konfessionellen Schulen sowie dem zwischen weltlichen und geistlichen Lehrern beschäftigen. Diese Thematik wird in vielen Beiträgen angesprochen, es ist auch von einer zunehmenden Polarisierung die Rede angesichts des rasch gewachsenen Einflusses der Kirche in Folge des *loi Falloux*.

*„Si l'on s'en tient aux chiffres, la loi Falloux semble avoir atteint ses objectifs. De 1850 à 1865, la part des congréganistes s'est déjà accrue de 15 à 21 % chez les garçons et surtout, de 44.5 à 56 % chez les filles.“*²⁷³

Im selben Zeitraum nimmt auch die Polemik zwischen Befürwortern und Gegnern der laizistischen Schule wieder zu. Die Anhänger des Positivismus und die wachsende Zahl derjenigen, die neuerdings an die Naturwissenschaften aber nicht mehr an Gott glauben, sprechen sich gegen die Beibehaltung des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen aus.

In den Beiträgen der Lehrer werden auch immer wieder Klagen gegen die Konkurrenz der katholischen Schulen laut, die die öffentlichen Schulen mit unlauteren Mitteln in die Enge trieben. Vor allem ihr vermeintlicher oder tatsächlicher Reichtum, durch Schenkungen und Erbschaften erschlichen, ist vielen Lehrern ein Dorn im Auge. Dadurch könne die Kirche auf Schulgeld verzichten und sogar Gratisbücher verteilen, was wiederum auch die Buchdrucker auf die Barrikaden treibt.

Auch die fehlende Ausbildung des geistlichen Lehrpersonals wird von den weltlichen Lehrern negativ angemerkt. Ein Mitglied der Wettbewerbsjury fasst die diesbezüglichen Aussagen der Beiträge aus dem Gebiet der *Haute-Loire* zusammen.

„L'examen auquel je me suis livré m'a donné la conviction (...) qu'ils serviront toujours à révéler une fois de plus, à l'administration supérieure, la position difficile de l'enseignement primaire dans la Haute-Loire et les nombreux obstacles qu'il a à vaincre, surtout à cause des congrégations et du clergé qui les patronne(...). Ma conscience et mon dévouement à l'Empereur me donnent la hardiesse de dire que le clergé et les congrégations abusent des

²⁷³ Gaulupeau, *La France à l'école*, 75.

avantages que la loi leur assure, surtout en reconnaissant aux lettres d'obédience le même mérite qu' au brevet de capacité.”²⁷⁴

Noch allerdings will der Kaiser einen offenen Konflikt mit der Kirche vermeiden, daher werden die Beiträge mit antiklerikalem Beigeschmack vorerst nicht veröffentlicht. Erst 1866 wird der Gesamtbericht publiziert werden.

In Reaktion auf die Klagen vieler Lehrer über willkürliche Behandlung bis hin zur Versetzung fordert die Regierung die Administration zu mehr Umsicht im Umgang mit den Lehrern auf. Die Präfekten sollen außerdem dafür sorgen, dass Bürgermeister und Pfarrer die Lehrer nicht mehr während der Unterrichtszeit für andere Aufgaben von ihrer eigentlichen Arbeit abziehen.

Auf die oftmals geäußerte Kritik an der fehlenden Ausbildung vieler Lehrer reagiert die Regierung mit demonstrativem Lob der Normalschulen. Es werden Budgetmittel zu ihrem weiteren Ausbau genehmigt, sehr zum Unwillen der klerikalen Kreise.

Schließlich wird auch noch der gesetzlich fixierte Mindestlohn für Lehrer erhöht. Dass sich die Regierung dafür allerdings eine Gegenleistung erwartet zeigt sich bei den Wahlen 1863.

„Le gouvernement impérial ayant rompu avec le clergé reprenait à son compte la politique de Carnot et lançait bruyamment l'instituteur dans la mêlée électorale et les compromissions politiques.”²⁷⁵

8.3 Victor Duruy als Wegbereiter der laizistischen Schule

Victor Duruy (1811-1894), der sich selbst als Freidenker bezeichnet, agiert in seiner Funktion als Unterrichtsminister nicht gegen die Kirche aber er hegt große Zweifel an der Qualität des Unterrichts, der von ihren VertreterInnen erteilt wird. Vor allem die Nonnen sieht er mit dieser Aufgabe vollkommen überfordert. Diese Annahme wird durch Inspektionsberichte bestätigt.

²⁷⁴ Nicolas, *Le grand débat*, 150.

²⁷⁵ Gontard, *Les écoles primaires 1833-1875*, 157.

*„Ces filles passent, presque sans aucune transition, de l’humble condition de bergère à la dignité de maîtresse de l’enfance et de la jeunesse.“*²⁷⁶

Folgerichtig wird es zu den Prioritäten von Duruy zählen, das öffentliche Schulwesen verstärkt auch den Mädchen zugänglich zu machen und dies gesetzlich abzusichern.

Mit der Verabschiedung des nach ihm benannten Gesetzes vom 10. April 1867 werden - mit einem zeitlichen Abstand von 34 Jahren - Gemeinden mit mehr als 500 Einwohnern verpflichtet, nicht nur eine Knabenschule sondern auch eine öffentliche Schule für Mädchen einzurichten.

Duruy sieht in den Mädchen vor allem die späteren Mütter und ersten Erzieherinnen ihrer Söhne. Damit sie diese Aufgabe optimal erfüllen können, müssen sie selbst in den Genuss schulischer Bildung kommen, und zwar auf allen möglichen Ebenen, bis hinauf zur Universität.

In einem Brief an die Kaiserin Eugénie vom 4. Februar 1866 legt er seine Beweggründe dar und wehrt sich gegen Vorwürfe, Frauenrechtlerinnen heranziehen zu wollen.

*„Je ne voudrais pas en faire des bas-bleus. Mais l’influence de la mère sur l’éducation du fils et sur la direction de ses idées est trop grande pour qu’on ne s’inquiète pas de voir les femmes rester étrangères à la vie intellectuelle du monde moderne.“*²⁷⁷

Für Duruy muss die Schulbildung zeitgemäß sein und sie muss das Nationalgefühl stärken, eine Zielvorstellung, die erst in der Dritten Republik voll entwickelt werden wird.

Beide Ansprüche können Nonnen naturgemäß nicht erfüllen, steht ihre Lebensweise doch in diametraler Opposition dazu. Vor allem die fehlende Modernität der Mädchenerziehung ist für den Unterrichtsminister ein Problem, das schnellstens korrigiert gehört.

*„Une partie de nos embarras actuels proviennent de ce que nous avons laissé cette éducation aux mains de gens qui ne sont ni de leur temps ni de leur pays.“*²⁷⁸

²⁷⁶ Ibid., 160.

²⁷⁷ Victor Duruy, Notes et souvenirs. Tome II (Paris 1901), 190.

²⁷⁸ Françoise Mayeur, L’éducation des filles en France au XIXe siècle (Paris 2008), 172.

Der Minister spricht sich jedoch nicht gegen den Religionsunterricht in den Mädchenschulen aus sondern gegen jede Form von einseitiger Erziehung. Verstand und Gefühl - und dazu rechnet er auch die religiösen Gefühle - sollen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, dies alles in Abstimmung mit der „natürlichen“ Rolle der Frau.

„Sans sortir du rôle que la nature lui assigne, il faut à la femme une instruction forte et simple, qui offre au sentiment religieux l'appui d'un sens droit et aux entraînements de l'imagination l'obstacle d'une raison éclairée.”²⁷⁹

In der Folge wird sich Duruy auch für den Zugang der Mädchen zur höheren Bildung engagieren. Diese ist aufgrund des Klassencharakters des französischen Schulwesens, das streng zwischen dem *enseignement primaire* für das Volk und dem *enseignement secondaire* für die höheren Schichten unterscheidet, vorerst den höheren Töchtern vorbehalten.

Sich an sie als Zielgruppe heranzuwagen heißt allerdings, in Konflikt mit der Kirche zu treten. Die Reaktion der Bischöfe erfolgt umgehend. Sie verurteilen die Politik des Unterrichtsministers. Im Lichte der wechselnden Italienpolitik von Louis Napoléon Bonaparte wird der Vorwurf des Antiklerikalismus mehr oder weniger explizit geäußert.

Die Auseinandersetzung findet breiten Widerhall in der Presse. So bringt Edmond Scherer in der Ausgabe der liberalen Zeitung *Le Temps* vom 21. November 1867 die Diskussion wie folgt auf den Punkt.

„Il s'agit de savoir si le prêtre, qui tient encore la femme, recouvrera par son moyen l'empire sur la société, ou si la société achèvera de s'affranchir du prêtre, en lui enlevant la femme, pour la faire participer à la culture et à la vie générale.”²⁸⁰

Um die Vorteile einer besseren Mädchenerziehung zu unterstreichen führt der Minister gelungene Beispiele aus anderen Staaten ins Treffen. Er schickt sogar einen Mitarbeiter auf eine Erkundungsmission in die Vereinigten Staaten, was seinen Gegnern nur zusätzlichen Anlass zur Kritik gibt. Das hält Duruy aber nicht davon ab, die Schulsysteme anderer Staaten vor Ort studieren zu lassen. Er entsendet Vertreter nach Belgien, Deutschland, die Schweiz und Skandinavien.

²⁷⁹ *Mayeur, L'éducation des filles, 175.*

²⁸⁰ *Mayeur, L'éducation des filles, 206.*

Im Rahmen der Schuldebatte geraten auch die Frage des Schulgeldes und der Schulpflicht wieder ins Zentrum. Die Anhänger der *gratuité*, also des kostenlosen Schulbesuchs werden immer mehr. Auch die Arbeiterbewegung schwenkt auf diese Linie ein, nachdem einige ihrer Vertreter wie zum Beispiel Proudhon die erzieherische Pflicht und damit auch die zur Aufbringung der nötigen finanziellen Mittel ausschließlich bei den Eltern und nicht beim Staat gesehen hatten.

Und wenn der Schulbesuch nicht mehr mit Kosten verbunden ist, dann ist es auch leichter, ihn zur Pflicht zu erklären, denken die Anhänger der allgemeinen Schulpflicht, deren Zahl ebenfalls stetig steigt, vor allem auch in Wirtschaftskreisen.

Duruy ist ein Befürworter der *école gratuite et obligatoire*. Er weiß allerdings auch, dass er ein derartiges Gesetz nicht so leicht durchbringen wird, da auch die umfassende Unterstützung des Herrschers nicht gewährleistet ist.

Er arbeitet daher drei verschiedene Varianten aus, ein „großes“, ein „mittleres“ und ein „kleines“ Reformprojekt.

*„Le grand projet prévoyait la gratuité absolue et l’obligation pour les enfants de 7 à 13 ans. Le „moyen“ projet établissait l’obligation et une gratuité relative assez étendue. Le „petit“ projet maintenait le statu quo mais rendait possibles l’obligation et la gratuité par délibération du Conseil municipal.“*²⁸¹

Es wird vorerst bei der „kleinen“ Lösung bleiben

²⁸¹ Gontard, Les écoles primaires 1833-1875, 171

Vierter Teil:

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 und die Schulgesetze Jules Ferrys

1. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts

Die zweite Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts ist durch ein reges Bevölkerungswachstum sowie ein Ansteigen der Urbanisierung in der Habsburgermonarchie gekennzeichnet. Die Industrialisierung legt an Tempo zu, nachdem sie in der ersten Hälfte nur langsam vorangekommen war. Dabei hatten - neben anderen Faktoren - auch politische Vorbehalte eine Rolle gespielt, wie Vocelka nach Auflistung der Wachstumszahlen der Stahl- und Industrieproduktion anmerkt.

„Sie alle zeigen, dass in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Industrialisierung langsam anließ - nicht zuletzt behindert vom Staat, der Angst vor der Zusammenballung von Arbeitern und einer durch sie getragenen Revolution (der Schock von 1789!) hatte.“²⁸²

Schließlich kam es 1848 zu einer Revolution, die sich allerdings positiv auf die wirtschaftliche Entwicklung auswirken sollte. Die Bauernbefreiung führte zu einem vermehrten Zustrom von Arbeitskräften in die Städte und die Adeligen hatten durch die Zahlungen der Grundentlastung frisches Kapital zur Verfügung. Ein Teil von ihnen verwendete es für industrielle Investitionen und begab sich damit in die Welt des Kapitalismus. Weitere Wachstumseffekte wurden durch die Liberalisierung des Außenhandels und die Abschaffung der Zünfte erzielt.

Die Fabrikarbeit der Kinder war Teil der industriellen Entwicklung. In Österreich war sie bereits 1786 gesetzlich erlaubt worden. Damit ging auch der Dispens vom regelmäßigen Schulbesuch einher. Der Unterricht sollte in diesem Fall in der Mittagspause oder am Abend, nach getaner Arbeit stattfinden. Auch Sonntagsschulen waren - zumindest theoretisch - vorgesehen.

Die Organisation des Unterrichts der arbeitenden Kinder lag in den Händen der Unternehmer.

²⁸² Karl Vocelka, Geschichte Österreichs. Kultur - Gesellschaft - Politik (Graz Wien Köln 2000), 189.

Pädagogische Überlegungen gehörten dabei nicht zu ihren Prioritäten, wie Strakosch-Graßmann anhand einer Quelle, in der die Zustände in der Spinnerei in Pottendorf beschrieben werden, ausführt.

*„Es tut einem das Herz weh, wenn man diese Geschöpfe betrachtet, die aller Lebensfreude beraubt, halb nackt und voll Hunger sind. Da lehnen sie in den Bänken schläfrig, betäubt, ganz abgespannt, ihr Geist ist wie von dichtem Nebel befangen und umdüstert. Den ganzen Tag im Fabriksaale zubringend, entbehren sie der frischen Luft und atmen dafür Wollstaub und Öldampf ein.“*²⁸³

Die Jahre des Neoabsolutismus werden in den wirtschaftshistorischen Darstellungen meist sehr positiv dargestellt. Nach Sandgruber darf man allerdings den Daten nicht uneingeschränkt trauen. Er spricht von einer geschönten Darstellung der Produktivität, mit der die politische Wiederkehr des Absolutismus nach 1848 in ein günstigeres Licht gestellt werden sollte.

*„Die Formel von der <progressiven Diktatur>, die zur Durchsetzung von Gesellschafts- und Wirtschaftsreformen notwendig sei, hatte schon Joseph II benutzt, und sie sollte noch einige Male in der österreichischen Geschichte auftauchen.“*²⁸⁴

Für ihn sind vor allem die agrarstatistischen Daten der fünfziger Jahre unglauwürdig. Sie weisen exorbitante Erträge aus obwohl die Getreidepreise eher auf schlechte Ernten schließen lassen.

Im Neoabsolutismus nahm zwar die wirtschaftliche Bedeutung des Bürgertums weiter zu, politisch wurde es aber nach einem kurzen Zwischenspiel 1848 wieder zurückgedrängt. Dies ist auch im besonderen multiethnischen Kontext des Habsburgerreiches zu sehen. Das Bürgertum, das in der Regel im Europa des neunzehnten Jahrhunderts Träger des nationalstaatlichen Gedankens war, stellte eine potentielle Bedrohung für die Monarchie dar. Diese Gefahr scheint im Habsburgerreich jedoch dadurch gemildert worden zu sein, dass viele Bürger nicht (mehr) von der Revolution träumten sondern von einem Adelstitel. Und die Regierung kam diesem Wunsch - sehr zum Ärger des „echten“ Adels - auch großzügig nach, wie Bruckmüller unterstreicht.

²⁸³ Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 219.

²⁸⁴ Sandgruber, Ökonomie und Politik, 237.

*„Zwischen 1849 und 1914 erfolgten in Zisleithanien mehr als 5700 Erhebungen in den einfachen Adel, Ritter- oder Freiherrenstand. Noch größer waren die Zahlen der Erhebungen in den ungarischen Adel. Auch wenn dieser neue Adel vom alten nur mit Naserümpfen kommentiert wurde, weist allein das Streben nach Adelsverleihung bei vielen bürgerlichen Menschen doch auf die enge mentale Verbindung mit der Monarchie hin.“*²⁸⁵

Militärische Niederlagen ziehen meist politische Veränderungen nach sich, und so war es auch in Österreich nach den Niederlagen 1859 in Italien.

*„Das Prestige des Kaisers und damit des gesamten neoabsolutistischen Systems war schwer angeschlagen. Die hohen Kosten, die der Krieg verursacht hatte, mussten durch Kredite in England, das Druck zur Liberalisierung ausübte, und bei der eigenen Bourgeoisie aufgebracht werden.“*²⁸⁶

Mit einer weiteren Niederlage 1866 in Königgrätz war die Zeit reif für ein *liberales Zwischenspiel*, wie Vocelka sich ausdrückt. Die Dezemberverfassung von 1867, die aus mehreren einzelnen Verfassungsgesetzen besteht, ist die erste nicht vom Kaiser sondern vom Reichsrat verabschiedete Verfassung. Vom allgemeinen Wahlrecht war man allerdings noch weit entfernt, dies war nicht Teil der liberalen Agenda.

Mit den konfessionellen Gesetzen von 1868 war es gelungen, das 1855 gegen den Widerstand der Liberalen abgeschlossene Konkordat gehörig ins Wanken zu bringen. Formal wurde es von Österreich 1870 beendet, wobei man sich eines kuriosen juristischen Arguments bediente: das neu beschlossene Unfehlbarkeitsdogma des Papstes hätte die Natur des Vertragspartners geändert. Daraus darf man allerdings keine grundsätzliche Abkehr von den katholischen Grundfesten der Monarchie ableiten, wie Engel-Janosi ausführt.

*„Die liberalen Regierungen Österreichs haben versucht, an die Stelle der christlich-konservativen Grundgedanken des Konkordats ihre eigene Lebensanschauung in der Gesetzgebung lebendig werden zu lassen; daß sie damit das öffentliche Leben durchdrungen hätten, wird man nicht sagen können.“*²⁸⁷

²⁸⁵ Ernst Bruckmüller, Sozialgeschichte Österreichs (Wien 2001), 329.

²⁸⁶ Vocelka, Geschichte Österreichs, 210.

²⁸⁷ Friedrich Engel-Janosi, Österreich und der Vatikan 1846-1918. Band 1 (Graz Wien 1958), 173.

Im letzten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts nehmen die inneren Widersprüche in der Habsburgermonarchie, deren Teile immer mehr auseinanderdriften, zu. In Musils *Mann ohne Eigenschaften* werden einige dieser Widersprüche treffend beschrieben, wie Bruckmüller meint. Daher stellt dieses Werk für ihn einen wunderbaren Einstieg in die Sozialgeschichte der späten Donaumonarchie dar.

„Einige zentrale Paradoxien dieses Staatswesens werden angedeutet: liberale Verfassung, klerikale Regierungsweise, aber doch freisinniges Leben der Bürger, Gleichheit der Staatsbürger aber Beschränkung des Bürgerstatus (...).“²⁸⁸

Mit letzterer Bemerkung ist die Tatsache gemeint, dass es keine alle Reichsteile umspannende Bürgerschaft gab. Man war immer nur Bürger von einem der Teilstaaten der Gesamtmonarchie.

Folgerichtig wird auch die österreichische Schule - anders als im Vergleichsland Frankreich - nicht dazu beitragen (können), die Entwicklung einer gesamtstaatlichen Identität zu stärken. Auch das *Reichsvolksschulgesetz* wird - anders als sein Name es vermuten lässt - den einzelnen Ländern in seiner praktischen Umsetzung viel Spielraum lassen. Trotzdem hält der Widerstand dagegen in einigen Ländern an.

Die Novellierung des Gesetzes 1883 bestätigt die weiter oben zitierte Einschätzung von Engel-Janosi. Die katholische Kirche kann ihren früheren Einfluss im Schulbereich zu einem Großteil zurückgewinnen. Sie hatte ihn außerdem - anders als die klerikale Kampfrethorik es vermuten lassen könnte - nie tatsächlich aufgeben müssen.

2. Der Weg zu den Schulgesetzen der sechziger Jahre

2.1 Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens von 1848

Tremel unterstreicht in seinem Artikel *Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus* das Auseinanderklaffen der beiden Bereiche in den Jahrzehnten vor

²⁸⁸ Bruckmüller, Sozialgeschichte Österreichs, 283.

Ausbruch der Revolution von 1848.

*„Einem völligen Stillstand auf dem Gebiete des Volksschulwesens steht ein beachtlicher Aufschwung auf dem Gebiete der industriellen Wirtschaft gegenüber.“*²⁸⁹

Die verschiedenen Industriezweige brauchen Arbeitskräfte mit unterschiedlichen Mindestkenntnissen, was sich regional und geschlechtsspezifisch auf den Schulbesuch auswirkt.

*„Wo es innerhalb der Arbeiterschaft Aufstiegsmöglichkeiten gab, erkannte auch der Unternehmer den Wert gewisser Mindestkenntnisse der Arbeiter gerne an. Daher war der Schulbesuch durch Buben ein viel besserer als durch Mädchen, in Orten mit Textilindustrie war der Schulbesuch geringer als dort, wo es Bergbau und Hüttenbetriebe gab.“*²⁹⁰

Um die Jahrhundertmitte wurde der Ruf nach einer umfassenden Reform der Bildungseinrichtungen immer lauter. Als die gesellschaftlichen Verhältnisse im Zuge der Ereignisse von 1848 ins Rutschen gerieten, schien der Zeitpunkt für eine solche Reform gekommen. Am 23. März 1848 wird ein selbständiges Unterrichtsministerium eingerichtet, dem bis Jahresende drei Minister vorstehen werden. Auch die Amtszeit des Unterstaatssekretärs für das Primarschulwesen, Ernst Freiherr von Feuchtersleben (1806-1849) währte nur vier Monate, dann muss der Freidenker aus politischen Gründen seinen Platz räumen.

In der kurzen Zeit gelingt es ihm dennoch, gemeinsam mit Franz Seraphim Freiherr von Exner (1802-1853), der vor allem für das mittlere und höhere Schulwesen zuständig war, einen umfassenden Reformplan zu präsentieren. Er wird zwar aufgrund der rasch einsetzenden politischen Restauration nicht umgesetzt werden, dient aber als Vorlage für die Reformen, die zwanzig Jahre später realisiert werden sollten.

Im *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Oesterreich* von 1848 wird die Volksschule als erstes und zugleich wichtigstes Glied im System des öffentlichen

²⁸⁹ Ferdinand Tremel, Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus. In: Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Jahrbuch für österreichische Kulturgeschichte. Band IV (Eisenstadt 1974), 29-46, 32.

²⁹⁰ Tremel, Wirtschaft und Bildung, 38

Unterrichts bezeichnet. Aus diesem Grund soll sie aufgewertet werden, unter anderem durch eine verbesserte Lehrerausbildung, eine Erweiterung des Lehrstoffes und durch neue Leitungs- und Aufsichtsstrukturen.

Die umfassende Aufgabe der Volksschule wird in Paragraph 10 wie folgt beschrieben.

*„Die Volksschule hat dasjenige Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche künftig bei jedem mündigen Bewohner des österreichischen Staates vorausgesetzt werden müssen, damit er durch redlichen Erwerb sein Bestehen zu sichern, die Rechte und Pflichten, welche aus den neuen Staatseinrichtungen ihm erwachsen, zum Wohle des Ganzen und seiner selbst auszuüben, und ein menschenwürdiges Leben zu führen im Stande sei.“*²⁹¹

An der Spitze der Unterrichtsgegenstände steht weiterhin „Religion“, allerdings in Kombination mit „Moral“, was eine bemerkenswerte Neuerung zur bisherigen Praxis darstellt. Es fällt auf, dass man bei den Reformplänen auf eine umfassende Unterstützung durch die Geistlichkeit baut. Ihre Unterrichtstätigkeit soll sich nicht auf das Fach Religion beschränken. Paragraph 14 sieht vor, *„daß auf dem Lande zur Unterstützung der Lehrer, wo eine solche sich als wünschenswerth darstellt, die Pfarrgeistlichkeit, so weit die Geschäfte der Seelsorge es gestatten, außer dem Religionsunterrichte noch einen anderen Theil des Volksunterrichtes übernehmen.“*²⁹²

Die unmittelbare Leitung einer jeden Schule soll eine Schulkommission übernehmen, in der neben den geistlichen und weltlichen Lehrern der Schule auch einige Mitglieder der für den Erhalt der Schule zuständigen Gemeinde vertreten sein sollen. Den Vorsitz soll ein geistlicher Herr innehaben, während die nächste höhere Instanz der Kreisschulbehörden und der Kreisschulinspektoren für die weltliche Macht reserviert ist. Wie sehr der vorliegende Entwurf an einer gedeihlichen Zusammenarbeit von Kirche und Staat im Bereich der Volksschule interessiert ist, geht auch aus den Bestimmungen des § 18 bezüglich der Lehrerkonferenzen hervor, die dem Erfahrungsaustausch und der Fortbildung dienen sollen.

„In gleicher Weise werden die Lehrer in jeder Stadt mehrere Male des Jahres in eine, oder in größeren Städten nach Stadtbezirken in mehreren Versammlungen zusammentreten. Die

²⁹¹ Franz Seraphim Exner, Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich (Wien 1848), 5.

²⁹² Ibid., 6.

Pfarrgeistlichkeit soll aufgemuntert werden, sich bei diesen Versammlungen nach Möglichkeit zu beteiligen.”²⁹³

Wie bereits erwähnt, werden die geplanten Reformen aufgrund geänderter politischer Verhältnisse nicht durchgeführt werden. Ab 23. November 1848 amtiert der Konservative Joseph Alexander Freiherr von Helfert (1820-1910) anstelle von Feuchtersleben als Unterstaatssekretär im Unterrichtsministerium. Er wird diese Stelle bis 20. Oktober 1860 bekleiden und vor allem im Bereich der Volksschule umfassende Befugnisse haben.

2.2 Das Bündnis von Thron und Altar im Neoabsolutismus

Nach den Ereignissen von 1848 galt es, die imperiale Macht im gesamten Bereich der Habsburgermonarchie wieder abzusichern. Der Kaiser stützte sich dabei vor allem auf die Armee, die Bürokratie und die katholische Kirche. Von diesen drei Pfeilern des Neoabsolutismus belastete die Kirche das Staatsbudget am wenigsten. Sein Preis lag auf einer anderen Ebene. Die hohe Geistlichkeit forderte mehrheitlich die Rücknahme aller josephinischen Einschränkungen, die der österreichischen Kirche im Sinne des Staatskirchentums auferlegt worden waren. Diese Forderung entsprach durchaus auch dem „Zeitgeist“ von 1848 nach mehr Selbstbestimmung, den die Kirche für sich zu nutzen wusste. So weitete sie zum Beispiel ihre Publikationstätigkeit aus - am 15. April 1848 erschien die erste Ausgabe der *Wiener Kirchenzeitung* - und organisierte Pastoralkonferenzen.

Auch die Bischöfe traten im Frühling 1849 in Wien zusammen. Das Treffen erfolgte gemäß der staatskirchlichen Tradition auf Einladung der Regierung, die die hohen Herren auch daran erinnerte, dass ihre Meinung nur beratende Funktion hätte und sich der Staat nicht an etwaige bischöfliche Beschlüsse halten müsse. Diese Ermahnung tat dem erstarkten Selbstbewusstsein der geistlichen Herren aber keinen Abbruch. Am Ende ihrer Beratungen formulierten sie ihre Wünsche in Form von sieben Eingaben an das Innenministerium.

Auch das Schulwesen war davon betroffen. Ihren Wunsch nach leitendem Einfluss in der Volksschule begründeten sie damit, dass diese erste und wichtigste Bildungseinrichtung ihren

²⁹³ Exner, Entwurf der Grundzüge, 7.

Ursprung vor allem kirchlichen Bemühungen verdanke. Die Bischöfe weisen weiters darauf hin, dass ein großer Teil des Schulfonds, aus dem vom Staat Bildungsausgaben beglichen würden, aus dem eingezogenen Vermögen der Bruderschaften stamme. Da diese Gelder vor allem auch für die Lehrerausbildung verwendet würden, beanspruchten die Bischöfe daher auch ein Mitspracherecht bei der Ausbildung und Anstellung der Lehrer.

Schließlich unterstreichen die hohen Geistlichen noch die Gemeinsamkeit der Interessen von Kirche und Staat indem sie den politischen Stellenwert der Schule im Kontext der Zeit hervorheben. Gerade nach den Ereignissen von 1848 müsse die traditionelle Ordnung auch und gerade mit Hilfe der Schule abgesichert werden.

*„Der Muth und die Treue des Heeres haben Österreich und mit Österreich Europa bisher vor dem Äußersten bewahrt; doch wenn das Werk der Rettung und Erneuerung gelingen soll, so muß die Macht des Geistes sich mit der Macht des Schwertes verbinden.“*²⁹⁴

Kaiser Franz Joseph erfüllt mit seinen Verordnungen vom 13. und 23. April 1850 die zentralen Forderungen der Bischöfe. So wird zum Beispiel das *placetum regium*, die Kontrolle des Herrschers über kirchliche Verlautbarungen, aufgehoben. Die direkte Kommunikation der österreichischen Geistlichkeit mit Rom wird wieder gestattet und auch für die Abhaltung von Diözesansynoden ist keine behördliche Genehmigung mehr nötig. Auch im Schulbereich erfolgen weitreichende Zugeständnisse. Die Aufsicht über die Volksschule wandert wieder zur Gänze in den Zuständigkeitsbereich der Kirche. Dies entsprach den politischen Plänen des neuen Unterrichtsministers Graf Leo Thun-Hohenstein (1811-1888), der zwar im Universitätsbereich die Kirche bis zu einem gewissen Grad auf Distanz halten wollte, im Primarschulbereich jedoch an einer engen Zusammenarbeit interessiert war, wie Rumpler unterstreicht.

„Die treibende Kraft war der neue Unterrichtsminister Leo Graf Thun, der zwar von Schwarzenberg zur Durchführung der Unterrichtsreform berufen worden war, der aber seinen Eintritt in die Regierung an die Bedingung geknüpft hatte, dass die Kultusangelegenheiten dem Innenministerium entzogen und seiner ausschließlichen

²⁹⁴ Erika Weinzierl-Fischer, Die österreichischen Konkordate 1855 und 1933 (Wien 1960), 43.

*Entscheidungsgewalt übertragen würden.*²⁹⁵

Nachdem der Kirche ihre volle Autonomie wieder gewährt worden war, „*malgré les réserves des ministres*“,²⁹⁶ wie Bérenger feststellt und auf das Andauern der Vorbehalte der josephinischen Beamten hinweist, geht der Kaiser noch einen Schritt weiter: im Jahre 1852 beginnen die Verhandlungen mit dem Heiligen Stuhl über ein Konkordat.

2.3 Das Konkordat von 1855 und seine Schulbestimmungen

Der Erzbischof und spätere Kardinal Othmar von Rauscher (1797-1875) wird als Vertreter des Staates in die Konkordatsverhandlungen entsandt. Bei den in Wien stattfindenden Gesprächen ist der apostolische Nuntius Viale Prelà sein Gegenüber als Vertreter des Heiligen Stuhls. Rauscher legt einen ersten Entwurf für ein Konkordat vor, der von der Kurie laut Weinzierl „*zwar nicht ohne Wohlwollen, aber doch mit vorsichtiger Zurückhaltung*“²⁹⁷ zur Kenntnis genommen wird.

Diese Zurückhaltung hängt mit den ehrgeizigen Plänen der Kirche zusammen. Nach den zahlreichen im neunzehnten Jahrhundert bereits abgeschlossenen Konkordaten - mit Frankreich, Bayern, Neapel, der Toskana, Spanien, Costa Rica und Guatemala - sollte nun mit Österreich ein Vertrag abgeschlossen werden, der gleichsam die Krönung dieses Prozesses darstellte. Die Wahrung und Intensivierung der kirchlichen Autorität in Gesellschaft und Staat sollte in der Habsburgermonarchie in vollendeter Form verankert werden.

Das politische Kalkül der Befürworter eines Konkordats staatlicherseits zielte auf eine außenpolitische Stärkung Österreichs als *der* katholischen Großmacht Europas ab. Man erhoffte sich dadurch bessere Karten im Kampf gegen das protestantische Preußen. Innenpolitisch erwartete man sich von der universalistischen Ausrichtung der katholischen Kirche unter *einem* Oberhaupt eine Vorbildwirkung für die eigenen zentralistischen Bestrebungen, bei denen eine Anzahl durchaus unterschiedlicher Kulturen unter einer Krone friedlich zusammengehalten werden sollten. Die Autorität des Kaisers als Integrationsfigur

²⁹⁵ Helmut Rumpler, Eine Chance für Mitteleuropa. Bürgerliche Emanzipation und Staatsverfall in der Habsburgermonarchie (Österreichische Geschichte 1804-1914) (Wien 1997), 343f.

²⁹⁶ Bérenger, Histoire de l'empire, 604.

²⁹⁷ Weinzierl-Fischer, Die österreichischen Konkordate, 69.

sollte mit Hilfe der päpstlichen Autorität untermauert werden. Dies geht auch aus der textlichen Neufassung der Kaiserhymne von 1854 hervor.

*„Gott erhalte, Gott beschütze unsern Kaiser, unser Land! Mächtig durch des Glaubens Stütze, führ er uns mit weiser Hand.“*²⁹⁸

Für Rumpler hatte die Hymne durchaus programmatischen Charakter.

*„Die neue, von Bach lancierte Hymne war die neoabsolutistische Begründung der Idee eines multiethnischen Staatspatriotismus (...). Da man die demokratische oder konstitutionelle Legitimation nicht akzeptiert hatte, nahm man bei der Religion Zuflucht.“*²⁹⁹

Dass das Konkordat am fünfundzwanzigsten Geburtstag des Kaisers unterzeichnet wird, gehört ebenfalls zu dieser Politik der Inszenierung der Allianz zwischen dem Oberhaupt des Habsburgerreiches und dem Oberhaupt der katholischen Kirche. Inhaltlich waren bei den Verhandlungen vor allem Fragen der Ehegesetzgebung umstritten. In schulischen Belangen hingegen einigte man sich leichter.

Die Ziele des Vertrages, zu deren Erreichung auch die Schule ihren Beitrag leisten sollte, werden eingangs wie folgt beschrieben:

*„Seine Heiligkeit Papst Pius IX. und Seine kaiserlich-königliche Apostolische Majestät Franz Joseph I., Kaiser von Oesterreich, deren einmüthiges Streben darauf gerichtet ist, daß Glaube, Frömmigkeit und sittliche Kraft im Kaiserthume Oesterreich bewahrt und gemehrt werde, haben beschlossen, über die Stellung der katholischen Kirche in demselben Kaiserthume einen feierlichen Vertrag zu errichten.“*³⁰⁰

In Artikel 5 des Vertragswerks wird verankert, dass die katholische Lehre den Leitrahmen für jeglichen Unterricht in allen Gegenständen und Schultypen abgeben soll.

„Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowohl öffentlichen als nicht

²⁹⁸ Rumpler, Eine Chance für Mitteleuropa, 347.

²⁹⁹ Ibid., 374.

³⁰⁰ August Ludwig Reyscher, Das österreichische und das württembergische Konkordat, nebst den separaten Zugeständnissen (Tübingen 1858), 93.

öffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamtes die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, dass bei keinem Lehrgegenstande Etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft.”³⁰¹

Es soll keine überkonfessionellen Schulen mehr geben. Jede Lehranstalt hat sich einer Religionsgemeinschaft zuzuordnen. Sie kann allerdings auch SchülerInnen mit anderer Religionszugehörigkeit aufnehmen, wenn sich keine Schule ihres Glaubens in der Nähe befindet. Lehrer anderen Glaubens dürfen an katholischen Schulen aber nicht unterrichten. Volksschullehrer werden gemäß Artikel 8 wieder der kirchlichen Aufsicht unterstellt und müssen auch außerhalb des Klassenzimmers den religiösen und sittlichen Anforderungen gerecht werden, sonst verlieren sie ihren Job.

„Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Volksschulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schul-Oberaufseher des Kirchensprengels wird Seine Majestät aus den vom Bischofe vorgeschlagenen Männern ernennen (...). Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muß makellos sein. Wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entfernt werden.”³⁰²

Es versteht sich von selbst, dass im Bestreben, alle Lehrinhalte auf ihre Vereinbarkeit mit der katholischen Lehre hin zu kontrollieren, den Lehr- und sonstigen Büchern besonderes Augenmerk geschenkt wird. Unerwünschte Schriften sollen in einer gemeinsamen Anstrengung von Kirche und Staat aus dem Verkehr gezogen werden.

„Erzbischöfe, Bischöfe und alle Ordinarien werden die denselben eigene Macht mit vollkommener Freiheit üben, um Bücher, welche der Religion und Sittlichkeit verderblich sind, als verwerflich zu bezeichnen und die Gläubigen von Lesung derselben abzuhalten. Doch auch die Regierung wird durch jedes dem Zwecke entsprechende Mittel verhüten, daß derlei Bücher im Kaiserthume verbreitet werden.”³⁰³

Artikel 31 regelt schließlich die Eigentumsverhältnisse in Bezug auf den Religions- und

³⁰¹ Reyscher, Das österreichische und das württembergische Konkordat, 96.

³⁰² Ibid., 97.

³⁰³ Reyscher, Das österreichische und das württembergische Konkordat, 98.

Studienfonds.

*„Die Güter, aus welchen der Religions- und Studienfond besteht, sind kraft ihres Ursprunges Eigentum der Kirche und werden im Namen der Kirche verwaltet werden (...). Das Einkommen des Studienfondes wird einzig allein auf den katholischen Unterricht und nach dem frommen Willen der Stifter verwendet werden.“*³⁰⁴

3. Das Schulgesetz vom 25. Mai 1868 und der Widerstand dagegen

3.1 Das Schulgesetz vom 25. Mai 1868

Die aus mehreren Einzelgesetzen bestehende Dezemberverfassung von 1867 gibt auch dem Bildungswesen neue Impulse, da sie bereits die staatliche Zuständigkeit in schulischen Belangen enthält. Die Festlegung der Grundsätze des Bildungswesens wird zu den Agenden des Reichsrates gezählt, ihre spezielle Ausgestaltung obliegt den Ländern. Diese Kompetenzteilung wird immer wieder zu Auseinandersetzungen zwischen den Ländern und der Zentralstelle führen, da sie inhaltlich unterschiedlich interpretiert wird.

Durch das *Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger* ist es - rein rechtlich - nicht mehr länger möglich, eine Anstellung im öffentlichen Dienst an eine bestimmte Religionszugehörigkeit zu koppeln. Das heißt allerdings nicht, dass sich die tatsächliche Anstellungspraxis geändert hätte, wie in der Literatur immer wieder betont wird. Es darf auch jeder Staatsbürger - unabhängig von seiner Religionszugehörigkeit - eine private Schule gründen, wenn er die notwendigen fachlichen Qualifikationen erfüllt.

Diese ersten Schritte einer Trennung von Kirche und Staat in Bildungsangelegenheiten gipfeln in der Aussage *Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei*. Die neue Bildungspolitik trägt die Handschrift liberaler Regierungsmitglieder wie Leopold Hasner von Artha (1818-1891) und Eugen Alexander Megerle von Mühlfeld (1810-1868), die sich seit Beginn der Konkordatsverhandlungen dagegen ausgesprochen hatten. In der Folge waren sie allerdings unterschiedlicher Meinung darüber, wie man nach Erringung der Regierungsmehrheit mit der vorhandenen kirchenpolitischen Situation umgehen sollte.

³⁰⁴ Reyscher, Das österreichische und das württembergische Konkordat, 107.

„Während die Presse und der linke Flügel der Liberalen für eine Aufhebung des Konkordats eintraten, ging die Mehrheit der Liberalen den Weg des Kompromisses, man „durchlöcherte“ das Konkordat in wichtigen Punkten durch eine Einzelgesetzgebung. Die drei konfessionellen Gesetze, Ehe-, Schul- und interkonfessionelle Gesetze (...) waren ein unvollständiger Versuch der Trennung von Staat und Kirche(...).“³⁰⁵

Neben den Liberalen werden auch die Sozialdemokraten auf ihrem Parteitag von Neudörfel 1874 die Forderung nach Trennung der Schule von der Kirche in ihr Programm aufnehmen. Sie begründen dies als notwendige Voraussetzung dafür, dass sich die Schule ständig weiterentwickeln könne, und zwar einzig und allein den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Zeit folgend. Die Christlichsoziale Partei hingegen unterstützt die Haltung der katholischen Kirche und ihren weitreichenden Gestaltungs- und Aufsichtsanspruch im Primarschulbereich. Alles andere fällt für sie unter die „Irrtümer der modernen Zeit“, gegen die der Papst bereits in der Enzyklika *Quanta cura* vom 8. Dezember 1864 zu Felde gerückt war.

Unter der Initiative von Ministerpräsident Friedrich Ferdinand Graf Beust (1809-1886) und Unterrichtsminister Hasner wird schließlich das *Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden* rechtskräftig gemacht. Gleich im ersten Paragraphen wird die staatliche Oberaufsicht festgehalten.

„Die oberste Leitung und Aufsicht über das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen steht dem Staate zu und wird durch die hiezu gesetzlich berufenen Organe ausgeübt.“³⁰⁶

An der Spitze dieser Organe steht das Unterrichtsministerium, gefolgt vom Landesschulrat als oberster Landesschulbehörde sowie den Bezirks- und Ortsschulräten. Im Landesschulrat sind auch Geistliche vertreten, sofern ihre Religionsgemeinschaft sie entsendet, was zeitweise aus Gründen des Protests unterbleibt, weil sie in diesem Gremium nur für Fragen des Religionsunterrichts zuständig sind. Den Vorsitz des Landesschulrates führt der jeweilige Statthalter.

Paragraph 2 des Gesetzes stößt auf heftige Ablehnung. Darin wird nämlich die kirchliche

³⁰⁵ Vocelka, Geschichte Österreichs, 218.

³⁰⁶ Raimund Binder, Die Entwicklung des niederen Schulwesens vom Reichsvolksschulgesetz 1869 bis zu den Schulgesetzen 1962. Dissertation (Wien 2004), 143.

Mitsprache bei den Lehrinhalten einzig und allein auf den Religionsunterricht beschränkt. Folgerichtig hat die Kirche auch kein Einspruchsrecht mehr hinsichtlich der im Unterricht verwendeten Lehrbücher. Diese unterliegen nur mehr der staatlichen Genehmigungspflicht. Die Rechte der Kirche im öffentlichen Schulwesen werden also eingeschränkt. Die Religionsgemeinschaften haben aber weiterhin die rechtliche Möglichkeit, eigene selbst finanzierte Schulen zu errichten. Voraussetzung ist, dass sie nicht gegen die staatlichen Schulgesetze verstoßen, wie in Paragraph 4 festgelegt wird.

„Dieselben sind jedoch den Gesetzen für das Unterrichtswesen unterworfen und können die Zuerkennung der Rechte einer öffentlichen Lehranstalt nur dann in Anspruch nehmen, wenn allen gesetzlichen Bedingungen für die Erwerbung dieser Rechte entsprochen wird.“³⁰⁷

Für besonderen Konfliktstoff sorgt die Frage der Finanzen. Die im Gesetz vorgesehene Verwendung der Mittel des Schulfonds für den *interkonfessionellen* Unterricht, stößt in der Literatur katholischer Provenienz auf harsche Kritik.

„Der Schulfonds, der eindeutig aus der Beschlagnahme kirchlichen Vermögens stammte und vom Staate nur verwaltet war, wurde mit einem Federstrich verstaatlicht.“³⁰⁸

Der Widerstand der katholischen Kirche Österreichs und der klerikalen politischen Kreise gegen das Gesetz ist beträchtlich. Seine Gegner sehen darin nicht nur eine Unterwanderung des Konkordats sondern ihr Feldzug dagegen ist grundsätzlicher Natur. Sie agieren im Sinne der vom Papst vorgegebenen Linie, ausgeführt im *Syllabus*, der mit der bereits erwähnten Enzyklika *Quanta cura* allen Bischöfen zugestellt wurde. Darin werden in achtzig Thesen die wichtigsten „Irrtümer der Zeit“ aufgelistet und von der Kirche verdammt.

Bei der Umsetzung des neuen Gesetzes in die Alltagspraxis wird den Ländern viel Zeit und Interpretationsspielraum gelassen. Trotzdem kommt es zu einem „Kulturkampf“, auch wenn für Vocolka der eingeschlagene politische Weg keineswegs eine Extremposition darstellt.

„So markieren die Religionsgesetze vom Mai 1868 einen für den österreichischen Liberalismus so typischen Mittelweg zwischen den radikalen Forderungen demokratischer

³⁰⁷ Binder, Die Entwicklung des niederen Schulwesens, 143.

³⁰⁸ Johann Schmidt, Entwicklung der katholischen Schule in Österreich (Wien 1958), 94.

Kräfte und dem Beharren auf der Vorherrschaft der Kirche und der konservativen Kräfte, wie es durch das - auf weite Strecken auch weiterhin gültige - Konkordat festgesetzt wurde.“³⁰⁹

3.2 Der Widerstand des Linzer Bischofs Rudigier (1811-1884)

Seit der Verabschiedung der Staatsgrundgesetze von 1867 ist für viele Beobachter der politischen Entwicklung in Österreich das Ende des Konkordats nur mehr eine Frage der Zeit. Dies gilt umso mehr, als sein politischer Nutzen für das Land umstritten bleibt. Weinzierl fasst ein Schreiben Beusts in seiner Funktion als Außenminister an Bischof Rauscher zusammen, in dem er den Vertrag mit dem Papst als nachteilig für die Habsburgermonarchie darstellt.

„Das Konkordat wäre einer der Haupthebel gewesen, deren sich Cavour bediente und mit dem er den sardischen Krieg vorbereitete. Ebenso hätte die preußische Partei in Deutschland das Konkordat erfolgreich dazu ausgebeutet, um die in den ersten fünfziger Jahren nicht bloß in Süddeutschland, sondern auch bis nach Preußen hinein dominierende Großdeutsche Partei zu schwächen und aufzulösen.“³¹⁰

Während Teile der politischen Eliten der Monarchie von der absoluten Treue zu Rom abrücken und auf diplomatischem Wege die Bereitschaft des Heiligen Stuhls zu Änderungen des Vertrags sondieren, formiert sich andernorts der Widerstand gegen seine Preisgabe. Bischof Rudigier von Linz wird zu einer Galionsfigur dieses aktiven Widerstands werden. In seiner kompromisslosen Haltung nimmt er sogar eine Kerkerstrafe in Kauf, die er allerdings Dank umgehender kaiserlicher Begnadigung nicht antreten muss.

Rudigier weiß sich in seiner ablehnenden Haltung von Beginn an von höchster Stelle unterstützt, hatte doch der Papst in einem Schreiben an ihn vom 30. April 1868 die konfessionellen Gesetze als *„<nefarios, impios et sacrilegos prorsus ausus>, als verbrecherische, ruchlose und durchaus gottlose Anschläge bezeichnet, die in Österreich*

³⁰⁹ Karl Vocelka, *Verfassung oder Konkordat? Der publizistische und politische Kampf der österreichischen Liberalen um die Religionsgesetze des Jahres 1868* (Wien 1978), 90.

³¹⁰ *Weinzierl-Fischer, Die österreichischen Konkordate*, 102.

gegen die Kirche verübt würden.“³¹¹

In einer äußerst ausführlichen Pastoralanweisung an seinen Klerus erinnert der Bischof am 12. Juni 1868 daran, dass das Konkordat nach wie vor volle Gültigkeit hätte. Man könne schließlich einen zwischen zwei Partnern geschlossenen Vertrag nicht einseitig durch neue Gesetze aushebeln. Wäre dies so einfach möglich, warum wendet die Regierung dann diese Praxis nicht auch auf andere Verträge an? Diese Frage stellt der Bischof und verbindet sie gekonnt mit dem Problem der hohen Staatsverschuldung.

*„Wenn man mit selbstgemachten Grundgesetzen und mit der Berufung auf die geänderte Regierungsform einen Vertrag vernichten kann, warum hilft man denn dem armen Oesterreich nicht vor allem durch solche Mittel über jene Verträge hinaus, auf welchen unsere Staatsschulden, wenigstens die vor der Verfassung contrahierten, beruhen? Die Staatsschulden sind in der That in hohem Grade drückend, während der Druck des Concordates nur ein erlogener ist.“*³¹²

In seinen Ausführungen spricht Rudigier von *natürlichen Ansprüchen der Kirche auf die Volksschule*. Man könne die Volksschule nicht von der Kirche trennen, da sie ja die Erzieherin der Menschen für den Himmel sei, diese leiten und lenken müsse.

*„Alle diese Rechte und Pflichten, daher namentlich jenes der Leitung, hat die Kirche auch gegen die kleinen Christen, gegen die Schuljugend, und gegen sie um so mehr, je entscheidender die Richtung, in welche die Schüler jetzt eingeführt werden, gewöhnlich für ihr ganzes Leben ist. Deswegen ist von jeher und allenthalben die Volksschule als ein Zubehör der Kirche angesehen worden.“*³¹³

In der Folge ruft er sogar die deutschen Protestanten argumentativ zu Hilfe. Er betont, dass auch sie am Anspruch auf die Volksschule festhielten und nur die deutschen Staaten Baden, Coburg und Anhalt die Trennung der Schule von der Kirche vollzogen hätten, woraus ihnen jedoch keine Erfolge entsprungen wären. Preußen hingegen, das Land der Kasernen und Schulen, das die Verbindung der Schule mit der Kirche 1854 wiederhergestellt hat, hätte

³¹¹ Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 260.

³¹² Konrad Meindl, Leben und Wirken des Bischofes Franz Joseph Rudigier von Linz. Band 1 (Linz 1891), 711.

³¹³ Meindl, Leben und Wirken des Bischofes Rudigier, 715.

daraus Vorteile gezogen. Man denke nur an die militärische Niederlage, die das Land Österreich zugefügt hatte.

*„Es ist wohl erlaubt, hier zu bemerken, dass, wenn wirklich nach der landläufigen Phrase < die preußischen Schullehrer uns bei Königgrätz geschlagen haben >, es die Lehrer der mit der Kirche verbundenen, nicht der confessionslosen Schule getan haben.“*³¹⁴

Rudigier erhebt kein kirchliches Monopol in Angelegenheiten die Schule betreffend, sondern er plädiert für ein gemeinsames Vorgehen von Kirche und Staat. Ein derartiges Miteinander wünscht er sich auch für die Arbeit in den politischen Gremien wie zum Beispiel in den Landtagen. Für ihn zählt es zu den religiösen Pflichten der Christen, katholischen Kandidaten zu politischen Positionen zu verhelfen, wo immer dies möglich ist. Er bedauert, dass sich in der Vergangenheit leider nicht alle Christen an diese Pflicht gehalten hätten. Daher wäre es auch zu der liberalen Regierungsmehrheit gekommen, deren Gesetze sich zum Teil gegen die übergeordneten göttlichen Gebote richteten.

*„Hätten die Katholiken diese ihre Pflicht überall erfüllt, so würden sie jetzt nicht solche Gesetze, wie die confessionellen, zu beklagen haben.“*³¹⁵

Angesichts seiner anhaltenden Agitation gegen die konfessionellen Gesetze schreitet die Staatspolizei ein. Sie beschlagnahmt am 12. September 1868 die Druckvorlagen sowie die bereits gedruckten Exemplare eines Hirtenbriefes, der am folgenden Tag in den Linzer Kirchen verlesen werden sollte. Der gegen ihn erhobene Vorwurf des Verbrechens der Störung der öffentlichen Ruhe wird vom Oberlandesgericht bestätigt und eine gerichtliche Voruntersuchung gegen den Bischof eingeleitet. Dies beeindruckt ihn aber nicht weiters, spricht er doch dem weltlichen Gericht die Zuständigkeit in Bezug auf seine Person ab. Mit Hinweis auf das noch immer geltende Konkordat ruft er in Erinnerung, dass die Geistlichen ausschließlich dem Papst unterstünden und sich die weltliche Macht im Falle einer Beschwerde an den Heiligen Stuhl zu wenden hätte und nicht an die weltliche Gerichtsbarkeit. Das Gericht wiederum zitiert Artikel 1 des Staatsgrundgesetzes vom 21. Oktober 1867, das die Gleichheit aller Staatsbürger vor dem Gesetz zum Inhalt hat.

Es prallen zwei unterschiedliche Logiken aufeinander. Für den Bischof ist im Zweifelsfall der

³¹⁴ Ibid., 716.

³¹⁵ Ibid., 718.

Gehorsam Gott gegenüber wichtiger als die Einhaltung von Gesetzen, wenn diese nicht mit der göttlichen Ordnung konform gingen. Und für die Staatsgewalt sind Geistliche Staatsbürger wie alle anderen auch und hätten sich genauso wie diese an die geltenden Gesetze zu halten. Rudigier lässt das Gericht wissen, dass er der erhaltenen Vorladung nicht Folge leisten werde. Die Auseinandersetzung schaukelt sich immer mehr auf und wird auch in der Presse ausführlich kommentiert. Dabei wird die Berichterstattung in den liberalen Blättern von den Unterstützern des Bischofs als „von Juden gesteuert“ denunziert, wie folgendes Zitat aus Meindls Biographie Rudigiers zeigt.

„Der <Neuen Freien Presse> folgten als Muster und Vorbilder die übrigen Blätter. Ganz Israel stieß in die Lärmtrompete. Das <Neue Wiener Tagblatt> wollte gerne als Gerichtsdieners in Linz fungieren. Denn nur von einem tüchtigen, handfesten Gerichtsdieners, welcher den Bischof zum Landesgericht begleite, erwarte es noch die Rettung des Staates. Wenn wider alles Erwarten dieses Mittel dennoch nicht helfen sollte, dann empfahl das <Tagblatt> die Sperrung der Temporalien. Denn davon waren die Tagblatt-Juden fest überzeugt, daß der Bischof seine Ansichten gänzlich ändern und sich zu allem verstehen werde, sobald man ihm den Brodkorb höher hänge.“³¹⁶

Über den Bischof wird eine vierzehntägige Kerkerstrafe verhängt. Da er aber umgehend vom Kaiser begnadigt wird, muss er sie nicht antreten. Rudigier wird seine Ablehnung der neuen Schulgesetze auch weiterhin kundtun und somit zu der Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes von 1883 beitragen, die er in einem Hirtenbrief freudig begrüßt.

4. Die Auseinandersetzungen um eine „neue“ Schule für die Monarchie (1869-1883)

4.1 Das Reichsvolksschulgesetz von 1869

Der Zustand des Primarschulwesens in den sechziger Jahren des neunzehnten Jahrhundert war durch große regionale Unterschiede und solche zwischen Städten und Dörfern

³¹⁶ Meindl, Leben und Wirken des Bischofs Rudigier, 739.

gekennzeichnet. Die Qualität des Unterrichts sowie die lasche Handhabung der Schulaufsicht, in deren Folge man es mit dem Schulbesuch oft nicht so ernst nahm, genügten den Anforderungen der Zeit nicht mehr. Für die Liberalen war der schlechte Zustand auch ein Argument im politischen Wettstreit gegen ihre klerikal- konservativen Gegner. Zu Unrecht, wie Engelbrecht meint.

*„Die Schattenseiten im Primarschulbereich wurden breit herausgestrichen und allein der katholischen Kirche zur Last gelegt. Dazu ist zu sagen, daß die Übertragung eines lokalen, gut dokumentierten mißlichen Zustandes auf die Gesamtverhältnisse genauso wenig statthaft ist wie der umgekehrte Weg(...)“*³¹⁷

Während Engelbrecht unterstreicht, dass die Bischöfe immer wieder auf die fleißige Inspektion der Schulen durch die geistliche Schulaufsicht gedrängt hätten, finden wir bei Strakosch zahlreiche Hinweise auf deren Mängel.

*„In Wien fiel die große Zahl schulpflichtiger Kinder auf, die während der Schulstunden bei den Stadttoren und auf gangbaren Plätzen dem Bettel oblagen.“*³¹⁸

Vor allem in den Vororten Wiens mangelte es an ausreichendem Schulraum, weshalb auch großzügig über die Nichteinhaltung des Schulbesuchs hinweggesehen wurde. Die Niederlage bei Königgrätz 1866 beschleunigte schließlich die auch aus Wirtschaftskreisen immer wieder eingemahnten Reformen.

*„Wie üblich nach Niederlagen, wurde auch in Österreich nach Ursachen gefragt und nach Schuldigen gesucht. Die Schule rückte dabei in den Mittelpunkt der Kritik, hatte doch die Musterung im Jahre 1865 ergeben, daß die österreichischen Soldaten im Gegensatz zu den Preußen zu zwei Drittel Analphabeten waren.“*³¹⁹

Wie bereits ausgeführt, hatte die Schuldebatte rund um das Gesetz vom 25. Mai 1868 einen ersten Höhepunkt erreicht. In einem weiteren Gesetz sollten nähere Ausführungen für die Volks- und Bürgerschulen folgen. Ein entsprechender Antrag auf ein „Reichsvolksschulgesetz“ wurde dem Abgeordnetenhaus am 2. März 1869 vorgelegt. Er

³¹⁷ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 4, 111.

³¹⁸ Strakosch-Graßmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 222.

³¹⁹ Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 4, 112.

baute weitgehend auf Vorarbeiten des oberösterreichischen Schulausschusses auf, der bereits 1866 Reformvorschläge vorgelegt hatte. Kernpunkt dabei war die alleinige Leitung und Aufsicht der Volksschule durch den Staat beziehungsweise die Länder. Der Einfluss der Kirche sollte auf den Religionsunterricht beschränkt werden. Für Strakosch ist diese Forderung vor allem im Lichte der immer schwieriger werdenden Nationalitätenfrage zu sehen, die ausreichend Anlass gegeben hätte, dem Staate verstärkte Leitungsfunktion im Bildungswesen zuzusprechen.³²⁰

Mit einer Stimmenmehrheit von 111 gegen 4 Stimmen bei Abwesenheit von 65 Abgeordneten wird das Gesetz am 24. April 1869 nach langer Debatte im Abgeordnetenhaus angenommen. Die hohe Zahl der Abwesenden erklärt sich daraus, dass etliche Länder den Reichstag grundsätzlich nicht beschickten beziehungsweise einige ihm in dieser Frage die Kompetenz absprachen. Sie traten vielmehr dafür ein, dass die Volksschule zur Gänze Ländersache werden sollte. Für den slowenischen Abgeordneten Toman stellt das Vorhaben, dass die Landesschulräte in Zukunft die Unterrichtssprache festlegen sollten, einen groben Eingriff in die Rechte der Landtage dar. Von den deutschsprachigen Abgeordneten sind vor allem die beiden Tiroler Geistlichen Greuter und Jäger gegen das Gesetz. Sie verteidigen nicht nur die angestammten Rechte der Kirche im Volksschulwesen sondern warnen auch vor den finanziellen Folgen für den Staat. Wenn man den Lehrern die gleiche Bedeutung wie den Generälen einräumt, dann würden sie auch bald deren Gehalt beanspruchen.³²¹

Bei der darauffolgenden Debatte im Herrenhaus am 10. Mai 1869 beschwört der Berichterstatter Dr. Unger das übergeordnete Interesse der Gesamtmonarchie gerade in Angelegenheiten die Schule betreffend.

*„Der Grundsatz, der uns vor allem anderen vorschweben muß, ist die Sorge für das Reich, die Sorge für das Interesse des Reiches und erst in zweiter Linie die Interessen der Länder.“*³²²

Im Herrenhaus wurde das Gesetz ohne weitere Verzögerungen angenommen, wobei die Vertreter der Kirche wider Erwarten bei der Debatte fehlten.

³²⁰ vgl. *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, 251.

³²¹ vgl. Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz. Die österreichische Volksschule vor und nach dem Jahre 1869. Verein Freie Schule (Wien 1909), 3.

³²² Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz, 4.

*„Die Kirchenfürsten hatten zwar vorher ihr Erscheinen ziemlich pomphaft ankündigen lassen, aber dann ist zur Sitzung kein Einziger gekommen (...). Die große Schlacht zwischen Staat und Kirche war eben schon in den Jahren 1867 und 1868 bei der Beratung des Gesetzes über das Verhältnis zwischen Schule und Kirche geschlagen worden und die Geistlichkeit war damals unterlegen.“*³²³

Das Gesetz wird schließlich am 14. Mai 1869 vom Kaiser sanktioniert. Das Primarschulwesen wird in „Allgemeine Volksschulen“ und „Bürgerschulen“ gegliedert. Die Bürgerschule schließt sich in der Regel an die fünfte Klasse der Volksschule an und gewährt laut Paragraph 17 *„denjenigen, welche eine Mittelschule nicht besuchen, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung.“*³²⁴

Die Schulpflicht wird insgesamt von sechs auf acht Jahren erhöht, was eine der Hauptursachen für den anhaltenden Widerstand gegen das neue Gesetz in manchen Regionen sein wird. Ein weiterer Grund liegt in der Finanzierung der Schule.

*„Die starke Belastung der Gemeinden hat den Widerspruch vieler Zeitgenossen hervorgerufen, die erwartet hatten, der Staat würde als natürliche Folge seines nahezu totalen Rechtsanspruches auf die Schule auch einen wesentlichen Teil der Kosten übernehmen.“*³²⁵

Bei der inneren Organisation der Schule wird den Ländern und der Verwaltung viel Spielraum gelassen. Im Gesetz werden lediglich verbindliche Grundsätze festgelegt sowie ein Fächerkanon, in dem nun auch den Naturwissenschaften mehr Platz eingeräumt wird. Zu den Grundsätzen zählt die Gleichheit aller Staatsbürger vor dem Gesetz, daher wird auch eine breit angelegte allgemeine Volksbildung angestrebt und kein reines Elitentum gefördert. Auch wenn das Gesetz der liberalen Mehrheit im Abgeordnetenhaus zu verdanken ist, der man oft Religionsfeindlichkeit vorwarf, so stehen doch an erster Stelle der Lehrziele die sittlich-religiöse Erziehung der Kinder sowie der Religionsunterricht. Der Kirche wird das Recht zuerkannt, in diesen Bereichen gestaltend zu wirken, wobei jedoch ihre Anordnungen an die Lehrer über den Schreibtisch der Schulbehörde gehen müssen, was für Maier Ausdruck eines „Staatsschulwesens“ ist.

³²³ Ibid., 18.

³²⁴ www.ris.bka.at/ Reichsvolksschulgesetz 1869. Zugriff: 20. Oktober 2009

³²⁵ Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule, 85f.

„Staatliche Stellen sind zwischen Kirche und Schule gesetzt und nehmen für sich das Recht in Anspruch, die kirchlichen Anordnungen und Verfügungen zur religiös-sittlichen Erziehung und Bildung prüfend einzusehen, ehe sie diese an die Schulen weitergeben.“³²⁶

Paragraph 2 des Gesetzes macht die öffentliche Schule zur interkonfessionellen Schule mit konfessionellem Religionsunterricht. Ihr Besuch darf nicht mehr an eine bestimmte Religionszugehörigkeit gebunden werden; dies darf nur bei Privatschulen geschehen.

„Jede Volksschule, zu deren Gründung oder Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder teilweise beiträgt, ist eine öffentliche Anstalt und als solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich. Die in anderer Weise gegründeten und erhaltenen Volksschulen sind Privatanstalten.“³²⁷

Analog dazu lauten in Paragraph 48 auch die Bestimmungen für die Lehrer.

„Der Dienst an öffentlichen Schulen ist ein öffentliches Amt und ist allen österreichischen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses gleichmäßig zugänglich.“³²⁸

Die Anstellungserfordernisse für den Lehrer sind nicht mehr konfessioneller sondern inhaltlicher Natur. Für seine Ausbildung werden eigene nach Geschlechtern getrennte Lehrerbildungsanstalten eingerichtet. Die Ausbildungsdauer wird auf vier Jahre verlängert. Auch die materielle Lage der Lehrer wird verbessert, zumindest theoretisch. In Paragraph 55 des Reichsvolksschulgesetzes wird die grundsätzliche Absicht dazu festgeschrieben, ihre konkrete Umsetzung allerdings an die Länder delegiert.

„Die Regelung des gesetzlichen Dienstinkommens und der Art des Bezuges hat durch die Landesgesetzgebung zu erfolgen, wofür folgende Grundsätze gelten:

Minimalbezüge, unter welche keine Schulbehörde herabgehen darf, sollen so bemessen sein, daß Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen, und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäß erhalten können.“³²⁹

³²⁶ Ibid., 88.

³²⁷ www.ris.bka.at / Reichsvolksschulgesetz 1869. Zugriff: 20. Oktober 2009

³²⁸ Ibid.

³²⁹ Ibid.

Entsprechende Anordnungen gelten auch für die Altersversorgung und die Versorgung von Hinterbliebenen. Die Pensions- und Unterstützungskassen werden durch die Beiträge der Lehrer und der öffentlichen Hand gespeist.

4.2 Das Reichsvolksschulgesetz wird aufgeweicht

Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 zeichnet sich für Frank durch seinen couragierten Anspruch einer umfassenden Reform aus.

*„In dieser monumentalen Schöpfung des Bürgerministeriums ist mit erstaunlicher Kühnheit die gesamte Schulorganisation, die Schulverpflichtung, die Mitverwaltung der Gemeinde, des Bezirkes und des Landes, sowie endlich die Befreiung der Schule von der Kirche durchgeführt.“*³³⁰

So groß die Begeisterung seitens der Befürworter war, war aber auch die Ablehnung bei den Gegnern des Gesetzes. Durch Mängel bei seiner Durchführung, aber vor allem auch durch geänderte politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen nahmen die negativen Stimmen zu.

In den ersten Jahren nach Beschlussfassung stand die Schaffung von neuen Schulen und zusätzlichen Klassen im Vordergrund. Diese waren durch die Begrenzung der Klassenschülerhöchstzahlen und der Verlängerung der Schulpflicht notwendig geworden. Es zeigte sich sehr rasch, dass es bei der Umwandlung der im Reichsvolksschulgesetz enthaltenen Grundsätze in Landesgesetze große Unterschiede gab. Dies führte insbesondere bei den Lehrergehältern zu viel Unmut. Für Frank trug die ungünstige wirtschaftliche Entwicklung maßgeblich zur Ablehnung der neuen Schule bei.

*„Nach dem Jahre 1873 brach über Österreich eine schwere wirtschaftliche Krisis herein. In der Zeit vor derselben, in den Jahren der Gründungen und des finanziellen Aufschwunges lag das Geld sozusagen auf der Gasse, in einer solchen Zeit erschienen die schwersten Opfer für die Schule leicht.“*³³¹

³³⁰ Ferdinand Frank, Die österreichische Volksschule von 1848-1898. Vom historischen und systematischen Standpunkte aus dargestellt (Wien 1898), 45.

³³¹ Frank, Die österreichische Volksschule, 55.

In den nun folgenden Jahren der Wirtschaftskrise aber drückte die Last der Schulden, die man für die Schaffung von Schulraum aufgenommen hatte. Den Familien machte der Verdienstentgang durch die längere Verweildauer in der Schule zu schaffen oder es fehlte die Arbeitskraft in der eigenen Landwirtschaft. Zusätzlich wurde der Unmut in der Bevölkerung politisch geschickt angeheizt indem erneut die neuen Schulbestimmungen in Zweifel gezogen wurden.

*„Auch hielt die Schule scheinbar nicht das, was man von ihr erwartet hatte, ihre Früchte reiften zu langsam, man konnte ihre Leistungen nicht in klingende Münze umsetzen; kurz, man fieng an, sie mit mißtrauischen Augen zu betrachten. Politische Parteiführer beuteten die Sachlage aus, indem man dem Volke Schulbesuchserleichterungen und Verringerung der Schullasten in Aussicht stellte.“*³³²

In der „Schul- und Unterrichtsverordnung für die allgemeinen Volksschulen“ vom 20. August 1870 wurde zwar die Schulpflicht bis zum vierzehnten Jahr festgelegt, gleichzeitig aber den Bezirks- und Landesschulräten das Recht erteilt, über Anträge auf Verkürzung der Schulzeit zu entscheiden. Eine Reduktion konnte durch eine Verminderung der wöchentlichen Stundenzahl, durch eine Absenz im Winterhalbjahr oder durch den Besuch von Abendkursen erfolgen.

Für bestimmte Teile der Monarchie legte das Reichsvolksschulgesetz eine Schulpflicht von nur sechs Jahren fest. Dies betraf Galizien, Dalmatien, Görz, Gradisca, Bukowina und das Herzogtum Krain. Andere Länder wollten ebenfalls diese Regelung für sich in Anspruch nehmen können. In einigen Teilen der Monarchie, besonders in Tirol, wehrte sich die katholische Kirche vehement gegen den Machtverlust in schulischen Angelegenheiten. Sie wurde dabei vom Landtag unterstützt, der erst 1892 die für die Umsetzung des Reichsvolksschulgesetzes erforderlichen Landesgesetze erließ. Der Erzbischof von Brixen, Vinzenz Gasser, untersagte den ihm unterstellten Geistlichen die Mitwirkung in den neuen Schulaufsichtsbehörden. Diese Haltung bestärkte auch die Bevölkerung in ihrer Ablehnung, die oft handgreifliche Formen annahm.

*„Im Passeiertal wurde der Bezirksschulinspektor 1871 mit Steinwürfen empfangen, im Oberinntal mußte die Inspektion in einigen Orten mit Hilfe von Gendarmen vollzogen werden.“*³³³

³³² Ibid., 56.

³³³ Ingeborg Hellmer, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz. Die Schulnovelle von 1883. Dissertation (Wien 1983), 28f.

Es gab jedoch auch andere Stimmen in der katholischen Kirche, wie die des Wiener Kardinals Rauscher. In seinem Hirtenbrief vom 15. Juni 1871 fordert er den Klerus auf, die Teilnahme an den lokalen Schulräten nicht abzulehnen sondern die angebotenen Stellen zu besetzen und dort den katholischen Einfluss geltend zu machen. Franz betont, dass das Reichsvolksschulgesetz von seinen Gegnern auch als Instrument der Zentralisierung abgelehnt wurde. Auch dabei spielte die katholische Kirche eine tragende Rolle.

*„In allen Ländern der Monarchie, außer in den deutschen, trat der katholische Klerus als Gegner der Zentralisation und als Wortführer der nationalen Sonderinteressen auf. Zusammen mit dem katholischen Adel bildete er die Führungsschicht der Nationalitäten und ihrer Sonderbelange.“*³³⁴

Mit einer Novellierung des Gesetzes, die am 2. Mai 1883 in Kraft trat, versuchte die Regierung eine Verschnaufpause im Schulstreit zu erlangen. Besonders umstritten war dabei der Paragraph 48. Er besagte, dass man nur mehr dann zum Schulleiter bestellt werden könne, wenn man die Befähigung zum Unterricht in der Religion besitze, der die Mehrheit der Schüler angehören. Für die Kritiker wurde damit die Interkonfessionalität der Schule ausgehebelt. In der Novelle wird auch die Erlangung von Schulbesuchserleichterungen weiter vereinfacht, was nach Maier unmittelbare Folgen zeitigte.

*„Von dieser Möglichkeit machten die ärmere Stadtbevölkerung und vor allem die Landbevölkerung ausgiebigen Gebrauch, mit dem Ergebnis, daß in den folgenden zwei Jahrzehnten die Zahl der Kinder, die das siebente und achte Schuljahr besuchten, beständig zurückging.“*³³⁵

5. Politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den ersten Jahrzehnten der Dritten Republik

Die liberale Phase des *Second Empire* hatte dem Land einen Modernisierungsschub beschert. Der Ausbau des Eisenbahnnetzes und die durch Haussmann projektierte Stadterneuerung von

³³⁴ Georg Franz, Kulturkampf. Staat und katholische Kirche in Mitteleuropa von der Säkularisation bis zum Abschluss des preussischen Kulturkampfes (München 1954), 83.

³³⁵ Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule, 99.

Paris sind sichtbare Zeichen dafür, ebenso wie die 1855 und 1867 stattfindenden Weltausstellungen.

Diese sollten nicht nur die innenpolitische Zustimmung zum Regime festigen sondern auch dazu beitragen, die internationale Bedeutung Frankreichs zu steigern. Neben industriellen Errungenschaften wurden auch solche aus den Bereichen Landwirtschaft und Kultur gezeigt. Das Thema Schule wurde ebenfalls in die Ausstellung aufgenommen.

Auf der Weltausstellung von 1867 zeigte Krupp auch seine neue riesige Kanone, die nur drei Jahre später im deutsch-französischen Krieg zum Einsatz kommen sollte. Warum Frankreich diesen Krieg vom Zaun gebrochen hat wird in der Literatur breit diskutiert. Für Grondeux ist die herkömmliche Begründung, nämlich die Angst vor einer möglichen Kandidatur eines Hohenzollern auf den spanischen Thron, *un motif bien mince*. Seiner Ansicht nach überwogen innenpolitische Motive.

*„Les bonapartistes autoritaires (...) pensent qu’une victoire aiderait Napoléon III à redresser son pouvoir.“*³³⁶

Diese mögliche Überlegung kontrastierte mit der im Land weit verbreiteten Unwilligkeit, auch nur an die Möglichkeit eines Krieges zu denken. Vor allem die Republikaner lehnten Pläne zu einer Stärkung der Armee ab, die nach dem Sieg Preußens über Österreich 1866 im Umkreis des französischen Herrschers entwickelt worden waren. Sie wussten sich dabei von der Mehrheit der Bevölkerung unterstützt. Auf dem Land fürchtete man vor allem die drohende Einberufung von mehr Soldaten und in den Städten war man nicht gewillt, einen finanziellen Beitrag zu höheren Militärausgaben zu leisten.

Auch die Intelligentsia beschäftigte sich lieber mit positiven Zukunftsszenarien, wie Grondeux mit Beispielen belegt.

*„En 1869, Victor Hugo a présidé le congrès de Lausanne qui ambitionnait la construction des < Etats-Unis d’Europe > couplée avec l’avènement de la démocratie.“*³³⁷

Trotz dieser Stimmungslage werden aber im entscheidenden Moment alle politischen

³³⁶ Jérôme Grondeux, *La France entre en République 1870-1893* (Paris 2000), 20.

³³⁷ Grondeux, *La France entre en République*, 18.

Formationen in der Nationalversammlung für die Kriegskredite stimmen. *Par patriotisme*, wie es in solchen Fällen zu heißen pflegt. Démier nennt den Krieg von 1870 *une maladie fatale*.³³⁸ Das Land war nicht ausreichend darauf vorbereitet und auch die Hoffnung auf österreichische und italienische Waffenhilfe erwies sich als Fehleinschätzung. Schmale wiederum betont, wie sehr die französische Vorgangsweise den Interessen Bismarcks entgegenkam.

*„Preußen war nicht der Angreifer, sondern befand sich im Verteidigungskrieg, die einzige Konstellation, die ihm die süddeutschen Staaten zuführen konnte.“*³³⁹

Die Niederlage in diesem Krieg wird weitreichende Folgen für Frankreich haben und die Beziehungen zu Deutschland für lange Zeit belasten. Neben dem Verlust von Elsass-Lothringen, einem Bürgerkrieg mit zahlreichen Opfern und hohem Potential zum Mythos - *la Commune de Paris* - wird es nach der Gefangennahme des Herrschers am 4. September 1870 zur Ausrufung der Republik kommen. Winock beschreibt anschaulich, auf welcher schwachen Legitimationsgrundlage sich die Republik anfangs bewegte.

*„Le pouvoir bonapartiste, abattu par la défaite militaire de Sedan, le 2 septembre 1870, avait laissé place à un gouvernement provisoire qui n'avait pour toute légitimité que les battements de mains de la foule rassemblée le surlendemain sous le balcon de l'Hôtel de ville.“*³⁴⁰

Für Démier ist die Dritte Republik zu Beginn *une coquille vide*, die einer Verlegensheitslösung nahekommt.

*„Le 4 septembre 1870, la République s'est imposée d'abord comme l'acte de décès du Second Empire, victime d'une guerre perdue et non pas d'une révolution.“*³⁴¹

Bei den Wahlen zur Nationalversammlung am 8. Februar 1871 erlangen die Monarchisten, die hinsichtlich der Thronfolge in *orléanistes* und *légitimistes* gespalten sind, die Mehrheit. Entscheidend dafür war unter anderem, dass sie anders als die Republikaner die Bedingungen des Waffenstillstands akzeptierten und somit ein Ende des Krieges möglich wurde.

³³⁸ vgl. Démier, *La France du XIXe siècle*, 284.

³³⁹ Schmale, *Geschichte Frankreichs*, 226.

³⁴⁰ Michel Winock, *La fièvre hexagonale: les grandes crises politiques de 1871 à 1968* (Paris 1986), 13.

³⁴¹ Démier, *La France du XIXe siècle*, 289.

Der Krieg hat das Land nicht vereint. Am Vorabend der Friedensverhandlungen stehen einander wieder *les deux France* feindlich gegenüber. Für Lejeune verläuft die Spaltung auf verschiedenen Ebenen.

*„La société française des débuts de la Troisième République est, malgré les souhaits des fondateurs, fort divisée: monde rural contre monde urbain, province contre Paris, catégorie contre classe. La <question sociale> est l’une des plus importantes, avec la question religieuse et scolaire.“*³⁴²

Da die Monarchisten ihren Sieg vor allem der ländlichen Wählerschaft verdankten wurde der Begriff *rural* für viele Republikaner geradezu zum Schimpfwort. Die klügeren unter ihnen aber hatten schnell begriffen, dass ohne *paysannerie* kein Staat, beziehungsweise keine Republik zu machen sei, lebten doch um 1870 noch zwei Drittel der Bevölkerung am Land. Die Abwanderung in die Städte erfolgte langsamer als in anderen Industrieländern, auch das Bevölkerungswachstum war im Vergleich geringer. In diesem Zusammenhang unterstreicht Lejeune die weite Verbreitung der Geburtenkontrolle.

*„La baisse de la fécondité est nette en France: les naissances sont volontairement limitées car joue le désir d’une vie meilleure, plus facile, permettant de donner aux enfants une instruction et un rang social supérieur (...).“*³⁴³

Wenn man von *der* Landbevölkerung spricht, darf man dabei nicht vergessen, dass es enorme Unterschiede in Lebensweisen, Arbeitsformen, politischer Orientierung und sprachlichen Idiomen gab.

*„En 1863, dans 8381 communes sur 37510, soit le quart, les habitants ne parlaient pas français et ceci sans compter les patois dérivés du français d’oil.“*³⁴⁴

Während die katholische Kirche nach dem Motto *„foi, patois et paysan sont trois qui ne font qu’un“*³⁴⁵ die Pflege regionaler Traditionen und Idiome unterstützte, wurde staatlicherseits alles unternommen um die nationale Integration voranzutreiben. Der Schule wird dabei eine

³⁴² Dominique Lejeune, *La France des débuts de la IIIe République. 1870-1896* (Paris 2007), 82.

³⁴³ *Ibid.*, 86

³⁴⁴ Christophe Charle, *Histoire sociale de la France au XIXe siècle* (Paris 1991), 148.

³⁴⁵ vgl. Cholvy, *Christianisme et société*, 87.

Schlüsselrolle zukommen, aber es werden auch noch andere Kräfte in diesem Bereich wirksam und treiben die Verstädterung der Lebensweise voran. Die Kataloge der großen Warenhäuser finden ihren Weg auch in entlegene Dörfer. Großgrundbesitzer, die den Winter in Paris verbringen, kehren mit neuen Ideen aufs Land zurück und gründen verschiedenste Vereine, in denen nicht selten auch die Lehrer aktiv werden. Es entsteht auch ein lokales Pressewesen, das zur politischen Meinungsbildung beiträgt.

Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht führt zu starken Veränderungen in der Sozialisation der jungen Männer vom Dorf. Sie lernen zwei Jahre lang ein anderes, urbanes Leben kennen, da die Garnisonen meist in Städten untergebracht sind.

„La vie de caserne est l’occasion d’une série d’apprentissages impossibles à la campagne: minimum d’hygiène, nourriture plus variée, rapport différent au temps et à l’espace.“³⁴⁶

Nach Charle bricht circa ein Drittel der jungen Männer mit der Familie und kehrt nach dem Militär nicht ins Dorf zurück sondern wählt einen anderen beruflichen Weg. Möglichkeiten gibt es zum Beispiel bei der Gendarmerie, der Post, der Eisenbahn und als Minenarbeiter.

Auch wenn die Notabeln an der Spitze der Gesellschaft vom Bürgertum abgelöst werden, so bleibt ihr Einfluss auf lokaler Ebene entscheidend. Um sie herum organisiert sich auch das politische Leben: es werden Komitees und Meinungsorgane gegründet, Allianzen eingegangen und wieder gelöst - die politische Landschaft bleibt in Bewegung und kommt noch längere Zeit ohne festgefügte politische Parteien aus.

Nach den turbulenten Anfangsjahren nimmt die Dritte Republik institutionelle Gestalt an. 1873 wird die Amtszeit des Präsidenten auf sieben Jahre festgelegt, 1875 werden die Verfassungsgesetze beschlossen, in denen die Funktionsweise der neuen Staatsform beschrieben werden. Durch eine kluge Finanzpolitik war es den Gründungsvätern der Republik gelungen, die Reparationszahlungen rasch zu begleichen, was zu einem früheren Abzug der deutschen Besatzungstruppen führte. Die Bevölkerung wusste das zu schätzen. Dass es dem Land so schnell gelungen war, sich nach der Niederlage wirtschaftlich zu erholen, nötigte auch den europäischen Monarchien Respekt ab und verhinderte eine Isolierung Frankreichs.

³⁴⁶ Charle, Histoire sociale de la France, 153.

Im Zuge einer neuerlichen politischen Krise kommt es 1877 zu vorgezogenen Neuwahlen, die die Republikaner endlich für sich entscheiden können. Démier schreibt diesen Erfolg vor allem Gambetta (1838-1882) zu, dem es im Wahlkampf gelungen war, die Republikaner als die wahren Garanten für Stabilität und Fortschritt zu positionieren. Als ihre politischen Feinde nannte er den Adel und die katholische Kirche, insbesondere die Jesuiten, die, so wie einst 1830, die Restauration vorbereiten würden.

*„Face à ces menées dangereuses, les républicains s'imposent comme les garants de la paix extérieure, les gardiens de la constitution, de la légalité, de l'ordre, en fait comme les vrais conservateurs face aux fauteurs de troubles de la droite.“*³⁴⁷

Bei den Gemeinderatswahlen von 1877 gehen von 36 000 Gemeinden 20 000 an die Republikaner. Auch in der zweiten Kammer, im Senat, werden sie nach und nach durch Siege bei den Teilwahlen die Mehrheit erhalten.

Der Erfolg der Republikaner geht mit einer zunehmenden inneren Differenzierung in verschiedene politische Flügel einher. Allen gemeinsam ist jedoch das Bestreben, die Republik mittels Ritualen und Symbolen im Bewusstsein der Menschen zu verankern. Dabei wird an die Revolution von 1789 angeknüpft: der 14. Juli wird zum Nationalfeiertag und die Marseillaise zur Nationalhymne erklärt.

Schließlich soll die Republik auch „sichtbar“ werden. Im Inneren der öffentlichen Gebäude sorgt die Büste der *Marianne* dafür; im öffentlichen Raum sind es die Bauten der *Republiksarchitektur*. Zu den in den achtziger Jahren hochgezogenen öffentlichen Gebäuden zählen auch viele Primarschulen. Sie werden nach einem gemeinsamen Bauplan errichtet um einen Wiedererkennungseffekt zu erzielen. Die Schulen zählen zu den in reger öffentlicher Bautätigkeit errichteten Profanbauten, die ein Gegengewicht zu den zahlreich vorhandenen Sakralbauten herstellen sollen.

Die soziale Basis der Republik sind neben der *paysannerie* alle *petits*, wie Charle es nennt. *„L'idéal républicain cherche un fondement social, en dehors des paysans, dans la France des <petits>: petits commerçants, petits artisans, employés, petits fonctionnaires.“*³⁴⁸

³⁴⁷ Démier, La France du XIXe siècle, 320.

³⁴⁸ Charle, Histoire sociale de la France, 180.

Ihren Kindern werden die Werte der Republik in der neuen *école laïque, gratuite et obligatoire*, die eng mit dem Namen Jules Ferry (1832-1893) verbunden ist, vermittelt werden.

6. Der Weg zu den Schulgesetzen der achtziger Jahre

6.1 Edgar Quinets L'Enseignement du peuple

Der Philosoph und Historiker Edgar Quinet (1803-1875) hat die oben genannte Abhandlung im Kontext der Zweiten Republik verfasst, als sich deren Scheitern bereits abzeichnete. Die Ursachenforschung dafür ist eine der Triebfedern seines Schreibens. Auch im Schweizer Exil während der Zeit des Second Empire beschäftigt er sich weiterhin mit Bildungsfragen.

In der Literatur wird Quinets Text unter Verwendung eines Ausspruchs von einem der späteren „Architekten“ der Primarschule der Dritten Republik, Ferdinand Buisson (1841-1932) oft als *bible de l'école laïque* bezeichnet.³⁴⁹ Auch Lindenberg erwähnt in seinem Vorwort zur Neuauflage von 2001 dass Quinets Gesamtwerk - versehen mit zahlreichen handschriftlichen Anmerkungen - in der Bibliothek von Jules Ferry gestanden habe.³⁵⁰

Quinet war einer der wenigen Abgeordneten, die gegen das Gesetz Falloux auftraten, das - wie an anderer Stelle bereits ausgeführt - der Kirche wieder mehr Einfluss im Schulwesen sichern sollte. Er stellte einen Abänderungsantrag zu Artikel 21, in dem das Fach *instruction morale et religieuse* festgeschrieben und de facto zum katholischen Religionsunterricht umfunktioniert wurde. Er schlug vor, die Passage über den Religionsunterricht mit dem Zusatz *sans acceptation des dogmes particulières* zu ergänzen. In seiner Begründungsrede argumentiert er damit, dass die Prinzipien des öffentlichen Rechts, dessen Säkularisierung allgemein akzeptiert wird, auch auf die Schule anzuwenden seien.

„Il faut fonder l'école sur le principe qui se trouve au fond de toutes nos lois (...), séculariser la

³⁴⁹ vgl. Liliane Maury, *L'Enseignement de la morale* (Paris 1999), 12.

³⁵⁰ vgl. Edgar Quinet, *L'Enseignement du peuple*, introduction de Daniel Lindenberg (Paris 2001), 25.

législation, séparer le pouvoir civil et le pouvoir ecclésiastique, la société laïque et l'Église.”³⁵¹

Seine Initiative blieb jedoch ohne Erfolg. Quinet hat von Beginn an die Nähe der Zweiten Republik zur katholischen Kirche mit Misstrauen verfolgt. Als Zeitzeuge beschreibt er anhand einer Episode aus den ersten Tagen der Revolution sehr anschaulich, wie grotesk sich für ihn diese Allianz ausmachte. Auch 1848 wurden in Anlehnung an die Symbolik der Revolution von 1789 Freiheitsbäume gepflanzt. Neu war hingegen, dass sie von katholischen Priestern gesegnet wurden.

„Le lendemain du jour d'émancipation, d'ardents amis me pressent d'accourir au pied de la montagne Geneviève. Il s'agissait pour nous d'inaugurer de nos mains la victoire de la philosophie. J'arrive; la place était déjà remplie d'un peuple frémissant d'enthousiasme. Je m'arrête au bord de la fosse où l'arbre allait être enraciné(...). Un murmure solennel s'échappe de cette foule attendrie. Elle se découvre, il se fait un moment de silence sacré. Du fond de la terre surgit, porté par l'enthousiasme, un homme en surplus. Il ouvre ses lèvres, auxquelles étaient suspendus des milliers d'hommes; et voici les paroles qui tombent dans la fosse: < Messieurs, cet arbre de la liberté vous est donné par les dames du Sacré-Coeur>.”³⁵²

Um die Bruchstelle der Zweiten Republik aufzuzeigen, vergleicht er sie mit der Revolution von 1789. Während diese nämlich glaubte, die Welt mit ihrer eigenen spirituellen Energie retten zu können, glaubte man 1848 nicht ohne die Unterstützung der katholischen Kirche auskommen zu können. Damit hätte sich die Freiheitsbewegung „klein“ gemacht und sich in die Abhängigkeit einer fremden Macht begeben, wie er dies anhand der eben zitierten Episode mit dem von Nonnen geschenkten Freiheitsbaum aufzeigen wollte. Und diese Haltung setzte sich laut Quinet auch in der parlamentarischen Arbeit fort.

„La scène de la bénédiction des arbres de la liberté a été répétée, pour ainsi dire, chaque jour dans l'Assemblée constituante.”³⁵³

Für Quinet sind Katholizismus und Demokratie schlichtweg unvereinbar, da ersterer aufgrund einer jahrhundertelangen Konditionierung zur *servitude volontaire*, also einer freiwilligen

³⁵¹ Quinet, L'Enseignement du peuple, 22.

³⁵² Ibid., 46.

³⁵³ Quinet, L'enseignement du peuple, 47.

Unterwerfung des Volkes führe. Autoritäre Strukturen, Erziehung zur Unmündigkeit sowie Wissenschaftsfeindlichkeit wären inhärente Bestandteile dieser Religion, die somit in der modernen Welt über kurz oder lang untergehen werde.

*„Par la longue habitude d’une conscience en tutelle, on appelle désordre, la nécessité où chacun se trouve de se diriger lui-même dans le monde religieux et moral. Il arrive ainsi que la liberté de conscience n’est acceptée que comme un pis-aller.”*³⁵⁴

Diese *servitude volontaire*, die auch die Zweite Republik zum Scheitern gebracht hätte, könne man nur durch eine umfassende, hochwertige Bildung des Volkes beenden. Der Schulbesuch sollte verpflichtend sein, was die Streichung jeglichen Kostenbeitrags seitens der Eltern voraussetze. Die Schule ist nach Quinet der Ort, an dem die zukünftige Generation lernen soll, in Freiheit zu leben. Daher stellt er drei konkrete Forderungen auf.

*„Premièrement, suppression des salaires des clergés, comme en Amérique (...). Deuxièmement, gratuité de l’enseignement, afin qu’il puisse être obligatoire à un certain degré (...). Troisièmement, séparation de l’enseignement laïque et de l’enseignement des Églises particulières.”*³⁵⁵

Quinet tritt aber keineswegs für eine Schule ohne Gott ein sondern warnt sogar vor ihr. Ohne Gott hätte eine Gesellschaft keine Ideale mehr und daher auch keine Richtschnur des Handelns. Er unterstreicht seine Behauptung mit dem Hinweis, dass es in der Geschichte bislang keine atheistischen Gesellschaften gegeben hätte. Deshalb plädiert er für eine neue universalistische Herangehensweise an Gott.

Demnach sollte es Aufgabe der Schule und des Lehrers sein, dem jungen Menschen, der anders als seine Eltern noch nicht durch historische religiöse Streitigkeiten belastet ist, Gott nahe zu bringen *bevor* er noch etwas von den verschiedenen, die Gesellschaft oft trennenden Religionen gehört hat.

„Je voudrais le faire grandir au milieu des pensées divines qui soutiennent le genre humain; il saurait que plus tard la divergence des croyances et le triste secret du divorce des âmes; il connaîtrait Dieu avant de connaître le prêtre. C’est tout le contraire de ce qui se fait

³⁵⁴ Ibid., 185.

³⁵⁵ Ibid., 155.

aujourd'hui.”³⁵⁶

Quinet beruft sich wiederholt auf Condorcet, den er auch ausführlich zitiert. Nicht ganz zu Recht, wie Mély meint, ersetze Quinet doch den katholischen Glauben durch eine neue spirituelle Autorität, die man bei Condorcet vergeblich suchen wird. In politischer Hinsicht aber sieht er durchaus Verbindungen zwischen den beiden Autoren.

„C'est sans doute davantage dans l'intérêt politique porté à l'école du peuple en tant qu'institution fondatrice d'une démocratie réelle que se manifeste nettement la filiation entre Condorcet et Quinet.”³⁵⁷

Bei allem Eintreten für die laizistische Schule scheint diese Option für Quinet nicht wirklich die erste Wahl zu sein sondern nur die bestmögliche angesichts einer gegebenen historischen Situation. Diese besteht darin, dass der Protestantismus - für Quinet die einzige den Anforderungen der modernen Gesellschaft entsprechende Religion - in Frankreich nicht siegreich gewesen war und es seit Napoleon nicht eine sondern mehrere gleichberechtigte Religionen im Land gab. Das Fehlen einer einheitlichen Religion stellt für Quinet eine potentielle Schwächung des Staates dar, daher soll der laizistische Unterricht ganz besonders auf die Stärkung der Einheit der Nation ausgerichtet werden.

„L'instituteur a un dogme plus universel que le prêtre, car il parle tout ensemble au catholique, au protestant, au juif, et il les fait entrer dans la même communion civile. L'instituteur doit dire: Vous êtes tous enfants d'un même Dieu et d'une même patrie; tenez-vous par la main jusqu'à la mort.”³⁵⁸

6.2 La Ligue de l'enseignement

Die 1866 erfolgte Gründung der *Ligue de l'enseignement* durch Jean Macé (1815-1894) wird in der Literatur als Meilenstein in der Schulentwicklung gesehen.

³⁵⁶ Quinet, *L'Enseignement du peuple*, 148.

³⁵⁷ Mély, *De la Séparation*, 300.

³⁵⁸ Quinet, *L'Enseignement du peuple*, 136.

„*La Ligue de l'enseignement, créée dans les années 1860-1870 par Jean Macé, à laquelle souscrivirent des gens de toutes classes et qui devint, en fin de compte, l'un des groupes de pression les plus actifs du pays.*”³⁵⁹

Ihre Tätigkeit umfasste sowohl konkrete Maßnahmen auf lokaler Ebene zur Verbesserung des allgemeinen Bildungsniveaus als auch politische Kampagnenarbeit auf nationaler Ebene zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema. Damit zog sie sich den Zorn der katholischen Kirche zu, was wiederum die Unterstützung seitens der republikanischen Presse sicherte.

Wir haben bereits im Vorfeld der Schulgesetzgebung unter Minister Guizot eine einflussreiche zivilgesellschaftliche Bildungsinitiative kennengelernt, *la Société pour l'instruction élémentaire*. In beiden Fällen ließen sich die Proponenten vom Ausland inspirieren. Während die *Société pour l'instruction élémentaire* zu Beginn des Jahrhunderts dafür sorgte, dass aus England stammende innovative pädagogische Modelle auch in Frankreich umgesetzt wurden, orientierte sich die *Ligue de l'enseignement* an entsprechenden Initiativen in Belgien. Dort war bereits 1842 ein Gesetz beschlossen worden, das ähnlich wie das französische Gesetz Falloux von 1850 die Vormachtstellung der katholischen Kirche im Schulwesen festschrieb. In Reaktion darauf gründeten belgische Liberale 1865 *La Ligue de l'Enseignement*, mit dem Ziel, im ganzen Land Zirkeln einzurichten, in denen Schulreformen diskutiert und beworben wurden. Es wurden keine politischen Forderungen aufgestellt, vielmehr sollte die Politik durch individuelle Initiativen in Zugzwang gebracht werden.

Jean Macé war von dieser Vorgangsweise begeistert. Nach seiner Teilnahme am zweiten Jahreskongress der belgischen *Ligue* in Liège im September 1866 startete er nur einen Monat später eine analoge Initiative in Frankreich. Seine belgischen Freunde gaben dem Projekt angesichts des autoritären politischen Klimas in Frankreich anfangs wenig Erfolgchancen. Macé aber verstand es meisterlich, das von Unterrichtsminister Duruy geschaffene offenere Klima zu nutzen. Dem begabten Netzwerker gelang es auch, die notwendige materielle und mediale Unterstützung zu erlangen.

Macé berichtet am 25. Oktober 1866 in der Tageszeitung *L'Opinion nationale* über die belgische Initiative und ruft zur Gründung einer gleichartigen Organisation in Frankreich auf.

³⁵⁹ Theodore Zeldin, *Orgueil et intelligence. Histoire des passions françaises. Tome 2* (Paris 2003), 214.

Auch wenn nach Einschätzung des Autors der politische Handlungsspielraum im eigenen Land wahrscheinlich geringer sei, so wolle er sich dadurch nicht von vornherein entmutigen lassen.

„Nous ne sommes pas tout à fait, c’est vrai, dans les mêmes conditions que nos voisins. Il nous faut des autorisations dont ils n’ont pas besoin, et le programme à présenter devra probablement être moins large que le leur. Mais quand il s’agit d’un intérêt aussi majeur pour le pays, ce qu’on ne peut pas faire doit-il jamais empêcher de chercher à faire ce qu’on pourrait?”³⁶⁰

Macé unterstreicht die Dringlichkeit seines Anliegens mit dem Hinweis auf das allgemeine Wahlrecht in Frankreich. Um dieses Recht verantwortungsvoll ausüben zu können, müsse allen Staatsbürgern die notwendige Bildung zuteil werden.

Weiters stellt er in seinem Aufruf eine Parallele zur geplanten Militärreform her. Für ihn ist eine gute Volksbildung für die öffentliche Ordnung genau so wichtig wie eine starke Armee, daher müsse auch das Schulwesen den Anforderungen der Zeit entsprechend reformiert werden.

„Pourquoi, puisqu’on parle de remanier notre système militaire, pourquoi, à côté de l’armée régulière, ne chercherions-nous pas à organiser aussi la landwehr de l’enseignement? Je serais bien étonné si l’ordre public y perdait quelque chose.”³⁶¹

Zwei Tage nach Erscheinen des Aufrufs in der Presse erhält Macé die ersten drei Mitgliedserklärungen. Es handelt sich dabei um „einfache Menschen aus dem Volk“ also genau um das Publikum, das Macé vorrangig erreichen wollte. Die drei waren weder politisch aktiv noch gehörten sie der Intelligentsia an, wie er enthusiastisch hervorhebt.

„Trois humbles, trois petits de ceux-là mêmes auxquels il fallait précisément donner cette instruction distribuée insuffisamment par l’école (...). Un sergent de ville! On ne pouvait pas crier à l’opposition. Ce n’était pas non plus précisément un personnage gouvernemental, flanqué surtout qu’il était d’un conducteur de chemin de fer et d’un tailleur de pierre.”³⁶²

³⁶⁰ Arthur Dessoie, Jean Macé et la Fondation de la Ligue de l’Enseignement (Paris 1885), 47.

³⁶¹ Ibid., 48.

³⁶² Ibid., 48.

Die Mitgliederzahl wächst schnell an. Macé geht klug mit der politischen Situation um indem er nichts von der Regierung verlangt sondern an die *initiative individuelle* appelliert, wie dies auch Duruy zu machen pflegte. Macé wird in der Literatur als schillernde Persönlichkeit dargestellt. Aus einfachen Verhältnissen stammend, kommt er dank eines Stipendiums in den Genuss einer höheren Ausbildung in einer prestigeträchtigen katholischen Privatschule. Er verzichtet jedoch auf eine akademische Laufbahn und verbringt stattdessen einige Wanderjahre, über die wenig bekannt ist. Für seine politische Entwicklung waren nach eigenen Angaben die Ereignisse des Jahres 1848 entscheidend.

*„J’approchais alors de trente-trois ans, et je ne m’étais encore jamais occupé de politique; autrement dit, je n’avais pas pris au sérieux jusque-là mes devoirs de citoyen, dont on ne m’avait pas assez parlé quand j’étais à l’âge où l’on doit vous parler de ces choses-là. Je n’oublierai jamais ce moment de ma vie où les idées de patrie et de justice se dressèrent pour la première fois, de toute leur hauteur, devant moi, et entrèrent en maîtresses dans mon esprit(...)“*³⁶³

In späteren Jahren wird sich Macé den Freimaurern anschließen. Dies sowie seine guten Beziehungen zu protestantischen Industriemagnaten im Elsass³⁶⁴ machen ihn zum Feindbild der katholischen Kirche, deren aggressive Haltung der *Ligue* gegenüber vor allem LehrerInnen im ländlichen Bereich immer wieder zu spüren bekommen.

*„En 1869 la Ligue décerne une récompense à l’institutrice de Joinville, en Haute-Marne, pour les succès de son cours d’adultes. Flammarion lui-même vient de Paris présider la cérémonie, le 21 août. Dès le lendemain le curé proteste en chaire à la fois contre la Ligue et l’institutrice.“*³⁶⁵

Der Pfarrer droht den SchülerInnen dieser Lehrerin den Ausschluss von der Erstkommunion an und hofft dadurch die Eltern zu beeindrucken. Die heftigen Attacken der katholischen Kirche gegen die *Ligue* gehen aber zunehmend ins Leere, ja sie scheinen der Organisation sogar zu nützen.

³⁶³ Ferdinand Buisson, Nouveau dictionnaire de pédagogie : Macé (Paris 1911). Edition électronique. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire>. Zugriff: 15.8.2009

³⁶⁴ vgl. Jean-Michel Gaillard, Un siècle d’école républicaine (Paris 2000), 173.

³⁶⁵ Gontard, L’Enseignement Primare (1833-1875), 197.

Die öffentliche Schuldebatte hat sich nämlich weiterentwickelt. An der Sinnhaftigkeit des allgemeinen Schulbesuchs wird nicht mehr gezweifelt, vielmehr steht die Qualität des erteilten Unterrichts zunehmend im Zentrum der Diskussion. Lernen die Kinder auch die Dinge, die sie im Leben weiterbringen werden? Welchen Stellenwert haben die Naturwissenschaften im Unterricht und welche Ausbildung brauchen die LehrerInnen?

Angesichts dieser Fragen geraten die katholischen Schulen und Lehrkräfte zunehmend in Bedrängnis. Vor allem die Mädchenschulen, die fast ausschließlich von weiblichen Orden geführt werden, geraten ins Kreuzfeuer der Kritik. Der Mädchenbildung wird zunehmend mehr Augenmerk geschenkt, sie sollen als zukünftige Ehefrauen und Mütter mit den Anforderungen der modernen Zeit mithalten können.

Einige Gemeinden werden von sich aus aktiv und verlangen von den geistlichen Lehrkräften denselben Befähigungsnachweis, der für die weltlichen LehrerInnen bereits Pflicht ist, *le brevet de capacité*. Andere gehen noch weiter und eröffnen neben der bestehenden Schule eine neue, laizistische Schule ohne Religionsunterricht mit ausgebildeten weltlichen Lehrkräften.

All dies entspricht zwar nicht den bestehenden Gesetzen aber staatliche Sanktionen bleiben aus, was angesichts der zunehmenden innenpolitischen Schwäche des Regimes in seinen letzten Jahren nicht verwundert. Die militärische Niederlage schließlich gegen Deutschland 1870 wird die Schuldebatte wiederum ins Zentrum rücken und der Arbeit der *Ligue* eine neue Qualität verleihen.

6.3 Das Ende des Empire und die Niederlage 1870

Seit 1854 erfolgte die Ernennung der Lehrer durch die Präfekten. Dies gab den Lehrern zwar mehr Unabhängigkeit im Umfeld der Gemeinde, bei nationalen politischen Ereignissen wurde jedoch der Zugriff auf sie von oben spürbar. Im Vorfeld der Parlamentswahlen von 1869 finden sich zahlreiche Beispiele dafür, wie die Administration versucht, die Primarschullehrer für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Gontard zitiert aus einem vertraulichen Schreiben des Vizepräfekten von Millau an neunzehn Lehrer, in dem der Besuch des Abgeordneten, dessen Wiederwahl erwünscht ist, angekündigt wird.

„M. Calvet arrivera dans votre commune (...). J'en informe M. le Maire. Tâchez, de concert avec lui, que la réception soit chaude et brillante. Tâchez par tous les moyens légitimes et honorables que notre député si bien disposé pour les instituteurs primaires, reçoive de votre concours la récompense due à ses bons services (...).”³⁶⁶

Bei den Wahlen von 1869 findet die Schulfrage an prominenter Stelle Eingang in die Programme der Kandidaten. Die Republikaner sprechen sich für eine völlige Reform des öffentlichen Schulwesens aus. Es müsse auf allen Ebenen den wissenschaftlichen Erkenntnissen folgen und laizistisch sein. Die Primarschule müsse kostenfrei und verpflichtend sein. Es soll jedoch keine Verpflichtung zum Schulbesuch herrschen, der Unterricht kann auch zuhause vom Vater oder einem Privatlehrer erteilt werden. In diesem Falle würden die Lernerfolge regelmäßig staatlicherseits überprüft werden.

Der gesellschaftliche Druck war so groß geworden, dass der Kaiser bei der Eröffnungssitzung des neu gewählten Parlaments die rasche Einführung der *gratuité*, also die Streichung des Schulgeldes für die Primarschule in Aussicht stellte. Der Widerstand dagegen in den konservativen Reihen blieb allerdings aufrecht.

Am 21. Februar 1870 stellt der republikanische Abgeordnete und Philosophieprofessor an der Sorbonne, Jules Simon (1814-1896) einen Gesetzesantrag zum kostenfreien und verpflichtenden Primarunterricht. Säumigen Eltern droht er mit Geldstrafen und dem teilweisen Entzug ihrer staatsbürgerlichen Rechte. Im Falle einer Verurteilung sollten die Schuldigen an den Pranger gestellt und das Urteil veröffentlicht werden. Der Straßburger Zirkel der *Ligue de l'enseignement* will diese Initiative durch eine nationale Unterschriftensammlung verstärken. Die republikanische Presse beteiligt sich an dieser Aktion und weist vor allem auf die Leistungen anderer Staaten im Bildungsbereich hin. Im Vergleich dazu hätte Frankreich einen eklatanten Nachholbedarf. Das Ende des Empire und der deutsch-französische Krieg stoppen zwar diese Initiative, die Dringlichkeit des Anliegens wird durch die genannten Ereignisse jedoch unterstrichen.

Nach der Niederlage von 1870 taucht das berühmte Wort vom preußischen Volksschullehrer auf, der seinen französischen Kollegen besiegt hätte. Während die einen vor allem die fehlende Ausbildung der einfachen Soldaten für die Niederlage verantwortlich machen, sehen

³⁶⁶ Gontard, L'Enseignement Primaire, 204.

die anderen die Ursache dafür im miserablen Ausbildungsniveau der höheren militärischen Ränge.

Es gibt aber auch gegenteilige Stimmen. Sie sehen gerade im Schulbesuch der jungen Männer aus dem Volk eine Fehlentwicklung. Man hätte sie dort verweichlicht und die natürliche Kampfmoral und Vaterlandsliebe dadurch geschwächt.

„Mais qu’est-ce qui a fait l’éducation de ces gens-là?” Dieser empörte Ausruf des Herzogs d’Audiffret-Pasquier im Senat 1872 wird in der Literatur immer wieder zitiert. *„Par cette apostrophe méprisante, il vise le soldat qui n’a pas tenu sous la mitraille et a battu en retraite, le paysan qui a vendu du pain aux Allemands mais refusé d’en donner au soldat français, l’officier ou le sous-officier que leur méconnaissance de la géographie a égarés sur les champs de bataille.”*³⁶⁷

Auch wenn alle Republikaner von der Notwendigkeit einer Schulreform überzeugt sind, so herrscht doch Uneinigkeit über deren Form und Inhalt. Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Fächer verstärkt unterrichtet werden sollen. Damit das Volk endlich aufhöre an Wunder zu glauben, müsse man den Unterricht der Naturwissenschaften ausbauen, lautet eine Meinung. Eine andere tritt für verstärkten Unterricht aus Geschichte ein, da nur dieses Fach zum Heldentum anrege und die jungen Männer mit Vorbildern versorge.

7. Der politische Streit um die Primarschule in den ersten Jahren der Dritten Republik

7.1 Neue Überlegungen aber (noch) kein neues Gesetz

*„Le ménage que font en France, de 1871 à 1914, l’Église et la République, n’est jamais aussi orageux que lorsque surgit la <question scolaire>.”*³⁶⁸

Dieses Zitat von Mona Ozouf unterstreicht die Heftigkeit, mit der in den ersten Jahren der

³⁶⁷ Gaillard, *Un siècle d’école républicaine*, 171.

³⁶⁸ Mona Ozouf, *L’École, l’Église et la République. 1871-1914* (Paris 1982), 15.

Dritten Republik über die Ausrichtung der Primarschule diskutiert wurde. Diese Diskussionen erfolgten nicht nur im Parlament sondern vor allem auch in der Presse. Die Zeitungen ergriffen je nach politischer Orientierung vehement Partei und schufen zum Teil auch eine neue Begrifflichkeit.

*„La presse fait la fortune des termes de <cléricalisme> et de <laïcisme>, en leur donnant un sens que n’avaient ni <clerc>, ni <laïque>, mais qui subsistera néanmoins.“*³⁶⁹

Mély weist darauf hin, dass die wieder aufgeflamnte Auseinandersetzung über eine Trennung von Kirche und Staat im Kontext der Niederlage von 1870 einen qualitativ neuen Charakter bekommt. Im Vordergrund stünde nämlich nicht mehr der Wunsch nach *„l’émancipation personnelle des esprits face à la tutelle des Églises“*³⁷⁰ sondern der (vermeintlich) kollektive Wunsch nach einer *„régénération de la France“* und letztendlich nach Revanche.

Zu den vehementesten Vertretern dieser Denkrichtung zählt Léon Gambetta, der vergeblich versucht hatte, gegen den Waffenstillstand und für eine Fortführung des Krieges zu mobilisieren. Seine Beiträge zur Schuldebatte zeichnen sich durch ihre nationalistische und militaristische Färbung aus. Gambetta will die heranwachsende männliche Jugend sowohl ideologisch als auch praktisch auf einen nahen Krieg vorbereiten. Er sieht es als ihre Aufgabe an, die an Deutschland verlorenen Territorien zurückzuerobern und die Ehre des Landes wiederherzustellen. Um diese Aufgabe erfolgreich zu erfüllen, braucht es ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit, ein starkes Nationalgefühl, das nicht durch etwaige religiöse Differenzen gestört werden dürfe. Daher müsse die Kirche aus der Schule herausgehalten werden.

*„Il s’agit maintenant, expose Gambetta, de forger à l’école, une fois séparée de l’Eglise, une âme collective et nationale, une âme vraiment française.“*³⁷¹

In seiner berühmten Rede vom 26. Juni 1871 in Bordeaux beschwört er außerdem die militärische Vorbereitung in der Schule.

„Il faut mettre partout, à côté de l’instituteur, le gymnaste et le militaire, afin que nos enfants,

³⁶⁹ Ibid., 19.

³⁷⁰ Mély, De la Séparation, 367.

³⁷¹ Mély, De la Séparation, 367.

nos soldats, nos concitoyens, soient tous aptes à tenir une épée, à manier un fusil, à faire de longues marches, à passer les nuits à la belle étoile, à supporter vaillamment toutes les épreuves pour la patrie. Il faut passer de front ces deux éducations, car autrement vous ferez une oeuvre de lettrés, vous ne ferez pas une oeuvre de patriotes.”³⁷²

Die Schulpolitik der *Commune* ist frei von solch militärischen Tönen. Sie fordert aber auch die Trennung von Kirche und Staat, also auch die Trennung von Kirche und öffentlicher Schule. Gemäß der Erklärung von Edouard Vaillant (1840-1915) soll der Zugang zur Bildung dem sozialistischen Anspruch der *Commune* gerecht werden.

„La révolution communale affirme son caractère socialiste par une réforme de l’enseignement assurant à chacun la véritable base de l’égalité sociale, l’instruction intégrale à laquelle chacun a droit.”³⁷³

Während der (kurzen) Dauer der *Commune* ist die französische Primarschule zum ersten Mal *laïque, gratuite et obligatoire*. In gemeinsamen Arbeitsgruppen diskutieren Eltern und Lehrer über neue Lehrinhalte und Unterrichtsformen. In ideologischer Hinsicht soll die Schule laut *Journal officiel* vom 12. Mai 1871 ein neutraler, der Wissenschaft verpflichteter Ort sein. Oberste Maxime ist der Respekt des kindlichen Gewissens, das als Kompass für sein Handeln entwickelt werden muss.

„L’école est un terrain neutre sur lequel tous ceux qui aspirent à la science doivent se rencontrer et se donner la main. C’est surtout dans l’école qu’il est urgent d’apprendre à l’enfant que toute conception philosophique doit subir l’examen de la raison et de la science.”³⁷⁴

Unter dem Eindruck der *Commune* erinnern sich viele Republikaner wieder des Religionsunterrichts als Mittel zur Sozialdisziplinierung der Unterschichten. Zu ihnen zählt auch der amtierende Unterrichtsminister Jules Simon. In einem Rundschreiben erinnert er im Herbst 1871 an das geltende Schulgesetz von 1850 und den darin verbindlich vorgeschriebenen Religionsunterricht. Dieser müsse täglich erfolgen im Ausmaß einer halben Stunde. Darüber hinaus habe der Unterricht mit einem Gebet zu beginnen und zu enden.

³⁷² André Gill, Gambetta. 1869-1879 (Paris 1879), 194f.

³⁷³ Pena-Ruiz, Histoire de la laïcité, 60.

³⁷⁴ Pena-Ruiz, Histoire de la laïcité, 59.

Dieser Rückzieher des Unterrichtsministers ruft heftige Gegenstimmen hervor. Erst unter massivem politischem Druck legt Jules Simon im Dezember 1871 einen Gesetzesentwurf vor, der unter anderem verpflichtenden Unterricht für alle Kinder zwischen dem sechsten und dem dreizehnten Lebensjahr vorsieht.

Eine mehrheitlich konservativ besetzte Kommission unter dem Vorsitz des Bischofs Monsignore Félix Dupanloup (1802-1878) prüft den Entwurf und legt nach geraumer Zeit eine massiv überarbeitete Version vor. Darin ist nur mehr von einer *obligation morale*, also einer moralischen, nicht einklagbaren und somit unverbindlichen Verpflichtung zum Schulbesuch die Rede. Aber nicht einmal dieser Entwurf wird dem Parlament zur Abstimmung vorgelegt, alle diesbezüglichen Bemühungen verlaufen im Sand.

7.2 Der Widerstand gegen die republikanische Schulpolitik

Der heftigste Widerstand gegen die republikanische Schulpolitik kommt von den Vertretern der *ordre moral*, einem Zusammenschluss der konservativen monarchistischen Strömungen, die bis 1876 die Mehrheit im Parlament stellen.

Die Monarchisten teilen sich in die zahlenmäßig schwächere Gruppe der *légitimistes*, die das Haupt der Bourbonen, den Grafen Henri de Chambord als legitimen Thronfolger ansehen und die *orléanistes*. Graf Chambord befindet sich allerdings im Exil in Österreich und ist zu keinerlei Konzessionen im Falle einer Rückkehr zur Monarchie bereit, auch nicht zur Übernahme der Trikolore anstelle des weißen Lilienbanners. Die *orléanistes* hingegen favorisieren den Grafen von Paris, Louis Philippe d'Orléans als Thronfolger.

Zwischen diesen beiden Gruppierungen gibt es erhebliche politische und kulturelle Unterschiede, wie Rémond in seiner Beschreibung der politischen Landschaft Frankreichs von 1873 feststellt.

„Dans la France de 1873, au nombre des sociétés qu'elle juxtapose, il y a une France de 1820, peut-être même d'ancien régime, que les vicissitudes ont à peine effleurée et qui survit aux bouleversements politiques (...) la société bourgeoise leur est étrangère, ils sont sans communication avec la France ouvrière qui commence à poindre, et même une certaine

*France rurale entreprend déjà de leur échapper.*³⁷⁵

Im Vergleich zu den Legitimisten sind die Orleanisten in der Beschreibung Remonds geradezu modern.

„Ils connaissent une certaine bourgeoisie, ainsi qu’une part de la société des villes. De plus, aucune superstition sentimentale ne les attache au passé, aucune intransigeance désuète n’entrave leur initiative.“³⁷⁶

Die konservative, katholische Presse räumt der Schuldebatte viel Raum ein. Auch sie prägt abwertende Schlagworte, die am politischen Gegner haften bleiben. Den Republikanern wirft sie vor, für eine Schule ohne Gott zu kämpfen. *L’école sans Dieu*, das geht ins Ohr und verunsichert viele. Es wird mit der Angst weiter Teile der Bevölkerung vor neuerlichen blutigen Unruhen gespielt. *L’école sans Dieu* wäre nur der Beginn einer hemmungslosen Entwicklung der Gesellschaft, ohne Glauben und Moral, kann man in den Zeitungen lesen. Aufstände wie zur Zeit der *Commune* wären dann an der Tagesordnung.

Die Republikaner versuchen ihrerseits die Unsinnigkeit gerader dieser Behauptung zu beweisen. Denn schließlich wären ja die Anführer der *Commune* noch in eine Schule mit verpflichtendem Religionsunterricht gegangen.

Die katholische Agitation gegen die Schulpläne der Republikaner erfolgt vor allem am Land. Im Dorf besuchen die Pfarrer die Eltern, um vor den geplanten Veränderungen zu warnen. Diese Hausbesuche erfolgen meist wenn die Männer nicht zuhause sind, behaupten die antiklerikalen Stimmen und bedienen so eine weit verbreitete Phantasie über die zweifelhafte Moral der Geistlichen.

„Les anticléricaux développent l’idée selon laquelle la vie religieuse était au contraire pernicieuse et immorale puisqu’elle était contre nature. Le célibat constituait au mieux une hypocrisie, cachant les moeurs libertines pratiquées dans les couvents ou les sacristies, au pire une source de débauches vicieuses qui menaçaient la société.“³⁷⁷

³⁷⁵ René Remond, *Les droites en France* (Paris 1982), 129f.

³⁷⁶ *Ibid.*, 130.

³⁷⁷ Grévy, *Le Cléricalisme*, 47.

Als die *Ligue de l'enseignement* 1872 ihre Kampagne *Mouvement national du sou contre l'ignorance* startet, bei der die UnterzeichnerInnen für einen verpflichtenden und kostenlosen Schulbesuch für Kinder beiderlei Geschlechts eintreten und ihr Engagement mit der Zahlung eines geringen Betrages bekräftigen, antworten die Bischöfe mit einer Gegenkampagne. Sie fordern die Gläubigen auf, mit ihrer Unterschrift gegen die Forderungen der *Ligue* Stellung zu beziehen und die Freiheit und Würde des Familienoberhauptes zu verteidigen. Nur der Vater hätte zu entscheiden, ob er seine Kinder zum Unterricht schickt.

*„Les soussignés protestent contre cette formule, qui outrage à la fois la liberté et la dignité des pères de famille. Ils demandent à l'Assemblée nationale de maintenir en principe, de proclamer à nouveau les caractères de l'enseignement chez un peuple civilisé, et de dire en chaque disposition de la loi projetée, que cet enseignement sera religieux, libre et gratuit pour les pauvres.“*³⁷⁸

Da die Zahl der geleisteten Unterschriften nicht veröffentlicht wurde, kann man annehmen dass die bischöfliche Kampagne nicht so erfolgreich war wie die der *Ligue*. Diese hat laut Dessoie 847.761 Unterschriften gesammelt, die am 19. Juni 1872 einer Delegation republikanischer Abgeordneter übergeben wurden. Das Parlament nimmt sie jedoch nicht zur Kenntnis, ebenso wenig wie die weiteren Unterschriften zugunsten der republikanischen Schulpläne, die Anfang 1873 überreicht wurden. *Dessoie* spricht von insgesamt 1 267 267 Unterschriften. 118 819 davon stammten von Frauen. Er gibt der klerikalen Mehrheit im Parlament die Schuld daran, dass diese Unterschriften völlig ignoriert wurden. Trotzdem hält er aber die Aktion für erfolgreich, da sie die öffentliche Meinung beeinflusst und somit einen moralischen Sieg erlangt hätte.

*„La majorité cléricale laissa ce formidable témoignage des vœux de la nation dans les greniers de la questure où vraisemblablement il est encore. Mais l'effet moral était produit.“*³⁷⁹

Nach den Parlamentswahlen von 1876 hat Frankreich zwar ein mehrheitlich republikanisches Abgeordnetenhaus aber mit Marschall Mac-Mahon (1808-1898) einen konservativen Präsidenten und einen ebensolchen Senat. In dieser politischen Konstellation kommt es zur Krise des 16. Mai 1877. Der Präsident interpretiert die Verfassung zu seinen Gunsten und

³⁷⁸ *Dessoie, Jean Macé, 110.*

³⁷⁹ *Dessoie, Jean Macé, 110.*

nimmt sich das Recht heraus, den republikanischen Regierungschef Jules Simon zu maßregeln.

Dieser tritt daraufhin zurück und Mac-Mahon startet einen letzten Versuch der Restauration, der jedoch zum Scheitern verurteilt ist. Dass auch die katholische Kirche diesen Versuch unterstützte, war nach Meinung Mona Ozoufs ein schwerwiegender politischer Fehler, der das noch vorhandene Vertrauen bei Teilen der Republikaner zerstörte.

*„Ainsi, l'Église catholique s'est imprudemment liée au dernier assaut contre la République, ceci explique que le premier assaut de la République triomphante, soucieuse de prévenir le retour d'un nouveau 16 mai, soit dirigé contre l'Église.”*³⁸⁰

Die republikanischen Pläne zur Trennung von Kirche und Staat im Bereich der Schule werden Schritt für Schritt umgesetzt werden. Dieser Prozess wird bis 1905 dauern.

8. Die Schule der Dritten Republik

8.1 Die Schulgesetze Jules Ferrys

Die Primarschule spielte für die Gründerväter der Republik eine zentrale Rolle. Die Erziehung des Volkes sollte dazu beitragen, den sozialen Frieden aufrechtzuerhalten und die zur Ausübung des allgemeinen männlichen Wahlrechts für notwendig erachtete politische Bildung zu vermitteln. Letzteres erfolgte vor allem durch den Unterricht in Moral und Staatsbürgerkunde, der *éducation morale et civique*.

Am 4. Februar 1879 wird Jules Ferry Unterrichtsminister. Er behält diese Funktion auch bei als er am 25. September 1880 Premierminister wird. Mit seinem Namen sind die Schulgesetze der achtziger Jahre verbunden, die jedoch nicht den Beginn sondern vielmehr das Ende einer Entwicklung markieren, wie wir in der vorliegenden Arbeit nachgezeichnet haben. Auch Lejeune weist darauf hin, dass es nur bedingt den historischen Tatsachen entspricht, wenn Jules Ferry uneingeschränkt als der Vater der französischen Primarschule dargestellt wird.

³⁸⁰ Ozouf, L'École, l'Église, 53.

„Lorsque l'on évoque l'histoire de l'école primaire au XIXe siècle, on pense d'emblée aux grandes lois Ferry des années 1880. Ce qui est justice, ces lois ayant fondé l'école primaire telle que nous la connaissons aujourd'hui: laïque, gratuite et obligatoire. Mais on ne sait pas suffisamment que ces lois ont pu être appliquées essentiellement parce que l'école primaire correspondait déjà à une réalité, institutionnelle certes, depuis les lois Guizot (1833), Falloux (1850) et Duruy (1867), mais également et surtout pédagogique. L'alphabétisation des Français a été précoce et la gratuité est déjà établie pour 57% des élèves du primaire en 1876.“³⁸¹

Nachdem die Republikaner die Mehrheit errungen hatten, werden ihre Differenzen sichtbar. Sie bilden vier Parlamentsklubs - *le Centre gauche, la Gauche républicaine, l'Union républicaine et l'extrême gauche*. Jules Ferry zählt zur *Gauche républicaine*. Ihre Anhänger werden von den anderen abwertend als *opportunistes* bezeichnet. Sie wehren sich aber gar nicht gegen diesen Namen sondern behalten ihn für ihr politisches Konzept bei, der *politique d'opportunité*. Darunter ist eine vorsichtige Reformpolitik zu verstehen, die darauf bedacht ist, die Menschen nicht zu überfordern wenn es darum geht, traditionelle Denkmuster zu überwinden. Für die Schulgesetze der 80er Jahre heißt dies, dass sie nicht in einem Guss sondern quasi portionsweise beschlossen werden.

Am 27. Februar 1880 wird mit einem Gesetz die Zusammensetzung des maßgeblichen Gremiums der Bildungspolitik, des *Conseil supérieur de l'Instruction publique* verändert. Vertreter der Kirchen sind darin nicht mehr vorgesehen. Der nächste Schritt gilt der LehrerInnenausbildung. In jedem *département* muss es neben der *école normale* für junge Männer in Zukunft auch eine für Frauen geben. Dies stellt einen Qualitätssprung für die Mädchenbildung dar, wie Mayeur unterstreicht.

„Il apparaît bien qu'elle opère une rupture, car une loi uniforme se substitue à cet édifice de traités et de règlements de particularités qui caractérisaient la structure <légère> des cours normaux. Un type unique d'établissement s'impose désormais: coûteux pour les départements, il affirme la prépondérance de l'Etat.“³⁸²

Um auch das nötige Lehrpersonal für die Normalschulen zur Verfügung zu haben, werden zwei neue Ausbildungsstätten geschaffen. Mit Dekret vom 13. Juli 1880 wird zuerst die *Ecole*

³⁸¹ Lejeune, La France des débuts de la IIIe République, 59.

³⁸² Mayeur, L'Education des filles, 311.

normale supérieure d'institutrices in Fontenay-aux-Roses eingerichtet. Dies ist die erste staatliche höhere Bildungsanstalt für Frauen. Es folgt die *Ecole normale supérieure d'enseignement primaire* in St. Cloud, die mit Dekret vom 30. Dezember 1882 für junge Männer geschaffen wird. Für beide Schulen werden die besten BewerberInnen mittels Wettbewerb, dem *concours* ausgewählt. Ihnen wird eine Schlüsselrolle für die weitere Entwicklung des Primarschulwesens zugeschrieben. Dementsprechend hoch gesteckt sind auch die Erwartungen und Anforderungen, wie Gaillard feststellt.

*„Il leur faudra conjuguer niveau intellectuel, capacités pédagogiques et valeur morale (...) pour recruter et former ce personnel spécifique, qui doit accomplir une tâche essentielle (gagner la bataille de l'éducation populaire, vaincre le cléricisme, affermir la République, unifier la nation), il n'y a d'autre solution qu'une institution spécialisée, créée à cet effet, dispensant à la fois culture générale, formation professionnelle, sens de la mission.“*³⁸³

Aber auch die Inspektoren sollen ins Boot der neuen Schule geholt werden. Bei seiner Rede am *Congrès pédagogique* vom 2. April 1880 unterstreicht Jules Ferry ihre Bedeutung.

*„Nous avons augmenté vos frais de tournée, afin de rendre vos inspections plus fréquentes, messieurs, et afin que vous puissiez remplir plus efficacement ce rôle de soutiens, de conseils, et j'oserai presque dire d'amis que vous devez jouer auprès des instituteurs.“*³⁸⁴

Die gesetzliche Verankerung von *gratuité, obligation et laïcité* erfolgt in mehreren Schritten. Im Zuge der parlamentarischen Debatten kommt es zu zahlreichen Abänderungsanträgen, die Texte wandern etliche Male zwischen Abgeordnetenhaus und Senat hin und her. Die Presse beteiligt sich massiv an der Diskussion. Für die konservativen Blätter sorgt die *gratuité* keineswegs für mehr Gleichheit, werden doch ihre Kosten in ungleicher Weise auf die Steuern aufgeschlagen. Und da das geistliche Lehrpersonal abgebaut werden soll, steigen die Gesamtkosten für die Steuerzahler. Für die republikanische Presse hingegen zahlt nicht der Steuerzahler sondern *la France*, wie in der *Dépêche de Toulouse* vom 2. Dezember 1880 nachzulesen ist.

„Quiconque sait lire possède la clef de tout. Lire est le grand commencement. Enfants! ne vous

³⁸³ Gaillard, *Un siècle d'école républicaine*, 68.

³⁸⁴ Paul Robiquet, *Discours et opinions politiques de Jules Ferry* (Paris 1898), Band 3, 510.

gênez pas; accourez joyeux, vous asseoir au banquet. C'EST LA FRANCE QUI PAIE!"³⁸⁵

Gegen die *obligation* Stimmung zu machen war schon aufgrund des negativen Beigeschmacks des Wortes leichter als gegen die *gratuité* zu Felde zu ziehen. Da die Debatten zur Schulpflicht und zur Laizierung im Parlament zusammengezogen wurden, macht sich die Kritik in der konservativen Presse vor allem am religiösen Aspekt fest, wie folgendes Beispiel aus der Zeitung *L'Univers* vom 25. Mai 1880 zeigt.

*„Ce que M. Jules Ferry souhaite, c'est forcer, sous peine de réprimande, d'affichage, d'amende et de prison, une mère de famille à confier sa fille à une Louise Michel; un père à jeter l'âme de son enfant en pâture à la libre pensée d'un instituteur sans Dieu.“*³⁸⁶

Die Schulpflicht - bei der es sich genau genommen um eine Unterrichtspflicht handelt - wird von Seiten der Gegner vor allem auch als unerlaubter Eingriff des Staates in die Privatsphäre des Familienoberhauptes kritisiert. Dulde man diesen Eingriff, werden bald weitere folgen auf dem Weg zu einer sozialistischen Gesellschaft, ohne jegliche individuelle Freiheiten. Bei der Ausgestaltung dieses Schreckensszenarios wird meist an die *Commune* und ihre zahlreichen Toten erinnert, die im kollektiven Gedächtnis des Landes schmerzliche Spuren hinterlassen hatten.

Die republikanische Presse hingegen prangert die Doppelzüngigkeit der konservativen Kritik an. Das Recht des Staates nämlich, im Kriegsfall den Vätern ihre Söhne wegzunehmen und sie an die Front zu schicken, war bislang nicht beanstandet worden. Und im Vergleich dazu wäre die Verpflichtung der Väter, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wohl keine unannehmbare Maßnahme.

Das Gesetz über den kostenlosen Primarschulunterricht, *la gratuité*, wird am 16. Juni 1881 beschlossen. Am 28. März 1882 folgen die Gesetze über die Schulpflicht, *l'obligation*, für Buben und Mädchen vom sechsten bis zum dreizehnten Lebensjahr und über den laizistischen Charakter der Schule, *la laïcité*.

Dieser wird schrittweise umgesetzt. Zum einem will man Konflikte vor Ort in den Schulen möglichst vermeiden und zum anderen spielen auch rein pragmatische Gründe eine Rolle, wie der Mangel an weltlichen LehrerInnen. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird auch das Gesetz,

³⁸⁵ Ozouf, *L'École, l'Église*, 69.

³⁸⁶ *Ibid.*, 69.

demzufolge keine geistlichen Lehrkräfte mehr an öffentlichen Schulen unterrichten dürfen, erst am 30. Oktober 1886 beschlossen und enthält großzügige Übergangsregelungen.

Nichtsdestotrotz ist dieser heikle Punkt von Beginn an ein wesentlicher Teil der sehr emotional geführten Schuldebatte, wie auch folgender Redebeitrag des republikanischen Senatsmitglieds Henri-Louis Tolain vom 4. Juni 1881 zeigt. Er bringt darin den Hauptkritikpunkt der Republikaner an den geistlichen LehrerInnen zum Ausdruck, nämlich die Unvereinbarkeit von Wissenschaftlichkeit und rationalem Denken, die als Leitlinien jeglichen Unterrichts gelten sollen, und der grundsätzlichen Einstellung der Geistlichen, die einem religiösen Gehorsam unterworfen sind, der sich jeglicher Vernunft entzieht.

*„Quel est le premier acte d'un congréganiste? C'est de promettre l'obéissance passive, c'est accepter une vérité révélée, c'est de ne pas se servir de sa raison pour discuter ce qui est bien et ce qui est mal. Quand un homme a commencé par abandonner ce qu'il y a de plus élevé en lui: l'exercice même de sa raison, il est, à mes yeux, incapable d'enseigner, et je lui refuse assurément la gloire de pouvoir être à jamais instituteur.“*³⁸⁷

Das Gesetz zur *laïcité* von 1882 bezieht sich auf die Lehrpläne und die Verwendung der Schulräumlichkeiten, in denen kein Religionsunterricht stattfinden darf. Es wird jedoch in keinsten Weise gegen den Besuch eines derartigen Unterrichts außerhalb der Schule Stimmung gemacht, im Gegenteil. Die Schulorganisation nimmt darauf Rücksicht und erklärt einen Wochentag für unterrichtsfrei um den Wünschen jener Familienväter zu entsprechen, die ihre Kinder zum Religionsunterricht schicken möchten.

8.2 Instruction morale et civique statt instruction religieuse

Anlässlich der Debatte über die Schulpflicht stellt der republikanische Abgeordnete Hippolyte Mazé in der Sitzung vom 21. Dezember 1880 verwundert fest, dass zwar heftig über die Schulpflicht debattiert wird, aber niemand die geplanten Lehrinhalte anspricht. Er stellt daher die provokante Frage :*“Obligation? Oui, mais obligation à quoi?“*³⁸⁸ Die Antwort gibt er gleich selbst in Form eines Zusatzantrages, der einen Lehrplanvorschlag für die

³⁸⁷ Prost, Histoire de l'enseignement, 214.

³⁸⁸ Alain Mouniotte, Les Débuts de l'Instruction civique en France (Lyon 1991), 38.

verpflichtende Primarschule enthält.

An erster Stelle fungiert dabei die Staatsbürgerschaftskunde, *l'instruction civique*. Seiner Ansicht nach ist es sich die Republik schuldig, dieses neue Fach einzuführen. Er siedelt es zwischen dem Geschichts- und dem Moralunterricht an und betont ausdrücklich, dass nicht die Politik als solche Einzug in die Schulen halten solle. Vielmehr sollten die heranwachsenden Staatsbürger mit ihren Pflichten und Rechten vertraut gemacht werden. Dazu zählen vor allem Gesetzestreue, Steuermoral und Militärdienst. Als Vorbereitung dafür schlägt Mazé die Übernahme militärischer Übungen, wie sie seit der Niederlage von 1870 in einigen Knabenschulen eingeführt worden waren, in den Regelunterricht vor. In der darauffolgenden Debatte sprechen sich alle Republikaner für einen Unterricht in Staatsbürgerkunde aus. Es gibt jedoch unterschiedliche Meinungen über die jeweilige Gewichtung der kognitiven und affektiven Lehrziele. Für die einen haben praktische Rechtsfragen und Institutionenlehre im Vordergrund zu stehen, für die anderen besteht die Aufgabe eines solchen Unterrichts vor allem darin, die Liebe zum Vaterland und zur Nation zu wecken. Paul Bert (1833-1886), Mediziner und Unterrichtsminister während der kurzzeitigen Regierung Gambetta (November 1881-Jänner 1882) tritt in seinen Schriften für eine Symbiose der beiden Ansätze ein, wobei eine gewisse Präferenz für die Mobilisierung der Gefühlswelt der SchülerInnen zu erkennen ist.

*„C'est ce culte et cet amour, à la fois ardent et raisonné, dont nous voulons pénétrer le coeur et l'esprit de l'enfant, dont nous voulons l'imprégner jusqu'aux moelles: c'est ce que fera l'enseignement civique.“*³⁸⁹

Als Naturwissenschaftler versucht er, Analogien zwischen den Gesetzen der Natur und den notwendigen Regeln für das Zusammenleben in der menschlichen Gesellschaft herzustellen. Er ist davon überzeugt, dass Menschen, die dank einer verstärkten naturwissenschaftlichen Bildung nicht mehr an Wunder glauben, auch den Glauben an Revolutionen und Staatsstreiche ablegen werden. In diesem Sinne spricht er sich für die vollständige Streichung jeglichen Hinweises auf eine wie immer geartete Göttlichkeit in den schulischen Texten aus. Andere Republikaner, wie zum Beispiel Jules Simon betonen hingegen die Notwendigkeit einer spirituellen Komponente im Unterricht. Diese Argumente werden besonders in der Diskussion um den Moralunterricht ausgetauscht, der schließlich gekoppelt mit der

³⁸⁹ Ibid., 33.

Staatsbürgerkunde den schulischen Religionsunterricht an der Spitze aller anderen Fächer ablösen wird. Im Gesetz vom 28. März 1882 über die Schulpflicht werden im ersten Artikel die Lehrinhalte wie folgt aufgezählt.

„ART. 1- L’enseignement primaire comprend:

L’instruction morale et civique;

La lecture et l’écriture;

La langue et les éléments de la littérature française;

La géographie, particulièrement celle de la France;

L’histoire, particulièrement celle de la France jusqu’à nos jours;

Quelques notions usuelles de droit et d’économie politique;

Les éléments des sciences naturelles, physiques et mathématiques; leurs applications à l’agriculture, à l’hygiène, aux arts industriels; travaux manuels et usage des outils des principaux métiers;

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique;

La gymnastique;

Pour les garçons: les exercices militaires;

Pour les filles: les travaux à l’aiguille.”³⁹⁰

Sofort nach Beschluss des Gesetzes werden detaillierte Lehrpläne ausgearbeitet und Lehrbücher verfasst. Laut Gaillard stehen im Sommer 1882 bereits 65 Lehrbücher für den Unterricht aus Moral und Staatsbürgerkunde zur Verfügung. In ihrer großen Mehrheit sind sie darauf bedacht, keine weiteren Streitereien zu provozieren und enthalten im moralischen Pflichtenkatalog neben den Pflichten gegenüber der Familie und der Nation auch die Pflichten gegenüber Gott. Dies entsprach den Vorgaben des *Conseil supérieur de l’éducation publique* und war als Kompromissangebot an den politischen Gegner und als Reaktion auf die Zweifler in den eigenen Reihen gedacht. Ferry war dazu bereit gewesen, nachdem es ihm gelungen war, einen etwaigen Hinweis auf Gott aus dem Gesetz rauszuhalten.

In vier Lehrbüchern jedoch ist nicht von etwaigen Pflichten Gott gegenüber die Rede. Ihre Autoren vertreten den Standpunkt, dass das menschliche Gewissen die oberste moralische Instanz wäre. Die Bischöfe reagieren mit Empörung und setzen die Bücher auf den Index. Das besonnene Einschreiten des Unterrichtsministers und des Papstes Leo III. verhindern eine

³⁹⁰ Mayeur, Histoire de l’enseignement, 711f.

Neuaufgabe des Kampfes zwischen der Republik und der Kirche.

*„Le premier donne des consignes d’apaisement à son administration, le second, à ses évêques et ses curés. Tout rentre dans l’ordre.“*³⁹¹

Bevor Ferry die Funktion des Außenministers übernimmt wendet er sich an seinem letzten Arbeitstag als Unterrichtsminister noch einmal in einem Rundschreiben an die Primarschullehrer. In diesem Text vom 17. November 1883, der als *Lettre aux instituteurs* in die Literatur eingegangen ist und gern mit dem Lehrerbrief des früheren Unterrichtsministers Guizot verglichen wird, steht der Unterricht aus Moral und Staatsbürgerkunde im Mittelpunkt. Der Autor geht gleich zu Beginn auf die erzieherische Aufgabenteilung zwischen der Familie und dem Lehrer ein.

*„L’instruction religieuse appartient aux familles et à l’église, l’instruction morale à l’école (...). Mais il y a encore autre chose dans la loi du 28 mars: elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n’hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer.“*³⁹²

Ferry weist die Lehrer darauf hin, dass sie in gewisser Weise Gehilfen der Väter bei der Erziehung ihrer Kinder wären und sie für manche Kinder de facto auch die Väterrolle übernehmen müssten. Aus dieser praktischen Perspektive gilt es den Moralunterricht zu betrachten, der keineswegs einem Philosophieunterricht gleichen dürfe.

„Vous n’avez à enseigner à proprement parler rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens.“ Ferry spricht in der Folge von der *„bonne et antique morale, que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d’en discuter les bases philosophiques.“*³⁹³

Am wichtigsten beim Moralunterricht sind für Ferry die untadelige Lebensweise des Lehrers und seine Vorbildfunktion.

³⁹¹ Gaillard, *Un siècle d’école républicaine*, 133.

³⁹² *Lettre aux instituteurs du 17 novembre 1883*, www.crdp-nice.net, Zugriff: 15. Oktober 2009

³⁹³ Ibid.

*„Ce sera dans l’histoire un honneur particulier pour notre corps enseignant d’avoir mérité d’inspirer aux Chambres françaises cette opinion, qu’il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l’influence ne peut manquer en quelque sorte d’élever autour d’elle le niveau des mœurs.“*³⁹⁴

Für den Unterrichtsminister hängt es vor allem auch von den Lehrern ab, ob und wie rasch noch bestehende Vorbehalte der Eltern der laizistischen Schule gegenüber ausgeräumt werden könnten. Wenn die Eltern erst merkten, dass die Schule aus ihren Kindern bessere Menschen macht, dann wären alle von der neuen Schule überzeugt.

³⁹⁴ Ibid.

Vergleichende Schlussbemerkungen

Das Forschungsteam um Wolfgang Schmale unterscheidet in seiner breit angelegten Untersuchung über „Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)“³⁹⁵ drei verschiedene Wirkkräfte, die im genannten Zeitraum in unterschiedlicher Intensität die Schulentwicklung in den untersuchten Ländern und Räumen vorantrieben. Daraus leitet sich eine Typologie ab, die nach Vorrangstellung gesellschaftlicher, staatlicher und kirchlicher Wirkkräfte differenziert.³⁹⁶ Frankreich wird dabei den Ländern zugeordnet, in denen vorrangig gesellschaftliche Wirkkräfte ausgemacht wurden, während Österreich zu der Ländergruppe mit vorrangig staatlichen Wirkkräften gezählt wird.

Wenn wir uns diese Typologie kurz „ausleihen“ dürfen und die weitere Entwicklung in den beiden Ländern bis zum Ende des 19. Jahrhunderts betrachten, dann können wir feststellen, dass in beiden Ländern die staatlichen Wirkkräfte die Oberhand im öffentlichen Schulwesen gewinnen. Dieser Prozess wird in Frankreich von neuen gesellschaftlichen Wirkkräften begleitet. Im Vorfeld der Schulgesetze von Guizot 1833 handelt es sich dabei vor allem um Initiativen liberaler Adeliger mit philanthropischer Ausrichtung. Die 1815 erfolgte Gründung der *Société pour l'instruction élémentaire* ist dafür beispielhaft. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wird die republikanische Schulpolitik von Initiativen unterstützt, die man in heutiger Diktion wohl als zivilgesellschaftlich bezeichnen würde. Dazu zählt die 1866 gegründete *Ligue de l'enseignement*, die nicht nur nationale Bekanntheit erlangte sondern auch international vernetzt war. Für Österreich können wir keine derartigen gesellschaftlichen Initiativen feststellen. Hier vollzieht sich die Entwicklung der Primarschule vorrangig in einem Wechselspiel zwischen Staat und Kirche.

In der Folge wollen wir den Prozess der staatlichen Übernahme des Primarschulwesens in Österreich und Frankreich im 19. Jahrhundert, durch den die Schule ein fixer Bestandteil der gesellschaftlichen Ordnung wird, anhand ausgewählter Themen vergleichen.

1. Entwicklung erster Standards im Primarschulwesen

³⁹⁵ Wolfgang Schmale und Nan. L. Dodde (Hg.), *Revolution des Wissens?: Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*; ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte (Bochum 1991).

³⁹⁶ Zur näheren Definition der Kategorien siehe *Schmale, Revolution des Wissens*, 15f.

Die in der Allgemeinen Schulordnung von 1774 enthaltene Unterrichtspflicht für Kinder beiderlei Geschlechts ist eine gewichtige staatliche Ansage. Die Tatsache, dass ihre Einhaltung vor der Regierungszeit Josephs II kaum überprüft wurde, zeigt, dass es sich zu Beginn hauptsächlich um eine programmatische Absicht handelte, die bei weitem nicht ausreichend durch konkrete Maßnahmen wie Schulbau oder Lehrerausbildung abgesichert wurde. Dafür fehlten nicht zuletzt die Finanzmittel, daher verließ sich der Staat weitgehend auf die Grundherrschaften und die Kirche, wenn es um die Bereitstellung von Schulraum und die Anstellung von Lehrern ging.

Die Situation in Frankreich stellt sich mit den Vorgaben des Gesetz Guizot 1833 praktisch umgekehrt dar. Den Gemeinden wird ab einer gewissen Einwohnerzahl die Errichtung von (Knaben)Schulen vorgeschrieben. Sie dürfen dafür auch eigene Steuern einheben und bei besonders großen Finanzproblemen auch auf finanzielle Unterstützung durch den Staat hoffen. Das Gesetz sieht jedoch keinerlei Schul- oder Unterrichtspflicht vor. Der Staat will nicht in die Entscheidungsfreiheit des Familienoberhauptes eingreifen, hofft aber die Anziehungskraft der Schulen auch auf dem Land durch Qualitätsverbesserung des Unterrichts zu stärken. Die Familien sollen vor allem Vertrauen zum Lehrer aufbauen, er wird von Guizot zum Verantwortungsträger für das Gelingen des Unterrichts hochstilisiert und zum ersten Mal mit *Monsieur* angesprochen. In den Städten überzeugen die Vorteile, die eine zumindest rudimentäre Schulbildung für den Arbeitsmarkt mit sich bringt, leichter. Dies trifft natürlich nicht auf alle Schichten der Gesellschaft zu.

In beiden Ländern werden mit den genannten Gesetzen beziehungsweise ihren Durchführungsbestimmungen auch Lehrpläne für die Primarschulen erlassen. An erster Stelle des Fächerkanons steht dabei der Religionsunterricht, der in Frankreich mit dem Moralunterricht, einem Erbe der Revolutionszeit und der Aufklärung, gekoppelt ist. In Frankreich nimmt im Laufe der Zeit der Anteil an naturwissenschaftlicher Bildung stärker zu als dies in Österreich der Fall ist.

In beiden Ländern finden wir bis 1848 eine weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich der politischen Erwartungen, die an die Ausbreitung des Schulbesuchs geknüpft werden. Neben der Vermittlung der grundlegenden Kulturtechniken soll er vor allem auch der Sozialdisziplinierung dienen. Rechtschaffene, gottesfürchtige Untertanen erhoffte man sich, wobei letzteres vor allem in der Habsburgermonarchie als Garantie für die Loyalität zum

Herrscher galt. Gleichzeitig ist man allerdings auch davon überzeugt, dass ein Übermaß an Bildung des Volkes den gegenteiligen Effekt, nämlich Aufmüpfigkeit und Unzufriedenheit mit der eigenen bescheidenen Existenz in den Reihen der einfachen Leute auslösen könnte. Bei jeder Schulreform flammt die Diskussion um das richtige Quantum an Wissen, das es zu vermitteln gilt, neu auf.

2. Profilierung und Professionalisierung des Lehrers

Das „Schule halten“ wird lange Zeit als Handwerk gesehen, das man am besten an der Seite eines erfahrenen Meisters erlernt. Im Zuge der französischen Revolution erfährt der Lehrer eine entscheidende Aufwertung, ihm wird eine Schlüsselrolle beim Aufbau der neuen Gesellschaft zugeschrieben. Aus dem Schulmeister, dem *maître d'école*, wird der *instituteur*, also derjenige, der in den Köpfen und Herzen der Kinder die Basis für das neue Denken und Handeln legen soll. Mangels Revolution fehlt in Österreich eine derartige Entwicklung. Hier ist der Lehrer in den meisten Fällen zuerst Mesner und Gehilfe des Pfarrers, erst dann kann er sich den Kindern widmen. Durch die Allgemeine Schulordnung wird seine Verfügbarkeit für den Pfarrer zugunsten seiner Unterrichtstätigkeit reduziert.

Erste Versuche einer eigenen Ausbildungsstätte für Lehrer schlagen in beiden Ländern fehl, da sie an den tatsächlichen Bedürfnissen der Auszubildenden vorbeigehen. In Paris reden die Professoren über die Köpfe der jungen Lehrerkandidaten hinweg und finden sich bald vor leeren Rängen wieder, während in Wien interne Streitigkeiten in der ersten Zeit der Normalschule die Energien vor allem in Konkurrenzkämpfe unter den Lehrenden fließen lassen. Mit der Zeit aber wachsen die Zahl und die Qualität der Normalschulen in beiden Ländern. Bei ihrer Gestaltung hat man sich - wie in vielen Belangen der Schule - am Modell deutscher Einrichtungen orientiert. Um eine Abwanderung in die Stadt und die Herausbildung eines allzu großen Selbstbewusstseins bei den angehenden Lehrern zu verhindern, ist man bemüht, das in den Normalschulen vermittelte Wissen nicht zu umfangreich werden zu lassen. Um die jungen Provinzler nicht mit den politischen und sittlichen „Gefahren“ der größeren Städte in Berührung kommen zu lassen, wurden die französischen Normalschulen bewusst in räumlicher Entfernung davon eingerichtet. Anders als in Frankreich scheint die Dauer der Ausbildung in Österreich aufgrund zahlreicher Ausnahmeregelungen nach unten offen gewesen zu sein. Es kam auch nicht zur Herausbildung einer Schule für Lehrerbildner, wie dies mit der französischen *école normale supérieure* der Fall ist.

Während sich die frühen Lehrer noch oft als Saisonarbeiter in den Wintermonaten verdingten und jede Saison den Ort wechselten, wird der Lehrer mit zunehmender Qualifizierung sesshaft und steigt in die unteren Ränge der Dorfeliten auf. Er muss nicht mehr das Schulgeld bei den Eltern einsammeln sondern bekommt einen wenn auch bescheidenen Fixlohn von der Gemeinde. Auch seine soziale Absicherung bessert sich mit der Zeit. Seine materielle Situation ist jedoch lange Zeit so prekär, dass eine Versetzung im Falle politischer oder sonstiger Unbotmäßigkeit ihn wegen der damit einhergehenden Kosten ruinieren kann. In der Habsburgermonarchie ist der Lebensstandard der Lehrer in den verschiedenen Reichsteilen sehr unterschiedlich, was symptomatisch für die nur oberflächliche Gleichförmigkeit des Schulwesens in den einzelnen Teilen der Monarchie ist. Es kommt daher auch nicht zur Herausbildung eines zunehmenden Korpsgeistes unter den Lehrern, der im Frankreich der Dritten Republik einen Höhepunkt erreichen wird.

3. Kooperation und Konkurrenz von Staat und Kirche(n)

Es ist bekannt, dass sich die Konkurrenzsituation zwischen den Konfessionen nach der Reformation positiv auf die Verbreitung des niederen Schulwesens ausgewirkt hat. Nachdem der Protestantismus entscheidende Impulse vor allem für eine gesteigerte Lesekompetenz in der breiten Bevölkerung gesetzt hatte, zog die katholische Kirche in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nach.

Auch die Schulinitiative Maria Theresias wurde maßgeblich von der katholischen Kirche angestoßen, baten ihre Vertreter doch um tatkräftige Unterstützung beim Kampf gegen ein mögliches Wiederaufkeimen des Protestantismus. Die Verdichtung des Schulnetzes unter Joseph II erfolgte durch eine staatskirchliche Intervention. Durch eine Neueinteilung der Pfarrsprengel wurden die Gesamtzahl der Pfarrer und somit auch die Zahl der ihnen angeschlossenen Schulen erhöht. Auch der Religionsfonds, der mit dem Verkaufserlös der geschlossenen Klöster errichtet wurde, diente zum Teil zur Deckung der Schulkosten. Es gab aber auch vereinzelte Stimmen, die bereits anlässlich der Diskussion der Allgemeinen Schulordnung für eine Trennung von Schule und Kirche eintraten. Zu ihnen zählte Graf Pergen, der Loyalitätskonflikte vor allem seitens der geistlichen Lehrer befürchtete. Insgesamt blieb in Österreich der organisatorische und inhaltliche Einfluss der katholischen Kirche im Primarschulwesen bis zum Reichsvolksschulgesetz von 1869 dominierend. Die Politische Schulverfassung von 1805 sowie die schulbezogenen Bestimmungen des Konkordats von

1855 stellten dabei Höhepunkte dar. Beide Kooperationspartner versuchten, die Situation optimal auch für die eigenen Interessen zu nutzen. Wenn der Staat die Schulaufsicht in die Hände der Kirche legte, dann leitete er davon das logische Recht ab, bei der Auswahl der Bischöfe mitzureden. Sie müssten schließlich für die Aufgaben geeignet sein, die der Staat praktisch an sie auslagerte.

Sieht man von Ungarn ab, das eine Sonderstellung einnahm und eine eigene Schulordnung erstellte, dominierte die katholische Kirche in der Habsburgermonarchie gegenüber den anderen erlaubten Konfessionen. Dies zeigte sich auch daran, dass sie lange Zeit noch die Schulaufsicht auch über die protestantischen und jüdischen Schulen ausübte.

Die katholische Kirche stellte aber weder in Österreich noch in Frankreich einen monolithischen Block dar. Jansenisten, Jesuiten, Gallikaner und Ultramontanisten vertraten in Schulfragen oft unterschiedliche Positionen. Schmale erinnert daran, dass sich aus dem Klerus Europas ein entscheidender Teil sowohl der Trägerschaft als auch der Gegner der Aufklärung rekrutierte.³⁹⁷ Baubérot weist darauf hin, dass einige der Schulbücher, die 1883 auf den Index gesetzt wurden, auch von geistlichen Lehrern im Moralunterricht verwendet wurden. Sie stießen sich nicht an ihrem Inhalt und zogen die Bücher erst auf Weisung der Bischöfe zurück.

Anders als in der österreichischen ist in der französischen Fachliteratur meist vom Einfluss der Kirchen (Plural) im Schulwesen die Rede. Einige der führenden Schulpolitiker waren Protestanten, die auch in der laizistischen Bewegung von Beginn an eine bedeutende Gruppe darstellten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts kommt es aber zuerst infolge des durch Napoleon abgeschlossenen Konkordats zu einer Rückkehr der zahlreichen Schulorden. Ihre Tätigkeit im niederen Schulwesen, dem Napoleon keine besondere Aufmerksamkeit schenkte, war ihm willkommen, während die höhere Bildung tunlichst auf Unabhängigkeit ausgerichtet war. Zeichnete sich zu Beginn der Ereignisse von 1848 noch eine Allianz zwischen Teilen des Klerus und den fortschrittlichen Kräften ab, verhärten sich nach deren Wahlniederlage die Fronten am Anfang des Second Empire wieder.

Die laizistische Bewegung erstarkte und bekam in Victor Hugo einen wortgewandten Verfechter. In seiner berühmten Rede vom 20. Jänner 1850 vor den Abgeordneten, in der er gegen das Gesetz

³⁹⁷ vgl. *Schmale*, *Revolution des Wissens*, 6.

Falloux zu Felde zog, kommt die Differenzierung zwischen Amtskirche und Religion klar zum Ausdruck. „*Ne mêlez pas l’Eglise à vos affaires, à vos combinaisons, à vos stratégies, à vos doctrines, à vos ambitions. Ne l’appellez pas votre mère pour en faire votre servante.*”³⁹⁸

Dies hindert jedoch die Gegner des Laizismus nicht daran, unentwegt mit dem schweren Geschütz der Gottlosigkeit aufzufahren. Die von einer Mehrheit der Republikaner betriebene Trennung von Schule und Kirche findet durchaus auch in Teilen des Klerus Zustimmung. Man erwartet sich dort nämlich durch die Gründung katholischer Privatschulen langfristig eine Stärkung des katholischen Einflusses in der Gesellschaft.

4. Schule als Beitrag zur Festigung oder Schwächung der staatlichen Einheit

Der diesbezügliche Beitrag der Primarschule stellt sich in den von uns untersuchten Ländern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nach einem gemeinsamen Anliegen sehr unterschiedlich dar. Nach den militärischen Niederlagen von 1859, 1866 und 1870 werden in beiden Ländern die mangelhafte Bildung der Soldaten sowie ihr fehlender Kampfwille als eine der Ursachen dafür ausgemacht. Diese Defizite sollten in einer verbesserten Primarschule behoben und der Patriotismus bereits im Knabenalter gestärkt werden. Die Mädchen sollten auf ihre unterstützende Rolle vorbereitet werden, waren doch sie es, denen die erste Erziehung der Knaben oblag.

In der Habsburgermonarchie stellt Patriotismus nach 1866 jedoch kein gesellschaftliches Bindemittel mehr dar. Die zentrifugalen Kräfte werden durch ein Anheben des allgemeinen Bildungsniveaus eher gestärkt denn geschwächt. Dies zeigt sich vor allem in der bedeutungsschweren Sprachenfrage. Durch die Verwendung gleicher Schulbücher sollte zwar die Gleichförmigkeit des Unterrichts im gesamten Reich vorangetrieben werden, allerdings erfolgte der Unterricht in der Primarschule durchwegs in der jeweiligen Landessprache und die Schulbücher mussten übersetzt werden. Dies trug zu einer verstärkten Beschäftigung mit der Schriftlichkeit und der Festlegung von Grammatiken in den einzelnen Sprachen bei. Auch die Kirche unterstützte auf regionaler und lokaler Ebene den Gebrauch der jeweiligen Landessprache und Dialekte, in denen auch die Predigten abgehalten wurden. Der niedere Klerus verfügte meist auch über keine anderen Sprachkenntnisse. Zudem waren die Kirchenvertreter davon überzeugt, dass inbrünstiges Beten und Singen nur in der

³⁹⁸ *Pena-Ruiz, Histoire de la laïcité, 108.*

Muttersprache möglich war. Und als „Verkehrssprache“ auf höheren kirchlichen Ebenen diente ohnedies Latein.

In Frankreich erfährt der Prozess der Nationalerziehung mit der Ausrufung der Dritten Republik eine neue Dynamik. Es kommt zu einer Verschmelzung der Werte der Republik mit denen der Nation, und dieser Cocktail an Werten und Haltungen soll in der Primarschule vermittelt werden. Auch wenn ihre integrierende Bedeutung zu diesem Zeitpunkt besonders hervorgekehrt wird, ist sie nicht neu. Kießling spricht in seinem Modell der Herausbildung von „Schullandschaften“ bereits für die frühe Neuzeit von der Schule als einem wichtigen Instrument für die Verschmelzung der Untertanen zu einer homogenen Großgruppe mit eigener Identität.³⁹⁹

Zu dieser Identität gehörte auch eine gemeinsame Sprache. Davon war man zu Beginn der Dritten Republik noch weit entfernt. Weber zitiert aus Statistiken des Unterrichtsministeriums, denen zufolge im Jahre 1863 von 4 018 427 Schülern der Altersgruppe sieben bis dreizehn Jahre eine beträchtliche Anzahl, nämlich 448 328 überhaupt nicht Französisch sprachen. Weitere 1 490 269 sprachen oder verstanden zwar die Sprache ohne jedoch über die Kompetenz des Schreibens zu verfügen.⁴⁰⁰ Auch wenn die zahlenmäßig exakten Angaben dieser Statistiken im Lichte der damaligen Erhebungsmethoden gesehen werden müssen, bestätigen auch andere Quellen den Trend, wie Weber betont.

Den französischen Primarschullehrern kommt nun die „zivilisatorische“ Aufgabe zu, allen Kindern die Standardsprache sowie den moralischen Verhaltenskodex des angehenden Staatsbürgers zu vermitteln. Sie werden zu tragenden Säulen der jungen Republik hochstilisiert. Wie einst Guizot greift auch Jules Ferry zur Feder und fügt der Textsorte „Brief an die Lehrer“ ein neues Exemplar hinzu. In den zeitgenössischen Romanen finden wir jedoch meistens eine etwas düsterere Darstellung dieser „Lichtgestalten“. Sie leben in materiell beengten räumlichen und finanziellen Rahmen, und ebenso beengt zeigt sich oft ihr intellektueller Horizont. Zwischen der offiziell von staatlicher Seite gezeichneten Schule mit all ihren gesetzlichen Regelungen und Absichtserklärungen und ihrer realen Umsetzung gilt es eben zu unterscheiden, und dies nicht nur im neunzehnten Jahrhundert.

³⁹⁹ vgl. Rolf Kießling, „Schullandschaften“- ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. In: Heinz Schilling, Stefan Ehrenpreis (Hg), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele u. Hilfsmittel (Münster 2003), 35-55, 42.

⁴⁰⁰ vgl. Weber, La fin des terroirs, 108.

Bibliographie

Frankreich

- Maurice *Agulhon*, 1848 ou l'apprentissage de la République (Paris 1992)
- Maurice *Agulhon*, La République au village (Paris 1979)
- Pierre *Albertini*, L'École en France, XIXe-XXe siècles. De la maternelle à l'université (Paris 2006)
- Pierre *Barral*, Jules Ferry. Une volonté pour la République (Nancy 1985)
- Pierre *Barral*, Léon Gambetta. Tribun et stratège de la République (1838-1882) (Toulouse 2008)
- Théodore *Barrau*, De l'éducation morale de la jeunesse à l'aide des écoles normales primaires (Paris 1840)
- Jean *Baubérot*, Histoire de la laïcité française (Paris 2000)
- Jean *Baubérot* et Séverine *Mathieu*, Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914 (Paris 2002)
- Claude *Bernard*, Victor Cousin ou la religion de la philosophie, avec une anthologie de ses discours à la Chambre des pairs, avril-mai 1844 (Toulouse 1992)
- Dominique *Borne*, L'École en France. XIXe siècle (Paris 1992)
- Albert *Bourzac*, Les Bataillons scolaires. 1880-1891: l'éducation militaire à l'école de la République (Paris 2004)
- Christian *Bouyer*, La grande aventure des écoles normales d'instituteurs (Paris 2003)
- Nicolas *Brazier*, L'École de village, ou l'enseignement mutuel, comédie en 1 acte (Paris 1818)
- Gabriel de Broglie, Guizot (Paris 2002)
- Eugène *Brouard*, Essai d'histoire critique de l'instruction primaire en France, de 1789 jusqu'à nos jours (Paris 1901)
- Ferdinand *Brunetière*, Education et Instruction (Paris 1895)
- Ferdinand *Buisson*, Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire (Paris 1882)
- André *Burguière* et Jacques *Revel* (sous la direction de), Histoire de la France. Choix culturels et mémoire (Paris 2000)
- Patrick *Cabanel*, Le Tour de la Nation par des Enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIXe-XXe siècles) (Paris 2007)

- Jean-Claude *Caron*, A l'école de la violence. Châtiments et services dans l'institution scolaire au XIXe siècle (Paris 1999)
- Hippolyte *Carnot*, Le Ministère de l'Instruction publique et des Cultes, depuis le 24 février jusqu'au 5 juillet 1848 (Paris 1849)
- Jean-François *Chanet*, Le choix de Ferry: la guerre des crucifix n'aura pas lieu. In: Dieu et la Politique. Le défi laïque. L'Histoire Nr. 289, numéro spécial (Paris, Juillet-Août 2004), 58-62.
- Jean-Pierre *Chantin* et Daniel *Moulinet* (Ed.), La Séparation de 1905. Les hommes et les lieux (Paris 2005)
- Christophe *Charle*, Histoire sociale de la France au XIXe siècle (Paris 1991)
- Anne-Marie *Châtelet*, Paris à l'école; l'évolution des bâtiments scolaires de l'Ancien Régime à nos jours (Paris 1993)
- Eugène *Chevallier*, Mémoires d'un vieil instituteur (Paris 1887)
- Pierre *Chevallier*, La Séparation de l'Eglise et de l'Ecole (Paris 1981)
- Gérard *Cholvy* et Nadine-Josette *Chaline*, L'enseignement catholique en France aux XIXe et XXe siècles (Paris 1995)
- Gérard *Cholvy*, Christianisme et société en France au XIXe siècle. 1790-1914 (Paris 2001)
- Alfred *Cobban*, The Influence of the Clergy and the «Instituteurs Primaires» in the Election of the French Constituent Assembly April 1848. In: The English Historical Review, Volume LVII (London 1942), 334-344.
- Marie-Madeleine *Compère*, Histoire du temps scolaire en Europe (Paris 1997)
- Gabriel *Compayre*, Histoire critique des Doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle (Paris 1885)
- Marie Jean Antoine Nicolas Caritat marquis de *Condorcet*, Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Ouvrage posthume (Paris 1795)
- Antoine-Augustin *Cournot*, Des institutions d'instruction publique en France (Paris 1864)
- Victor *Cousin*, Über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands, und besonders in Preußen. Übersetzt von J.C. Kröger (Altona 1832)
- Maurice *Crubellier*, L'école républicaine 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle (Paris 1993)
- Frédéric *Cuvier*, Projet d'organisation pour les études primaires (Paris 1815)
- Roger *Dachez*, Histoire de la franc-maçonnerie française (Paris 2003)

- Brigitte *Dancel*, Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe république (Paris 1996)
- Adrien *Dansette*, Histoire religieuse de la France contemporaine. L'Eglise catholique dans la mêlée politique et sociale (Paris 1965)
- Francis *Démier*, La France du XIXe siècle. 1814-1914 (Paris 2000)
- Dimitri *Demnard*, Dictionnaire d'histoire de l'enseignement (Paris 1981)
- Alain *Dessertenne*, La maison d'école (Paris 1990)
- Arthur *Dessoye*, Jean Macé et la Fondation de la Ligue de l'Enseignement (Paris 1885)
- Georges *Duby*, Histoire de la France (Paris 1970)
- Cathérine *Duprat*, Usage et pratique de la philanthropie. Tome 1 (Paris 1996)
- Victor *Duruy*, Notes et souvenirs (Paris 1901)
- Georges *Duveau*, La Pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire (Paris 1948)
- Georges *Duveau*, Les instituteurs (Paris 1957)
- Jules Ferry. Aux sources de la République laïque. Catalogue d'exposition. Conseil général des Vosges (Epinal 2005)
- François *Furet* et Jacques *Ozouf*, Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry (Paris 1977)
- Jean-Michel *Gaillard*, Jules Ferry (Paris 1999)
- Jean-Michel *Gaillard*, Un siècle d'école républicaine (Paris 2000)
- Yves *Gaulupeau*, La France à l'école (Paris 2004)
- Jean-Charles *Geslot*, Victor Duruy. Historien et ministre (Paris 2009)
- Robert *Gildea*, Education in provincial France 1800-1940. A study of three départements (Oxford 1983)
- Pierre *Giolitto*, Histoire de l'Ecole. Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry (Paris 2003)
- Karl Heinz *Götze*, Immer Paris. Geschichte und Gegenwart (München 2007)
- Jacques *Godechot*, Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire (Paris 1968)
- Jacques *le Goff* et René *Remond* (dir.), Histoire de la France religieuse. Tome 3: Du roi très chrétien à la laïcité républicaine (Paris 1991)
- Maurice *Gontard*, L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot

1789-1833 (Paris 1959)

- Maurice *Gontard*, Les Ecoles primaires de la France bourgeoise 1833-1875 (Toulouse o.J.)
- Octave *Gréard*, Education et Instruction. 4 Tomes (Paris 1887)
- René *Grevet*, L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835) (Villeneuve-d'Ascq 2001)
- Jérôme *Grévy*, Le Cléricalisme? Voilà l'ennemi! Un siècle de guerre de religion en France (Paris 2005)
- François *Grèzes-Rueff* et Jean *Leduc*, Histoire des élèves en France. De l'ancien régime à nos jours (Paris 2007)
- Jérôme *Grondeux*, La France entre en République 1870-1893 (Paris 2000)
- François *Guex*, Histoire de l'instruction et de l'éducation (Paris 1913)
- François *Guizot*, Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction en France (Paris 1816)
- François-Pierre Guillaume *Guizot*, Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps. Tome 3 (Paris 1860)
- Michel *Henry*, La loi Falloux (Paris 1906)
- Patience *Hunkin*, Enseignement et politique en France et en Angleterre (Paris 1962)
- Jean *Imbert*, Administration et Eglise: du Concordat à la séparation de l'Eglise et de l'Etat (Genève 1987)
- François *Jacquet-Francillon*, Le problème de la mixité scolaire au XIXe siècle. In: *Baudoux*, Claudine (ed): Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie (Paris 1992), 18-30.
- François *Jacquet-Francillon*, Naissance de l'école du peuple, 1815-1870 (Paris 1995)
- François *Jacquet-Francillon*, Instituteurs avant la République. La profession d'instituteur et ses représentations, de la monarchie de Juillet au second Empire (Paris 1999)
- André *Jardin* et André-Jean *Tudesq*, La France des notables. L'évolution générale 1815-1848 (Paris 1973)
- Michel *Jeury*, Petite histoire de l'enseignement de la modale à l'école (Paris 2000)
- Dominique *Julia*, Les trois Couleurs du tableau noir. La Révolution (Paris 1981)
- Dominique *Julia* (ed.), Atlas de la Révolution française. Tome 2: L'enseignement 1760-1815 (Paris 1987)
- Joseph *Kay*, The Education of the poor in England and Europe (London 1846)

- Alexandre *de Laborde*, Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster (Paris 1816)
La laïcité à l'école. Un principe républicain à réaffirmer. Rapport de la mission d'information de l'Assemblée nationale présidée par Jean-Louis Debré (Paris 2004)
- Jacqueline *Lalouette*, La libre-pensée en France (1848-1940) (Paris 1997)
- Jacqueline *Lalouette*, Émile Combes, portrait d'un anticlérical. In: Dieu et la Politique. Le défi laïque. L'Histoire Nr. 289, numéro spécial (Paris, Juillet-Août 2004), 64-68.
- Alphonse de *Lamartine*, Le Conseiller du Peuple. Journal mensuel. Première année. Septième conseil au peuple (Paris 1849)
- Clive *Lamming*, A l'encre violette (Paris 1983)
- Claude *Langlois* (ed.), Christianisme et pouvoirs politiques de Napoléon à Adenauer (Paris 1974)
- Louis *Legrand*, L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry (Paris 1961)
- Dominique *Lejeune*, La France des débuts de la IIIe République. 1870-1896 (Paris 2007)
- Claude *Lelièvre*, Histoire des institutions scolaires (Paris 1990)
- Françoise *Lelièvre* et Claude *Lelièvre*, Histoire de la scolarisation des filles (Paris 1991)
- Gabriel *Lepointe*, Les Rapports de l'Eglise et de l'Etat en France (Paris 1960)
- Les valeurs de la République. Cahiers français 336, La documentation Française (Paris 2007)
- Emile *Levasseur*, Rapport sur l'instruction primaire et l'instruction secondaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873 (Paris 1876)
- Laurence *Loeffel*, Ferdinand Buisson. Apôtre de l'école laïque (Paris 1999)
- Laurence *Loeffel*, La question du fondement de la morale laïque sous la IIIe République (1870-1914) (Paris 2000)
- Paul *Lorain*, Tableau de l'instruction primaire en France d'après des documents authentiques et notamment d'après les rapports adressés au ministre de l'Instruction publique par les 490 inspecteurs chargés de visiter toutes les écoles de France, à la fin de 1833 (Paris 1837)
- Bernard *Marchand*, Paris, histoire d'une ville. XIX-XX siècle (Paris 1993)
- Liliane *Maury*, L'enseignement de la morale (Paris 1999)
- Françoise *Mayeur*, L'Education des filles en France au XIXe siècle (Paris 1979)

- Françoise *Mayeur*, La stratégie de Jules Ferry dans le vote des lois scolaires (Paris 1983)
- Françoise *Mayeur*, Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tome 3, 1789-1930 (Paris 2004)
- Jean-Marie *Mayeur*, La Séparation des Eglises et de l'Etat (Paris 2005)
- Alec *Mellor*, Histoire de l'anticléricalisme français (Paris 1966)
- Benoît *Mély*, De la Séparation des Eglises et de l'Ecole. Mise en perspective historique. Allemagne, France, Grande-Bretagne, Italie (Lausanne 2004)
- Françoise *Mélonio*, Naissance et affirmation d'une culture nationale. La France de 1815 à 1880 (Paris 2001)
- Gabriel *Merle*, Emile Combes (Paris 1995)
- Louis-Arsène *Meunier*, L'Echo des Instituteurs (1845-1851)
- Louis-Arsène *Meunier*, Lutte du principe clérical et du principe laïque dans l'enseignement (Paris 1864)
- Jules *Michelet*, Le Peuple (Paris 1974)
- Alain *Mougniotte*, Les Débuts de l'instruction civique en France (Lyon 1991)
- Gilbert *Nicolat*, Instituteurs entre politique et religion. La première génération de normaliens en Bretagne au XIXe siècle (Rennes 1993)
- Christian *Nique*, La Petite Doctrine pédagogique de la monarchie de Juillet 1830-1840. Thèse d'Etat (Strasbourg 1987)
- Christian *Nique*, Comment l'Ecole devient une affaire d'Etat (Paris 1990)
- Christian *Nique*, L'impossible gouvernement des esprits. Histoire politique des écoles normales primaires (Paris 1991)
- Pierre *Nora*, Erinnerungsorte Frankreichs (München 2005)
- Jacques *Ozouf*, Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque (Paris 1967)
- Jacques *Ozouf* et Mona *Ozouf*, La République des instituteurs (Paris 1992)
- Mona *Ozouf*, L'École, l'Église et la République. 1871-1914 (Paris 1982)
- Henri *Pena-Ruiz*, Histoire de la laïcité. Génèse d'un idéal (Paris 2005)
- Fresnette *Pisani-Ferry*, Monsieur l'instituteur, l'école primaire a 100 ans (Paris 1981)
- Alain *Plessis*, De la fête impériale au mur des fédérés 1852-1871 (Paris 1973)
- Félix *Ponteil*, Histoire de l'enseignement en France. Les grandes étapes 1789-1964 (s.l. 1966)

- Antoine *Prost*, Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 (Paris 1968)
- Charles *Renouvier*, Manuel républicain de l'homme et du citoyen (Paris 1981)
- Edgar *Quinet*, L'enseignement du peuple (Paris 2001)
- Fabienne *Reboul-Scherrer*, La vie quotidienne des premiers instituteurs 1833-1882 (Paris 1989)
- René *Rémond*, Le XIXe siècle. 1815-1914 Introduction à l'histoire de notre temps (Paris 1974)
- René *Rémond*, Les droites en France (Paris 1982)
- René *Rémond*, L'anticléricisme en France de 1815 à nos jours (Paris 1999)
- Ambroise *Rendu*, Considérations sur les écoles normales primaires de France (Paris 1838)
- Pierre *Robiquet*, Discours et opinions politiques de Jules Ferry (Paris 1898) 7 vol.
Pierre *Rosanvallon*, Le Moment Guizot (Paris 1985)
- Pierre *Rosanvallon*, Le sacre du suffrage universel en France (Paris 1992)
- Pierre *Ronsanvallon*, L'Etat en France de 1789 à nos jours (Paris 1993)
- Wolfgang *Schmale*, Geschichte Frankreichs (Stuttgart 2000)
- Emile *Souvestre*, Manuel des Elections générales de 1848. Guide indispensable de l'Electeur constituant et du Garde national (Paris 1848)
- Laurent *Theis*, François Guizot (Paris 2008)
- Pierre *Tournemire*, La Ligue de l'Enseignement (Paris 2000)
- Robert Raymond *Tronchet*, L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833, les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire (Paris 1973)
- Eric *Veyriès*, L'institutrice et l'instituteur tarnais de 1863 à 1867. Mémoire de maîtrise (Toulouse 1992)
- Jean *Vial*, Les Instituteurs: douze siècles d'histoire (Paris 1957)
- Dominique *de Villepin*, 1905, la séparation des Eglises et de l'Etat. Les textes fondateurs (Paris 2004)
- Georges *Weill*, Histoire du parti républicain en France de 1814 à 1870 (Paris 1900)
- Georges *Weill*, Histoire de l'idée laïque en France (Paris 1925)
- Michel *Winock*, La fièvre hexagonale: les grandes crises politiques de 1871 à 1968 (Paris 1986)
- Michel *Winock*, Comment la France a inventé la laïcité. In: Dieu et la Politique. Le défi laïque. L'Histoire Nr.289, numéro spécial (Paris, Juillet-Août 2004), 40-44.

- Théodore *Zeldin*, Histoire des passions françaises. Tome 2: Orgueil et intelligence (Paris 1979)
- Pierre *Zind*, L'Enseignement religieux dans l'Instruction Publique en France de 1850 à 1873 (Lyon 1971)

Österreich

- Joseph *Aigner*, Der Volks- und Industrieschulen Reformator Bischof Ferdinand Kindermann (Wien 1867)
- Benedict *Anderson*, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts (Frankfurt 1983)
- Ingo *Andruchowitz*, Schule in einer Provinzhauptstadt. Das öffentliche Schulwesen als zentralstaatliches Herrschaftsinstrument. Fallbeispiel Linz 1750-1848 (Linz 1994)
- Alfred *Ritter* von Arneth, Maria Theresias letzte Regierungszeit 1763-1780. Geschichte Maria Theresias. Band IX (Wien 1879)
- Dietmar *Baier*, Sprache und Recht im alten Österreich (München 1983)
- Gunda *Barth-Scalmandi*, Von Schulmeisterinnen, Winkelschullehrerinnen und Nonnen. Grenzen und Möglichkeiten weiblicher Lehrtätigkeit am Ende des 18. Jahrhunderts in Österreich. In: Das achtzehnte Jahrhundert und Österreich 10 (Wien 1995), 7-26.
- Ludwig *Battista*, Die österreichische Volksschule. Ihr Werden, ihre äußeren Arbeitsbedingungen und ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit (Wien 1948)
- Adolf *Beer* und Franz *Hochegger*, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. Band 1 (Wien 1867)
- Pierre *Béhar*, L'Autriche-Hongrie. Idée d'avenir. Permanences géopolitiques de l'Europe centrale et balkanique (Paris 1991)
- Heinrich *Benedikt*, Der Josephinismus vor Joseph II., Österreich und Europa. Festgabe für Hugo Hantsch (Graz-Wien-Köln 1965)
- Jean *Béranger*, Histoire de l'empire des Habsbourg 1273-1918 (Paris 1990)
- Raimund *Binder*, Die Entwicklung des niederen Schulwesens. Vom Reichsvolksschulgesetz 1869 bis zu den Schulgesetzen 1962. Dissertation (Wien 2004)
- Ludwig *Boyer*, Annäherung an die Schulwirklichkeit zur Zeit Maria Theresias. Quellen zur „Realgeschichte“ des niederen Schulwesens in Österreich (Wien 2006)

- Ernst *Bruckmüller*, Sozialgeschichte Österreichs (Wien München 1985)
- Karl *Bungardt*, Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes Hannover 1965)
- Hannelore *Burger*, Sprachenrecht und Sprachengerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867-1918 (Wien 1995)
- Karl Michael *Burger*, Die Reformpolitik Maria Theresias und Josephs II im Vergleich und deren Nachwirkungen. Dissertation (Wien 2002)
- Peter *Burian*, Joseph II und die nationale Frage: Die Sprachenpolitik. In: Zeitschrift für Ostforschung 31 (Wien 1982), 191-199.
- Hermine *Cloeter*, Johann Thomas Trattner. Ein Großunternehmer im thesesianischen Wien (Graz 1952)
- Anna *Coreth*, Pietas Austriaca. Österreichische Frömmigkeit im Barock (Wien 1982)
- Moritz *Csaky*, Von der Ratio educationis zur Education nationalis. In: Bildung, Politik und Gesellschaft. Wiener Beiträge zur Geschichte der Neuzeit 5 (Wien 1978), 205-238.
- Theodor Robert *Domej*, Die Slowenen in Kärnten und ihre Sprache mit besonderer Berücksichtigung des Zeitalters von 1740 bis 1848. Dissertation (Wien 1986)
- Theodor Robert *Domej*, Slowenisch als Unterrichtssprache in der Frühzeit des Kärntner Pflichtschulwesens (1774-1848). In: Wiener Slawistischer Almanach 22 (Wien 1988), 333-344.
- Heinrich *Drimmel*, Die Schulgesetzgebung in Österreich. In: Erziehung und Unterricht, Heft 4 (Wien 1962), 193-213
- Antonie *Egger*, Die Reform der österreichischen Volksschule unter Maria Theresia (Brixen 1912)
- Christian Ulrich Detlev *Freiherr von Eggers*, Nachrichten von der beabsichtigten Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens in den österreichischen Staaten mit authentischen Belegen (Tübingen 1808)
- Friedrich *Engel-Janosi*, Österreich und der Vatikan 1846-1918 (Graz 1958)
- Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz (Wien 1984)
- Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie (Wien 1986)
- Franz Seraphin *Exner*, Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in

Österreich (Wien 1848)

- Johann Ignaz *von Felbiger*, Anleitung, Schulgebäude auf dem Lande wohl abzuteilen, wohlfeil, dauerhaft und feuersicher aufzuführen (Leipzig 1783)
- Johann Ignaz *von Felbiger*, Methodenbuch (Wien 1896)
- Adolf *Ficker*, Bericht über das österreichische Unterrichtswesen. Aus Anlaß der Weltausstellung 1873 (Wien 1873)
- Alfred *Fischel*, Das österreichische Sprachenrecht (Brünn 1901)
- Alfred *Fischel*, Materialien zur Sprachenfrage in Österreich (Brünn 1902)
- Josef *Fontana*, Der Kulturkampf in Tirol. Dissertation (Bozen 1978)
- Ferdinand *Frank*, Die Österreichische Volksschule von 1848-1898. Vom historischen und systematischen Standpunkte aus dargestellt (Wien 1898)
- Georg *Franz*, Kulturkampf, Staat und katholische Kirche in Mitteleuropa von der Säkularisation bis zum Abschluß des preussischen Kulturkampfes (München 1954)
- Ute *Frevert* und Heinz-Gerhard *Hauptmann* (Hg.), Der Mensch des 19. Jahrhunderts (Essen 2004)
- Klaus *Frommelt*, Die Sprachenfrage im österreichischen Unterrichtswesen 1848 – 1859 (Graz 1963)
- Wolfgang *Girardi*, Volksschulgeschichte Tirols von 1850-1910. Dissertation (Innsbruck 1953)
- Ferenc *Glatz* und Ralph *Melville*, Gesellschaft, Politik und Verwaltung in der Habsburgermonarchie 1830-1918 (Stuttgart 1987)
- Hans *Goebel*, Die Sprachensituation in der Donaumonarchie. In: Ohnheiser, Ingeborg / Kienpointner, Manfred und Kalb, Helmut (Hg.): Sprachen in Europa. Sprachsituation und Sprachpolitik in europäischen Ländern (Innsbruck 1999), 33-58.
- Rudolf *Gönner*, Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie (Wien 1967)
- Josef *Gört*, Die Entwicklung des Volksschulwesens der landesfürstlichen Stadt Graz (Graz 1913)
- Gerald *Grimm*, Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775 (Frankfurt 1987)
- Gerald *Grimm*, Wilhelm Kersche und Elmar Lechner, Zwischen Glorifikation und Subversion. Der Funktionswandel der pädagogischen Historiographie in Österreich am Beispiel der Darstellung der Theresianischen Schulreform. In: Didaktische Reflexion und Wissenschaft in einer sich verändernden Welt. (Klagenfurt 1984), 119-177.

- Gerald *Grimm*, Expansion, Uniformierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. In: Wolfgang Schmale (Hg.), *Revolution des Wissens?*, 225-254.
- Ludwig *Gumplowicz*, *Das Recht der Nationalitäten und Sprachen in Österreich-Ungarn* (Innsbruck 1879)
- Karl *Gutkas*, *Kaiser Joseph II. Eine Biographie* (Wien 1989) *Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Ländern* (Wien 1891)
- Bernhard *Hassler*, *Geschichte des Kärntnerischen Schulwesens mit besonderer Berücksichtigung des niederen Schulwesens. Dissertation* (Wien 1929)
- Heinz-Gerhard *Haupt*, Jürgen *Kocka* (Hg.), *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung* (Frankfurt 1996)
- Friedrich *Heckmann*, *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen* (Stuttgart 1992)
- Alois *Heinzel*, *Ein Wort über den Stand der Volksschulen in Österreich und über die nothwendige Umgestaltung derselben* (Steyer 1840)
- Joseph Alexander *Freiherr von Helfert*, *Die österreichische Volksschule. Geschichte System Statistik. Erster Band: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia* (Prag 1860)
- Joseph Alexander *Freiherr von Helfert*, *Die österreichische Volksschule. Geschichte System Statistik. Dritter Band: System der österreichischen Volksschule* (Prag 1860)
- Joseph Alexander *Freiherr von Helfert*, *Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule und ihre verfassungsmäßige Behandlung* (Prag 1861)
- Joseph Alexander *Freiherr von Helfert*, *Bericht über die Ausstellung von Schul- und Unterrichts-Gegenständen in Wien* (Wien 1862)
- Ingeborg *Hellmer*, *Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz. Die Schulnovelle von 1883. Dissertation* (Wien 1983)
- Wilhelm *Hengstler* und Karl *Stocker*, *Wallfahrt. Wege zur Kraft. Katalog der Steiermärkischen Landesausstellung Stift Pöllau* (Graz 1994)
- Peter *Hersche*, *War Maria Theresia eine Jansenistin?* In: *Österreich in Geschichte und Literatur* 15 (1971), 14-25.
- Peter *Hersche*, *Der aufgeklärte Reformkatholizismus in Österreich. Hirtenbriefe 1752-1782* (*Quellen zur neueren Geschichte* 33, Bern 1976)
- Peter *Hersche*, *Der Spätjansenismus in Österreich* (Wien 1977)

- Eric *Hobsbawn*, Europäische Revolutionen (München 1978)
- Sebastian *Hölzl*, Das Pflichtschulwesen in Tirol ab der Theresianischen Schulordnung (1774) bis zur Politischen Schulverfassung (1806). Dissertation (Innsbruck 1972)
- Sebastian *Hölzl*, Vorarlbergs Pflichtschulwesen vor 200 Jahren. In: Montfort. Vierteljahresschrift für Geschichte und Gegenwart Vorarlbergs, Heft 2 (1982), 115-136.
- Anton *Hönigmann*, Geschichte des Kärntner Volksschulwesens von 1860 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Dissertation (Innsbruck 1958)
- Franz *Hörburger*, Salzburger Lehrerbildungsgeschichte (Salzburg 1968)
- Robert *Höslinger*, Rechtsgeschichte des katholischen Volksschulwesens in Österreich (Wien 1937)
- Max *Hussarek*, Die Krise und die Lösung des Konkordats 1855 (Wien 1932)
- Friedrich *Jellouschek*, Das Reichsvolksschulgesetz. In: Erziehung und Unterricht 5 (1969), 289-305.
- Franz *Jachym*, Kirche und Staat in Österreich (Wien 1955)
- William M. *Johnston*, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938 (Graz 1974)
- Robert Adolf *Kann*, Kanzel und Katheder. Studien zur österreichischen Geistesgeschichte vom Spätbarock bis zur Frühromantik (Wien 1962)
- Robert Adolf *Kann*, Das Nationalitätenproblem der Habsburgermonarchie: Geschichte und Ideengehalt der nationalen Bestrebungen vom Vormärz bis zur Auflösung des Reiches im Jahr 1918 (Graz Köln 1964)
- Josef *Kallbrunner* (Hg.), Kaiserin Maria Theresias politisches Testament (Wien 1952)
- Rolf *Kießling*, „Schullandschaften“- ein Forschungsansatz für das Spätmittelalter und die Frühe Neuzeit. In: Heinz Schilling, Stefan Ehrenpreis (Hg.), Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Forschungsperspektiven, europäische Fallbeispiele und Hilfsmittel (Münster 2003) 35-55.
- Karl R. *Klement*, Die Schulwirklichkeit zur Zeit der theresianischen Schulreform. Eine Darstellung der Diskrepanz von Vorschrift und Realität (St. Pölten 1975)
- Harm *Klueting*, Der Josephinismus. Ausgewählte Quellen zur Geschichte der theresianisch-josephinischen Reformen (Darmstadt 1995)
- Heinrich *Kofler*, Archivalien zur Geschichte des Dekanates Schlanders: Dekane-Einsetzung, Dekanatsvisitationen und kirchlicher Alltag. Dissertation (Innsbruck 2006)
- Anton *Kolbabeck* (Hg.), 200 Jahre österreichische Schulverwaltung 1760-1960 (Wien 1960)

- Gustav *Kolmer*, Parlament und Verfassung in Österreich 1848-1900. Band 2 (Leipzig 1903)
- 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)
- Elisabeth *Kovacs*, Ultramontanismus und Staatskirchentum im theresianisch-josephinischen Staat (Wien 1975)
- Ulrich *Krömer*, Johann Ignaz Felbiger. Leben und Werk (Freiburg 1966)
- Wolfgang *Neugebauer*, Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte. In: *Zeitschrift für historische Forschung* 22 (1995), 225-236.
- Michael Nikolaevic *Kuz'min*, Die Teilung der Prager Hochschule. Zur Formierung des tschechischen Schulsystems. In: Plaschka/Mack (Hg.) 1983, 112-123.
- Elmar *Lechner*, Leiden an der Kirche – Zur Rolle des Lehrers in der politischen Kirchengeschichte. In: Dotter, Franz (Hg.): *Christliche Markierungen* (Wien 1979), 65-95.
- Alois *Lechthaler*, Von Lehrerbildnern, Zöglingen und Lehrern am Innsbrucker Pädagogium 1767-1859 (Innsbruck 1967)
- Hans *Magenschab*, Joseph II (Graz Wien Köln 2006)
- Karl Ernst *Maier*, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich (Ansbach 1967)
- Herbert *Matis*, Österreichs Wirtschaft 1848-1913. Konjunkturelle Dynamik und gesellschaftlicher Wandel im Zeitalter Franz Josefs I. (Berlin 1972)
- Gottfried *Mayer*, Österreich als katholische Großmacht. Ein Traum zwischen Revolution und liberaler Ära (Wien 1989)
- M. Jo *Maynes*, *Schooling for the People. Comparative Local Studies of Schooling History in France and Germany 1750-1850* (New York London 1985)
- Konrad *Meindl*, *Leben und Wirken des Bischofs Franz Joseph Rudigier von Linz.* (Linz 1892)
- Helmut *Meyer*, *Das Selbstverständnis des Volksschullehrers in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts* (Münster 1965)
- Lorenz *Mikoletzky*, *Joseph II. Herrscher zwischen den Zeiten* (Zürich 1990)
- Hans *Mikschy*, *Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz 1869* (Wien 1949)
- Wolfgang *Neugebauer*, *Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jh., Problemskizze am Beispiel des niederen Schulwesens.* In: *Jeismann, Karl-Ernst (Hg.):*

Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert – Mobilisierung und Disziplinierung (Stuttgart 1989), 103-115.

- Christoph Friedrich *Nicolai*, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz, im Jahre 1781. Vierter Band (Berlin und Stettin 1784)
- Johann *Panholzer*, Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch (Freiburg im Breisgau 1892)
- Johann *Papouschek*, Die allgemeine Schul-Ordnung vom 6. Dezember 1774 im Urtexte nebst Einleitung und Commentar (Znaim 1880)
- Walter *Pietsch*, Die Theresianische Schulreform in der Steiermark (1775-1805) (Graz o. J.)
- Richard Georg *Plaschka* und Karlheinz *Mack* (Hg.), Wegenetz europäischen Geistes. Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Weltkrieg (Wien 1983) (Schriftenreihe des österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts, Bd.8)
- Helmuth *Reinalter*, Der Josephinismus. Bedeutung, Einflüsse und Wirkungen (Frankfurt 1993)
- August Ludwig *Reyscher*, Das österreichische und das württembergische Concordat nebst den separaten Zugeständnissen, verglichen und beleuchtet (Tübingen 1858)
- Fritz *Ringer*, Education and Society in Modern Europe (London 1979)
- Roman *Sandgruber*, Ökonomie und Politik. Österreichische Wirtschaftsgeschichte vom Mittelalter bis zur Gegenwart (Wien 1995)
- Wolfgang *Schmale* (Hg.), Revolution des Wissens?: Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825); ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte (Bochum 1991)
- Johann *Schmidt*, Entwicklung der katholischen Schule in Österreich (Wien 1958)
- Johann *Schmut*, Erstes Eingreifen des Staates zur Hebung des niederen Schulwesens in Steiermark unter Maria Theresia. In: Beiträge zur österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte, XI. Heft (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, XII. Heft (Leipzig 1910), 25-49.
- Christian *Schneller*, Die Volksschule in Tirol von 100 Jahren. Vortrag (Innsbruck 1874)
- K.F. *Scholz* (Hg.), Kritik über die Normalschulen von einer Gesellschaft Erzieher (Wien 1786)
- Erhard *Seiwald*, 90 Jahre Haus der Lehrerbildung in Kärnten (Klagenfurt 1962)

- Alan *Sked*, The Decline and Fall of the Habsburg Empire 1815-1918 (Burnt Mill 1991)
- Joseph von *Sonnenfels*, Das Unterrichtswesen in Österreich unter Kaiser Joseph II (Wien 1888)
- Johan Leopold *Stangl*, Sokrates unter den Christen in der Person eines Dorfpfarrers (Wien 1783)
- Josef *Stanzel*, Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788) (Paderborn 1976)
- Josef *Stibitz*, Beitrag zur nordböhmischen Lehrerbewegung 1848 und ihrer Folgen (o.O.,o.J.)
- Andreas *Stoll*, Geschichte der Lehrerbildung in Tirol (Weinheim 1968)
- Gustav *Strakosch-Graßmann*, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens (Wien 1905)
- Gerhart *Tauchelt*, Die Historie vom dornigen Aufstieg des Lehrerstandes (München 1965)
- Ferdinand *Tremel*, Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus. In: Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Jahrbuch für österreichische Kulturgeschichte. Band 4 (Eisenstadt 1974), 29-46.
- Peter G. *Tropper*, Von der katholischen Erneuerung bis zur Säkularisierung. 1648 – 1815. In: Leeb, Rudolf /Liebmann, Maximilian /Scheibelreiter, Georg und Peter G. Tropper, Geschichte des Christentums in Österreich. (Wien 2003), 281 – 303.
- Fritz *Valjavec*, Der Josefinismus. Zur geistigen Entwicklung Österreichs im 18. und 19. Jahrhundert (Wien 1945)
- Fritz *Valjavec*, Geschichte der abendländischen Aufklärung (Wien 1961) Verein „Freie Schule“ (Hg.), Vierzig Jahre Reichsvolksschulgesetz. Die österreichische Volksschule vor und nach dem Jahre 1869 (Wien 1909)
- Karl *Vocelka*, Geschichte Österreichs: Kultur – Gesellschaft - Politik (Graz Wien Köln 2000)
- Karl *Vocelka*, Verfassung oder Konkordat? Der publizistische und politische Kampf der österreichischen Liberalen um die Religionsgesetze des Jahres 1868 (Wien 1978)
- Hermann F. *Wagner*, Das deutsche Volksschulwesen in Österreich im 18. und 19. Jahrhundert. In: Dritter Bericht der k.k. Lehrer an der Lehrerinnenbildungsanstalt in Linz (Linz 1893)
- Ernst *Wangermann*, The Austrian Achievement 1700-1800 (London 1973)
- Ernst *Wangermann*, Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van

Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791 (Wien 1978)

- Erika *Weinzierl-Fischer*, Die österreichischen Konkordate 1855 und 1933 (Wien 1960)
- Anton *Weiß*, Die Entstehungsgeschichte des Volksschul-Planes von 1804 (Graz 1900)
- Anton *Weiß*, Geschichte der österreichischen Volksschule (Graz 1904)
- Lorenz *Westenrieder*, Von den Ursachen, warum die Früchte der Schulverbesserung nicht plötzlich sichtbar und allgemein werden (München 1774)
- Eduard *Winter*, Der Josefinismus. Quellen zu seiner Geschichte in Österreich. 1760-1850 (Berlin 1962)
- Eduard *Winter*, Der Josefinismus. Die Geschichte des österreichischen Reformkatholizismus 1740 – 1848 (Berlin 1962)
- Gerson *Wolf*, Aus der Zeit der Kaiserin Maria Theresia (Wien 1888)
- Notburg *Zimmermann*, Die Entwicklung des elementaren Schulwesens im Lavanttal (Kärnten) in der Zeit zwischen der Erklärung des Schulwesens zum „*Politicum*“ (1770) und dem Reichsvolksschulgesetz (1869). Dissertation (Klagenfurt 2000)

Abstract

The realization of a country-wide primary school system in Austria and France is, as a rule, linked to the names of Maria Theresa and Jules Ferry. A closer look reveals that the General Regulation of Schools / Allgemeine Schulordnung 1774 / marks the beginning of a development, while the French school legislation of the Third Republic is the end point of a process which originates during the French Revolution. In theory, compulsory schooling was introduced in Austria in 1774; in France, only in 1882. France as a country ruled by the notables shied away from attacking the authority of the head of the family. Therefore, the Guizot School Act of 1833 mandated the municipalities to establish schools only if the number of inhabitants exceeded a certain limit.

In both countries, a gradual transfer of primary schools to the state occurs in the course of the 19th century. A comparison of this process yields commonalities and differences. In both countries, military defeats and economic change provided a boost to the development of primary education. Religious instruction occupies the first place in the canon of subjects. This is a result of the strong social influence of the Church and the interest of the government to dispose of an instrument of social control. During the further course of events, the relations between state and Church would vary and follow political developments.

In Austria, the influence of the Catholic Church is maintained and is only limited to religious instruction by the Imperial law on Primary Schools / Reichsvolksschulgesetz 1869. In France, laicism asserts itself. Denominational religious instruction and religious symbols have been banned in public schools since 1882. Nevertheless, students have one day per week off in order to permit them to visit relevant classes.

The role of the teacher is developing in parallel with the importance of schools. In France, the authority of teachers rises abruptly as a result of the introduction of the general vote for male citizens in 1848, since they are tasked with providing the necessary civic education for the village dwellers. The founding fathers of the Third Republic count on their support for the implementation of republican values and the development of a unifying national consciousness. This is undesirable in the Habsburg Monarchy, since it is a threat to the system. In many parts of the Monarchy the teachers manage to emerge only slowly from the predominance of the clergy.

Zusammenfassung

Die Implementierung eines landesweiten Primarschulwesens wird in den Ländern Österreich und Frankreich in der Regel mit den Namen Maria Theresia und Jules Ferry in Verbindung gebracht. Bei näherer Betrachtung sehen wir, dass die "Allgemeine Schulordnung" von 1774 den Beginn einer Entwicklung darstellt, während die französischen Schulgesetze der Dritten Republik den Endpunkt eines Prozesses darstellen, der seinen Ursprung in der französischen Revolution hat. In Österreich herrscht (theoretisch) seit 1774 Unterrichtspflicht, in Frankreich erst seit 1882. Das Frankreich der Notabeln, das mit dem Schulgesetz von Guizot 1833 den Gemeinden ab einer gewissen Einwohnerzahl die Pflicht zur Errichtung einer Schule auferlegt, will nicht an der Autorität des Familienoberhauptes rühren.

In beiden Ländern kommt es im Laufe des 19. Jahrhunderts zu einer sukzessiven Übernahme des Primarschulwesens durch den Staat. Vergleicht man diesen Prozess, so können wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen. In beiden Ländern wirken sich militärische Niederlagen und wirtschaftliche Veränderungen dynamisierend auf das niedere Schulwesen aus. In den ersten staatlichen Lehrplänen steht der Religionsunterricht an erster Stelle des Fächerkanons. Dies entspricht dem starken gesellschaftlichen Einfluss der Kirche und dem staatlichen Wunsch nach Sozialdisziplinierung des Volkes. Im weiteren Verlauf werden sich die Beziehungen zwischen Kirche und Staat in Schulfragen wechselvoll gestalten und den politischen Entwicklungen folgen.

In Österreich bleibt der Einfluss der katholischen Kirche aufrecht und wird erst durch das Reichsvolksschulgesetz von 1869 auf den Religionsunterricht beschränkt. In Frankreich setzt sich die laizistische Idee durch. Konfessioneller Religionsunterricht und religiöse Symbole sind seit 1882 in öffentlichen Schulen verboten. Es wird allerdings ein Tag in der Woche unterrichtsfrei gehalten, um den Kindern den Besuch eines derartigen Unterrichts zu ermöglichen.

Die Rolle des Lehrers entwickelt sich im Laufe des Jahrhunderts analog zur Bedeutung der Schule. In Frankreich wird seine Bedeutung durch die Einführung des allgemeinen männlichen Wahlrechts 1848 schlagartig erhöht, da er auch für die nötige staatsbürgerliche Bildung der Dorfbewohner sorgen soll. Die Gründungsväter der Dritten Republik zählen ebenfalls auf seine Unterstützung bei der Implementierung des republikanischen

Gedankengutes und der Entwicklung eines einigenden Nationalbewusstseins. Ein solches ist im Habsburgerreich nicht erwünscht da systemgefährdend. In vielen Teilen der Monarchie gelingt es den Lehrern nur langsam, aus dem Schatten der Geistlichkeit hervorzutreten.

Lebenslauf

Name: Mag. Christine Donnermair
Geburtsjahr: 1954
Ausbildung: Lehramtsstudium für Geschichte und Französisch an der Universität Wien
Geschichtestudium an der Université de Franche Comté (DEA)

Berufstätigkeit

- Lehrtätigkeit an der Universität Besançon / Frankreich 1979-1985
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien beim Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik Wien 1986-1989
- Lehrtätigkeit am Realgymnasium Vereinsgasse 1020 Wien
- Lehr- und Forschungstätigkeit am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik und Politische Bildung
- Expertentätigkeit für Kulturkontakt (Wien) und euroclio (den Haag) im Bereich Geschichtsunterricht in Russland und der Ukraine

Publikationen

- Wer spricht schon die gleiche Sprache? Jugendkulturen im internationalen Vergleich. In: Jugend heute. Informationen zur Politischen Bildung Nr.9 Wien 1995
- In Sankt Petersburg auf der Suche nach neuen Wegen im Geschichtsunterricht. In: Geschichtsunterricht in Zentral- und Osteuropa. Beiträge zur Historischen Sozialkunde 2/96 Wien 1996
- Menschenrechte: Universales Gut oder Bestandteil eines kulturspezifischen Systems? In: China nach der Revolution. Beiträge zur Historischen Sozialkunde 4/98 Wien 1998
- Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien Hg. Herbert Dachs und Heinz Fassmann. Wien 2002
- Als Deutschland und Frankreich noch Feinde waren. In: EU 25- Die Erweiterung der Europäischen Union. Informationen zur Politischen Bildung Nr.19 Wien 2003
- Politik als Problemlösung .In: Gedächtnis und Gegenwart. Informationen zur Politischen Bildung Nr.20 Wien 2003
- Wahlen auf nationaler und regionaler Ebene. In: Von Wahl zu Wahl. Informationen zur Politischen Bildung Nr.21 Wien 2004
- Momentaufnahmen zu den russisch-österreichischen Beziehungen. In: Frei-Souverän-Neutral-Europäisch. Informationen zur Politischen Bildung Nr.22 Wien 2004
- Vom Markt der Lehr- und Lernziele. In: Globales Lernen - Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung Nr.23 Wien 2005
- „... ich glaube nur dem, der selbst dabei war.“ In: Eigner, Peter (et al.) Briefe-Tagebücher-Autobiographien. Studien und Quellen für den Unterricht. Wien 2006

Anhang / Gesetzestexte

Loi Guizot

Loi sur l'Instruction primaire, 28 juin 1833

A Paris, le 28 juin 1833.

LOUIS-PHILIPPE, ROI DES FRANÇAIS, à tous présents et à venir, SALUT.

Nous avons proposé, les Chambres ont adopté, NOUS AVONS ORDONNÉ et ORDONNONS ce qui suit :

Titre premier

De l'Instruction primaire et de son objet

Article premier

L'instruction primaire est élémentaire ou supérieure.

L'instruction primaire comprend nécessairement l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures.

L'instruction primaire supérieure comprend nécessairement, en outre, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicable aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie, et surtout de l'histoire et de la géographie de la France.

Selon les besoins et les ressources des localités, l'instruction primaire pourra recevoir les développements qui seront jugés convenables.

Article 2

Le vœu des pères de famille sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'instruction religieuse.

Article 3

L'instruction primaire est ou privée ou publique.

Titre II

Des Écoles primaires privées

Article 4

Tout individu âgé de dix-huit ans accomplis pourra exercer la profession d'instituteur primaire et diriger tout établissement quelconque d'instruction primaire, sans autres conditions que de présenter préalablement au maire de la commune où il voudra tenir école :

Un brevet de capacité obtenu, après examen, selon le degré de l'école qu'il veut établir,

Un certificat constatant que l'impétrant est digne, par sa moralité, de se livrer à l'enseignement.

Ce certificat sera délivré, sur l'attestation de trois conseillers municipaux, par le maire de la commune ou de chacune des communes où il aura résidé depuis trois ans.

Article 5

Sont incapables de tenir école :

Les condamnés à des peines afflictives et infamantes,

Les condamnés pour vol, escroquerie, banqueroute, abus de confiance ou attentat aux mœurs, et les individus qui auront été privés par jugement de tout ou partie des droits de famille mentionnés aux paragraphes 5 et 6 de l'article 42 du Code pénal,

Les individus interdits en exécution de l'[article 7](#) de la présente loi.

Article 6

Quiconque aura ouvert une école primaire en contravention à l'[article 5](#), ou sans avoir satisfait aux conditions prescrites par l'[article 4](#) de la présente loi, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante à deux cent francs : l'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze à trente jours et à une amende de cent à quatre cents francs.

Article 7

Tout instituteur privé, sur la demande du comité mentionné dans l'[article 19](#) de la présente loi ou sur la poursuite d'office du ministère public, pourra être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le tribunal civil de l'arrondissement, et être interdit de l'exercice de sa profession à temps ou à toujours.

Titre III

Des Écoles primaires publiques

Article 8

Les écoles primaires publiques sont celles qu'entretiennent, en tout ou en partie, les communes et les départements ou l'État.

Article 9

Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire.

Dans le cas où les circonstances locales le permettraient, le ministre de l'instruction publique pourra, après avoir entendu le conseil municipal, autoriser, à Titre d'écoles communales, des écoles plus particulièrement affectées à l'un des cultes reconnus par l'État.

Article 10

Les communes, chefs-lieux de départements, et celles dont la population excède six mille âmes, devront avoir en outre une école primaire supérieure.

Article 11

Tout département sera tenu d'entretenir une école normale primaire, soit par lui-même, soit en se réunissant à un ou plusieurs départements voisins.

Les conseils généraux délibéreront sur les moyens d'assurer l'entretien des écoles normales primaires. Ils délibéreront également sur la réunion de plusieurs départements pour l'entretien d'une seule école normale. Cette réunion devra être autorisée par ordonnance royale.

Article 12

Il sera fourni à tout instituteur communal :

- Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation, que pour recevoir les élèves,
- Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cent francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une école primaire supérieure.

Article 13

A défaut de fondations, donations ou legs, qui assurent un local et un traitement, conformément à l'[article précédent](#), le conseil municipal délibérera sur les moyens d'y pourvoir.

En cas d'insuffisance des revenus ordinaires pour l'établissement des écoles primaires communales élémentaires et supérieures, il y sera pourvu au moyen d'une imposition spéciale, votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Lorsque des communes n'auront pu, soit isolément, soit par la réunion de plusieurs d'entre elles, procurer un local et assurer le traitement au moyen de cette contribution de trois centimes, il sera pourvu aux dépenses reconnues nécessaires à l'instruction primaire, et, en cas d'insuffisance des fonds départementaux, par une imposition spéciale, votée par le conseil général du département, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par ordonnance royale. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder deux centimes additionnels au principal des contributions foncière, personnelle et mobilière.

Si les centimes ainsi imposés aux communes et aux départements ne suffisent pas aux besoins de

l'instruction primaire, le ministre de l'Instruction publique y pourvoira au moyen d'une subvention prélevée sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'instruction primaire au budget de l'État. Chaque année, il sera annexé, à la proposition du budget, un rapport détaillé sur l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Article 14

En sus du traitement fixe, l'instituteur communal recevra une rétribution mensuelle dont le taux sera réglé par le conseil municipal, et qui sera perçue dans la même forme et selon les mêmes règles que les contributions publiques directes. Le rôle en sera recouvrable, mois par mois, sur un état des élèves certifié par l'instituteur, visé par le maire, et rendu exécutoire par le sous-préfet.

Le recouvrement de la rétribution ne donnera lieu qu'au remboursement des frais par la commune, sans aucune remise au profit des agents de la perception.

Seront admis gratuitement, dans l'école communale élémentaire, ceux des élèves de la commune, ou des communes réunies, que les conseils municipaux auront désignés comme ne pouvant payer aucune rétribution.

Dans les écoles primaires supérieures, un nombre de places gratuites, déterminé par le conseil municipal, pourra être réservé pour les enfants qui, après concours, auront été désignés par le comité d'instruction primaire, dans les familles qui seront hors d'état de payer la rétribution.

Article 15

Il sera établi dans chaque département une caisse d'épargne et de prévoyance en faveur des instituteurs communaux.

Les statuts de ces caisses d'épargne seront déterminés par des ordonnances royales.

Cette caisse sera formée par une retenue annuelle d'un vingtième sur le traitement fixe de chaque instituteur communal. Le montant de la retenue sera placé au compte ouvert au trésor royal pour les caisses d'épargne et de prévoyance et les intérêts de ces fonds seront capitalisés tous les six mois. Le produit total de la retenue exercée sur chaque instituteur lui sera rendu à l'époque où il se retirera, et, en cas de décès dans l'exercice de ses fonctions, à sa veuve ou à ses héritiers.

Dans aucun cas, il ne pourra être ajoutée aucune subvention, sur les fonds de l'État, à cette caisse d'épargne et de prévoyance, mais elle pourra, dans les formes et selon les règles prescrites pour les établissements d'utilité publique recevoir des dons et legs dont l'emploi, à défaut de disposition et de donateurs ou de testateurs, sera réglé par le conseil général.

Article 16

Nul ne pourra être nommé instituteur communal, s'il ne remplit les conditions de capacité et de moralité prescrites par l'[article 4](#) de la présente loi, ou s'il se trouve dans un des cas prévus par l'[article 5](#).

Titre IV

Des Autorités proposées à l'Instruction primaire

Article 17

Il y aura près de chaque école communale un comité local de surveillance composé du maire ou adjoint, président, du curé ou pasteur, et d'un ou plusieurs habitants notables désignés par le comité d'arrondissement.

Dans les communes dont la population est de différents cultes reconnus par l'État, le curé ou le plus ancien des curés, et un des ministres de chacun des autres cultes désignés par son consistoire, feront partie du comité communal de surveillance.

Plusieurs écoles de la même commune pourront être réunies sous la surveillance du même comité. Lorsqu'en vertu de l'[article 9](#), plusieurs communes seront réunies pour entretenir une école, le comité d'arrondissement désignera, dans chaque commune, un ou plusieurs habitants notables pour faire partie du comité. Le maire de chacune des communes fera en outre partie du comité.

Sur le rapport du comité de surveillance, le ministre de l'instruction publique pourra dissoudre un comité local de surveillance et le remplacer par un comité spécial dans lequel personne ne

sera compris de droit.

Article 18

Il sera formé dans chaque arrondissement de sous-préfecture un comité spécialement chargé de surveiller et d'encourager l'instruction primaire.

Le ministre de l'instruction publique pourra, suivant la population et les besoins des localités, établir dans le même arrondissement plusieurs comités dont il déterminera la circonscription par cantons isolés ou agglomérés.

Article 19

Sont membres des comités d'arrondissement :

le maire du chef-lieu ou le plus ancien des maires du chef-lieu de la circonscription,

le juge de paix ou le plus ancien juge de paix de la circonscription,

le curé ou le plus ancien des curés de la circonscription,

Un ministre de chacun des autres cultes reconnus par la loi, qui exercera dans la circonscription, et qui aura été désigné comme il est dit au second paragraphe de l'[article 17](#),

Un proviseur, principal de collège, professeur, régent, chef d'institution, ou maître de pension, désigné par le ministre de l'instruction publique, lorsqu'il existera des collèges, institutions ou pensions dans la circonscription du comité,

Un instituteur primaire, résidant dans la circonscription du comité, et désigné par le ministre de l'instruction publique,

Trois membres du conseil d'arrondissement ou habitants notables désignés par le dit conseil,

Les membres du conseil général du département qui auront leur conseil réel dans la circonscription du comité.

Le préfet préside, de droit, tous les comités du département, et le sous-préfet tous ceux de l'arrondissement : le procureur du roi est membre, de droit, de tous les comités de l'arrondissement.

Le comité choisit tous les ans son vice-président et son secrétaire, il peut prendre celui-ci hors de son sein. Le secrétaire, lorsqu'il est choisi hors du comité, en devient membre par sa nomination.

Article 20

Les comités s'assembleront au moins une fois par mois. Ils pourront être convoqués extraordinairement sur la demande d'un délégué du ministre : ce délégué assistera à la délibération.

Les comités ne pourront délibérer s'il n'y a au moins cinq membres présents pour les comités d'arrondissement, et trois pour les comités communaux, en cas de partage, le président aura voix prépondérante.

Les fonctions des notables qui font partie des comités dureront trois ans, ils seront indéfiniment rééligibles.

Article 21

Le comité communal a inspection sur les écoles publiques ou privées de la commune. Il veille à la salubrité des écoles et au maintien de la discipline, sans préjudice des attributions du maire, en matière de police municipale.

Il s'assure qu'il a été pourvu à l'enseignement gratuit des enfants pauvres.

Il arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile, ni dans les écoles privées ou publiques.

Il fait connaître au comité d'arrondissement, les divers besoins de la commune sous le rapport de l'instruction primaire.

En cas d'urgence, et sur la plainte du comité communal, le maire peut ordonner provisoirement que l'instituteur sera suspendu de ses fonctions, à la charge de rendre compte, dans les vingt-quatre heures, au comité d'arrondissement, de cette suspension, et des motifs qui l'ont déterminée.

Le conseil municipal présente au comité d'arrondissement les candidats pour les écoles publiques, après avoir préalablement pris l'avis du comité communal.

Article 22

Le comité d'arrondissement inspecte, et au besoin fait inspecter, par des délégués pris parmi ses

membres ou hors de son sein, toutes les écoles primaires de son ressort. Lorsque les délégués ont été choisis par lui hors de son sein, ils ont droit d'assister à ses séances avec voix délibérative.

Lorsqu'il juge nécessaire, il réunit plusieurs écoles de la même commune sous la surveillance du même comité, ainsi qu'il a été prescrit à l'[article 17](#).

Il envoie chaque année au préfet et au ministre de l'instruction publique l'état de la situation de toutes les écoles primaires du ressort.

Il donne son avis sur les secours et les encouragements à accorder à l'instruction primaire.

Il provoque les réformes et les améliorations nécessaires.

Il nomme les instituteurs communaux sur la présentation du conseil municipal, procède à leur installation, et reçoit leur serment.

Les instituteurs communaux doivent être institués par le ministre de l'instruction publique.

Article 23

En cas de négligence habituelle, ou de faute grave de l'instituteur communal, le comité d'arrondissement ou d'office, ou sur la plainte adressée par le conseil communal, mande l'instituteur inculpé, après l'avoir entendu ou dûment appelé, il le réprimande ou le suspend pour un mois avec ou sans privation de traitement, ou même le révoque de ses fonctions.

L'instituteur frappé d'une révocation, pourra se pourvoir devant le ministre de l'instruction publique, en conseil royal. Ce pourvoi devra être formé dans le délai d'un mois, à partir de la notification de la décision du comité, de laquelle notification il sera dressé procès-verbal par le maire de la commune. Toutefois, la décision du comité est exécutoire par provision.

Pendant la suspension de l'instituteur, son traitement, s'il en est privé, sera laissé à la disposition du conseil municipal, pour être alloué, s'il y a lieu à un instituteur remplaçant.

Article 24

Le dispositions de l'[article 7](#) de la présente loi, relatives aux instituteurs privés, sont applicables aux instituteurs communaux.

Article 25

Il y aura dans chaque département une ou plusieurs commissions d'instruction primaire, chargées d'examiner tous les aspirants aux brevets de capacité, soit pour l'instruction primaire élémentaire, soit pour l'instruction primaire supérieure, qui délivreront lesdits brevets sous l'autorité du ministre. Ces commissions seront également chargées de faire les examens d'entrée et de sortie des élèves de l'école normale primaire.

Les membres de ces commissions seront nommés par le ministre de l'instruction publique.

Les examens auront lieu publiquement et à des époques déterminées par le ministre de l'instruction publique.

La présente loi, discutée, délibérée et adoptée par la Chambre des Pairs et par celle des Députés, et sanctionnée par nous ce jourd'hui, sera exécutée comme loi de l'État.

DONNONS EN MANDEMENT à nos Cours et Tribunaux, Préfets, Corps administratifs, et tous autres, que les présentes gardent et maintiennent, fassent garder, observer et maintenir, et, pour les rendre plus notoires à tous, ils les fassent publier et enregistrer partout où besoin sera, et, afin que ce soit chose ferme et stable, nous y avons fait mettre notre sceau.

Fait à Paris, le 28ème jour du mois de juin 1833.

Par le roi,

Signé

LOUIS-PHILIPPE

Vu et scellé du grand sceau

Le Garde des Sceaux de France,

Ministre Secrétaire d'État au département de la justice,

Signé,

BARTHE

Le Ministre Secrétaire d'État au département de l'Instruction publique

Signé, GUIZOT.

Loi Falloux

Loi relative à l'enseignement

Sommaire:

Titre premier - des autorités préposées à l'enseignement

Chapitre premier - du Conseil supérieur de l'instruction publique

Chapitre II - des conseils académiques

Chapitre III - des écoles et de l'inspection

Titre II - de l'enseignement primaire

Chapitre premier - dispositions générales

Chapitre II - des instituteurs

Chapitre III - des écoles communales

Chapitre IV - des délégués cantonaux, et des autres autorités préposées à l'enseignement primaire

Chapitre V - des écoles de filles

Chapitre VI - institutions complémentaires

Titre III - de l'instruction secondaire

Chapitre premier - des établissements particuliers d'instruction secondaire

Chapitre II - des établissements publics d'instruction secondaire

Titre IV - dispositions générales

Dispositions transitoires

L'Assemblée nationale législative a adopté la loi dont la teneur suit:

Titre premier: des autorités préposées à l'enseignement

Chapitre premier: du Conseil supérieur de l'instruction publique

Article premier

Le Conseil supérieur de l'Instruction Publique est composé comme il suit:

- le ministre, président,
- quatre archevêques ou évêques, élus par leurs collègues,
- un ministre de l'Église réformée, élu par les consistoires,
- un ministre de l'Église de la confession d'Augsbourg, élu par les consistoires,
- un membre du consistoire central israélite, élu par ses collègues,
- trois conseillers d'État, élus par leurs collègues,
- trois membres de la Cour de cassation, élus par leurs collègues,
- trois membres de l'Institut, élus en assemblée générale de l'Institut,
- huit membres nommés par le Président de la République, en Conseil des ministres, et choisis parmi les anciens membres du Conseil de l'université, les inspecteurs généraux ou supérieurs, les recteurs et les professeurs des facultés. Ces huit membres forment une section permanente,
- trois membres de l'enseignement libre nommés par le Président de la République, sur la proposition du ministre de l'Instruction publique.

Article 2

Les membres de la section permanente sont nommés à vie. Ils ne peuvent être révoqués que par le Président de la République, en Conseil des ministres, sur la proposition du ministre de l'Instruction publique. Ils reçoivent seuls un traitement.

Article 3

Les autres membres du Conseil sont nommés pour six ans. Ils sont indéfiniment rééligibles.

Article 4

Le Conseil supérieur tient au moins quatre sessions par an. Le ministre peut le convoquer en session extraordinaire toutes les fois qu'il le juge convenable.

Article 5

Le Conseil supérieur peut être appelé à donner son avis sur les projets de lois, de règlements et de décrets relatifs à l'enseignement, et en général sur toutes les questions qui lui seront soumises par ministre. Il est nécessairement appelé à donner son avis:

- sur les règlements relatifs aux examens, aux concours et aux programmes d'études dans les écoles publiques, à la surveillance des écoles libres, et, en général, sur tous les arrêtés portant règlement pour les établissements d'instruction publique,
- sur la création des facultés, lycées et collèges,
- sur les secours et encouragements à accorder aux établissements libres d'instruction secondaire,
- sur les livres qui peuvent être introduits dans les écoles publiques, et sur ceux qui doivent être défendus dans les écoles libres, comme contraires à la morale, à la Constitution et aux lois.

Il prononce en dernier ressort sur les jugements rendus par les conseils académiques dans les cas déterminés par l'article 14. Le Conseil présente, chaque année, au ministre un rapport sur l'état général de l'enseignement, sur les abus qui pourraient s'introduire dans les établissements d'instruction, et sur les moyens d'y remédier.

Article 6

La section permanente est chargée de l'examen préparatoire des questions qui se rapportent à la police, à la comptabilité et à l'administration des écoles publiques. Elle donne son avis, toutes les fois qu'il lui est demandé par le ministre, sur les questions relatives aux droits et à l'avancement des membres du corps enseignant. Elle présente annuellement au conseil un rapport sur l'état de l'enseignement dans les écoles publiques.

Chapitre II: des conseils académiques

Article 7

Il sera établi une académie dans chaque département.

Article 8

Chaque académie est administrée par un recteur, assisté, si le ministre le juge nécessaire, d'un ou de plusieurs inspecteurs, et par un conseil académique.

Article 9

Les recteurs ne sont pas choisis exclusivement parmi les membres de l'enseignement public. Ils doivent avoir le grade de licencié, ou dix années d'exercice comme inspecteurs d'académie, proviseurs, censeurs, chefs ou professeurs des classes supérieures dans un établissement public ou libre.

Article 10

Le conseil académique est composé ainsi qu'il suit:

- le recteur, président,
- un inspecteur d'académie, un fonctionnaire de l'enseignement ou un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre,
- le préfet ou son délégué,
- l'évêque ou son délégué,
- un ecclésiastique désigné par l'évêque,
- un ministre de l'une des deux églises protestantes, désigné par le ministre de l'Instruction publique, dans les départements où il existe une église légalement établie,
- un délégué du consistoire israélite dans chacun des départements où il existe un consistoire légalement établi,
- le procureur général près la cour d'appel, dans les villes où siège une cour d'appel, et dans les autres, le procureur de la République près le tribunal de première instance,
- un membre de la cour d'appel, élu par elle, ou, à défaut de cour d'appel, un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal,

- quatre membres élus par le conseil général, dont deux au moins pris dans son sein.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives. La présence de la moitié plus un des membres est nécessaire pour la validité des délibérations du conseil académique.

Article 11

Pour le département de la Seine, le conseil académique est composé comme il suit:

- le recteur, président,
- le préfet,
- l'archevêque de Paris ou son délégué,
- trois ecclésiastiques, désignés par l'archevêque,
- un ministre de l'Église réformée, élu par le consistoire,
- un ministre de l'Église de la confession d'Augsbourg, élu par le consistoire,
- un membre du consistoire israélite, élu par le consistoire,
- trois inspecteurs d'académie, désignés par le ministre,
- un inspecteur des écoles primaires, désigné par le ministre,
- le procureur général près la cour d'appel, ou un membre du parquet désigné par lui,
- un membre de la cour d'appel, élu par la cour,
- un membre du tribunal de première instance, élu par le tribunal,
- quatre membres du conseil municipal de Paris, et deux membres du conseil général de la Seine, pris parmi ceux des arrondissements de Sceaux et de Saint-Denis, tous élus par le conseil général du département de la Seine,
- le secrétaire général de la préfecture du département de la Seine.

Les doyens des facultés seront, en outre, appelés dans le conseil académique, avec voix délibérative, pour les affaires intéressant leurs facultés respectives.

Article 12

Les membres des conseils académiques dont la nomination est faite par élection sont élus pour trois ans, et indéfiniment rééligibles.

Article 13

Les départements fourniront un local pour le service de l'administration académique.

Article 14

Le conseil académique donne son avis:

- sur l'état des différentes écoles établies dans le département,
- sur les réformes à introduire dans l'enseignement, la discipline et l'administration des écoles publiques,
- sur les budgets et les comptes administratifs des lycées, collèges et écoles normales primaires,
- sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires.

Il instruit les affaires disciplinaires, relatives aux membres de l'enseignement public secondaire ou supérieur, qui lui sont renvoyées par le ministre ou le recteur. Il prononce, sauf recours au Conseil supérieur, sur les affaires contentieuses relatives à l'obtention des grades, aux concours devant les facultés, à l'ouverture des écoles libres, aux droits des maîtres particuliers et à l'exercice du droit d'enseigner; sur les poursuites dirigées contre les membres de l'instruction secondaire publique et tendant à la révocation, avec interdiction d'exercer la profession d'instituteur libre, de chef ou professeur d'établissement libre, et, dans les cas déterminés par la présente loi, sur les affaires disciplinaires relatives aux instituteurs primaires, publics ou libres.

Article 15

Le conseil académique est nécessairement consulté sur les règlements relatifs au régime intérieur des lycées, collèges et écoles normales primaires, et sur les règlements relatifs aux écoles publiques primaires. Il fixe le taux de la rétribution scolaire, sur l'avis des conseils municipaux et des délégués cantonaux. Il détermine les cas où les communes peuvent, à raison des circonstances, et provisoirement, établir ou conserver des écoles primaires dans lesquelles

seront admis des enfants de l'un et l'autre sexe, ou des enfants appartenant aux différents cultes reconnus. Il donne son avis au recteur sur les récompenses à accorder aux instituteurs primaires. Le recteur fait les propositions au ministre, et distribue les récompenses accordées.

Article 16

Le conseil académique présente, chaque année, au ministre et au conseil général, un exposé de la situation de l'enseignement dans le département. Les rapports du conseil académique sont envoyés par le recteur au ministre, qui les communique au Conseil supérieur.

Chapitre III: des écoles et de l'inspection

Section première: des écoles

Article 17

La loi reconnaît deux espèces d'écoles primaires ou secondaires:

1. les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et prennent le nom d'écoles publiques;
2. les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'écoles libres.

Section 2: de l'inspection

Article 18

L'inspection des établissements d'instruction publique ou libre est exercée:

1. par les inspecteurs généraux et supérieurs;
2. par les recteurs et les inspecteurs d'académie;
3. par les inspecteurs primaires;
4. par les délégués cantonaux, le maire et le curé, le pasteur ou le délégué du consistoire israélite en ce qui concerne l'enseignement primaire.

Les ministres des différents cultes n'inspecteront que les écoles spéciales à leur culte, ou les écoles mixtes pour leurs coreligionnaires seulement. Le recteur pourra, en cas d'empêchement, déléguer temporairement l'inspection à un membre du conseil académique.

Article 19

Les inspecteurs d'académie sont choisis par le ministre parmi les anciens inspecteurs, les professeurs des facultés, les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux des collèges, les chefs d'établissements secondaires libres, les professeurs des classes supérieures dans ces diverses catégories d'établissements, les agrégés des facultés et lycées, et les inspecteurs des écoles primaires, sous la condition commune à tous du grade de licencié, ou de dix ans d'exercice. Les inspecteurs généraux et supérieurs sont choisis par le ministre, soit dans les catégories ci-dessus indiquées, soit parmi les anciens inspecteurs généraux ou inspecteurs supérieurs de l'instruction primaire, les recteurs et inspecteurs d'académie, ou parmi les membres de l'Institut. Le ministre ne fait aucune nomination d'inspecteur général sans avoir pris l'avis du Conseil supérieur.

Article 20

L'inspection de l'enseignement primaire est spécialement confiée à deux inspecteurs supérieurs. Il y a, en outre, dans chaque arrondissement, un inspecteur de l'enseignement primaire, choisi par le ministre après avis du conseil académique. Néanmoins, sur l'avis du conseil académique, deux arrondissements pourront être réunis pour l'inspection. Un règlement déterminera le classement, les frais de tournée, l'avancement et les attributions des inspecteurs de l'enseignement primaire.

Article 21

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur. Celle des écoles libres porte sur la moralité, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois.

Article 22

Tout chef d'établissement primaire ou secondaire qui refusera de se soumettre à la surveillance de l'État, telle qu'elle est prescrite par l'article précédent, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement, et condamné à une amende de cent francs à mille francs. En cas de récidive, l'amende sera de cinq cents francs à trois mille francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'État a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation. Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux.

Titre II: de l'enseignement primaire

Chapitre premier: dispositions générales

Article 23

L'enseignement primaire comprend:

- l'instruction morale et religieuse;
- la lecture;
- l'écriture;
- les éléments de la langue française;
- le calcul et le système légal des poids et mesures.

Il peut comprendre en outre:

- l'arithmétique appliquée aux opérations pratiques,
- les éléments de l'histoire et de la géographie,
- des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie,
- des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène,
- l'arpentage, le nivellement, le dessin linéaire,
- le chant et la gymnastique.

Article 24

L'enseignement primaire est donné gratuitement à tous les enfants dont les familles sont hors d'état de le payer.

Chapitre II: des instituteurs

Section première: des conditions d'exercice de la profession d'instituteur primaire public ou libre

Article 25

Tout Français âgé de vingt et un ans accomplis peut exercer dans toute la France la profession d'instituteur primaire, public ou libre, s'il est muni d'un brevet de capacité. Le brevet de capacité peut être suppléé par le certificat de stage dont il est parlé à l'article 47, par le diplôme de bachelier, un certificat constatant qu'on a été admis dans l'une des écoles spéciales de l'État, ou du titre de ministre, non interdit ni révoqué, de l'un des cultes reconnus par l'État.

Article 26

Sont incapables de tenir une école publique ou libre, ou d'y être employés, les individus qui ont subi une condamnation pour crime ou pour un délit contraire à la société ou aux mœurs, les individus privés par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du code pénal, et qui ont été interdits en vertu des articles 30 et 33 de la présente loi.

Section 2: des conditions spéciales aux instituteurs libres

Article 27

Tout instituteur qui veut ouvrir une école libre doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut l'établir, lui désigner le local et lui donner déclaration des lieux où il a résidé et des professions qu'il a exercées pendant les dix années précédentes. Cette déclaration doit être, en outre, faite par le postulant au recteur de l'académie, au

procureur de la République et au préfet. Elle demeurera affichée, par les soins du maire, à la porte de la mairie, pendant un mois.

Article 28

Le recteur, soit d'office, soit sur la requête du procureur de la République ou du sous-préfet, peut former opposition à l'ouverture de l'école, dans l'intérêt des mœurs publiques, dans le mois qui suit la déclaration à lui faite. Cette opposition est jugée dans un bref délai, contradictoirement et sans recours, par le conseil académique. Si le maire refuse d'approuver le local, il est statué à cet égard par ce conseil. À défaut d'opposition, l'école peut être ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Article 29

Quiconque aura ouvert ou dirigé une école en contravention aux articles 25, 26 et 27, ou avant l'expiration du délai fixé par le dernier paragraphe de l'article 28, sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cinquante francs à cinq cents francs. L'école sera fermée. En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de jours à un mois et à une amende de cent francs à mille francs. La même peine de six jours à un mois d'emprisonnement et de cent francs à mille francs d'amende sera prononcée contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura néanmoins ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou bien au mépris de la décision du conseil académique qui aurait accueilli l'opposition. Ne seront pas considérées comme tenant école les personnes qui, dans un but purement charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, enseigneront à lire et à écrire aux enfants, avec l'autorisation du délégué cantonal. Néanmoins, cette autorisation pourra être retirée par le conseil académique.

Article 30

Tout instituteur libre, sur la plainte du recteur ou du procureur de la République, pourra être traduit, pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil académique du département, et être censuré, suspendu pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdit de l'exercice de sa profession dans la commune où il exerce. Le conseil académique peut même le frapper d'une interdiction absolue. Il y aura lieu à appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique. Cet appel devra être interjeté dans le délai de dix jours, à compter de la notification de la décision, et ne sera pas suspensif.

Section 3: des instituteurs communaux

Article 31

Les instituteurs communaux sont nommés par le conseil municipal de chaque commune, et choisis, soit sur une liste d'admissibilité et d'avancement dressée par le conseil académique du département, soit sur la présentation qui est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. Les consistoires jouissent du droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques. Si le conseil municipal avait fait un choix non conforme à la loi, ou n'en avait fait aucun, il sera pourvu à la nomination par le conseil académique, un mois après la mise en demeure adressée au maire par le recteur. L'institution est donnée par le ministre de l'Instruction publique.

Article 32

Il est interdit aux instituteurs communaux d'exercer aucune fonction administrative sans l'autorisation du conseil académique. Toute profession commerciale ou industrielle leur est absolument interdite.

Article 33

Le recteur peut, suivant les cas, réprimander, suspendre, avec ou sans privation totale ou partielle de traitement, pour un temps qui n'excédera pas six mois, ou révoquer l'instituteur communal. L'instituteur révoqué est incapable d'exercer la profession d'instituteur, soit public, soit libre, dans la même commune. Le conseil académique peut, après l'avoir entendu ou dûment appelé, frapper

l'instituteur communal d'une interdiction absolue, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique dans le délai de dix jours, à partir de la notification de la décision. Cet appel n'est pas suspensif. En cas d'urgence, le maire peut suspendre provisoirement l'instituteur communal, à charge de rendre compte dans les deux jours, au recteur.

Article 34

Le conseil académique détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint. Les instituteurs adjoints peuvent n'être âgés que de dix-huit ans, et ne sont pas assujettis aux conditions de l'article 25. Ils sont nommés et révocables par l'instituteur, avec l'agrément du recteur de l'académie. Les instituteurs adjoints appartenant aux associations religieuses dont il est parlé dans l'article 31 sont nommés et peuvent être révoqués par les supérieurs de ces associations. Le conseil municipal fixe le traitement des instituteurs adjoints. Ce traitement est à la charge exclusive de la commune.

Article 35

Tout département est tenu de pourvoir au recrutement des instituteurs communaux, en entretenant des élèves-mâtres, soit dans les établissements d'instruction primaire désignés par le conseil académique, soit aussi dans l'école normale établie à cet effet par le département. Les écoles normales peuvent être supprimées par le conseil général du département; elles peuvent l'être également par le ministre, en Conseil supérieur, sur le rapport du conseil académique, sauf, dans les deux cas, le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse. Le programme de l'enseignement, les conditions d'entrée et de sortie, celles qui sont relatives à la nomination du personnel, et tout ce qui concerne les écoles normales sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Chapitre III: des écoles communales

Article 36

Toute commune doit entretenir une ou plusieurs écoles primaires. Le conseil académique du département peut autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'entretien d'une école. Toute commune a la faculté d'entretenir une ou plusieurs écoles entièrement gratuites, à la condition d'y subvenir sur ses propres ressources. Le conseil académique peut dispenser une commune d'entretenir une école publique à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir. Cette dispense peut toujours être retirée. Dans les communes où les différents cultes reconnus sont professés publiquement, des écoles séparées seront établies pour les enfants appartenant à chacun de ces cultes, sauf ce qui est dit à l'article 15. La commune peut, avec l'autorisation du conseil académique, exiger que l'instituteur communal donne, en tout ou en partie, à son enseignement les développements dont il est parlé à l'article 23.

Article 37

Toute commune doit fournir à l'instituteur un local convenable, tant pour son habitation que pour la tenue de l'école, le mobilier de classe et un traitement.

Article 38

À dater du 1er janvier 1851, le traitement des instituteurs communaux se composera:

1. d'un traitement fixe qui ne peut être inférieur à deux cents francs,
2. du produit de la rétribution scolaire,
3. d'un supplément accordé à tous ceux dont le traitement, joint au produit de la rétribution scolaire, n'atteint pas six cents francs.

Ce supplément sera calculé d'après le total de la rétribution scolaire pendant l'année précédente.

Article 39

Une caisse de retraite sera substituée par un règlement d'administration publique aux caisses d'épargne des instituteurs.

Article 40

À défaut de fondations, dons ou legs, le conseil municipal délibère sur les moyens de pourvoir aux dépenses de l'enseignement primaire dans la commune. En cas d'insuffisance des revenus ordinaires, il est pourvu à ces dépenses au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil municipal, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret du pouvoir exécutif. Cette imposition, qui devra être autorisée chaque année par la loi de finances, ne pourra excéder trois centimes additionnels au principal des quatre contributions directes. Lorsque des communes, soit par elles-mêmes, soit en se réunissant à d'autres communes, n'auront pu subvenir, de la manière qui vient d'être indiquée, aux dépenses de l'école communale, il y sera pourvu sur les ressources ordinaires du département, ou, en cas d'insuffisance, au moyen d'une imposition spéciale votée par le conseil général, ou, à défaut du vote de ce conseil, établie par un décret. Cette imposition, autorisée chaque année par la loi de finances, ne devra pas excéder deux centimes additionnels au principal des quatre contributions directes. Si les ressources communales et départementales ne suffisent pas, le ministre de l'Instruction publique accordera une subvention sur le crédit qui sera porté annuellement pour l'enseignement primaire au budget de l'État. Chaque année, un rapport, annexé au projet de budget, fera connaître l'emploi des fonds alloués pour l'année précédente.

Article 41

La rétribution scolaire est perçue dans la même forme que les contributions publiques directes, elle est exempte des droits de timbre, et donne droit aux mêmes remises que les autres recouvrements. Néanmoins, sur l'avis conforme du conseil général, l'instituteur communal pourra être autorisé par le conseil académique à percevoir lui-même la rétribution scolaire:

Chapitre IV: des délégués cantonaux, et des autres autorités préposées à l'enseignement primaire

Article 42

Le conseil académique du département désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton, pour surveiller les écoles publiques et libres du canton, et détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun. Les délégués sont nommés pour trois ans, ils sont rééligibles et révocables. Chaque délégué correspond, tant avec le conseil académique, auquel il doit adresser ses rapports, qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire de sa circonscription. Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du conseil académique, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription. Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au conseil académique.

Article 43

À Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le conseil académique se réunissent au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'entendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au conseil académique. Les ministres des cultes non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative. La réunion est présidée par le maire.

Article 44

Les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire sont, pour chaque école, le maire, le curé, le pasteur ou le délégué du culte israélite, et dans les communes de deux mille âmes et au-dessus, un ou plusieurs habitants de la commune délégués par le conseil académique. Les ministres des différents cultes sont spécialement chargés de surveiller l'enseignement religieux de l'école. L'entrée de l'école leur est toujours ouverte. Dans les communes où il existe des écoles mixtes, un ministre de chaque culte aura

toujours l'entrée de l'école pour veiller à l'éducation religieuse des enfants de son culte. Lorsqu'il y a pour chaque culte des écoles séparées, les enfants d'un culte ne doivent être admis dans l'école d'un autre culte que sur la volonté formellement exprimée par les parents.

Article 45

Le maire dresse chaque année, de concert avec les ministres des différents cultes, la liste des enfants qui doivent être admis gratuitement dans les écoles publiques. Cette liste est approuvée par le conseil municipal et définitivement approuvée par le préfet.

Article 46

Chaque année, le conseil académique nomme une commission d'examen chargée de juger publiquement, et à des époques déterminées par le recteur, l'aptitude des aspirants au brevet de capacité, quel que soit le lieu de leur domicile. Cette commission se compose de sept membres, et choisit son président. Un inspecteur d'arrondissement pour l'instruction primaire, un ministre du culte professé par le candidat, et deux membres de l'enseignement public ou libre, en font nécessairement partie. L'examen ne portera que sur les matières comprises dans la première partie de l'article 23. Les candidats qui voudront être examinés sur tout ou partie des autres matières spécifiées dans le même article en feront la demande à la commission. Les brevets délivrés feront mention des matières spéciales sur lesquelles les candidats auront répondu d'une manière satisfaisante.

Article 47

Le conseil académique délivre, s'il y a lieu, des certificats de stage aux personnes qui justifient avoir enseigné pendant trois ans au moins les matières comprises dans la première partie de l'article 23, dans les écoles publiques ou libres autorisées à recevoir des stagiaires. Les élèves-maîtres sont, pendant la durée de leur stage, spécialement surveillés par les inspecteurs de l'enseignement primaire.

Chapitre V: des écoles de filles

Article 48

L'enseignement primaire dans les écoles de filles comprend, outre les matières de l'enseignement primaire énoncées dans l'article 23, les travaux à l'aiguille.

Article 49

Les lettres d'obédience tiendront lieu de brevet de capacité aux institutrices appartenant à des congrégations religieuses vouées à l'enseignement et reconnues par l'État. L'examen des institutrices n'aura point lieu publiquement.

Article 50

Tout ce qui se rapporte à l'examen des institutrices, à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles sera l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Les autres dispositions de la présente loi relatives aux écoles et aux instituteurs sont applicables aux écoles de filles et aux institutrices, à l'exception des articles 38, 39, 40.

Article 51

Toute commune de huit cents âmes population et au-dessus est tenue, si ses ressources lui en fournissent les moyens, d'avoir au moins une école de filles, sauf ce qui est dit à l'article 15. Le conseil académique peut, en obliger les communes d'une population inférieure à entretenir, si leurs ressources ordinaires le leur permettent, une école, et, en cas de réunion de plusieurs communes pour l'enseignement primaire, il peut, selon les circonstances, décider que l'école de garçons et l'école de filles seront dans deux communes différentes. Il prend l'avis du conseil municipal.

Article 52

Aucune école primaire publique ou libre ne peut, sans l'autorisation du conseil académique, recevoir d'enfants des deux sexes s'il existe dans la commune une école publique ou libre de filles.

Chapitre VI: institutions complémentaires

Section première: des pensionnats primaires

Article 53

Tout Français âgé de vingt-cinq ans, ayant au moins cinq années d'exercice comme instituteur ou comme maître dans un pensionnat primaire, et remplissant les conditions énumérées en l'article 25, peut ouvrir un pensionnat primaire, après avoir déclaré son intention au recteur de l'académie et au maire de la commune. Toutefois, les instituteurs communaux ne pourront ouvrir de pensionnat qu'avec l'autorisation du conseil académique, sur l'avis du conseil municipal. Le programme de l'enseignement et le plan du local doivent être adressés au maire et au recteur. Le conseil académique prescrira, dans l'intérêt de la moralité et de la santé des élèves, toutes les mesures qui seront indiquées dans un règlement délibéré par le Conseil supérieur. Les pensionnats primaires sont soumis aux prescriptions des articles 26, 27, 28, 29 et 30 de la présente loi, et à la surveillance des autorités qu'elle institue. Ces dispositions sont applicables aux pensionnats de filles, en tout ce qui n'est pas contraire aux conditions prescrites par le chapitre V de la présente loi.

Section 2: des écoles d'adultes et d'apprentis

Article 54

Il peut être créé des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de dix-huit ans, pour les apprentis au-dessus de douze ans. Le conseil académique désigne les instituteurs chargés de diriger les écoles communales d'adultes et d'apprentis. Il ne peut être reçu dans ces écoles d'élèves des deux sexes.

Article 55

Les articles 27, 28, 29 et 30 sont applicables aux instituteurs libres qui veulent ouvrir des écoles d'adultes ou d'apprentis.

Article 56

Il sera ouvert chaque année, au budget du ministre de l'Instruction publique, un crédit pour encourager les auteurs de livres ou de méthodes utiles à l'instruction primaire et à la fondation d'institutions telles que:

- les écoles du dimanche,
- les écoles dans les ateliers et les manufactures,
- les classes dans les hôpitaux,
- les cours publics ouverts conformément à l'article 77,
- les bibliothèques de livres utiles, et autres institutions dont les statuts auront été soumis à l'examen de l'autorité compétente.

Section 3: des salles d'asile

Article 57

Les salles d'asile sont publiques ou libres. Un décret du Président de la République, rendu sur l'avis du Conseil supérieur, déterminera tout ce qui se rapporte à la surveillance et à l'inspection de ces établissements, ainsi qu'aux conditions d'âge, d'aptitude, de moralité, des personnes qui seront chargées de la direction et du service dans les salles d'asile publiques. Les infractions à ce décret seront punies des peines établies par les articles 29, 30 et 33 de la présente loi. Ce décret déterminera également le programme de l'enseignement et des exercices dans les salles d'asile publiques, et tout ce qui se rapporte au traitement des personnes qui y seront chargées de la direction ou du service.

Article 58

Les personnes chargées de la direction des salles d'asile publiques seront nommées par le conseil municipal, sauf l'approbation du conseil académique.

Article 59

Les salles d'asile libres peuvent recevoir des secours sur les budgets des communes, des départements et de l'État.

Titre III: de l'instruction secondaire

Chapitre premier: des établissements particuliers d'instruction secondaire

Article 60

Tout Français âgé de vingt-cinq ans au moins, et n'ayant encouru aucune des incapacités comprises dans l'article 26 de la présente loi, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition de faire au recteur de l'académie où il se propose de s'établir les déclarations prescrites par l'article 27, et en outre de déposer entre ses mains les pièces suivantes, dont il lui sera donné récépissé:

1. un certificat de stage constatant qu'il a rempli, pendant cinq ans au moins, les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire publique ou libre,
2. soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury d'examen dans la forme déterminée par l'article 62,
3. le plan du local, et l'indication de l'objet de l'enseignement.

Le recteur à qui le dépôt des pièces aura été fait en donnera avis au préfet du département et au procureur de la République de l'arrondissement dans lequel l'établissement devra être fondé. Le ministre, sur la proposition des conseils académiques et l'avis conforme du Conseil supérieur, peut accorder des dispenses de stage.

Article 61

Les certificats de stage sont délivrés par le conseil académique sur l'attestation des chefs des établissements où le stage aura été accompli. Toute attestation fautive sera punie des peines portées en l'article 160 du code pénal.

Article 62

Tous les ans, le ministre nomme, sur la présentation du conseil académique, un jury chargé d'examiner les aspirants au brevet de capacité. Ce jury est composé de sept membres, y compris le recteur qui le préside. Un ministre du culte professé par le candidat et pris dans le conseil académique, s'il n'y en a déjà un dans le jury, sera appelé avec voix délibérative. Le ministre, sur l'avis du Conseil supérieur, instituera des jurys spéciaux pour l'enseignement professionnel. Les programmes d'examen seront arrêtés par le Conseil supérieur. Nul ne pourra être admis à subir l'examen de capacité avant l'âge de vingt-cinq ans.

Article 63

Aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplômé de bachelier ou au brevet de capacité. Le candidat peut choisir la faculté ou le jury académique devant lequel il subira son examen. Un candidat refusé ne peut se présenter avant trois mois à un nouvel examen, sous peine de nullité du diplôme ou du brevet indûment obtenu.

Article 64

Pendant le mois qui suit le dépôt des pièces requises par l'article 60, le recteur, le préfet et le procureur de la République peuvent se pourvoir devant le conseil académique et s'opposer à l'ouverture de l'établissement, dans l'intérêt des mœurs publiques ou de la santé des élèves. Après ce délai, s'il n'est intervenu aucune opposition, l'établissement peut être immédiatement ouvert. En cas d'opposition, le conseil académique prononce, la partie entendue ou dûment appelée, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Article 65

Est incapable de tenir un établissement public ou libre d'instruction secondaire, ou d'y être employé, quiconque est atteint de l'une des incapacités déterminées par l'article 26 de la présente loi, ou qui, ayant appartenu à l'enseignement public, a été révoqué avec interdiction, conformément à l'article 14.

Article 66

Quiconque, sans avoir satisfait aux conditions prescrites par la présente loi, aura ouvert un établissement d'instruction secondaire sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit, et condamné à une amende de cent francs à mille francs. L'établissement sera fermé.

En cas de récidive, ou si l'établissement a été ouvert avant qu'il ait été statué sur l'opposition ou contrairement à la décision du conseil académique qui l'aurait accueillie, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de quinze jours à un mois, et à une amende de mille francs à trois mille francs. Les ministres des différents cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, sans être soumis aux prescriptions de la présente loi, à la condition d'en faire la déclaration au recteur. Le conseil académique veille à ce que ce nombre ne soit pas dépassé.

Article 67

En cas de désordre grave dans le régime intérieur d'un établissement libre d'instruction secondaire, le chef de cet établissement peut être appelé devant le conseil académique, et soumis à la réprimande avec ou sans publicité. La réprimande ne donne lieu à aucun recours.

Article 68

Tout chef d'établissement libre d'instruction secondaire, toute personne attachée à l'enseignement ou à la surveillance d'une maison d'éducation, peut, sur la plainte du ministère public ou du recteur, être traduit, pour cause d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil académique, et être interdit de sa profession, à temps ou à toujours, sans préjudice des peines encourues pour crimes ou délits prévus par le code pénal. Appel de la décision rendue peut toujours avoir lieu, dans les quinze jours de la notification, devant le Conseil supérieur. L'appel ne sera pas suspensif.

Article 69

Les établissements libres peuvent obtenir des communes, des départements ou de l'État un local et une subvention, sans que cette subvention puisse excéder le dixième des dépenses annuelles de l'établissement. Les conseils académiques sont appelés à donner leur avis préalable sur l'opportunité de ces subventions. Sur la demande des communes, les bâtiments compris dans l'attribution générale faite à l'Université par le décret du 10 décembre 1808, pourront être affectés à ces établissements par décret du pouvoir exécutif.

Article 70

Les écoles secondaires ecclésiastiques actuellement existantes sont maintenues, sous la seule condition de rester soumises à la surveillance de l'État. Il ne pourra en être établi de nouvelles sans l'autorisation du Gouvernement.

Chapitre II: des établissements publics d'instruction secondaire

Article 71

Les établissements publics d'instruction secondaire sont les lycées et les collèges communaux. Il peut y être annexé des pensionnats.

Article 72

Les lycées sont fondés et entretenus par l'État, avec le concours des départements et des villes. Les collèges communaux sont fondés et entretenus par les communes. Ils peuvent être subventionnés par l'État.

Article 73

Toute ville dont le collège communal sera, sur la demande du conseil municipal, érigé en lycée devra faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments. Les villes qui voudront établir un pensionnat près du lycée devront fournir le local et le mobilier nécessaires, et fonder pour dix ans, avec ou sans le concours du département, un nombre de bourses fixé de gré à gré avec le ministre. À l'expiration des dix ans, les villes et les départements seront libres de supprimer les bourses, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse. Dans le cas où l'État voudrait conserver le pensionnat, le local et le mobilier resteront à sa disposition, et ne feront retour à la commune que lors de la suppression de cet établissement.

Article 74

Pour établir un collège communal, toute ville doit satisfaire aux conditions suivantes : fournir un local approprié à cet usage et en assurer l'entretien, placer et entretenir dans ce local le mobilier nécessaire à la tenue des cours, et à celle du pensionnat, si l'établissement doit recevoir des élèves internes, garantir, pour cinq ans au moins, le traitement fixe du principal et des professeurs, lequel sera considéré comme dépense obligatoire pour la commune, en cas d'insuffisance des revenus propres du collèges, de la rétribution collégiale payée par les externes et des produits du pensionnat. Dans le délai de deux ans, les villes qui ont fondé des collèges communaux en dehors de ces conditions devront y avoir satisfait.

Article 75

L'objet et l'étendue de l'enseignement dans chaque collège communal seront déterminés, eu égard aux besoins de la localité, par le ministre de l'Instruction publique, en Conseil supérieur, sur la proposition du conseil municipal et l'avis du conseil académique.

Article 76

Le ministre prononce disciplinairement contre les membres de l'instruction secondaire publique, suivant la gravité des cas :

1. la réprimande devant le conseil académique,
2. la censure devant le Conseil supérieur,
3. la mutation pour un emploi inférieur,
4. la suspension des fonctions, pour une année au plus, avec ou sans privation totale ou partielle du traitement,
5. le retrait d'emploi, après avoir pris l'avis du Conseil supérieur ou de la section permanente.

Le ministre peut prononcer les mêmes peines, à l'exception de la mutation pour un emploi inférieur, contre les professeurs de l'enseignement supérieur. Le retrait d'emploi ne peut être prononcé contre eux que sur l'avis conforme du Conseil supérieur. La révocation aura lieu dans les formes prévues par l'article 14.

Titre IV: dispositions générales

Article 77

Les dispositions de la présente loi concernant les écoles primaires ou secondaires sont applicables aux cours publics sur les matières de l'enseignement primaire ou secondaire. Les conseils académiques peuvent, selon les degrés de l'enseignement, dispenser ces cours de l'application des dispositions qui précèdent, et spécialement de l'application du dernier paragraphe de l'article 54.

Article 78

Les étrangers peuvent être autorisés à ouvrir ou diriger des établissements d'instruction primaire ou secondaire, aux conditions déterminées par un règlement délibéré en Conseil supérieur.

Article 79

Les instituteurs adjoints des écoles publiques, les jeunes gens qui se préparent à l'enseignement primaire public dans les écoles désignées à cet effet, les membres ou novices des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi, ou reconnues comme établissements d'utilité publique, les élèves de l'École normale supérieure, les maîtres d'études, régents et professeurs des collèges et lycées, sont dispensés du service militaire, s'ils ont, avant l'époque fixée pour le tirage, contracté devant le recteur l'engagement de se vouer pendant dix ans à l'enseignement public, et s'ils réalisent cet engagement.

Article 80

L'article 463 du code pénal pourra être appliqué aux délits prévus par la présente loi.

Article 81

Un règlement d'administration publique déterminera les dispositions de la présente loi qui seront applicables à l'Algérie.

Article 82

Sont abrogées toutes les dispositions des lois, décrets ou ordonnances contraires à la présente loi.

Dispositions transitoires

Article 83

Les chefs ou directeurs d'établissements d'instruction secondaire ou primaire libres, maintenant en exercice, continueront d'exercer leur profession, sans être soumis aux prescriptions des articles 53 et 60. Ceux qui en ont interrompu l'exercice pourront le reprendre, sans être soumis à la condition du stage. Le temps passé par les professeurs et les surveillants dans ces établissements leur sera compté pour l'accomplissement du stage prescrit par ledit article.

Article 84

La présente loi ne sera exécutoire qu'à dater du 1er septembre 1850. Les autorités actuelles continueront d'exercer leurs fonctions jusqu'à cette époque. Néanmoins, le Conseil supérieur pourra être constitué, et il pourra être convoqué par le ministre avant le 1er septembre 1850, et, dans ce cas, les articles 1, 2, 3, 4, l'article 5, à l'exception de l'avant-dernier paragraphe, les articles 6 et 76 de la présente loi deviendront immédiatement applicables. La loi du 11 janvier 1850 est prorogée jusqu'au 1er septembre 1850. Dans le cas où le Conseil supérieur aurait été constitué avant cette époque, l'appel des instituteurs révoqués sera jugé par le ministre de l'Instruction publique, en section permanente du Conseil supérieur.

Article 85

Jusqu'à la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur, le Conseil supérieur de l'instruction publique et sa section permanente, selon leur compétence respective, exerceront, à l'égard de cet enseignement, les attributions qui appartenaient au Conseil de l'université, et les nouveaux conseils académiques les attributions qui appartenaient aux anciens.

Délibéré en séance publique, à Paris, les 19 janvier, 26 février et 15 mars 1850.

Le Président et les secrétaires,

Général Bedeau, vice-président, Arnaud (de l'Ariège), Chapot, Lacaze, Peupin, Bérard.

La présente loi sera promulguée et scellée du sceau de l'État.

Le Président de la République,

Louis-Napoléon Bonaparte.

Le Garde des Sceaux, ministre de la Justice.

Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté, Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Art. 1er- Il ne sera plus perçu de rétribution scolaire dans les écoles primaires publiques, ni dans les salles d'asile publiques. Le prix de pension dans les écoles normales est supprimé.

Art. 2.- Les quatre centimes spéciaux créés par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850 et 7 de la loi du 19 juillet 1875, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour toutes les communes, compris dans leurs ressources ordinaires et votés sans le concours des plus imposés.

Les communes auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de ces quatre centimes en inscrivant au budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires et extraordinaires.

Art. 3- Les prélèvements à effectuer en faveur de l'instruction primaire sur les revenus ordinaires des communes, en vertu de l'article 40 de la loi du 15 mars 1850, porteront exclusivement sur les ressources ci-après énumérées :

1 Les revenus en argent des biens communaux,

2 La part revenant à la commune sur l'imposition des chevaux et voitures et sur les permis de chasse,

3 La taxe sur les chiens,

4 Le produit net des taxes ordinaires d'octroi,

5 Les droits de voirie et les droits de location aux halles, foires et marchés. Ces revenus sont affectés jusqu'à concurrence d'un cinquième aux dépenses ordinaires et obligatoires afférentes à la commune pour le service de ses écoles primaires publiques.

Sont désormais exemptées de tout prélèvement sur leurs revenus ordinaires les communes dans lesquelles la valeur du centime additionnel au principal des quatre contributions directes n'atteint pas vingt francs (20 fr.).

Art. 4.- Les quatre centimes spéciaux établis par les articles 40 de la loi du 15 mars 1850, 14 de la loi du 10 avril 1867, et 7 de la loi du 19 juillet 1875, au principal des quatre contributions directes, pour le service de l'instruction primaire, sont obligatoires pour les départements.

Toutefois, les départements auront la faculté de s'exonérer de tout ou partie de cette imposition, en inscrivant à leur budget, avec la même destination, une somme égale au produit des centimes supprimés, somme qui pourra être prise soit sur le revenu des dons et legs, soit sur une portion quelconque de leurs ressources ordinaires ou extraordinaires.

Art. 5.- En cas d'insuffisance des ressources énumérées aux articles 2, 3 et 4 de la présente loi, les dépenses seront couvertes par une subvention de l'État.

Art. 6.- Le traitement des instituteurs et institutrices, titulaires et adjoints actuellement en exercice, ne pourra, dans aucun cas, devenir inférieur au plus élevé des traitements dont ils auront joui pendant les trois années qui auront précédé l'application de la présente loi. Le taux de rétribution servant à déterminer le montant du traitement éventuel établi par l'article 9 de la loi du 10 avril 1867 sera fixé chaque année par le ministre, sur la proposition du préfet, après avis du conseil départemental. Un décret fixera la quotité des traitements en ce qui concerne les salles d'asile ou les classes enfantines.

Art. 7.- Sont mises au nombre des écoles primaires publiques donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'article 2 de la loi du 10 avril 1867 :

1 Les écoles communales de filles qui sont ou seront établies dans les communes de plus de quatre cents âmes,

2 Les salles d'asile,

3 Les classes intermédiaires entre la salle d'asile et l'école primaire, dites classes enfantines, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices pourvues du brevet de capacité ou du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 16 juin 1881.

JULES GREVY.

Par le Président de la République:

Le président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

JULES FERRY.

Le ministre de l'intérieur et des cultes,

JEAN CONSTANS.

Loi qui rend l'Enseignement primaire obligatoire

Loi n 11 696 du 28 Mars 1882

Promulguée au Journal officiel du 29 mars 1882

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier

L'enseignement primaire comprend:

L'instruction morale et civique,

La lecture et l'écriture,

La langue et les éléments de la littérature française,

La géographie, particulièrement celle de la France,

L'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours,

Quelques leçons usuelles de droit et d'économie politique,

Les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques, leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers,

Les éléments du dessin, du modelage et de la musique,

La gymnastique,

Pour les garçons, les exercices militaires,

Pour les filles, les travaux à l'aiguille.

L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé.

Article 2

Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Article 3

Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donnent aux ministres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Article 4

L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six ans révolus à treize ans révolus; elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou libres, soit dans les familles, par le père de famille lui-même ou par toute autre personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Article 5

Une commission municipale scolaire est instituée dans chaque commune pour surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire, président; d'un des délégués du canton, et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal. Elle est présidée, à Paris, par le maire, à Lyon, par un des adjoints; elle est composée d'un des délégués cantonaux, désigné par l'inspecteur d'académie, de membres désignés par le conseil

municipal, au nombre de trois à sept par chaque arrondissement.

Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal durera jusqu'à l'élection d'un nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

Article 6

Il est institué un certificat d'études primaires; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans.

Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Article 7

Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé, devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

Les familles domiciliées à proximité de deux ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou à l'autre de ces écoles, qu'elles soient ou non sur le territoire de leurs communes, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisé par les règlements.

En cas de contestation et sur la demande soit du maire, soit des parents, le conseil départemental statue en dernier ressort.

Article 8

Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans, et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

En cas de non déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques, et en avertit la personne responsable.

Huit jours avant la rentrée des classes, il remet aux directeurs d'écoles publiques et privées la liste des enfants qui doivent suivre leurs écoles. Un double de ces listes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Article 9

Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

Article 10

Lorsqu'un enfant manque momentanément à l'école, les parents ou les personnes responsables doivent faire connaître au directeur ou à la directrice les motifs de son absence.

Les directeurs et les directrices doivent tenir un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils adresseront au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre, avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les motifs d'absence seront soumis à la commission scolaire. Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants: maladie de l'enfant, décès d'un membre de la famille, empêchements résultant de la difficulté accidentelle des communications. Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.

Article 11

Tout directeur d'école privée qui ne se sera pas conformé aux prescriptions de l'article précédent sera, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déféré au conseil départemental.

Le conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes : 1 l'avertissement, 2 la censure, 3 la suspension pour un mois au plus, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Article 12

Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie, devant ladite commission, qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Articles 13

En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la commission municipale scolaire ordonnera l'inscription, pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, avec indication du fait relevé contre elle. La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Articles 14

En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police, conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal.

L'article 463 du même Code est applicable.

Article 15

La commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leur tuteur, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser trois mois par année en dehors des vacances. Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire.

Ces dispositions ne sont pas applicables aux enfants qui suivront leurs parents ou tuteurs, lorsque ces derniers s'absenteront temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie, et arrivés à l'âge de l'apprentissage, d'une des deux classes de la journée, la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Article 16

Les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille doivent chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus en conseil supérieur.

Le jury d'examen sera composé de : l'inspecteur primaire ou son délégué, président, un délégué cantonal, une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité, les juges seront choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'examen des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit admise par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée dans la huitaine de la notification et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non déclaration, l'inscription aura lieu d'office, comme il est dit à l'article 8.

Article 17

La caisse des écoles instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867 sera établie dans toutes

les communes. Dans les communes subventionnées dont, le centime n'excède pas trente francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales.

La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Article 18

Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles 4 et suivants sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel, adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique, donnera la liste des communes auxquelles le présent article aura été appliqué.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 28 Mars 1882.

Signé Jules GREVY.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

Signé Jules FERRY.

Loi portant sur l'organisation de l'enseignement primaire (dite *Loi Goblet*)

Loi du 30 octobre 1886

René Goblet (ministre de l'Instruction publique)

Promulguée au *Journal Officiel* du 31 octobre 1886

Cette loi a été examinée à la Chambre des Députés par une Commission composée de MM. STEEG, *président et rapporteur*, ADRIEN BASTID, *secrétaire*, BOUSQUET, KELLER, CHANTAGREL, MAURICE-FAURE (Drôme), COMPAYRE, JACQUEMART, CHARLES DUPUY (Haute-Loire), MADIER DE MONTJAU, BLATIN.- Les documents législatifs, déposés sur le bureau de la Chambre, portent les n 600 et 781.- La délibération a occupé les séances de la Chambre des 19, 21, 23, 25, 26 et 28 octobre 1886.

Titre Ier

Dispositions générales

Chapitre Ier

Des établissements d'enseignement primaire

Article premier

L'enseignement primaire est donné:

1 Dans les écoles maternelles et les classes enfantines,

2 Dans les écoles primaires élémentaires,

3 Dans les écoles primaires supérieures et dans les classes d'enseignement supérieur annexées aux écoles élémentaires et dites *cours complémentaires*,

4 Dans les écoles manuelles d'apprentissage, telles que les définit la loi du 11 décembre 1880.

Article 2

Les établissements d'enseignement primaire de tout ordre peuvent être publics, c'est-à-dire fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, ou privés, c'est-à-dire fondés et entretenus par des particuliers ou des associations.

Article 3

Des règlements spéciaux, délibérés en conseil supérieur de l'instruction publique, détermineront les règles d'après lesquelles seront réparties, entre les diverses sortes d'écoles énumérées à l'[article 1er](#), les matières de l'enseignement primaire, telles que les a fixées la [loi du 28 mars 1882](#), ainsi que les conditions d'admission et de sortie des élèves dans chacune de ces écoles.

Article 4

Nul ne peut être directeur ou adjoint chargé de classe dans une école primaire publique ou privée, s'il n'est Français et s'il ne remplit, en outre, les conditions de capacité fixées par la [loi du 16 juin 1881](#) et les conditions d'âge établies par la présente loi.

Toutefois, les étrangers remplissant les deux ordres de conditions précitées et admis à jouir des droits civils en France, peuvent enseigner dans les écoles privées, moyennant une autorisation donnée par le ministre, après avis du conseil départemental.

Les étrangers munis seulement de titres de capacité étrangers, devront obtenir, au préalable, la déclaration d'équivalence de ces titres avec les brevets français.

Un règlement délibéré en conseil supérieur de l'instruction publique déterminera les conditions dans lesquelles cette équivalence pourra être prononcée.

Dans le cas particulier d'écoles exclusivement destinées à des enfants étrangers résidant en France, des dispenses de brevets de capacité pourront être accordées par le ministre de l'instruction publique, après avis du conseil supérieur, aux étrangers admis à jouir des droits civils en France, qui demanderaient à les diriger ou à y enseigner.

Article 5

Sont incapables de tenir une école publique ou privée ou d'y être employés ceux qui ont subi une condamnation judiciaire pour crime ou pour délit contraire à la probité ou aux moeurs, ceux qui ont été privé par jugement de tout ou partie des droits mentionnés en l'article 42 du Code pénal, et ceux qui ont été frappés d'interdiction absolue, en vertu des articles [32](#) et [41](#) de la présente loi.

Article 6

L'enseignement est donné par des instituteurs dans les écoles de garçons, par des institutrices dans les écoles de filles, dans les écoles maternelles, dans les écoles ou classes enfantines et dans les écoles mixtes.

Dans les écoles de garçons, des femmes peuvent être admises à enseigner à titre d'adjointes, sous la condition d'être épouse, soeur ou parente en ligne directe du directeur de l'école.

Toutefois le conseil départemental peut, à titre provisoire, et par une décision toujours révocable : 1 permettre à un instituteur de diriger une école mixte, à la condition qu'il lui soit adjoint une maîtresse de travaux de couture, 2 autoriser des dérogations aux restrictions du second paragraphe du présent article.

Article 7

Nul ne peut enseigner dans une école primaire de quelque degré que ce soit avant l'âge de dix-huit ans pour les instituteurs et dix-sept ans pour les institutrices.

Nul ne peut diriger une école avant l'âge de vingt et un ans.

Nul ne peut diriger une école primaire supérieure ou une école recevant des internes avant l'âge de vingt-cinq ans révolus.

Article 8

Il peut être créé des classes primaires pour adultes ou pour apprentis ayant satisfait aux obligations des lois des 19 mai 1874 et [28 mars 1882](#).

Il ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes.

Un règlement ministériel déterminera les conditions d'établissement de ces classes et les conditions auxquelles ces cours publics et gratuits d'adultes ou d'apprentis pourront recevoir une subvention de l'Etat.

L'ouverture d'un cours privé pour les adultes et pour les apprentis ci-dessus désignés est soumise aux conditions exigées pour l'ouverture d'une école privée, sauf dispense de tout ou

partie de ces conditions par le conseil départemental.

Chapitre

II

De l'inspection

Article 9

L'inspection des établissements d'instruction primaire publics ou privés est exercée:

1 Par les inspecteurs généraux de l'instruction publique,

2 Par les recteurs et les inspecteurs d'académie,

3 Par les inspecteurs de l'enseignement primaire,

4 Par les membres du conseil départemental désignés à cet effet, conformément à l'[article 50](#),

Toutefois les écoles privées ne pourront être inspectées par les instituteurs et institutrices publics qui font partie du conseil départemental,

5 Par le maire et les délégués cantonaux,

6 Dans les écoles maternelles, concurremment avec les autorités précitées, par les inspectrices générales et les inspectrices départementales des écoles maternelles,

7 Au point de vue médical, par les médecins inspecteurs communaux ou départementaux,

L'inspection des écoles publiques s'exerce conformément aux règlements délibérés par le conseil supérieur.

Celle des écoles privées porte sur la moralité, l'hygiène, la salubrité et sur l'exécution des obligations imposées à ces écoles par la [loi du 28 mars 1882](#). Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois. Toutes les classes de jeunes filles, dans les internats comme dans les externats primaires publics et privés, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, aux autorités instituées par la loi.

Dans tous les internats de jeunes filles tenues par des institutrices laïques ou par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées, l'inspection des locaux affectés aux pensionnaires et du régime intérieur du pensionnat est confié à des dames déléguées par le Ministre de l'Instruction publique.

Article 10

Nul ne peut être nommé inspecteur primaire, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude à l'inspection, obtenu dans les conditions déterminées par les règlements délibérés en Conseil supérieur.

Des arrêtés ministériels détermineront le nombre et l'étendue des circonscriptions d'inspection primaire dans chaque département, ainsi que les attributions, le classement, les frais de tournées et l'avancement des inspecteurs primaires.

Titre II

De l'enseignement public

Chapitre Ier

De l'établissement des écoles publiques

Article 11

Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du Ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines, pour l'établissement et l'entretien d'une école.

Un ou plusieurs hameaux dépendant d'une commune peuvent être rattachés à l'école d'une commune voisine.

Cette mesure est prise par délibération des Conseils municipaux des communes intéressées. En cas de divergence, elle peut être prescrite par décision du Conseil départemental.

Lorsque la commune ou la réunion de communes compte cinq cents habitants et au-dessus, elle doit avoir au moins une école spéciale pour les filles, à moins d'être autorisée par le

Conseil départemental à remplacer cette école spéciale par une école mixte.

Article 12

La circonscription des écoles de hameau créées par application de l'article 8 de la loi du 20 mars 1883 pourra s'étendre sur plusieurs communes.

Dans le cas du présent article comme dans le cas de l'article précédent, les communes intéressées contribuent aux frais de construction et d'entretien de ces écoles dans les proportions déterminées par les Conseils municipaux, et, en cas de désaccord, par le préfet après avis du Conseil départemental.

Article 13

Le Conseil départemental de l'instruction publique, après avoir pris l'avis des Conseils municipaux, détermine, sous réserve de l'approbation du Ministre, le nombre, la nature et le siège des écoles primaires publiques de tout degré qu'il y a lieu d'établir ou de maintenir dans chaque commune, ainsi que le nombre des maîtres qui y sont attachés.

Le Conseil départemental pourra, après avis conforme du Conseil municipal, autoriser un instituteur ou une institutrice à recevoir des élèves internes en nombre déterminé et dans des conditions déterminées.

Article 14

L'établissement des écoles primaires élémentaires publiques créées par application des articles [11](#), [12](#) et [13](#) de la présente loi est une dépense obligatoire pour les communes.

Sont également des dépenses obligatoires, dans toute école régulièrement créée:

- Le logement de chacun des membres du personnel enseignant attaché à ces écoles,
- L'entretien ou la location des bâtiments et de leurs dépendances,
- L'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire,
- Le chauffage et l'éclairage des classes et la rémunération des gens de service, s'il y a lieu.

Article 15

L'[article 7](#) de la [loi du 16 juin 1881](#) est modifié comme il suit:

Sont mises au nombre des écoles primaires publiques, donnant lieu à une dépense obligatoire pour la commune, à la condition qu'elles soient créées conformément aux prescriptions de l'[article 13](#) de la présente loi :

- 1 Les écoles publiques de filles déjà établies dans les communes de plus de quatre cents âmes,
- 2 Les écoles maternelles publiques qui sont ou seront établies dans les communes de plus de deux mille âmes et ayant au moins mille deux cents âmes de population agglomérée,
- 3 Les classes enfantines publiques, comprenant des enfants des deux sexes et confiées à des institutrices.

Chapitre II

Du personnel enseignant

Conditions requises

Article 16

L'enseignement dans les écoles publiques est donné conformément aux prescriptions de la [loi du 28 mars 1882](#), et d'après un plan d'études délibéré en Conseil supérieur.

Pour chaque département, le Conseil départemental arrêtera l'organisation pédagogique des diverses catégories d'établissements par des règlements spéciaux conformes au plan d'études di-dessus.

Article 17

Dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque.

Article 18

Aucune nomination nouvelle, soit d'instituteur, soit d'institutrice congréganiste, ne sera faite dans les départements où fonctionnera depuis quatre ans une Ecole normale, soit

d'instituteurs, soit d'institutrices, en conformité avec l'article 1er de la loi du 9 août 1879. Pour les écoles de garçons, la substitution du personnel laïque au personnel congréganiste devra être complète dans un laps de cinq ans après la promulgation de la présente loi.

Article 19

Toute action à raison des donations et legs faits aux communes antérieurement à la présente loi, à la charge d'établir des écoles ou salles d'asiles dirigées par les congréganistes ou ayant un caractère confessionnel, sera déclarée non recevable, si elle n'est pas intentée dans les deux ans qui suivront le jour où l'arrêté de laïcisation ou de suppression de l'école aura été inséré au *Journal Officiel*.

Article 20

Nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement, s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction, et tel qu'il est prévu soit par la loi soit par les règlements universitaires.

Article 21

Des décrets et arrêtés rendus en conseil supérieur détermineront les conditions d'obtention du brevet élémentaire et des divers titres de capacité exigibles dans les écoles publiques des différents degrés, à savoir:

- Le brevet supérieur,
- Le certificat d'aptitude pédagogique,
- Le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures,
- Les diplômes spéciaux pour les enseignements accessoires, dessin, chant, gymnastique, travaux manuels, langues vivantes, etc.,
- Ainsi que le mode de nomination et de fonctionnement des commissions chargées d'examiner les candidats à ces divers brevets.

Article 22

Les instituteurs et institutrices sont divisés en stagiaires et titulaires.

Article 23

Nul ne peut être nommé instituteur titulaire s'il n'a fait un stage de deux ans au moins dans une école publique ou privée, s'il n'est pourvu du certificat d'aptitude pédagogique, et s'il n'a été porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le conseil départemental, conformément à l'[article 27](#).

Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves maîtresse à partir de dix-sept.

Des dispenses de stage peuvent être accordées par le ministre, sur l'avis du conseil départemental.

Les titulaires chargés de la direction d'une école contenant plus de deux classes prennent le nom de directeur ou directrice d'école primaire élémentaire.

Article 24

Les instituteurs et institutrices sont secondés, dans les écoles à plusieurs classes, par des adjoints en nombre déterminé par le conseil départemental.

Ces adjoints sont ou des stagiaires ou des titulaires.

Les instituteurs adjoints dans les écoles primaires supérieures devront avoir vingt et un ans et être munis du brevet supérieur. Ils prennent le titre de professeur s'ils sont pourvus du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Article 25

Sont interdites aux instituteurs et institutrices publics de tout ordre les professions commerciales et industrielles et les fonctions administratives.

Sont également interdits les emplois rémunérés ou gratuits dans les services des cultes.

Toutefois cette dernière interdiction n'aura d'effet qu'après la promulgation de la loi relative aux traitements des instituteurs.

Les instituteurs communaux pourront exercer les fonctions de secrétaire de mairie avec

l'autorisation du conseil départemental.

Chapitre II

Nomination du personnel enseignant

Peines disciplinaires

Récompenses

Article 26

Les instituteurs et institutrices stagiaires enseignent en vertu d'une délégation de l'inspecteur d'académie.

Cette délégation peut être retirée par l'inspecteur d'académie, sur l'avis motivé de l'inspecteur primaire.

Les stagiaires sont passibles des mêmes peines disciplinaires que les titulaires, sauf la révocation.

Ces peines leur sont applicables sous les conditions et garanties prévues par la présente loi.

Article 27

Le conseil départemental, après avoir pris connaissance des demandes de tous les candidats qui se sont inscrits à l'inspection académique, dresse chaque année et complète, s'il y a lieu, au cours de l'année, une liste des instituteurs et institutrices admissibles aux fonctions de titulaire, soit pour être chargés d'une école, soit pour être chargés d'une classe, en qualité d'adjoint.

La nomination des instituteurs titulaires est faite par le préfet, sous l'autorité du ministre de l'Instruction publique, et sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Article 28

Les directeurs, directrices et professeurs d'écoles primaires supérieures sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique, ils doivent être munis du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales.

Les instituteurs adjoints munis du brevet supérieur et les maîtres auxiliaires pour les enseignements accessoires sont nommés ou délégués dans ces établissements par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Les directeurs et directrices d'écoles manuelles d'apprentissage sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique dans les conditions prévues par la loi du 11 décembre 1880. Le mode de nomination, l'organisation de la surveillance, les garanties de capacité requises de personnel, ainsi que toutes les questions d'exécution intéressant concurremment le ministère de l'Instruction publique et le ministère du Commerce et de l'Industrie, seront déterminées par un règlement d'administration publique.

Article 29

Le changement de résidence d'une commune à une autre pour nécessités de service est prononcé par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

Article 30

Les peines disciplinaires applicables au personnel de l'enseignement primaire sont:

- 1 La réprimande,
- 2 La censure,
- 3 La révocation,
- 4 L'interdiction pour un temps dont la durée ne pourra excéder cinq années,
- 5 L'interdiction absolue.

Article 31

La réprimande est prononcée par l'inspecteur d'académie.

La censure est prononcée par l'inspecteur d'académie, après avis motivé du conseil départemental. Elle peut être prononcée avec insertion au *Bulletin des actes administratifs*.

La révocation est prononcée par le préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie, après avis motivé du conseil départemental. Dans le cas de la révocation, le fonctionnaire inculpé a le droit de comparaître devant le conseil et d'obtenir préalablement communication des pièces du dossier.

Le fonctionnaire révoqué peut, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification de l'arrêté préfectoral, interjeter appel devant le ministre.

Le pourvoi n'est pas suspensif.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures et d'écoles manuelles d'apprentissage, ainsi que les professeurs mentionnés dans l'[article 24](#), sont déplacés ou révoqués par le Ministre de l'Instruction publique dans les formes déterminées par le troisième paragraphe du présent article.

Article 32

L'interdiction à temps et l'interdiction absolue sont prononcées par jugement du conseil départemental.

Le fonctionnaire inculqué sera cité à comparaître en personne. Il pourra se faire assister par un défenseur et prendre communication du dossier.

La décision du conseil départemental sera motivée.

Le fonctionnaire interdit a le droit, dans le délai de vingt jours, à partir de la signification du jugement, d'interjeter appel devant le conseil supérieur de l'instruction publique.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les règles de la procédure pour l'instruction, le jugement et l'appel.

Article 33

Dans les cas graves et urgents, l'inspecteur d'académie, s'il juge que l'intérêt d'une école exige cette mesure, a le droit de prononcer la suspension provisoire d'un instituteur pendant la durée de l'enquête disciplinaire, à la condition de saisir de l'affaire le conseil départemental dès sa prochaine session.

Cette suspension n'entraîne pas la privation de traitement.

Article 34

Les fonctionnaires de l'enseignement primaire public pourront recevoir des récompenses consistant en mentions honorables, médailles de bronze et médailles d'argent.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions dans lesquelles ces récompenses pourront être accordées.

Les instituteurs mis à la retraite peuvent être nommés instituteurs honoraires, d'après un règlement qui sera délibéré par le conseil supérieur de l'instruction publique.

Titre III

De l'enseignement privé

Article 35

Les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits par le conseil supérieur de l'instruction publique, en exécution de l'article 5 de la loi du 27 février 1880.

Article 36

Aucune école privée ne peut prendre le titre d'école primaire supérieure, si le directeur ou la directrice n'est muni des brevets exigés pour les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures publiques.

Aucune école privée ne peut, sans l'autorisation du conseil départemental, recevoir d'enfants des deux sexes, s'il existe, au même lieu, une école publique ou privée spéciale aux filles.

Aucune école privée ne peut recevoir des enfants au-dessous de six ans s'il existe dans la commune une école maternelle publique ou une classe enfantine publique, à moins qu'elle même ne possède une classe enfantine.

Article 37

Tout instituteur qui veut ouvrir une école privée doit préalablement déclarer son intention au maire de la commune où il veut s'établir, et lui désigner le local.

Le maire remet immédiatement au postulant un récépissé de sa déclaration, et fait afficher celle-ci à la porte de la mairie pendant un mois.

Si le maire juge que le local n'est pas convenable, pour raisons tirées de l'intérêt des bonnes moeurs ou de l'hygiène, il forme, dans les huit jours, opposition à l'ouverture de l'école, et en informe le postulant.

Les mêmes déclarations doivent être faites en cas de changement du local de l'école ou en cas d'admission d'élèves internes.

Article 38

Le postulant adresse les mêmes déclarations au préfet, à l'inspecteur d'académie et au procureur de la République, il y joint, en outre, pour l'inspecteur d'académie, son acte de naissance, ses diplômes, l'extrait de son casier judiciaire, l'indication des lieux où il a résidé et des professions qu'il y a exercées pendant les dix années précédentes, le plan des locaux affecté à l'établissement, et, s'il appartient à une association, une copie des statuts de cette association.

L'inspecteur d'académie, soit d'office, soit sur la plainte du procureur de la République, peut former opposition à l'ouverture d'une école privée, dans l'intérêt des bonnes moeurs ou de l'hygiène.

Lorsqu'il s'agit d'un instituteur public révoqué et voulant s'établir comme instituteur privé dans la commune où il exerçait, l'opposition peut être faite dans l'intérêt de l'ordre public.

À défaut d'opposition, l'école est ouverte à l'expiration du mois, sans autre formalité.

Article 39

Les oppositions à l'ouverture d'une école privée sont jugées contradictoirement par le conseil départemental dans le délai d'un mois.

Appel peut être interjeté de la décision du conseil départemental, dans les dix jours à partir de la notification de cette décision. L'appel est reçu par l'inspecteur d'académie, il est soumis au conseil supérieur de l'instruction publique dans sa plus prochaine session, et jugé contradictoirement dans le plus bref délai possible.

L'instituteur appelant peut se faire assister ou représenter par un conseil devant le conseil départemental et devant le conseil supérieur.

En aucun cas, l'ouverture ne pourra avoir lieu avant la décision d'appel.

Article 40

Quiconque aura ouvert ou dirigé une école, sans remplir les conditions prescrites par les articles [4](#), [7](#) et [8](#), ou sans avoir fait les déclarations exigées par les articles [37](#) et [38](#), ou avant l'expiration du délai spécifié à l'article [38](#), dernier paragraphe, ou enfin en contravention avec les prescriptions de l'article [36](#), sera poursuivi devant le tribunal correctionnel du lieu du délit et condamné à une amende de cent à mille francs.

L'école sera fermée.

En cas de récidive, le délinquant sera condamné à un emprisonnement de six jours à un mois, et à une amende de cinq cents à deux mille francs.

Les mêmes peines seront prononcées contre celui qui, dans le cas d'opposition formée à l'ouverture de son école, l'aura ouverte avant qu'il ait été statué sur cette opposition, ou malgré la décision du conseil départemental qui aura accueilli l'opposition, ou avant la décision d'appel.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Article 41

Tout instituteur privé pourra, sur la plainte de l'inspecteur d'académie, être traduit pour cause de faute grave dans l'exercice de ses fonctions, d'inconduite ou d'immoralité, devant le conseil départemental, et être censuré ou interdit de l'exercice de sa profession, soit dans la commune où il exerce, soit dans le département, selon la gravité de la faute commise.

Il peut même être frappé d'interdiction à temps ou d'interdiction absolue par le conseil départemental, dans la même forme et suivant la même procédure que l'instituteur public.

L'instituteur frappé d'interdiction peut faire appel devant le conseil supérieur dans la même

forme et selon la même procédure que l'instituteur public.

Cet appel ne sera pas suspensif.

Article 42

Tout directeur d'école privée qui refusera de se soumettre à la surveillance et à l'inspection des autorités scolaires, dans les conditions établies par la présente loi, sera traduit devant le tribunal correctionnel et condamné à une amende de cinquante à cinq cents francs.

En cas de récidive, l'amende sera de cent à mille francs.

L'article 463 du Code pénal pourra être appliqué.

Si le refus a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement sera ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation.

Article 43

Sont assujetties aux mêmes conditions relativement au programme, au personnel et aux inspections, les écoles ouvertes dans les hôpitaux, hospices, colonies agricoles, ouvriers, orphelinats, maisons de pénitence, de refuge ou autres établissements analogues administrés, par des particuliers.

Les administrateurs ou directeurs pourront être passibles des peines édictées par les articles [40](#) et [42](#) de la présente loi.

Titre IV

Des conseils de l'enseignement primaire

Chapitre premier

Du Conseil Départemental

Article 44

Il est institué, dans chaque département, un conseil de l'enseignement primaire composé ainsi qu'il suit:

1 Le préfet, président,

2 L'inspecteur d'académie, vice-président,

3 Quatre conseillers généraux élus par leurs collègues,

4 Le directeur de l'école normale d'instituteurs et la directrice de l'école normale d'institutrices,

5 Deux instituteurs et deux institutrices élus respectivement par les instituteurs et institutrices publics titulaires du département, et éligible soit parmi les directeurs et directrices d'écoles à plusieurs classes ou d'écoles annexes à l'école normale, soit parmi les instituteurs et institutrices en retraite,

6 Deux inspecteurs de l'enseignement primaire désignés par le ministre.

Aucun membre du conseil ne pourra se faire remplacer.

Pour les affaires contentieuses et disciplinaires intéressant les membres de l'enseignement privé, deux membres de l'enseignement privé, l'un laïque, l'autre congréganiste, élus par leurs collègues respectifs, seront adjoints au conseil départemental.

Article 45

Les membres élus du conseil départemental le sont pour trois ans. Ils sont rééligibles.

Les pouvoirs des conseillers généraux cessent avec leur qualité de conseillers généraux.

Article 46

Dans le département de la Seine, le nombre des conseillers généraux sera de huit, celui des inspecteurs primaires sera de quatre et celui des membres élus, moitié par les instituteurs, moitié par les institutrices, sera de quatorze, à raison de deux pour quatre arrondissements municipaux, et de deux pour chacun des arrondissement de Saint-Denis et de Sceaux.

Article 47

Les fonctions des membres du conseil départemental sont gratuites. Cependant une indemnité de déplacement est accordée aux inspecteurs primaires et aux délégués des instituteurs et

institutrices qui résident en dehors du chef-lieu du département.

Un règlement d'administration publique déterminera les formes de l'élection et la base de l'indemnité.

Article 48

Le conseil départemental se réunit de droit au moins une fois par trimestre, le préfet pouvant toujours le convoquer selon les besoins du service.

En outre des attributions qui lui sont conférées par les dispositions de la présente loi, le conseil départemental:

- Veille à l'application des programmes, des méthodes et des règlements édictés par le conseil supérieur, ainsi qu'à l'organisation de l'inspection médicale prévue par l'article 9,
- Arrête les règlements relatifs au régime intérieur des établissements d'instruction primaire,
- Détermine les écoles publiques auxquelles, d'après le nombre des élèves, il doit être attaché un instituteur adjoint,
- Délibère sur les rapports et propositions de l'inspecteur d'académie, des délégués cantonaux et des commissions municipales scolaires,
- Donne son avis sur les réformes qu'il juge utile d'introduire dans l'enseignement, sur les secours et encouragements à accorder aux écoles primaires et sur les récompenses,
- Entend et discute tous les ans un rapport général de l'inspecteur d'académie sur l'état et les besoins des écoles publiques et sur l'état des écoles privées, ce rapport et le procès-verbal de cette discussion sont adressés au Ministre de l'Instruction publique.

Article 49

La présence de la moitié plus un des membres du Conseil est nécessaire pour la validité de ses délibérations.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

Les conseils départementaux peuvent appeler dans leur sein les membres de l'enseignement et toutes les autres personnes dont l'expérience leur paraît devoir être utilement consultée.

Les personnes ainsi appelées n'ont pas voix délibérative.

Article 50

Le conseil départemental peut déléguer au tiers de ses membres le droit d'entrer dans tous les établissements d'instruction primaire, publics ou privés, du département.

Ces délégués se conformeront aux règles tracées pour l'inspection par l'[article 9](#).

Article 51

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures publiques et les instituteurs et institutrices nommés membres du conseil départemental seront adjoints au corps électoral chargé (aux termes de l'article 1er de la loi du 27 février 1880) d'élire les membres de l'enseignement primaire qui font partie du conseil supérieur de l'instruction publique.

Article 52

Le conseil départemental désigne un ou plusieurs délégués résidant dans chaque canton pour surveiller les écoles publiques et privées du canton, et il détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux.

Les délégués sont nommés pour trois ans. Ils sont rééligibles et toujours révocables. Chaque délégué correspond tant avec le conseil départemental auquel il doit adresser ses rapports qu'avec les autorités locales pour tout ce qui regarde l'état et les besoins de l'enseignement primaire dans sa circonscription.

Il peut, lorsqu'il n'est pas membre du conseil départemental, assister à ses séances avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription.

Les délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au conseil départemental.

Article 53

À Paris, les délégués nommés pour chaque arrondissement par le conseil départemental se réunissent une fois au moins tous les mois, sous la présidence du maire ou d'un de ses adjoints par lui désigné.

Chapitre II

Des commissions scolaires

Article 54

La commission municipale scolaire, instituée par l'[article 5](#) de la [loi du 28 mars 1882](#), est composée du maire ou d'un adjoint délégué par lui, président, d'un des délégués du canton, et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons, désignés par l'inspecteur d'académie, des membres désignés par le conseil municipal en nombre égal, au plus, au tiers des membres de ce conseil.

Dans le cas où le conseil municipal refuserait de procéder à la nomination de ces membres, le préfet les désignerait à son lieu et place.

Article 55

À Paris et à Lyon, il y a une commission scolaire pour chaque arrondissement municipal, elle est présidée par le maire ou par un adjoint désigné par lui.

Elle est composée d'un des délégués cantonaux désignés par l'inspecteur d'académie, et des membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par arrondissement.

Article 56

Le mandat des membres de la commission scolaire, désignés par le conseil municipal, durera jusqu'à l'élection du nouveau conseil municipal.

Il sera toujours renouvelable.

L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les Commissions scolaires instituées dans son ressort.

Article 57

Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale, sont applicables aux membres des Commissions scolaires et des délégations cantonales.

Article 58

La Commission scolaire se réunit au moins une fois tous les trois mois, sur la convocation de son président ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire. Ses délibérations ne sont valables que si la majorité des membres est présente.

Tout membre qui, sans motif reconnu légitime par la Commission scolaire, aura manqué à trois séances consécutives, pourra, après avoir été admis à fournir ses explications devant le Conseil départemental, être déclaré démissionnaire par ce Conseil.

Il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la Commission.

Dans le cas où, après deux convocations, la Commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourrait néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la Commission scolaire devra être adressée, dans le délai de trois jours, par son Président à l'inspecteur primaire.

La Commission scolaire ne peut, dans aucun cas, s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement.

Article 59

L'inspecteur primaire, les parents ou les personnes responsables pourront faire appel des décisions des Commissions scolaires.

Cet appel devra être formé dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au Préfet et aux personnes intéressées.

Il sera porté devant le Conseil départemental statuant en dernier ressort.

Cet appel est suspensif.

Les pères, mères, tuteurs ou tutrices peuvent se faire assister ou représenter par des mandataires devant le Conseil départemental.

Article 60

Les séances des Conseils départementaux et des Commissions municipales scolaires ne sont pas publiques.

Article 61

Sont abrogés les Titres [I](#) et [II](#) de la [loi du 15 mars 1850](#), la loi du 10 avril 1867 et toutes les dispositions contraires à la présente loi.

Titre V

Dispositions transitoires

Article 62

Les directrices d'écoles maternelles publiques seront assimilées aux institutrices publiques.

Il ne sera plus délivré de titre de capacité distinct pour les écoles maternelles. À dater du 1er janvier 1888, le titre requis pour enseigner dans toutes les écoles énumérées aux paragraphes 1 et 2 de l'[article 1er](#) de la présente loi sera le brevet élémentaire. Toutefois les personnes munies du certificat d'aptitude à la direction des salles d'asile, lors de la promulgation de la présente loi, continueront à jouir des droits que leur confère la loi du 16 juin 1861.

Article 63

Tout directeur d'école privée actuellement existante devra, dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi, faire savoir à l'inspecteur d'académie si son école doit être classée parmi les écoles maternelles, primaires ou primaires supérieures. Il lui adressera, en même temps, ses diplômes, son casier judiciaire et lui indiquera s'il appartient à une association religieuses. Les mêmes pièces et indications sont exigées de ses instituteurs adjoints.

Le bulletin du casier judiciaire sera délivré gratuitement à toute personne qui sera obligée de la produire en exécution du présent article.

Article 64

Les conseils départementaux seront organisés dans les trois mois qui suivront la promulgation de la présente loi. Ne seront admis à prendre part aux élections que les instituteurs et institutrices publics titulaires en exercice et munis du brevet de capacité.

Article 65

Les délégations cantonales seront intégralement renouvelées dans les deux mois qui suivront la constitution du conseil départemental.

Article 66

Jusqu'au vote d'une nouvelle loi sur le recrutement militaire, l'engagement de se vouer pendant dix années à l'enseignement, prévu par l'[article 79](#) de la [loi du 15 mars 1850](#) et 20 de la loi du 27 juillet 1872, ne pourra être réalisé que dans les établissements d'enseignement public.

Néanmoins les instituteurs privés qui auront contracté l'engagement décennal avant la promulgation de la présente loi, continueront à jouir de la dispense du service militaire, en se conformant aux prescriptions de l'article 20 de la loi du 27 juillet 1872.

Article 67

Dans le cas où la laïcisation rendrait nécessaire l'acquisition ou la construction d'une maison d'école, il sera sursis à l'application du paragraphe 1er de l'[article 18](#) de la présente loi, jusqu'à ce qu'il ait été pourvu à l'établissement de l'école, en exécution des articles 8, 9 et 10 de la loi du 20 mars 1883 et de la loi du 20 juin 1885.

Titre VI

Dispositions spéciales à l'Algérie et aux Colonies

Article 68

La présente loi, ainsi que la [loi du 16 juin 1881](#) sur les titres de capacité, l'[article 1er](#) de la [loi du 16 juin 1881](#) sur la gratuité et la [loi du 28 mars 1882](#) sont applicables à l'Algérie, à la Guadeloupe, à la Martinique et à la Réunion.

Des règlements d'administration publique détermineront toutefois les conditions de cette application et statueront sur les mesures transitoires auxquelles elle devra donner lieu.

En Algérie, les attributions conférées au préfet par les articles [27](#), [28](#), [29](#) et [31](#), sont maintenues au recteur de l'Académie d'Alger.

Les délais pour la laïcisation des écoles publiques seront fixés par simples décrets pour l'Algérie et les colonies ci-dessus désignées.

De simples décrets statueront également, pour ce qui concerne l'Algérie, sur la création et l'organisation des écoles destinées à répandre l'instruction primaire française parmi les indigènes, et sur la faculté d'employer dans les diverses écoles des maîtres et maîtresses indigènes.

Allgemeine Schulordnung von 1774

21.4.14 Allgemeine Schulordnung fuer die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in saemmtlichen Kaiserl. Koenigl. Erblaendern (1774)

Das im wesentlichen von Johann Ignaz Felbiger formulierte Grundgesetz des oesterreichischen Primarschulwesens war von saekularer Bedeutung. In ihm wurden die Richtpunkte fuer eine neue einheitliche Ordnung des deutschen Schulwesens gesetzt und inhaltliche Festlegungen im paedagogischen Bereich - Lehraufgaben und Erziehungsziele - getroffen. Eine hierarchisch aufgebaute Schulaufsicht sollte fuer deren Beachtung sorgen. Die Einfuehrung der Unterrichtspflicht schuf die Voraussetzung fuer eine rasche Alphabetisierung auch der bisher bildungsferneren Schichten des oesterreichischen Volkes. Der Kirche wurde nunmehr bloß eine subsidiaere Rolle zugewiesen; sie mußte sich der Schulhoheit des Staates unterordnen. Die Weichen zur Staatsschule wurden damals gestellt.

Wir Maria Theresia, von Gottes Gnaden Roemische Kaiserinn, Wittib, Koeniginn zu Hungarn, Boeheim etc. (laengerer Titel)

Entbieten allen und jeden getreuen Insassen, und Unterthanen Unserer Erbkoenigreiche, und Landen, weiß Standes, oder Wuerde dieselben immer seyn moegen, Unsere Gnade, und geben euch hiemit gnndigst zu vernehmen:

Da Uns nichts so sehr, als das wahre Wohl der von Gott Unserer Verwaltung anvertrauten Laender am Herzen liegt, und Wir auf dessen moeglichste Befoerderung ein bestaendiges Augenmerk zu richten gewohnt sind, so haben Wir wahrgenommen, daß die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glueckseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere.

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' kuenftige Lebensart aller Menschen, und die Bildung des Genies, und der Denkensart ganzer Voelkerschaften abhaengt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgeklaeret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird.

Zur Erreichung demnach dieses so noethigen, als gemeinnuetzigen Endzwecks haben Wir fuer gesammte Unsre deutsche Erbkoenigreiche, und Laender gegenwaertige allgemeine Landesschul-Ordnung festzusetzen befunden.

1

Damit das gesammte Schulwesen in die gehoerige Ordnung gebracht, und in solcher zu allen Zeiten erhalten werde, verordnen Wir hiemit zu vorderst, daß in jeder Provinz Unserer Staaten aus der Landesstelle eine eigene Schulkommission solle bestellet werden, welche wenigstens aus zweyen, nach Thunlichkeit aber auch aus dreyen Raethen der besagten Landesstelle, aus einem Gevollmaechtigten des Ordinariats, und aus einem Sekretaer, mit Zuziehung des Direktors der Normalschule, bestehen muß, und wovon die Mitglieder Uns zur Genehmigung sollen nahmhaft *gemacht* werden. Wir *sind dabey bedacht*, diesen Kommissionen von Zeit zu Zeit zu ihrem Verhalte die Anweisung zu *geben*, Oberhaupt aber wird denselben obliegen, dermalen die Einleitung, und Errichtung der, deutschen Schulen des ganzen Landes, welche sie sammt ihren Lehrern, soviel die Schulsachen betrifft, unter ihrer Aufsicht haben soll, in Zukunft aber die Beybehaltung der vorgeschriebenen Lehrart sowohl, als die Handhabung, und den Vollzug *dieser* Unserer General-Verordnung zu besorgen; wie sie denn von Zeit zu Zeit sowohl ueber den Fortgang des Schulwesens, als ueber die Unserer Entscheidung bedoerfende Vorfaelle ihre berichtliche, und gutachtliche Anzeigen an Uns wird zu erstatten haben.

2.

Die gerammten deutschen Schulen aber sollen von dreyerley Art, nemlich Normalschulen, **Hauptschulen, und gemeine**, oder Trivialschulen seyn.

Normalschulen heißen nur diejenigen Schulen, welche die Richtschnur aller uebrigen Schulen in der Provinz sind. Daher soll in jeglicher Provinz eine einzige Normalschule, und zwar an dem Orte, wo die Schulkommission ist, angeleget werden, nach welcher sich alle uebrige Schulen des Landes zu richten haben; In derselben muessen die Lehrer far andere deutsche Schulen gebildet, und in allen noethigen Dingen wohl unterwiesen, oder wenigstens die anderwärts gebildeten genau gepruefet werden, wenn sie irgendwo in der Provinz wollen angestellet werden; Jede Normalschule muß mit einem Direktor, und mit 4. bis 5. Lehrern, worunter ein geistlicher Katechet seyn soll, besetzt seyn, um alles Vorgeschriebene lehren zu koennen.

Deutsche Hauptschulen werden in groeßeren Staedten, auch wohl in Kloestern, wo es darzu Gelegenheit giebt, anzulegen, und dergestalt zu vertheilen seyn, damit in jedem Viertel, Kreise, oder Distrikte des Landes wenigstens eine solche Hauptschule vorhanden sey. Gemeine Deutsche, oder Trivialschulen endlich sollen in allen kleineren Staedten, und Maerkten, und auf dem Lande, wenigstens an allen Orten seyn, wo sich Pfarrkirchen, oder davon entfernte Filialkirchen befinden.

3.

Die Absicht ist hiebey keineswegs, alle diese Schulen neu zu errichten, und ueberall neue Lehrer zu stiften, vielmehr sollen vorzueglich die bereits vorhandenen Schulen gehoerig eingerichtet, die schon angestellten Schulleute zu Beobachtung der fuer Unsere Erblande bestimmten Lehrart angewiesen, bey Anstellung neuer Schulleute aber von der Schulkommission der Provinz darauf gesehen werden, damit keiner ein Schulamt erlange, oder einen Dienst, mit welchem vorher das Unterweisen in Schulen ist verbunden gewesen, wirklich antrete, welcher nicht in der hier vorgeschriebenen Unterweisungsart wohl unterrichtet, und in der Normalschule bey der hierueber mit ihm angestellten Pruefung tuechtig ist befunden worden. Das Recht, also Schulen zu halten, und die Jugend zu unterweisen, verbleibt ferner allen denjenigen, geistlich und weltlichen Standes maennlich und weiblichen Geschlechts, welche bisher in dem Besitze desselben sind; Es muessen aber die Schulen insgesamt nach der allgemeinen festgesetzten Art, sobald es moeglich ist, eingerichtet, und in allen Dingen, ohne irgend eine Ausnahme, von der Schulkommission der Provinz, in der sie sich befinden, abhengen, und die Anordnungen derselben muessen in Absicht sowohl auf die Lehrart, und Lehrgegenstaende, als auch auf sonstige Verfuegungen gehoerig befolget werden.

Ganz neue Schulen hingegen sollen nur dort angeleget werden, wo dermal keine vorhanden, doch aber noethig sind; imgleichen, wo die Jugend eines Orts zu zahlreich ist, als daß sie in den bereits vorhandenen Schulen koennte untergebracht, oder wo die Jugend von den gegenwaertigen Lehrern nicht gehoerig kann besorget werden; In welchem Falle derley Schulen hauptsaechlich auf Kosten der Gemeinde, die hieraus den unmittelbaren Nutzen zieht, jedoch mit Beytritte der Herrschaft, als welche an dem Vortheile, aus den Schulen wohlgesittete, und brauchbare Unterthanen zu erhalten, Theil nehmen, und mit Hilfe anderer etwa noch ausfindig zu machenden Zuflueße dergestalt neu zu erbauen, oder nach Erforderniß herzustellen seyn werden, daß ueber die Nothwendigkeit der Errichtung selbst, und der etwa vorzunehmenden Vermehrung der Lehrer zurtheilen; den Beytritt eines jeden Theiles zu den Kosten der Schulgebäude zu behandeln, und zu bestimmen, bey dem Ermessen der Schulkommission der Provinz, jedoch nach vorher hierzu eingeholter Genehmigung der Landesstellen beruhen solle, welcher letzteren obliegt, im Falle eines gegen den Antrag der Schulkommission sich ereignenden Anstandes hierueber, und zur endlichen Entscheidung die Anzeige an Uns zu machen.

4.

Wenn neue Schulgebäude aufgeführt, oder alte eingerichtet, und verbessert werden, müssen darinnen so viele Schulstuben angelegt werden, als Lehrer zugleich unterrichten, indem zwey, oder mehrere zu gleicher Zeit bey der bestimmten Lehrart in einer, und eben derselben Stube nicht unterweisen können: Und da es nöthig ist, daß die Schüler durch die häuslichen Geschäfte der Weiber, Kinder, und Dienstleute der Lehrer nicht gestört werden, mithin daß die Schulstuben durchaus nicht zu irgend einem andern Gebrauche dienen, so muß die Schulstube auch sogar auf dem Lande von der Wohnung des Schulmeisters abgesondert seyn, folglich wo diese Absonderung nicht ist, muß gleich den ersten Sommer nach Kundmachung dieses Patents, oder sobald möglich, entweder an das dermalige Schulgebäude, wenn es ohne gar zu große von der Gemeinde, oder denjenigen, denen die Erhaltung des Schulgebäudes obliegt, zu tragende Kosten geschehen kann, eine neue Stube angebaut, oder ein dazu schicklicher Raum im Hause selbst mit der Absicht auf die Zahl der zur Schule gehörigen Kinder eingerichtet werden. Bey dem Erbauen solcher Schulstuben ist nicht nur auf den nöthigen Raum, und den Einfall eines genugsamen Lichtes, wie nicht minder in Haupt- oder größeren Schulen auf einen geräumigen Ort zu Vornehmung der Prüfungen der Bedacht zu nehmen, sondern auch Sorge zu tragen, daß die Schule mit Bänken, Tischen, Schultafeln, Dintenfaßern, und andern nöthigen Geräthe, wie auch mit einem verschlossenen Schrank zur Bewahrung der Bücher versehen sey.

5.

In den Normal Schulen sind vierley Hauptgegenstände zu lehren.

A. die Religion, und diese zwar

1. Nach dem gewöhnlichen Lehrbegriffe, das ist, nach Anleitung des in der Diöcese gebräuchlichen Katechismus, doch nur in dem Falle, wenn ein eigener in dem Kirchensprengel durch den Bischof bereits eingeführt ist: Außer dem muß man sich des hier zu Wien für die Normal Schule aufgelegten, und von den Bischöfen gebilligten Katechismus bedienen.
2. Systematisch, aus demjenigen eigens zu dem Ende verfaßten Lesebuche, in welchem, der Einformigkeit wegen, die Lehren des Katechismus in ihrer Verbindung vorgetragen werden.
3. Historisch, damit die Jugend erlerne, bey welcher Gelegenheit, und wann die göttlichen Offenbarungen geschehen, welche Vorschriften für unsere Handlungen, und bey welcher Gelegenheit sie sind ertheilt, und bekannt gemacht worden.
4. Ist noch aus der Sittenlehre das Vornehmste, und für jedermann gehörige gleichfalls aus dem Lesebuche der Jugend bezubringen.

B. Andere unentbehrliche, und für alle Stände nöthige Dinge, als das Buchstaben kennen, Buchstabiren, Lesen, das Schönschreiben, Rechnen, Rechnungsführen, und was zum wohlstandigen Betragen, oder zur Sittsamkeit gehret.

C. Lehrgegenstände, welche theils als Vorbereitungen zum Studiren dienen, theils aber solchen Personen nützlich sind, die dem Wehr- und Nahrungsstande, besonders aber der Landwirthschaft, den Künsten, und Handwerken sich widmen wollen.

Diese Lehrgegenstände sind die Sprachlehre in der Muttersprache: Eine Anleitung zu den meistens vorkommenden schriftlichen Aufsätzen, eine Anleitung zur lateinischen Sprache, so wie solche denen kann nöthig seyn, welche in die lateinischen Schulen übergehen, ingleichen für jene, welche Apotheker, und Wundärzte etc. werden, oder mit der Feder ihr Brod gewinnen wollen; Die vornehmsten Grundsätze aus der Haushaltungskunst, und allenfalls auch aus der Landwirthschaft: Eine historische Kenntniß von Künsten, und Handwerken, und was deshalb aus der Naturlehre, und Naturwissenschaft zu wissen

noethig, und nuetzlich ist, in so weit es nach den Faehigkeiten der Jugend fueglich geschehen kann.

Daselbst soll auch der Jugend etwas aus der Geschichte, und Erdbeschreibung. besonders in Absicht auf das Vaterland, die Anfangsgruende der Feldmeß- und Baukunst, auch Mechanik, ingleichen das Zeichnen mit dem Zirkel, und Linial sowohl, als aus freyer Hand beygebracht werden.

D. Zur Vorbereitung fuer kuenftige Lehrer sind daselbst vorzutragen, und zu erklaren die Eigenschaften, und Pflichten rechtschaffener Lehrer,

- Die Sachen, darinnen sie unterweisen sollen,
- Die Kenntniß der Methode,
- Die Uibung im wirklichen Unterweisen,
- Das Noethigste von der Schulzucht,
- Das Fuehren der Katalogen,
- Das Betragen bey Untersuchungen.

Endlich besonders jenes, was die Hauslehrer, und Informatoren zu wissen noethig haben, fuer diejenigen, naemlich welche sich diesem Amte widmen wollen.

In Hauptschulen muessen alle hieroben bey den Normalschulen unter A. und B. angemerkte Hauptgegenstaende gelehret werden, und es ist dahin zu trachten, daß auch von der dritten Art der Hauptgegenstaende, welche unter C. vorkommen,-so vieles der Jugend beygebracht werde, als nach der Zahl, und Faehigkeit der Lehrer, und nach der Zeit, die sie zum Unterrichte haben, nur immer thunlich ist.

In den gemeinen Deutschen, oder Trivialschulen der kleineren Staedte, Maerkte, und Doerfer muß nothwendig gelehret werden.

A. Die Religion, und deren Geschichte nebst der Sittenlehre, aus dem Lesebuche.

B. Das Buchstaben kennen, Buchstabieren, und Lesen geschriebener, und gedruckter Sachen, die Kurrentschrift, von der Rechenkunst die 5. Species, und die einfache Regel de tri.

C. Die fuer das Landvolk gehoerige Anleitung zur Rechtschaffenheit, und zur Wirthschaft nach Maaßgabe des hierzu verfaßten Buechleins.

6.

In der Religion zu unterweisen, bleibt in allen Schulen den Geistlichen ueberlassen.

Bey den Normal- und Hauptschulen sind eigene geistliche Lehrer hierzu anzustellen, welche taeglich wenigstens eine Stunde zu unterrichten, den Katechismus, die Religionsgeschichte, die Sittenlehre, die Episteln, und Evangelien zu erklaren haben.

Es erfordert die Pflicht der Pfarrherrn oder Vikarien woechentlich zweymal, oder wenigstens einmal zu katechisiren; Da es sich aber sogar in kleinen Staedten, Maerkten, und auf dem Lande zutragen kann, daß ein Pfarrer der mehrere Schulen hat, nicht in jeder seiner Schulen woechentlich auch nur einmal katechisiren kann, so wollen und verordnen Wir, daß die Ordensobern auf Verlangen Unserer Landesstellen ihre Ordensgeistlichen dahin anweisen sollen, sich ganz und gar unentgeltlich zur Katechisation gebrauchen zu lassen, dergestalten zwar, daß ein solcher Pfarrer deßhalb nur bey der Landesstelle die Anzeige zu machen, sofort diese dem geistlichen Vorsteher des im Orte befindlichen naechsten Klosters aufzugeben habe, daß selber einen, oder nach Erforderniß auch mehrere seiner untergebenen Geistlichen zum Katechisiren an den Pfarrer anweise, wie Wir dann Uns auch zu dem heil. Religionseifer der saemmtlichen Bischoefe und Ordinariate, versehen, daß sie diese Unsere gemeinnuetzliche Absicht unterstutzen helfen, und auch ihres Orts die ihnen untergebenen Ordensobern hiernach anzuweisen bedacht seyn werden. Dieses Katechisiren muß vorschriftmaeßig, und unter der Aufsicht des Pfarrers geschehen, auch muessen dergleichen Ordensgeistliche nicht sobald wieder abgerufen, und verwechßlet, sondern eine Zeit lang bey dem Katechisiren gelassen werden; Wobey Wir allen jeweiligen Kloostervorstehern aus

Landesfürstlicher Macht befehlen, dieser Anordnung ohne Widerrede, die gehorsamste Folge zu leisten, oder im Weigerungsfalle Unsre höchste Ungnade zu gewärtigen.

Die Schullehrer müssen die Erklärungen der Pfarrer, oder Vikarien anhören, und sich solche wohl merken, damit sie im Stande seyn, sie mit den Schülern zu wiederholen. Was an diesen Gegenständen auswendig zu lernen ist, als die erweisenden Stellen aus der heil. Schrift, die tabellarische Disposition der Materien etc. haben die Schullehrer, wenn der Pfarrer, oder Vikarius verhindert würde, es selbst zu thun, den Schülern durch die bekannten Vortheile beyzubringen, und sie darüber auszuheeren, auch ist Schullehrern in kleinen Städten, und auf dem Lande bey allzugroßer Beschäftigung des Pfarrers, und seiner Vikarien zuzulassen, daß sie durch Fragen Ueber dasjenige Untersuchungen anstellen, was Kinder aus dem zu Leseübungen bestimmten Buche die Religion betreffend sich gemerkt haben.

Die übrigen Lehrgegenstände können sowohl von geistlichen, als weltlichen gelehrt werden, wenn die einen, und die anderen die gehörige Kenntniß in den darüber angestellten Prüfungen bewiesen haben. Die Zahl der Lehrer in den Hauptschulen hat mit Einschlusse des Direktors in 4. oder höchstens 5. derselben zu bestehen; In den gemeinen Schulen der Städte aber ist sich nach der bereits vorhandenen Zahl der Lehrer zu richten, nach welcher die Lehrgegenstände müssen eingetheilt werden; Wie nun diese Eintheilung geschehen solle, wird aus den am Ende dieses Patents angefügten nach der Verschiedenheit der Schulen, und nach der verschiedenen Anzahl der Lehrer eingerichteten mit A. B. C. und D. bezeichneten Lektionskatalogen zu ersehen seyn. Wenn jedoch nach Beschaffenheit der Oerter, und anderer Umstände eine andere Eintheilung nützlich, oder nöthig wäre, so kann solche auf den Vorschlag des Schuldirektors, oder Aufsehers mit Genehmigung der Schulkommission auch anders bestimmt werden.

7.

Da Wir. die Einformigkeit der Lehrart beobachtet wissen wollen, so haben Wir in dieser Absicht von sämmtlichen Lehrgegenständen, nicht allein zum Gebrauche der Schaler eigene Bücher, und Tabellen, sondern auch für die Lehrer selbst die nöthigen Anweisungen verfassen, und in dem Methodenbuche vorlegen lassen, aus welchem die letzteren werden zu entnehmen haben, wie sie sich in jedem Stücke ihres Amtes verhalten sollen.

Diese Bücher, so wie sie in dem unten angehängten Verzeichnisse E. enthalten sind, müssen von allen Schulleuten nach den Umständen jeder Schulen angeschafft, der Inhalt genau befolgt, und die Jugend aus keinen anderen, als aus den vorgeschriebenen unterwiesen werden, doch können sich geschicktere Lehrer, wann sie wollen, auch anderer Bücher, ähnlichen Inhalts, bedienen, um aus solchen ihre eigene Kenntnisse zu erweitern.

8.

Alle Schüler einer Klasse hat jeder Lehrer zusammen zu unterweisen, und besonders das Zusammenlesen recht zu brauchen, er soll sich der Tabellen, und bey minderen Gegenständen der Buchstabenmethode vorschriftmäßig bedienen. Kurz, er muß alles dasjenige genau befolgen, was in dem zum Unterrichte der Lehrer herausgegebenen Methodenbuche umständlich enthalten ist. Bey dem Unterrichte muß nicht bloß auf das Gedächtniß gesehen, noch die Jugend mit dem auswendig Lernen ueber die Nothwendigkeit geplagt, sondern der Verstand derselben aufgekläret, ihr alles verständig gemacht, und die Anleitung gegeben werden, ueber das Erlernte sich richtig, und vollständig auszudruecken.

9.

Schüler, die einerley Gegenstände lernen, wenn sie gleich verschiedenen Alters, und Geschlechts sind, gehören zusammen in eine Klasse, welche nach Beschaffenheit der

Faehigkeit der Schueler weiter kann abgetheilet werden, also zwar, daß die Besten, die Mittelmæssigen, die Schlechten zusammen kommen, und jede dieser Gattungen ist nach ihrer Beduerfniß von dem Lehrer zu behandeln, wie in der fuer sie gehoerigen im Methodenbuche enthaltenen Instruktion ihnen umstaendlich an die Hand gegeben wird.

Es giebt demnach in jeder Schule so viele Klassen, als Lehrgegenstaende vorkommen, und jede Klasse ist wenigstens dreyfach erwehntermaßen noch weiters abgetheilt.

10.

Die Zeit zum taeglichen Unterrichte, oder die Schulstunden wollen Wir im Winter des Morgens von 8. bis 11. Uhr, im Sommer aber, wenigstens auf dem Lande, von 7. bis 10. Uhr, dann Nachmittags durchaus fuer das ganze Jahr von 2. bis 4. Uhr bestimmt haben.

Was die Schulkurse betrifft, so haben die Schulen in Staedten fuer den Winter mit dem 3. Nov. anzufangen, der erste Kurs solle Sonnabends vor dem Palmsonntage geendigt, sodann der zweyte von dem Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern bis Michaelis fortgesetzt werden.

Auf dem Lande hingegen wird die Winterschule mit dem ersten December anzufangen seyn, und wenigstens bis Ende des Maerzens zu dauren haben, in dieser werden vorzueglich die Kinder vom 9ten bis zum 13ten Jahre zu unterrichten seyn, weil die meisten von solchen in der uebrigen Jahrszeit ihren Eltern bey der Wirthschaft Dienste leisten koennen, weswegen sie außer obigen Monaten zu Besuchung der Schulen nicht anzuhalten sind.

Die Sommerschule hat auch auf dem Lande am Montage nach dem ersten Sonntage nach Ostern anzufangen, und sich zu Michaelis zu endigen: Waehrend der Aerntezeit aber wird der Unterricht durch 3. Wochen ausgesetzt. Die Kinder vom 6iten bis Ende des 8iten Jahrs haben zu dieser Zeit die Schule zu besuchen, weil sie im Winter wegen uebler Wege, und rauher Witterung, da sie meistens schlecht gekleidet, und rauhe Witterung zu ertragen, nicht im Stande sind, zum Schulgehen nicht wohl koennen angehalten werden. Doch- bleibt den Eltern, oder Vormuendern frey, sowohl kleinere Kinder in die Winterschule, als die groeßeren in die Sommerschule zu schicken, nur muessen solchen Falls die Schullehrer zur Unterweisung derselben sich eine besondere Stunde waehlen, weil sonst die UEbrigen, welche zu derselben Jahrszeit ordentlicher Weise in die Schule kommen muessen, in der Unterweisung wuerden verkuerzet werden.

11.

Waehrend einem Schulkurse muessen die Regeln eines Lehrgegenstandes vollstaendig bis zum Ende, und dergestalt vorgetragen werden, daß die Schueler sie wohl fassen koennen. Sofern alsdann einige Schueler, wie es besonders bey dem Schreiben. noethig ist, den Gegenstand in einem Kurse noch nicht genug erlernen, und in der Ausuebung die gehoerige Fertigkeit nicht erlanget haben, muessen sie solchen noch in einem, oder auch in mehreren Kursen wiederholen. Was aber die uebrigen Gegenstaende betrifft, muß der Lehrer auf die im Lektionskatalogus ausgemessene Zeit sich einschraenken, und dieser Vorschrift gemaß, sich verhalten.

12.

Kinder, beyderley Geschlechts, deren Eltern, oder Vormuender in Staedten eigene Hauslehrer zu unterhalten nicht den Willen, oder nicht das Vermoegen haben, gehoeren ohne Ausnahme in die Schule, und zwar sobald sie das 6te Jahre angetreten haben, von welchem an sie, bis zu vollstaendiger Erlernung der fuer ihren kuenftigen Stand, und Lebensart erforderlichen Gegenstaende die deutschen Schulen besuchen muessen: Welches sie wohl schwerlich vor dem 12ten Jahr ihres Lebens, wenn sie im 6ten, oder nach dem 6ten angefangen haben, gruendlich werden vollbringen koennen; Daher Wir denn gerne saehen, daß Eltern ihre Kinder wenigstens durch 6. oder 7. Jahre in den deutschen Schulen ließen. Sie koennen solche

nach Willen, und Erforderniß auch laenger besuchen; Wenn aber einige vor dem 12ten Jahre zu dem Studiren uebergehen, oder aus der Schule entlassen seyn wollen, so muessen sie in den oeffentlichen Pruefungen beweisen, und von dem Schulaufseher ein schriftliches Zeugniß erhalten, daß sie alles Noethige wohl erlernt haben. Wo es die Gelegenheit erlaubet, eigene Schulen fuer die Magdlein zu haben, da besuchen sie solche, und sind daselbst, wenn es fueglich angeht, auch im Naehen, Stricken, und in andern ihrem Geschlechte angemessenen Dingen zu unterweisen; Wo aber eigene Maedchenschulen nicht sind, muessen sie in die gemeine Schule gehen, jedoch nicht unter den Knaben, sondern auf eigenen Baenken von denselben abgesondert sitzen, und werden uebrigens mit den Knaben in einerley Klasse unterwiesen, mit welchen sie zugleich alles lernen, was sich fuer ihr Geschlecht schicket.

13.

Wir wollen ernstlich, daß Unsere landesmuetterliche Sorgfalt, welche Wir fuer die Erziehung, und Unterweisung der Jugend tragen, und welche in das allgemeine Wohl so starken Einfluß hat, durch die Nachlaeßigkeit der Eltern, und Vormuender keineswegs solle vereitlet werden: Daher verordnen Wir, daß alle und jede Eltern, oder Vormuender ihre schulfahigen Kinder ohnfehlbar zur Schule schicken, oder zu Hause unterrichten lassen, den Magistraten, und Ortsobrigkeiten befehlen Wir, daß sie genaue Obsorge hierauf tragen, und die saumseligen Eltern, oder Vormuender hierzu anmahnen, und nach Gestalt der Sachen auch nachdruecklich anhalten sollen.

Wenn also jemand seine Kinder, oder Muendel zu Hause durch eigene Lehrer will unterrichten lassen, so steht demselben zwar solches zu thun frey: Jedoch befehlen Wir, daß, nachdem zu Bildung der Privatlehrer in den Normalschulen die Anstalten werden getroffen seyn, dem Amte eines solchen Lehrers keiner, als welcher von einer Normal- oder Hauptschule, seiner Tuechtigkeit halber, ein Zeugniß erhalten hat, sich unterziehen, im widrigen Falle aber von dem Lehramte alsogleich abgeschaffet, auch nach Gestalt der Umstaende empfindlich solle bestrafet werden.

14.

Damit die Kinder nicht etwa durch die Waisendienste von Besuehung der Schulen abgehalten werden, sollen die Herrschaften entweder die Kinder unter 13. Jahren gar nicht zu Abdienung der Waisenjahren nehmen, oder doch diejenigen, welche dieß Alter nicht erreicht haben, in die Winterschule gehen lassen.

Wenn hingegen andere Leute dergleichen Kinder vor dem 13ten Jahre in ihre Dienste aufnehmen, sollen sie verbunden seyn, selbe zu Besuehung der Winterschule entweder Vor- oder Nachmittag anzuhalten, und wenn nicht die offenbare Unvermoegenheit vorhanden ist, die Halbscheid des Schulgeldes an den Schulmeister fuer ihren Unterricht selbst zu bezahlen.

15.

Fuer die bereits aus den Schulen ausgetretene Jugend auf dem Lande, und in den Staedten, besonders fuer Handwerkspurschen sollen, wo es nur immer thunlich ist, an den Sonntaegen nach dem Nachmittags-Gottesdienste in der ordentlichen Schule, vornaehmlich im Sommer, zwey Wiederholungsstunden veranstaltet, und von dem Lehrer unter Aufsicht des Pfarrers, oder seines Vikarius gehalten werden. In diesen Wiederholungsstunden sollen sich junge Leute, bis sie das 20te Jahr erreicht haben, einfinden, die Epistel, und das Evangelium des Tages vorlesen hoeren, sich im Lesen, Schreiben, und auch im Rechnen ueben, folglich sich beflueßigen, daß sie das Erlernte wieder auffrischen, und im Gedaechnisse erhalten. Besonders sind bey diesen Wiederholungsstunden zu Leseuebungen, die in Schulbuechern befindlichen Stuecke von der Religionsgeschichte, Sittenlehre, Anleitung zu der Rechtschaffenheit, Haus- und Landwirthschaft zu waehlen, und das Befragen der Jugend ueber diese Gegenstaende ist nicht außer Acht zu lassen. Zu Besuehung dieser

Wiederholungsstunden wollen Wir hauptsaechlich auch die Handwerkslehrlingen dergestalt verbunden haben, daß keiner derselben freygesprochen werden moege, er habe sich dann durch ein schriftliches Zeugniß des Schulaufsehers ausgewiesen, daß er nach vorheriger Erlernung der Religion, des Lesens, Schreibens, und Rechnens, auch diese Wiederholungsstunden von Zeit zu Zeit fleißig besucht habe.

16.

Auf daß erkannt werden moege, ob alle Schueler, welche sollen unterrichtet werden, die Schule besuchen, und ob die Schuld an dem Lehrer, oder an dem ausbleibenden Schueler liege, wenn dieser nichts gelernet hat, so muessen zu diesem doppelten Endzwecke verschiedene Verzeichnisse gehalten werden.

Das Verzeichniß der zur Schule gehoerigen Kinder haben in den Staedten die Magistrate des Jahres zweymal, und zwar zu Ostern, und Michaelis zu machen, und darinnen alle schulfaehigen Kinder, naemlich jene, die das 6te Jahr ihres Alters angetreten haben, anzumerken, sofort solches Verzeichniß jedesmal dem Schullehrer mitzutheilen, damit er sehe, was fuer Kinder in seine Schule gehoeren.

Auf dem Lande aber kann der Schullehrer selbst, wenn er zugleich den Kirchendienst versieht, durch Hilfe der Taufmatrikeln das Alter eines jeden einheimischgebohrnen leicht finden, und darnach das Verzeichniß verfertigen, welches dazu dient, um die Kinder durch die vorgeschriebene Zeit in der Schule zu erhalten, und den Vorwaenden der Eltern zu begegnen, die immer gern ihre Kinder der Schule entziehen.

Um dieses Verzeichniß recht zu nutzen, muß jeder Schullehrer sich ein Buch halten, die Blaetter desselben mit den Buchstaben des Alphabethes bezeichnen, jedem Buchstaben eine angemessene Anzahl Blaetter widmen, und darauf die Namen der schulfaehigen Kinder nach den Anfangsbuchstaben ihres Zunamens aus ersterwaehnten Verzeichnisse, oder nach Maßgabe des eigenen Befunds vermerken, er muß das Alter des Schuelers, den Tag, da er das erstemal in die Schule gekommen, wenn jeder in eine hoehere Klasse gekommen ist, oder etwas neues zu erlernen angefangen hat, aufschreiben. Ferner schreibt der Lehrer jeden Monat aus dem gleich hernach zu erwaehnnenden Fleißkatalogus in eben dieses Buch, wie oft der Schueler jeden Monat aus der Schule geblieben sey: Endlich hat er am Anfange, oder am Ende dieses alphabethischen Verzeichnisses auf einen besonderen Blatte ebenfalls jeden Monat anzumerken, wie oft er Schule gehalten, und was er gelehret habe. Dieses Verzeichniß kann sodann bey Untersuchung auf mancherley Weise, und besonders dazu dienen, damit der Unfleiß derjenigen Schueler, welche die Schule so oft versaeumen, daraus moege dargethan werden.

Das zweyte Verzeichniß ist der Fleißkatalog nach dem Schema F. Dieser muß monatlich gefuehret, und taeglich jeder anwesender Schaler sowohl Vor als Nachmittag gleich nach vollendetem Schulgebethe darinne angemerket werden. Zu dem Ende hat der Lehrer gleich nach dem Gebethe die Namen aller Schueler aus dem Verzeichnisse zu verlesen, die Anwesenden mit einem Strichlein, jene aber, die erst nach dem Verlesen kommen, mit einem Punkte zu bezeichnen. Das Fach eines Abwesenden wird leer gelassen. Da dieses Verzeichniß zur Erkenntnis des Fleißes, oder Unfleißes der Schueler dienen soll, so muß solches von dem Lehrer auch richtig, getreulich, und ordentlich geehret werden, wenn aber ein Schullehrer dieß aus Nachsicht, oder aus Nachlaeßigkeit nicht thaete, so soll derselbe deswegen zur Strafe gezogen werden. Endlich ist von jedem Schullehrer aus eben diesem Verzeichnisse ein Auszug nach dem Schema G. zu machen, und solcher acht Tage nach dem Beschlusse der Schule an den verordneten Aufseher einzuschicken.

17.

Um auf die Befolgung der in Schulsachen getroffenen Anordnungen staetshin Obsicht zu tragen, sollen in jedem Orte, wo eine Schule ist, von den Obrigkeiten eigene Aufseher

benannt, und der Schulkommission in den Schulberichten namhaft gemacht werden. Bey Normal- und Hauptschulen klimmt die Aufsicht ordentlicher Weise dem Direktor zu: Doch ist es billig, daß auch von dem Magistrate des Ortes ein Burger, der ein Schulfreund ist, den Auftrag erhalte, nach dem Zustande der Schule zu sehen, und zu bemerken, ob alles Vorgeschriebene mit wirklichem Nutzen der Schueler geschehe, ob diese fleißig, oder nachlaeßig erscheinen, ob jeder Schullehrer sich eifrig, geschickt, oder nachlaeßig, und zweckwidrig bezeige. Es muß aber das Nachsehen der Aufseher zu keiner bestimmten Zeit, sondern nach derselben Belieben, ohne es vorher zu melden, mithin unversehens geschehen. In den kleinen Staedten, Maerkten, und auf dem Lande ist der Pfarrer des Ortes, imgleichen ein herrschaftlicher Beamter, dann ein verstaendiger Mann von den Gerichtsgeschwornen, oder sonst aus der Gemeinde zum Aufseher zu bestellen, welchem eben dasjenige, was von derley Aufsehern in Staedten ist gesagt worden, zu beobachten obliegt. Endlich hat jeder Aufseher von dem Zustande der ihm zur Obsicht aufgetragenen Schule seinen Bericht nach der Wahrheit an den Oberaufseher zu erstatten.

18.

Hiernaechst aber werden die Schulkommissionen den Bedacht nehmen, taugliche Maenner zu Oberaufsehern ausfindig zu machen, und jedem derselben gewisse Bezirke anzuweisen, damit sie solche bereisen, die darinne befindliche Schulen einrichten, die eingerichteten untersuchen, die sich aeußerende Gebrechen entdecken, und verbessern, zu dem Ende auch besondere Pruefungen der Schueler vornehmen, oder durch den Schullehrer in ihrer Gegenwart vornehmen lassen. An diese Oberaufseher haben die in dem vorhergehenden Absatze bemeldten Ortsaufseher ihre Berichte ein jeder ueber den Zustand, der seiner Obsicht untergebenen Schule gleich nach dem Ende der Schulzeit, naemlich zu Ostern, und Michaelis zu erstatten, welche Berichte sofort sie Oberaufseher an die Landesstelle zu weiteren Abgebung an die Schulkommissionen nebst einem aus den Tabellen, welche sie mit erwahnten Berichten der Aufseher erhalten haben werden, gezogenen tabellarischen Extracte fördersam einzubegleiten, und dabey ueber folgende Punkte ihre Anmerkungen zu machen haben.

1mo. Wo, und in welchen Punkten wider diese Landschul-Ordnung von Magistraten, Herrschaften, und Unterthanen gehandelt werde.

2do. Was fuer Hindernisse dem guten Fortgange des Schulwesens im Wege liegen.

3tio. Ob, oder wo etwa nicht die nöthige Erbauung, oder Reparationen der Schulgebäude vorgenommen, imgleichen wo den Schulbedienten ihre Gebuehr gereicht werde.

4to. Was zu besserer Einrichtung des Schulwesens dienlich waere.

5to. Welche Pfarrer, Vikarien, Katecheten und Schulmeister sich durch ihren Fleiß, und Eifer um das Schulwesen besonders hervorthun, und einer Belohnung wuerdig gemacht haben.

6to. Welche Schulmeister ihre Pflichten vernachlaeßigen, oder etwa gar unverbesserlich, mithin zu bestrafen, oder gar abzusetzen waeren.

19.

Die Normalschulen außerhalb Unserer Residenz, und auch einige Hauptschulen sollen, wo es sich thun laeßt, mit Anfange des bevorstehenden Jahrs eroefnet, und nach Maßgabe dieser Schulordnung eingerichtet werden, damit die Unterweisung der Jugend in den **allernoethigsten** Dingen, das ist in jenen, welche oben §, 5. unter den ersten zweyen Hauptlehrgegenstaenden sind erwahnt worden, nicht minder die Bildung der Schulleute fuer die Staedte, Maerkte, und Dörfer der Provinz, so bald es moeglich ist, vor sich gehen moege; Die unter der 3ten Art der Lehrgegenstaende **angefuehrten Sachen werden so bald zu** lehren anzufangen seyn, als es die Faehigkeit der Schueler, und andere Umstaende zulassen. Alle Kandidaten zu den nach Einrichtung der **Normal- und Hauptschulen ledig werdenden** Schuldiensten muessen sich zu tuechtiger Fuehrung des Lehramts in der Normalschule, oder

wenigstens in einer naechst gelegenen Hauptschule bilden; In diesem **leztem Falle aber muessen sie** doch in der Normalschule sich der Pruefung unterziehen, und doerfen nicht eher auf ihrer Station wirklich angestellet werden, als bis sie von dem Direktor der Normalschule das Zeugniß ihrer Tuechtigkeit, und von der Schulkommission ein Dekret ueber die Anstellung erhalten haben, daher bleibt zwar die Ernennung zu Schuldiensten denjenigen, welche dieses Recht bisher gehabt haben, noch fernershin ungekraenket, doch muessen sie entweder schon taugliche Personen der Kommission vorstellen, oder dafuer sorgen, und erwarten, daß die von ihnen ernannte Personen zu ihrem Amte tauglich gemacht werden koennen.

Nachdem die Normal- und Hauptschulen gehoerig eingerichtet seyn werden, sollen den ersten darauf folgenden Sommer die schon vorhandenen - noch aber nicht vorschriftmaeßig - abgerichteten Lehrer aus den Staedten, und vom Lande in die Normal- oder wenigstens in eine Hauptschule der Provinz sich begeben, um in dem Wesentlichsten, das ist, im Gebrauche der Buecher, und in Fuehrung der Schullisten, oder Katalogen unterwiesen zu werden: Jedoch wollen Wir den Schulleuten vom Lande, wenn sie allzuweit von den Hauptschulen entfernt sind, gestatten, daß sie eben diesen Unterricht in einer anderen Schule einer am naechsten gelegenen Stadt, wenn solche Schule bereits eingerichtet seyn wird, einholen moegen, damit sie bey dem Anfange des auf ihre Unterweisung folgenden Schulkurses davon Gebrauch machen koennen, welches sie auch alsdann zu thun schuldig sind, und deswegen von den Aufsehern werden untersucht werden. Zu dem Ende haben auch die Aufseher in ihren Berichten genau anzumerken, welche Schulen sie eingerichtet haben, und wo von Zeit zu Zeit in den Haupt- oder anderen Schulen vorbereitete Lehrer sind angestellet worden.

20.

Da hauptsaechlich daran gelegen ist, daß die Geistlichkeit besonders wegen des derselben obliegenden Unterrichts in der Religion, und wegen der ihr auf dem Lande zukommenden Aufsicht ueber die Schulen von dem verbesserten Schulwesen genaue Kenntniß habe, um sich nach der eingefuehrten Methode zu achten, so befehlen Wir hiemit gesetzgebig, daß kein Priester zu einer geistlichen Pfruende, damit die Seelsorge verbunden ist, vorgeschlagen werden solle, er habe dann ein Zeugniß von dem Katecheten einer Normalschule beygebracht, daß er sowohl von den Lehrgegenstaenden, als von der Lehrart genugsame Wissenschaft besitze: Wornaechst auch Unser gleichmaeßiger Befehl ist, daß kuenftighin, und wenn einmal das Schulwesen ordentlich eingerichtet seyn wird, in einen geistlichen Orden, außer den Laybr idern, keiner solle aufgenommen werden, welcher nicht eben solche gute Kenntnisse des Schulwesens erworben, und darueber ein Zeugniß von einer Normalschule dem Ordensvorsteher dargebracht haben wird. Weswegen Wir Uns dann mehrmalen zu dem heiligen Religionseifer der allseitigen Bischoefe und Ordinarien, und ihrer Uns bekannten ruehmlichen Vorsorge zu Verbreitung einer besseren Erziehung ganz gewiß versehen, sie werden auch ihres Orts zu Ausfuehrung, und Handhabung dieses Unsers gnaedigsten Befehls willigst mitwirken.

21.

Obschon Wir auf dem Lande den Schulmeistern goennen, daß Sie nebst ihrem Schuldienste auch einen andern ehrlichen Erwerb, in so weit solcher ihrer Hauptpflicht unabbroeichtig ist, haben moegen, so wollen Wir doch in Ansehen der Schankhaeuser festgesetzt, und hiemit verordnet haben, daß keiner derselben, so bald er einmal fuer seinen Schuldienst hinlaenglich besoldet seyn, und sein Auskommen dabey wird finden koennen, unter Strafe der Absetzung von seinem Schuldienste, ein Schankgewerb treiben solle. Eben so wenig koennen Wir gestatten, daß die Schulmeister bey Kirehtaegen, und Hochzeiten, oder andern Gelegenheiten, in den Wirths- oder dergleichen Haeusern musiciren;; welches daher ebenfalls fuer das kuenftige bey Strafe der Absetzung soll verbothen seyn.

Ingleichen verordnen Wir, daß die Pfarrer, wenn sie Kranke zu versehen, berufen werden, nicht mehr wie bisher die Schulmeister mit sich nehmen, sondern jemand andern **zu** ihrer Begleitung erwählen sollen.

22.

Damit man den Fortgang der Schueler, und was sie erlernt haben, erkennen moege, sollen in saemmtlichen Normal- Haupt- und Landschulen halbjaehrig Ueber alle Gegenstaende, die gelehret worden, in Gegenwart einiger hiezu in Staedten zu deputirenden Magistratspersonen, auf dem Lande aber in Gegenwart des Pfarrers, des herrschaftlichen Beamten und einiger Geschwornen Pruefungen angestellet werden, bey welchen die Schueler alles an Tag legen koennen, was sie gelernet haben, weswegen auch jedermann, der Belieben traegt, der Zutritt zu dergleichen Pruefungen offen steht, und ihm die Schueler jedoch nur ueber Dinge, die in den Lesebuechern enthalten sind, zu befragen gestattet ist.

Bey solchen Pruefungen in Staedten haben auch die Aufseher zu untersuchen, ob diejenigen, welche in die lateinischen Schulen uebergehen, und sich den Wissenschaften widmen wollen, dazu hinlaengliche Talente besitzen, auch ob ihre Vermoegens, und andere Umstaende ihnen gestatten, in hoehere Schulen ueberzugehen.

Wenn bey diesen Schuluntersuchungen gefunden wird, daß nachlaeßige Schueler das Verordnete nicht erlernt haben, so koennen sie von dem Schulaufseher auch nach Erreichung des festgesetzten Alters dennoch die Schule laenger zu besuchen angehalten werden. Wo Stiftungen, oder andere Zuflueße vorhanden sind, sollen am Ende der Pruefung den verdientesten Schuelern zu ihrer fernern, und auch zu anderer Aufmunterung Belohnungen zuerkannt, und mit solchen 1tens diejenigen, welche das mehreste in jeder Klasse erlernt haben, und davon ueberzeugende Proben geben, und 2tens die Sittsamsten erfreut werden.

23.

Die Aufseher jedes Orts haben zu Ostern, und Michaelis dem Oberaufseher von dem Zustande der Schulen, worueber sie bestellt sind, und von allem, was sie hierinfallt angeht, Bericht zu erstatten, welchem Berichte sie jedesmal einen Tabellenextrakt nach dem Schema H. beyfuegen muessen.

Sodann hat der Oberaufseher aus allen eingelauffenen Nachrichten, des ihm angewiesenen Bezirkes und aus seinen eigenen bey den Schulbesuchen aufgeschriebenen Anmerkungen die Generaltabelle nach eben dem Schema H. zu verfassen, und mit Beylegung der Berichte von den Aufsehern den 1ten May ueber die Winterschulen, und den 1ten November ueber die Sommerschulen an die Landesstelle einzusenden.

24.

Obschon die Pflicht eines jeden von selbst erheischt, daß er dem ihm anvertrauten Amte durch redliche Verwendung auf die damit verknuepften Obliegenheiten Genuege leiste, so sind Wir doch geneigt, denjenigen Lehrern, und Schulmeistern, welche sich durch ihren Fleiß in emsiger, und guter Unterweisung der Jugend besonders ausgezeichnet, und hervorgethan haben werden, bessere Schuldienste, und andere diesem Fache aehnliche Stellen angedeihen zu lassen, und sie vor anderen Mitwerbern zu befoerdern. Wornaechst Wir den Schullehrern und Schulmeistern, in Staedten nach den Magistratspersonen, auf dem Lande aber nach den Gerichtspersonen unmittelbar ihren Rang dergestalt angewiesen haben wollen, daß sie dessen sich bey oeffentlichen Feyerlichkeiten zu bedienen Fug und Recht haben sollen. Die Geistlichen aber, welche sich im Katechisiren, und Besorgen der Schulen besonders verdienstlich machen, haben sich dessen zu getroesten, daß bey Verleihung geistlicher Pfruenden Unsers Patronats' auf **sie** vorzuegliche Rucksicht wird genommen werden. Welches nicht allein Wir in Ansehen der von Unserer Benennung abhängenden Pfruenden beobachten wollen, sondern auch Uns versehen, daß alle geistliche, und weltliche Patronen geistlicher

Pfrunden, um Unsere Gesinnung, und den gemeinsamen Nutzen zu befoerdern, ein gleiches zu thun, nicht ausser Acht lassen werden. Gleichwie Wir uebrigens gewaertigen, daß jedermann diese Unsere Landesmuetterliche Sorgfalt zu Gruendung allgemeiner guter Erziehung und Lehranstalten mit gebuehrendem Danke erkennen werde; also gebieten Wir Unseren nachgesetzten Regierungen, und Gubernien, daß sie gegenwaertige Land-Schulordnung in den Provinzen, sobald es thunlich ist, nachh und nach zum **durchgaengigen Vollzuge** bringen, sofort zu allen Zeiten **auf das Genaueste** handhaben, den gesammten geistlichen und weltlichen Obrigkeiten, Magistraten, Herrschaften, und derselben Beamten, nicht minder den Schullehrern, **dann** allen, und jeden Unseren getreuen Unterthanen, daß sie den **Innhalt hievon**, so viel jeden betrifft, gehorsamst befolgen sollen.

Gegeben in Unserer Haupt- und Residenzstadt Wien den 6^{ten} Monatstag December nach Christi unsers Herrn- und Seligmachers gnadenreichen Geburt im Ein tausend siebenhundert vier und siebenzigsten, Unserer Reiche im fuenf und dreyßigsten Jahre.

MARIA MARIA-THERESIA

Textwiedergabe nach: Allgemeine Schulordnung, fuer die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in saemmtlichen Kaiserl. Koenigl. Erbllaendern d. d. Wien den 6^{ten} December 1774.

Wien, gedruckt bey Johann Thomas Edlen von Trattnern, kaiserl. koenigl. Hofdruckern und Buchhaendlern.

Reichsvolksschulgesetz 1869

14.4.22 „Grundzuege des Unterrichtswesens bezueglich der Volksschulen" (1869)

Die Neuordnung des elementaren Schulwesens durch das sogenannte „Reichsvolksschulgesetz" vom 14. Mai 1869 bedeutete einen Markstein im Fortschritt der Volksbildung. Denn die Anhebung des Unterrichtsniveaus durch die Verlaengerung der Schulpflicht auf acht Jahre und die dadurch moegliche Erweiterung des Lehrprogramms begann sich bald auszuwirken und fuehrte schließlich zur vollstaendigen Alphabetisierung des oesterreichischen Volkes. Außerdem vermochte die „Neuschule" als oeffentliche interkonfessionelle Volksschule zunehmend Unterschiede des Standes, des Vermoegens und der Konfession einzuebnen und Bruecken des sozialen Verstaendnisses zu schlagen. Die einleitenden Abschnitte ueber „Zweck und Einrichtung der Schulen", den „Schulbesuch" und die „Lehrerbildung" lassen die Zielsetzungen und den Umfang der Reform deutlich erkennen, die fast ein Jahrhundert fuer die oesterreichische Schulwirklichkeit bestimmend blieb.

A. Von den oeffentlichen Volksschulen.

1. Zweck und Einrichtung der Schulen.

§. 1. Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich-religioes zu erziehen, deren Geistesthaetigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung fuer das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage fuer Heranbildung tuechtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.

§. 2. Jede Volksschule, zu deren Gruendung oder Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder theilweise beitraegt, ist eine oeffentliche Anstalt und als

solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugaenglich.
Die in- anderer Weise gegruendeten und erhaltenen Volksschulen sind Privatanstalten.

2. Allgemeine Volksschule.

§.3. An jeder Volksschule soll sich der Unterricht mindestens auf folgende Lehrgegenstaende erstrecken:

- Religion,
- Sprache,
- Rechnen,
- das Wissenswertheste aus der Naturkunde, Erdkunde und Geschichte mit besonderer Ruecksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung,
- Schreiben,
- Geometrische Formenlehre,
- Gesang,
- Leibesuebungen.

Maedchen sind auch noch in weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde zu unterweisen.

Der Umfang, in welchem die Lehrgegenstaende behandelt werden, richtet sich nach der Stufe, auf welcher jede Schule mit Ruecksicht auf die Anzahl der verfuegbaren Lehrkraefte steht.

Eben davon haengt auch die Ausdehnung des Unterrichtes auf andere als die hier genannten Lehrgegenstaende ab.

§. 4. Die Lehrplaene fuer die Volksschulen, sowie Alles, was zur inneren Ordnung derselben gehoert, stellt der Minister fuer Cultus und Unterricht nach Einvernehmung oder auf Grund der Antraege der Landesschulbehoerden fest.

§. 5. Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehoerden (Vorstaende der israelitischen Cultusgemeinden) besorgt und zunaechst von ihnen ueberwacht. Die dem Religionsunterrichte zuzuweisende Anzahl von Stunden bestimmt der Lehrplan. Die Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Jahrescurse wird von den Kirchenbehoerden festgestellt.

Die Religionslehrer, die Kirchenbehoerden und Religionsgenossenschaften haben den Schulgesetzen und den innerhalb derselben erlassenen Anordnungen der Schulbehoerden nachzukommen. Die Verfuegungen der Kirchenbehoerden ueber den Religionsunterricht und die religioesen Uebungen sind dem Leiter der Schule (§.12) durch die Bezirksschulaufsicht zu verkuenden. Verfuegungen, welche mit der allgemeinen Schulordnung unvereinbar sind, wird die Verkuendigung versagt. An jenen Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, welcher den Religionsunterricht regelmaeßig zu ertheilen vermag, kann der Lehrer mit Zustimmung der Kirchenbehoerde verhalten werden, bei diesem Unterrichte fuer die seiner Confession angehorigen Kinder in Gemaeßheit der durch die Schulbehoerden erlassenen Anordnungen mitzuwirken.

Falls eine Kirche oder Religionsgesellschaft die Besorgung des Religionsunterrichtes unterlaeßt, hat die Landesschulbehoerde nach Einvernehmung der Betheiligten die erforderliche Verfuegung zu treffen.

§. 6. Ueber die Unterrichtssprache und ueber die Unterweisung in einer zweiten Landessprache entscheidet nach Anhoerung Derjenigen, welche die Schule erhalten, innerhalb der durch die Gesetze gezogenen Graenzen die Landesschulbehoerde.

§. 7. Der Lehrstoff der Volksschule ist auf die Jahre, waehrend welcher jedes Kind die Schule zu besuchen hat, nach Moeglichkeit so zu vertheilen, daß jedem dieser Jahre eine Unterrichtsstufe entspreche.

Die Gruppierung der Schuljugend in Abtheilungen oder Classen ist durch die Anzahl der

Schueler und der verfuegbaren Lehrkraefte bedingt.

Ob und inwieweit eine Trennung der Geschlechter vorzunehmen sei, bestimmt nach Anhoerung der Ortsschulaufsicht die Bezirksschulaufsicht.

§. 8. Ueber die Zulaessigkeit der Lehr- und Lesebuecher entscheidet nach Anhoerung der Landesschulbehoerde der Minister fuer Cultus und Unterricht.

Die Wahl unter den fuer zulaessig erklarten Lehr- und Lesebuechern trifft nach Anhoerung der Bezirkslehrerconferenz die Bezirkssehulaufsicht.

§. 9. Die Anzahl der woeentlichen Unterrichtsstunden in den verschiedenen Jahreskursen der oeffentlichen Volksschule bestimmt der Lehrplan.

An den Fabriksschulen (§. 60) muß die Unterrichtsdauer mindestens zwouelf Stunden woeentlich betragen, welche auf die einzelnen Tage der Woche moeglichst gleichmaeßig zu vertheilen sind. Die Unterrichtsstunden sind nur zwischen sieben Uhr Morgens und sechs Uhr Abends mit Ausnahme der Mittagsstunde anzusetzen.

§.10. *Mit besonderer* Ruecksicht auf die Beduerfnisse des Ortes koennen mit einzelnen Schulen Anstalten zur Pflege, zurr Erziehung und zum Unterrichte noch nicht schulpflichtiger *Kinder*, sowie Fachcourse, welche eine specielle landwirthschaftliche oder gewerbliche Ausbildung gewaehren, verbunden werden.

§. 11. Die Zahl der Lehrkraefte an jeder Schule richtet sich nach der Schuelerzahl.

Erreicht die Schuelerzahl in drei aufeinander folgenden Jahren im Durchschnitte 80, so muß unbedingt fuer eine zweite Lehrkraft, und steigt diese Zahl auf 160, fuer eine dritte gesorgt und nach diesem Verhaeltnisse die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden.

Einmal errichtete Lehrstellen duerfen nur mit Bewilligung der Landesschulbehoerde, und zwar nur dann wieder beseitigt werden, wenn in einem fuenfjaehrigen Durchschnitte die oben bestimmte Anzahl der Schueler nicht erreicht wird.

Der Landesgesetzgebung bleibt es vorbehalten, die Maximalanzahl der einem Lehrer zuzuweisenden Schueler noch weiter herabzusetzen.

§. 12. Der verantwortliche Leiter der Volksschule ist der Lehrer, und wo mehrere Lehrkraefte bestellt sind, der hiezu bestimmte Oberlehrer.

§. 13. Schulen mit einer Lehrstelle sind mit einem Lehrer zu besetzen; sind zwei oder drei Lehrstellen vorhanden, so kann fuer einen Posten ein Unterlehrer angestellt werden. Bestehen an einer Schule vier oder fuenf Lehrstellen, so koennen zwei Unterlehrer verwendet werden.

Bei einer groeßeren Anzahl von Lehrstellen kann ein Drittel derselben mit Unterlehrern besetzt werden.

§. 14. Die Bestimmungen der §§.3-13 gelten auch fuer selbstaendige Maedchenschulen, fuer die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, die Anzahl der Lehrkraefte und die Anstellung von Lehrerinnen und Unterlehrerinnen an denselben.

Sind an einer Maedchenschule mehrere Lehrkraefte bestellt, so fuehrt die leitende Lehrerin den Titel „Oberlehrerin“,

§. 15. Die Lehrerinnen und Unterlehrerinnen der Maedchenschulen haben in der Regel auch den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde zu ertheilen, wofuer eine besondere Schulabtheilung einzurichten ist.

Wo die Maedchenschule maennlichen Lehrkraeften uebertragen ist, muß fuer den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten eine besondere Lehrerin angestellt werden.

Wo selbstaendige Maedchenschulen nicht bestehen, sind fuer die schulpflichtigen Maedchen eigene Arbeitsschulen abgesondert oder in Verbindung mit der Volksschule zu errichten.

§. 16. Ob in den unteren Classen der Volksschule auch der Unterricht der Knaben weiblichen Lehrkraeften anvertraut werden koenne, bestimmt die Landesgesetzgebung.

3. Buergerschule.

§.17. Die Buergerschule hat die Aufgabe, Denjenigen, welche eine Mittelschule nicht

besuchen, eine ueber das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewahren. Die Unterrichtsgegenstaende dieser Schulen sind:

- Religion,
- Sprache und Aufsatzlehre,
- Geographie und Geschichte mit besonderer Ruecksicht auf das Vaterland und dessen Verfassung, Naturgeschichte,
- Naturlehre,
- Arithmetik,
- Geometrie,
- Buchhaltung,
- Freihandzeichnen,
- Geometrisches Zeichnen,
- Schoenschreiben,
- Gesang und Leibesuebungen;
- fuer Maedchen: weibliche Handarbeiten und Haushaltungskunde.

An den nichtdeutschen Buergerschulen soll auch die Gelegenheit zur Erlernung der deutschen Sprache geboten werden.

Mit Genehmigung der Landesschulbehoerde kann an der Buergerschule auch ein nicht obligatorischer Unterricht in einer fremden lebenden Sprache ertheilt werden.

§.18. Denjenigen, welche die Schule erhalten, bleibt es ueberlassen, die allgemeine Volksschule so einzurichten, daß sie zugleich die Aufgaben der Buergerschule lasen kann. In diesen Faellen besteht die Schule aus acht Classen.

Es koennen jedoch auch selbstaendige dreiclassige Buergerschulen errichtet werden, welche sich an den fuenften Jahreskurs der Volksschule anschließen.

§. 19. Die Bestimmungen der §§. 4-8 und 10-14 finden mit folgenden Abweichungen auch auf die Buergerschule Anwendung:

1. In der dreiclassigen Buergerschule muß durchgaengig, in der achtclassigen Buergerschule in den oberen drei Classen die Trennung der Geschlechter eintreten.
2. Es sind nach Thunlichkeit eigene Religionslehrer zu bestellen.
3. Die Lehrerconferenz trifft die Wahl aus den fuer zulaessig erklarten Lehr- und Lesebuechern; auch kann dieselbe Antraege auf Einfuehrung neuer Lehr- und Lesebuecher an die Landesschulbehoerde richten.
4. Der verantwortliche Leiter der Schule fuehrt den Titel: „Director“.

II. Schulbesuch.

§. 20. Die Eltern oder deren Stellvertreter duerfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher fuer die oeffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.

§.21. Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten, und dauert bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre.

Der Austritt aus der Schule darf aber nur erfolgen, wenn die Schueler die fuer die Volksschule vorgeschriebenen nothwendigsten Kenntnisse, als: Lesen, Schreiben und Rechnen, besitzen. Am Schlusse des Schuljahres kann Schuelern, welche das 14. Lebensjahr zwar noch nicht zurueckgelegt haben, dasselbe aber im naechsten halben Jahre vollenden und welche die Gegenstaende der Volksschule vollstaendig inne haben, aus erheblichen Gruenden von der Bezirksschulaufsicht die Entlassung bewilligt werden.

§.22. Die Aufnahme findet, die Faelle der Uebersiedlung der Eltern ausgenommen, nur beim Beginne des Schuljahres statt.

Die Bezirksschulaufsicht und in dringenden Faellen die Ortsschulaufsicht kann ausnahmsweise die Aufnahme von Kindern waehrend des Schuljahres gestatten.

§. 23. Von der Verpflichtung, die öffentliche Schule zu besuchen, sind zeitweilig oder dauernd entbunden: Knaben, welche eine höhere Schule besuchen, ferner Kinder, denen ein dem Unterrichtszwecke oder Schulbesuche hinderliches geistiges oder schweres körperliches Gebrechen anhaftet, endlich solche, die zu Hause oder in einer Privatanstalt unterrichtet werden.

Im letzteren Falle sind die Eltern oder deren Stellvertreter dafür verantwortlich, daß den Kindern mindestens der für die Volksschule vorgeschriebene Unterricht in genügender Weise zu Theil werde.

Waltet in dieser Beziehung ein Zweifel ob, so hat die Bezirksschulaufsicht die Verpflichtung, sich in angemessener Weise davon zu überzeugen, ob der Zweifel gegründet sei oder nicht. Den zu diesem Behufe angeordneten Maßregeln haben sich die Eltern oder deren Stellvertreter zu fügen.

§. 24. Die Eltern oder deren Stellvertreter, sowie die Inhaber von Fabriken und Gewerben sind für den regelmäßigen Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder verantwortlich und können zur Erfüllung dieser Pflicht durch Zwangsmittel angehalten werden. Das Nähere hierüber bestimmt die Landesgesetzgebung.

§. 25. Die Eltern und deren Stellvertreter sind verpflichtet, den Kindern die erforderlichen Schulbücher und anderen Lernmittel zu beschaffen.

III. Lehrerbildung und Befähigung zum Lehramte.

§.26. Die Heranbildung der noethigen Lehrkräfte erfolgt in nach dem Geschlechte der Zöglinge gesonderten Lehrerbildungsanstalten.

§.27. Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Lehrerbildungsanstalt eine Volksschule als Übungs- und Musterschule, bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch ein Kindergarten.

Den Lehrerbildungsanstalten wird auch zur Anleitung und Übung in den landwirthschaftlichen Arbeiten ein zweckmäßig gelegenes Stück Land in entsprechendem Umfange zugewiesen.

§. 28. Die Dauer des Bildungscurses beträgt vier Jahre.

§. 29. In den Bildungsanstalten für Lehrer wird gelehrt:

- Religion,
- Erziehungs- und Unterrichtslehre, deren Geschichte und Hilfswissenschaften. Sprach- und Aufsatzlehre und Literaturkunde,
- Mathematik (Rechnen, Algebra und Geometrie),
- beschreibende Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik und Mineralogie). Naturlehre (Physik und Anfangsgründe der Chemie).
- Geographie und Geschichte,
- vaterländische Verfassungslehre,
- Landwirthschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf die Bodenculturverhältnisse des Landes, Schreiben,
- Zeichnen (geometrisches und Freihandzeichnen),
- Musik,
- Leibesübungen.

Außerdem sind die Zöglinge dort, wo sich dazu die Gelegenheit findet, mit der Methode des Unterrichtes für Taubstumme und Blinde, sowie mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen.

§. 30. Die Lehrgegenstände an Bildungsanstalten für Lehrerinnen sind: Religion,

- Erziehungs- und Unterrichtslehre und Geschichte derselben,
- Sprach- und Aufsatzlehre und Literaturkunde,

- Geographie und Geschichte,
- Arithmetik,
- Naturkunde (beschreibende Naturwissenschaften und Naturlehre), Schreiben,
- Zeichnen,
- Gesang,
- Haushaltungskunde,
- fremde Sprachen,
- weibliche Handarbeiten,
- Leibesübungen.

Außerdem sind die Zoeglinge dort, wo sich dazu die Gelegenheit findet, mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen.

Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden (Reichsgesetzblatt fuer das Kaiserthum Oesterreich 1869, Nr. 62, S.277-281).