

1. Rahmungen

»Was soll ich von mir sagen? Die flüchtigen Gedanken, wurden von sehr ernsten verjagt. Ich sehe nichts vor mir als ungeheure Schultafeln, Schulbänke, u. mein würdevolles Einerschreiten, als Vorsteherin eines Erziehungsinstitutes: Pläne von praktischen Einrichtungen, Erneuerungen, Verbesserungen galoppieren in den Hirnclassen auf und ab; Inspektionsreisen mache ich schon im Geiste mit: na, ich bin neugierig!«¹

Dieses Zitat aus dem Tagebuch der 23-jährigen Antonie Machold (1845–1929) aus dem Jahr 1868 zeigt die Begeisterung einer jungen Frau bei dem Gedanken, eine eigene Privatschule für Mädchen zu eröffnen. Darin entwirft sich Machold als Lehrerin, die mit der Würde ihres Amtes ausgestattet, den Raum des Klassenzimmers mit Schultafel und Schulbänken für sich einnimmt. Sie möchte ihr geplantes Institut stetig verbessern und dafür »Inspektionsreisen« unternehmen. In diesem Kapitel geht es um die Rahmenbedingungen einer solchen Institutsgründung, wobei der Schwerpunkt auf die Veränderungen um 1800 gelegt wird.

1.1 Begriffe, Überlieferung und Schulgesetze

Historisch betrachtet standen die Bildungsmöglichkeiten und damit auch -chancen für Knaben im Fokus der Forschung. Das ist der Quellenlage geschuldet. Vor allem der Bereich der höheren Bildung, der überwiegend von staatlich finanzierten Institutionen abgedeckt wurde, ist umfassend dokumentiert und ab der Mitte des 19. Jahrhunderts auch zahlenmäßig detailliert erfasst. Die Bildung von Mädchen, selbst jene, die aus heutiger Sicht dem Bereich der Sekundarstufe zugeordnet werden kann, war organisatorisch der Primarstufe zugeteilt und fiel somit von 1805 bis 1868 in den Zuständigkeitsbereich der katholischen Schulaufsicht. Spätestens mit dem »Kulturkampf« der 1860er Jahre zwischen liberalen politischen Strömungen und der katholischen Kirche wurde alles, was mit Letzterer in Zusammenhang stand, mit dem Etikett »rückständig« versehen.

1 ÖNB (Österreichische Nationalbibliothek), Autografen und Nachlässe, Sammlung: Handschriften, Sign. Cod.Ser. n. 52753 Han, Graf, Antonie: Tagebuch 1868, S. 63.

Dieses Narrativ der Rückständigkeit wurde auch von einigen männlichen Lehrerkollegen geschürt, die die eigene Wissenschaftlichkeit im Gegensatz zur »Charlatanerie«² von Privatschulinhaberinnen betonten. Abgesehen davon, dass sie damit ihre eigene Tätigkeit aufwerteten, diente diese Pauschalbewertung als Ventil für die Aggressionen gegenüber Frauen, die im Lehrberuf, wo es ohnehin kaum Aufstiegsmöglichkeiten gab, Leitungsfunktionen inne hatten und diese Aufgabe fallweise erfolgreich und langjährig ausführten. Wie gezeigt werden soll, wurde Frauen eine fehlende Wissenschaftlichkeit vorgeworfen, obwohl sie keine Möglichkeit hatten, eine vergleichbare Ausbildung zu absolvieren.

Die Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung griffen das Fehlen einer systematischen Vorbildung von Institutsinhaberinnen auf, um die Mädchenbildung im 19. Jahrhundert als Übergang darzustellen und damit die Wichtigkeit ihrer politischen Ziele in der Gegenwart zu unterstreichen.³ Mit der Möglichkeit, ein Maturazeugnis auszustellen, das erstmals im erfolgreichen Bildungsunternehmen von Eugenie Schwarzwald, geb. Nussbaum (1872–1940) erworben werden konnte, wurden Privatmädchenschulen als »ernsthafte« Schulen wahrgenommen.⁴

Die Erzählung von der Rückständigkeit der Mädchenbildung – und somit derjenigen, die diese vermittelten – entsteht zudem unweigerlich, wenn die Bildungsmöglichkeiten von Knaben als Vergleichsfolie verwendet werden. Die Historikerin Margret Friedrich, eine Spezialistin der Mädchenbildung in Österreich, verwendet in diesem Zusammenhang Metaphern wie: »Dornröschenschlaf«, »verschlossenes Paradies« bzw. »Stieftochterdasein«, um die strukturelle Benachteiligung von Mädchen im Bildungsbereich zum Ausdruck zu bringen.⁵ Diese Benachteiligung muss in der historischen Forschung weiterhin sichtbar gemacht werden, um zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, Chancengleichheit in der Gegenwart politisch einzufordern. Gleichzeitig erscheinen die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen in der Habsburgermonarchie in einem anderen Licht, wenn man sie in den Kontext einer breiteren europäischen Entwicklung stellt. Diese Kontextualisierung wurde vom Historiker James Albisetti mit dem Fokus auf Preußen vorgenommen. Übertragen auf die Habsburgermonarchie wird erkennbar, dass

-
- 2 Reuper, Julius: *Frauenberuf und Frauenbildung*, Wien: A. Pichler's Witwe & Sohn 1878, S. 32. Beispiele dafür finden sich auch in anderen Kapiteln der vorliegenden Studie.
 - 3 Käthner, Martina/Kleinau, Elke: Höhere Töchterschulen um 1800, in: Claudia Opitz/Elke Kleinau (Hg.), *Geschichte der Mädchen und Frauenbildung*. Band 1: Vom Mittelalter zur Aufklärung, Frankfurt/New York: Campus Verlag 1996, S. 393–408, hier S. 394.
 - 4 Holmes, Deborah: *Langeweile ist Gift. Das Leben der Eugenie Schwarzwald*, St. Pölten/Salzburg/Wien: Residenz Verlag 2012.
 - 5 Friedrich, Margret: »Dornröschen schlafe hundert Jahr...«. Zur Geschichte der Mädchenbildung in Österreich im 19. Jahrhundert, in: Margret Friedrich/Peter Urbanitsch (Hg.), *Von Bürgern und ihren Frauen*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 1996, S. 181–196. Friedrich, Margret: »Ein Paradies ist uns verschlossen ...«. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im »langen« 19. Jahrhundert, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 1999. Friedrich, Margret: Hatte Vater Staat nur Stieftöchter? Initiativen des Unterrichtsministeriums zur Mädchenbildung 1848–1914, in: Brigitte Mazohl-Wallnig (Hg.), *Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 1995, S. 301–342.

die Bildungspolitik für Mädchen im europäischen Vergleich keineswegs rückständig, sondern durchaus zeitgemäß war.⁶

In diesem Buch werden diese Perspektiven miteinander verbunden. Es wird aufgezeigt, wie begrenzt die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen waren und wie sehr diese Einschränkungen durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen legitimiert wurden. Gleichzeitig bot dieser Sektor Chancen für Erfahrungen und weibliche Teilhabe, die weit über das hinausgingen, was in populären Geschichtsdarstellungen als Möglichkeitshorizont für Frauen dargestellt wurde – einige Frauenbiografien die als Einzelfälle inszeniert wurden ausgenommen. Im Zentrum der Analyse stehen die Handlungsmöglichkeiten von Schulunternehmerinnen und die Umsetzung von Schulprojekten vor dem Hintergrund zeitgenössischer Diskurse sowie sich verändernder gesetzlicher Rahmenbedingungen. Die Erfahrungen der Schüler:innen können nur erahnt werden.⁷ Das Eingangszitat zeugt von der Vorbildwirkung, die Frauen in Leitungspositionen hatten. In die Analyse werden einige Privatschulen für Knaben und deren Inhaber miteinbezogen, um die unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten von Mädchen und Knaben nachzuvollziehen, sowie die Hindernisse, die einer gleichberechtigten Bildung entgegenstanden aufzuzeigen. Thematisiert werden außerdem einige besonders prägende Diskurse für den Bildungsbereich, sowie gesellschaftliche Um- und Aufbrüche im Untersuchungszeitraum, von der Einführung der Unterrichtspflicht⁸ im Jahr 1774 bis zur umfassenden Reform der Primarstufe mit dem *Reichsvolksschulgesetz* im Jahr 1869.

Bildung – Sozialisation – Erziehung

Im Zuge der Zentralisierung der Bürokratie im 18. Jahrhundert wurden die Bildungsangelegenheiten staatlich reguliert und kontrolliert. Bildungsinhalte erfuhren eine Vereinheitlichung und es erfolgte die Einführung verschiedener Schultypen. Schulen sollten an das jeweilige Lebensumfeld angepasste Standardkenntnisse vermitteln, damit verbundene Schlagworte waren »Gemeinnützigkeit« und »Glückseligkeit«. Die Heranbildung »nützlicher Untertanen« – stets in männlicher Form – wurde als eine wichtige Voraussetzung für die »Glückseligkeit« des Staates betrachtet.⁹ Für die Reformpolitiker des 18. Jahrhunderts – vor allem nach der Französischen Revolution von 1789 – bestand das Ziel darin, Wissensinhalte möglichst kontrolliert und begrenzt zu vermitteln.

Zu den Pflichtfächern (Normalgegenständen), die alle Kinder absolvieren mussten, zählten der Religionsunterricht sowie die Fächer Lesen, Schreiben und Rechnen. Hinzu

6 Albigsetti, James C.: *Schooling German Girls and Women. Secondary and Higher Education in the Nineteenth Century*, Princeton: Princeton University Press 1988, S. 301f.

7 Zum Forschungsstand der »Schüler:innengeschichte« siehe Kluchert, Gerhard: *Das Leben der Schüler:innen. Konzepte, Probleme und Perspektiven seiner historischen Forschung*, in: Daniel Gerster/Carola Groppe (Hg.), *Schülerinnen- und Schülerleben im 19. und 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 15–37.

8 Die synonyme Verwendung der Begriffe Unterrichts- und Schulpflicht kann darauf zurückgeführt werden, dass in der Praxis der Schulbesuch die häufigste und am weitesten verbreitete Form der Erfüllung der Unterrichtspflicht war. Auch in dieser Studie werden die Wörter synonym verwendet.

9 Engelhardt, Ulrich: Zum Begriff der Glückseligkeit in der kameralistischen Staatslehre des 18. Jahrhunderts, in: *Zeitschrift für Historische Forschung* 8/1 (1981), S. 37–79, hier S. 78.

kam der Aspekt des emotionalen Lernens. Außerdem wurden geschlechts- und schichtspezifische Umgangsformen weitergegeben. Bildung wird dementsprechend in dieser Studie breit definiert, nämlich als Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die Kinder in einem bestimmten historischen Kontext durch ihr Sozialisationsumfeld und gezielte Erziehung erwerben.¹⁰ Bildungsunternehmerinnen waren Frauen, die mit dieser Vermittlung Geld verdienten, indem sie als Selbstständige tätig waren. Das Gleiche gilt für Männer, die Privatunterricht erteilten oder Privatschulen eröffneten. Ein wichtiger Aspekt der Bildung ist die Sozialisation. Im zweiten Kapitel werden unter diesem Titel die gesellschaftlichen Normen, Bildungsinhalte und Ängste mit dem Fokus auf geschlechtsspezifische Vorstellungen thematisiert.

Der Begriff »Bildung« wurde oft nicht mit der breiten Bevölkerung, sondern mit Menschen aus wohlhabenden Gesellschaftsschichten assoziiert, was sich in Benennungen wie »Bildungsbürger«, »Bildungsferne« oder »Bildungskanon« niederschlug. Was genau zum Kanon gehört, war und ist umkämpft und von Ein- und Ausgrenzungsmechanismen geprägt, durch die bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt werden. Darüber hinaus variieren die Definitionen je nach Quelle. Schulen wurden oft als »Unterrichtsanstalten« bezeichnet, während der Begriff »Bildungsanstalten« häufig speziell für Gymnasien und Universitäten verwendet wurde. In der *Ökonomisch-technologische Enzyklopädie* von Johann Georg Krünitz (1728–1796), die von 1773 bis 1858 in 242 Bänden veröffentlicht wurde, wird zwischen einer Schulanstalt, in der die Kinder nur tagsüber verweilen und unterrichtet werden, und einer Erziehungsanstalt, in der sie über »gewisse Jahre ganz aufgenommen, unterrichtet und erzogen werden«¹¹ differenziert. Erziehung ist demnach über den Unterricht hinausgehende Betreuung. Dementsprechend wurden Internate im 19. Jahrhundert oft als »Lehr- und Erziehungsanstalten« oder »Lehr- und Erziehungsinstitute« bezeichnet.

Die Bildungsziele waren von der Sorge begleitet, dass Kindern Wissen vermittelt werden könnte, das sie angesichts ihrer schichtspezifischen Herkunft und ihres Geschlechts für ihr weiteres Leben untauglich machen könnte. Soziale Mobilität war für Knaben zwar eher möglich als für Mädchen, jedoch grundsätzlich nicht erwünscht.¹² Spezifische Bildungsziele für Mädchen kristallisierten sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts heraus. Zeitgleich setzte sich der Begriff »Mädchen« durch, wobei in den Quellen bis ins 19. Jahrhundert andere Bezeichnungen, wie »Mägdlein«, kursierten. Dabei handelt es sich um eine Verkleinerungsform, die »kleine Frau« bedeutet. Somit wurde, wie die Historikerin Meike Lauggas zeigt, begrifflich der Fokus auf die zukünftige »Bestimmung« der »großen Frauen« gelegt.¹³ Im Mittelpunkt des Interesses stand die Vorbereitung auf Haushalt, Ehe und Mutterschaft.

10 Brehmer, Ilse: Auf den Spuren der Frauen, in: Ilse Brehmer/Gertrud Simon (Hg.), *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich*, Graz: Leykam 1997, S. 11–15.

11 Siehe Artikel »Schul-Anstalt«, in: Krünitz, Johann Georg: *Ökonomisch-technologische Enzyklopädie*, Band 148 (1828), S. 783.

12 Melton, James Van Horn: *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press 1988, S. 214f.

13 Lauggas, Meike: *Mädchenbildung bildet Mädchen. Eine Geschichte des Begriffs und der Konstruktionen*, Wien: Milena-Verlag 2000, S. 191. James Albisetti hebt hervor, wie die Rede von der »Bestimmung« allgegenwärtig war. J. C. Albisetti: *Schooling*, S. 14–22.

Oben – Mitte – Unten? Die Schwierigkeit, soziale Herkunft zu fassen

Der Umgang mit schichtspezifischen Zuordnungen ist begrifflich problematisch, da damit unweigerlich eine Wertung verknüpft ist. Daher werden im Folgenden Kategorien wie Unter-, Mittel- oder Oberschicht vermieden und stattdessen Kinder aus wohlhabenden oder gut situierten bzw. aus prekären Verhältnissen unterschieden, um die ökonomische Bedingtheit sozialer Herkunft und die strukturelle Benachteiligung zu betonen. All diese Begriffe greifen jedoch zu kurz, da die finanziellen Möglichkeiten innerhalb einer Gruppe sehr unterschiedlich waren. Der Ausdruck »prekäre Verhältnisse« ist keine adäquate Bezeichnung für die drückende Armut, mit der ein Großteil der Menschen im Wien des 18. und 19. Jahrhunderts zu kämpfen hatte. Familien aus dem Adel und Teile des entstehenden Bürgertums waren vergleichsweise gut situiert, wobei innerhalb dieser Zugehörigkeiten eine große Heterogenität herrschte. Die Bandbreite der Zugehörigkeiten beim Adel wird gemeinhin grob in Hochadel (kaiserliche Dynastie und Fürstenthäuser) und dem sogenannten niederen Adel unterteilt. Letzterer umfasste gräfliche, freiherrliche oder schlichte »von«-Titel, die auf den nobilitierten Dienstadel hinweisen. »Auch die Einkommensgrundlage kann als Unterscheidungskriterium dienen: Landadel einerseits, Hofadel, Beamtenadel und Militäradel andererseits bezogen ihre Einkünfte aus unterschiedlichen Quellen.«¹⁴

Mit dem Anstieg der Zahl der Nobilitierungen im 19. Jahrhundert, insbesondere während der Herrschaft von Kaiser Franz Joseph I. (1830–1916, Regierungszeit von 1848–1916), verschwammen die ohnehin zunehmend unscharfen Grenzen zwischen Adel und Bürgertum. Zudem fällt in den Untersuchungszeitraum die Herausbildung von »Klassen«, also gesellschaftlichen Gruppen, die Interessen der eigenen »Klasse« artikulierten und mit Forderungen verbanden. In diesem Zusammenhang entstanden Bezeichnungen wie »Proletariat«.¹⁵ Die »Frauenfrage« in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war eine Frage der Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten von Mädchen aus der »Mittelschicht«, also »Töchtern von Beamten, Gewerbetreibenden oder Kaufleuten«¹⁶. Laut der Historikerin Waltraud Heindl bildeten höhere Beamte »allein zahlenmäßig die wesentlichste Gruppe des Bildungsbürgertums in Österreich, was angesichts der Schwäche des ›Besitzbürgertums‹ in den habsburgischen Ländern umso schwerer wog.«¹⁷ Achtzig Prozent der Wiener Zentralstellen waren mit nichtaristokratischen Beamten besetzt, die ökonomisch kein gutes finanzielles Auskommen hatten.¹⁸ Das ist für

14 Diemel, Christa: *Adelige Frauen im bürgerlichen Jahrhundert. Hofdamen, Stiftsdamen, Salondamen 1800–1870*, Frankfurt a.M.: Fischer 1998, S. 10.

15 Zu den vielen Facetten des Begriffs »Klasse« siehe Cannadine, David: *The rise and fall of class in Britain*, New York: Columbia University Press 1999.

16 Friedrich, Margret: *Versorgungsfall Frau? Der Wiener Frauen-Erwerb-Verein – Gründungszeit und erste Jahre des Aufbaus*, in: *Studien zur Wiener Geschichte* 47/48 (1991/1992), S. 263–308, hier S. 265.

17 Heindl, Waltraud: *Bürokratisierung und Verbürgerlichung. Das Beispiel der Wiener Zentralbürokratie seit 1780*, in: Hannes Steckl (Hg.), »Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit«. Bürgertum in der Habsburger Monarchie, Wien 1992, S. 193–202, hier S. 193.

18 Ebd., S. 196.

diese Studie insofern relevant, da die Inhaberinnen von sogenannten Töchtertschulen, das heißt Mädcheninternaten, oft aus diesem Umfeld stammten.

Erst ab der Mitte des 19. Jahrhunderts durften Internate Kinder auch tagsüber ausschließlich zum Zweck des Schulbesuchs aufnehmen. Dafür musste eine spezielle Erlaubnis für Tagesschulen eingeholt werden, die im Gegensatz zu Instituten als »Mädchenschulen« bezeichnet wurden. Diese befanden sich oft in den Wiener Vorstädten und wurden mehrheitlich von Mädchen aus Beamtenfamilien und dem bürgerlichen Gewerbe besucht. Deren Eltern waren finanzkräftig genug, um ihren Töchtern eine bessere Bildung zu ermöglichen, als sie diese in regulären, staatlich finanzierten Schulen erhalten hätten. Anne Schmidt eröffnete 1791 eine dieser »Mädchenschulen« auf dem Gebiet der Vorstadt Landstraße, in der Kinder zu »billigen Preisen«¹⁹ unterrichtet wurden. Der Schwerpunkt lag auf den Elementargegenständen sowie Unterricht in Französisch und Handarbeiten bot Schmidt Vaterlandskunde, »Natur- und Seelenlehre«,²⁰ Haushaltskunst und Zeichenunterricht an. In den im Mai 1791 veröffentlichten Anzeigen stellte die Schulinhaberin auch den Unterricht im Handarbeiten detailliert dar, der das Nähen, Stricken, Markieren bzw. Monogrammieren der Wäsche, Netzen, Sticken und Haubenmachen umfasste.

Frauen, die Handarbeitsunterricht für Mädchen anboten, stammten dagegen vielfach aus Familien von Gewerbetreibenden oder dem Handwerk und/oder waren selbst in der Textilbranche unternehmerisch tätig. Grundsätzlich konnten in diesem Schulbereich Frauen einer großen sozialen Bandbreite Fuß fassen. Praktisch gesehen sollten Frauen dem Staat im Notfall nicht zur Last fallen, weshalb Handarbeitskenntnisse für Mädchen jeglicher Herkunft propagiert wurden.²¹ Für Mädchen zählte das Handarbeiten zu den elementaren Kenntnissen, die ihnen beigebracht werden sollten. Vor diesem Hintergrund ist die rasche Verbreitung und hohe Zahl sogenannter privater Arbeits- oder Industrieschulen zu sehen, die neben dem limitierten staatlichen Angebot des Handarbeitsunterrichts betrieben wurden. Welche Handarbeitskenntnisse konkret vermittelt wurden, war jedoch umstritten, da diese den Mädchen keine soziale Mobilität ermöglichen sollten.²² Die Vermittlung sogenannter feiner Handarbeiten bzw. »Luxusarbeiten« war an die Kenntnisse spezieller Fertigkeiten gebunden, die oft Mädchen aus

19 Wiener Zeitung, 14.05.1791, S. 1293.

20 Ebd.

21 Zur Feminisierung der Handarbeiten siehe Coffin, Judith G.: *The Politics of Women's Work: The Paris Garment Trades, 1750–1915*, Princeton: Princeton University Press 1996, S. 19–45. Wie Petra Meyer in ihrer Studie zu Frankfurter Mädchenschulen zeigt, wurde das Argument, nicht zur Last fallen zu wollen, von Frauen auch strategisch vorgebracht, um die Genehmigung für die Eröffnung einer »Näh-« oder »Strickschule« zu erhalten. Meyer, Petra: *Mädchenbildung in Frankfurt a.M. zwischen 1816 und 1848*. Unveröffentlichte Dissertation, Frankfurt a.M. 1979, S. 64f.

22 Zur Rolle von »Handarbeiten« im Dienst bei adeligen Frauen siehe Schütz, Waltraud: »Mit einigen Lektionen wird sie recht sauber frisieren.« Dienstpersonal und Arbeitserziehung aus adeliger Sicht im Wien des frühen 19. Jahrhunderts, in: *Frühneuzeitinfo*. Ausgabe: *Arbeit macht Geschlecht – Geschlecht macht Arbeit*, 36 (2025), S. 71–88. Siehe auch Ladj-Teichmann, Dagmar: *Erziehung zur Weiblichkeit durch Textilarbeiten ein Beitrag zur Sozialgeschichte der Frauenbildung im 19. Jahrhundert*, Weinheim: Beltz 1983.

wohlhabenden Kreisen vorbehalten blieben.²³ In Krisenzeiten, wie den Jahren der Koalitionskriege (1792–1815), die auch als »Revolutionskriege« (1792–1802) und »Napoleonische Kriege« (1800–1814) bezeichnet werden, waren Kenntnisse in der Herstellung von Textilwaren und Accessoires oft eine Möglichkeit, Geld zu verdienen. Die *Gesellschaft adeliger Frauen zur Beförderung des Guten und Nützlichen*, die 1810 kurz vor dem Staatsbankrott gegründet wurde, etablierte in den ökonomisch schwierigen 1810er-Jahren ein Verkaufssystem für Handarbeitserzeugnisse. Frauen konnten bei diesem Angebot ihre Produkte anonym abgeben und erhielten den Erlös.²⁴ Handarbeiten und Wohltätigkeit waren im 19. Jahrhundert in Wien ein häufiger gemeinsamer Nenner der Zusammenarbeit und des Austausches zwischen adeligen und bürgerlichen Frauen.

In der Forschung wurden adelige und bürgerliche Lebenswelten lange als völlig getrennte Sphären betrachtet. Im Hinblick auf den Bildungsbereich wirkten diese aufeinander ein. Die Historikerin Sylvia Paletschek hebt hervor, dass sich Weiblichkeitsideale der Aufklärung an adelige und bürgerliche Mädchen richteten und das »bürgerliche« Frauenbild »vom gebildet-aufgeklärten Adel gestaltet und als Erziehungskonzept für adelige Töchter formuliert«²⁵ wurde. Adelige Familien – soweit feststellbar, vor allem des niederen Adels und dabei spezifisch des Landadels – schickten ihre Töchter und teilweise ihre Söhne ab dem späten 18. Jahrhundert vermehrt in den Unterricht von Privatschulinhaber:innen in urbanen Zentren, die überwiegend nicht adeliger Abstammung waren. Während der sogenannte Hochadel weiterhin unter sich blieb, wurden die Grenzen in den niederen Adelskreisen fließender. Eine adelig-bildungsbürgerliche Kultur, wie in Berliner Salons üblich, bildete sich in Wien nicht heraus.²⁶

Die Verschränkung binärer Kategorien

»Der Erfolg der öffentlich und der Privat-Erziehung hänget nicht allein von dem guten Willen und Eifer, sondern auch von der Geschicklichkeit derjenigen ab, denen der Staat oder der Privatmann seine Kinder anvertraut.«²⁷

Diese Zeilen sind eine Widmung an Kaiser Franz II./I. (1768–1835, Regierungszeit 1792–1835), verfasst von Vincenz Eduard Milde (1777–1853). Milde war der erste Inhaber des Lehrstuhls für Erziehungskunde an der Universität Wien und verfasste in dieser

23 Zur Differenzierung siehe Holm, Christiane: Handarbeiten – Luxusarbeiten, in: Anna Ananieva/Dorothea Böck/Hedwig Pompe (Hg.), *Geselliges Vergnügen. Kulturelle Praktiken von Unterhaltung im langen 19. Jahrhundert*, Bielefeld: Aisthesis Verlag 2011, S. 71–89.

24 Schütz, Waltraud: From Aristocracy to Advocacy. A Charitable Association of Noble Women in Early 1800s Vienna, in: Barbara Haider-Wilson/Waltraud Schütz (Hg.), *Frauen als politisch Handelnde. Beiträge zur Agency in der Habsburgermonarchie, 1780–1918*, Bielefeld: transcript 2025, S. 119–140, hier S. 133f.

25 Paletschek, Sylvia: Adelige und bürgerliche Frauen (1770–1870), in: Elisabeth Fehrenbach (Hg.), *Adel und Bürgertum in Deutschland 1770–1848*, München: Oldenbourg 1994, S. 159–185, hier S. 163.

26 C. Diemel: *Adelige Frauen*, S. 220.

27 Vincenz Eduard Milde an Kaiser Franz, Widmung des Allgemeinen Lehrbuchs über Erziehungskunde, zitiert in Wotke, Karl: *Vincenz Eduard Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit*, Wien: Braumüller 1902, S. 95.

Funktion ein Grundlagenwerk für die Lehrerausbildung. Mildes Formulierung illustriert, dass öffentliche und private Bildungsbelange im 19. Jahrhundert miteinander gedacht wurden.

In Verzeichnissen, statistischen Erhebungen, Zeitschriften zu Bildung und Unterricht ist stets von öffentlicher *und* privater Bildung bzw. Erziehung die Rede. Zeitschriften, die ab der Mitte des 19. Jahrhunderts über den Lehrberuf und die Schule erschienen, nannten meist beide Formen. Der Untertitel der 1848 herausgegebenen *Wiener Schulzeitung* lautete: *Zur Förderung der öffentlichen und Privaterziehung und durch sie der Civilisation*.²⁸ Das, was gegenwärtig als öffentliches Schulwesen bekannt ist, hat sich erst schrittweise und mit Unterstützung von Privatpersonen sowie Vertretern des katholischen Klerus entwickelt. Zur Komplexität trägt bei, dass um 1800 private Schulen oft auch als öffentliche Schulen bezeichnet wurden.²⁹

Aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechtergeschichte ist es von zentraler Bedeutung, die historischen Bedingungen der als »natürlich« geltenden Geschlechterunterschiede zu rekonstruieren und zu dekonstruieren.³⁰ Dabei sind vor allem solche binären Gegensätze zu hinterfragen, die eine scheinbare »Normalität« und ein »es ist immer schon so gewesen« suggerieren.³¹ Besonders die Arbeit mit bildungshistorischen Quellen hat das Potenzial, die Entstehung dieser Gegensätze und Annahmen sichtbar zu machen. Öffentliche und private Bildungsangebote als Gegensatzpaar zu verstehen und gleichzeitig das Private auszublenden, hängt eng mit der Zuweisung von geschlechterspezifischen Rollenvorstellungen in die Sphären privat/öffentlich zusammen. Geschlechterrollen sind sozial konstruiert und variieren je nach historischem Kontext, wobei die normative Ordnung der Neuzeit Hierarchien zwischen Männern und Frauen betonte. Im späten 18. Jahrhundert gewannen biologische Unterschiede und damit in Verbindung gebrachte psychologische Merkmale an Bedeutung, was zur Idee der wesensmäßigen Unterscheidung der Geschlechter führte. Dieses binäre Konstrukt, das Männer als für das öffentliche Leben und Frauen für den privaten Bereich verantwortlich betrachtet, hat bis heute tiefgreifende Auswirkungen auf die Geschlechtervorstellungen.³²

28 Wiener Schulzeitung, Ein wissenschaftliches Zeitblatt zur Förderung der öffentlichen und Privaterziehung und durch sie der Civilisation, 07.07.1848, S. 1. Siehe Kapitel 5.1.

29 Mayer, Christine: Die Anfänge der institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, in: Claudia Opitz/Elke Kleinau (Hg.), Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter zur Aufklärung, Frankfurt/New York: Campus Verlag 1996, S. 373–392, hier S. 374.

30 Scott, Joan W.: Gender. A Useful Category of Historical Analysis, in: American Historical Review 91/5 (1986), S. 1053–1068. Gehmacher, Johanna/Mesner, Maria: Geschlechtergeschichte/n in Bewegung, in: Johanna Gehmacher/Maria Mesner (Hg.): Frauen- und Geschlechtergeschichte. Positionen/Perspektiven, Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag 2003, S. 7–17.

31 Zur Untersuchung binärer Gegensätze aus geschlechterhistorischer Perspektive, siehe Opitz-Belakhal, Claudia: Geschlechtergeschichte. 2., aktualisierte Auflage, Frankfurt/New York: Campus Verlag 2018, S. 42–63.

32 Ulbrich, Claudia: Geschlechterrollen, in: Claudia Ulbrich, Verflochtene Geschichte(n). Ausgewählte Aufsätze zu Geschlecht, Macht und Religion in der Frühen Neuzeit, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2014, S. 151–167, hier S. 151. Hausen, Karin: Die Polarisierung der »Geschlechtscharaktere« – Eine

Im Zusammenhang mit binären Kategorien stellt sich die Frage nach der Definition von Handlungsmacht bzw. *Agency*. In diesem Buch werden die Begriffe synonym verwendet, wobei durch Übersetzungen stets Unschärfen entstehen. Der Soziologe Anthony Giddens schlägt in seiner Strukturierungstheorie vor, *Agency* und *Structure* (soziale Regeln und Ressourcen), als sich gegenseitig bedingend, als Dualität zu betrachten. Giddens betont die Prozesshaftigkeit und Wechselwirkung zwischen Individuen und sozialen Strukturen: Individuen schaffen soziale Strukturen und werden gleichzeitig von ihnen geformt.³³ Die Historikerin Lynn Thomas regt eine Historisierung des Begriffs *Agency* an. Ähnlich wie Giddens betont sie, dass Menschen weder als Opfer struktureller Zwänge noch als frei handelnde Akteur:innen betrachtet werden sollten. In der historischen Analyse sind die sozialen, politischen und materiellen Bedingungen herauszuarbeiten, die das Handeln beeinflussen. In einem breiteren Verständnis von *Agency* bezieht Thomas artikulierten Absichten und unbewusste Wünsche sowie alltägliche Überlebensstrategien mit ein.³⁴ In dieser Studie wird ebenfalls von einem breiten *Agency*-Begriff ausgegangen. Dieser umfasst sowohl Überlebensstrategien als auch Handlungsweisen, die der Umsetzung der Vorstellungen der Akteur:innen dienen. *Agency* wird nicht ausschließlich als Widerstand gegen soziale Normen definiert. Bei der Konzeption von Handlungsmacht als Widerstand gegen Normen ist Vorsicht geboten, da sich daraus eine Argumentation ableiten lässt, die Handeln aus Eigennutz und Handeln für das Gemeinwohl einander gegenüber stellt. Die Historikerinnen Anne Montenach und Deborah Simonton diskutieren in ihrer Untersuchung von Unternehmerinnen verschiedene Aspekte der *Agency*-Definition. Demnach kann das Konzept der *Agency* als ein Prozess und ein Mosaik sich verändernder Möglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten verstanden werden.³⁵ Die Fallgeschichten in diesem Band zeigen, wie Möglichkeiten ergriffen und ausgelotet wurden.

Quellen und Zugriffe

Die Grundlage für die Analyse bilden unter anderem offizielle Texte, wie staatliche, administrative, institutionelle und juristische Texte. Darüber hinaus werden auch literarische Werke, Werbung und Zeitungsbeiträge in die Untersuchung einbezogen.³⁶ Selbstzeugnisse oder »Ego-Dokumente« umfassen je nach Herangehensweise eine Vielfalt an Quellen, die biografische Informationen zu einzelnen Personen liefern.³⁷ Persönliche

Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart: Ernst Klett 1976, S. 363–393.

33 Giddens, Anthony: *The Constitution of Society*, Berkeley: University of California Press 1984, S. xxi.

34 Thomas, Lynn M.: *Historicising Agency*, in: *Gender & History* 28/2 (2016), S. 324–339.

35 Simonton, Deborah/Montenach, Anne: *Introduction: Gender, Agency and Economy: Shaping the Eighteenth-Century European Town*, in: Deborah Simonton/Anne Montenach (Hg.), *Female agency in the urban economy. Gender in European towns, 1640–1830*, New York: Taylor & Francis 2013, S. 1–14.

36 June Purvis unterscheidet offizielle Texte, veröffentlichte Kommentare und Berichterstattung sowie persönliche Texte. Purvis, June: *Using Primary Sources When Researching Women's History from a Feminist Perspective*, in: *Women's History Review* 1/2 (1992), S. 273–306.

37 Für eine Übersicht über die Begriffsgeschichte und disziplinäre Definitionen von Ego-Dokumenten siehe Schulze, Winfried: *Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte?*

Texte im engeren Sinne, wie Tagebücher oder Briefe, sind im Zusammenhang mit Bildungsunternehmer:innen nur selten erhalten.³⁸ Als Selbstzeugnisse können auch Unterlagen verstanden werden, die zur Etablierung, Administration sowie Bewerbung einer Schule von den Schulinhaber:innen produziert wurden. Dazu zählen Bittschriften, sogenannte Suppliken, in denen die Bittsteller:innen versuchten, sich und ihre Anliegen in bestmöglichem Licht darzustellen.³⁹ Die Lebensdaten historischer Personen sind im Text angegeben, sofern ihr Geburts- und Sterbedatum ermittelt werden konnte.⁴⁰

Den größten Teil der Quellen für diese Studie bilden Akten, die im Diözesanarchiv Wien (DAW, Schulamtsakten) sowie im Österreichischen Staatsarchiv (ÖStA) in der Abteilung Allgemeines Verwaltungsarchiv (AVA, Studienhofkommission) archiviert sind. Zudem werden Quellen aus dem Niederösterreichischen Landesarchiv, der Wienbibliothek, der Österreichischen Nationalbibliothek und dem Wiener Stadt- und Landesarchiv herangezogen. In diesen Unterlagen, die überwiegend im Kontext der Verwaltungstätigkeit in Unterrichtsbelangen produziert wurden, sind Schriftwechsel von Beamten und Vertretern des Klerus ebenso überliefert wie Bitten, Proteste, Klagen, Forderungen usw. von Privatpersonen an kirchliche und staatliche Behörden. Diese Quellen werden für die Erarbeitung von Fallgeschichten herangezogen, die im Sinne einer »dichten Beschreibung« erzählt werden. Der Begriff geht auf den Ethnologen Clifford Geertz zurück. Er konzeptualisiert die Erarbeitung von Fallgeschichten und betont dabei die Involviertheit der Forschenden. Geschichte wird gemacht: »Das, was wir als unsere Daten bezeichnen, [sind] in Wirklichkeit unsere Auslegungen davon, wie andere Menschen ihr eigenes Tun und das ihrer Mitmenschen auslegen.«⁴¹

Die Vorstellung einer autoritären Verwaltung, in der Prozessabläufe ausschließlich von oben nach unten verlaufen, gilt als überholt. Bei der Analyse der Kommunikation zwischen Vertretern staatlicher Behörden und der Bevölkerung werden vielmehr Aushandlungsprozesse innerhalb verschiedener Stellen der Verwaltung sowie zwischen einzelnen Akteur:innen sichtbar. Gleichzeitig sollte das Ausmaß der Machtausübung von Behörden und der katholischen Kirche nicht zugunsten der Betonung von *Agency* verharmlost werden. Bei der Analyse dieser Kommunikationsvorgänge dienen mikrohisto-

Vorüberlegungen für die Tagung »Ego-Dokumente«, in: Winfried Schulze (Hg.), *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*, Band 2, Berlin: Akademie Verlag 1996, S. 11–30.

- 38 Für methodische Überlegungen zu Briefen als Quellen siehe Hämmerle, Christa/Saurer, Edith: *Frauenbriefe – Männerbriefe? Überlegungen zu einer Briefgeschichte jenseits von Geschlechterdichotomien*, in: Christa Hämmerle/Edith Saurer (Hg.), *Briefkulturen und ihr Geschlecht. Zur Geschichte der privaten Korrespondenz vom 16. Jahrhundert bis heute* (L'Homme Schriften. Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft Band 7), Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2003, S. 7–33. Zur Geschichte der Tagebuchforschung siehe Gerhalter, Li: *Tagebücher als Quellen. Forschungsfelder und Sammlungen seit 1800* (L'Homme Schriften. Reihe zur Feministischen Geschichtswissenschaft Band 27), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021.
- 39 Ulbricht, Otto: *Supplikationen als Ego-Dokumente. Bittschriften von Leibeigenen aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts als Beispiel*, in: Winfried Schulze (Hg.), *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*, Band 2, Berlin: Akademie Verlag 1996, S. 149–174, hier S. 154.
- 40 Die Daten sind bei der Erstnennung von Personen angeführt. Wie die historische Forschung immer wieder zeigt, sind die Angaben in Quellen oft recht unterschiedlich.
- 41 Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, S. 14.

rische und alltagsgeschichtliche Zugänge als Vorbild und Bereicherung, da sie den Fokus auf individuelle Erfahrungen legen, die in lokale Kontexte eingebettet werden müssen.⁴² Die Veränderung des Forschungszugangs zur Verwaltung, der den Staatsapparat als Ergebnis komplexer Aushandlungsprozesse darstellt, statt den Fokus auf normative Entscheidungen zu legen, eröffnet Raum für die Erforschung von Handlungsmacht und -möglichkeiten.⁴³ Die Erforschung von Handlungsmöglichkeiten von Individuen und Gruppen im Kontext veränderlicher Herrschaftssysteme gehört zu den zentralen Anliegen der Frauen- und Geschlechtergeschichte. Dabei wirken situativ verschiedene Faktoren wie Geschlecht, soziale Herkunft, »Race« (die Vorstellungen von der Verbindung zwischen Eigenschaften und Hautfarbe, Körperbau oder Herkunft), Religion, Alter und weitere Merkmale zusammen. Die Analyse dieses Zusammenwirkens macht Privilegien ebenso sichtbar wie Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung.⁴⁴

Alles, was ein Herrschaftssystem – ein Staat – produziert, ist nicht neutral, sondern von gesellschaftlichen Normen geprägt und schreibt diese fort. Obwohl um 1800 Bestrebungen zur Vereinheitlichung von Rechtsnormen vorangetrieben wurden – besonders mit dem *Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch* (ABGB), das privatrechtliche Beziehungen regelt –, kam es regional zu beträchtlichen Ausdifferenzierungen.⁴⁵ Mit solchen Regelwerken, wie den Gesetzen zu Unterrichtsreformen, wurden umfassende Vorschriften und langfristige Handlungsrahmen geschaffen. Die Gesetzespraxis war im Untersuchungszeitraum von der Praxis der Anlassgesetzgebung geprägt. Es wurden fallbasiert Entscheidungen getroffen, die mitunter normativen Charakter annahmen. Frauen und Männer mussten sich in einem sich ständig verändernden Regelsystem zurechtfinden und zeigten oft detaillierte Kenntnisse der Gesetzeslage. Das Ansuchen um Erlaubnis zur Eröffnung einer Schule bei der zuständigen Behörde gab der staatlichen Gesetzgebung ein Kontrollinstrument an die Hand, mit dem jeder Fall individuell nach Maßgabe der gesetzlichen Regelwerke bearbeitet wurde. Wie in vielen anderen Bereichen der

-
- 42 Für einen Einblick in den mikrogeschichtlichen Zugang anhand einer Fallgeschichte siehe Griesebner, Andrea: Vom Brief zum Forschungsprojekt. Rekonstruktion des Forschungsprozesses oder Mikrogeschichte angewandt, in: Ewald Hiebl/Ernst Langthaler (Hg.), *Im Kleinen das Große suchen*, Innsbruck/Wien: StudienVerlag 2012, S. 92–105. Die Alltagsgeschichte richtet den Fokus auf das Handeln und das Leiden von Menschen. Einen Überblick bietet Lüdtkke, Alf: Einleitung. Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?, in: Alf Lüdtkke (Hg.), *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen*, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag 1989, S. 9–47.
- 43 Einen Einblick in die Vielfalt der Zugänge bietet Becker, Peter: Sprachvollzug: Kommunikation und Verwaltung, in: Peter Becker (Hg.), *Sprachvollzug im Amt. Kommunikation und Verwaltung im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts*, Bielefeld 2001, S. 9–44.
- 44 Der Prozess des Zusammenwirkens der Kategorien wird im Englischen als »Intersectionality« bezeichnet und wurde von der US-amerikanischen Juristin Kimberly Crenshaw geprägt. Andrea Griesebner bezeichnet die Art und Weise des Zusammenwirkens als »mehrfach relational«. Siehe Griesebner, Andrea/Hehenberger Susanne: Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften?, in: Vera Kallenberg/Jennifer Meyer/Johanna M. Müller (Hg.), *Intersectionality und Kritik*, Wiesbaden: Springer 2013, S. 105–124.
- 45 Jana Osterkamp analysiert diese Vielfalt aus geschlechterhistorischer Perspektive am Beispiel des Familienrechts, siehe Osterkamp, Jana: Familie, Macht, Differenz. Familienrecht(e) in der Habsburgermonarchie als Herausforderung des Empire, in: *L'Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft* 31/1 (2020), S. 17–35.

Verwaltung des frühen 19. Jahrhunderts bestimmten Ausnahmen im Bildungssektor die Regel.

Die Quellen geben Auskunft über die individuellen Werdegänge von Bildungsunternehmer:innen sowie über gesellschaftliche Entwicklungen vom späten 18. bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das Einweben der Quellen in ein Narrativ erweckt den Eindruck von Vollständigkeit, obwohl viele Aussagen gar nicht getroffen werden können.⁴⁶ Der Blick wird durch die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten von Frauen als Schulleiterinnen im Bildungsbereich strukturiert. Dadurch werden die Misserfolge, Verhinderungen und Diffamierungen, mit denen Frauen konfrontiert waren, kaum sichtbar. Zudem sind diese Faktoren quellenmäßig schwer zu fassen.

Schule und Unterricht als umstrittenes Terrain

Das zentrale Ziel der Schulordnungen, die ausgehend vom preußischen *Generallandschulreglement* 1763 bis ins späte 19. Jahrhundert in Europa in Kraft getreten sind, war in erster Linie die Alphabetisierung der Bevölkerung.⁴⁷ Bis zur Unterrichtsreform, die Kaiserin Maria Theresia (1717–1780, Regierungszeit 1740–1780) zunächst ihrem Leibarzt Gerard van Swieten (1700–1772) anvertraute, war das Schulwesen weitgehend in privater oder kirchlicher Hand. Der Unterricht in der heutigen Primarstufe wurde in Wien vom katholischen Orden der Piaristen geprägt. Im Vergleich zu herkömmlichen Schulen unterrichteten sie ein breiteres Spektrum an Fächern. Neben Religion, Lesen, Rechtschreibung und Rechnen boten die Piaristen außerdem Schönschrift und Latein an, das für eine akademische Ausbildung Voraussetzung war. Die Bemühungen des Ordens wurden von anderen Teilen des Klerus, insbesondere vom Jesuitenorden, der ein elitäres Bildungskonzept verfolgte, kritisch beurteilt.⁴⁸ Die Jesuiten hatten im Bereich der Knabenbildung eine Monopolstellung. Sie etablierten einheitliche Lehrpläne und legten den Schwerpunkt auf religiöse Bildung sowie das Erlernen der lateinischen Sprache. Ihre Zielgruppe waren Knaben aus wohlhabenden Schichten. Mitglieder traditioneller Lehrorden, denen die Mädchenbildung als Teil ihrer Ordensprämisse ein Anliegen war, wie die Klosterfrauen der Ursulinen⁴⁹ und die Englischen Fräulein, waren bis ins späte 18. Jahrhundert in

46 Diese Illusion der Vollständigkeit ist insbesondere bei Biografien verlockend, da das Geburts- und Sterbedatum gewissermaßen den Rahmen für das Leben mit seinen Stationen vorgibt. Siehe Bourdieu, Pierre: *The biographical illusion* [1986], in: Paul du Gay/Jessica Evans/Peter Redman (Hg.), *Identity: a reader*, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: SAGE, The Open University 2002, S. 297–303.

47 Für einen Eindruck der Vielfalt der Schulordnungen siehe Westberg, Johannes/Boser, Lukas/Brühwiler, Ingrid (Hg.): *School Acts and the Rise of Mass Schooling*, Cham: Palgrave Macmillan 2019.

48 Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Band 3, Wien: ÖBV 1984, S. 25–27.

49 Die »Gesellschaft der Ursulinen« (Compagnia di Sant'Orsola) entstand etwa zeitgleich zum Jesuitenorden und nahm im Bereich der Mädchenbildung bis ins 19. Jahrhundert eine zentrale Rolle ein. Schillinger-Praßl, Christa: »Die jungen Fräulein in allen guten Sitten und Tugenden zu unterweisen«. Die weiblichen Schulorden in Österreich in der Frühen Neuzeit, in: Ilse Brehmer/Gertrud

Wien die Trägerinnen der höheren Mädchenbildung.⁵⁰ Die Ursulinen setzten im späten 18. Jahrhundert die didaktischen Lehrmittel der Knabennormalschulen ein.⁵¹

Obwohl es in einigen Regionen der Habsburgermonarchie viele Schulen gab, blieb die tatsächliche Alphabetisierungsrate vor der *Allgemeinen Schulordnung* 1774 niedrig. Der Unterricht in Pfarrschulen und im Privatbereich fand ohne pädagogische Standards, ohne standardisierte Ausbildung und ohne zentral herausgegebene Schulbücher statt. Lehrpersonen genossen wenig Ansehen und lebten finanziell prekär, ein Umstand, der sich mit der Einführung der Unterrichtspflicht vorerst nicht ändern sollte. In ländlichen Gebieten übernahmen Handwerker, der Mesner oder manchmal auch der Gastwirt die Aufgabe der Wissensvermittlung.⁵² Vor den Maßnahmen Maria Theresias waren die Anforderungen an Lehrkräfte, vor allem jene, die in ländlichen Gegenden unterrichteten, so gering, dass sie sich auf praktische Fertigkeiten wie das Orgelspielen, Singen und Grundkenntnisse im Lesen und Schreiben beschränkten. Der Fokus auf die Musikerziehung war eng mit der großen Vielzahl katholischer Feiertage verknüpft, an denen die Schuljugend gemeinsam mit dem Schulmeister musizierte.⁵³

In der Habsburgermonarchie herrschte anfangs eine ausgeprägte Skepsis gegenüber der Alphabetisierung der Bevölkerung, nicht zuletzt wegen der als Bedrohung empfundenen protestantischen Strömungen. Die Fähigkeit zu lesen wurde als potentielle Quelle der Häresie angesehen. Im Laufe der Zeit sahen sich Teile des katholischen Klerus veranlasst, verstärkt auf Reformen zu drängen, um sich die Kontrolle über die Bildungsagenden zu sichern. Um der Verbreitung protestantischer Ideen entgegenzuwirken, sollten die Gläubigen durch die gezielte Förderung von Bildung und moralischer Erziehung im katholischen Glauben verankert werden. Das Lesen der Heiligen Schrift und des Katechismus wurde nunmehr als grundlegende Voraussetzung für einen frommen Lebenswandel erachtet.⁵⁴

Zunächst konzentrierten sich die Reformbemühungen auf die Förderung der Gottesfurcht. Kaiser Karl VI. (1685–1740, Regierungszeit von 1711–1740) erließ 1732 ein Dekret über die Beschulung der »gemeinen Leute« in Wiens Peripherie. Der Klerus erhielt den ausdrücklichen Auftrag, »die Gottesfurcht einzupflanzen, damit die Jugend von Unwissenheit, Müßiggang und Wollust befreit werde.«⁵⁵ Der Kaiser ordnete an, Kinder zu

Simon (Hg.), *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich*, Graz: Leykam 1997, S. 11–15.

50 Ebd., S. 27–30. Von 1742 bis 1810 war auch eine Gemeinschaft namens »Versammelte Jungfrauen zu Villach« im Bereich der Mädchenbildung tätig. Reiner, Rosanna Maria: »Nichts anders als Saeculares und eine Versammlung guter Schulmeisterinnen«: Die Versammelten Jungfrauen zu Villach, unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien 2017.

51 Barth-Scalmani, Gunda: Geschlecht: weiblich, Stand: ledig, Beruf: Lehrerin. Grundzüge der Professionalisierung des weiblichen Lehrberufs im Primarschulbereich in Österreich bis zum Ersten Weltkrieg, in: Brigitte Mazohl-Wallnig (Hg.), *Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert*, Wien/Köln/Weimar 1995, S. 343–402, hier S. 353f.

52 J. V. H. Melton: *Absolutism*, S. 17.

53 Melton, James Van Horn: School, Stage, Salon: Musical Cultures in Haydn's Vienna, in: *The Journal of Modern History* 76/2 (2004), S. 251–279, hier S. 255.

54 J. V. H. Melton: *Absolutism*, S. 5.

55 Auferziehung der Jugend, 4. Juli 1732, in: Sebastian Gottlieb Herrenleben (Hg.), *Sammlung Oesterreichischer Gesetze und Ordnungen [ab 1721]*, Wien 1752, S. 777.

bestimmten Zeiten zu versammeln und religiös zu unterrichten. Außerdem sollten sie frühzeitig zur Arbeit angehalten werden. Daran anknüpfend erließ Kaiserin Maria Theresia im Februar 1748 ein Dekret, das sich auf ähnliche Inhalte stützte.⁵⁶ Sie kritisierte die mangelnde Kontrolle und religiöse Erziehung der Jugendlichen in den Wiener Vorstädten, die langfristig zu deren Verwahrlosung und zu einer erheblichen Belastung der örtlichen Polizei führen würde:

»Man habe des mehreren wahrgenommen, wasmassen die auf den Vorstadtgründen befindliche Jugend keineswegs in gehörigem Zaume gehalten, noch selbe erforderlichermassen in den geistlichen Uebungen unterrichtet, somit aber bey mehrers anwachsenden Jahren zu ihrem selbst eignen Untergange und großer Beschwerneiß des allhiesigen Publici zu vielen Mißhandlungen verleitet werden.«⁵⁷

Die Kräfte der Jugend müssten in geordnete Strukturen gelenkt werden, die ihrer sozialen Herkunft entsprachen. Dabei wurde das »richtige« Maß als entscheidend angesehen, denn Gelehrte sollten nicht aus Vorstadtfamilien hervorgehen. Mehrere Reglements über den Hochschulzugang belegen dieses Vorgehen.⁵⁸ Einige Jahre vor der Einführung der Unterrichtspflicht kritisierte Maria Theresia den Hochschulzugang von Jugendlichen aus der »Unterschicht«:

»Die Jugend der Unterschicht darf sich ohne Unterschied der Fähigkeiten und Fertigkeiten in ein Studienprogramm einschreiben und erhält die Erlaubnis, voranzukommen, auch wenn sie nicht vorankommt; mit der Folge, dass sie die Zeit ohne Ergebnisse vergeuden und zu halben und noch weniger Gelehrten werden, mehr eine Last als ein Nutzen für die Allgemeinheit, während sie mit anderweitig erhaltenem Unterricht in Handwerk oder anderen Arten nützliche Bürger für den Staat sein könnten.«⁵⁹

Mit der Implementierung der Schulpflicht wurde diese »pädagogische Ausgrenzung«⁶⁰ verfestigt, indem genau festgelegt wurde, wie der Großteil der Bevölkerung unterrichtet werden sollte. Die Exklusionsmechanismen wurden vom katholischen Klerus durchaus kritisch gesehen, da der Priesternachwuchs sich aus der Landbevölkerung rekrutierte.⁶¹

Ein wichtiger Schritt in Richtung Zentralisierung wurde mit der Etablierung der Studienhofkommission im Jahr 1760 gesetzt. Diese hatte dafür zu sorgen, dass die zentralen Bildungsreformen in der gesamten Monarchie einheitlich umgesetzt wurden. Eine Erhebung aus dem Jahr 1771 ergab, dass in Wien 317 Kinder in 59 sogenannten Winkelschu-

56 Tomberger, Franz: Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit, in: Wiener Pädagogische Gesellschaft (Hg.), Pädagogisches Jahrbuch 1890, Wien: Julius Klinkhardt & Co., S. 15–27, hier S. 23.

57 Schulordnung in Vorstädten, 03.02.1748, in: Thomas Ignaz Freyherrn von Pöck (Hg.), Supplementum Codicis Austriaci, oder Chronologische Sammlung aller vom 20ten Oktober 1740 [...] bis letzten Dezember 1758, Band 5, Wien: Trattner 1777, S. 281.

58 Bereits im frühen 18. Jahrhundert wurde in Preußen und Österreich Politik gegen soziale Mobilität an Universitäten betrieben, siehe J. V. H. Melton: Absolutism, S. 117f.

59 Theresianisches Gesetzbuch, 1766–1769, Verordnung vom 2. Mai 1767.

60 J. V. H. Melton: Absolutism, S. 214f. und S. 235.

61 H. Engelbrecht: Geschichte Band 3, S. 41f.

len unterrichtet wurden.⁶² Im Schnitt ergibt das fünf bis sechs Kinder pro »Schule«, was verdeutlicht, dass beim Begriff »Schule« im historischen Kontext nicht mit Vorstellungen der Gegenwart operiert werden darf. Die Winkelschulen wurden durch die Einführung der Unterrichtspflicht mit der *Allgemeinen Schulordnung* 1774 verboten. Maria Theresias Reform sollte, wie viele Maßnahmen der Jahre zuvor, der »wirtschaftlichen, moralischen und religiösen Disziplinierung der Untertanen«⁶³ dienen und somit als Instrument der Staatsbildung politische Kontrolle und Vorhersehbarkeit gewährleisten.⁶⁴

Mit der Einführung der Unterrichtspflicht verkündete die Kaiserin das Ziel, dass »die Finsternis der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird.«⁶⁵ Die *Allgemeine Schulordnung* war ein wegweisendes Gesetz zur Schaffung einer systematischen und zentralisierten Grundbildung. Sie zeichnete sich durch folgende Merkmale aus: die sechsjährige Unterrichtspflicht für Mädchen und Knaben im Alter von sechs bis zwölf Jahren, die Differenzierung zwischen ländlichen und städtischen Schulen, die verpflichtende Qualifikation von Lehrpersonen, einschließlich Privatlehrpersonen, sowie die Schwerpunktsetzung auf katholischen Religionsunterricht vor den grundlegenden Fächern Lesen, Schreiben und Rechnen. Die 24 Paragraphen des von dem nach Wien berufenen Abt des Augustiner-Chorherrenstifts im schlesischen Sagan, Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788), entworfenen Gesetzeswerkes sollten die Gebiete der Habsburgermonarchie in eine einheitliche politische Sphäre integrieren.⁶⁶ Dazu gehörten das dreigliedrige Schulsystem, das Lehrpersonal sowie Vorschriften über Lehrpläne, Lehrmittel und die Ausstattung der Schulgebäude.⁶⁷

In Maria Theresias Verständnis waren Belange des Unterrichts Staatsangelegenheiten (*politikum*) und keine kirchlichen Zuständigkeiten (*ecclesiasticum*). Diese Trennung ließ sich langfristig allerdings nicht aufrechterhalten. Mit der Einführung der Unterrichtspflicht 1774 ging die Schaffung von schulischer Infrastruktur einher, deren Finanzierung oftmals durch die Unterstützung Privater geleistet wurde. Das Gesetz wurde vielfach als ein Eingriff wahrgenommen, durch den Kinder als Arbeitskräfte abhanden kamen.⁶⁸ Die Überwindung des damit verbundenen Widerstands mithilfe des katholischen Klerus und zahlreicher Ausnahmeregelungen, wie Schulbesucherleichterungen,

62 J. V. H. Melton: Absolutism, S. 12. Als Winkelschulen bezeichnete man Schulen, die ohne behördliche Bewilligung betrieben wurden.

63 Stollberg-Rilinger, Barbara: Maria Theresia. Die Kaiserin in ihrer Zeit, München: C.H. Beck 2017, S. 75.

64 Im Zuge seiner Institutionenkritik entwirft Michel Foucault die Schule als Disziplinaranstalt, in der Routinen und Normen eingeführt wurden, um Kontrolle zu gewährleisten. Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Berlin: Suhrkamp 1993.

65 Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern, Wien 1774.

66 Viehhauser, Martin: »Das Schulwesen aber ist und bleibt allezeit ein politicum«: The Felbiger General School Ordinance and School Reform in the Eighteenth-Century Habsburg Monarchy, in: Johannes Westberg/Lukas Boser/Ingrid Brühwiler (Hg.), School Acts and the Rise of Mass Schooling, Cham: Palgrave Macmillan 2019, S. 17–40, hier S. 17.

67 J. V. H. Melton: Absolutism, S. 209–229. B. Stollberg-Rilinger: Maria Theresia, S. 706–715.

68 H. Engelbrecht: Geschichte Band 3, S. 113. Grimm, Gerald: Expansion, Uniformierung, Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte der Schulerziehung in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus, in: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hg.), Revolution des Wissens? Europa und seine

war besonders im Bereich der Landwirtschaft ein wichtiger Faktor: 1762 machte die bäuerliche Bevölkerung auf dem Gebiet des heutigen Niederösterreich 70 % der Gesamtbevölkerung aus.⁶⁹ Mit der 1805 beschlossenen und 1806 in Kraft getretenen *Politischen Verfassung der Deutschen Schulen*,⁷⁰ die auch als *Politische Schulverfassung* (PSchV) bekannt ist, wurde die Schulaufsicht über die Trivial- und Hauptschulen sowie die Privatschulen bis zu den Maigesetzen von 1868 dem Klerus übertragen.

Im Königreich Ungarn wurde 1777 eine eigene Gesetzgebung, die *Ratio Educationis*, veröffentlicht, die im Wesentlichen die Regelungen der *Allgemeinen Schulordnung* übernahm, doch vorerst keine Unterrichtspflicht einführte.⁷¹ Zudem wurde die Schulorganisation ungarischen Verwaltungsorganen übertragen und Johann Ignaz von Felbiger im Oktober 1778 zum Pressburger Domprobst ernannt, um von diesem Amt aus auf das ungarische Schulwesen einzuwirken.⁷² Das Gesetz leitete in Ungarn die Ausweitung des Deutschen gegenüber dem Lateinischen als Amtssprache ein.⁷³ Die Frage der Sprache war in hohem Maße politisch und führte auf dem Landtag 1790/91 zu heftigen Debatten.⁷⁴ Bereits 1792 statuierte Gesetzesartikel VII Ungarisch als Unterrichtsfach im Königreich Ungarn.⁷⁵ Erst 1844 ersetzte Ungarisch Latein als Staatssprache.⁷⁶

In der *Allgemeinen Schulordnung* von 1774 wurde der Privatunterricht als Teil des staatlichen Schulsystems in den dritten Punkt aufgenommen:

»Das Recht also Schulen zu halten, und die Jugend zu unterweisen, verbleibt ferner allen denjenigen, geistlich- und weltlichen Standes, männlich und weiblichen Geschlechts, welche bisher in dem Besitze desselben gewesen sind.«⁷⁷

Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum: Dr. Dieter Winkler 1991, S. 225–254, hier S. 247.

69 H. Engelbrecht: Geschichte Band 3, S. 76.

70 Politische Verfassung der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. deutschen Erbstaaten, Wien 1807.

71 Zur geänderten Fassung der Verordnung für Ungarn siehe Kosáry, Domokos: Die ungarische Unterrichtsreform von 1777, in: Anna Drabek (Hg.), Ungarn und Österreich unter Maria Theresia und Joseph II. Neue Aspekte im Verhältnis der beiden Länder, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1982, S. 91–100.

72 Kowalská, Eva: Die vergessene Rolle von Johann Ignaz von Felbiger in Ungarn, in: Hungarian Studies 32/2 (2018), S. 239–250.

73 Komlósi, Sándor: Schule und Erziehung in Ungarn (1750–1825). Zwischen Systemerhalt und Modernisierung, in: Wolfgang Schmale/Nan L. Dodde (Hg.), Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825). Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte, Bochum: Dr. Dieter Winkler 1991, S. 255–293, hier S. 272.

74 Tobler, Felix: Zur frühen Magyarisierung im burgenländisch-westungarischen Raum (1790–1848), in: Burgenländische Heimatblätter 50/2 (1988), S. 49–61. Haarmann, Daniela: Das Königreich Ungarn. Ein vielsprachiges Reich, in: Yearbook of the Society for 18th Century Studies on South Eastern Europe 3, Language and Society in 18th Century South Eastern Europe/Sprache und Gesellschaft in Südosteuropa im 18. Jahrhundert (2020), S. 42–65.

75 F. Tobler: Magyarisierung S. 49–61, hier S. 53.

76 D. Haarmann: Königreich Ungarn S. 42–65, hier S. 64. F. Tobler: Magyarisierung, S. 49–61, hier S. 61.

77 Allgemeine Schulordnung, S. 6.

Auch rund zehn Jahre nach der Einführung des Gesetzes florierte der Privatunterricht. In einem Bericht der Studienhofkommission im Jahr 1785 wurden auf Basis einer Befragung der Hausinhaber:innen und Eltern 17.743 schulfähige Kinder in Wien gezählt, von denen 9.766 in öffentlichen Schulen und 3.171 zu Hause unterrichtet wurden.⁷⁸ Der Rest erhielt keinen Unterricht. Im Bericht wurde die Vernachlässigung der Schulbildung für Mädchen hervorgehoben und Abhilfe gefordert:

»Die so häufige Privatunterweisung müsse man entweder einer Abneigung gegen öffentliche Schulen, oder dem Mangel an Schulen, oder anderen diesen unverbundenen Gebrechen zuschreiben.«⁷⁹

Während der Regierungszeit von Kaiser Joseph II. war der Diplomat Gottfried Freiherr van Swieten (1733–1803) für Reformen im Bildungsbereich zuständig. Sein Vater Gerard van Swieten hatte für Maria Theresia die ersten Schritte der umfassenden Bildungsreform eingeleitet, die im Zeichen der Wissenskontrolle standen:

»Van Swieten und seine Mitstreiter verstanden Wissenskontrolle als Mittel der Aufklärung, der gegenüber den Mächten des Aberglaubens, des Lasters und der *Irreligion* mit Hilfe staatlicher Autorität zum Durchbruch verholfen werden musste. An Freiheit der Presse dachte niemand; auf den Siegeszug der Vernunft aus eigener Kraft vertraute man nicht.«⁸⁰

Sein Sohn Gottfried stand vor einer ähnlich großen Herausforderung. Er musste sowohl die Widerstände gegen weitere Reformen als auch die Erwartungen von Joseph II. berücksichtigen. Joseph II. hatte gehofft, »die flächendeckende Errichtung von Trivialschulen in der ganzen Monarchie primär durch Einsparungen bei den wenigen Universitäten der Monarchie aufkommensneutral durchführen zu können.«⁸¹ Nach wie vor besuchte nur ein Teil der schulfähigen Kinder die Schule.⁸² Diese Tatsache veranlasste Joseph II. mit verschiedenen Maßnahmen zu experimentieren.⁸³ Der Kaiser führte nach

78 ÖStA (Österreichisches Staatsarchiv), AVA (Allgemeines Verwaltungsarchiv), Unterricht StHK (Studienhofkommission), Teil 1, A 104 Fasz. 83, Studienhofkommission an Kaiser Joseph II., Wien am 25.03.1785. Um 1800 lebten in Wien ca. 250.000 Personen, die entweder einheimisch waren oder vorübergehend anwesend. Zur Bevölkerungsentwicklung siehe Weigl, Andreas: Die Wiener Bevölkerung in den letzten Jahrhunderten, in: Statistische Mitteilungen der Stadt Wien/4 (2000), S. 6–34.

79 ÖStA, AVA, Unterricht, StHK, Teil 1, A 104 Fasz. 83.

80 B. Stollberg-Rilinger: Maria Theresia, S. 624. Hervorhebung im Original.

81 Stachel, Peter: Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 bis 1918, in: Karl Acham (Hg.), Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften, Wien: Passagen Verlag 1999, S. 115–146, hier S. 117.

82 Blumenbach, Wenzel Carl Wolfgang: Neueste Landeskunde von Oesterreich unter der Ens 2, Güns: Carl Reichard's Verlag 1835, S. 341.

83 Ab 1782 verfolgte Joseph II. ein Reformprogramm in allen Bereichen der Verwaltung. Ein wegweisender Punkt dieses Programms war die Auflösung von Orden, in denen ausschließlich kontemplatives religiöses Leben praktiziert wurde. Zwischen 1783 und 1787 wurden im Rahmen des »Klostersturms« Ordenshäuser, Klosterschulen und bischöfliche Seminare geschlossen. Parallel zu dieser Entwicklung wurde das System der Pfarreien und Diözesen grundlegend neu geordnet. Vöclka,

den Klosterauflösungen 1782/1783 ein Schulgeld ein, um die staatlichen Ausgaben für das Bildungswesen zu reduzieren. Zudem mussten Eltern, die den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Kinder nicht garantierten, entweder das doppelte Schulgeld entrichten oder öffentliche Arbeiten, wie Bau- und Reparaturarbeiten am Schulgebäude, leisten.⁸⁴ Da diese Maßnahmen nicht den gewünschten Erfolg brachten, änderte die kaiserliche Regierung die Strategie: Ab 1783 entfiel das Schulgeld für den Besuch der Primarstufe von Knaben gänzlich und für höhere Schulen wurde nur noch die Hälfte des Schulgeldes eingehoben.⁸⁵ Ein Ausdruck der bildungspolitischen Prioritäten war die Verpflichtung, für den Schulbesuch von Mädchen das volle Schulgeld zu bezahlen, eine Bestimmung, die 1785 wieder rückgängig gemacht wurde.⁸⁶ Das Gesetz wurde durch eine Schulgeldregelung ersetzt, die sich an den wirtschaftlichen Möglichkeiten der Eltern und nicht am Geschlecht des Kindes orientierte.

Die zweijährige Regierungszeit von Leopold II. (1747–1792), der 1790 seinem Bruder Joseph II. folgte, war bildungspolitisch von Machtkämpfen um die Leitung der Studienhofkommission geprägt. Leopold II. beendete diese, indem er die Studienhofkommission vorübergehend auflöste und die Agenden der Hofkanzlei übertrug.⁸⁷ Im Jahr 1808 wurde die Studienhofkommission wieder ins Leben gerufen. Unter Leopolds Nachfolger, Kaiser Franz II./I., löste die *Politische Verfassung der deutschen Schulen* die *Allgemeine Schulordnung* ab. Der Klerus legte in seiner Funktion als Schulbehörde großen Wert auf Religions- und Andachtsübungen sowie den Besuch der heiligen Messe durch die Schulpugend an Sonntagen. Die *Politische Schulverfassung* prägte das Schulwesen im nicht-ungarischen Teil des Habsburgerreiches für mehr als 60 Jahre grundlegend. Zum Zeitpunkt der Kundmachung des Gesetzes waren Tirol, Vorarlberg, Salzburg, das Inn- und Hausruckviertel sowie Venetien, Istrien und Dalmatien im Zuge der Napoleonischen Kriege fremdbesetzt. Erst nach dem Frieden von Paris 1814 wurden die Bestimmungen auch auf diese wiedergewonnenen Gebiete ausgedehnt.⁸⁸ Obwohl der Unterricht prinzipiell weiterhin koedukativ angelegt war, wurde großer Wert auf eine räumliche Trennung der Geschlechter gelegt. Diese fand zunächst im Klassenzimmer selbst statt, idealerweise in gesonderten Mädchenschulen. Letztere stellten allerdings budgetär keine Priorität dar.

Die *Politische Schulverfassung* schrieb vor, dass ein Schulgebäude an einem gesunden, luftigen, ruhigen und dennoch zentralen Ort stehen sollte.⁸⁹ Viele Schulhäuser erfüllten diese Kriterien nicht. Einige waren Gebäude, die von Privatpersonen als Überbrückung

Karl: 1699–1815: Glanz und Untergang der höfischen Welt. Repräsentation, Reform und Reaktion im habsburgischen Vielvölkerstaat, Wien: Ueberreuter 2001, S. 378. Für eine Charakterisierung der Reformbestrebungen von Joseph II. und deren Auswirkungen siehe Judson, Pieter: *The Habsburg Empire. A New History*, Cambridge/London: Harvard University Press 2016, S. 52–85.

84 H. Engelbrecht: *Geschichte* Band 3, S. 119.

85 Zur gleichen Zeit, als der Zugang zu den Universitäten weiter eingeschränkt wurde, wurde die Zulassung von Protestanten (1778) und Juden (1782) erlaubt. Das Bestreben den Zugang zu den Universitäten zu limitieren war eine Tendenz in weiten Teilen Europas. J. V. H. Melton: *Absolutism*, S. 119.

86 H. Engelbrecht: *Geschichte* Band 3, S. 119.

87 Ebd., S. 221.

88 H. Engelbrecht: *Geschichte* Band 3, S. 229.

89 PSchV (*Politische Verfassung der deutschen Schulen*) 1807, Abschnitt XIX, §12.

bis zum Schulbau zur Verfügung gestellt wurden.⁹⁰ In Bockfließ, einem Dorf nordwestlich von Wien, teilten sich 136 Schüler ein Klassenzimmer, was keine Ausnahme darstellte.⁹¹ In der Kommunikation zwischen den Behörden waren der Zustand der Schulgebäude und das notorisch niedrige Einkommen öffentlich besoldeter Lehrer häufige Themen. Ohne zusätzliche Einkommensmöglichkeiten war es für viele Lehrer schwierig, sich und ihre Familien zu ernähren. Aus diesem Grund waren vor allem am Land Lehrerr Haushalte mit Anbaufläche und Vieh keine Seltenheit. Eine Erweiterung des Schulgebäudes um Weinkeller und Ställe war grundsätzlich erlaubt. Zudem wurden Obstbau und Bienenzucht im Sinne der Förderung der praktischen Bildung als vorteilhaft für die Schulkinder angesehen. Der Klerus beschwerte sich über Lehrer, die mehr Zeit und Energie der Landwirtschaft als dem Unterricht widmeten.⁹² Darüber hinaus wurde kritisiert, dass Lehrer ihre musikalischen Fähigkeiten nutzten, um sich bei Unterhaltungsabenden im örtlichen Gasthaus etwas dazuzuverdienen.

Die Abhängigkeit der Lehrer von der Gunst des Pfarrers und das damit verbundene Konfliktpotential war groß. Dementsprechend waren die Beschwerden vielfältig. In einem Fall rügte der Pfarrer Josef Holmayr in Drösing den Lehrer Josef Grill, da dieser mehr Zeit mit der Jagd als mit dem Unterricht verbrachte.⁹³ Der katholische Klerus hatte Mitspracherecht bei der Besetzung von Stellen an Trivialschulen und Lehrerinnenposten an »Mädchenschulen für gebildete Stände«. Diese sollten laut der *Politischen Schulverfassung* auf Vorschlag des Fürsterzbischöflichen Konsistoriums angestellt werden.⁹⁴ An herkömmlichen Trivialschulen durften Frauen nur als Handarbeitslehrerinnen arbeiten, da sie nicht befugt waren, die Elementargegenstände zu unterrichten. Ehefrauen von Lehrern trugen mit Handarbeitsunterricht gegebenenfalls zum Familienerwerb bei. Aufgrund der ökonomisch prekären Lage der Lehrer forderte die Studienhofkommission die Ehefrauen von Lehrern im frühen 19. Jahrhundert explizit zur Aufnahme einer unternehmerischen Tätigkeit außerhalb des Schulhauses auf.⁹⁵

Die *Politische Schulverfassung* regelte die Ausbildung von männlichen Lehrern und deren Gehilfen im Detail. Ein dreimonatiger Kurs diente als Vorbereitung für die Lehrtätigkeit an Trivialschulen. Erst ab 1832 wurde dieser sogenannte Präparandenkurs auf sechs Monate ausgedehnt. Bei Nichterfüllung der Mindestanforderungen für das Unterrichten sollten die Lehrer beim örtlichen Pfarrer beziehungsweise einem besser ausgebildeten Lehrer einer benachbarten Schule Unterstützung suchen, um ihre Wissenslücken zu schließen. Wissen wurde als gefährlicher eingestuft als Nichtwissen, da die Kinder möglicherweise mehr lernten, als für ihren späteren Broterwerb erforderlich war. Darüber hinaus sollte durch die gezielte Vermittlung von begrenztem Wissen verhindert werden, dass ein besser ausgebildeter Lehrer auf die Idee kam, ein höheres Gehalt zu

90 Ein örtlicher Förster in Zwischenbrücken, einem Dorf in der heutigen Leopoldstadt, stellte sein Haus zweiundzwanzig Jahre lang unentgeltlich zur Verfügung. DAW (Diözesanarchiv Wien), Schulamtsakten 194/12/14.

91 DAW, Schulamtsakten 178/1/8, Klage über die Zustände in der Schule zu Bockfließ.

92 Im Jahr 1806 wurde dem Lehrer Franz Deimer vorgeworfen, er vernachlässige seine Lehrtätigkeit zugunsten seines landwirtschaftlichen Betriebs. DAW, Schulamtsakten 194/18/11, Seyring 1809.

93 DAW, Schulamtsakten 226/11, Beschwerde Pfarrer Josef Holmayr gegen Josef Grill.

94 PSchV 1807, Abschnitt IX, § 10.

95 Siehe Kapitel 3.1.

verlangen.⁹⁶ Während bei der Ausbildung von Lehrern auf Trivialschulniveau Überlegungen angestellt wurden, das Wissen zu beschränken, schenkte man der Ausbildung von Lehrerinnen kaum Beachtung, wie aus der *Politischen Schulverfassung* explizit hervorgeht. Das Prinzip der Unterstützung durch andere Lehrpersonen wurde hervorgehoben und als Grundvoraussetzung für den Beruf lediglich ein Zeugnis der Ursulinen im Handarbeiten gefordert.⁹⁷

»Die Lehrerinnen der Mädchenschulen sollen nicht allein in den vorgeschriebenen Lehrgegenständen und in der Lehrart, sondern auch in den allgemein notwendigen und nützlichen weiblichen Handarbeiten wohl unterrichtet und geübet seyn. Da für sie kein öffentlicher Unterricht in der Lehrart erteilt wird; so müssen sie sich, wie es bisher geschehen ist, durch einen Lehrer oder durch eine Lehrerin von vorzüglicher Geschicklichkeit darin unterweisen lassen. Sie werden von dem Oberaufseher über die Lehrgegenstände und über die Lehrart von der Vorsteherin der ersten Mädchenschule (in Wien von der Mater Präfectinn der Mädchenschule der W.W.F.F. Ursulinerinnen) in den weiblichen Handarbeiten geprüft, und mit einem Zeugnisse versehen. Fähige Mädchen, welche sich bereits die erforderliche Geschicklichkeit erworben haben, werden als Gehülfinnen an einer Mädchenschule angestellt, wo sie sich durch Anleitung der Lehrerinnen, und durch Uebung zu Lehrerinnen ausbilden können.«⁹⁸

In städtischen Gebieten unterrichteten Lehrerinnen entweder an öffentlichen Mädchenschulen für Töchter »gebildeterer Stände«, wo ihr Unterricht in einem breiteren Fächerrepertoire akzeptiert wurde, oder sie leiteten und unterrichteten an privaten Mädchenschulen. Für die Eröffnung einer Mädchenschule war zunächst lediglich ein Zeugnis über die Fähigkeit im Handarbeiten erforderlich, das von den Ursulinen ausgestellt wurde.

Erst unter dem Sohn von Kaiser Franz II./I., Ferdinand I. (1793–1875, Regierungszeit von 1835–1848) wurde der Ausbildung von Lehrerinnen Aufmerksamkeit geschenkt. Die Ursulinen erhielten 1840 die Erlaubnis, einen neunmonatigen pädagogischen Lehrkurs für Frauen anzubieten, der zwar den Schwerpunkt auf die praktische Ausbildung in Handarbeiten legte, doch auch Fächer wie Geografie, Naturgeschichte und Naturlehre umfasste.⁹⁹ Das Wissensniveau von Lehrerinnen, die überwiegend aus gut situierten Familien im urbanen Umfeld kamen und Mädchen aus wohlhabenden Kreisen unterrichteten, übertraf im frühen 19. Jahrhundert fallweise vermutlich die Kenntnisse von Lehrern an Trivialschulen, die einen dreimonatigen, ab 1832 sechsmonatigen Vorbereitungskurs absolviert hatten. Diese Vorbereitung für männliche Lehrer wurde 1848/49 auf ein und schließlich auf zwei Jahre ausgedehnt.¹⁰⁰

96 H. Engelbrecht: Geschichte Band 3, S. 232.

97 Das war kein spezifisch habsburgisches Phänomen, sondern wurde z.B. auch in einem kurfürstlichen Mandat 1799 in München gefordert. C. Mayer: Anfänge, S. 373–392, hier S. 381.

98 PSchV 1807, Abschnitt VIII, §18.

99 G. Barth-Scalmani: Lehrerin, S. 343–402.

100 Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1848 bis zum Ende der Monarchie, Band 4, Wien: ÖBV 1986, S. 214f.

Die Bildungsreformen des Jahres 1848 führten im Grundschulbereich und in der Mädchenbildung kaum zu Änderungen. Das Revolutionsjahr markierte jedoch den Ausgangspunkt für eine stärkere Vernetzung männlicher Lehrer.¹⁰¹ Zudem wurde festgelegt, dass der Unterricht in der Volksschule in der »Muttersprache« erfolgen sollte, obwohl es viele Gebiete gab, deren Bevölkerung sprachlich durchmischt war.¹⁰² Umfassende Reformen und Zugeständnisse durch Kaiser Franz Joseph erfolgten in der liberalen Ära der 1860er Jahre. In Folge der Niederlage gegen Preußen bei Königgrätz im Jahr 1866 wurden richtungsweisende Gesetze beschlossen. Das Staatsgrundgesetz 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger legte mit Artikel 17 folgende Standards fest:

»1. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. 2. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. 3. Der häusliche Unterricht unterliegt keiner solchen Beschränkung. 4. Für den Religionsunterricht in den Schulen ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen. 5. Dem Staate steht rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu.«¹⁰³

Mit den konfessionellen Gesetzen vom Mai 1868 verlor der katholische Klerus die ihm durch das Konkordat von 1855 zugestandene Ehegerichtsbarkeit (RGBL. 47) sowie die Schulaufsicht (RGBL. 48). Zudem wurde die freie Wahl des Religionsbekenntnisses ab dem 14. Lebensjahr festgelegt (RGBL. 49), wobei auch die Wahl »ohne religiöses Bekenntnis« erlaubt war.¹⁰⁴

Die Niederlage bei Königgrätz wurde dem unzureichenden Schulsystem unter der Aufsicht des Klerus zugeschrieben. Vor allem aber war liberalen Politikern das Ausmaß der Macht des katholischen Klerus im Schulbereich, die sich die Kirche mit dem Konkordat gesichert hatte, ein Dorn im Auge. Das geht aus den Verhandlungen zu den konfessionellen Gesetzen hervor:

»Um zu zeigen, wie weit man gegen die frühere Zeit Rückschritte macht, wie man in Oesterreich schon das als Fortschritt bezeichnen muß, wenn man zurückgethane Schritte wieder vorwärts macht, so möchte ich um ein Jahrhundert zurückgreifen und erzählen, wie Maria Theresia Schulvisitatoren in Oesterreich angestellt hat. [...]

101 Siehe Kapitel 5.1.

102 Urbanitsch, Peter: »...Das Schulwesen ist und bleibt allzeit ein Politicum...«. Aspekte zur cisleithanischen Bildungsgeschichte 1848–1918, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2025, S. 215–235. Burger, Hannelore: Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867–1918, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1995.

103 Staatsgrundgesetz vom 21. Dezember 1867, RGBL. Nr. 142, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder.

104 Gesetze vom 25.05.1868, RGBL. 47, 48 und 49. Mit dem Gesetz vom 25.05.1868, RGBL. 48, wurden die »grundsätzlichen Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche« erlassen.

selbst in der Schulverfassung vom Jahr 1805 ist ausgesprochen, daß die Ernennung der Oberaufseher Seiner Majestät vorbehalten bleibe.«¹⁰⁵

Am 14. Mai 1869 wurde das *Reichsvolksschulgesetz* (RVG) verabschiedet, das mit dem Schuljahr 1869/70 in Kraft trat. Die Dauer des verpflichtenden Unterrichts wurde von sechs auf acht Jahre erhöht und die vierjährige Ausbildung von Männern und Frauen gleichermaßen für den Unterricht in der Primarstufe festgelegt.¹⁰⁶ Die Schulen wurden neu gegliedert: aus der sechsjährigen Trivialschule wurde die achtklassige Volksschule. Außerdem waren statt den Hauptschulen achtklassige Bürgerschulen vorgesehen, die zudem dreiklassig nach Absolvierung von fünf Jahren Volksschule besucht werden konnten, wobei diese »ein – ungleich verteiltes – Minderheitenprogramm«¹⁰⁷ blieben. Hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen Erziehung ist hervorzuheben, dass alle Kinder einen umfassenden Unterricht erhalten sollten. Zu den Elementargegenständen kamen Fächer hinzu, die bis dahin an Schulen unterrichtet wurden, die von Kindern aus einkommensstärkeren Familien besucht wurden. Dazu gehörten Naturkunde, Erdkunde, Geschichte, inklusive »Vaterlandskunde«, ¹⁰⁸ geometrische Formenlehre und Gesang. Der Unterricht war nur im Bereich der Handarbeiten geschlechtsspezifisch auf Mädchen ausgerichtet. Am Beispiel des Turnunterrichts lässt sich das Ringen um Bildungsagenden konservativ-katholischer und liberaler Kräfte im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts skizzieren. Das *Reichsvolksschulgesetz* führte den Turnunterricht für alle Kinder ein, dessen Umsetzung jedoch nur schleppend erfolgte.¹⁰⁹ Mit antiliberaler Mehrheit wurde der Turnunterricht für Mädchen 1883 wieder abgeschafft.¹¹⁰ An Privatschulen für Mädchen praktizierten die Kinder bereits seit Jahrzehnten in irgendeiner Form Leibesübungen, bei denen Dehnübungen überwogen. Auch das Schwimmen war in der Habsburgermonarchie eine beliebte Betätigung, die von Mädchen ebenso ausgeübt wurde.¹¹¹ Eine Zeitungsmeldung

105 Stenographische Protokolle über die Sitzungen des Hauses der Abgeordneten des Österreichischen Reichsrates, Sitzung der 1. Session am 25.10.1867, S. 1158. Zur Debatte um die konfessionellen Gesetze siehe insbesondere Vocolka, Karl: *Verfassung oder Konkordat? Der publizistische und politische Kampf der österreichischen Liberalen um die Religionsgesetze des Jahres 1868*, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1978.

106 Lehrerinnen erhielten zudem Unterricht in Handarbeiten. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 12.07.1869 betreffend die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, RVG, Abschnitt VII, § 61 und § 62.

107 P. Urbanitsch: *Schulwesen*, S. 194.

108 Scott O. Moore zeigt, wie Loyalität durch patriotische Erziehung gefördert werden sollte, siehe Moore, Scott O.: *Teaching the Empire: Education and State Loyalty in Late Habsburg Austria*, Purdue: West Lafayette 2020.

109 Bereits in den 1810er Jahren wurde über eine Einführung des Turnens in Niederösterreich verhandelt, als sich der »Turnvater« Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852) in Wien aufhielt, siehe Strohmeier, Hannes: Eine frühe Beschäftigung der niederösterreichischen Regierung mit der Einführung des Jahn'schen Turnens in die Schulen (1816–1819), in: *Unsere Heimat* 33 (1962), S. 146–155.

110 Gesetz vom 02.05.1883, womit einige Bestimmungen des Gesetzes vom 14. Mai 1869, RGBl. Nr. 62, abgeändert werden, § 3.

111 Bereits 1836 war eine Privatschwimmanstalt für Frauen eröffnet worden. Siehe Schütz, Waltraud: »Wasser! Wasser! ist das moderne Lebensmotto«. Geschlechterhistorische Aspekte zum Schwimmen und Baden im langen 19. Jahrhundert, in: Ulrich Leitner/Christina Antenhofer/Kordula

im Jänner 1869 zeigt, wie das Thema der Leibesübungen in den Medien ausgeschlachtet wurde. Eine Schülerin des Internats der Schwestern Fanny und Leopoldine Petritsch in Klagenfurt war in der Schule verstorben, was als negative Folge des Turnunterrichts gewertet wurde:

»Diese einfache Thatsache war den Feinden des Turnens genügend, um daraus zu folgern, jenes Mädchen sei in Folge einer Verletzung gestorben, welche sie beim Turnen erlitten habe.«¹¹²

Unter den Argumenten gegen den Turnunterricht sind auch häufig Einwände zu finden, die an Argumente der Anti-Masturbationskampagnen des späten 18. Jahrhunderts erinnern. Der Klerus befürchtete einen moralischen Verfall: »Ja es wird behauptet, daß Turner-Uebungen selbst Veranlassung zu unsittlichen Ausartungen geworden sind.«¹¹³

Die Übungen für Knaben sollten der Stärkung des Körpers dienen, während die Aktivitäten für Mädchen darauf abzielten, die Figur zu formen und die Kontrolle über ihre Bewegungen zu verbessern.¹¹⁴ Neben den Bedenken ist ebenso viel Enthusiasmus bezüglich körperlicher Bewegung zu finden, was sich in der Gründung von Turnvereinen, fachspezifischen Zeitschriften und Turnlehrervereinen zeigt.¹¹⁵ Im Jahr 1871 berichtete das *Neue Fremden-Blatt*, dass Eltern und Kinder den Plan zur Einführung von Sportübungen für Mädchen an einer Wiener Bürgerschule begrüßten:

»In der Bürgerschule des dritten Bezirkes turnen bereits 90 Schülerinnen und wird im Oktober dieses Jahres in der städtischen Turnhalle im Bezirke Leopoldstadt das Mädchenturnen über vielfache Ansuchen von Eltern eingeführt.«¹¹⁶

Mit der Schulgesetzesnovelle, die 1883 das Mädchenturnen wieder abschaffte, wurden einige andere Bestimmungen der liberalen Ära zurückgenommen. Die Maximalzahl von Schüler:innen in einer Klasse, die im *Reichsvolksschulgesetz* auf achtzig festgelegt worden war, wurde auf hundert erhöht. Ebenfalls wurden Schulbesucherleichterungen wieder ermöglicht, die besonders Eltern entgegenkamen, die ihre Kinder als Arbeitskräfte einsetzten. Eine wesentliche Veränderung und ein Zugeständnis an die katholische Kirche brachte die Bestimmung, dass das Glaubensbekenntnis des Schulleiters mit dem der

Schnegg (Hg.), Baden. Eine historisch topographische Spurensuche, Innsbruck: innsbruck university press 2025, S. 61–90, hier S. 69f.

112 Klagenfurter Zeitung, 23.01.1869, S. 118. Für einen Bericht über den Turnunterricht an dieser Schule siehe Klagenfurter Zeitung, 31.07.1867, S. 88.

113 Wiener Kirchenzeitung für Glauben, Wissen, Freiheit und Gesetz, 03.07.1869, S. 2–4.

114 Besonders bei Knaben wurde die Rolle der körperlichen Ertüchtigung für den Wehrdienst hervorgehoben. Ein Beispiel dafür ist ein Beitrag von Johann Hermann, dessen Privatinstitut in Kapitel 3.2 besprochen wird. Hermann, Johann: Das Turnen in seiner Wichtigkeit für die körperliche und geistige Ausbildung der Jugend und als Vorbereitung für den Wehrdienst, in: Johann Hermann (Hg.), Achter Jahresbericht der öffentlichen Knaben-Hauptschule des k.k. Schulrathes Hermann [...] für das Schuljahr 1866–1867, Wien: Carl Gerold's Sohn 1867, S. 17–41.

115 Zur politischen Rolle des Turnens siehe Goltermann, Svenja: Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860–1890, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.

116 Neues Fremden-Blatt, 01.06.1871, S. 3.

Mehrheit der Schüler:innen übereinstimmen musste, wobei es in den Kronländern Ausnahmeregelungen gab.¹¹⁷

Das *Reichsvolksschulgesetz* bewirkte eine Veränderung im Privatschulsektor. Das liberale Schulgesetz löste die vermehrte Gründung katholischer Privatschulen aus. Auch nationalistische Gruppierungen erkannten die Schulbildung als zentrale Möglichkeit der Einflussnahme und gründeten eigene Schulen.¹¹⁸ Durch die Einführung des verpflichtenden Handarbeitsunterrichts an Volksschulen wurden private Arbeits- bzw. Industrieschulen im Bereich der Mädchenbildung weniger attraktiv. Gleichzeitig boten Bildungsunternehmerinnen Unterricht in speziellen Formen von Handarbeiten an, die in Schulen nicht unterrichtet wurden. Mit dem *Reichsvolksschulgesetz* wurde die Ausbildung zur Lehrerin zur einzigen Möglichkeit für Mädchen, eine mehrjährige Berufsausbildung zu absolvieren. Die große Zahl von Frauen, die in den Lehrerinnenberuf drängten, schränkte die Chancen auf eine Anstellung ein.¹¹⁹ Zusätzlich wurden diskriminierende Maßnahmen, wie zum Beispiel das Lehrerinnenzölibat, ergriffen und Aufstiegschancen an öffentlichen Schulen verhindert.¹²⁰

In den 1880er-Jahren zeigte man sich seitens des Staates optimistisch, dass die Zahl der Privatschulen zurückgehen würde:

»Was die Privatschulen anbelangt, so treten dieselben naturgemäss mit der Ausbildung des öffentlichen Schulwesens immer mehr in den Hintergrund, indem die Lücken, welche sie allenfalls ausfüllen, stets seltener werden.«¹²¹

Dennoch war um 1900 ein breit gefächertes Angebot im Privatschulbereich vorhanden. Spezielle und weiterführende Angebote in der Mädchenbildung blieben auf Privatinitiativen angewiesen. Im Jahr 1870 wurde der Aufruf von Marianne Hainisch, geb. Perger (1844–1923) nach einer Sekundarschulbildung für Mädchen, die dem Gymnasium für Knaben entspräche, mit der Begründung abgewiesen, dass Schulen eine speziell auf die weibliche Denkweise zugeschnittene Weiterbildung anbieten und nicht der Vorbereitung auf eine höhere Bildung dienen sollten.¹²² Tatsächlich unterschieden sich die Lehrpläne des in der liberalen Ära geschaffenen neuen Schultyps für Mädchen, das sogenannte *Lyzeum*, kaum von den Angeboten privater Bildungseinrichtungen. Zwar wurde die

117 GBl. 1883, Nr. 53. H. Engelbrecht: Geschichte Band 4, S. 118.

118 Judson, Pieter M.: *Guardians of the nation. Activists on the language frontiers of imperial Austria*, Cambridge: Harvard University Press 2006, S. 42f.

119 Wie das Umfeld von Lehrer:innen zur Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten von Frauen genutzt wurde, zeigen Monika Bernold und Johanna Gehmacher am Beispiel der ersten Frau, die zum Studium an der Technischen Hochschule Wien zugelassen wurde. Siehe Bernold, Monika/Gehmacher, Johanna: *Auto/Biographie und Frauenfrage. Tagebücher, Briefwechsel, Politische Schriften von Mathilde Hanzel-Hübner (1884–1970)*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2003.

120 G. Barth-Scalmani: Lehrerin, S. 343–402, hier S. 382f.

121 Österreichische Statistik, Band 16, Heft 2, ed. K.K. Statistische Central-Commission (Wien: Carl Gerold's Sohn, 1887), S. IX.

122 Hainisch, Marianne: *Zur Frage des Frauen-Unterrichtes*. Vortrag gehalten bei der dritten General-Versammlung des Wiener Frauen-Erwerb-Vereines, Wien: Erste Wiener Vereins-Buchdruckerei 1870.

»weibliche Eigenart« stets betont, doch de facto hatte zu diesem Zeitpunkt noch kein Staat ein eigenes Curriculum für Mädchen geplant oder umgesetzt.¹²³

Die Einrichtung separater Mädchenschulen führte ab den 1880er-Jahren zu hitzigen Debatten, als verschiedene Gruppen in mehreren Lebensbereichen mehr Gleichberechtigung forderten. Dieser Aktivismus konzentrierte sich oft auf die gebildete bürgerliche »Mittelschicht«.¹²⁴ In Wien eröffnete der 1892 von Marie Boßhardt van Demerghe (1854–1901),¹²⁵ Marie Schwarz (1852–1920) und Editha Mautner von Markhof (1846–1918) gegründete *Verein für erweiterte Frauenbildung* eine gymnasiale Mädchenschule in den Räumlichkeiten des Pädagogiums Hegelgasse, wobei die Absolvierung der Matura extern an einem Knabengymnasium vorgesehen war. Bereits 1890 hatte der Verein *Minerva* in Prag erfolgreich eine ähnliche Einrichtung gegründet.¹²⁶ Die Leitung dieser Schulen wurde zunächst Männern übertragen, da mit dem Reichsvolksschulgesetz die Leitung von Mädchenschulen nicht mehr ausschließlich Frauen vorbehalten war. Erst nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie wurde das Bildungssystem durch die Reformen des Wiener Sozialdemokraten Otto Glöckel (1874–1935) demokratisiert. Glöckels Ziel war es, allen Kindern eine bestmögliche Bildung zu gewährleisten – unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Religion oder ihrer sozialen Herkunft.¹²⁷

1.2 Bildungsinhalte und Schultypen

Seit den Unterrichtsreformen von Kaiserin Maria Theresia waren die Bildungsinhalte an staatlichen Schulen in zentral herausgegebenen Schulbüchern festgelegt. Kinder, die eine Privatschule besuchten, mussten sich zweimal im Jahr einer öffentlichen Prüfung unterziehen, in der ihr Lernfortschritt überprüft wurde. Privatschulen orientierten sich dementsprechend am Curriculum staatlicher Einrichtungen. Private Mädchenschulen befanden sich aufgrund fehlender Richtlinien und eigener Lehrbücher in einer Grauzone. Die Inhaberinnen dieser Schulen orientierten sich an staatlichen Mädchenschulen sowie der Angebotslage der Konkurrenz und reagierten auf die Nachfrage.

Die sechsjährige Trivialschule, die zumindest über einen gewissen Zeitraum von einem Großteil der Bevölkerung absolviert wurde, vermittelte elementares Wissen in den Fächern Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen. Gegebenenfalls kamen Inhalte aus Geografie und Geschichte bzw. Themen aus dem Bereich »Vaterlandskunde« hinzu. Das Ausmaß der Bildungsinhalte hing nicht nur mit den Kenntnissen der Lehrpersonen zusammen, sondern fallweise auch damit, wie ängstlich der ab 1806 für die Schulaufsicht zuständige Pfarrer in Bezug auf das stets befürchtete »zu viel« an Wissen war. Ein Fall, der das illustriert, wurde 1844 aktenkundig: Die Schülerin Katharina Schabl aus Gumpoldskirchen wurde mit ihrem zwölften Geburtstag im Mai vom Pfarrer in

123 J. C. Albisetti: *Schooling*, S. 23.

124 Albisetti, James C.: Could Separate Be Equal? Helene Lange and Women's Education in Imperial Germany, in: *History of Education Quarterly* 22/3 (1982), S. 301–317.

125 Siehe Kapitel 3.

126 M. Friedrich: *Mädchenerziehung*, S. 150f.

127 Achs, Oskar/Krassnigg, Albert: *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik*, Wien: Jugend und Volk 1974.

die Sonntagsschule versetzt. Das bedeutete, dass sie lediglich Lerninhalte wiederholen, aber nichts Neues lernen durfte. Im Zuge einer Schulvisitation hatte Katharina Schabl mit ihren Fähigkeiten im Kopfrechnen brilliert und war mit einer Prämie ausgezeichnet worden.¹²⁸ Ihr Lehrer Franz Hofmeister wollte die maximale Zeit, die er mit der Schülerin arbeiten konnte, ausnutzen und sie bis November in seiner Klasse behalten, doch der Pfarrer war dagegen. Der Grund für die Unerbittlichkeit des Pfarrers waren vermutlich die Rechenfähigkeiten der Schülerin, die nicht mit den Vorstellungen von Weiblichkeit vereinbar waren. Knaben hatten auf dem Niveau der Sekundarstufe die Möglichkeit, Wissen zu erwerben, das sie auf eine berufliche Tätigkeit bzw. ein Studium vorbereitete. Der Sprachenschwerpunkt in Latein und Griechisch blieb ein wichtiger Bestandteil, doch die Reformer plädierten für eine Erweiterung der Kenntnisse in den sogenannten Realien, also in Fächern wie Geschichte, Geografie, Physik, Chemie, Biologie und höherer Mathematik. Das ging so weit, dass eine Abschaffung der alten Sprachen gefordert wurde.¹²⁹

An den privaten Mädchen-Lehr- und Erziehungsinstituten wurde weit mehr als die Grundkompetenzen Schreiben, Lesen, Rechnen und Religion unterrichtet. Vor allem wurden Fähigkeiten gefördert, die für Mädchen aus gut situierten Verhältnissen im Hinblick auf ihre Heiratsfähigkeit notwendig schienen. Dazu zählten Nähen, Musik, Tanz und Sprachen, wobei Französisch zum Standardrepertoire gehörte. Die Inhalte adeliger Mädchenerziehung, die bis ins 18. Jahrhundert den Fokus auf »Lesen, Rechnen, Französisch und Deutsch sowie Briefaufsatz in schöner Schrift«¹³⁰ legten, wurden übernommen und erfuhren eine Ausweitung. Viele Privatschulinhaberinnen boten weitere Sprachen an bzw. berücksichtigten die Erstsprache der Kinder im Unterricht mithilfe externer Lehrkräfte. Das Angebot umfasste Geschichte und Geografie sowie Naturgeschichte und Naturlehre, die sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Physik, Chemie, Biologie und Astronomie ausdifferenzierten. Entsprechende Inhalte wurden oftmals für »Damen« in populären Schriften aufbereitet.¹³¹

Die Fächer Geschichte und Geografie erfreuten sich um 1800 großer Beliebtheit im Bereich der Mädchenbildung. Ihre Vermittlung wurde den Müttern aufgetragen, die ihren Kindern entsprechende Inhalte, oft mit Schwerpunkt auf das eigene »Vaterland«, beibringen sollten.¹³² Diese inhaltliche Ausrichtung war allerdings umstritten. Der Gouverneur des Königreichs Böhmen, Ludwig Graf Cavriani (1739–1799), protestierte etwa gegen den Geografie- und Geschichtsunterricht durch die Oberaufseherin des Prager

128 DAW, Schulamtsakten 1/9, Betreff Schülerin Katharina Schabl.

129 H. Engelbrecht: Geschichte Band 3, S. 219.

130 Reif, Heinz: Westfälischer Adel 1770–1860. Vom Herrschaftsstand zur regionalen Elite, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1979, S. 146.

131 Fladung, J. A. F.: Populäre Vorträge über Physik für Damen, Wien: Ghelen'sche Erben 1831. Das Wissen der Fächer griff ineinander. In Fladungs Band beinhaltet der letzte Vortrag astronomisches Wissen.

132 Schmid, Pia: »O, wie süß lohnt das Muttergefühl!« Die Bestimmung zur Mutter in Almanachen für das weibliche Publikum, in: Ulrike Weckel/Claudia Opitz/Elke Kleinau (Hg.), Tugend, Vernunft, und Gefühl: Geschlechterdiskurse der Aufklärung und weibliche Lebenswelten, Münster: Waxmann 2000, S. 107–125, hier S. 119.

Mädchenpensionats. Ihm erschienen diese Fächer zu wichtig, um sie von einer Frau unterrichten zu lassen.¹³³

Manche Schulinhaberinnen hielten die Bildungsinhalte in ihren Zeitungsanzeigen vage, was bei möglichen Ausfällen externer Lehrer oder dem Wunsch nach Zusatzangeboten seitens der Eltern Spielraum ließ. In der Ankündigung ihres Instituts in der *Wiener Zeitung* beschrieb Josepha Weller die Kenntnisse, die in ihrem 1794 eröffneten Institut in Wien vermittelt wurden. Ihre Schülerinnen wurden mit Kost, Logis und Kleidung versorgt und erhielten Unterricht in Deutsch, Französisch, Italienisch und bei Bedarf auch in ungarischer Sprache.¹³⁴ Weller bot alle Arten von »Frauenzimmerarbeiten« an, »sowohl was den Putz, als die Haushaltung betrifft«.¹³⁵ Überdies standen Tanzen, Klavierspielen und Kochen auf dem Lehrplan, »nebst allem, was zu Wohlstand, Sitte und Nothwendigkeit erfordert«.¹³⁶ Ungewöhnlich an dieser Schule war, dass eine einheitliche Schulkleidung vorgegeben wurde.

»Die Kleidung ist für die Wochentage Kotton, für die Feyertage Mousselin, nebst einer rosenfarbenen Binde (im Sommer) im Winter Molton¹³⁷ auf alle Tage, an Feyertagen ein Tuch mit goldenen Schnüren, und einem garnirten Rock von Kammertuch, Hüte für den Sommer, und geheftete Hauben für den Winter.«¹³⁸

Kinder blieben mitunter das ganze Jahr über am Institut und benötigten deshalb Hüte und Hauben. Kochen war nur an wenigen Schulen Teil des Curriculums – vermutlich, weil es in wohlhabenden Haushalten eigenes Personal dafür gab. Das Angebot in Wellers Schule könnte damit zusammenhängen, dass die Aufsicht über die Köchin gewisse Kenntnisse voraussetzte.

Die Herkunft von Schülerinnen und Inhaberinnen

Bis ins 18. Jahrhundert ließen adelige Familien, die es sich leisten konnten, ihre Töchter zu Hause von Hofmeistern und Gouvernanten unterrichten. Eine Station auf dem Bildungsweg konnte der Aufenthalt bei einer befreundeten Familie oder in einem adeligen Damenstift sein.¹³⁹ Eine weitere im 17. und 18. Jahrhundert verbreitete Erziehungsmöglichkeit waren von Nonnen geführte Pensionate. Dazu gesellten sich um 1800 von bürger-

133 M. Lauggas: Mädchenbildung, S. 140.

134 Wiener Zeitung, 22.03.1794, S. 869f.

135 Ebd.

136 Ebd.

137 Duffel oder »Molleton« ist ein grober Baumwollstoff, der aus einfachem Leinen gewebt wird.

138 Ebd.

139 I. Brehmer: Höflichkeit, S. 29–31, hier S. 29. Für ein Beispiel der Nutzung eines adeligen Damenstifts für die familiäre Heiratspolitik siehe H. Reif: Adel, S. 115. Die Historikerin Christina de Bellaigue zeichnet die Entwicklung dieser Praxis nach, bei der Töchter in andere Haushalte geschickt wurden. Im 17. Jahrhundert wurde diese Praxis in Frankreich durch die Unterbringung in Klosterschulen abgelöst. Siehe De Bellaigue, Christina: Educating women. Schooling and identity in England and France, 1800–1867, Oxford: Oxford University Press 2007, S. 26.

lichen Frauen geleitete Institute.¹⁴⁰ Die genaue Anzahl der Schulen in einer Stadt ist vor den 1820er-Jahren kaum feststellbar. Leopold Chimani (1774–1844) berichtete etwa 1813, dass es in Wien »sehr viele Mädchenschulen«¹⁴¹ gäbe, wobei zwei davon auf öffentliche Kosten betrieben würden, das *Offizierstöchter-Institut* und das *Civil-Mädchen-Pensionat*.¹⁴² Im Jahr 1815 wurde im Amtsblatt der *Wiener Zeitung* ein Aufruf veröffentlicht, in dem Betreiber:innen von Privatlehr- und Erziehungsanstalten dazu aufgefordert wurden, ihren Umzug oder die Rücklegung ihrer Befugnis zu melden. Dieser Aufforderung folgte eine Liste mit den Namen von 20 Frauen und einem Mann, die angeben sollten, ob sie ihre Schule weiterhin betrieben und wo genau sich diese befände.¹⁴³

Die imperiale Hauptstadt Wien übte als kaiserliche Residenz eine Anziehungskraft aus und beeinflusste möglicherweise die Entscheidung, Töchter dorthin in ein Internat zu schicken. Auch bürgerliche Mädchen aus finanzkräftigen Familien besuchten solche Schulen. Manche wurden zunächst zu Hause unterrichtet und in den Adoleszenzjahren in ein städtisches Pensionat geschickt. Den Kindern war gemeinsam, dass sie auf ihre zukünftige Rolle als Haushaltsvorständinnen vorbereitet wurden. Die wenigen vorhandenen Quellen zur Identität und Herkunft der Schülerinnen zeigen, dass Mädchen bürgerlicher und adeliger Herkunft diese exklusiven Schulen gemeinsam besuchten. Vor allem der niedere Adel nahm dieses Angebot in Anspruch, da die Wissensvermittlung in solchen Instituten in vielen Fällen über das hinausging, was eine einzelne Gouvernante vermitteln konnte. Eine Rechnung, zwei Briefe¹⁴⁴ und mehrere Einträge im Haushaltsbuch im Bestand des Familienarchivs Lamberg im Niederösterreichischen Landesarchiv geben Hinweise auf den Institutsalltag.

Barbara Gräfin Lamberg, geborene Luzénsky (1771–1843), lebte nach dem Tod ihres Ehemannes überwiegend auf ihrem ungarischen Gut in Moor/Mór. Von dort aus schickte sie ihre Tochter Marie (1799–1820) im Alter von 15 Jahren in das Erziehungsinstitut von Anna Maria Klement (1753–1813) in Wien.¹⁴⁵ In Lambergs Ausgabenbuch sind finanzielle Belohnungen für ihre Tochter für »gut gemachte Prüfungen«¹⁴⁶ verzeichnet. Eine Rechnung über 963 Gulden und 49 Kreuzer Wiener Währung aus dem Jahr 1815 zeigt, welche Kosten für Bildung und Leben in einem solchen Institut entstanden. Der Gräfin wurde diese Summe für das Halbjahr Mai bis November 1815 zusätzlich zum regulären Kostgeld

140 Für den westfälischen Adel findet der Historiker Heinz Reif keine Hinweise auf eine Erziehung von Mädchen aus Adelsfamilien in weltlichen Anstalten, weshalb von regionalen Unterschieden in dieser Praxis ausgegangen werden muss. Siehe H. Reif: *Adel*, S. 356. In urbanen Zentren in Frankreich, wo um 1800 zahlreiche Privatschulen für Mädchen von Frauen eröffnet wurden, vollzog sich eine ähnliche Entwicklung wie in der Habsburgermonarchie, siehe Rogers, Rebecca: *From the salon to the schoolroom. Educating bourgeois girls in nineteenth-century France*, University Park, PA: Pennsylvania State University Press 2005, S. 46–48.

141 Chimani, Leopold: *Wanderungen auf vaterländischem Gebiete. Ein lehrreiches Lesebuch für die Jugend zur Kenntniß des Vaterlandes und dessen Bewohner*, Wien: Mayer und Compagnie 1813, S. 29.

142 Siehe Kapitel 7.1.

143 *Wiener Zeitung*, 16.08.1815, S. 139.

144 Die Briefe werden in Kapitel 2 thematisiert.

145 Zur Geschichte dieser Schule siehe Kapitel 7.1.

146 NÖLA (Niederösterreichisches Landesarchiv), FA (Familienarchiv) Lamberg, Karton 484, Ausgabenbuch, S. 13.

in Rechnung gestellt. Der Klaviermeister erhielt 30 Gulden pro Monat, der Singmeister 15 Gulden. Für das halbe Jahr wurden der Lehrer der ungarischen Sprache, einer weiteren von Barbara Gräfin Lamberg ausgewählten Zusatzleistung, mit 100 Gulden entlohnt. Für den Unterricht und den Alltag, inklusive Theater und anderer Unterhaltungen, für die 39 Gulden und 52 Kreuzer ausgegeben wurden, war Folgendes bezahlt worden: Musikalien 19 fl 55 kr, Schneider 137 fl, Marchande de mode (Kleidermacherin) 68 fl, Schuhmacher 41 fl 18 kr, Handschuhe 31 fl 15 kr, Bänder 14 fl 24 kr, für das Putzen und Färben von Halstüchern 6 fl 38 kr, für Toilettenrequisiten 20 fl 56 kr, für Medikamente 20 fl 21 kr sowie Wein 82 fl 30 kr. Zudem wurden neun Gulden und 40 Kreuzer für Kutschenfahrten ausgegeben.¹⁴⁷ Ein großer Teil der Kosten wurde demnach für Modeaccessoires und Bekleidung aufgewendet, dicht gefolgt von zusätzlichem Unterricht im Klavierspielen, Singen und Ungarisch sowie die dazu notwendigen Materialien. Der drittgrößte Posten waren Ausgaben für Wein. Ob dieser im Alltag oder zu festlichen Anlässen getrunken und mit Wasser verdünnt gereicht wurde, ist nicht überliefert. Die Ausgaben für Gesundheit und Transport bilden den Rest. Der Verlassenschaftsakt der Schulinhaberin Anna Maria Klement zeigt, dass auch Mädchen mit bürgerlichem Hintergrund die Schule besuchten. Klement hinterließ einer ihrer Schülerinnen, der Tochter eines Handelsmanns namens Fanny Helmpacher, das »beste vorfindige Fortepiano nebst Stoffen auch 3 Kleider von schöner Gattung«.¹⁴⁸ Dieses Vermächtnis deutet auf die sozialen Nahbeziehungen hin, die sich mitunter zwischen Schüler:innen und ihren Lehrpersonen entwickelten.

Der Fall von Anna Maria Klement, die für den laufenden Betrieb des Instituts 4.000 Gulden in bar hinterließ, zeigt, dass die Leitung einer Mädchenschule eine Erwerbsmöglichkeit darstellte, mit der der Lebensunterhalt verdient werden konnte – sofern man über die Kenntnisse und über ein entsprechendes Budget zur Schulgründung verfügte.¹⁴⁹ Manche Frauen nutzten ihre Schulunternehmen auch zur öffentlichen Positionierung als Expertinnen für Mädchenbildung. Das wird im Fall der vom Historiker Jonathan Singerton erforschten Biografie der in Wien geborenen Maria von Born (1766–1830) erkennbar. Born eröffnete als verheiratete Rivardi 1802 *Madame Rivardi's Seminary for Young Women* in Philadelphia und leitete es bis 1814.¹⁵⁰ Eine weitere Schulinhaberin aus dieser Zeit mit Wiener Wurzeln ist die Schauspielerin Karoline Kummerfeld (1745–1815).¹⁵¹ Die

147 Ebd., Rechnung von Mathias Swoboda an Barbara Gräfin Lamberg, Wien am 20.12.1815.

148 WStLA (Wiener Stadt- und Landesarchiv), G 106–8/32: A1/909 Schachtel 1181, Verlassenschaftsabhandlung Anna Maria Klement.

149 Herwig Weigl, der eine Stichprobe von 150 Verlassenschaften im Zeitraum von 1785 bis 1815 ausgewertet hat, kommt zum Schluss, dass 61 % der Personen »kein oder nahezu kein Erbe« hinterließen. Weigl, Andreas: Soziale Ungleichheiten in der großstädtischen Gesellschaft, in: Andreas Weigl/Peter Eigner/Ernst Gerhard Eder (Hg.), Sozialgeschichte Wiens 1740–2010. Soziale und ökonomische Ungleichheiten, Wanderungsbewegungen, Hof, Bürokratie, Schule, Theater, Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag 2015, S. 17–62, hier S. 34.

150 Singerton, Jonathan: The Spaces of Political Action in the Many Lives of Maria von Born, ca. 1780–1830, in: Barbara Haider-Wilson/Waltraud Schütz (Hg.), Frauen als politisch Handelnde. Beiträge zur Agency in der Habsburgermonarchie, 1780–1918, Bielefeld: transcript 2025, S. 23–46.

151 Ihr umfangreiches Schriftgut wurde von Claudia Ulbrich und Gudrun Emberger herausgegeben und erforscht. Ulbrich, Claudia/Emberger, Gudrun (Hg.): Karoline Kummerfeld. Die Selbstzeugnisse (1782 und 1793). Sämtliche Schriften. Band 1. Unter Mitarbeit von Marc Jarzebowski, Wien/Köln/

Historikerin Claudia Ulbrich zeigt am Beispiel von Kummerfeld, wie der Handarbeitsunterricht Frauen die Möglichkeit bot, ein Auskommen zu finden, wenn sie ihre aktuelle Berufstätigkeit aufgeben mussten. Da Kummerfeld zuvor als Schauspielerin arbeitete, wurde über ihre neue Beschäftigung als Schulleiterin in Weimar ausführlich berichtet. Eine Zeitungsmeldung verlautbarte, sie habe eine Pensionsanstalt für Mädchen eröffnet. Kummerfeld erwiderte auf diese Unwahrheit:

»Wer hat ihnen die Windbeuteley aufgehefft? Was zu einer Pensions-Anstalt gehört, weis ich; aber selbst eine zu errichten, habe ich weder Vermögen noch Talente genug; und zwey oder drey Kostgängerinnen machen noch lange keine Pensions-Anstalt aus. Ich nenne so gern das Kind bey seinen Namen! Weis wohl, das Pensionsanstalt viel prunkmasiger klingt als Nahschule. – Aber sehen Sie mein Herr! es ist nichts mehr und nichts weniger wie eine Nahschule.«¹⁵²

Kinder im eigenen Haushalt im Nähen oder anderen Handarbeiten zu unterrichten war eine häufige Beschäftigung für Frauen, die im Laufe des 19. Jahrhunderts in der Habsburgermonarchie, nicht zuletzt aufgrund der Beschwerden der Schneiderzunft, reglementiert wurde.¹⁵³ Karoline Kummerfeld thematisiert den Statusunterschied zwischen Nähschulen und Pensionaten. Letztere genossen aufgrund ihres wohlhabenden Klientels ein höheres Ansehen. Kummerfeld erkannte im Gerücht, sie habe ein Pensionat eröffnet, die Abwertung ihrer aktuellen Tätigkeit und konterte, indem sie die Unterschiede deutlich benannte. Auch bei Pensionaten gab es Abstufungen, die durch das Schulgeld erkennbar sind. Erst für die 1850er Jahre sind Listen mit Angaben des Schulgelds von Privatinstitutionen verfügbar, die eine große Schwankungsbreite zeigen.¹⁵⁴ Die Historikerinnen Martina Käthner und Elke Kleinau stellen fest, dass höhere Töchterschulen um 1800 sehr unterschiedlich gestaltet waren, die sozialen Hintergründe der Schülerinnen innerhalb der Schulen aufgrund des Schulgelds jedoch homogen waren.¹⁵⁵

Der Unterricht im Handarbeiten bot auch Textilunternehmerinnen die Möglichkeit eines Zusatzverdienstes, wie der Fall der Putzwarenhändlerin und Spitzenfabrikantin Elise Reichmann (1789–1877) zeigt, die im Jahr 1835 84 Mädchen beschäftigte.¹⁵⁶ Sie wurde in den 1830er-Jahren von adeligen Frauen im Umfeld des Wiener Hofes in ihrem Antrag unterstützt, die Toleranz für sich und ihre Familie zu erlangen.¹⁵⁷ Anna Gräfin Herberstein (1796–1842), erste Hofdame von Sophie Friederike von Bayern (1805–1872), bestätigte, dass letztere zu Reichmanns Kundinnen zählte. Auch die Hofdame Maria An-

Weimar: Böhlau 2021, Ulbrich, Claudia/Emberger, Gudrun (Hg.): Karoline Kummerfeld. Briefe und vermischte Schriften (1765–1815). Sämtliche Schriften. Band 2, Köln: Böhlau 2025.

152 C. Ulbrich/G. Emberger (Hg.): Kummerfeld, S. 973f. Das Zitat wird von Ulbrich im 2. Band kontextualisiert, siehe C. Ulbrich/G. Emberger (Hg.): Kummerfeld, S. 35f. Kostgänger:innen sind Kinder oder Erwachsene, die im eigenen Haushalt übernachteten und für Kost und Logis bezahlten.

153 Siehe Kapitel 6.1.

154 Siehe Kapitel 5.2.

155 M. Käthner/E. Kleinau: Töchterschulen, S. 393–408, hier S. 397.

156 Bericht über die erste allgemeine österreichische Gewerbsprodukten-Ausstellung im Jahre 1835, Wien: Gerold 1835, S. 335.

157 ÖNB, Autografen und Nachlässe, Sammlung Handschriften, Sign. 759/13-1, 14-1 und 15-1. Zur Toleranz siehe die Fallgeschichte von Flora Unger im 3. Kapitel.

na Baronin Weveld (1786–1872) bestätigte die Unterstützung Reichmanns. Der Brief von Baronin Weveld enthält darüber hinaus ein Detail, das die Verwobenheit von Arbeit und Unterricht zeigt. Elise Reichmann unterrichtete demnach eine junge Frau namens Friederike Jong in Putzarbeiten. Nach erfolgreicher Beendigung des Unterrichts sollte sie am Hof der Erzherzogin Marie-Louise von Österreich (1791–1847) in Parma arbeiten.¹⁵⁸ In manchen Fällen war der Übergang von Arbeitsschulen zu Textilunternehmen fließend. Einige Textilunternehmerinnen gaben vor, Mädchen lediglich im Handarbeiten zu unterrichten, betrieben jedoch regelrechte Werkstätten.¹⁵⁹

Der Privatschulsektor im stetigen Wandel

Bildungsunternehmerinnen waren darum bemüht, ihr Unterrichtsangebot an die Bedürfnisse ihres Klientels anzupassen und es bei Bedarf auszubauen. Das belegen Ansuchen von Arbeitsschulinhaberinnen um Genehmigung der Umwandlung einer Arbeitsschule in eine Mädchenschule (Tagesschule) oder davon ausgehend in ein Internat.¹⁶⁰ In einem Polizeibericht wurden die Neueröffnung, Schließung oder Umwandlung von »Privat-Lehranstalten im Verlaufe des Jahres 1829«¹⁶¹ dokumentiert. Die Aufzeichnungen zeigen, dass es bis zu den statistischen Erfassungen in den 1840er-Jahren schwierig ist, Aussagen über die jährliche Zahl von Schulen zu treffen. Privatschulen übersiedelten häufig. Der Grund dafür könnte ein günstigerer Mietpreis am neuen Standort gewesen sein. Die seit Herbst 1828 in der Wiener Vorstadt Wieden ansässige Arbeitsschule der Caroline Keiderspeck wurde 1829 »zur deutschen Mädchenschule erhoben«¹⁶² und übersiedelte an eine neue Adresse in derselben Vorstadt.¹⁶³ 1843 leitete sie die Schule nach wie vor und unterrichtete gemeinsam mit zwei Gehilfen und einem Katecheten für den Religionsunterricht 50 Schülerinnen.¹⁶⁴

In der Stadt Wien (heute erster Bezirk), im sogenannten Wimmerviertel, wurden 1829 folgende Veränderungen dokumentiert:

-
- 158 ÖNB, Autografen und Nachlässe, Sammlung Handschriften, Sign. 759/15-1. 1875 wurden die Leistungen der Unternehmerin von Kaiser Franz Joseph mit dem goldenen Verdienstkreuz ausgezeichnet, was mit der spöttischen Überschrift »Eine Frau dekorirt [sic]« kommentiert wurde. Illustriertes Wiener Extrablatt, 07.03.1875, S. 2.
 - 159 Siehe Kapitel 6.2.
 - 160 Petra Meyer lokalisiert für Frankfurt im frühen 19. Jahrhundert ebenfalls Fälle, in denen derartige Umwandlungen bzw. der Ausbau von Schulen stattfanden, siehe P. Meyer, Mädchenbildung, S. 74–77.
 - 161 ÖStA, AVA, PHSt (Polizeihofstelle) Kt 1277 7211/1830, Polizey Direction, Zuwachs, Abgang, und Veränderung bei den hiesigen Privat-Lehranstalten im Verlaufe des Jahres 1829.
 - 162 Ebd.
 - 163 Keiderspeck hatte im Mai 1828 um eine Genehmigung zur Eröffnung einer Arbeitsschule angesucht. Nach einer Ablehnung, wohl weil ihr mit 22 Jahren noch zwei Jahre zur Volljährigkeit fehlten, versuchte sie es im Herbst des Jahres erneut. Das Ansuchen wurde trotz ihres Alters bewilligt und ein Jahr später erreichte sie die Umwandlung in eine Mädchenschule. ÖStA, AVA, Unterricht, StHK, Teil 2, 534, 13B2 in genere, Aktennummer 2846/648 und 5130/1148.
 - 164 Kaiser, Joseph: Lehrer-Schema oder: Ausweis des sämtlichen [...] Lehr-Personales. Mit Einschluß der weiblichen Näh-, Musik-, Sprach- und Zeichungsschul-Inhaber, Wien 1843, S. S. 59f.

»Zuwachs. Franz Merquin hält seine französ. Sprachschule auf der Hohen Brücke No. 352.

Abgang. August Swoboda wanderte in das Stubenviertel.

Veränderung. Karoline Pudewitter setzt die Arbeits- und französische Sprachschule ihrer verstorbenen Mutter M. A. Weigl fort in der Stadt Nr. 623

Derer verlegten ihre Erziehungsanstalten:

Josepha Kürner von 616 in No. 1081

Maria Ostoich von 618 in No. 1138

Anna Pleban von 1096 in No. 1117.«

Laut einem Hauskalender befanden sich unter dem Buchstaben L 1829 achtzehn Lehr- und Erziehungsanstalten für Mädchen in der Stadt, darunter eine »öffentliche Industrial-Schulanstalt« und 14 in den Vorstädten.¹⁶⁵ Außerdem war unter E, eine »Erziehungsanstalt für Töchter aus höhern Ständen der Ida Gräfin Deschöffy«¹⁶⁶ verzeichnet. Demgegenüber wurden sieben Privatinternate für Knaben gezählt, darunter ein Institut in Biedermannsdorf.¹⁶⁷

Mithilfe des ab 1844 publizierten *Handels- und Gewerbs-Schematismus* des *Niederösterreichischen Gewerbevereins* sowie des *Lehrer-Schemas* des Konsistorialbeamten und Lehrers Joseph Kaiser lässt sich eine ungefähre Anzahl der Schulinhaberinnen für das Jahr 1844 ermitteln. Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, unterlagen Zählungen einer gewissen Schwankungsbreite. Demnach gab es zu diesem Zeitpunkt 16 Lehr- und Erziehungsanstalten für Mädchen in Wien sowie zehn als »Mädchenschulen« bezeichnete Tagesschulen. 78 Frauen leiteten Arbeitsschulen, von denen zehn Inhaberinnen zusätzlich Französisch- und in einem Fall auch Italienischunterricht anboten.¹⁶⁸ Zudem leiteten acht Frauen Nähschulen und es waren zehn von Frauen geleitete Sprachschulen verzeichnet: sechs französischsprachige, eine italienischsprachige, zwei französisch-italienisch-sprachige sowie eine, in der Französisch, Italienisch und Englisch angeboten wurde.¹⁶⁹ Im gleichen Jahr waren neun Lehr- und Erziehungsanstalten für Knaben gelistet.

In den 1840er-Jahren war die Konkurrenz im Bereich der Lehr- und Erziehungsanstalten in Wien ausgeprägt, wie der Fall von Karoline (auch Carolina) Derffel, geborene Tomasin, zeigt. Derffel leitete von 1825 bis 1840 eine Lehr- und Erziehungsanstalt für Mädchen in Triest/Trst/Trieste. Nach ihrer Übersiedlung 1841 eröffnete sie denselben Schultyp in Wien, kämpfte jedoch mit der großen Konkurrenz. Das geht aus ihrem Ansuchen um die Position als Obervorsteherin des *Civil-Mädchen-Pensionats* hervor. In ihrer

165 Gemeinnützig und erheiternder Haus-Kalender für das österreichische Kaiserthum, Wien: Anton Strauß 1829, S. 149f.

166 Ebd., S. 135.

167 Ebd.

168 Niederösterreichischer Gewerbe-Verein (Hg.): *Handels- und Gewerbe-Schematismus von Wien und dessen nächster Umgebung*, Zweiter Jahrgang, Wien: Eigenverlag 1845, S. 286–288. Kaiser, Joseph: *Lehrer-Schema oder: Ausweis des sämtlichen [...] Lehr-Personales. Mit Einschluß der weiblichen Arbeits-, Näh-, Musik-, Sprach- und Zeichnungsschul-Inhaber*, Wien 1845, S. 19–80.

169 Zirngast, Waltraud: *Fremdsprachen als Frauensache. Zur Geschichte des Französischen als frauenspezifischem Bildungsgut*, in: *Wiener Geschichtsblätter* 55 (2000), S. 38–51.

Bewerbung gab Derffel an, dass sie aufgrund ihrer Herkunft aus einer Großhändlerfamilie eine entsprechende Bildung erhalten habe, dass sie viele Jahre Erfahrung mitbringe, geschickt im Klavierspiel, Gesang und Blumenzeichnen sei, was für die Stickerei wichtig sei, und dass sie als 6-fache Mutter besonders für diese Position geeignet wäre.¹⁷⁰

Listen von Lehrpersonen, die in den 1840er-Jahren in der Erzdiözese Wien tätig waren, belegen, dass viele der Lehrer:innen nach Wien zogen, um eine Anstellung zu finden. Der Lehrberuf wurde allmählich aufgewertet, die Ausbildung wurde ausgebaut und die Gehälter stiegen – obwohl im Vergleich zu anderen Berufen das Einkommen niedrig blieb. Zudem lässt sich vor allem unter männlichen Lehrern eine gewisse Verberuflichung in Form der Veröffentlichung von Lehrbüchern und speziellen Zeitschriften beobachten.

Frauen unterrichteten in allen Gebieten, die für sie zugänglich waren. Bereiche, die in dieser Studie nicht näher behandelt werden, sind Sprach-, Musik-, Schauspiel- und Tanzunterricht sowie die vielen ausdifferenzierten Schulangebote, die im Anschluss an die *Gewerbeordnung* von 1859 entstanden.¹⁷¹ Mit der Gewerbefreiheit wurde es Frauen unter anderem möglich, Werkstätten für die Herstellung von Damenbekleidung zu eröffnen und Lehrlinge zu beschäftigen. Der Anspruch auf Fachkompetenz wird in der Vielzahl der Lehrkurse und Schulen mit Fokus auf das Textilgewerbe deutlich. Eine Reihe von Einrichtungen boten über mehrere Monate hinweg Ausbildungen in bestimmten Berufen an. Beispiele hierfür waren die *Erste anerkannte Theaterschule*¹⁷² von Emilie Door für Knaben und Mädchen, die *Friseurschule*¹⁷³ von Elise Artbauer sowie die *Opernschule* von Katharina Plaschesky-Bauer, die diese als »Professorin des akademischen Gesangs-Institutes«¹⁷⁴ bewarb.

Die schrittweise Säkularisierung des Schulsystems in den 1860er-Jahren hatte kaum Auswirkungen auf die Bildung von Frauen in der Sekundarstufe. Der Hochschulbereich blieb ihnen weiterhin verwehrt. Durch die Etablierung von berufsvorbereitenden Fachschulen, zu denen sie keinen Zutritt hatten, waren ihnen auch viele berufliche Möglichkeiten versperrt.¹⁷⁵ Tatsächlich vernachlässigte die Regierung diese Probleme erneut und überließ sie, wie schon in den Jahrzehnten zuvor, privaten Initiativen. Während der Wirtschaftskrise der 1860er Jahre wurden die begrenzten beruflichen Möglichkeiten für Frauen der »Mittelschicht«, vor allem mit bildungsbürgerlichem Hintergrund, unter dem Oberbegriff »Frauenfrage« zu einem viel diskutierten Thema. Die finanziellen Schwierigkeiten, mit denen Familien konfrontiert waren, zeigen sich in der Vielzahl der Privatschulgründungen der 1850er- und 1860er-Jahre, in denen Wiens Bevölke-

170 ÖStA/HHStA (Haus-, Hof- und Staatsarchiv), Kammerarchiv KK NL Erzherzog Ludwig 2-1-21, Gesuch der Karoline Derffel vom 11.05.1844. Derffel bekam die Stelle nicht. In Zeitungsanzeigen bewarb sie ihr Institut bis 1847.

171 Kaiserliches Patent vom 20. Dezember 1859, RGBl. 227/1859. Herda, Helene: Der Zugang von Frauen zum Gewerbe. Eine Analyse der rechtlichen Rahmenbedingungen von 1859 bis heute, in: Irene Bandhauer-Schöffmann/Regine Bendl (Hg.), Unternehmerinnen. Geschichte und Gegenwart selbstständiger Erwerbstätigkeit, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2000, S. 135–159.

172 Der Zwischen-Akt, 24.10.1865, S. 4.

173 DAW, Schulamtsakten 250/2/3, Friseurschule der Elise Artbauer.

174 Der Zwischen-Akt, 24.11.1862, S. 3.

175 Zum Ausbau der berufsbildenden Schulen siehe P. Urbanitsch: Schulwesen, S. 407–454.

rung rasant anstieg. Um 1830 lebten rund 400.000 Personen in Wien, 1850 rund 550.000, bis 1869 war diese Zahl auf 900.000 gestiegen.¹⁷⁶ Der Betrieb einer Bildungseinrichtung oder Tagesschule bot die Möglichkeit, sich in der imperialen Hauptstadt zu etablieren. Manche hatten Erfahrung in anderen Privaterziehungsanstalten gesammelt, wie Julie von Muth, die 1853 erreichte, dass sie die Lehrerinnenprüfung ohne den Besuch des entsprechenden Kurses bei den Ursulinen ablegen durfte. Sie hatte sich »an der weiblichen Erziehungsanstalt der Demoiselle De Glimes in Antwerpen mit dem Erziehungswesen mit belobten Erfolge vertraut gemacht.«¹⁷⁷ Das große Angebot an weiblichen Lehrpersonen in Wien in den 1860er-Jahren veranlasste Frauen dazu, Jobvermittlungsagenturen zu eröffnen, wie etwa das *Universal-Emplacements-Institut* von Emily Reisner. Dieses vermittelte »Gouvernanten, Hofmeister, Gesellschafterinnen, Lehrer, Lehrerinnen und Bonnen sowie alle für das Lehr- und Erziehungsfach geeigneten Persönlichkeiten.«¹⁷⁸

Antonie Machold, deren Tagebucheintrag dieses Kapitels einleitet, eröffnete im Jahr 1869 ihr Mädcheninstitut, in dem sie auch »populäre Vorträge für Damen«¹⁷⁹ abhalten ließ. 1870 heiratete sie und schloss das Institut. Wenige Jahre nach der Hochzeit und der Geburt ihrer vier Söhne eröffnete sie eine Jobvermittlungsagentur für Lehrerinnen und Erzieherinnen und nahm damit ihre Berufstätigkeit wieder auf.¹⁸⁰ In den Nachrufen und biografischen Notizen fand diese Erwerbstätigkeit während ihrer Ehe jedoch keine Erwähnung. Antonie Machold war eine leidenschaftliche Schwimmerin, was aus ihrem Tagebuch aus den 1860er-Jahren deutlich wird.¹⁸¹ Sie gründete 1894 die Damenschwimmsektion des Wiener Schwimmklubs *Austria* und 1908 einen eigenen Damenschwimmklub namens *Wien*. Darüber hinaus war sie im frauenbewegten Umfeld in mehreren anderen Vereinen tätig. Auf eine Frau wie Antonie Graf musste das Verbot des Mädchenturnens im Jahr 1883 befremdlich gewirkt haben. Sie setzte sich jahrzehntelang für die sportliche Betätigung von Frauen und Männern ein.¹⁸²

Die Bildungsreformen des 18. Jahrhunderts zielten darauf ab, einheitliche Lehr- und Lernprozesse in der Habsburgermonarchie festzulegen und die Alphabetisierung der Bevölkerung voranzutreiben. Die Umsetzung dieser Schulpolitik erforderte Überzeugungsarbeit. Die Eltern wurden angewiesen, ihre Töchter und Söhne täglich in die Schule zu schicken, damit diese lernen konnten, statt, wie es in vielen Familien der Fall war, in

176 https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/subsites/Institute/VID/PDF/Publications/diverse_Publication_s/Historisches_Ortslexikon/Ortslexikon_Wien.pdf vom 10.09.2025.

177 DAW, Schulamtsakten 162/3/5a, Betreff Privatprüfung der Julie Edlen von Muth. Julie von Muth war die Tochter des Polizeibeamten Peter von Muth (1784–1855), der infolge der Revolution von 1848 von seinem seit 1845 inne gehaltenen Posten als Polizeioberdirektor zurücktreten musste. ÖBL (Österreichisches Biographisches Lexikon) 1815–1950, Bd. 7 (1978), S. 5.

178 Die Presse, 25.01.1863, S. 8.

179 Morgen-Post, 10.12.1869, S. 3.

180 Neue Freie Presse, 04.09.1876, S. 4.

181 ÖNB, Autografen und Nachlässe, Sammlung Handschriften, Signatur: Cod. Ser. n 52753, Tagebuch Antonie Machold 1868, S. 74.

182 Urban, Gisela: Antonie Graf: ein Erinnerungsblatt – In: Die Österreicherin, Jg. 2/4 (1929), S. 6.

dieser Zeit mit ihrer Arbeitskraft zum Familieneinkommen beizutragen. Um die Eltern von der Bedeutung der Schulbildung zu überzeugen, kooperierte die Regierung mit dem katholischen Klerus, da dieser in der Regel über beträchtliche Autorität und Einfluss verfügte. Vor diesem Hintergrund war die *Politische Schulverfassung* von 1805, die die Überwachung der Schulen dem katholischen Klerus anvertraute, nicht nur eine Möglichkeit, durch die Auslagerung von Aufgaben Geld zu sparen, sondern auch ein strategischer Ansatz, um sicherzustellen, dass die Unterrichtspflicht ernst genommen wurde. Die praktische Umsetzung dieser Überlegungen variierte je nach Engagement der Geistlichen auf lokaler Ebene. Zudem lag die Priorität des katholischen Klerus auf dem Religionsunterricht und dem sonntäglichen Messbesuch. Die Administration der Schulbelange hinterließ zahlreiche archivalische Spuren, die die Hauptgrundlage für diese Studie bilden.