

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bildung in der Gesellschaft der Wiener  
Moderne“

Institutionen, Ideen und Zielsetzungen.

Verfasserin

**Barbara Tomandl**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)**

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A313 / 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: LA Geschichte und Sozialkunde

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Christian-Hubert Ehalt

# Inhalt

Einleitung.....	5
1. Wien um 1900 .....	11
1.1. Politik der Jahrhundertwende .....	11
1.1.1. Die Monarchie und der Kaiser – Ihr politisches Wirken und ihre Prägung des österreichischen Geistes .....	11
1.1.2. Liberalismus – Basis und Feind der Massenparteien.....	13
1.1.3. Die Massenparteien: Anfänge der Demokratisierung.....	14
1.2. Die wirtschaftliche Entwicklung.....	20
1.3. Demographische Zahlenspiele und dominierende Nationalitäten .....	26
1.3.1. Bevölkerungsentwicklung.....	26
1.4. Soziale Schichten.....	30
1.4.1. Der Adel.....	30
1.4.2. Das Bürgertum.....	33
1.4.3. Arbeiter.....	36
1.5. Kunst und Kultur des Fin de Siècle .....	40
1.5.1. Literatur.....	43
1.5.2. Freud .....	44
1.5.3. Künstler der bildenden Kunst .....	45
1.5.4. Musiker.....	47
1.5.5. Die Architektur.....	48
2. Aspekte des verwendeten Bildungsbegriffes .....	49

3.	Bildungsideen und –zielsetzungen in den einzelnen Milieus .....	70
3.1.	Das Bürgertum .....	70
3.1.1.	Welche Stellung hatte die Bildung im bürgerlichen Wertehorizont? .....	70
3.1.2.	Bildung in der Familie.....	72
3.1.3.	Bildungswege und Qualifikationslaufbahnen bürgerlicher Töchter und Söhne .....	88
3.2.	Der Adel .....	95
3.2.1.	Die Stellung der Bildung beim Adel und deren Wertehorizont .....	95
3.2.2.	Bildung in der Familie.....	98
3.2.3.	Bildungswege und Qualifikationslaufbahnen adeliger Töchter und Söhne . .....	109
3.3.	Die Arbeiter .....	112
3.3.1.	Die Stellung der Bildung bei der Arbeiterschaft und deren Wertehorizont .. .....	112
3.3.2.	Bildung in der Familie.....	113
3.3.3.	Schulische Laufbahn.....	128
4.	Die Bildungsemanzipation der Frauen in der Wiener Moderne.....	134
4.1.	Bildungssituation der Frauen vor der Wiener Moderne und deren Wandel ..	134
4.2.	Die Frauenbewegung und ihre Bildungsziele.....	136
4.3.	Bedeutende Frauen der Frauenbewegung und ihr Verdienst für die Bildung	138
4.4.	Die höhere Bildung der Frauen .....	140
4.5.	Die akademische Bildung der Frauen – die Errungenschaft der Frauenbewegung.....	144

5. Kapitel: Bildungsinstitutionen und ihre Lehrinhalte und –ziele .....	147
5.1. Staatliche Bildungsinstitutionen .....	147
5.1.1. Bürgerschulen .....	149
5.1.2. Gymnasien und Realschulen.....	150
5.1.3. Universitäten .....	155
5.2. Kulturelle Bildungsinstitutionen .....	160
5.2.1. Das Kaffeehaus .....	160
5.2.2. Das Theater.....	162
5.3. Ideologische Bildungsinstitutionen.....	167
5.3.1. Das Militär.....	167
5.3.2. Die Kirche .....	171
6. Resümee .....	177
7. Bibliographie .....	183
Curriculum Vitae.....	189
Abstract.....	191



## Einleitung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand in Österreich ein enormer Entwicklungs- und Veränderungsprozess statt. In der Politik befand sich die Habsburgermonarchie an der Schwelle zur Demokratie. Die Industrialisierung hat die Arbeitswelten entscheidend verändert. Die massive Zuwanderung nach Wien – die Bevölkerung wuchs auf 2 Million Menschen – stellte an die Stadtplanung gewaltige Anforderung. In dieser Entwicklung gab es noch schwere Lebensbedingungen. Viele Menschen mussten auf kleinsten Wohnflächen – z.B. gab es nur eine Toilette pro Gang – zusammenleben. Die Stadt war mit einem erhöhten Wohnungs- und Sanitärbedarf konfrontiert. In der Wiener Moderne waren Kunst und Kultur Innovationsfaktoren. Sie evozierten und spiegelten revolutionäre Veränderungen. In Kunst und Kultur wurden viele Probleme und Fragen neu gedacht und aktiv verändert. Moderne Architektur, Musik, Literatur, Malerei, Tanz, Psychoanalyse waren Ausdruck zeitgenössischer Strömungen, formulierten Utopien und waren nicht nur der Abglanz der Vergangenheit. Alfred Loos, Gustav Mahler, Arnold Schönberg, Hugo von Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Egon Schiele, Oscar Kokoschka und Sigmund Freud, um ihre berühmtesten Vertreter anzuführen, versuchten sich selbst und ihre Perspektiven und Befunde zur Gesellschaft unabhängig von ihren kulturellen und familiären Wurzeln neu zu definieren. Ihre großen bahnbrechenden Ideen waren nicht nur von künstlerischer Qualität, sondern vielmehr vom Interesse an den Menschen und ihrem Dasein geprägt. Im Wesentlichen setzten sich Loos mit seinem Funktionalismus, Schönberg mit seiner Harmonielehre, Schnitzler mit seinen inneren Monologen, Kokoschka mit seinem Nihilismus und Freud mit seiner Psychoanalyse mit den Grundfragen der Menschheit und des Menschseins auseinander. Triebstrukturen, das Seelenleben sowie Denkmuster wurden analysiert und im Zuge dessen offen über Liebe, Leidenschaft, Sexualität und Tod diskutiert. Die zentrale Frage lautete: *Wie denkt der Mensch?* Je mehr die Politik in ihrem Handeln versagte, „desto stärker wurde die Kunst zu einer Religion, der Quelle des Sinns und der

Nahrung der Seele“<sup>1</sup>. Carl E. Schorske sah in der ästhetischen Bildung das „verbindende Glied zwischen Hingabe an die Kunst und die Beschäftigung mit der Seele“<sup>2</sup>.

Setzt man sich mit der Bildung der Gesellschaft in der Wiener Moderne auseinander, so darf man die Leistungen der „Wiener Schulen“ nicht außer Acht lassen. Es wäre jedoch unzureichend, Bildung auf die Intellektuellen jener Zeit zu projizieren. Die Zielsetzung meiner Arbeit war der modernen Forschung zu entsprechen, die die Alltags- und Lebensgeschichten, die die Gesellschaft wesentlich gestaltet, in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung stellt. In meiner Diplomarbeit möchte ich interdisziplinär und gesellschaftskritisch Grundideen und Befindlichkeiten der Menschen während der Wiener Moderne darstellen. Der Schwerpunkt meiner Bildungsanalyse liegt jedoch nicht rein auf Individualleistungen und Institutionen, sondern vielmehr auf der Gesellschaftsstruktur und ihren Netzwerken. Die Einbeziehung aller Schichten basiert jedoch nicht aus einem Vollständigkeitswahn heraus, sondern auf der Tatsache, dass diese interdependent agieren und somit erst zusammen ein vollständiges und erklärendes Bild der Bildungswirklichkeit der Wiener Moderne darstellen. Wie hat bereits Arnold Schönberg 1913 gesagt:<sup>3</sup>

*Aber wenn wir die Teile auseinandergenommen haben, sind wir meist nicht mehr im Stande, sie wieder genau zusammensetzen, und haben wir verloren, was wir vorher schon besessen hatten. Das Ganze mit allen Details und seiner Seele.*

Demzufolge gehört das aufstrebende Bildungsbürgertum ebenso wie die Frauen und die bildungshungrige Arbeiterschaft zu meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Das Streben nach Bildung bedeutet auch stets sich selbst neu zu definieren und gerade in jener Zeit des „geschichtlichen Wandels“, sind nicht nur einzelne genötigt, „nach einer neuen Identität zu suchen, sondern“ (...) „ganze Gruppen der Gesellschaft“ stellt sich „die Aufgabe, abgestorbene Überzeugungen zu revidieren oder zu ersetzen“<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Carl E. Schorske, Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle (Frankfurt am Main 1982), 8.

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Zitat in: William M. Johnston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848 bis 1938 (Wien/Köln/Graz 1974) 150.

<sup>4</sup> Schorske. Wien, VII.

Für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik bin ich vor allem aus zwei Gründen motiviert worden. Zum einem, ist für mich als angehende Lehrerin Bildung, die Frage was Bildung ausmacht und wie Bildungsprozesse zu initiieren sind, eine grundlegende Frage. Zum anderen forderte mich die aktuelle Diskussion zum österreichischen Bildungswesen und dem Bildungsstandard der Heranwachsenden heraus mich mit dieser Frage in einer anderen historischen Situation auseinander zu setzen. Die Bildung des Individuums obliegt nicht nur den Bildungsinstitutionen, sondern umfasst ein Netzwerk aus Kultur, Sozialisation und Qualifikation. Zur Darstellung und Analyse dieses komplexen Geflechts bot sich mir die Wiener Moderne als interessantes Untersuchungsfeld an. Die Ideen und Leistungen der Wiener Moderne waren der Zünder für zahlreiche Entwicklungen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein. Das Paradigma des freien Denkens mündete mit dem Ende der Wiener Moderne in eine allmähliche Wissensgesellschaft, welche die Charakteristika der reinen Abfragungen und Ranglisten – Stichwort PISA – beinhaltet. In diesem Zusammenhang möchte ich Konrad Paul Liessmann aus seinem Buch *Theorie der Unbildung* zitieren, da er in kurzer, prägnanter und zugleich deutlicher Weise den Wandel unseres Bildungsverständnisses charakterisiert:<sup>5</sup>

*Die Idee von Bildung, wie sie als Programm der Selbstformung des Menschen von Neuhumanismus formuliert und vom Bildungsbürgertum so recht und schlecht gelebt wurde, hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein. Diese Mechanismen funktionieren nicht nur jenseits einer Idee von Bildung, sondern sie setzen deren Abwesenheit gerade zu voraus. Daß niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünde, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muß.*

Liessmann sieht in dieser Entwicklung die „notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes“<sup>6</sup> und geht hart ins Gericht mit unserer heutigen Wissensgesellschaft:<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung* (Wien 2006), 9f.

<sup>6</sup> Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 10.

<sup>7</sup> Ebd. 26.



*Eine Gesellschaft, die sich selbst durch das Wissen definiert, könnte als eine Sozietät gedacht werden, in der Vernunft und Einsicht, Abwägen und Vorsicht, langfristiges Denken und kluge Überlegungen, wissenschaftliche Neugier und kritische Selbstreflexion, das Sammeln von Argumenten und Überprüfen von Hypothesen endlich die Oberhand über Irrationalität und Ideologie, Aberglaube und Einbildung, Gier und Geistlosigkeit gewonnen haben. Jeder Blick auf die rezente Gesellschaft aber zeigt, daß das Wissen dieser Gesellschaft nichts mit dem zu tun hat, was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden der Einsicht, lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit Weisheit assoziiert wurde.*

Konrad Paul Liessmanns Befund hat fraglos einige Entstehungsbedingungen in der Wiener Moderne. Einerseits trug die Wiener Moderne dazu bei, das Menschbild zu differenzieren – z.B. durch die Psychoanalyse –, andererseits wurden bereits damals die Grundlagen für eine Funktionalisierung, Verschulung, stärkere Berufsorientierung und Anpassung gelegt, die auch nach Liessmanns Ausführungen die gegenwärtige Bildungs- und Schulentwicklung prägen. Der gegenwärtige Ausbau des Fachhochschulwesens und der Privatuniversitäten zeigen sehr deutlich diese Entwicklung.

Die Leistungen des jungen Wien machten Wien zu einem „Bildungsmekka“ von Europa. Bei meiner Diplomarbeit stellte ich folgende Fragen:

- Warum war gerade die Wiener Moderne so von Offenheit, Bildung und Kunst geprägt?
- Was hat die Bildungsideen und -institutionen in der Wiener Moderne so spannend gemacht und wie wurde dieses Wissen in der Bevölkerung wirksam?
- Bestand in der Wiener Moderne ein einheitliches Bildungskonzept bzw. ein einheitliches Bildungsverständnis oder war diese Zeit von verschiedenen Bildungswirklichkeiten geprägt?
- Welche Rolle spielte die Mädchenausbildung in der Wiener Moderne und wie wurde diese von der Epoche geprägt?

In meinem ersten Kapitel werde ich zunächst einen Lokalauschnitt von Wien um 1900 zeigen und dabei die Paradigmenwechsel von politischen, wirtschaftlichen, demographischen, sozialen und künstlerischen Strukturen

hinterleuchtet. Für die Geschichte der Habsburgermonarchie in der Zeit zwischen 1890 und 1910 wird sowohl die politische und gesellschaftliche Wirklichkeit der liberalen Ära als auch die Jahre vor dem Ersten Weltkrieg miteinbezogen.

Im zweiten Kapitel wird der Bildungsbegriff erklärt, wie er in der Arbeit verwendet und verstanden wurde. Die einzelnen Aspekte der Bildung – Religion, Rituale und Symbole, Habitus, Verhaltensmaxime und ständische Regeln, Körperbewusstsein und Hygiene, Tabuisierung sowie Werte und Normen – werden erläutert sowie das komplexe System, in dem sie eingebettet sind, vorgestellt. Es ist mir ein großes Anliegen, dass der Bildungsbegriff nicht rein im Terminus der Qualifikation verstanden wird, sondern Bildung eben jene Komponenten miteinschließt, die zur Sozialisation und der Kultur des Individuums beitragen. Daher unterliegt Bildung einer natürlichen Dynamik, die von kulturellen, nationalen, ständischen, religiösen und geschlechtlichen Unterschieden geprägt ist.

Im dritten Kapitel werden die Bildungsideen und –zielsetzungen der einzelnen Milieus charakterisiert. Sowohl beim Bürgertum, als auch beim Adel und bei der Arbeiterschaft wird die Stellung der Bildung in deren Wertehorizonten diskutiert. Fragen, die sich mit der Wichtigkeit der Bildung für diese sozialen Schichten und vor allem dessen wesentliche Zwecke und Ziele beschäftigen, werden in diesem Abschnitt behandelt. Weiters werden die wichtigsten Werte, Normen und Verhaltenscodex aufgezeigt, die für einen Heranwachsenden der jeweiligen Schicht für dessen sozialen und beruflichen Aufstieg unerlässlich waren. Im Unterkapitel „Bildung und Familie“ wird der Prozess der Aneignung ständischer und kultureller Regeln gezeichnet. Der letzte Teil der schichtspezifischen Analyse widmet sich den bevorzugten schulischen Bildungswegen und Qualifikationslaufbahnen der Söhne und Töchter des Bürgertums, des Adels und der Arbeiter.

Das vierte Kapitel gebührt den Bildungsinitiativen- und -erfolgen der Frauen. Aufgrund ihrer herausragenden Leistungen im bildungspolitischen Bereich werden sie als Untersuchungsgruppe gesondert behandelt. Um die Tragweite ihres Erfolges besser nachvollziehen zu können, wird zuerst die

Bildungssituation der Frauen vor der Wiener Moderne dargelegt. Weiters erfolgt eine Diskussion der wichtigsten Bildungsziele der Frauen sowie eine Vorstellung der bedeutendsten Frauenrechtlerinnen im Bildungsbereich der Jahrhundertwende. Die Leistungen im mittleren und höheren Schulwesen sowie auf akademischer Ebene werden insbesondere hervorgehoben.

Im fünften und letzten Kapitel werden die wesentlichsten Bildungseinrichtungen und ihr Bildungsauftrag vorgestellt. Die Darstellung der institutionellen Bildungslandschaft umfasst dabei nicht nur schulische Einrichtungen (Gymnasium, Bürgerschule, Universitäten), sondern auch kulturelle (Kaffeehäuser, Theater) und disziplinäre (Militär, Kirche) Anstalten, die sich einerseits einander abgrenzten, andererseits ergänzten. Abschließend versuche ich in einem Resümee die wichtigsten bildungspolitischen Strömungen in der Gesellschaft der Wiener Moderne zusammenzufassen und meine Erkenntnisse über die Bildung in Wien um 1900 darzulegen.

Für meine Forschungen über die Wiener Moderne waren die Werke von Carl E. Schorske und William Johnston von großer Hilfe. Beide Werke zeigen einerseits eine gute Zusammenfassung über die Besonderheiten, Entwicklungen und Höchstleistungen der Wiener Moderne, andererseits weisen sie auf die Komplexität des dahinterliegenden Systems und Motors jener intellektuellen Avantgardisten hin. Wie eingehend bereits erwähnt handelt, es sich bei dieser Arbeit nicht um eine reine Darstellung österreichischer Höchstleistungen im Fin de Siècle, sondern um eine Gesellschaftsgeschichte in dessen Mittelpunkt die Lebens- und Alltagsgeschichten der Menschen stehen. Zur wissenschaftlichen Erarbeitung dienten mir autobiographische Zeugnisse (erschieden in der Reihe: *Damit es nicht verloren geht*, Hrsg. Michael Mitterauer) sowie zeitgenössische Literatur insbesondere *Die Welt von gestern* von Stefan Zweig, *Der Schwierige* von Hugo von Hofmannsthal und *Leutnant Gustl* von Arthur Schnitzler.

## 1. Wien um 1900

### 1.1. *Politik der Jahrhundertwende*

#### 1.1.1. **Die Monarchie und der Kaiser – Ihr politisches Wirken und ihre Prägung des österreichischen Geistes**

Um den gesellschaftlichen Status der Monarchie und des Kaisers sowie das Wesen der Wiener Bevölkerung zur Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert besser verstehen zu können, historischen Rückblick. Vereinfacht dargestellt, gab es zwei Phasen, die das Denken und Handeln der Gesellschaft prägten. Zum einem war dies der Barock, zum anderen die Ära des Josephinismus. Der Staatsbildungsprozess setzte vor allem im 17. Jahrhundert ein. Während dieser Zeit musste sich Österreich nach außen gegen die Türken verteidigen und innen gegen den Protestantismus. Für die Aufrechterhaltung der absolutistischen Macht waren folgende politische Komponenten unabdingbar: die absolutistische Monarchie, das Militär, die Bürokratie und die Kirche. Die letzten drei waren infolgedessen die größte Stütze des monarchischen Staates bis ins 20. Jahrhundert hinein, im Besonderen aber die enge Verbindung zwischen Kirche und Staat. Vor allem die Gegenreformation prägte und formte die Menschen Österreichs bis 1900. Strenge sittliche Anweisungen, die Tabuisierung der Sexualität, jede Verurteilung normativen Vergehens führte zu der sog. „Heuchelei“-Kultur. Die Menschen lebten und handelten nach der Devise „den äußeren Schein zu bewahren“. Man legte größeren Wert auf das Ansehen in der Öffentlichkeit. Zugleich schirmte man das Private zunehmend von der Allgemeinheit ab. Darüberhinaus wurde die gesamte Volkskultur von der Kirche vereinheitlicht und diszipliniert und zu einer religiösen Volkskultur umgeformt.<sup>8</sup>

Neben diesem vom Barock geprägten staatstreuen, religiösen, gehorsamen und sittlichen Menschen, prägte der Josephinismus jene

---

<sup>8</sup> Vgl. Ernst *Hanisch*, *Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert* (Österreichische Geschichte 1890-1990, hg. Herwig Wolfram, Wien 1994), 25.

aufklärerischen, selbstverantwortlichen und pflichtbewussten Wesen, die die Erziehung und Bildung des Menschen forcierten. Erste Demokratisierungsansätze zeugen von einem aufkommenden politischen Diskurs.<sup>9</sup>

Die politischen Anforderungen von unten – sprich vom Volk – waren jedoch sichtlich schwächer als die Initiativen von oben – vom Staate. Die Monarchie und sein absolutistischer Apparat genoss hohes Vertrauen bis zum Aufkommen der Massenparteien. Die Bevölkerung, die stark klerikal geprägt war, fühlte sich nicht nur zum Gehorsam dem Gottesvater gegenüber verpflichtet, sondern auch dem Landesvater und in weiterer Folge dem Hausvater. Diese starken Stützen gab der Bevölkerung jedoch auch Geborgenheit, dem Leben eine Form, Ästhetik und Sinn.<sup>10</sup>

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen, politischen Grundprägung müssen wir die politische Situation um 1900 sehen. Der absolutistische Staat und die Kirche hatten klar ihre Feindbilder charakterisiert, dies waren die Liberalen, Sozialdemokraten und die „Gottesmörder“, die Juden. Das Hauptziel war es, für Ruhe zu sorgen, dabei war der offene Disput mit dem politischen Lagern der Monarchie ein Dorn im Auge. Der passive, unpolitische Bürger war nur froh um „sei Ruah“. Diese Ruhe verkörperte Kaiser Franz Joseph par excellence. Trotz politischer Wendungen durch das Aufkommen der Massenparteien sowie die Demokratisierung der Gesellschaft genoss der Kaiser bis zuletzt das politische Vertrauen der Bevölkerung und war der Garant für ihre Sicherheit.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Ebd., 28.

<sup>10</sup> Vgl. Andreas *Heller*, „Du kommst in die Hölle...“. Katholizismus als Weltanschauung in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen. In: Andreas *Heller*, Theresa *Weber*, Oliva *Wiebel-Fanderl* (Hg.), Religion und Alltag. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen (Kulturstudien 19, hg. Hubert Christian Ehalt, Helmut Konrad, Wien/Köln 1990), 29.

<sup>11</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 31.

### 1.1.2. Liberalismus – Basis und Feind der Massenparteien

Die Politik um 1900 war gekennzeichnet von zwei wesentlichen Triebmotoren. Zum einen vom absolutistischen Staat bzw. von der absolutistischen Regierung unter Kaiser Franz Joseph I, der auf traditionelle Strukturen und Machtpositionen beharrte, zum anderen führten die aufkommenden Massenparteien zu entscheidenden Demokratisierungsbestrebungen. Ein wesentlicher Erfolg war hierbei das gleiche und allgemeine Wahlrecht für Männer 1907. Eingeleitet wurde diese emanzipatorische Phase in der Ära des Liberalismus. Im Zeitalter des Liberalismus waren die ersten entscheidenden Demokratisierungsbausteine gelegt worden, wenngleich dieser von den drei Massenparteien der Jahrhundertwende heftig kritisiert wurde. Der Liberalismus, der im 19. Jahrhundert entstanden war, fand zunächst bei der Revolution 1848 noch keinen Anklang, erlebte aber ab 1860 einen auch für sich selbst überraschenden Höhenflug. Durch Niederlagen des bestehenden Systems vor allem nach außen, gab die Bevölkerung ihnen ihr Vertrauen.<sup>12</sup>

Man darf jedoch in diesem Zeitraum noch nicht davon ausgehen, dass der Großteil der Bevölkerung politisch aktiv war. Die Masse verhielt sich eher passiv, nur langsam machte sich aktives politisches Interesse und politische Partizipation breit.<sup>13</sup> Man hatte großes Vertrauen in die Obrigkeit und ihre Entscheidungsfindung. Erst der Liberalismus und seine politische, demokratische Weltanschauung erfasste das System bei den Wurzeln und ermahnte die Bevölkerung zu mehr politischer Selbstverantwortlichkeit.

Die Ziele des Liberalismus waren primär die Freiheit des Individuums, somit ein Kampf gegen Adel und Absolutismus, deren Abschaffung ein wesentliches Ziel des Liberalismus war. Ihre angestrebte Regierungsform war eine konstitutionelle Monarchie, in deren Zentrum das Parlament steht. In der Erreichung ihrer Ziele sahen sie die Bildung des Volkes als Schlüssel zum Erfolg. Die Wissenschaft sollte anstelle von Religion den einfachen Arbeiter zur

---

<sup>12</sup> Vgl. Carl E. Schorske, Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle (Frankfurt am Main 1982) 5.

<sup>13</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 29.

Verantwortlichkeit und Sitte führen und somit dieses politische System stützten, denn nur ein denkender, verantwortungsbewusster und vernünftiger Bürger ist nützlich für das Gesamtwohl des Staates. Hiermit erklärte der Liberalismus dem Absolutismus mit seinem aristokratischen Förderalismus und dem Anspruch auf geburtenrechtliches Privileg eine klare Absage. Politisches Mitspracherecht sollte durch Leistung und Bildung erlangt werden.<sup>14</sup>

Infolgedessen nahmen Unterricht und Bildung einen sehr großen Stellenwert in den politischen Überlegungen des Liberalismus ein. Leistung spielte nicht nur neben Bildung eine entscheidende Rolle, sondern auch in dieser. Die Forderung nach einem „leistungsorientierten Schulsystem“, das „den Anforderungen der Wirtschaft und der modernen Gesellschaft“ gerecht würde, war das Hauptanliegen der liberalen Bildungspolitik. Das liberale Lager verlangte auch eine strikte Trennung von Schule und Kirche. Der Unterricht sollte frei von jeglichen religiösen Ansprüchen und Förderungen sein.<sup>15</sup>

Herrschte bis in die 90er Jahre des 19. Jahrhunderts dieses politische Gedankengut vor, so führte die zunehmende Assoziation mit dem Kapitalismus sowie beschränktes Wahlrecht und Mitspracherecht für andere niedrigere Klassen zu einer politischen Wende. Im gleichen Maße wie sie fast zufällig an die Macht kamen, so wurden sie von den aufkommenden Massenparteien fast kampflos auf die Seite gedrängt und unterdrückt.<sup>16</sup>

### **1.1.3. Die Massenparteien: Anfänge der Demokratisierung**

Die Massenparteien und ihre Führer versuchten den Unmut der Bevölkerung über das bestehende System zu ihrem Vorteil auszunützen. In Österreich bestand am Ende des 19. Jahrhunderts ein Gefühl der politischen Stagnation. Zum einen sah man die rebellierenden slawischen Völker, zum

---

<sup>14</sup> Vgl. Schorske, Wien, 111.

<sup>15</sup> Vgl. Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 4 (Wien 1985), 16.

<sup>16</sup> Vgl. Schorske, Wien, 112.

anderen das wirtschaftlich aufstrebende Deutsche Reich. Die Folge war eine innerösterreichische Identitätskrise mit kursierendem Selbstzweifel.<sup>17</sup>

Die Parteien versuchten mit ihrem Konzept hier anzusetzen. Gemein war den drei stärksten politischen Strömungen ihr großer Einflussbereich in das tägliche Leben ihrer Sympathisanten. Verfolgt wurden nicht nur politische Interessen, sondern zunehmend auch gesellschaftliche Reglementierungen. Kunst, Wirtschaft, die Schule, Feierlichkeiten, Presse sowie Berufe wurden zu parteipolitischen Reglementierungsbereichen und Zentren politischer Ausdrucksformen. Hatte zuvor der absolutistische Staat ihre Untertanen vereinheitlicht, so unternahmen nun die Parteien einen Versuch ihre politische Kommune strengstens zu formen und ihre Lebensbereiche zu gestalten.<sup>18</sup> Schorske sprach sogar davon, dass eine solch starke Reglementierung von Lebensauffassungen und Handlungsweisen „einen Teil jener größeren kulturellen Revolution bildete, die in das 20. Jahrhundert führte“<sup>19</sup>.

Im Zuge der Charakterisierung der Massenparteien unternimmt der Autor den Versuch u.a. deren bildungspolitischen Ambitionen und Zielvorstellungen zu skizzieren. Grundsätzlich ist zu sagen, dass bildungspolitische Anliegen in den einzelnen Parteiprogrammen in jener Zeit nur eine Randstellung einnahmen. Die formulierten Zielvorstellungen wurden meist kaum bis gar nicht diskutiert oder kritisch analysiert. Infolgedessen werden hier primär parteipolitische Haltungen zum Schulsystem wiedergegeben ohne auf deren Ausführung näher einzugehen.

- *Christlich-soziale Partei*

Die christlich-soziale Partei entsprang aus dem Gewerbe und der Industrie. Den politischen Aufschwung schaffte die christlich-soziale Partei ab den 1890er Jahren in Wien. Ihre Anhängerschaft konzentrierte sich auf den besitzenden Stand, der im Zunehmen begriffen war und somit einen politischen sowie sozialen Gegenpol zu der Arbeiterschaft darstellte.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 32.

<sup>18</sup> Ebd., 117.

<sup>19</sup> Schorske, *Wien*, 114.

<sup>20</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 119.



Ihre grundlegenden Charakteristika können primär mit drei Eigenschaften definiert werden: antiliberal, antikapitalistisch und antisemitisch. Mancher möge hier das Wort „klerikal“ vermissen. Obwohl die Bedeutung des Katholizismus bereits im Namen enthalten war, spielte die Verbindung zur Kirche in den anfänglichen parteipolitischen Ambitionen noch eine untergeordnete Rolle.<sup>21</sup> Allein in der Bildungspolitik wurden die starken Bande zwischen Partei und Kirche ersichtlich. Kritisch betrachtet, stellt man fest, dass die Partei keine eigenen Ziele verfolgte, sondern sich voll und ganz hinter jenen Forderungen der Kirche stellte. Im Parteiprogramm von 1895 wurden solche religiöse bildungspolitische Anliegen folgendermaßen ausgedrückt: Die christlich-soziale Partei sah es als ihre Aufgabe „den Einfluss des Christentums im Unterrichtswesen und im ganzen öffentlichen Leben wieder zur Geltung zu bringen“<sup>22</sup> Weiteres forderte 1896 die christlich-soziale Arbeiterpartei, dass „der Religion in der Familie und Schule der gebührende Platz eingeräumt werde“<sup>23</sup>. In den folgenden Jahren wurde die Bildungspolitik von der Religion dominiert und alle Forderungen und Anliegen im Sinne der „religiös-sittlichen Erziehung“ formuliert.<sup>24</sup> Ausgehend von dieser bildungspolitischen Ebene erreichte die katholische Kirche mit ihren religiösen Wertvorstellungen Einzug in das gesamte Parteiprogramm nach der Wahlniederlage 1911. Der römisch-katholische Glaube wurde verstärkt zu einem bedeutenden und einflussreichen Parteiindikator und zu einem entscheidenden Identifikationskriterium.<sup>25</sup>

Ihren großen Zustrom in Wien verdankte die Partei vor allem ihrem charismatischen Führer Karl Lueger. Er war Meister in seinem Beruf und wusste zielsicher, wie er seine Macht ausnützen konnte. Vor allem mit seinen populistischen Reden, in denen er den Problemen der Menschen bewusste Feindbilder gegenüber setzte, war er im Stande die Massen zu bewegen. Nicht nur seine öffentliche Kritik gegen Juden und Kapitalisten verschaffte ihm Sympathisanten, sondern auch seine große Loyalität dem Kaiser gegenüber sowie seine Kompromissfähigkeit bzw. Collage zwischen Traditionellem und

---

<sup>21</sup> Ebd., 118f.

<sup>22</sup> Klaus *Berchtold* (Hg.), *Österreichische Parteiprogramme 1886-1966*. (Wien 1967), 168.

<sup>23</sup> Berchtold, *Österreichische Parteiprogramme*, 170.

<sup>24</sup> Vgl. Engelbrecht, *Österreichisches Bildungswesen*, 17.

<sup>25</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 118.

Modernem.<sup>26</sup> Am Ende erreichte er eine ähnliche Verehrung und Hochachtung wie der Kaiser. Mit dem Tode Karl Luegers 1911 verlor seine Partei trotz moderner, antisemitischer, nationalistischer und sozialistischer Strömung gegenüber den Sozialdemokraten zunehmend an Boden.<sup>27</sup>

- *Deutsch-nationale Partei*

Das deutsch-nationale Lager verfolgte ähnliche Ziele wie der Liberalismus, ihr wesentlicher Unterschied lag im Antisemitismus der deutsch-nationalen Partei sowie ihr Glaube an die Überlegenheit der deutschen Kultur. Neben dem ethischen Feld lag vor allem ein großes Konfliktpotential bei der katholischen Kirche, die sich deutlich zu einem Feindbild herausbildete. Die Träger deutsch-nationalen Gedankenguts waren vor allem die Studentenbewegungen, die sich besonders durch die geistliche Obrigkeit in ihrer Freiheit beschränkt fühlten. Von den Universitäten gelangten deutsch-nationale Ideen in das liberale Bürgertum.<sup>28</sup>

Das berühmteste personifizierte Symbol der deutsch-nationalen Politikphilosophie war Georg von Schönerer.<sup>29</sup> Er verkörperte den Prototyp eines nationalistischen, antisemitischen, antiklerikalen, antizentralistischen Propagandisten. Obwohl er es nie schaffte, eine staatsführende Partei zu bilden, so bewirkte er eine Wende des politischen Tons. Die Reden wurden aggressiver, die Debatten rauher und als Formen des politischen Ausdrucks setzten sich Straßenkrawalle durch. Dieses Bild politischer Rebellion bestimmte das letzte Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts.<sup>30</sup>

Die Parallele zum Liberalismus, die Abkehr zum Katholizismus sowie die Hinwendung zum wahren, reinen Deutschen spiegelte sich auch im deutschnationalen Bildungsprogramm. Sowie in anderen Parteien nahm es zunächst nur eine Randstellung ein, jedoch allgemeine parteicharakteristische Züge sind auch bereits in Bildungsanliegen erkennbar. Bereits in ihren

---

<sup>26</sup> Vgl. Schorske, Wien, 114.

<sup>27</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 120.

<sup>28</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 121.

<sup>29</sup> Ebd., 122f., vgl. Schorske, Wien, 115-126.

<sup>30</sup> Vgl. Schorske, Wien, 115.

parteilichen Anfängen forderte das nationale Lager, die Förderung des „Turnens als Mittel zur Erhöhung körperlicher und geistiger Tüchtigkeit und zur allgemeinen Wehrhaftmachung des Volkes“<sup>31</sup>. Ein Hauptziel stellte zweifellos der Gebrauch der deutschen Sprache auch an höheren Schulen dar. Das Deutsche also auch die deutsche Sprache spielte eine wesentliche Rolle des nationalpolitischen Parteiprogramms, sie war das Identifikationsmerkmal und Verbindungsglied der deutschen Nation. Der Einzug der deutschen Sprache an höheren Schulen und somit die Verdrängung des Lateins unterstrich und forcierte das nationale Bewusstsein, das sich bereits unausweichlich in der Bevölkerung ausbreitete und durch parteipolitische Ziele, Forderungen und Massenkundgebungen bestärkt wurde.<sup>32</sup>

- *Sozial-demokratische Partei*

Die sozial-demokratische Partei verkörperte am meisten den modernen Parteitypus, sprich den einer Mitgliederpartei. Im Schatten der vorherrschenden christlich-sozialen Partei stiegen um die Jahrhundertwende die Sozialdemokraten als geeinte, gut strukturierte Organisation auf, die im Dienste ihrer Wähler stand. Bei ihrer ersten Aufstellung bei den Wahlen 1897 erkannte man bereits eine starke bürokratische und hierarchische Struktur. Auf der untersten Stufe stand der Wähler, dann kamen die Parteimitglieder, über diesen standen die Aktiven und die oberste Stufe bildete die Politikelite, die zum Teil schon aus hauptberuflichen Politikern bestand.<sup>33</sup>

Die Partei entsprang aus dem Konfliktfeld zwischen Bürgertum und Arbeiter. Durch ihre enge Verbindung zur Gewerkschaft, die sich erst 1909 von der Partei trennte und als eigenständige Organisation auftrat, konnte man sie eindeutig zu einer Klasse identifizieren – den Arbeitern. In ihrer Klasse lagen die politischen Hauptforderungen der Partei zu Grunde. Ein großes Anliegen der Sozialdemokraten war die Demokratie, hierbei griff sie die Ideen des Liberalismus auf. Die Geschichte der Partei kann man seit ihrer Gründung 1888 bis 1907 als eine „Geschichte der Wahlrechtskämpfe“ bezeichnen. Die Partei

---

<sup>31</sup> Berchtold, Österreichische Parteiprogramme, 179.

<sup>32</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 18.

<sup>33</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 123.

forderte das allgemeine und freie Wahlrecht und somit mehr Mitsprache und Stimmrecht der Arbeiter. In ihrer Klasse sahen sie die Zukunft Österreichs.<sup>34</sup>

In ihrem politischen und gesellschaftlichen Verständnis lagen sie dem Liberalismus sehr nahe. Dahingehend appellierten sie an die Vernunft des Menschen sowie fokussierten die Bildung der Massen - inklusive der Arbeiter, die in manch anderen Parteien keinen Anklang fanden - denn eine Demokratie kann nur durch gebildete, vernünftige Menschen errichtet werden.<sup>35</sup>

Die Bildung der Massen war laut Sozialdemokraten nur möglich, wenn der Volksschulunterricht verpflichtend für alle Klassen streng kontrolliert würde und der gesamte Schulbesuch an öffentlichen Lehranstalten unentgeltlich erfolgen würde. Die Lehrmittel müssten zudem von Staate zur Verfügung gestellt werden.<sup>36</sup> Eine freie und nach den „Prinzipien der modernen Wissenschaften gegründete Volkserziehung“ könnte jedoch nur in Folge einer kompletten Trennung von Staat und Kirche und Schule und Kirche erfolgen. Zudem habe die Kirche laut Meinung der Sozialdemokraten in ihrer Fürsorge für die Arbeiter bei deren persönlichen Umstellung an die Industrie komplett versagt und somit jegliches Vertrauen verloren. Eine moderne, kulturelle und freie Bildung kann nur ohne Einfluss des Klerikalismus erfolgen. Hier bereiteten die Sozialdemokraten den Boden für spätere bildungspolitische Entwicklungen, die nach dem 1. Weltkrieg zum Tragen kamen.<sup>37</sup>

Zusammenfassend lassen sich in der Politik zwei grundlegende Tendenzen feststellen. Erstens, auffallend für die Politik der Jahrhundertwende war nicht nur ein erhöhtes Politikverständnis des Volkes, sondern es wurde auch mehr den je manipuliert. Im wahrsten Sinne des Wortes wurde ein neuer Ton eingeschlagen. Die Reden wurden merklich populistischer, polemischer, propangistischer und rhetorisch aggressiver. Es wurde öffentlich schimpfend auf Missstände hingewiesen, Feindbilder bewusst geschaffen und so die Wähler manipuliert.

---

<sup>34</sup> Ebd., 123f.

<sup>35</sup> Vgl. Schorske, Wien, 113.

<sup>36</sup> Vgl. Berchtold, Österreichische Parteiprogramme, 130.

<sup>37</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 17.

Zweitens, muss man den aufkommenden Massenparteien jedoch auch anrechnen, dass sie im Gegensatz zum Liberalismus in Stande waren Macht und Verantwortung zu verbinden und somit einen neuen politischen Stil zu kreieren. Die Politik war auf einer Demokratisierungswelle. Das Volk wurde zur Mitsprache, politischen Partizipation und politischen Selbstverantwortung gegenüber ihrem Staate aufgerufen. Obwohl das Parlament immer mehr an Gewichtung gewann, wurde die Autorität des Kaisers jedoch nie in Frage gestellt.<sup>38</sup>

## **1.2. Die wirtschaftliche Entwicklung**

Die wirtschaftliche Entwicklung steht in enger Interdependenz zum Bevölkerungswachstum und umgekehrt. Seit dem späten 19. Jahrhundert setzte in Wien ein rasanter Bevölkerungsanstieg ein. Im Zeitraum von 1869 (890 000 Einwohner) erhöhte sich die Einwohnerzahl um das mehr als das Doppelte, auf 2, 08 Millionen Einwohner 1910.<sup>39</sup> Dieses rasante Wachstum der Wiener Bevölkerung war durch einen enormen Industrialisierungsschub in den 1880er und 1890er Jahren bedingt. Neue Technologien führten zum Aufkommen neuer Energiequellen wie Elektrizität oder Erdöl, die wiederum neue Leitsektoren entstehen ließen: Chemie, Elektrotechnik und Motorenbau. Diese neuen, modernen Industriezweige bedurften erhöhten Kapitals, das vom Ausland einfluss und so die Märkte zusammenschloss. Aufgrund dieser teuren Investitionen konnte sich meist nur die Großindustrie diese neuen Innovationen leisten. Die Zeit zwischen 1880-1900 zeichnete sich als entscheidende Phase der Großindustrie ab. In diesen 20 Jahren wurden 20% aller im 19. und 20. Jahrhundert geführten Unternehmen gegründet. Bis zum Ersten Weltkrieg waren drei Viertel aller Großunternehmen des 20. Jahrhunderts errichtet worden. Auch wenn diese Zahlen sich auf Österreich beziehen, so

---

<sup>38</sup> Vgl. Schorske, Wien, 113.

<sup>39</sup> Franz X. Eder, Peter Eigner u.a., Wien im 20. Jahrhundert. Wirtschaft, Bevölkerung, Konsum (Querschnitte, Bd. 12, Wien 2003), 9.

widerspiegeln sie in hervorragender Weise die Situation in Wien, denn 70% aller Neugründungen fanden in Wien statt.<sup>40</sup>

Dieser dynamische Industrialisierungsschub wurde um die Jahrhundertwende von einem noch stärker wachsenden Dienstleistungsboom überrollt. Betrachtet man die Gesamtsituation, so stellt man einen enormen Anstieg der Gesamtanzahl der Erwerbstätigen fest. Betrug sie im Jahr 1890 707 588, zählte man im Jahre 1910 bereits 1 033 113, die einer Lohnarbeit nachgingen. Analysiert man nun diese Zahlen im Sinne eines sektoralen Vergleichs, wird man auf zwei wesentliche Entwicklungsmerkmale aufmerksam. Zum einen, geht die Zahl der Beschäftigten des sekundären Sektors in dem oben genannten Zeitraum prozentuell zurück (von 48,5 % 1890 auf 47,1% 1910). Zum anderen zeichnete sich eine erstarkte Beschäftigungskonzentration im tertiären Sektor ab. In den 10 Jahren vor und nach 1900 stieg die Anzahl der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor um 1,7 %, von 50,3 auf 52%.<sup>41</sup> In Beschäftigungszahlen ausgedrückt, so nahm die Zahl der Erwerbstätigen im tertiären Bereich von 345.000 im Jahre 1890 auf 658.000 im Jahre 1910 zu. Österreichweit gesehen, fielen hier der Handel mit einer Steigerung von 76%, das Eisenbahnwesen mit 127%, das eng verknüpft war mit dem Fremdenverkehr mit 57% Potenzierung stark ins Gewicht.<sup>42</sup>

Viele gesellschaftspolitische Entwicklungen der Wiener Moderne lagen diesen drei Berufssparten zu Grunde. Im Handel wurde der aufkommende Antisemitismus, der von den Christlich-sozialen und Deutsch-Nationalen geschnürt wurde, deutlich sichtbar. Der Greißler fühlte sich nicht nur vom Großhandel bedrängt, sondern auch von den Juden, die den Handel dominierten. Die Überpräsenz der Juden im Handel konnte auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Sicherlich brachten die Juden eine gewisse Disposition für den Handel mit, aber vor allem waren sie jene Gruppe, die sich am schnellsten an die neuen modernen Handelsbedingungen – innovativ, marktorientiert und leistungsambitioniert – anpassen konnten. Die Juden waren durch ihre Modernisierungsbereitschaft und auch aktive Teilnahme leicht für

---

<sup>40</sup> Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 184.

<sup>41</sup> Eder, *Wien im 20. Jahrhundert*, 9f.

<sup>42</sup> Ebd., 10.

jede Modernisierungskrise schuldig zu sprechen. Ihre Rolle als Sündenbock passte in die Weltansicht des nichtjüdischen Volkes, indem jeder Neid und jedes eigene Versagen mit dem Antisemitismus verschleiert wurde.<sup>43</sup>

Das Eisenbahnwesen war eng mit dem Fremdenverkehr verknüpft. Trotz erster Autos blieb die Eisenbahn das Transportmittel Nummer eins für die österreichische Bevölkerung. Es bot nicht nur für ausländische Gäste ein bequemes Fortkommen, sondern wurde vor allem von dem Österreicher selbst genützt. In der sog. Sommerfrische fuhr die Mittel- und Oberschicht mit der Bahn zu ihren Sommerresidenzen, wo sie die Wirtschaft ankurbelten. In Wien, als Residenzstadt, nahm der Dienstleistungssektor nicht nur durch die Hotels zu, sondern auch durch die berühmt gewordenen Kaffeehäuser, die Zentren der Konversation.<sup>44</sup>

Welche politischen, wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Faktoren spielten eine bedeutende Rolle für den Wirtschaftsaufschwung in den 1890er Jahren mit einer hohen Konjunktur ab 1904? Wesentlich zu diesem Erfolg hat Wien als Haupt- und Residenzstadt beigetragen. Aufgrund ihrer zentralen Funktion sowie als Sitz der Finanzmächte war es in einer Position, die prädestiniert war für wirtschaftliche Innovationen bzw. Investitionen. Weiteres trug das differenzierte Arbeitskräfteangebot, reichend von Facharbeiter bis Billiglohnarbeiter, sowie Wiens infrastrukturelle Erschließung zu dem wirtschaftlichen Höhenflug bei.<sup>45</sup> Diese räumliche Konzentration der Branchen auf den städtischen Raum war primär auf die beiden Komponenten zurückzuführen. Die neuen industriellen Sektoren wie Elektroindustrie oder Maschinenbau verlangten nach modernem Know-How. Die entsprechenden Arbeitskräfte für Forschung, Entwicklung und Erzeugung fanden sie in der angrenzenden Stadt Wien. Der Vorteil der Ballungszentren für die Arbeiter war die Nähe von Wohnraum und Arbeit. Sie konnten nach langen Arbeitstagen mit den neuen öffentlichen Massenverkehrsmitteln diesen Weg leichter bestreiten.<sup>46</sup> Angesichts dieser neuen produktionssteigernden Technologien, den flexibleren

---

<sup>43</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 195.

<sup>44</sup> Ebd., 196f.

<sup>45</sup> Vgl. Eder, *Wien im 20. Jahrhundert*, 10.

<sup>46</sup> Vgl. Eder, *Wien im 20. Jahrhundert*, 16.

Arbeitskräften in der Haupt- und Residenzstadt spielte die Kaufkraft der Wiener Bevölkerung nur eine untergeordnete Rolle für die Konjunktur.<sup>47</sup>

Wie sah die Wiener Wirtschaft nun in ihrem Naturell aus? Die Phase der Industrialisierung und Tertiärisierung des späten 19. und frühen 20. Jahrhundert war von „konkurrenzwirtschaftlichen Strukturen“<sup>48</sup> gekennzeichnet. Der Staat sowie kommunale Verbände und staatliche Interessensgruppierungen nahmen noch wenig Einfluss auf das wirtschaftliche Treiben der Industrie. Es gab noch wenig gesetzliche Regelungen, die industrielle Gegebenheiten bzw. industrielle und gewerbliche Machtverhältnisse ordneten. Vielmehr wurden allgemeine Rahmenbedingungen geschaffen, in denen die wirtschaftlichen Akteure genügend Freiraum für individuelle Entscheidungen hatten. Die Rahmenbedingungen wurden aber maßgeblich von den herrschenden politischen Strömungen beeinflusst. Infolgedessen regierten liberale Bestimmungen bis in die 1880er Jahre das wirtschaftliche Geschehen. Die Gewerbeordnung von 1885 wurde geprägt von einer konservativen, antiliberalen Grundhaltung und sah mehrere finanzielle Benachteiligungen für Industrielle gegenüber Gewerbetreibenden vor. Mit dem Machtantritt Karl Luegers in Wien 1895, einem kleinbürgerlichen, antisemitischen und antikapitalistischen Führer, schien die Blütezeit des „organisierten Kapitalismus“<sup>49</sup> zunächst am Ende zu sein. Lueger musste nun einen Weg finden, um moderne Entwicklungen sowie die kleinbürgerliche Masse zu unterstützen. Die Wirtschaftsausgaben Karl Lueger lagen etwa in der Höhe als jene Ausgaben der vorher regierenden Liberalen, jedoch setzte er seinen Schwerpunkt auf stark kommunale Anliegen wie den Ausbau der technischen (Verkehrswesen) und sozialen Infrastruktur (v.a. Schulwesen). Wie seine Vorgänger unternahm er keine staatlichen Initiativen zur Beschäftigungspolitik. Die 1880 festgelegten Mindeststandards hatten weiterhin ihre Gültigkeit und wurden durch keine aussagekräftigen, arbeitsrechtlichen Bestimmungen bzw. Regelungen zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer erweitert.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> Ebd., 10.

<sup>48</sup> Ebd., 17.

<sup>49</sup> Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 183.

<sup>50</sup> Vgl. Eder, *Wien im 20. Jahrhundert*, 17f.



Vielmehr als der Staat prägten die Unternehmer selbst ihr wirtschaftliches Schauspiel. Das Aufkommen der Großindustrie bedurfte eines großen Kapitals für technologische Investitionen. Hier kamen nun die Aktiengesellschaften auf das wirtschaftliche Parkett, die besonders in den 1890er Jahren bedeutend zum Wirtschaftsaufschwung beitrugen. Die Aktiengesellschaften führten zu einer Trennung von Besitz – und Unternehmerfunktion und infolgedessen zur Bildung von zwei neuen Berufsgruppen, den Beamten und den Industrieangestellten. Eine zentrale Rolle zwischen Aktiengesellschaften und Industrie spielten die Banken, die ab der Jahrhundertwende die herrschende Position einnahmen. In Folge der Hochkonjunktur 1904 wurden zahlreiche Banken gegründet, die den bereits einsetzenden „organisierten Kapitalismus“ bestärkten.<sup>51</sup>

Mangels gesetzlicher Bestimmungen und Regelungen organisierten sich die ökonomischen Parteien in Interessenverbände. Es kam zu zahlreichen Gründungen: Die 1893 gegründete Zentrale Gewerkschaftskommission agierte im Sinne der Arbeiternehmer, der 1892 etablierte Centralverband der Industrie, handelte nach großindustriellen Vorstellungen. Die Interessengruppen der Arbeiternehmer und Arbeitgeber kämpften um die Rechte ihre Gefolgschaft und übten zudem Druck auf den Reichsrat aus. Die Gewerkschaften agierten zumeist sehr aggressiv und begünstigten somit einen organisierten Klassenkampf, in dem sie das ideologische Vorbild darstellten.<sup>52</sup>

Der Streit der Gewerkschaften richtete sich meist auf die Realeinkommen der Arbeiter, die zunehmend in einem Ungleichgewicht zum Wirtschaftswachstum der Industrie stand. 1895 betrug die Wachstumsrate von Industrie und Gewerbe 3,3 % und in den starken Jahren zwischen 1903 und 1907 sogar bis zu 5,6 %. Obwohl das Realeinkommen in den 1890er Jahren rasch anstieg, stagnierte es in den folgenden Jahren. Erste Kollektivverträge wurden ab 1896 abgeschlossen und 1912 verfügten 18% der Erwerbstätigen über einen solchen Kollektivvertrag. Die Lohnbestimmungen konnten jedoch die Teuerungswelle bei Lebensmittel und Lebenshaltungskosten wie Miete nicht kompensieren. Die Folge waren von Sozialdemokratie und Gewerkschaft

---

<sup>51</sup> David F. Good, Ökonomische Ungleichheit im Vielvölkerstaat. Zur Rolle der Metropole Wien. In: Jürgen Nautz, Richard Vahrenkamp, Die Wiener Jahrhundertwende. Einflüsse – Umwelt – Wirkungen (Studien zur Politik und Verwaltung 46, Wien/Köln/Graz 1996), 185-188.

<sup>52</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 185f.

organisierte Proteste auf der Straße, im Parlament und in der Presse. Das Volk, die Arbeiter, wurden mobilisiert.<sup>53</sup>

Trotz des wirtschaftlichen Aufschwungs und moderner Technologien lagen wir im europäischen Vergleich deutlich hinter der Schweiz und Deutschland. Unser Rückstand gegenüber dem Westen konnte auf mehrere Faktoren zurückgeführt werden. Ein Hauptbestandteil trägt noch immer die stark agrarisch geprägte Wirtschaftslandschaft Österreichs. Weitere Gründe für das Nachhinken war das Fehlen eines direkten Meerzuganges Mangel an industriellen Spezialisierungen, zu geringe Arbeitsteilung, ein schwacher innerer Markt, ein niedriges Konsumverhalten sowie fehlende Risikobereitschaft. Letzteres widerspiegelt die österreichische Mentalität der Sicherheit und das Streben nach einem sicheren Staatsposten in charakteristischer und zugleich lähmender Weise. Der aufkommende Sozialstaat mit seiner Protektion vom Kleingewerbe verstärkte diese sichere Atmosphäre. 1902 waren 92% aller Betriebe Handwerksbetriebe oder Heimarbeit und beschäftigten 55% der Erwerbstätigen. Das Volk sah darin eine gesicherte, ruhige und friedvolle Zukunft, die Ökonomen einen großen Hemmschuh für das Wirtschaftswachstum. Unterstützung bekamen die Ökonomen von einem Teil der Politiker, von den Unternehmern, dem Militär (Rüstungsindustrie) und der sozialistischen Elite. Die Sozialisten trieben zum einen die Arbeiter auf die Straße, zum anderen drängten sie das Bürgertum zu Handlungen. Die Kirche, der Adel, die Bauern und das Kleingewerbe sahen dem dynamischen Wachstum skeptisch entgegen. Diese parteilichen, sektoralen Divergenzen in den wirtschaftlichen Bereichen schlugen sich auch in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens der Jahrhundertwende nieder.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates , 186f.

<sup>54</sup> Ebd. 191f.

## **1.3. Demographische Zahlenspiele und dominierende Nationalitäten**

### **1.3.1. Bevölkerungsentwicklung**

Zwischen 1890 und 1910 kam es zu einem beachtlichen Bevölkerungszuwachs in der Habsburgermonarchie. In dem Gebiet der späteren Republik stieg die Zahl von 5,5 Millionen Einwohnern 1890 auf 7,5 Millionen 1910.<sup>55</sup> Vergleicht man diese Zahlen jedoch mit Europa, so erblassen Österreichs Zuwächse. Den größten Zuwachs erreichte Wien, die Haupt- und Residenzstadt. 1890 betrug die Einwohnerzahl des heutigen Stadtgebietes 1 430 213 und 1910 überstritt sie bereits die 2 Millionen Marke und erreichte einen Stand von 2 083 630. Auffallend dabei ist hier der starke Zuwachs in den industrialisierten Außenbezirken. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung stieg um 7,3% (von 1890 46,6% auf 1910 53,9%), das hieß in Einwohnerzahlen ausgedrückt 666 715 Einwohner besiedelten die Außenbezirke 1890 und 1910 umfassten diese bereits 1 123 778 Menschen.<sup>56</sup> Die Bezirke waren aber nicht auf solche Massen vorbereitet. Es entstand eine große Wohnungsnot und viele Arbeiter hausten in Baracken und fanden als Bettgeher oder Untermieter Unterschlupf. An Hand dieser Statistik erkennt man bereits, dass Wanderbewegungen der Hauptgrund für den Bevölkerungsanstieg in Wien verantwortlich waren. Daneben spielten die Geburtenziffer und Sterberate nur eine untergeordnete Rolle.

- *Migration*

Wien galt als der stärkste Magnet für Zuwanderungen. Die Stadt zog die Menschen nicht nur in der Hoffnung auf Arbeit an, sondern bezauberte die Menschen durch ihre Kultur, den kaiserlichen Flair und ihren Luxus. Zwischen 1890 und 1900 hatte Wien eine Zuwachsrate von 22,1%.<sup>57</sup> Wien wurde zu einem großstädtischen „Schmelztiegel“, indem die Bevölkerung mehrheitlich nicht in Wien geboren war. Zwischen 1900 und 1910 waren weniger als 50%

---

<sup>55</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 45.

<sup>56</sup> Eder, Wien im 20. Jahrhundert, 34.

<sup>57</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 45.

„echte“ Wiener.<sup>58</sup> Der Großteil stammte aus Böhmen und Mähren, der ein Viertel der Wiener Bevölkerung um 1900 ausmachte, dagegen nur ein geringer Anteil (4%) aus dem westlichen Reichsgebiet.<sup>59</sup> Wenige Zuwanderer fanden jedoch den Luxus in der Stadt, sondern verdienten ihr Brot in den Fabriken und wohnten in winzigen Wohnungen, meist sogar nur als Untermieter oder Bettgeher. Voller Hoffnungen auf ein besseres, aufregenderes Leben begegnete ihnen die Stadt mit Abkehr, Kälte und Einsamkeit. Mit etwas Glück und ökonomischen sowie familiären Netzwerk schafften nur wenige von ihnen den Aufstieg, die meisten verschwammen in einer breiten grauen Masse „die Ziegel auf Ziegel und Pflastersteine auf Pflastersteine schoben, die in dumpfen Gewölbe Schuhe flickten, die in schlecht beleuchteten Räumen schneiderten, die in staubigen Kellern hobelten“<sup>60</sup>. Die oben angeführte Beschreibung der Schicksale der Zuwanderer traf vor allem auf die tschechischsprachigen Migranten zu. Ihr gesellschaftliche Position reichte kaum über die eines Arbeiters hinaus, meist sogar aufgrund ihrer Herkunft noch eine Stellung darunter. 1910 arbeiteten drei Viertel der Erwerbstätigen Tschechen und Tschechinnen in der Industrie oder im Gewerbe. Die jungen Frauen fanden vor allem eine Stelle als Dienstmädchen, das jedoch um die Jahrhundertwende eine abschätzige und ablehnende Bedeutung gewann.<sup>61</sup> Wenige von ihnen erreichten einen Platz als Meister, Geselle oder Lehrling in einem Handwerksbetrieb.<sup>62</sup>

Ein komplett anderes soziologisches Profil zeigte die zweite große Migrationsgruppe – die Juden. Die Juden, die um die Jahrhundertwende nach Wien kamen, stammten überwiegend aus den Shtetls Böhmens, Mährens und Galziens. Sie waren primär motiviert nach Wien auszuwandern, um ein freies und weniger kontrolliertes Leben als in den Dörfern führen zu können. Sie entwickelten bereits in ihrer Heimat ein großes Gemeinschaftsethos, das sie in Wien fortsetzten. Es gab keine andere ethnische Gruppe, die so viele hervorragende Denker, Intellektuelle und wirtschaftliche sowie gesellschaftliche

---

<sup>58</sup> Eder, Wien im 20. Jahrhundert, 149.

<sup>59</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 45.

<sup>60</sup> Monika Glettler, Die Wiener Tschechen. Strukturanalyse einer nationalen Minderheit in der Großstadt (Veröffentlichungen des Collegium Carolinum 28, München/Wien 1972), 34.

<sup>61</sup> Vgl. Eder, Wien im 20. Jahrhundert, 151.

<sup>62</sup> Ebd.

Aufsteiger hervorbrachte. Es schien, als würden sie all ihre Energie, die sie in kleindörflicher Isolation gespeichert haben, in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur freisetzen. Es lag in ihrer Religion sich zu assimilieren und sich an die Sprache und Lebensgewohnheiten der neuen Kultur anzupassen. Dabei vergaßen sie nie ihre religiösen Wurzeln<sup>63</sup>. Der Antisemitismus, mit dem sie offen konfrontiert wurden, bestärkte sie in ihrem Unternehmen nur noch mehr. Ethnische Erniedrigungen nahmen sie als Ansporn, um noch härter und besser zu arbeiten. Sie versuchten Vorurteile durch Leistung entgegenzusteuern und infolgedessen Achtung in der Gesellschaft zu gewinnen.<sup>64</sup>

- *Geburten*

Der starke Bevölkerungszuwachs ist primär auf die Migration zurückzuführen. Im Vergleich dazu spielten Geburten und Sterbefälle nur einen geringen Anteil im bevölkerungsdynamischen Wachstum. Im vorgegebenen Zeitraum gab es zwei Phasen demographischer Veränderungen. Ab 1880 setzte eine Phase der niederen Sterblichkeit ein. In der zweiten Phase ab 1900 sank auch die Geburtenrate von 32% zwischen 1886 und 1890 auf 30,3% in den Jahren 1901-1905. Der rasante Geburtenrückgang im ersten Jahrzehnt steuerte gegen den Bevölkerungszuwachs, vor allem wirkte er hemmend für den Wiener Bevölkerungsanteil. Zwischen 1900 und 1910 fiel die Fertilitätsrate in dem Maße, wie sie es vergleichsweise in den letzten 50 Jahren des 19. Jahrhunderts getan hatte, nämlich um 30%. Anders ausgedrückt bedeutete das eine knapp über zwei Kinder Verteilung pro Frau. Bei der noch hohen Kindersterblichkeit – auch wenn sie um 15% sank - heißt das in der Realität 1,5 Kinder pro Frau. Auch wenn eine „vollständige Reproduktion der großstädtischen Bevölkerung“<sup>65</sup> durch die hohe Sterblichkeitsrate historisch gesehen immer schwierig war, wurde dies 1900 noch erreicht, jedoch 1910 konnte davon keine Rede mehr sein. Die Fertilitätsrate in Wien wurde von der hohen Industrialisierung stark negativ beeinflusst. Zudem war sie sehr

---

<sup>63</sup> William M. *Jonston*, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848-1938 (3, dt.-sprachige Aufl., Wien/Köln/Graz 1992), 39.

<sup>64</sup> Vgl. *Jonston*, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 41f.

<sup>65</sup> *Eder*, Wien im 20. Jahrhundert, 162.

schichtbezogen und so ergaben sich erhebliche Unterschiede zwischen den Anzahl der Kinder der Arbeiterschaften und jenen der Oberschicht.<sup>66</sup>

- *Sterblichkeit*

Zu Beginn der Jahrhundertwende nahm die Lebenserwartung bei der Geburt um 1- 1,5% jährlich zu. Dieser rasante Anstieg konnte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nicht mehr erreicht werden. Zudem sank die Sterblichkeitsrate in allen Altersgruppen bis zu 50%. Am beeindrucktesten war der Rückgang der Kindersterblichkeit. Zwischen 1900 und 1920 sank die Mortalitätsrate der 1- bis unter 5-Jährigen um ca. 90% am deutlichsten.<sup>67</sup>

Welche Umstände dominierten den Rücklauf der Sterblichkeitsrate? Zu Beginn des 20. Jahrhunderts befand sich die sog. „erste sanitäre Revolution“, die die Reformen der öffentlichen Wasserversorgung und die Entsorgung zum Gegenstand hatte, in ihrer Abschlussphase. Durch die 1873 in Betrieb genommene erste Hochquellenwasserleitung verbesserte sich die Trinkwasserversorgung dramatisch. Mit dem Bau der zweiten Hochquellenwasserleitung 1910 waren alle Bezirke mit gutem Trinkwasser versorgt und es herrschte kein Wassermangel mehr. Mit dieser Sanierung der Städte ging eine bessere Gesundheitsvorsorge einher.<sup>68</sup>

Im Zuge der kommunalen Leistungsverwaltung unter Karl Lueger kam es auch zu Expansionen im Gesundheitswesen. Ziel war es durch gezielte Fürsorgemaßnahmen die gesamte Volkshygiene zu heben. 1910 waren immer noch Infektionskrankheiten die Haupttodesursache. In den 1880er Jahren übernahm das Wiener Stadtphysikat die Verantwortung über die Volkshygiene. Im Mittelpunkt der Aktivitäten stand die Seuchenbekämpfung. Dazu zählte die Durchführung von Impfaktionen, der Betrieb von Desinfektionsanstalten und hygienischer Untersuchungsstellen.<sup>69</sup>

Eine zentrale Rolle für den Rückgang der Sterblichkeit im beginnenden 20. Jahrhundert spielten auch Investitionen in die soziale Infrastruktur, wie den

---

<sup>66</sup> Ebd., 162 -164.

<sup>67</sup> Josef *Ehmer*, Sozialgeschichte des Alters (Frankfurt am Main 1990), 213.

<sup>68</sup> Vgl. Eder, Wien im 20. Jahrhundert, 176.

<sup>69</sup> Ebd., 177.

kommunalen Bädereausbau und vor allem das Wohnbauprogramm. Es wurden Offensiven gestartet, die ein Bewusstsein für Körper- und Wohnungshygiene schaffen sollten. Da hinreichend Wasser in höchster Qualität zur Verfügung stand, entwickelte sich eine intensive proletarische Badekultur. Die jährliche Besucherzahl städtischer Brausebäder stieg von einer Million vor 1900 auf drei im Jahr 1911.

Neben diesen oben angeführten Gründen, spielte die Medizin für den Mortalitätsrückgang in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nur eine geringfügige Rolle. Ihr Betrag beschränkte sich auf Impfungen und die Herstellung von sterilen Bedingungen bei einer Operation oder Entbindung.<sup>70</sup>

## **1.4. Soziale Schichten**

Nach 1848 besonders zur Zeit des Liberalismus formierten sich die unterschiedlichen sozialen Klassen. Auch wenn die Deklaration von Adel, Bürgertum und Arbeiter bereits Jahrzehnte vorher festgelegt wurde, so nahmen sie bis zur Jahrhundertwende neben der sozialen Dimension andere Ausmaße ein. In politischer Hinsicht bekam jede Klasse ihre eigenen politischen Vertreter und ihre Partei. In ökonomischer Hinsicht verlief die Kategorisierung aufgrund des Berufes und der Art der Beschäftigung (zum Beispiel war die Lohnarbeit charakteristisch für die Arbeiterklasse). Im Besonderen für den Bereich der Bildung interessant ist der ideologisch-kulturelle Bereich. Konkret sprechen wir von drei Klassen: dem Adel, Bürgertum und Arbeiter.<sup>71</sup>

### **1.4.1. Der Adel**

Im Adel unterschied man zwischen zwei Gruppen, man könnte sogar sagen zwischen zwei Gesellschaften, der ersten und der zweiten. Die erste

---

<sup>70</sup> Vgl. Andreas Weigl, Demographischer Wandel und Modernisierung in Wien. Kommentare zum historischen Atlas von Wien (Wien 2000), 194.

<sup>71</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 66.

Gruppe bezieht sich auf den alten Adel. Jene Schicht, die ihren Adelstitel vererbt bekommen hatte (sie selbst rechtfertigten oft ihren Stand als privilegiert geboren) und hoffähig waren. Um ein hoffähiger Adeliger sein zu können, musste man einem alten hierarchischen Abkommen entsprechen. Hoffähig, d.h. am Hofe zugelassen, war nur jener Adel, der 16 Viertel (16 Ur-Ur-Großeltern hatte) adelig war. Der österreichische Hof zählte 80 Familien, die jedoch so vielseitig verschwägert waren, dass man fast von einer Familie sprechen konnte.<sup>72</sup>

Der Hofadel stand dem Monarchen sehr nahe und hatte auch großen Einfluss auf dessen politisches Wirken. Auch wenn der Adel bereits Mitte des 19. Jahrhunderts den anderen Staatsbürgern rechtlich gleichgestellt worden war und somit an Privilegien verloren hatte, behielt er seine sichere politisch einflussreiche Position im Abgeordnetenhaus bis zum allgemeinen Männerwahlrecht 1906/07 inne. Zunehmend zurückgedrängt von den aufkommenden Massenparteien, von deren Kämpfen sich der Adel distanzierte, bewahrte er sein Ansehen mit einer großen Gewichtung im Herrenhaus und in den Landtagen. Die Adeligen sahen sich nur dem Monarchen gegenüber treu ergeben und in seinem Dienst und somit hielten sie sich von den Nationalitätenzwistigkeiten sowie innerpolitischen Kämpfen heraus.<sup>73</sup> Ihre Nähe zum Hof sowie ihr Reichtum zeichneten sich als großer Vorteil gegenüber gesellschaftlichen Fehlschlägen aus. Durch ihre günstigen sozialen Verbindungen erreichten sie hohe Stellungen in der Bürokratie und im Militär. In dieser Position erwiesen sie dem Kaiser gegenüber höchste Loyalität.<sup>74</sup> Die Hauptstützen des hohen Adels bildeten Prestige, Macht und Besitz. Die Grundlage für den adeligen Lebensstil waren nach wie vor die Großgrundbesitzungen, die in agrarischer Form bewirtschaftet wurden. Diese ökonomischen Besitzungen bildeten das Fundament des Adels, das auch in Zeiten politischer Umbrüche die Macht und das soziale Prestige der Hohenaristokratie aufrecht hielten.<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 55.

<sup>73</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 89.

<sup>74</sup> Vgl. Ernst Bruckmüller, Sozialgeschichte Österreichs (Wien 1985), 260.

<sup>75</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 90.



Mit dem aufsteigenden Bürgertum im 19. Jahrhundert bekam der Adel zunehmend Konkurrenz und seine allmächtige Stellung in der Gesellschaft wurde allmählich untergraben. Das ablehnende leistungsorientierte Prinzip des Bürgertums wurde durch die enge Familien und Standeszusammengehörigkeit zu Beginn noch unterstützt und gefestigt, jedoch im Laufe des 19. Jahrhunderts klafften adeliger Schein und adelige Realität zunehmend auseinander. Ihr gesellschaftliches Verhalten entsprach nicht mehr ihrer ständischen Monopolstellung. Ihre Einflussnahme auf den Hof ging zunehmend zurück. Das Parlament und seine vertretende Parteien hatten steigendes Stimmrecht gegenüber dem Kaiser. So dienten manche Hofzeremonien und Feste nur mehr der Repräsentation und dem Prestige, jedoch nicht mehr primär der politischen Einflussnahme und Diskussion. Der Adel als federführende Instanz wurde zunehmend Vergangenheit.<sup>76</sup>

Gingen die Privilegien und Rechte des Adels kontinuierlich zurück, so konnten sie bis 1919 das Fideikommiss aufrechterhalten. So blieben das Vermögen und die Ländereien im Besitz der Adelsfamilien, die somit einen ungeheuren Reichtum anhäufen konnten. Der Adel versuchte mit zunehmendem Aufstieg des Bürgertums seine Stellung durch übertriebene Exklusivität und luxuriöse Selbstpointierung neu zu definieren und zu verteidigen. Bis 1919 konnte sich so dieser Adel sehr gut halten.<sup>77</sup>

Um die eigene Identität zu schützen und zu bewahren distanzierte man sich sehr deutlich von der sog. zweiten Gesellschaft, die jedoch in der Höhe des Vermögens und im gesellschaftlichen Ansehen dem Adel um nichts nachstand. Zur zweiten Gruppe zählten jene Menschen, die durch ihren beruflichen Erfolg den Adelstitel erworben hatten. Eine der stärksten vertretenden Gruppen der sog. „bürgerlichen Aristokratie“<sup>78</sup> waren die Bankiers: Geymüller, Fries, Arnsteiner, Steiner, Rothschild. Die Adelskriterien waren Reichtum und Förderungen für das Ansehen des Staates und Reiches, so erlangten auch erfolgreiche Unternehmer, Beamte sowie auch berühmte Künstler, Literaten und Vertreter aus Musik und Theater das Adelsprädikat. Am Ende des 19.

---

<sup>76</sup> Vgl. Hannes Stekl, *Adel und Bürgertum in der Habsburgermonarchie, 18. – 20. Jahrhundert* (Sozial- und wirtschaftshistorische Studien 31, Wien 2004), 31.

<sup>77</sup> Vgl. Jonston, *Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte*, 56, vgl. Stekl, *Adel und Bürgertum*, 16.

<sup>78</sup> Bruckmüller, *Sozialgeschichte*, 261.

Jahrhunderts konnte das Adelsprädikat durch finanziellen Nachdruck sehr leicht erworben werden. Der sog. Dienstadel blieb jedoch trotz aller Assimilationsbemühungen (Luxuskonsum, politische Einflussnahme, gesellschaftliche Verpflichtungen) stets Gesellschaft zweiter Klasse gegenüber dem alten, hoffähigen Adel.<sup>79</sup> Zu Vermischungen bei gesellschaftlichen Anlässen kam es nur selten. Die Degradierung des Dienstadels schlug sich auch in deren Bezeichnung nieder. Führte die Hocharistokratie Titeln wie Fürst oder Fürstin, Graf oder Gräfin so gebührte einem bürgerlichen Adeligen nur ein Freiherr, Ritter, Edler oder bloß ein ‚von‘.<sup>80</sup>

### 1.4.2. Das Bürgertum

Soziale Klassen werden erst durch die Bildung von Klassenfeindbildern und der aktiven Auseinandersetzung mit denen genau definiert. So kann man gezielt ab den 1890er Jahren von einer reinen Arbeiterklasse und einem Bürgertum sprechen. Diese beiden Klassen haben sich geformt, standardisiert und streng organisiert.<sup>81</sup>

Das Bürgertum setzte sich aus dem Wirtschaftsbürgertum, dem Stadtbürgertum und dem Bildungsbürgertum zusammen. Es umfasste ca. 3-7% der Gesamtbevölkerung des Reiches, konzentrierte sich jedoch mit mehr als einem Drittel davon in der Hauptstadt.<sup>82</sup> Das Wirtschaftsbürgertum hatte sich als Klasse mit dem Aufkommen des Industriekapitalismus abgehoben. Wie bereits oben angesprochen, musste sich das Bürgertum mit der Organisation der Arbeiter neu ordnen und definieren. Dies kam vor allem im Wirtschaftsbürgertum stark zu tragen. Aufgrund des Drucks der Gewerkschaften und der zunehmenden Bedrohung der stark politisch geprägten Arbeiterbewegung erwies es sich für die Unternehmenseite als unausweichliche Konsequenz, ihre eigenen Interessen innerhalb des

---

<sup>79</sup> Vgl. Bruckmüller, Sozialgeschichte, 261. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 87.

<sup>80</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 54.

<sup>81</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 85.

<sup>82</sup> Vgl. Hannes *Stekl* (Hg.), „Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit“, Bd. 2 (Bürgertum in der Habsburgermonarchie, Hg. Ernst Bruckmüller u.a., Wien 1992), 11.

Bürgertums zu artikulieren und für ihre Klasse zu kollektivieren. Es bedurfte nun einer besseren Organisation und klareren Ausdrucksweise. Mit der Gründung des Central-Verbandes der Industriellen für die Großindustrie 1892, des Bundes österreichischer Industrieller für mittlere und kleinere Industrie 1897 und der Hauptstelle für die Arbeitergeberorganisationen 1907 erwarb nun das Wirtschaftsbürgertum eine institutionelle Vertretung und somit eine Stärkung ihrer Klasse.<sup>83</sup> Dem unternehmerischen Wirtschaftsbürgertum sah man im Land jedoch mit Argwohn entgegen, in dem die katholische Grundgesinnung und eine Mehrheit von selbständigen Gewerbetreibenden vorherrschend waren. Zudem entstammte der Großteil des Wirtschaftsbürgertums aus religiösen und ethnischen Minoritäten, so zum Beispiel aus dem Judentum, die in direkter wirtschaftlicher Konkurrenz zu den katholischen Gewerbetreibenden standen.<sup>84</sup>

Das Großbürgertum stand in ihrer Lebensweise und in ihrem Vermögen der Hocharistokratie sehr nahe, jedoch bildeten sie selbst ein soziales Netz vor allem durch gezielte strategische Heirat. Um jedoch unter der Kontrolle des Staates zu bleiben, wurden nicht wenige aus diesem Stand nobilitiert. 13 % der neu Nobilitierten entstammten dieser sozialen Schicht. Ihre grundlegenden Differenzen entstammen ideologischer Natur. Leistung, individuelle Selbständigkeit, Marktorientierung sowie Konkurrenzdenken waren bürgerliche Ethiken des ausgehenden 19. Jahrhunderts.<sup>85</sup> Verlor der Adel zunehmend an politischer Einflussnahme so wirkte da Großbürgertum direkt – über das Parlament (1911 waren von 512 Abgeordneten 21 Industrielle) oder indirekt – durch Schmiergelder – auf das politische Geschehen ein.<sup>86</sup>

Das Wirtschaftsbürgertum war jedoch nur eine Klasse des Bürgertums. Daneben spielten, nicht weniger bedeutend, das bereits rückläufige Stadtbürgertum und das aufwärtsstrebende, tonangebende und charakterisierende Bildungsbürgertum eine wesentliche Rolle. Zum Bildungsbürgertum gehörten jene Menschen, die eine akademische Ausbildung

---

<sup>83</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 72.

<sup>84</sup> Ebd., 70.

<sup>85</sup> Vgl. Ernst *Bruckmüller*, Hannes *Stekl*, *Zur Geschichte des Bürgertums in Österreich*. In: Jürgen Kocka (Hg.), *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich* (München 1988), 172.

<sup>86</sup> Vgl. Peter *Urbanitsch*, *Bürgertum und Politik im Österreich des 19. Jahrhunderts*. In: *Beiträge zur historischen Sozialkunde* 18 (1988), 83. .

oder zumindest eine Maturitätsprüfung hatten. Darunter fielen die Beamten, Lehrer, Vertreter der freien Berufe wie Ärzte, Rechtsanwälte sowie technische Berufe und im Zuge der Akademisierung auch Teile des Wirtschaftsbürgertums. Nicht zu vergessen und nicht minder bedeutsam sind die Künstler, die Intellektuellen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Erkennbar ist hier, dass sich das Bildungsbürgertum über mehrere Berufsschichten sowie Beschäftigungsarten (selbstständig, unselbstständig) zog, das verbindende Glied hieß Bildung. Bildung war das Hauptkriterium dieser Bevölkerungsschicht und zudem Differenzierungsmerkmal zu dem geburtsstolzen Adel und dem ungebildeten Arbeitern.<sup>87</sup> Das Bildungsbürgertum entwickelte autonome Subsysteme im Bereich des Rechtes, der Gesundheit und der Bildung, welche einen raschen Anstieg des Bildungsbürgertums um die Jahrhundertwende bewirkte. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies eine Steigerung an Studierenden in der westlichen Reichshälfte um 60% in den ersten zehn Jahren des 20. Jahrhunderts, dabei stammten 33% der Studierenden aus dem Bildungsbürgertum selbst.<sup>88</sup>

Hinsichtlich der politischen Sympathisierung war das Bildungsbürgertum gespalten. Es fanden sich sowohl bei den Sozialdemokraten als auch bei den Antisemiten und Deutschnationalen Mitglieder aus dem bildungsbürgerlichen Stand.<sup>89</sup> Allen politischen Lagern und Gesinnungen zum Trotz bestand der innovativste Kern des Bildungsbürgertums aus der Judenschaft. In allen Lebensbereichen wirkten die Juden federführend. 1900 waren 25% aller Studierenden und 30% aller Gymnasiasten Juden.<sup>90</sup> Vor allem in der Kunst, die stark mit dem Bildungsbürgertum assoziiert werden konnte, hielten die Juden die führende Position inne. Das traditionelle Bürgertum verehrte die altbewährte Kunst, die Goethes und Schillers der Literatur. Museen, Oper und Theater galten als bewährte Stätten der Bildung. Nicht zuletzt erhofften sie sich durch die Zuwendung und das Interesse an der „alten“ Kunst die Diskrepanz zum

---

<sup>87</sup> Vgl. Bruckmüller, Sozialgeschichte, 314.

<sup>88</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 242.

<sup>89</sup> Ebd., 242.

<sup>90</sup> Marsha L. *Rozenblit*, Die Juden Wiens 1867 – 1914. Assimilation und Identität (Forschungen zur Geschichte des Donauraums 11, Wien/Graz 1989), 106.

Adel zu überwinden und in diesen Reihen eingegliedert zu werden.<sup>91</sup> Verhaftet in der „schönen und wahren“ Kunst stieß das Bildungsbürgertum auf die Kunst der Moderne, welche laut Hanisch „eine unschließbare Kluft“ öffnete.<sup>92</sup>

Die Söhne des liberalen Bürgertums suchten Zuflucht in der Kunst der Moderne und beeinflussten diese in markanter Weise. Nach der Niederlage des Liberalismus 1897 nahm die Kunst einen besonderen Stellenwert innerhalb des jungen Bürgertums ein. Die Unzufriedenheit mit der Politik, deren aussichtsloses Treiben, erfolgloses Handeln und zunehmend bedrohliches Agieren in Zuge des Antisemitismus und Nationalismus drängten die Bürgerlichen in die Riege der modernen Künste. Im kreativen Gestalten versuchte man Zukunftsängste zu verarbeiten und seine Gefühle und Emotionen ausdrücken. Die Kunst wurde vom antiklerikalen Bürgertum als Religion verherrlicht, deren Dogmen dem Leben Sinn gab. Im Gegensatz zum Adel, bei dem Kunst ein Klassencharakteristikum war, entwickelte sich die Kunst nach der Jahrhundertwende innerhalb des Bürgertums als Ausdrucksmittel und Instrument der Kultivierung. Schorske beschrieb die wahren Helden des Bürgertums ab 1890 als Schriftsteller, Schauspieler und Künstler.<sup>93</sup> Die Problematik Kunst und Bürgertum wird unter 1.5. eingehend diskutiert.

### **1.4.3. Arbeiter**

Die Arbeiterklasse an sich war keine reine homogene Gruppe. Auch sie war von hierarchischen Strukturen gekennzeichnet und sozialen Unterschieden innerhalb ihrer Gruppe geprägt. Qualifizierte ArbeiterInnen standen unqualifizierten ArbeiterInnen gegenüber, Differenzen zwischen Frauen und Männern waren charakteristisch sowie die Art der Beschäftigung variierte. 1900 waren 20% der Arbeiter in Fabriken beschäftigt, davon 3-4% in der Großindustrie, in denen die Arbeiter mit den neuen Arbeitsformen wie

---

<sup>91</sup> Arno J. Mayer, *Adelsmacht und Bürgertum. Die Krise der europäischen Gesellschaft 1848-1914* (München 1984), 233.

<sup>92</sup> Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 244.

<sup>93</sup> Vgl. Schorske, *Wien*, 8.

Akkordsystem und strikte Zeiteinteilung konfrontiert waren.<sup>94</sup> Der beachtliche Großteil der Erwerbstätigen war im Kleingewerbe (die größte Branche darunter waren die Bekleidungsgewerbe<sup>95</sup>) tätig, wobei die Anzahl der HeimarbeiterInnen (vorwiegend Frauen) sowie die Beschäftigten als sog. Hauspersonal (Hausmeister, Kutscher, Lohnwäscherinnen, Dienstboten) nicht zu unterschätzen waren.<sup>96</sup> Soziale Unterschiede innerhalb der Arbeiterschaft waren oft auch nationaler Natur. Hierbei war der Anteil unqualifizierter Arbeiter unter den Tschechen, welche die größte Zuwanderungsgruppe mit 61%<sup>97</sup> darstellte, besonders hoch, hingegen bei den österreichischen Arbeitern zunehmend geringer.<sup>98</sup>

Grundlegend kann man zwischen zwei Arbeitertypen unterscheiden. Auf der einen Seite handelt es sich um die Handwerker, welche in der Wiener Vorstadt aufwuchsen, meist eine Lehre bei einem Handwerksmeister absolvierten und kulturell bereits dem Kleinbürgertum gleichstellbar waren. Auf der anderen Seite, werden wir mit den ungelernten Arbeiter konfrontiert, welche in den Vororten Wiens (Favoriten, Meidling oder Ottakring) aufwuchsen und vorwiegend aus ethnischen Minderheiten entstammten.<sup>99</sup>

Dazwischen kursierte jene Schicht, die in unserem kollektiven Verständnis als jene Arbeiterschicht dieser Zeit definiert wurde. Jene Arbeiter, die Lohnarbeit verrichteten, große körperliche Anstrengungen auf sich nehmen mussten (Die Männer waren meist in der Metallverarbeitung tätig) und primär unter Wohnungsnot oder Wohnungsenge leiden mussten.<sup>100</sup> Letzteres bildete sich als spezifisches Merkmal für die Arbeiterklasse des 19. Jahrhunderts heraus. Eine Untersuchung von 1890 ergab, dass die Mehrzahl der Zimmer-Küche Wohnungen von mehr als sechs Personen bewohnt wurden. Der

---

<sup>94</sup> Josef Ehmer, Wiener Arbeitswelten um 1900 In: Hubert Christian *Ehalt*, Gernot *Heiß*, Hannes *Stekl* (Hg.), *Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986) 196.

<sup>95</sup> Vgl. Bruckmüller, *Sozialgeschichte*, 301f.

<sup>96</sup> Vgl. Reinhard Sieder, „Vata, derf i aufstehn?“ Kindheitserfahrungen in Wiener Arbeiterfamilien um 1900. In: Hubert Christian *Ehalt*, Gernot *Heiß*, Hannes *Stekl* (Hg.), *Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986), 44.

<sup>97</sup> Bruckmüller, *Sozialgeschichte*, 304.

<sup>98</sup> Vgl. Hanisch, *Der Lange Schatten des Staates*, 75.

<sup>99</sup> Vgl. Sieder, *Vata derf i aufstehn*, 45.

<sup>100</sup> Vgl. Bruckmüller, *Sozialgeschichte*, 312.

Mietzins betrug durchschnittlich 20%, Bruckmüller<sup>101</sup> spricht sogar von bis zu 30%, des monatlichen Einkommens, anders ausgedrückt, bedeutete dies ein Wochenlohn, der gespart werden musste. Für nicht wenige Familien war das unleistbar und so holten sie sich in die bereits meist nur aus einer Küche und einem Zimmer bestehenden Wohnungen einen Untermieter oder Bettgeher. Eine Handwerksfamilie musste zudem oftmals einen Lehrling und/oder einen Gesellen beherbergen bzw. die Wohnung diente als Arbeitsstätte. 1910 lebten etwa 9% aller Wiener als Untermieter oder Bettgeher.<sup>102</sup> Die Zahl war jedoch bereits rückläufig. Durch die besseren Arbeits- und Lohnbedingungen für Arbeiter entwickelte sich auch ein verändertes soziale Gefüge, in dem sich die Arbeiterfamilie zunehmend ins Private zurückzog und den sog. proletarischen Haushalt von der Öffentlichkeit abschirmte. Es entstand der Typus der Arbeiterfamilie, dadurch definiert, dass bereits am Ende des 19. Jahrhunderts 65% der Arbeiter aus einem proletarischen Haushalt stammten.<sup>103</sup> Eine ähnlich neue familiäre Tradition zeigt sich auch bei den handwerklichen Kleinbetrieben. Durch die Stabilisierung der kleingewerblichen Wirtschaft, wurde das Geschäft mit den Söhnen geführt und ihnen auch vererbt.<sup>104</sup>

Welche Umstände führten nun zu einer Formierung der Arbeiter zu einer eigenen Klasse. Ausgangspunkt war die zweite technische Revolution, die einerseits zu einer höher qualifizierten und technisch ausgebildeten Arbeiterschaft führte, andererseits die Arbeiter neben den neuen Maschinen um ihren Arbeitsplatz kämpfen mussten. Die Folge war eine Herausbildung einer organisierten, selbstbewussten Arbeiterschaft.<sup>105</sup> Dieser Prozess erfasste jedoch nicht alle Arbeiter, sondern meist nur die qualifizierten Kräfte.<sup>106</sup>

Das Bewusstsein der Arbeiter für ihre eigene Schicht, ihren gemeinen Interessen, Lebensformen und Zielvorstellungen wurde sehr stark vom sozialdemokratischen Milieu geprägt. Es entstand der Mythos der zukunftssträchtigen Arbeiterschaft, der das Proletariat bis ins 20. Jahrhundert hinein stark prägte.

---

<sup>101</sup> Bruckmüller, Sozialgeschichte, 313.

<sup>102</sup> Vgl. Sieder, Vata derf i aufstehn, 51.

<sup>103</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 79.

<sup>104</sup> Vgl. Bruckmüller, Sozialgeschichte, 304.

<sup>105</sup> Ebd., 308.

<sup>106</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 76.

Julius Deutsch drückte dies folgendermaßen aus: „Das Beste, was in den Proletarierherzen liegt, kommt in diesem Glauben an eine sonnige Zukunft zum Ausdruck. Seine Menschenwürde, die das Joch des Alltags zu Boden drückt, erhebt sich mit dem Glauben an die Zukunft der Klasse [...] Die Arbeiter sind mit Leib und Seele dem Sozialismus ergeben“.<sup>107</sup> Der Arbeiterschaft lag jede Zukunftshoffnung zu Grunde und um diese verwirklichen zu können, bedurfte es einer strengen Organisation, kollektiven Standardisierung und politischen Formung. Die Herausbildung der Arbeiterklasse lag in den Händen der Sozialdemokraten. Vielerorts bot die Partei sowie die Gewerkschaft ein klassenspezifisches Korsett, in dem die Arbeiter Orientierung und Stütze fanden.<sup>108</sup> Man darf sich jedoch keiner Illusion hingeben, dass der Großteil der Arbeiter politisch und gewerkschaftlich aktiv war. 1900 waren erst 3% der Lohnarbeiter gewerkschaftlich organisiert, 1910 gehörten bereits 7% einer Gewerkschaft an und um die Dimension der gewerkschaftspolitischen Arbeit zu illustrieren werden auch hier die Zahlen von 1920 beispielhaft dargelegt. In diesem Jahr waren 59% arbeitspolitisch aktiv.<sup>109</sup>

Das Ende des 19. Jahrhunderts war sozial durch die Herausbildung der einzelnen Klassen geprägt. Durch die Herausbildung von Feindbildern und durch die zunehmende aggressive Abschirmung einzelner Gruppen stiegen soziale Spannungen merklich an. Das soziale Klima veränderte sich unter den neuen politischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Bestens artikuliert hatte es die damalige „Freie Presse“ mit einem Artikel vom Fastnachtsdienstag 1897: „Statt eines fröhlichen Walzers vernahm man nur das Geschrei einer erregten Menge und die Kommandorufe der Wachtleute, die die Kämpfer auseinandertrieben. Angst, Unfähigkeit, eine gesteigerte Wahrnehmung der Härte der sozialen Existenz machten sich immer mehr bemerkbar. Diese Züge gewannen eine neue Bedeutung in dem sozialen Klima, in dem der Glaube des Liberalismus von den Ereignissen erschüttert worden war“<sup>110</sup>.

---

<sup>107</sup> Zitat in: Dietrich *Mühlberg*, Proletariat. Kultur und Lebensweise (Kulturstudien 2, Wien 1985), 236.

<sup>108</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 80.

<sup>109</sup> Ebd., 78.

<sup>110</sup> Zitat in: Schorske, Wien, 6.



## 1.5. *Kunst und Kultur des Fin de Siècle*

Wiener Moderne als Bezeichnung an sich muss analysiert werden, denn modern bedeutet für diese Epoche etwas Revolutionäres, Neues. In den Epochen davor, konzentrierte man sich auf die Vergangenheit z.B. auf die Aufklärung, auf Platon. 1900 stand der Begriff „Modern“ für eine Kunst, Kultur und für ein Gedankengut unabhängig von jeglichem Alten. Moderne Kunst, moderne Wissenschaft, moderne Architektur war nicht durch die Vergangenheit entstanden oder als Revolution gegen die Vergangenheit, sondern als eigenständiges Produkt. Dieser komplette Bruch konnte jedoch als Revolte gegen den eigenen Vater verstanden werden, eine Loslösung und Selbstfindung.<sup>111</sup> In Wien war es die bürgerliche Avantgarde die Neues wagte und „als Kundschafter in neues Gebiet vorstößt, die sich den Risiken plötzlich schockierender Begegnungen aussetzt, die eine noch nicht besetzte Zukunft erobert“<sup>112</sup>.

Kunst um die Jahrhundertwende verband aber auch Klassen, Kunst mehr als die Politik oder Religion war tonangebend, meinungs- und stilführend. Jeder kannte die Schauspieler des Theaters, die Schriftsteller und Maler, jedoch nur wenige – man schätzte ein paar hundert Leute – interessierten sich für die moderne, kritische, irrationale Kunst. Die Lesefreudigkeit stieg um die Jahrhundertwende rasant an, jedoch zum einem beliefen sich die regelmäßigen Leser auf ca. 6% der Bevölkerung und zum anderen wurde nur von einem geringen Anteil moderne Literatur gelesen. Einzig Arthur Schnitzler drang als Lektüre zu den „Massen“ vor. Ansonsten wurde die Kluft zwischen moderner Kunst und ihrem Publikum mit zunehmender Experimentierfreudigkeit und Eintauchen in die Sphäre der Psyche merklich größer.<sup>113</sup>

Die moderne Kunst wurde vor allem vom Bürgertum getragen. In Folge der großen Enttäuschung über die Politik und der eigenen Befreiung von der moralischen-wissenschaftlichen Gesetzeskultur des Liberalismus wandte sich

---

<sup>111</sup> Vgl. Schorske, Wien, IX.

<sup>112</sup> Jürgen Habermas, Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: ders. Kleine politische Schriften (Frankfurt am Main 1981), 446.

<sup>113</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 244.

die junge bürgerliche Avantgarde den ästhetischen Künsten zu. Dabei fungierte die Kunst als Instrumentarium zur Selbstfindung, zur inneren Kultivierung und Darstellung seiner Empfindungen. In der Kunst vor allem in der Literatur versuchte man seine Gefühle, Ängste und Emotionen in Worten auszudrücken oder wie es Hugo von Hofmannsthal drastisch formulierte „von der Welt Abschied nehmen, ehe sie zusammenbricht“<sup>114</sup>. So war die Kunst des Bürgertums etwas sehr Individuelles und Persönliches. Sie war gekennzeichnet vom Spiel zwischen der Beschäftigung mit der Kunst bzw. dem Kunstwerk an sich und mit der eigenen Seele. Hofmannsthal schrieb in einer Prosa: „[...] ein unnenbares Gefühl macht Dichter aus vielen.“<sup>115</sup>

Die modernen Künste entwickelten sich vom Ausdruck von Werten zur Quelle der Werte. Entstanden diese aus Protest gegen liberale Werte und Normen, konnte sich diese jedoch von der liberalen Ideologie nicht lösen. So kam es zu einer Korrelation zwischen Empfindsamkeit, Angst und Selbstlieben und der moralischen-wissenschaftlichen Gesetzkultur des Liberalismus. Die Befreiung der Seele durch Kunst und das sinnliche Leben vermischte sich mit dem unbewussten, schlechten Gewissen der Moral und des Gesetzes. Rational trifft auf Irrational. Man suchte Stärke und einen Weg aus der (politischen) Angst. Gerade die Künstler wie Hofmannsthal, Schnitzler, Freud merkten oder spürten sehr bald die Diskrepanz zwischen ihren väterlichen sittlichen Erbe und der Moderne, welche Gefühle, Empfindungen und Instinkte als wohlbringend und essentiell für ein gesundes und glückliches Leben wertete.<sup>116</sup>

So prallten zu Beginn der 1890er Jahre zwei wesentliche Kulturstränge aufeinander. Einerseits der moralisch-wissenschaftliche, politisch, elitäre Zweig, vertreten durch die ältere meist liberale Generation, die oftmals Vatergeneration von den damaligen Künstlern, die Verbindungen zu Künstlern pflegten und selbst Kunstliebhaber waren. Jedoch als Arzt, Anwalt oder Ähnliches förderte man nicht die künstlerischen Ambitionen des Sohnes. Zum

---

<sup>114</sup> Zitat in: Schorske, Wien, 8.

<sup>115</sup> Ebd., 8.

<sup>116</sup> Ebd., 9f.

anderen die ästhetische, sinnliche Richtung, die Kunst als Lebenselixier und Religion ansah.<sup>117</sup> Sie führte Kunst als „Ästhetische Gefühlkultur“<sup>118</sup>.

Durch das Scheitern des Liberalismus eine soziale Gerechtigkeit, nationale Einheit und wirtschaftlichen Wohlstand herzustellen, begehrte eine ganze junge Generation auf und versuchte durch den Ästhetizismus soziale Schichten zu einer „Volksgemeinschaft“ zu verbinden. Die Politik wirkte jedoch kontraproduktiv. Viel mehr noch förderte es mit ihrem Antisemitismus die Klassentrennung, zwang sie der Bevölkerung mit ihrer Propaganda förmlich auf. Jede Partei vertrat eine soziale Schicht, die sie in Aufruhr brachte und Werte und Sitten formulierte. Es konnte keine Brücke gebaut werden und somit fühlten sich die Künstler in Ihrer Arbeit, in der sie das Volk durch das gemeinsame Empfinden der Gefühle und durch ein triebgesteuertes Instinkthandeln zu einen versuchten, verlassen.<sup>119</sup>

Trotz dieser politischen Kontraproduktivität der Gesellschaftsbildung entstand gerade aus den politischen Wunden heraus die Kunst. Der Ästhetizismus vermochte die Wunden in der Bevölkerung zu heilen, in dem es aus Liebe zur Kunst sowohl Juden als auch Christen, „Kutscher als auch Adelige, Bettler und kaiserliche Hoheiten“ vereinigte und ihre gemeinsame Verehrung als Brücke zwischen den sozialen Schichten sah. Hermann Broch bezeichnete dies als die „Stildemokratie“ Wiens, welche am 1. Mai im Prater ihren Höhepunkt fand. Auch wenn die Stildemokratie die Österreicher nicht vor einem Krieg bewahrte, so war und ist die Kunst stets die Stütze und der Stolz der Hauptstadt Wien geblieben.<sup>120</sup>

Im Folgenden werden einzelne Persönlichkeiten aus der Literatur, Musik, Malerei, Architektur und Psychoanalyse, die Berühmtheit bis ins 20. Jahrhundert hinein genossen, dargestellt. Der Schwerpunkt liegt vor allem in deren ästhetischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der politischen und gesellschaftlichen Situation in der Zeit der Wiener Moderne. Gemein hatten alle Künstler den Gedanken des Individualismus, der das

---

<sup>117</sup> Ebd., 10-12

<sup>118</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 246.

<sup>119</sup> Vgl. Schorske, Wien, 13.

<sup>120</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 142.

Individuum frei von jeder Religion und Tradition in der bestmöglichen Form des Genies favorisierte.

### 1.5.1. Literatur

Die Schriftsteller der neunziger Jahre entstammten liberalen Vätern und waren die Kinder einer bedrohten liberalen Kultur. Sie waren das Paradebeispiel für die Zerrissenheit zwischen Altem und Modernem, die von berühmten zeitgenössischen Schriftstellern wie *Arthur Schnitzler* oder Hugo von Hofmannsthal verkörpert und dargestellt wurde. Schnitzler stammte aus dem Bildungsbürgertum und Hofmannsthal aus einer Aristokratenfamilie. Beide versuchten den Geist und die Gesellschaft des Fin de Siècle zu charakterisieren und in ihren Texten ihrer Seele und ihren Emotionen Ausdruck zu verleihen. Sie widerspiegelten die junge Avantgarde der Wiener Moderne, die Kritiker, Analytiker und Verliebte der Stadt Wien zugleich waren. Schnitzler stellte in tragischerweise fest, dass nicht einmal mehr die Kunst, die Gesellschaft weder retten noch einzelne soziale Schichten verbinden konnte. In seinen berühmten Werken „Der grüne Kakadu“ (1898), „Der Weg ins Freie“ (1908), „Leutnant Gustl“ (1901) stellte er jene Kontroversen gegenüber, die diese Zeit so sehr bewegten und spannend machten. Die Hauptcharaktere - meist ein sozialer Typus zerrissen zwischen Sinnesmensch und Vernunftmensch, zwischen Schauspiel und Wirklichkeit, zwischen sittlich-moralischen Prägungen und triebhaften, emotionalen Gefühlen, zermüht zwischen der eigenen Psyche und der gesellschaftlichen Ordnung - fanden keine Lösung für das eigene Selbst. So fanden auch meist Schnitzlers Werke ein tragisches Ende. Wenngleich er keine Lösung anbot, so ging er als unangefochtener und ausgezeichneter Analytiker der bürgerlichen Wiener Gesellschaft in der Moderne in die Geschichte ein.<sup>121</sup>

*Hugo von Hofmannsthal* hingegen war überzeugt, dass durch die Kunst das Irrationale, Emotionale in die Politik eindringen könnte und somit gesellschaftspolitische Dinge verändert werden könnten, die durch das bloße

---

<sup>121</sup> Vgl. Schorske, Wien, 10-14.

Recht und Gesetz nicht möglich gewesen wären. Sah Schnitzler in der Kunst ein sich treiben lassen, so sah Hofmannsthal in ihr eine Weckung der Triebe. Diese waren etwas Gefährliches, Irrationales, welche nichts mit dem realen Alltag zu tun hätten und doch war Hofmannsthal überzeugt verleihen einem die Triebe die Kraft Entscheidungen über das eigene Handeln und über die Gesellschaft zu treffen. Die Triebe und nicht die Sitten waren Ursprung jeden Handelns und diese bedurften einer angemessenen Form, in der sie in der Gesellschaft und Politik Einzug nehmen könnten. In den Werken „Elektra“ (1901-1903), „Der Tod des Tizian“ (1901) und „König Candaulus“ (1903) verarbeitete Hofmannsthal die Problematik literarisch.<sup>122</sup>

### 1.5.2. Freud

Ein weiterer sehr einflussreicher Denker des 20. Jahrhunderts begann seine berufliche Karriere in den 1890er Jahren. Freud begründete 1890 die Psychoanalyse und ihre Methoden. Berühmt waren seine Anwendungen bei Hysterie und Neurosen durch das Aussprechen von Erinnerungen.<sup>123</sup> Seinen eigenen Kampf mit seinem Selbst drückte er in dem Werk „Die Traumdeutung“ aus, das sein erstes großes Werk darstellte. In ihr beschrieb er die drei Schichten der menschlichen Seele: die berufliche, die politische und die persönliche. Das Berufliche bezog sich auf die gegenwärtige Situation, das Politische nahm Bezug auf die Erfahrungen und Erlebnisse der Kindheit und der Jugend und das Persönliche reichte in die frühesten Stadien des Seins hinein, die oft im Bereich des Unbewussten lag.<sup>124</sup>

Je weiter Freud in die Psyche des Menschen vorstieß, sie zu beschreiben vermochte und dabei sexuelle Triebe inkludierte, desto weiter entfernte sich die Gesellschaft von ihm. Freud stand im Konflikt zu der politischen Autorität und seinen Bedürfnissen. Sein größter beruflicher Erfolg war nach langem Verwehren die Erhaltung der Professur 1901. Für Freud bedeutete dies auch

---

<sup>122</sup> Ebd., 17-20.

<sup>123</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 245.

<sup>124</sup> Vgl. Schorske, Wien, 171.

einen Sieg über die Politik und der Gesellschaft, in der er es als Jude und Wissenschaftler nicht sehr leicht hatte.

*Die Teilnahme der Bevölkerung ist sehr groß. Es regnet auch jetzt schon Glückwünsche und Blumenspenden, als sei die Rolle der Sexualität plötzlich von Sr. Majestät amtlich anerkannt, die Bedeutung des Traumes vom Ministerrat bestätigt, und die Notwendigkeit einer psychoanalytischen Therapie der Hysterie mit 2/3 Mehrheit im Parlament durchgedrungen*<sup>125</sup>

So wie die Literaten, Maler und Musiker seiner Zeit versuchte auch Freud anhand der Psychoanalyse in die Seele des Menschen vorzudringen und dabei spielte die Vaterfigur stets eine dominante Rolle in seinen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Zudem widerspiegelten seine Arbeiten seinen Hass gegenüber der Politik, die von Antisemitismus und Nationalismus geprägt war, und seine Abneigung gegenüber der Religion. Mit zunehmenden wissenschaftlichen Arbeiten zog sich Freud aus der Öffentlichkeit immer mehr zurück.<sup>126</sup>

### **1.5.3. Künstler der bildenden Kunst**

Die Künstler der bildenden Kunst der Wiener Moderne waren die Maler der Sezessionen. Der Bau der Sezession war der Beginn ihrer Karriere. Der Führer der Sezessionsbewegung war Gustav Klimt, der durch die Kulturkrise geistig bewegt war, „die gekennzeichnet war von einer doppelten Verbindung einer kollektiven ödipalen Revolte und einer narzißtischen Suche nach einem neuen Selbst“<sup>127</sup>. Hatte bereits in der Literatur das „junge Wien“ ab 1890 politisch und gesellschaftlich seine Werte und Einstellungen artikuliert, so folgte ab 1895 auch die Kunst und Architektur sich für mehr (Sexuelle) Offenheit und Experimentierfreudigkeit in der Malerei einzusetzen. Als Folge der liberalen Krise, die auch Klimt erschütterte und in seine Wogen zog, etablierte er die Sezession. So war es nicht verwunderlich, dass der Grundkanon der Sezession

---

<sup>125</sup> Schorske, Wien, 169.

<sup>126</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 246f., vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 253.

<sup>127</sup> Schorske, Wien, 197.

lautete, „den Bruch mit den Vätern zu verfechten“<sup>128</sup>. Die Zukunft der Stadt lag in den Händen des „Jungen Wiens“, die die Gesellschaft und deren Kultur retten würde.<sup>129</sup>

Mit dem Aufstreben der Wiener Sezession erlebte auch Klimts schöpferische Tätigkeit ein Aufblühen. In seinen Werken war die Suche nach dem modernen Menschen, das Experimentieren des Individuums spürbar und die Erkundung des Trieblebens wahrhaftig fassbar. Dieses Triebhafte in seinen Gemälden und seiner Kunst war komplementär zu seiner früheren Arbeit als Gesellschaftsmaler. Klimt konzentrierte sich in seinen Zeichnungen auf die Weiblichkeit, er wollte ihre Empfindungen durch die Malerei Ausdruck verleihen. Somit drang er nicht nur in das sexuell-triebhaftes vor, sondern versuchte abstrakte Begriffe wie Lust, Schmerz, Leben, Leidenschaft künstlerisch zu artikulieren. Mit dem Erotischen ja fast schon Gefährlichen der Frau, versuchte Klimt moralische Zwänge zu lösen, die Menschen von der Sünde befreien, die ihre Vatergeneration so sehr geprägt hatte.<sup>130</sup>

Klimt widmete sich nach seiner sezessionistischen Wende vermehrt der weiblichen Erotik und Sexualität. Dieser offene Umgang mit den menschlichen Trieben fand in den Werken Egon Schiele ihren Höhepunkt. Schiele stieß sowohl auf Anerkennung als auch auf scharfe Kritik innerhalb der Gesellschaft. Sein Leitmotiv war die Loslösung von jeglicher Tradition und moralischen Zwängen. Dabei nahmen seine Zeichnungen des Sexuellen fast schon pornographische Züge an.<sup>131</sup>

Oscar Kokoschka, der zu Lebzeiten Weltruhm erlangte, war das Ebenbild eines therapeutischen Nihilisten. Durch seine Doppelbegabung als Maler und Schauspieler verlieh er seinen Modellen schauspielerische Züge. Ohne jegliche Zurückhaltung charakterisierte er, stammend aus einer Handwerksfamilie, das korrupte Bürgertum und seine Abneigung gegen die Moderne. Im Gegensatz zu seinen künstlerischen Kollegen, verabscheute er den Ästhetizismus, da er jede

---

<sup>128</sup> Ebd., 201.

<sup>129</sup> Ebd., 201.

<sup>130</sup> Ebd., 205-213.

<sup>131</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte 155.

Hoffnung in die westliche Zivilisation aufgegeben hatte.<sup>132</sup> Gemein hatte er mit seinen künstlerischen Kollegen der Sezession die Schärfe in seinen Bildern auf die Gefühlskultur, das Ziel die Seele des Modelles zum Ausdruck zu bringen und das Wesentliche des menschlichen Wesens zu zeigen. Kokoschka fühlte sich dem Expressionismus hingeeben.<sup>133</sup>

#### 1.5.4. Musiker

Bis zur Wiener Moderne war der Walzer Johann Strauß das Musikstück Wiens. Der Walzer repräsentierte die Stadt und seine Bewohner in nostalgischer Weise. Immer wenn er aufgespielt wurde, verstummten kritische Stimmen, die Zeit schien still zu stehen und Freude und Ausgelassenheit dominierten in der gesellschaftlichen Atmosphäre.<sup>134</sup>

*Gustav Mahler*<sup>135</sup> war neben Arnold Schönberg jener Musiker der im wahrsten Sinne des Wortes neue Töne in die Wiener Musik brachte. Er war von 1897 bis 1907 Hofoperndirektor in Wien und somit am Zenit seiner beruflichen Karriere. Mit seinen neuen Stimmlagen und Instrumentaltönen war er seiner Zeit voraus, bereicherte er zweifellos die musikalische Welt der Jahrhundertwende. Er selbst litt jedoch, wie seine engeren Freunde Freud, Schönberg und die Maler der Sezession an einer inneren Zerrissenheit und Heimatlosigkeit, die in seinen 10 Sinfonien musikalisch Ausdruck fanden. Er selbst beschrieb sein Schicksal folgend:<sup>136</sup>

*Ich bin dreimal heimatlos: als geborener Böhme in Österreich, als Österreicher unter Deutschen und als Jude in der ganzen Welt. Überall ein Eindringling, nirgends willkommen.*

*Arnold Schönberg*, wie Mahler, revolutionierte das musikalische Wien in Form von Klangveränderungen. Schönberg war auf der Suche nach dem Unbekannten, dem Neuen sowie tiefgründigen Wesen der Musik. Als

---

<sup>132</sup> Vgl. Schorske, Wien 306f.; vgl. Jonston, Österreichische Kultur und Geistesgeschichte 157.

<sup>133</sup> Ebd., 322.

<sup>134</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte 139.

<sup>135</sup> Ebd., 147-149.

<sup>136</sup> Alma Mahler-Werfel zitiert in: Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 148.



Impressionist versuchte er den leisesten und minimalsten Bewegungen zu folgen und so zu dem Unerforschten zu gelangen. Er selbst beschrieb seine Reise als Impressionist zu dem Ungehörten in seiner Harmonielehre 1911 folgend: „Das Leise, kaum Hörbare, darum Mysteriöse zieht ihn an, reizt seine Neugierde, zu kosten, was nie versucht ward.“<sup>137</sup> Diese Sensibilität gegenüber Empfindungen, dieser Entdeckergeist vor allem für sein eigenes Innere, vermag der Künstler abseits der Theorie das wahre Wesen des Menschen zu sehen, seine Triebe.<sup>138</sup>

Bot seine Musik zur Jahrhundertwende noch Gründe für Gelächter und Anstoß für Schlägereien, so erlangte er mit der Einführung des Zwölftonsystems in den Ausschweifungen der Wiener Moderne in den 1920er Jahren Berühmtheit. Arnold Schönberg gilt heute als einer der entscheidendsten Neuerer des 20. Jahrhunderts. Gerade dieses Nicht-Anerkennen und die Demütigung des Wiener Publikums führte zu dem Streben Schönbergs ähnlich anderer Künstler, die wegen des Publikums Höchstleistungen darboten.<sup>139</sup>

### **1.5.5. Die Architektur**

Otto Wagner und Adolf Loss waren die prägenden und revolutionären Charaktere der Wiener Architektur um die Jahrhundertwende. *Otto Wagner* der Begründer des Jugendstils in Wien, der sich stark an die Funktionalität des Gebäudes richtete, vollzog auch eine sezessionistische Wandlung. Seine Planungen wiesen immer weniger historische Bauteile auf, sondern waren gekennzeichnet von Ornamenten. Ihm gelang es in besonderer Weise, trotz neuer Sachlichkeit, Funktionalität und Ästhetik zu verbinden. Durch die Einfachheit der Gebäude beabsichtigte Wagner vor allem die Aufhebung der offensichtlichen sozialen Hierarchierung.<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Arnold Schönberg zitiert in: Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 281.

<sup>138</sup> Vgl. Schorske, Wien, 329.

<sup>139</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 149f.

<sup>140</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 160.

Einer der berühmtesten Schüler Otto Wagners war Adolf Loos. Im Gegensatz zu Wagner war Loos zugleich scharfer Kritiker und Vertreter des Jugendstils. Sein Merkmal war die Einfachheit, so ließ er auch die Ornamente weg, die Wagner so berühmt machten.<sup>141</sup> Seine erstes Bauwerk, das er 1910 am Michaelerplatz baute, erregte das öffentliche Interesse und noch viel mehr das öffentliche Gemüt. Mit dem Bau dieses Hauses, das mit Funktionalität und Einfachheit brillierte, stellte ein offensives und allen zugängliches Merkmal der Moderne dar. Somit gelangte die Moderne zu allen Menschen auf der Straße.<sup>142</sup> Loos versuchte durch seinen klaren Stil, die Architektur auf das Wesentliche zurückzuführen und demzufolge baute er seine Bauwerke nach seinem Grundsatz: Was praktisch sei, sei auch schön.<sup>143</sup>

Die berühmten Künstler der Wiener Moderne, die Neuerer des 20. Jahrhunderts waren das Ergebnis der politischen, wirtschaftlichen, technischen und sozialen Umbrüche der Jahrhundertwende. Meist aus dem Bürgertum stammend fanden sie im Ästhetizismus Ausdruck ihrer Kultur und schöpften wiederum aus ihr ihre Werte und Verhaltensmuster. Die Kunst war die letzte Hochburg des Habsburgerreiches in Europa, nachdem es 1867 politisch und in den weiteren Jahren auch wirtschaftlich den anderen europäischen Ländern voran Deutschland hinterherhinkte. Die Kunst prägte die Gesellschaft im Lichte der Moderne und so nahm auch die ästhetische Erziehung einen bedeutenden Stellenwert in der Bildung ein.

## **2. Aspekte des verwendeten Bildungsbegriffes**

Bereits in der liberalen Ära und in ihren gesellschaftlichen und bildungspolitischen nachwirkenden Jahren bis zum 1. Weltkrieg veränderten sich maßgeblich das Verständnis, der Stellenwert und der Zugriff zu Bildung. Die Bildung bedeutete der Schlüssel zum Fortschritt auf kollektiver aber auch individueller Ebene. Bildung hieß jedoch nicht nur schulische Qualifikation,

---

<sup>141</sup> Vgl. Schorske, Wien, 321.

<sup>142</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 256.

<sup>143</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 161.

sondern auch der erfolgreiche Sozialisationsprozess in die Gesellschaft und deren Kultur. Dabei handelte es sich um ein komplexes System bestehend aus mehreren Komponenten, die wie in einem Gefäß miteinander kommunizieren. Die einzelnen Bildungsbereiche existierten nicht unabhängig voneinander, sondern schlossen sich viel mehr zusammen und immer etwas anderes gewann an Bedeutung. Bruckmüller sprach hierbei von einem „vermittelten System von Werten, Normen, Haltungen, Lebensentwürfen, welche den Jugendlichen aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilgruppen Orientierungshilfen boten und Lebenssinn vermittelten“<sup>144</sup>. Somit handelte es sich bei Bildung nicht bloß um eine schulische Ausbildung, sondern auch um eine Sozialisation und einer Vermittlung von Kulturregeln.

Bildung wurde in der vorliegenden Arbeit vielmehr als eine Lebenswelt verstanden, die den Kindern und Jugendlichen Prägung und Formung bot und sie zu dem gemacht hatte, was sie als Erwachsene waren. Folgende Komponenten wurden somit in der Bearbeitung der einzelnen sozialen Schichten – Adel, Bürger, Arbeiter – miteinbezogen. Der/die LeserIn sollte für sein/ihr Verständnis über die Bildungswirklichkeiten in der Wiener Moderne diese Aspekte berücksichtigen.

### *Religion*

Die katholische Kirche hatte im Laufe ihrer Geschichte sehr stark das Wertesystem der Gesellschaft mitgestaltet. Das Volk war um die Jahrhundertwende zu tiefst katholisch geprägt, was in autobiographischen Zeugnissen vor allem von bürgerlichen Familien Ausdruck fand. „Wir waren [...] schon gut erzogen. Vor allem waren wir ausgesprochenen katholisch in unserem Geiste, und keines von uns hat je daran gedacht, dass man anders sein könnte.“<sup>145</sup> Hausgebete, Tischgebete, Abendgebete gehörten zum alltäglichen Ritual gläubiger Familien. Das Essen gestaltete sich u.a. nach kirchlichen Festen. Das Christbrot oder das Kletzenbrot gab es zu

---

<sup>144</sup> Bruckmüller, Adel und Bürgertum, 283.

<sup>145</sup> Andrea Schnöller, Hannes Stekl (Hg.), „Es war eine Welt der Geborgenheit...“. Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik (Damit es nicht verloren geht... 12, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln 1987), 68.

Weihnachtszeit, weiters backte man einen Osterfleckchen, Johanneskrapfen oder Faschingskrapfen.<sup>146</sup>

Die Religiosität in der Familie wurde durch die Schule bestärkt. Das morgendliche Gebet und der Religionsunterricht waren fest im Lehrplan verankert. Die Schule stand in vielen Bereichen im Dienste der Kirche. Der Religionslehrer bereitete die SchülerInnen nicht nur auf die Beichte vor, sondern ging mit ihnen auch in die Kirche zum Beichtvater. Die Einstimmung auf die Erstkommunion und die Firmung stand im Tätigkeitsbereich der Schule sowie bei anderen Festen und Feierlichkeiten wirkten die Kinder mit und erfuhren dadurch prägende, formende religiöse Erlebnisse.<sup>147</sup>

Jene, die sich antiklerikal bezeichneten, waren ebenfalls durch die familiäre Religiosität sowie durch kirchliche Rituale, Feste, Gesten beeinflusst.<sup>148</sup> Der Einfluss der religiösen Erziehung der Elterngeneration hinterließ unbewusst und unvermeidlich auch Spuren in der eigenen Erziehung. Auch wenn zum Beispiel der Großteil der Arbeiter antiklerikal war, übernahmen oft die Mütter in der Familie die religiös-sittliche Erziehung und sei es nur durch den sonntäglichen Kirchgang.<sup>149</sup> Die Kirche war auch unter jenen omnipräsent, die sie bewusst als ihr gehasstes Feindbild deklarierten, denn gerade durch diese negative Auseinandersetzung mit religiösen Lehren, vermochte die Kirche sich in deren Leben einzumischen und es in gewisse – wenn auch nicht kirchliche – Bahnen zu lenken.

Ab der Machtübernahme Karl Luegers in Wien 1897 und durch seine antisemitische Politik wurde die Religion zum Prellpunkt der Gesellschaft. Wenngleich die katholische Kirche aus staatspolitischen Angelegenheiten zurückgedrängt wurde, solchermaßen geschehen durch das Staatsgrundgesetz 1867, das die Trennung von Staat und Kirche in Schulwesen festlegte<sup>150</sup>, war sie stets Instrumentarium politischer Mobilisierung. Zur Jahrhundertwende kam

---

<sup>146</sup> Ebd., 65.

<sup>147</sup> Vgl. Andres Heller, *Zur Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Erinnerungen*. In: Ders. *Religion und Alltag. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen*. (Kulturstudien 19, Wien/Köln 1990), 290.

<sup>148</sup> Vgl. Hanisch, *Lange Schatten des Staates*, 30.

<sup>149</sup> Vgl. Reinhard Sieder, *Zur alltäglichen Praxis der Wiener Arbeiterschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts* (Habil.-Schr. Univ. Wien 1989), 251.

<sup>150</sup> Vgl. Engelbrecht, *Österreichisches Bildungswesen*, 11.

es bedingt durch die Religion zu einer gesellschaftlichen Segregation der Juden. Freud führte seinen lebenslangen Kampf in der österreichischen Gesellschaft unter anderen darauf zurück, das er Jude war.<sup>151</sup>

Der Glaube dominierte nicht nur im Geiste und Wesen der Wiener Bevölkerung, sondern die katholische Kirche als in sich geschlossenes System war eine wesentliche Stütze des Staates. Neben der Bürokratie, dem Heer bildete die Kirche eine tragende Säule des absolutistischen, monarchischen Systems. Die drei wichtigsten und einzigen Autoritäten waren der Gottvater, der Landesvater und der Hausvater. Die Kirche half tatkräftig bei der Herausbildung und Etablierung von systembedrohlichen Feindbildern mit. Antiklerikale, Liberale, Sozialdemokraten und die Gottesmörder, die Juden gehörten zu dem Kreis der Feindstereotypen.<sup>152</sup>

Daraus resultierend stand die Kirche der Moderne sehr kritisch gegenüber. Sie verabscheute alles Revolutionäre oder Aufklärerische, da sie sich in ihrer Autorität zu Recht bedroht fühlte. Als Folge übte die katholische Kirche ihre Macht in Rhythmen aus, die das Leben der Menschen bestimmten. Waren es die Kirchenglocken, der Sonntagsgottesdienst oder der Lebenszyklus von der Taufe bis zum Begräbnis. Das Fronleichnamfest diente der Machtdemonstration der katholischen Kirche sowie des Staates und hatte für die christlich-soziale Partei den Stellenwert wie der 1. Mai für die Sozialdemokraten. Das Volk musste dem Gottesvater folgen, sonst drohte ihm die Hölle. Somit übte man nicht nur Autorität aus, sondern auch Druck, der vor allem die Kinder mit Angst verband. Durch diesen vorgegebenen Rhythmus der katholischen Kirche bot man den Menschen jedoch auch Orientierungshilfen und Geborgenheit. Die Feste, die Zeremonien und die Sonntagsmessen vermittelten den gläubigen Menschen auch eine Art Ästhetik. Nicht zuletzt wurde rebellisches Aufbegehren, durch modernes Gedankengut verursacht, stets durch die Beichte wieder verziehen.<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> Vgl. Schorske, Wien, 170.

<sup>152</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 31.

<sup>153</sup> Zahlreiche Beispiele in: Andreas *Heller*, Religion und Alltag.

## *Rituale und Symbole*

Der Gebrauch von Ritualen diene der Aufrechterhaltung einer bestimmten Weltsicht und der symbolischen Herstellung von Sicherheit und Ordnung.<sup>154</sup> In den autobiographischen Zeugnissen und Schilderungen der Kindheit dominierten Machtrituale, die die Hierarchisierung in der Familie stets ins Gedächtnis riefen. Ständeübergreifend war hier die Heimkehr des Vaters genannt, die mit unterschiedlichen Emotionen verbunden wurde, jedoch stets bestimmt war von dem Gefühl des Respekts, des Gehorsams und bei den Arbeiterkindern, der Unterdrückung. Die Heimkehr war von rituellen Anerkennungsgesten begleitet. Bei den Arbeiterkindern bedeutete dies die Umsorge des Familienoberhaupts, die sich folgend gestaltete: „die Kinder brachten ihm die Hausschuhe, halfen ihm aus dem Mantel, holten ihm Zigaretten, deckten den Tisch für das Abendessen und zogen sich – so sie vom Vater nicht in ein Ritual der Kontrolle und des ‚Familiengerichts‘ einbezogen wurden – möglichst leise in eine Ecke der Küche zurück.“<sup>155</sup> Desto weiter wir die soziale Leiter hinaufklettern, desto wichtiger wird die Überprüfung der schulischen Leistungen als Aufgabe des Vaters.<sup>156</sup>

Rituale dienten der Verstärkung und Einprägung von Rollenbildern. Deutlich erkennbar war dies bei der Einnahme des Essens. Dem Vater und Verdienner der Familie wurde zuerst das Essen gegeben. Die Hauptmahlzeit, die den Mittelpunkt des Tages darstellte, fand erst nach dem Eintreffen des Hausherrn statt. Wenn dieser am Tisch saß, bei einer Arbeiterfamilie war er oft der Einzige der sitzen konnte, dann wurde nach einem Tischgebet zu speisen begonnen.<sup>157</sup>

Rituale wurden sehr oft von symbolischen Charakteren begleitet. Symbole verstärkten die intersubjektive Bedeutung der alltäglichen Situationen.<sup>158</sup> Ziehen wir nocheinmal das Beispiel mit dem Einnehmen der Mahlzeiten in der Arbeiterfamilie heran. Da gerade das Proletariat über knappe finanzielle

---

<sup>154</sup> Vgl. Wolfgang *Reinhard*, *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie* (2. Aufl., München 2006), 32.

<sup>155</sup> Sieder, *Wiener Arbeiterschaft*, 159.

<sup>156</sup> Vgl. Sieder, *Wiener Arbeiterschaft*, 160.

<sup>157</sup> Vgl. Sieder, „*Vata derf i aufstehn?*“, 52.

<sup>158</sup> Vgl. Reinhard, *Lebensformen Europas*, 31.

Ressourcen verfügte, war „besseres“ Essen wie Fleisch rar und dieses stand dem Familienernährer, dem Vater, zu. „Wie wir klein waren, ist in der Mitte vom Tisch der Weidling gestanden und da haben wir (Kinder RS) oft auf dem Teller des Vaters geschaut, wenn der Fleisch gekriegt hat. Dann haben's (die Eltern, RS) gesagt: ‚Ja Kinder, wenn ihr einmal verdient, könnt ihr auch Fleisch haben!‘“<sup>159</sup> Die Teilung der Nahrung zwischen dem Vater, der Mutter und den Kindern war sehr ungleich und symbolisierte die ungleichen finanziellen Beiträge der einzelnen Familienmitglieder an der Reproduktion. Nach dem Vater erhielten die bereits erwerbstätigen Kinder und anschließend die jüngeren Geschwister das Essen, dabei folgte man dem geschlechtsspezifischen Prinzip der Jungen-vor-den-Mädchen Rangordnung.<sup>160</sup>

Auch in der bürgerlichen Kultur untermauern Symbole die Tätigkeiten und das Verhalten. Nachmittagskaffees, Gesellschaften, Theaterbesuche erhielten den symbolischen Gehalt der Reputation. Das symbolische Kapital bestimmte maßgeblich die Stellung des Bürgers oder auch des Adligen innerhalb seiner ständischen Gesellschaft. Für Männer und Frauen galten unterschiedliche symbolische Aspekte. Bei Männern war beruflicher Erfolg, Talente wie Jagd, Sport, naturwissenschaftliches Wissen und Vertrautheit von Kunst und Kultur, Courtoisie sowie Eigenschaften wie Wahrheitsliebe, Vernünftigkeit, Standhaftigkeit und Mäßigkeit von unausgesprochener intersubjektiver Bedeutung. Bei Frauen war das hausfrauiche Können und die Begabung und Interesse an Musik, Kunst und Kultur sowie Eigenschaften wie Artigkeit, Treue, Aufopferungsbereitschaft und Sanftmut Teil der symbolischen Repräsentation von scheinbar privaten Angelegenheiten.<sup>161</sup> Der Adel an sich symbolisierte die Muße, übertriebene Höflichkeit und Contenance. Seine Aufgabe war es seinen Müßiggang und seine Genusssucht in der Öffentlichkeit zu demonstrieren und somit seinen Stand zu sichern.<sup>162</sup>

Bourdieu, der neben dem finanziellen, kulturellen, politischen, das symbolische Kapital begründete, weist neben den abstrakten

---

<sup>159</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 176.

<sup>160</sup> Vgl. Sieder, „Vata derf i aufstehn?“, 58.

<sup>161</sup> Vgl. Ernst Bruckmüller u.a. (Hg.), Bürgertum in der Habsburgermonarchie Bd. 1 (Wien/Köln 1990), 98.

<sup>162</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 128.

Reputationssymbolen auch auf die sichtbaren kulturellen Symbole hin. „Wenn die ‚Manier‘, d.h. ‚Stil‘ und ‚Eigenart‘, eine symbolische Manifestation darstellt, deren Sinn und Wert gleicherweise von dem abhängt, der sie wahrnimmt, wie von dem, der sie äußert, dann wird verständlich, warum die Eigenart des Gebrauchs symbolischer Güter und zumal jener, die als die Attribute des Vortrefflichen gelten, eines der privilegiertesten Markenzeichen von ‚Klasse‘ wie zugleich *das* strategische Mittel zur Darstellung von Distinktion bilden.“<sup>163</sup> Ein großes Prestigesymbol war eine teure und die beste Schulausbildung für die Kinder, sowie teure vornehme Kleidung. Innerhalb des Bürgertums gab es große finanzielle Unterschiede, vor allem Beamten- und Offiziersfamilien konnten sich den Luxus und die Lebensführung eines vermögenden Bürgers nicht leisten. Der Zwang zum Verzicht und die Rückkehr zu den wesentlichen Dingen wurden zum Symbol dieser Familien. Der Hang zur Einfachheit und Zurücknahme bewirkte Tugenden wie Ausdauer und Selbstüberwindung.<sup>164</sup>

Symbole kamen jedoch nicht nur in den einzelnen sozialen Schichten zum Tragen. Auch in der Kirche und Politik wurden sie erfolgreich eingesetzt, vor allem um ein kollektives Bewusstsein zu schaffen. Eines der bedeutendsten Symbole der Kirche ist Jesus auf dem Kreuz. Jeden Freitag wurden die Gläubigen auf die Kreuzigung Jesu aufmerksam gemacht und somit die Gottesmörder, die Juden, unbewusst angeprangert.<sup>165</sup> Das Kreuz war auch als Symbol für das Christentum in jedem Klassenzimmer präsent. Die SchülerInnen hatten jeden Tag die zwei wichtigsten Autoritäten ihres Lebens vor Augen, den Sohn Gottes, stellvertretend für den Gottesvater und ihren Landesvater. Neben dem Kreuz hing ein Bild des Kaisers. Besonders im Klassenzimmer tritt die Verbindung zwischen Ritualen und Symbolen sehr stark in den Vordergrund. So berichtete Helene Schuster in ihren autobiographischen Zeugnissen über schulische Rituale, welche die Macht der Kirche und des Kaisers in symbolträchtiger Manier sukzessive in das Gedächtnis der Zöglinge einprägte. „Um 8 Uhr ertönt ein Glockenzeichen. Es erscheint das Fräulein Lehrerin. Die

---

<sup>163</sup> Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (Frankfurt am Main, 1982), 120.

<sup>164</sup> Vgl. Hannes Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön.“ Bürgerliche Kindheit um 1900 in Autobiografien, in: Hubert Ch. Ehalt, Gernot Heiß und Hannes Stekl, Glückliche ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900 (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986), 31.

<sup>165</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 31.



Kinder stehen auf ihren Platz in den Schulbänken. Ein Gebet wird laut gesprochen, dann sagt das Fräulein: 'Setzt euch, Hände auf die Bank. ' [...] Zum Geburtstag des Kaisers und an hohen Festtagen gehen wir zu Kirche und singen die Hymne: ‚Gott erhalte, Gott beschütze unsern Kaiser, unser Land. ‘<sup>166</sup>

In der Politik spielte vor allem der 1. Mai eine tragende Rolle. Am 1. Mai 1890 marschierten die Proletarier angeführt von Victor Adler mit Maiabzeichen und roter Nelke in den Prater ein, der die Sonntagsresidenz der Aristokraten und Großbürger war. Trotz befürchteter Aufstände, verlief der Marsch in Ruhe und Ordnung. Die Arbeiter hatten in beeindruckender Form auf sie aufmerksam gemacht und der 1. Mai ging als Arbeiterfesttag symbolhaft für die Befreiung und Anerkennung in die Geschichte ein.<sup>167</sup>

### *Habitus, Verhaltensmaxime und Ständische Regeln*

Habitus kann zum einen auf das Denken und Handeln eines Menschen, zum anderen auch auf sein äußeres Auftreten, seiner Kleidung, Körperhaltung, seinen Lebensstil hinweisen. Anhand des Habitus einer Person kann man auf deren Rang und sozialen Status schließen. Konsequenterweise ist der Habitus klassenspezifisch und kulturell bedingt. Gezielte Verhaltensweisen werden durch die Sozialisation innerhalb der sozialen Gruppe weitergegeben. Dieser Habitus kann sich zu einer kollektiven Disposition entwickeln und man handelt und verhält sich nach diesen kollektiven Regeln ohne es bewusst zu tun. Der Habitus führt unausweichlich zu einer Distinktion in der Gesellschaft.<sup>168</sup>

Alle Schichten, jedoch insbesondere das Bürgertum, verfügten über einen Verhaltenskodex, der das „Eintrittsbillet“ in die Gesellschaft darstellte. Wesentliche Richtlinien, um in einer bürgerlichen Gesellschaft Achtung und Ansehen erlangen zu können, umfassten den Bereich des persönlichen anständigen Benehmens und der öffentlichen Repräsentation. Das persönliche Auftreten war von stetiger Selbstbeherrschung gekennzeichnet. Dies bedeutete die Unterdrückung jeglicher Gefühlsausbrüche sowie jeder Äußerung von

---

<sup>166</sup> Helene Schuster zitiert in: Eva Tesar (Hg.), Hände auf die Bank...Erinnerungen an den Schulalltag (Damit es nicht verloren geht... 7, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln/Graz 1985), 118f.

<sup>167</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 20f.

<sup>168</sup> Vgl. Bourdieu, Die Feinen Unterschiede, 171-210.

Launen und Spontanität. Konsequenterweise führte dies zu einem erfolgreichen Verdrängen der Triebe und ihren Begierden. „Gutes Benehmen“ ging einher mit gepflegten Sprechen, korrektem Grüßen, beherrschter Mimik und Gestik sowie gehobenen Tischsitten.<sup>169</sup> Gesellschaftliche Reputationsaufgaben bildeten die zweite wichtige Stütze des Aufrechterhaltens des bürgerlichen Respekts. Die Anstellung eines Dienstpersonals oder zumindest einer Haushaltshilfe war für das Ansehen genauso unabdingbar wie das Organisieren von Abendgesellschaften in der eigenen gut ausgestatteten und dekorativ anspruchsvollen Wohnung. Hier öffnete bzw. unterzog man bewusst den privaten Bereich für die Prüfung der Öffentlichkeit. Von bürgerlichem Stand zeugten auch die Freizeitaktivitäten. Zu den typisch bürgerlichen Unternehmungen gehörten das Lesen standesgemäßer Lektüre, der Besuch von Theater, Konzerten, Oper und Museen, sonntägliche Ausflüge, Bildungsreisen sowie die alljährliche Sommerfrische auf dem Land.<sup>170</sup> Wer sich dies alles leisten konnte, gehörte zu der hochangesehenen und prestigeträchtigen Schicht des Bürgertums. Denn innerhalb des Bürgertums gab es sicherlich massive Unterschiede. So zeichnete sich die Welt und somit auch das Verhalten eines Kleinbürgers wesentlich differenzierter. Beim Kleinbürgertum gab es kein Dienstpersonal und die Frau musste selbst tätig werden, zudem gab es kein Geld für Reisen oder die sog. Sommerfrische. Gemein hatten diese beiden Gruppen nicht das soziale Prestige, sondern die Verfolgung gleicher Werte und Ziele.<sup>171</sup>

Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der bürgerliche Habitus zum Vorbild, sowohl für den höher stehenden Adel, als auch für die sozial niedrigstehende Arbeiterschaft. Beide Gruppen wiesen jedoch auch ihre spezifischen Verhaltensmuster auf. Obwohl der Adel vom bürgerlichen Leistungsverständnis zunehmend bedroht wurde, beharrte dieser auf sein geburtsrechtliches Privileg und seinen höfischen Status. In seinem teils übertriebenen höfischen Benehmen, der konservativen Mentalität, dem sittlich-

---

<sup>169</sup> Vgl. Schnöller, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 36.

<sup>170</sup> Vgl. Hannes Stekl (Hg.), „Höhere Töchter“ und „Söhne aus gutem Hause“. Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik (Damit es nicht verloren geht ... 45, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln/Weimar 1999), 48f; vgl. Hans Heiss und Hubert Mock, Kulturelle Orientierung des Südtiroler Bürgertums 1890 – 1930, in: Hannes Stekl (hg.), „Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit“, 141-159.

<sup>171</sup> Vgl. Schnöller, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 31.

religiösen Handeln betonte dieser stets seine Nähe zum Monarchen. In all seinem Tun erwies man dem Kaiser größte Loyalität und Hochachtung.<sup>172</sup>

Gutes Benehmen bedeutete für den Adel stets Contenance und Courtoisie zu bewahren. Hugo von Hofmannsthal brachte das adelige Verhalten in wunderbar literarischer Weise zum Ausdruck. In seinem Stück „Der Schwierige“ himmelt Crescence ihren Bruder, den Grafen Kari Brühl, an: „... nichts Eleganteres als die Art, wie du die Menschen behandelst, das große air, die distance, die du allen Leuten gibst – dabei die komplette Gleichmäßigkeit und Bonhomie auch gegen den Niedrigsten.“<sup>173</sup>

Der Adel bewahrte stets die Distanz und bot nur dem engsten Kreise das Du an. Er vergaß jedoch nie auf seine Höflichkeit, die durch Umgangsformen wie den Handkuss oder die Grußformel „Küss die Hand“ unterstrichen wurde, jedoch auch in manchen Situationen überpointiert wurde, so dass sie einem Theaterspiel ähnelte. Übertriebene Heiterkeit, ausgelassene Fröhlichkeit und überspitzte Selbstinszenierung glichen einem Schauspiel. Um den äußeren Schein zu bewahren, gehörte tadellose Kleidung sowie die Benützung eines Fiakers zur adeligen Grundausstattung.<sup>174</sup>

Die finanzielle Sicherheit in den Jahrzehnten vor dem ersten Weltkrieg veranlasste den Adel zur Muße und Vergnügen. Anstatt sich dem Leistungsprinzip zu unterwerfen und politische Entscheidungen zu treffen, frönte man die Jagd, die Künste und Geselligkeit. Die politische Passivität des Adels zeichnete Hugo von Hofmannsthal in seinem Stück „Der Schwierige“, in der Szene wo Stani seinen Onkel Graf Brühl für seine Muße bewundert: „Das bewundere ich so an dir: du redest wenig, bist so zerstreut und wirkst so stark. Deswegen finde ich auch ganz natürlich, worüber sich so viele Leute den Mund zerreißen: daß du im Herrenhaus seit anderthalb Jahren deinen Sitz eingenommen hast, aber nie das Wort ergreifst. Vollkommen in Ordnung ist das für einen Herrn wie du bist! Ein solcher Herr spricht eben durch seine Person!“<sup>175</sup> Im Mittelpunkt des adeligen Lebens standen der Genuss des

---

<sup>172</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 16.

<sup>173</sup> Hugo von *Hofmannsthal*, *Der Schwierige* (37. Aufl., Frankfurt am Main 2006), 18.

<sup>174</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 128.

<sup>175</sup> Hugo von Hofmannsthal, *Der Schwierige*, 34.

Reichtums und die Präsentation seines sozialen Status. Infolgedessen gehörte die Organisation von Bällen, Kunstausstellungen, Wohltätigkeitsveranstaltungen und Festen zu den Aufgaben einer hohen adeligen Gastgeberin. Weiters spielte die Liebe und Verehrung der Kunst im Leben des Adels eine bedeutende Rolle.<sup>176</sup>

In der Arbeiterschaft waren jegliche Reputationsgesten oder Arten des guten Benehmens peripher. Lediglich in den höheren Kreisen der Arbeiter, der sog. Arbeiteraristokratie nahmen bürgerliche Verhaltensmaxime einen motivierenden und vorbildhaften Charakter ein. Für den Großteil der Arbeiter galt jedoch primär der Kampf des Überlebens. Es galt mit wenigen Ressourcen möglichst lange durchzukommen. Schwere Arbeit und Wirtschaftlichkeit dominierten den proletarischen Habitus.<sup>177</sup> Auffallend für das Auftreten des Arbeiters waren ein feindliches Verhältnis zu staatlichen Autoritäten und die Anpassung an das Kollektiv. Letzteres eruierte sicherlich aus den Erfahrungen der ersten Arbeiterbewegungen, dass man nur durch Zusammenhalt in der Gruppe etwas erreichen konnte.<sup>178</sup> Auf diesen beiden politischen und sozialen Gegebenheiten beruhte die Verhaltensdoktrin der Arbeiter, die in verschiedenen Bereichen des Lebens ihren Niederschlag fand. Mangel beherrschte den Habitus: Mangel an finanziellen Mittel, Wohnungsnot und bescheidene Lebensweise führten zu einem anpassungsfähigen und gehorsamen Lebensstil.<sup>179</sup>

Dem Habitus aller sozialen Schichten gemein waren strikte spezifische Rollenmuster. In allen Kreisen existierten die gleichen geschlechtsspezifischen Orientierungsmuster. Die Frau agierte in der Rolle der Ehefrau, Mutter und Hausfrau. Die Tätigkeiten des Mannes umfassten den Bereich der Arbeit, des öffentlichen Lebens sowie des politischen Engagement in Vereinen.<sup>180</sup> Solche geschlechtsspezifische Trennungen kamen nicht nur im Aufgabenbereich vor, sondern jede Ideologie, jeder Verhaltensgrundsatz beruhte auf einer streng

---

<sup>176</sup> Vgl. Jonston. Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 56, 129.

<sup>177</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeitswelten, 227.

<sup>178</sup> Vgl. Ebd. 114.

<sup>179</sup> Vgl. Sieder, „Vata derf i aufstehn“, 56.

<sup>180</sup> Vgl. Karin Hausen, die Polarisierung der Geschlechtercharakteren – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas (Stuttgart 1976), 363ff.

formulierten, gut strukturierten Geschlechterspezifizierung. Es existierten typisch männliche und weibliche Verhaltensmuster nicht nur im Benehmen sondern auch im Bereich der Hausökonomie, der Freizeitaktivitäten und Interessensgebieten. Vor allem die bürgerliche Gesellschaft war stark auf diese beiden Pole aufgebaut und sah in der strikten Rollenaufteilung das erfolgreiche Funktionieren einer Gesellschaft. Die Frauen sollten ihre Fertigkeiten als Hausfrauen, ihre musischen Talente und künstlerischen Interessen nachgehen, während die Männer ihr Wissen in Naturwissenschaften und Kunst sowie sportliche Aktivitäten fokussierten.<sup>181</sup> Im dritten Kapitel wird noch eingehend auf die Geschlechtertrennung in den einzelnen Milieus und deren Auswirkung auf die Bildung des Heranwachsenden eingegangen.

### *Körperbewusstsein und Hygiene*

Als Teil des Habitus möchte ich das neue Körperbewusstsein hervorheben. Gerade im Spiel und in der Arbeit mit dem Körper werden habituelle Distinktionsmerkmale sichtbar. In einer Gesellschaft, die sehr nach dem Äußeren ging, war das Auftreten in der Öffentlichkeit sehr wichtig. Ein Adelige oder Bürger ging mit aufrechtem Gange, erhobenen Kopfes und entschiedenen Schrittes, während ein Arbeiter in gebückter Haltung und gesenktem Kopf seine gesellschaftlichen und beruflichen Erniedrigungen verkörperte.<sup>182</sup> Um die Jahrhundertwende entwickelte sich innerhalb der Arbeiterschaft der proletarische Habitus des Protestes, der Auflehnung gegen den Staat und gegen die Exekutive. Dieser Habitus wurde bereits in der Kindheit durch den Kampf und die Kontrolle gegen die Polizei manifestiert.<sup>183</sup>

Im Bereich der Schule versuchte man durch eine vorgegebene Körperhaltung den Abschnitt „Kind zum Schulkind“ zu markieren. Die Schüler mussten aufrecht in der Bank sitzen, die Hände auf den Tisch legen mit dem Daumen nach unten und nach bestimmten Regeln aus der Bank heraustreten und die Hände am Rücken verschränken. Solche Reglementierungsformen bedeuteten nicht nur Distinktionsgebärden, sondern auch

---

<sup>181</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 144.

<sup>182</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 19.

<sup>183</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 137.

Disziplinierungsmaßnahmen, welche ritualisiert wurden und somit, wie bereits oben dargestellt, zur Herstellung einer hierarchischen Ordnung dienten.<sup>184</sup>

Die Kleidung diente als weiteres Ausdrucksmittel sozialen Status, jedoch auch der Revolte. Der Adel legte Wert auf eine traditionsgemäße, ordentliche Kleidung, die seine Macht und Muße demonstrierten.<sup>185</sup> In der gesamten Geschichte richtete sich die Mode nach den Führungsmächten und Vorbildern in der Politik und um die Jahrhundertwende vermehrt auch nach den Schauspielern des Theaters.<sup>186</sup> Im Gegensatz dazu entwickelte sich die blaue Bluse oder Hemd zur Klassenidentifikation der Arbeiter. Ein/e stolze/r ArbeiterIn trug sie/es auch in ihrer Freizeit.<sup>187</sup> Innerhalb der Arbeiterschaft war die Kleidung ein hierarchisches Merkmal, ein Ausdruck entweder einer oder keiner Erwerbstätigkeit. In der Schule waren alle Arbeiterkinder gleich „arm“ angezogen und sie unterschieden sich somit von den mittleren und höheren Ständen. Diese kleidungsbedingte Distinktion und Abgrenzung führte oft zu schmerzlichen Erfahrungen der Proletarierkinder. Maria Cervenka erzählte von ihrem bitteren Erstkommuniontag: „Ich jedenfalls gehörte zur Gruppe der Minderbemittelten. Weiße Kleider wurden gebügelt, weiße Schuhe gekauft, und ich erinnere mich noch sehr gut daran, daß ich in puncto Kleidung und Strümpfe entsprach, jedoch keine weißen Schuhe bekam, sondern in schwarze gehen mußte, was mir sehr naheging. Auf dem Kommunionbild sitze ich auf einem, Strohsessel mit Lehne. Ich schaute so unglücklich drein, daß auch ein Unbeteiligter fragen könnte: ‚Was war mit dir los‘“ Vorn standen die „besseren“ Kinder, hübscher als wir, und dahinter die Arbeiterkinder.“<sup>188</sup> Mit der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit versuchte man sich oft durch die Kleidung neu zu definieren und sich von dem eigenen Stand zu distanzieren. Insbesondere die jungen Frauen wählten den Beruf der Schneiderin oder Modistin.<sup>189</sup>

Kleidung als kultureller, ständischer Ausdruck war sehr stark mit der Hygiene des Körpers verbunden. Man seifte und wusch sich nicht nur aus purer

---

<sup>184</sup> Vgl. Tesar, Hände auf die Bank, 39.

<sup>185</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 20.

<sup>186</sup> Vgl. Annemarie Bönsch, Formengeschichte der europäischen Kleidung (Wien 2003), 97.

<sup>187</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 76.

<sup>188</sup> Maria Cervenka, In der Schule saß ich bei den Kindern, die barfuß kamen. In: Tesar, Hände auf die Bank, 144.

<sup>189</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 121f.

Reinlichkeit oder gesundheitlichen Gründen, sondern die Hygiene stand unmittelbar unter einem Bedeutungszusammenhang. Zum einen konnte man Reinlichkeit als Klassensymbol verstehen, zum anderen war die Erziehung zu Sauberkeit eine soziale Kontrollausübung über den Körper.<sup>190</sup>

Der erste Schritt war der Bau einer seuchenungefährlichen, qualitativ hochwertigen Wasserleitung, die bereits unter der liberalen Ära gebaut wurde. Das gesunde Trinkwasser sollte nicht nur der Hygienisierung der Körpers dienen, sondern auch der „Volksgesundheit“ und dadurch den Wert der Arbeitskraft erhöhen.<sup>191</sup> Neben der wirtschaftlichen Absicht, bestand die politische Intention darin, das Volk zur Ordnung und Sittlichkeit zu erziehen. Reinlichkeit entwickelte sich zu einer Tugend und der geruchlose Mensch der Moderne distanzierte sich vom Proletariat mit seinen „charakteristischen Gerüche der Berufe“<sup>192</sup>. Die Reinlichkeit fand aber auch bei den Arbeitern Einzug in den Alltag, so stellte das wöchentliche Bad am Samstag eine rituelle Tätigkeit dar.<sup>193</sup>

Die neue Körperlichkeit und das gesteigerte Hygienebewusstsein erfassten auch den Bereich der Schule. Unter den Begriff der „Schulhygiene“ erweckte man nicht nur ein erhöhtes Empfinden für die körperliche Entwicklung und Gesundheit des Kindes, sondern man versuchte auch den Schulbau, die Einrichtung und Form des Unterrichts zu beeinflussen. Hygiene erhielt nicht nur die Bedeutung von Reinlichkeit, sondern auch den erweiterten Bezug zur Krankheitsprävention. Demgemäß sollte das Schulgebäude viel Tageslicht und frischer Luft ausgesetzt sein sowie nicht in der Nähe von Verkehrsreichen Straßen gebaut werden. Bei der Einrichtung wurde vor allem auf gute Beleuchtung und angemessene Beheizung geachtet. Erhöhtes Bewusstsein erweckte die Hygiene im Unterricht selbst, in dem über Ermüdung, Leistungsfähigkeit, Arbeitsbedingungen, Ferienzeit und das gemeinsam Unterrichten von Jungen und Mädchen wissenschaftlich diskutiert wurde. Das Ganze fand seinen Abschluss in der Einführung des Schularztes, der anhand

---

<sup>190</sup> Vgl. Reinhard, *Lebensformen Europas*, 116.

<sup>191</sup> Vgl. Wolfgang *Maderthaner*, *Die unvollendete Metropole. Kultur und Gesellschaft in Wien 1860 – 1945* (Habil.-Schr. Univ. Graz 2005), 52.

<sup>192</sup> Reinhard, *Lebensformen Europas*, 137.

<sup>193</sup> Vgl. Sieder, *Vata derf i aufstehn?*, 63.

eines normativen Schemas die geistige und körperliche Entwicklung der Kinder überprüfte. Dieses Normieren führte einerseits zu einer pädagogischen Einengung, andererseits zu einer starken Differenzierung innerhalb der Schülerschaft.<sup>194</sup>

Das erhöhte Körperbewusstsein fand auch im Sport ihren Niederschlag. Ab Ende des 19. Jahrhunderts wurden viele Bereiche des menschlichen Alltags institutionalisiert und pädagogisiert. Dies geschah auch im Bereich des Sports. Viele Sportvereine entstanden und neue Sportarten aus Amerika und England fanden Anklang in Österreich. 1908 wurde der Hauptverband für Körpersport gegründet. Jeder Stand implementierte seine eigene Verhaltensmaximen in den Sport. Der Adel berief sich auf das Ideal des Gentleman, im Bürgertum galt das Prinzip der Fairness, die die Leidenschaft zähmen sollte. Der Wettkampf und die Leistung dienten dabei als verbindender und nicht als trennender Motor der bürgerlichen Gesellschaft. Für die Arbeiter standen die Muskelkraft und körperliche Fertigkeiten und Fähigkeiten im Mittelpunkt. Sport bedeutete ein Mittel der Klasseneliminierung, das sollte jedoch in jener Hinsicht verstanden werden, dass sich die Unterschicht am Fußballfeld wie Helden und Stars fühlten. Die Fans auf den Rängen jubelten ihnen zu und sahen in ihnen ein sportliches Vorbild. Die Sportarten an sich blieben größtenteils klassendifferenziert. Die Unterschicht ging Sportarten wie Fußball, Gewichtheben und Boxen nach. Die Oberschicht widmete sich Sportarten, die im Sinne der Ästhetik und der Tradition waren. Zu den Elitesportarten gehörten Reiten, Golf, Tennis und Fechten.<sup>195</sup> Diese Aufteilung der sportlichen Tätigkeiten war nicht nur traditioneller Natur, sondern bedingt durch den Umfang finanzieller Ressourcen. Ein Arbeiter konnte sich einfach kein Pferd leisten, jedoch ein Fußball konnte auch aus alten Fetzen hergestellt werden, das sog. „Fetzenlaberl“.<sup>196</sup>

Warum kam es nun zu diesem Aufschwung sportlicher Interessen. Die Begeisterung für den Sport war bedingt durch eine Säkularisierung. Die Leute wandten sich immer mehr vom Glauben ab somit auch vom Jenseits. Daher wurden das Diesseits und das Individuum immer wichtiger. Mit Sport, Fitness

---

<sup>194</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 32, 54.

<sup>195</sup> Vgl. Hanisch, Lange Schatten des Staates, 174.

<sup>196</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 114.



und gesundem Körper konnte man das irdische Leben verlängern und die individuelle Lebensqualität steigern.<sup>197</sup>

### *Tabuisierung*

Kennzeichen der Moderne war das große Interesse und die Hinwendung zum eigenen Ich. Aufgrund der politischen, wirtschaftlichen, sozialen und anthropologischen Veränderungen setzte man sich vor allem in der Kunst und in der Psychoanalyse mit dem Individuum und seiner Seele auseinander. Insbesondere Freud beschäftigte sich mit dem sogenannten ES, das Unbewusste, das uns aufgrund frühkindlicher Erfahrungen zu Handlungen veranlasste, dessen Antrieb für uns nicht erklärbar war. Zudem dirigierte unser Verhalten das sogenannte Über-Ich, zusammengesetzt aus kindlichen Erlebnissen, Wertvermittlungen und Normvorstellungen.<sup>198</sup>

Genau in diesen Bereichen lag die Welt der Tabus und ihre Konsequenzen. Tabuisierungen können ein bestimmtes Handeln, Denken und Ausdrücke unterdrücken. Zu einem kontrollierten moralischen Verhalten gehörten ebenfalls gesellschaftliche Tabus. Das Verdrängen bestimmter Inhalte trug sehr stark zur Bildung des Menschen bei. Eben dieses geheim Gehaltene löste besonderes Interesse und Begierde aus.<sup>199</sup>

Eines der meist totgeschwiegenen Themen des ausgehenden 19. Jahrhunderts war die Sexualität und alles was mit ihr zu tun hatte. Liebesbeziehungen, Scheidungen, Schwangerschaft, Geburt und Prostitution fielen ebenfalls in den Bereich der tabuisierten Themen. Dieser Umstand trug maßgeblich zur Bildung vom sexuellen Verständnis bei.<sup>200</sup> Sexualität als Tabuthema war ständeübergreifend jedoch unterschiedlich stark ausgebildet. Am stärksten wurde sie im Bürgertum tabuisiert. Sexualität assoziierte man mit Begierde und Leidenschaft und konsequenterweise musste sie im Sinne der bürgerlichen Selbstkontrolle unterdrückt werden. Jeglicher Gefühlsausbruch widersprach der bürgerlichen Mäßigkeit und Sitte. Insbesondere die Mädchen wurden von dieser Sexualmoral erfasst. Sie durften ohne Begleitung nie das

---

<sup>197</sup> Ebd., 174.

<sup>198</sup> Vgl. Schorske, Wien, 171.

<sup>199</sup> Vgl. Reinhard, Lebensformen Europas, 66.

<sup>200</sup> Vgl. Bruckmüller, Adel und Bürgertum, 273.

Haus verlassen, geschweige mit einem Mann flirten oder Augenkontakt halten. Diese Unterdrückung der Sexualität führte zu einer übertriebenen romantischen Darstellung der Liebe. Frauen litten unter Neurosen aus Sehnsucht nach der Befriedigung ihrer sexuellen Triebe. Diese Thematik wurde von Ästhetizismus des Fin de Siècle aufgegriffen und in den verschiedensten künstlerischen Formen wiedergegeben. Es folgte eine offene, meist schockierende, provozierende und absolut nüchterne Betrachtung der Sexualität.<sup>201</sup>

Anders sah es beim Proletariat aus. Hetzer und Rada, die eine Studie über die Sozialisation des Kindes in den Arbeiterfamilien durchführten, kamen zum folgenden Schluss:<sup>202</sup>

*[...] dass das proletarische Kind, aufgrund der Wohnverhältnisse von klein auf mit der Sexualität der Erwachsenen konfrontiert, stärker neige, seine Triebe nachzugeben. In der Pubertät erfolge bei proletarischen Kindern daher auch viel seltener eine Sublimierung der sexuellen Wünsche in intellektuellen und künstlerischen Ambitionen. Infolgedessen bleibe das kulturelle Niveau des proletarischen Menschen auch lebenslang niedriger als jenes der Bürger.*

Der Umstand der Wohnungsenge des Proletariats führte sicher dazu, dass das Sexuelleben und die Sexualität der Eltern von den Kindern nicht so vehement ferngehalten werden konnte, wie dies beim Bürgertum geschah. Da die Kinder immer im selben Zimmer und sehr oft im gleichen Bett der Eltern schliefen, vernahmen sie, wenn auch im Schlaf das Sexuelleben derer. Nur wenige berichteten jedoch sehr offen darüber in autobiographischen Zeugnissen. Karl Ziak erinnerte sich. „Ich habe mindestens einmal, aber vielleicht wars ein paarmal, kann ich mich erinnern, als ich damals in der Mitte geschlafen hab, da bin ich vielleicht nicht einmal mehr in die Volksschul' gegangen, jedenfalls hab ich müssen schlafengehen, die (Eltern, RS) haben draußen noch gearbeitet oder getratscht, - und da hab ich gemerkt, daß der Vater bei der Mutter, sagen wir auf der Mutter sogar – mehr im schlafen – ich hab nur gehört das Stöhnen meiner Mutter, und ich hab geglaubt, mein Vater tut meiner Mutter was, und als Bub hängt man ja an der Mutter. Hab ich mehr oder weniger einen Zorn gehabt. Ich hab ja nicht gewußt, worum es sich

---

<sup>201</sup> Vgl. Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch schön...“, 27.

<sup>202</sup> Sieder, „Vater, derf i aufstehn“, in: Ehalt, Glückliche ist, wer vergisst, 66f.

handelt. Daß es Luststöhnen war, das hab ich nicht begriffen.“<sup>203</sup> Dies ist jedoch ein Zeugnis, dass kindliche Erfahrungen der elterlichen Sexualität sehr oft verdrängt worden sind.

Sieder belegte in seiner Studie, dass der nackte Körper und die Sexualität sehr wohl bewusst tabuisiert und das Reden darüber den Kindern verboten wurde. Das Tabu des nackten Körpers wurde auch noch auf engsten Raum geschützt. Die Kinder wurden bevor die Eltern ein Bad nahmen ins Bett geschickt und somit haben auch die proletarischen Kinder ihre Eltern nie nackt gesehen.<sup>204</sup>

Eingehend wurde bereits erwähnt, dass auch die Schwangerschaft und Geburt verschwiegen wurden. Die Kinder wurden nicht über die Schwangerschaft der Mutter informiert, bürgerliche Kinder wurden meist schon während der Schwangerschaft zu den Verwandten gebracht. Bei der Hausgeburt war keines der Kinder und oft nicht einmal der Mann anwesend. Autobiographische Zeugnisse berichten über die prägenden Ereignisse der ersten kindlichen Erfahrungen mit Umgang der Sexualität, Schwangerschaft und Geburt. Karl Ziak beschreibt diese konsequente Tabuisierung anhand seiner Erfahrungen mit der Schwangerschaft seiner Mutter: „Meine Eltern wollten gern ein zweites Kind. Ich war damals zwölf Jahre alt. Ich hab‘ also gesehen, daß die Mutter ein bißl dicker war, aber ich hab so getan, als ob ich nix wissen tät‘; hab mich blöder gestellt als ich war. Es ist nicht drüber geredet worden, nix, gar nix. [...] Und wenige Tage vor dem Ereignis hat’s geheißt, ich soll zu meiner Großmutter auf ein paar Tage gehn. [...] Da war ich ein paar Tage dort, dann ist der Vater auf einmal erschienen: ‚Also Du hast ein Schwesterl gekriegt. Willst es anschauen? ‘ – Na dann bin ich wieder zurückgeführt worden, und das Kind, das so häßlich war wie alle Neugeborenen, ist also im Bett neben der Mutter gelegen. So hat sich bei uns alles abgespielt.“<sup>205</sup>

Die Thematik der Sexualität und deren Tabuisierung blieben auch vor der Schule nicht verschlossen. Freud brach mit seiner wissenschaftlichen

---

<sup>203</sup> Zitat in: Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 198.

<sup>204</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 192.

<sup>205</sup> Zitat in: Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 203f.

Erkenntnis der infantilen Sexualität dieses Tabu auf eine radikale Weise und schockierte die Öffentlichkeit. Anfänglicher Anstöße zum Trotz fand seine Erkenntnis Einzug in die Kinderheilkunde und der Pädagogik. Die daraus entwickelte „heilerzieherische Analyse“ zielte vor allem auf die moralische, ästhetische und soziale Werteerziehung der Kinder ab.<sup>206</sup> Trotz oder gerade wegen dieser Erkenntnis kam es zu einer verschärften thematischen Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität im Schulalltag. Absicht dieser Diskussion war jedoch, gezielte wenn nötig auch disziplinäre Maßnahme zur Unterdrückung der Sexualität. Die Pädagogen waren sich einig, dass Masturbation und Onanie u.a. zu Gedächtnisschwäche, Unlust am Lernen und Kopfschmerzen verursacht. Um diesen Umständen entgegenwirken zu können, bedurften die SchülerInnen erhöhter Aufsicht und jegliche sexuellen Handlungen mussten strengstens unterbunden werden. Aufgrund dieser „sexuellen Hysterie“ kam es zu obskuren, übertriebenen Entscheidungen. Man durfte die Beine nicht übereinanderschlagen und die Hände nicht in die Hosentaschen stecken. Weiters war das Aufsuchen von Toiletten zu zweit untersagt und SchülerInnen, die gerne bei den Kletterstangen turnten, mussten besonders beobachtet werden. Sexualität war ein Thema wissenschaftlicher und pädagogischer Auseinandersetzung und mit der strengen Unterdrückung und Disziplinierung erregte sie auch Aufmerksamkeit innerhalb der Schülerschaft. Jegliche Kommunikation über sexuelle Themen war sowohl zwischen Lehrern und Schülern als auch Eltern und Schülern tabuisiert.<sup>207</sup>

### *Werte und Normen*

Die Werte, Normen und Einstellungen der einzelnen sozialen Gruppen und des Kollektivs wurden bereits im Laufe der Auseinandersetzung mit Ritualen, Symbolen und ständischen Verhaltensmaximen thematisiert. Die wichtigsten Tugenden werden im Folgenden nochmals dargelegt, denn deren Vermittlung spielt die wesentliche Grundlage für die Bildung und die Erziehung der Kinder. All diese Wertemuster, Normvorstellungen und ständischen Ideologien wurden

---

<sup>206</sup> Vgl. Elisabeth *Wiesbauer*, Das Kind als Objekt der Wissenschaft. Medizinische und psychologische Kinderforschung an der Universität Wien 1800-1914 ( Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften 7, Wien/Salzburg 1982), 169-177.

<sup>207</sup> Vgl. Leo *Burgersteiner* und August *Netolitzky* (Hg.), Handbuch der Schulhygiene ( Jena 1902), 932-934.

in einem langwierigen Prozess den Kindern und Jugendlichen in ihren verschiedenen Lebensbereichen – Familie, Schule, höhere Ausbildung – vermittelt und anerzogen. Sie bildeten den Grundstein für die Sozialisation und Qualifikation der Heranwachsenden und prägten und formten im Wesentlichen deren Lebensführung. Mit der Vermittlung dieser Stützen der menschlichen Entwicklung setzt sich der Autor im 3. Kapitel intensiv auseinander. Hier werden sie in fast tabellarischer Form zusammenfassend wiedergegeben.

Der Adel, die Spitze der österreichischen Gesellschaft, vertrat die Tugenden der Muße, Höflichkeit, Vornehmbarkeit, komplette Gleichmäßigkeit sowie Bonhomie und stellte somit das Gegenstück zum Bürgertum dar.<sup>208</sup> Die bürgerlichen Werte und Normen gründeten primär auf dem Prinzip der „Ordnung, des Fleißes, der Sparsamkeit und Pünktlichkeit“.<sup>209</sup> Im Zuge der wirtschaftlichen und politischen Umbrüche im ausgehenden 19. Jahrhunderts nahmen Werte wie Vernunft, Leistungsorientiertheit, Gesetzestreue, Wohltätigkeit, Bildung, Engagement in der Öffentlichkeit, Schätzung der Familie, Kunstinteresse sowie Standfestigkeit, Selbstbeherrschung und Charakterstärke einen hohen Stellenwert im Wertesystem des Bürgertums ein.<sup>210</sup>

Die Arbeiterschaft verkörperten noch Großteils die Normen der Anpassungsfähigkeit, Untertänigkeit und Gehorsamkeit. Mit der einsetzenden Politisierung und Mobilisierung der Arbeiter, verbunden mit deren sozialen Aufstieg und gesteigerten Klassenbewusstsein verstärkte sich auch das Werteempfinden. Als Idealbild für den Verhaltenskodex der Arbeiter diente das bürgerliche normative Regelsystem, das auch für den leistungsstrebenden Adeligen Vorbildwirkung hatte. Ernst Bruckmüller erfasste folgende Elemente als die primären kulturell bildenden Codes zusammen<sup>211</sup>:

---

<sup>208</sup> Vgl. Hanisch, *Lange Schatten des Staates*, 88.

<sup>209</sup> Hermann *Bausinger*, *Bürgerlichkeit und Kultur*, in: Jürgen Kocka (Hg.) *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert* (Göttingen 1987), 121.

<sup>210</sup> Vgl. Jürgen *Kocka*, *Bürgertum und Bürgerlichkeit als Problem der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert*, in: Ders. *Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert* (Göttingen 1987), 42-48., vgl. Ulrike *Döcker*, „Bürgerlichkeit und Kultur – Bürgerlichkeit als Kultur“. Eine Einführung. In: Ernst Bruckmüller (Hg.), *Bürgertum in der Habsburgermonarchie*, Bd. 2, 95-105.

<sup>211</sup> Stekl, *Adel und Bürgertum*, 143f.

- Bildung
- Vernunft
- Toleranz
- Patriotismus
- Rechtschaffenheit
- Selbstkontrolle
- Leistung
- Selbständigkeit
- Berufliche Sachkompetenz
- Zeitökonomie

Die strenge Einhaltung dieser Werte und Normen würde nicht nur zu einer besseren Lebensqualität des Individuums führen, sondern zur „Glückseligkeit des Staates“<sup>212</sup>. Vor der Jahrhundertwende herrschte eine geschlossene Sozialordnung, das heißt jede Schicht hatte eine Verhaltenssicherheit und verpflichtende Normen. Mit der zunehmenden Industrialisierung und der Wertschätzung und Notwendigkeit von Bildung für die Wirtschaft und Gesellschaft löste sich diese ständische Ordnung allmählich auf und neue Verhaltensnormen und Wertemuster entwickelten sich. Neben dem eigenen sozialen Stand boten nun Bildungsstätten, Arbeitsplatz und Freizeitaktivitäten neue Orientierungspunkte, die sowohl Unsicherheit aber auch neue Chancen bedeuteten. Man konnte durch die persönliche Leistung eine höhere soziale Stellung erreichen, dabei spielten Sozialisation und Qualifikation die Schlüsselrollen in diesem Entwicklungsprozess. Durch die Aneignung von Wissen aber auch durch einen bestimmten Habitus und Wertebewusstsein waren der soziale Aufstieg und das soziale Ansehen möglich.

---

<sup>212</sup> Ebd. 144.

### **3. Bildungsideen und –zielsetzungen in den einzelnen Milieus**

#### **3.1. Das Bürgertum**

##### **3.1.1. Welche Stellung hatte die Bildung im bürgerlichen Wertehorizont?**

Meine Milieudarstellung beginne ich mit dem Bürgertum. Es wird zwar in der gesellschaftlichen Rangordnung hinter dem Adel gereiht, jedoch im Bereich der Bildung gebührt ihm die erste Stelle. Das Bürgertum übernahm die tragende Rolle im Bildungsprozess beginnend mit der liberalen Ära und hineinreichend in die Wiener Moderne. Es war wegen ihrer ideellen Werte, kulturellen Verhaltensregeln und Qualifikationsbestrebungen vorbildhaft sowohl für die obere als auch untere Schicht. Ihre Bildungsideologien, - ideen und –ziele wurden zum gesellschaftlichen Manifest der Bildungsbestrebungen. Das Bürgertum selbst beanspruchte das Privileg der Allgemeingültigkeit ihrer „Lebenskultur“ und sah sich als Leithorizont der übrigen gesellschaftlichen Gruppierungen. All ihre Symbole, Verbote, Gesten, Gebote und kulturellen Praktiken entstanden aus und lebten von der Gesellschaft. Ihr Ideal war die Bildung des gesamten Volkes, denn nur ein gebildetes Volk wäre politisch ambitioniert, gesellschaftlich diszipliniert, eigenverantwortlich und kultiviert. Bildung führte zu individueller Freiheit und zur Demokratisierung des Volkes.<sup>213</sup>

Bildung entwickelte sich neben dieser kollektiven Richtungsweisung, auch zu einem kulturellen Merkmal innerhalb der Klasse und somit zu einem Abgrenzungs- und Distinktionssymbol zum Adel und zur Arbeiterschaft. Den verbindenden Charakter behielt sie jedoch auch innerhalb der Klasse bei. Da das Bürgertum selbst keine homogene Gruppe war, sondern aus unterschiedlichen Berufs- und Einkommensgruppierungen bestand, symbolisierte die Bildung – die Vermittlung kollektiver Werte, Normen, Haltungen und Lebensentwürfen – das wichtigste Identifikationsmerkmal.

---

<sup>213</sup> Vgl. Wolfgang *Kaschuba*, Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: Jürgen Kocka (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im Europäischen Vergleich. Bd. 3, (München 1988), 17., vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 144.

Materielle Ressourcen, Bildungsqualifikationen, vorgegebene Wertemuster und gemeinsame Grundzüge der Lebensführung bedeuteten die Eintrittskarte in die oder bei nicht Erfüllung auch Ausweisung aus der bürgerlichen Gesellschaft. Bildung entwickelte sich zu einem Statussymbol in der akademischen Bildung das höchste Sozialprestige erfuhr.<sup>214</sup>

Eines der grundlegendsten Werte des Bürgertums war die Wertschätzung der Bildung. Bildung umfasste die Prägung des Selbstverständnisses, bildete die Grundlage für den Umgang miteinander, stellte die symbolische Abgrenzung zu den anderen dar. Bildung erreichte man durch den eigenen Fleiß und Leistung sowie durch Selbstdisziplin und Kontrolle. Die individuelle Leistung und der persönliche Erfolg im Sozialisations- und Qualifikationsprozess bedingte wiederum wirtschaftliche Belohnung, soziales Ansehen und politischen Einfluss. Dieser gesellschaftliche Status konnte nur durch Ehrgeiz und Sparsamkeit, d.h. die Ausgaben waren nach den Einnahmen gerichtet, aufrecht erhalten werden. Das bürgerliche Leben zentrierte sich um den Beruf. Daneben fungierten die Achtung der Familie sowie die Wertschätzung von Kunst und Kultur als wichtige Tugenden der bürgerlichen Lebenskultur. Neben dem verantwortlichen, disziplinierten und leistungsorientierten Lebensstil, legten das Bürgertum Wert auf ein gepflegtes, kultiviertes und schönes Dasein. All diese Tugenden – Fleiß, Leistung, Sparsamkeit, Selbstdisziplin, Wertschätzung von Familie, Kunst und Kultur – erreichte man durch qualifizierte und gesellschaftliche Bildung. Bildung öffnete das Tor zu einem genussreichen, glücklichen und erfüllten Leben. Diese Lebenshaltung, deren Anschauung vom kleinbürgerlichen Selbständigen bis zum großbürgerlichen Unternehmer, vom Gastwirt bis zum Arzt oder Rechtsanwalt, vom Lehrer bis zum Hochschulprofessor vertreten wurde, einte das sonst sehr differenzierte Bürgertum.<sup>215</sup>

---

<sup>214</sup> Vgl. Bruckmüller, Stekl, Zur Geschichte des Bürgertums, 161f.

<sup>215</sup> Vgl. Jürgen Kocka, Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Europäische Entwicklungen und deutsche Eigenarten. In: Ders. Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im Europäischen Vergleich. Bd. 1 (München 1988), 27f.



### 3.1.2. Bildung in der Familie

#### *Erziehungs- und Bezugspersonal*

Bildung in der Gesellschaft beginnt bereits in der frühesten Kindheit, hier finden grundlegende Habitusformungen statt, die das spätere Leben grundlegend beeinflussen und lenken. Vermittelte Werte, Normen und Verhaltensregeln innerhalb der Familie stellen die wesentliche Bildung eines Menschen dar. Diese schichtspezifische Lenkung kann damals meist nur in Ausnahmefällen durchbrochen werden.

In der Familie übernahmen die Eltern die Bildungsaufgabe. Die ständischen Regeln, Qualifikationskriterien sowie Sozialisations- und Kulturregeln, zusammenfassend von Stekl als „Spielregeln“<sup>216</sup> bezeichnet, waren standardisiert und hinsichtlich ihrer moralischen und sittlichen Qualitäten strengstens geformt. Diese gesellschaftlichen Spielregeln wurden in unterschiedlichen Formen vermittelt, sei es durch Verbote, Gebote oder durch die gelebte Praxis dieser. Im Folgenden werden jene familiären Lebens- und Bildungsräume gezeichnet und diskutiert, die die spätere Lebensführung und Haltungen entscheidend mitgestalteten.

Die bürgerliche Familie als erste Stätte der Prägung und Vermittlung bürgerlichen Ideals wurde in autobiographischen Texten sehr oft als ein Ort der Geborgenheit und Idylle charakterisiert. Attribute wie meine liebevollste Mutter, mein tüchtiger Vater, die herrliche Ferien, das vertraute Weihnachtsfest weisen auf die stattfindende Liebe und Obhut in bürgerlichen Haushalten hin. Dieses Bewusstsein für die kindliche Gefühlswelt seitens der Eltern war bedingt durch die wissenschaftliche „Entdeckung der Kindheit“ und der Emotionalisierung der Ehe, die beide im 19. Jahrhundert stattgefunden hatten. Die Folge war nicht nur ein pädagogischer Zugang zu den Kindern in Form von einem eigenen Kinderzimmer, kindgerechtem Spielzeug und altersgemäßen Aktivitäten, sondern auch auf emotionaler Ebene. Es kam zu einer Sentimentalisierung der Kindheit und infolgedessen zu einer affektiven Verbindung zwischen Eltern und

---

<sup>216</sup> Hannes Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön“, 26.

Kindern. Zum ersten Mal schenken die Eltern ihre Aufmerksamkeit der Entwicklung der Kinder. Erste Worte und erste Schritte verfolgte man mit großer Freude. Der Zweck ihres Lebens war die Zukunft der Kinder. Mit diesem neuen Bewusstsein ging eine beabsichtigte Erziehung und Lenkung der Kinder einher. Zum Teil mit fürsorglicher Liebe und behutsamen Methoden wurden die Nachkömmlinge in richtige Bahnen gelenkt.<sup>217</sup> Franz Karl Ginzkey wurde nach schulischen Misserfolge von seinem Vater einen Tag in die Fabrik gesteckt und dann vor eine endgültige Entscheidung gestellt<sup>218</sup>:

*Junge, willst du es nicht nochmals mit dem Studium versuchen? ... Ich war dem Willen des Vaters zufolge untergetaucht in die tiefere soziale Schicht, nun sollte ich im Augenblick wieder empor. Ich wußte vorerst vor Überraschung nichts zu sagen ... Dann aber ward ich beschämt und gerührt der Güte meines Vaters inne. Am liebsten wäre ich ihm um den Hals gefallen, aber das schien sich nicht zu schicken zwischen Männern, wie wir es waren. Und so vermochte ich nur zu sagen: Wenn du es für gut hältst, lieber Vater, so wollen wir es nochmals versuchen.*

Hinter dieser vorbildhaften Kulisse verbargen sich jedoch einflussreiche und unterdrückende Anpassungs- und Autoritätshierarchien, die im Widerspruch mit den bürgerlichen Tugenden Freiheitsliebe und Autoritätsskepsis standen. Einerseits genossen Kinder im bürgerlichen Haushalt Freiraum, bedingt durch die finanzielle Lage des Vaters und somit einer Nichterwerbstätigkeit der Mütter und Kinder. Andererseits wurde jedoch das Ideal der Freiheitsliebe, die vom Bürgertum als Tugend angesehen wurde, bereits in den Kinderjahren sehr unterdrückt.<sup>219</sup> Durch strenge Verhaltensvorschriften, Zeitreglementierungen und strenges pädagogisches Handeln wurde bürgerlichen Söhne und Töchter Werte, Normen und Haltungen des Bürgertums vermittelt, um später in dieser elitären Gesellschaft seinen Platz finden und darin bestehen zu können. Somit fungierte die Erziehung als Instrumentarium zur Herstellung von „notwendigen und erwünschten Charaktermerkmalen und Persönlichkeitsstrukturen“<sup>220</sup>.

---

<sup>217</sup> Vgl. Gunilla-Friederike Budde, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840 – 1914 (Bürgertum 8, Göttingen 1994), 193.

<sup>218</sup> Franz Karl Ginzkey, Zeit und Menschen meiner Jugend (Wien 1942), 68f.

<sup>219</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit..., 21.

<sup>220</sup> Budde, Bürgerleben, 194.

Die Bereiche der Verbote und Gebote erstreckten sich vom Essen, über das Spielen im Park bis hin zu standesgemäßen Veranstaltungen. Beim Essen, das in einer bürgerlichen Familie den Mittelpunkt des Tages darstellte, bekamen die Kinder Unterricht in „Gutem Benehmen“, das sich im Einhalten strikter Tischsitten, im Redeverbot - außer man wurde von den Eltern aufgefordert – im ruhigen Sitzen und im manierlichen Essen ausdrückte. Jedes Essen sah man als Probe für ein zukünftiges Auftreten in einer Gesellschaft, in der es wichtig war, durch Haltung, Manierlichkeit und Zurückhaltung die Familie und den Stand gebührend zu vertreten.<sup>221</sup> Claire Eugenie Mollik-Stransky erinnert sich an die Esssituation:<sup>222</sup>

*Wir waren was das Essen anbelangt, in keiner Weise verwöhnt oder verzogen. Ein „Das esse ich nicht“, „Das mag ich nicht“ gab es nicht. „Einem gesunden Kind gibt man, ein Krankes fragt man“, diese Devise meiner Großmutter galt auch bei uns. ...*

*... Hingegen wurde auf Benehmen, Sprechweise und Tischmanieren streng geachtet. Um zu verhindern, daß wir beim Essen die Ellbogen wegspreizten, wurden uns fallweise Bücher unter die Arme gelegt, die, wenn wir aßen, nicht zu Boden fallen durften. Häßlich Worte, vulgäre Ausdrücke, uns im übrigen völlig unbekannt, wäre von meinem Vater nie geduldet worden. Wir hätten sie auch nicht von fremden Kinder lernen können, denn die Kinder, mit denen wir verkehren und spielen durften, waren streng selektiert und wuchsen genau so behütet auf wie wir.“*

Der Sozialisationsprozess geschah einerseits anhand expliziter erzieherischer Handlungen, andererseits führte die gelebte kulturelle Praxis zu bildenden Konsequenzen. Eines der gewichtigsten Lebensführungen für die Bildung des bürgerlichen Menschen war die strikte Rollenaufteilung zwischen Mann und Frau in allen Bereichen des täglichen Lebens. Neben der strikten Trennung von typischen männlichen und typischen weiblichen Tätigkeiten reichte die Differenzierung bis in die Sphäre der Emotionalität hinein. Innerhalb des Bürgertums wurden maskuline und feminine Tugenden, Eigenschaften und Charakterzüge festgelegt. Charakterstärke, Härte und Entschlossenheit<sup>223</sup> sowie Standhaftigkeit, Wahrheitsliebe, Mäßigkeit und Vernünftigkeit wurde den

---

<sup>221</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben., 82f.

<sup>222</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 95.

<sup>223</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 271.

Knaben anerzogen. Eigenschaften wie Sanftmut, Treue, Dezenz und Aufopferungsbereitschaft gebührte weiblichen Verhalten.<sup>224</sup>

Jede Ideologie, jeder Verhaltensgrundsatz beruhte auf einer streng formulierten, gut strukturierten Geschlechterspezifizierung. Eine bürgerliche Gesellschaft war auf diese zwei Polen aufgebaut und all ihr Ton erfolgte nach diesem grundlegenden Ordnungsprinzip. Allein auf diese strikte Rollenaufteilung führte man das Funktionieren einer Gesellschaft zurück.<sup>225</sup>

*Der Vater:* Die Kinder und Jugendlichen erfuhren bald diese prägenden Tugenden, Verhaltenscodes und Sitten der bürgerlichen Familien. Eines der wichtigsten Prinzipien war die Anerkennung des Vaters, dem der vollste Respekt gebührte. Der Vater wurde für seine Rolle als Vertreter in der Arbeit, Öffentlichkeit sowie Politik nicht nur Vorbild für seine Söhne, sondern auch Leitbild für seine Töchter. Die Familie bot für ihn den Gegenpol zum harten Profit- und Konkurrenzdenken in der Erwerbswelt und einen Ort, indem er neue Kraft schöpfen konnte. Die hohe Wertschätzung des Vaters beruhte auf seiner Erwerbstätigkeit. Der berufliche Erfolg des Mannes entschied nicht nur über die finanzielle Situation der Familie, sondern auch über deren Anerkennung in der Gesellschaft. Dieses Ideal der bürgerlichen Familie, die dem fleißig arbeitenden Mann Rückhalt und Erholung garantierte basierte nicht nur auf Liebe, Verständnis, und Freiheit, sondern auf vielerlei gesellschaftlichen Zwängen, auf emotionaler Abhängigkeiten und hohen Erwartungsansprüchen. Die Ehrerbietung des Vaters fand in der Anpassung des gesamten familiären Rhythmus an die Wünsche und Gewohnheiten des Familienoberhauptes ihren Ausdruck.<sup>226</sup>

Der größte Ausdruck väterlichen Respekts war die Heimkehr des Familienernährers. Alfred Fuchs, der spätere Neurologe, beschreibt die Situation folgend<sup>227</sup>:

---

<sup>224</sup> Vgl. Bruckmüller, Sozialgeschichte, 98.

<sup>225</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 144.

<sup>226</sup> Vgl. Hannes Stekl, Adel und Bürgertum, 264f., vgl. Schnöller, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 29.

<sup>227</sup> Alfred Fuchs, Sohn aus gutem Hause (London 1943), 7.

*Ich sehe mich mit meiner Mutter am Fenster stehen und Ausschau nach ihm halten, sehe ihn vom Krankenhaus her die „Alte“ Garnisongasse herunterkommen und den kurzen Weg nach unserer Wohnung zurücklegen. Es ist ein kräftig gebauter, breitschultriger, untermittelgroßer Mann mit kohlschwarzen Haar und Bart, schwarz gekleidet, er trägt einen schwarzen Spazierstock in der Hand. Auf Schritt und Tritt von Passanten gegrüsst, lüftet er, nicht ohne Würde, seinen schwarzen Zylinderhut, um zu danken. Er überquerte die „Neue“ Garnisongasse und entschwindet unseren Blicken, weil er das Haustor betreten hat. Die Mutter eilt in die Küche, ruft:*

*„Das Essen! Der Herr kommt.“*

*Gleichzeitig schrillt die Glocke dreimal, der „Herr“ hat die Gewohnheit, schon vom Hausflur her zu läuten, damit er nicht vor der Wohnungstür warten muss. Eine Minute darauf ist er im Speisezimmer, die Suppe wird serviert und er löst die gelinde Spannung, die ihn empfangen hat, in einem freundlichen Gespräch. Ich hänge mit ganzer Seele an seinen Lippen, meiner Vorstellung nach ist er nicht nur der weiseste und mächtigste, sondern auch der schönste Mensch der Welt, höchstens von der Mutter abgesehen.*

Die Mahlzeit bildete den Höhepunkt des Tages, da sie oft die einzige Möglichkeit des gemeinsamen Zusammenseins der ganzen Familie bot. Zudem diente das Essen zur Artikulation von Wertvorstellungen wie Tischmanieren und Esssitten sowie zur Festigung von Autoritäten und dem näheren Kennenlernen des sonst oft abwesenden, berufstätigen Vaters. Während des Dinierens stand der Vater im Mittelpunkt des Geschehens. Er wurde zuerst bedient, bekam das größte Stück und wählte das Gesprächsthema aus, welches er führte. Aufgrund dieser alltäglichen wiederkehrenden Situation wurden hierarchische und patriarchische Strukturen internalisiert und gestärkt.<sup>228</sup>

Gemäß diesen innerfamiliären Strukturen gestaltete sich die Vater-Kind-Beziehung. In Autobiographien wurde stets der Ehrgeiz, die Güte und die zugleich Tugendhaftigkeit des Vaters gelobt. Der Historiker Heinrich Benedikt beschrieb seinen Vater als „Abgott ... der unfehlbare, allwissende, gütigste und weiseste aller Menschen“<sup>229</sup>. Besonders für die Söhne war der Vater das Vorbild bürgerlicher Werte, so beschrieb der Dichter Felix Braun seinen Vater

---

<sup>228</sup> Vgl. Budde, *Bürgerleben*, 82f.

<sup>229</sup> Heinrich *Benedikt*, *Damals im alten Österreich. Erinnerungen* (Wien/München 1979), 9.

als „ausgewogene Verkörperung von Strenge und Gerechtigkeit“<sup>230</sup> Zeugnis für die Achtung des Familienoberhauptes war die Tatsache, dass dort, wo körperliche Züchtigung auftrat, vor allem in Offiziersfamilien, dies mit dem Wille der Obsorge gerechtfertigt wurde. Alfred Maleta beschrieb seinem Adoptivvater in seiner Autobiographie folgend<sup>231</sup>:

*Autorität, Disziplin, Gehorsam, das waren undiskutable Grundsätze seiner Erziehung [...] Wenn ich das Leben trotzdem durch Selbstdisziplin, Selbstkritik und harten Willen meisterte, dann danke ich dies vor allem den eisernen Erziehungsmethoden meines Adoptivvaters, der mich nur aus Liebe und Sorge züchtigte.*

Wenngleich dieses Vater-Kind Verhältnis tiefe Wurzeln in der Persönlichkeit der Heranwachsenden hinterließ, implizierte diese Achtung und dieses Hinaufschauen stets eine gewisse Distanz. Die gewaltige Machtfülle des Vaters verursachte ängstliche Ehrfurcht dem Vater gegenüber, jedoch nicht aus Furcht vor körperlicher Züchtigung – die in Arbeiterfamilien oft vorkam – sondern aus Angst den Vater zu enttäuschen. Sprachlosigkeit charakterisierte oft das Vater-Kind-Verhältnis. Der Vater schlüpfte nun anstatt in die des verständnisvollen aufmerksamen Zuhörers in die Rolle des Lehrers und Welterklärers und distanzierte sich dadurch nicht nur verbal sondern auch emotional vom Kinde. Diese zwischenmenschliche Hürde schlug sich auch in körperlichen Berührungsängsten nieder.<sup>232</sup> Die Machtwirkung des Vaters drückt Frau Mollik-Stransky in sehr deutlichen Worten aus<sup>233</sup>:

*So gütig mein Vater auch war, besaß er doch eine angeborene, natürliche Autorität, und nie wäre es uns eingefallen, ja es wäre ganz und gar undenkbar gewesen, uns einer seiner Anordnungen zu widersetzen oder ihm gar eine kecke Antwort zu geben, Es herrschte immer eine gewisse Distanz zwischen ihm und uns, und wir glaubten an ihn!*

Die emotionale Diskrepanz zwischen Vätern und Söhnen war oft noch größer. Der Maler Oscar Kokoschka sprach: „mein Vater war mir nie sehr nahe“<sup>234</sup>, weitere Indizien für das distanzierte Verhältnis lieferten der Historiker Friedrich Engel-Jasoni „... zu Gesprächen mit uns kam es eigentlich nie“ und

---

<sup>230</sup> Stekl, Sei es wie es wolle, es war doch so schön, 20.

<sup>231</sup> Alfred Maleta, in: Stekl, Sei es wie es wolle, es war doch so schön, 20.

<sup>232</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben, 155f.

<sup>233</sup> Schnöller, Stekl, Es war eine Welt der Geborgenheit, 96.

<sup>234</sup> Oscar Kokoschka, Mein Leben (München 1971), 39.

der spätere Unterrichtsminister Heinrich Drimmel, der Nachhilfelehrer in bürgerlichen Haushalten war, berichtete: „Einige dieser Schüler hatten eine wunderschöne Mama, aber keine Mutter; sie hatten Angst, so mit den Eltern zu reden, wie ich es zu tun gewohnt war.“<sup>235</sup> Die Beziehung beruhte mehr auf Höflichkeit und geistiger Ebene. Streits wurden vermieden zu Gunsten des guten Tones. Mit diesem disziplinierten und respektvollen Verhalten des Vaters vermittelte er den Kindern die bürgerlichen Tugenden der Courtoisie, Kontenance und Selbstbeherrschung. Der Vater wurde zum Vorbild der Töchter und ihre Ansichten über die Tugenden, Werte und Verhaltensmaxime eines Mannes und für die Söhne wurde er oft berufliches Vorbild. Viele Söhne stiegen in die Fußstapfen des Vaters.<sup>236</sup>

*Mutter:* Die Rolle der Mutter gestaltete sich sehr unterschiedlich. Seit der Domestizierung der Frau im 18. Jahrhundert beschränkte sich deren Aufgabenbereich auf die Familie und infolgedessen gestaltete sich ihr Tätigkeitsbereich divergierend zu jenen ihres Ehemannes. Dieser war auf schulische Leistungen und Erfolge der Kinder sehr bedacht, jedoch die eigentliche Erziehungsaufgaben und –fragen waren der Frau überlassen, die jedoch stets im Sinne des Mannes pädagogisch handeln sollte. Sie war die erste Instanz, die die Mädchen in die traditionellen weiblichen Tätigkeiten einführte. Im Klein- und Großbürgertum gab es hier erhebliche Unterschiede. Kinder in kleinbürgerlichen Familien erfuhren ihre Mutter als „liebrend, anmutig, fröhlich und fleißig“<sup>237</sup>, die durch ihr sparsames Haushalten, ihre emsigen Arbeitsverrichtungen sowie durch ihr eigenständiges Verwalten des Haushaltsgeldes ihren nützlichen Beitrag zur Familienökonomie leistete. In großbürgerlichen Familien war die Dame des Hauses von Arbeitstätigkeiten befreit, ihre Tätigkeiten beschränkten sich auf das Organisieren und Veranstellen von Gesellschaften und das Zuteilen des Dienstpersonals. Im Gegensatz zur kleinbürgerlichen Mutter, war die Dame des großbürgerlichen Haushaltes stets eine Respektperson, die spontane und feste Zuneigung ablehnte. Für Therese Schobloch<sup>238</sup> „war Mama die ‚geborene‘ Respektperson“

---

<sup>235</sup> Beide zitiert in: Stekl, Sei es wie es wolle, es war doch so schön, 22.

<sup>236</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit..., 30.

<sup>237</sup> Charlotte Herder, ...schaut durch ein farbiges Glas..., 36.

<sup>238</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 173.

und im Vergleich zu ihrem Kindermädchen konnte sie mit „einem gebieterischen Blick, einem raschen Hochziehen und Senken der Augenbrauen“ sie lenken, dafür war aber die „Tatta“ dafür da „alle Wünsche zu erfüllen und heiß und innig geliebt zu werden“. Zudem kam es bei ihrer Mutter vor, dass sie „eine stürmische Umarmung mit einem spöttisch-straftenden ‚Schäme dich, so liebebedürftig zu sein!‘ zurückwies. Auch zur Aussprache von Problemen kam es kaum, da Emotionalität stets Sentimentalität bedeutete und diese Gefühlsausbrüche schickten sich nicht für eine bürgerliche Tochter und einen bürgerlichen Sohn. Nur selten ließen sich andere Beziehungsverhältnisse feststellen.“<sup>239</sup>

Beide Elternteile, jeder in seiner spezifischen Rolle, vermittelte den Kindern, dass sie ihre beruflichen Tätigkeiten mit Eifer und Leidenschaft vollzogen. Ihren jeweiligen Aufgabenbereich sahen sie als natürliche Berufung, in dem sie stets unermüdlich und selbstdiszipliniert ihre beste Leistung erbrachten. Die Eltern vermittelten sehr früh ihren Kindern die Bedeutung dieser Werte für die Erfüllung eines zufriedenen und glücklichen Lebens. Neben der Wertschätzung der Bildung, wie bereits oben dargelegt, diente die Leistungsbereitschaft zudem einer wesentlichen Abhebung vom Adel, der auf dem geburtsrechtlichen Privileg beharrte und der Arbeiterschaft, die die Arbeit vor allem als Last sah.<sup>240</sup>

Wichtige Maxime und Werthaltungen erwarben die Kinder nicht nur durch Nachahmung und Verbote bzw. Gebote, sondern zunehmend durch Diskurse. Die Sprache gewann immer mehr an Bedeutung und infolgedessen fand die Bildung des Menschen in Zuge von Kommunikationen, konstruktiven Argumentationen demokratischen Erziehungszielen statt.<sup>241</sup>

*Dienstpersonal:* Neben den Eltern spielte oft das Dienstpersonal vor allem das Kindermädchen eine prägende Rolle für die geistige Entwicklung der Kinder. Sie wirkte als außerfamiliäre Bezugs- und Erziehungsperson entscheidend zum frühkindlichen Sozialisationsprozess mit. Da vor allem in großbürgerlichen Familien die Mutter in ihrer Rolle als Gesellschafterin und

---

<sup>239</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit..., 31f.

<sup>240</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben, 113.

<sup>241</sup> Ebd., 124.



Organisatorin beschäftigt war und die Kinder meist nur bei organisierten Kinderkaffees in den ersten Lebensjahren mit anderen Kindern in Kontakt traten, war das Kindermädchen der einzige außerfamiliäre Beziehungspunkt. Das Verhältnis zum Kindermädchen gestaltete sich sehr unterschiedlich. Frau Mollnik-Stransky beschrieb ihre Erzieherin als „wichtigste Erscheinung“ ihres Kinderlebens und als ihr „alles geliebte, unvergessene und vergeßliche Emma, die Hüterin und Behüterin unserer (von ihr und ihrem Bruder Anm. d. Verf.) Kindheit“<sup>242</sup> Ihr zweites Kindermädchen Agathe „entwickelte sich aber zu einem wahren Hausdrachen, der erbarmungslos sein grimmiges Szepter über allen schwang“<sup>243</sup>.

Es kam zu mehreren Verzweigungen von Gefühlsverbindungen und somit zu unterschiedlichen emotionalen Ebenen. Die Dienstboten öffneten den jungen bürgerlichen neue Lebenswelten und konfrontierten sie mit anderen Lebens- und Existenzbedingungen.<sup>244</sup> Es lag an den Eltern mit welchem Respekt die Kinder dem Dienstpersonal gegenübertraten. Claire Eugenie Mollik-Stransky wurde von ihrem Vater zur Bescheidenheit erzogen und dies spiegelt sich auch in ihrem Verhalten gegenüber dem Dienstpersonal:<sup>245</sup>

*Wir wurden zwar von unserem Dienstpersonal mit „Sie“ angesprochen, ich von meinem zehnten Lebensjahr an mit „Fräulein, aber aufspielen hätten wir uns nie dürfen, so etwas hätte mein Vater keineswegs geduldet. Bei uns ist auch nie der Ausdruck „Dienstbote“ gefallen, es hieß immer „unsere Leute“.*

Neben dieser sozial aufklärerischen Position, unterstützten die Dienstboten einen gewissen Lebensstandard, indem sie von Kind auf den Heranwachsenden Aufgaben abnahmen und entlasteten. Die Kinder gewöhnten sich an diesen Komfort.<sup>246</sup> Nicht zuletzt löste vor allem das Kindermädchen das erste erotische Bewusstsein aus, das der Dichter Felix Braun Jahre später niederschrieb<sup>247</sup>:

---

<sup>242</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 82.

<sup>243</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 83.

<sup>244</sup> Ebd., 34.

<sup>245</sup> Ebd., 98.

<sup>246</sup> Ebd., 34.

<sup>247</sup> Felix Braun, Licht der Welt. Geschichte eines Versuches als dichter zu leben (Wien 1949), 151.

*Dem zwölfjährigen Knaben schien sie von vollkommener Schönheit. Seine arme verlangten nach ihrer liebevollen Gestalt; und wenn sie abends an unsere Betten trat, Abschied von uns zu nehmen, war es die noch unerwachsene, darum keineswegs schwächer begehrende Sehnsucht, die wünschte, daß sie die ganze Nacht bei mir bleiben möge. Aus dem Nebenzimmer rief meine Schwester nach ihr; sie hatte nach meinem kleinen Bruder zu sehen; und so mußte ich warten, bis die Vielbeschäftigte einen freien Augenblick für mich aufbrachte. Lächelnd kam sie dann, verwies zu Geduld, zur Ruhe, zum Schlaf, aber doch ließ sie sich von meinen Händen näher- und auf mein Bett ziehen und duldete meine Wange an ihrer Brust ... Warum meine Mutter plötzlich sie fortschickte, wurde nie erklärt.*

### *Kindliche Bildungsräume*

Neben dem Erziehungspersonal erfuhren die Kinder bei unterschiedlichen Anlässen wie beim Spielen, bei Gesellschaften und Ausflügen die Haltungen und Werte des Bürgertums. In einem langwierigen Prozess erlernt das Kind in den unterschiedlichsten Lebensräumen Tugend und Verhaltensregeln wie gepflegtes Sprechen, korrektes Grüßen, beherrschte Mimik, Tischsitten und vieles mehr.

Die Wohnsituation bürgerlicher Familien brachten entsprechende Voraussetzungen für eine angenehme Lernsituation. 10% aller Wohnungen in Wien hatten mehr als fünf Räume und wurde vom Großbürgertum und dem Adel bewohnt. 47% umfassten drei bis 5 Räume, dies entsprach dem Wohnverhältnis des Mittel- und Kleinbürgertums. 43% bestanden aus max. zwei oder 2,5 Zimmern und verteilten sich auf die gesamte Arbeiterschaft (zu deren Wohnsituation und die Auswirkung auf die Bildung der Kinder unter 3.3.2.). Zu den wichtigsten Räumen des bürgerlichen Haushaltes gehörte der Salon, in dem die Gäste empfangen wurden, Abendgesellschaften veranstaltet wurden und wichtige familiäre Feste wie das Weihnachtsfest stattfanden. Das Betreten des Salons war für die Kinder verboten, gerade wegen dieser Tabuisierung und deren geheimnisvollen Funktion, waren dieser Ort nicht nur Zentrum bürgerlicher Öffentlichkeit sondern auch magischer Anziehungspunkt kindlicher Interessen. Der Salon war der Ort bürgerlicher Repräsentation. Materiellen Kostbarkeiten wurden dort entweder auf einer Kommode oder typischerweise in einer Vitrine zur Schau gestellt. Familienportraits, Urkunden sowie

Ehrenabzeichen zeugten von sozialer Anerkennung und Erfolg. Bei der Einrichtung wurde auf Besonderheit und Eleganz Wert gelegt, nur die besten Stoffe, das edelste Geschirr und luxuriöse Dekorationsgegenstände schmückten diesen Raum, der das ganze Haus und ihre Bewohner repräsentierte.<sup>248</sup>

Neben dem Salon, gab es in großbürgerlichen Familien auch eine Bibliothek, die die Belesenheit und Weisheit des Vaters darstellte und die Lesefreudigkeit der Kinder wecken sollte, das elterliche Schlafzimmer, das Dienstbotenzimmer und eine prunkvolle Küche.

*Das Kinderzimmer:* Aufgrund der Größe der Wohnung gab es auch einen eigenen Bereich für die kindliche Entwicklung: das Kinderzimmer. Im Gegensatz zur Arbeiterfamilie, wo Wohnraumenge herrschte, verfügte die bürgerliche Familie über eine großzügige Wohnung, in der ein eigenes Kinder- und Spielzimmer selbstverständlich war. Mit der Entdeckung der Kindheit rückten auch das Kinderzimmer und das Spielzeug in das Interesse der Pädagogen. Da sich vieles der wohlhabenden Familien auf den häuslichen Bereich beschränkte, musste auch dieser anregend für den kindlichen Geist sein. Es kam zu einer bewussten Planung des Raumes, in der auch die Kinder aktiv miteinbezogen wurden und diese somit erste Erfahrungen von Selbstbestimmung und Individualismus machten. Neben der pädagogischen Komponente spielten die gesellschaftlichen Aspekte keine unwesentliche Rolle. Der Besuch konzentrierte sich im Kinderzimmer und somit galt er auch als Statussymbol der gesamten Familie. „Hell, groß, mit kindgerechten Einrichtungsgegenständen, voll mit Spielsachen“<sup>249</sup> so beschrieben ältere Menschen ihre Kindheitserinnerungen.

Hier entwickelten sich schon früh festgefertigte Rollenbilder, die die Kinder bis ins Erwachsenen sein prägten. Die Auswahl der Spielsachen wurde nach streng geschlechtsspezifischen Kriterien getroffen. So gehörten Puppen und das Puppenhaus ausschließlich in ein Mädchenzimmer, während den Buben

---

<sup>248</sup> Vgl. Bruckmüller, Stekl, Zur Geschichte des Bürgertums, 170.

<sup>249</sup> Ingeborg Weber-Kellermann, Die gute Kinderstube. Zur Geschichte des Wohnens von Bürgerkindern. In: Lutz Niethammer (Hg.), Wohnen im Wandel (Wuppertal 1979), 44.

die traditionelle Eisenbahn und der Ankerbaukasten angeboten wurden.<sup>250</sup> Die Wahl des Spielzeugs hatte jedoch nicht nur geschlechtsspezifische Komponenten zu Grunde, sondern sollte auch dem Anerziehen von Tugenden dienen. Die Eisenbahn verkörperte in Miniaturausgabe die „Welt des Fortschritts“ durch die Technik und somit Ausdruck der Moderne. Der Baukasten motivierte die Jungen zu architektonischer Kreativität und förderte ihren Ordnungssinn.<sup>251</sup> Das Puppenspiel der Mädchen diente wiederum gemäß ihren zukünftigen ständischen Verpflichtungen der Vorbereitung der Mutterrolle. Die Puppen waren meist mit luxuriösen Accessoires und eleganten Kleidern ausgestattet und dienten mehr als Anschauungs- als Spielobjekt. Die Funktion dieser Puppenspielerinnen bestand vor allem darin den Geschmack und das Interesse der Mädchen an schönen Kleidern zu wecken und zu schulen. Mit der sog. „Entdeckung der Kindheit“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wurden solche Stereotypen zur Jahrhundertwende bereits unterbrochen. Kindgerechte, weichere und beweglichere Puppen fanden Einzug in das Spielregal. Zum einen charakterisierten sie ein pädagogisches Umdenken, andererseits kam es zu einer schärferen Fokussierung der Puppenmutterrolle. Dies bedeutete jedoch nicht, dass jedes Mädchen diese Rolle akzeptiert und vollends gelebt hat.

Neben den Puppen galten die Puppenhäuser als Imitation und Übungsobjekt der Wirklichkeit. Das elterliche bürgerliche Wohnhaus wurde maßstabsgetreu in Miniaturausgabe nachgebaut: der Salon mit dem Klavier und der Glasvitrine, Speisezimmer mit Buffet und Anrichte, sämtliche Accessoires, Elternschlafzimmer mit Psyche, Kinderstube mit Puppenwagen und das Dienstbotenzimmer und die Küche mit Geschirr aus Kupfer und Porzellan. Hier konnte das kleine Mädchen üben, was sie später zu ordnen und beherrschen hatte. Im Gegensatz zum Baukasten der Buben, ließ das Puppenhaus mit seiner fixen Einrichtung kaum Platz für Kreativität.<sup>252</sup>

*Der Park:* Ausgelassenes und freies Spiel wurde nur bedingt in den vier Wänden des Kinderzimmers zugelassen. Der Park hingegen wurde in

---

<sup>250</sup> Vgl. Hannes Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön“, 28f., Vgl. Schnöller, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 41.

<sup>251</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben, 201f.

<sup>252</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben, 223f.

Autobiographien als „Garten unbegrenzter Möglichkeiten, des Entzückens und der Spiele“ und als „Kindheitsparadies“ bezeichnet.<sup>253</sup> Starke Reglementierungen gab es jedoch auch beim spontanen Spiel im Park. Ständige Spielgefährten mussten aus standesgemäßen Kreisen stammen und konnten von den Kindern nicht selbst gewählt werden, sondern der Kontakt wurde durch die Mutter hergestellt. Die Bildung von spontanen Spielgruppen in Park, wurde wenn überhaupt erlaubt, von dem Kindermädchen und den Parkwächter streng beaufsichtigt. Zudem achtete man auf eine strikte Geschlechtertrennung. All diese Reglementierungen kindlicher Spielgruppen blieben für die Persönlichkeitsentwicklung nicht ohne Folge. Vereinsamung und Scheu waren die Konsequenzen der Unterdrückung kindlicher Spontanität und Ausgelassenheit. Mädchen berichteten über sich selbst, dass sie sehr „einsam und scheu“<sup>254</sup> waren und „ein eher nachdenkliches Kind“<sup>255</sup>. „Ich konnte sehr wild sein und mit Bruder und Vettern um die Wette tollen und schreien, vorwiegend aber war ich ein ernstes, zu Grübeleien neigendes Kind, da sich abschloß und die Einsamkeit suchte“<sup>256</sup>, so erinnerte sich Emilie Mataja an ihre Kindheit und somit repräsentierte sie die Gruppe von Mädchen, für denen spontanes, ausgelassenes Toben nicht schickte.

Wurden den Kindern großzügige Freiräume beim Spiel im Park eingeräumt, so waren die Kinder – so wie im Fall Therese Schobloch äußerst erstaunt darüber und vertrauten sich nur zaghaft an die Situation an.<sup>257</sup>

*Dann entfernte man sich vorsichtig einige Schritte von der Bank – und siehe da, man wurde nicht zurückgerufen! ... Nur verstohlene Blicke gingen hinüber zu den fremden Kindern. Waren sie gefährlich? Aber ich die Zweifel gelöst habe, waren sie schon da, die „fremden Kinder“. Ein zögernder Schritt betrat den Umkreis „unserer“ Bank, und – unerhörte Kühnheit! – da stand wahrhaftig ein Kind, nicht größer als ich, machte zuerst einen Knicks vor der Tatta und fragte dann mich: „Mäderl, willst du mit mir spielen?“ „Als das zum ersten Mal geschah, dachte ich, Tatta müsse das fremde Kind wegschicken, ja wegjagen – aber statt dessen nickte sie freundlich ermutigend, das hieß, ich sollte, ich durfte ja sagen!*

---

<sup>253</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 178.

<sup>254</sup> Stekl, Bürgerliche Jugend, 81.

<sup>255</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 89.

<sup>256</sup> Stekl, Bürgerliche Jugend, 59.

<sup>257</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 179.

In dieser grünen Freizeitanlage wurden die ersten Grundsteine für die Konflikte zwischen Arbeiter und Bürger geschaffen. Gegenseitige Vorurteile und Spielverbote seitens der Bürger führten schon in der frühen Kindheit zu einer großen Kluft zwischen diesen beiden Klassen. Galten die Arbeiterkinder als böse und schmutzig, so wurden die bürgerlichen Kinder als protzig, zudem aber auch als langweilig bezeichnet. Die bürgerlichen Kindern beneideten zumeist jedoch die „Gassenkinder“ um ihr unbeschwertes herumtollen und ausgelassene spielen.<sup>258</sup> Selbst von „ängstlicher Elternsorge und ewigen Lebertran heimgesucht“ beneidet Anton Wildgans die „abgehärteten und unbeaufsichtigten Gassenjungen, die im Winter in ruhigen Seitengassen rodelten, Schneebälle warfen oder auf Eisflächen ‚schliffen‘.“<sup>259</sup>

Die standesgemäßen Kontakte mit Gleichaltrigen wurden meist bei organisierten und streng formalisierten Kinderjausen gepflegt. Man lud nur Kinder ein, wo man vorher ihr Elternhaus auf ihre gesellschaftliche Reputation geprüft hatte, somit sicherte man einen standesgemäßen Umgang. Wiederum prüfte man bei Einladungen zuerst die Eltern, bevor man diese bestätigte. Die Kinder saßen bei einem mit Kinderdekoration gedeckten Tisch und bekamen köstliche Speisen und Getränke. Den Kindern war erlaubt, nach der Jause gemeinsam zu spielen, jedoch meist wurden sie entweder von der Mutter oder den Kindermädchen beobachtet. Trotzdem war es für die Kinder meist ein Vergnügen und eine aufregende Abwechslung in ihrem Alltag.<sup>260</sup>

Nicht in jeden bürgerlichen Haushalt fand die Kinderjause zwar lustig, jedoch strengstens „bewacht“ statt. Hertha Sprung erinnerte sich an die Zusammenkünfte mit ihren Freunden als „eine einfache Jause mit gutem Kaffee und sehr viel Gugelhupf – daher der Name -, aber vor allem sehr viel an Gesellschaftsspielen und Jux“<sup>261</sup>.

In jugendlichen Jahren eröffneten Theater- und Opernbesuche sowie abendliche Gesellschaften neue Lebensperspektiven und erweiterten somit den Bildungshorizont. Auf die bildungswirksamen Institutionen Theater und Museen

---

<sup>258</sup> Vgl. Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön“, 30.

<sup>259</sup> Anton *Wildgans*, *Musik der Kindheit und andere autobiographische Texte* (Wien 1953), 34.

<sup>260</sup> Vgl. Schnöller, „Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 115.

<sup>261</sup> Stekl, *Bürgerliche Jugend*, 83.

wird noch im 5. Kapitel eingehend diskutiert. Bei abendlichen Gesellschaften kam es durch die familiäre Begünstigung zu Kontakten mit namhaften Vertretern der Kunst, Politik und Wissenschaft, deren Reden und Wesen die Heranwachsenden innerlich enorm bereicherten. Frau Mollik-Stransky<sup>262</sup> berichtete von Gästen in ihrem Haus, wie den Hofburgschauspieler Reimers und Thimig, Bankdirektoren und der berühmten Frau Schratt. Dabei wurde die Bedeutung von guten Beziehungen und vorteilhaften Verbindungen sowie individueller Leistung unterstützend und prägend für die eigene Karriere.<sup>263</sup>

Wie die Umwelt wahrgenommen wurde, welche Lebensbereiche die Kinder formten, bildeten war je nach Schicht unterschiedlich. Die wesentlichen Erinnerungen des Großbürgertums wurden bereits aufgeschlüsselt, das Kleinbürgertum und ihre Kindheit war meist viel facettenreicher, nicht nur, dass sie in Kontakt beim Spielen mit den Arbeitern standen<sup>264</sup>, auch der Alltag gestaltete sich meist interessanter als beim Großbürgertum. Die Kinder waren unmittelbar im Alltagsgeschehen involviert, sei es bei Waschtagen, beim Einkaufen beim Greißler, beim Zahlen der Miete. Die kleinbürgerlichen Kinder erlebten die Stadt mit, den respektvollen, strengen Wachmeistern, Musikanten im Hof, drängelnden Leuten an kirchlichen Feiertagen usw. Ihr Horizont wurde dadurch um vieles mehr erweitert, da auch ihr Lebensraum und Erlebensraum beträchtlich größer war als jene der wohlhabenden Großbürger. Der kleinbürgerliche Erfahrungshorizont erhielt durch die sonntäglichen Ausflüge lehrreiche Nahrung. Durch ansprechende Spaziergänge am Wochenende zu den Ausflugszielen nach Hütteldorf, Neuwaldegg, Pötzleinsdorf oder auf den Kahlenberg hinterließen prägende Erinnerungen in den Köpfe der Kinder.<sup>265</sup>

Anders gestaltete sich die Wochenendplanung des Großbürgertums. Die reichere und sozial prestigeträchtigere Oberschicht des Mittelstandes, die Bourgeoise wohnte nicht nur im inneren Kern der Stadt, sondern verkehrte auch vorwiegend dort in ihrer Freizeit. Sie kamen natürlich in den Kontakt mit dem Vielvölkerstaat, jedoch als passiver Betrachter und nicht als aktiver Akteur in der Masse. So erinnert man sich an die „fremdländische Kleidung und die

---

<sup>262</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 100f.

<sup>263</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit...“, 40.

<sup>264</sup> Vgl. Hannes Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön“, 30.

<sup>265</sup> Vgl. Wildgans, Musik der Kindheit, 36-38.

Kaufrufe“ der Wanderhändler, jedoch nie an einem unmittelbaren Kontakt mit diesen. Neben dem Promenieren in der Innenstadt unternahm man auch gelegentlich Ausflüge in die Umgebung. Beliebte Reiseziele waren noble und die Monarchie repräsentierende Städte wie Klosterneuburg, Mödling und Baden.<sup>266</sup>

Beachtlich einflussreicher für die kindliche Erfahrungs- und Erlebniswelt des Großbürgertums war die sog. Sommerfrische. Die Sommerfrische, d.h. das Verreisen über die Sommermonate über gehörte zum sozialen Prestige jedes großbürgerlichen Haushaltes. Beliebte Ziele waren Semmering, Pörschach sowie Alt-Aussee. Wer es sich leisten konnte, reiste sogar bis ans Meer nach Italien. Die Sommerfrische ermöglichte dem Kind sicher gewisse Freiheiten, auch wenn diese von den Eltern missbilligt wurden. So berichtete Charlotte Herder von ihren Sommertagen in oberösterreichischen Prägarten:<sup>267</sup>

*Mama war erholt und erfrischt aus Gastein zurückgekehrt, jedoch ihre vier Kinder, die nur noch in Kühen und Katzen, in Hirtenfeuern und Peitschenknallen lebten, flößten ihr gelindes Eentsetzen ein.*

Lorle Schinnerer-Kamler<sup>268</sup> erlebte ihre Sommerfrische als „Ferien zum Ich“, wo „jede Konvention und Pflicht“ wegfiel und sogar „die Eltern gelöst waren“ und „neue, naive Freuden“ kennengelernt werden konnten. Ganz im Gegensatz dazu erinnerte sich Therese Schobloch an ihre Sommertage:<sup>269</sup>

*Auch das Lustigsein war nämlich von Mama nur beschränkt geduldet. Jedes Zuviel an fröhlichem Herumspringen bei Wald- und Wiesenspaziergängen wurde von ihr mit energischen Befehlen brüsk abgestellt.*

Je nach familiären Neigungen kam es nicht unbedingt zu einer Ausgelassenheit oder einem fröhlichen Vergnügen. Liebte man Sport, so gehörten Schwimmen, Tennis und Wandern zu den Tagesaktivitäten. Verschmähte man jedoch sportliche Aktivitäten, blieb einem nichts anderes als spazieren zu gehen. Dabei wurden Sitten wie innere Haltung, Selbstbeherrschung nicht außer Acht gelassen. So ließ nicht nur die

---

<sup>266</sup> Vgl. Albert Fuchs, Ein Sohn aus gutem Haus, 33f.

<sup>267</sup> Charlotte Herder, ...schaut durch ein farbiges Glas..., 121.

<sup>268</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 123f.

<sup>269</sup> Ebd., 195.



unvorteilhafte Kleidung, sondern auch die Zurechtweisungen der Mutter keine kindliche Atmosphäre aufkommen. Die Kinder, vor allem die Mädchen, erzog man zur Ängstlichkeit, „vornehme Zurückhaltung“, Passivität und Introvertiertheit. Dieser unterschiedliche Ausprägungsgrad der Duldung kindlicher Lebensfreude und Bewegungsdrang in allen kindlichen Lebensbereichen widerspiegeln sich in der unterschiedlichen Herausbildung bürgerlicher Persönlichkeiten, so standen den neurotischen Frauen revolutionäre und gebildete Modernistinnen dieser Zeit gegenüber.<sup>270</sup>

### **3.1.3. Bildungswege und Qualifikationslaufbahnen bürgerlicher Töchter und Söhne**

#### *Frühkindliche Qualifikationsbestrebungen in der Familie*

Wie bereits oben erwähnt war die Bildung das Verbindungsscharnier in der bürgerlichen Gesellschaft, die die kulturellen Gemeinsamkeiten als Basis des Bürgertums herauskristallisierten. Neben der Vermittlung von Sozialisationskriterien fanden bereits erste Ansätze einer Vorschulbildung statt. Schreib- und Leseunterricht sowie literarische und naturwissenschaftliche Einführungen gehörten zum frühkindlichen Curriculum. Bereits in der Kindheit kristallisierte sich heraus, welche Qualifikationsbestrebungen für die bürgerlichen Töchter und Söhne gedacht wurden.<sup>271</sup>

Ein wichtiger Bestandteil männlichen Bildungskapitals war ein Wissen in der Naturwissenschaft, das bereits seit der Kindheit angeeignet wurde. Man erstellte eine Sammlung an Mineralien oder kaufte Spielzeug mit magnetischen oder elektrischen Effekten. Im Gegensatz dazu standen im Mittelpunkt der Mädchenerziehung die Ausbildung zu einer zukünftigen guten Gesellschafterin und Hausfrau. So zentrierten sich ihre Tätigkeiten am musischen Unterricht, die die Töchter beim Vortragen von Klavierstücken und Gesangsstücken in der Öffentlichkeit präsentieren sollten und um das Handarbeiten und die

---

<sup>270</sup> Vgl. Stekl, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön“, 34.

<sup>271</sup> Vgl. Kaschuba, Deutsche Bürgerlichkeit, 29.

Geschicklichkeit für solche nützlichen Beschäftigungen.<sup>272</sup> Nicht selten berichten Mädchen dieser Zeit über ihre hohen Anforderungen: „Ich hatte nach der Schule noch Klavierunterricht oder Französischunterricht und kam oft erst um sechs Uhr nach Hause. Da mußte ich dann stricken, und wenn ich nicht strickte, bekam ich Prügel mit einem Rohrstock.“<sup>273</sup>

Gemein hatten beide Geschlechter die literarisch-künstlerische Bildung. Der einzige Unterschied darin bestand, dass der Fokus bei den Jungen auf das Wissen aus der Kunst und Kultur bestand, hingegen die Mädchen in Kunst und Kultur gebildet sein sollten. Anders ausgedrückt, so mussten die Buben die wichtigsten Literaten und Künstler kennen, rezitieren und kritisch beurteilen können. Wobei die Aufgabe der kleinen Damen darin bestand, Gedichte vorzutragen und die Gabe des Lesens zu beherrschen.<sup>274</sup>

Die literarische Bildung als Teil traditionellen Bildungsgutes wurde bereits in den Kinderschuhen gefördert. Bevor die Kinder selbst lesen konnten, wurde ihnen bereits im zarten Alter von drei bis vier Jahren Gedichte von Goethe und Schiller abends vorgelesen, bis die Kindern es auswendig nachsagen konnten. Mit den Gedichten beabsichtigte und verursachte man nicht nur eine literarische Bildung, sondern auch ein Gefühl „was echt und ganz wahrhaftig schön“ ist.<sup>275</sup>

Neben den Klassikern fanden die ersten Bilderbücher Einzug in das Kinderzimmer. Therese Schobloch berichtete von der Faszination dieser neuen Literatur<sup>276</sup>:

*... es kamen die ersten Bücher – Bilderbücher natürlich- in mein Leben. Ich kann kaum drei Jahre alt gewesen sein, als die ersten erschienen – Mitbringsel von Papas Geschäftsreisen wohl. Von Stund an war das Vorlesens und Verse-Nachplauderns kein Ende, und die Bilder in den Büchern sah ich fast lieber an, als das, was das Leben bot.*

...

*Wie eröffneten die lieben Kinderbücher immer weitere Welten: die eine Welt von Bildern ungeahrter Dinge – und die andere, noch weit*

---

<sup>272</sup> Vgl. Bruckmüller, Bürgertum in der Habsburgermonarchie Bd.1, 98, vgl. Kaschuba, Deutsche Bürgerlichkeit, 30.

<sup>273</sup> Emilie Deutelmoser-Molnar zitiert in: Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 54.

<sup>274</sup> Vgl. Bruckmüller, Bürgertum in der Habsburgermonarchie, Bd. 1, 98.

<sup>275</sup> Vgl. Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 36f.

<sup>276</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 174f., 180f.

*geheimnisvollere, die der klingenden Verse und Reime: die Welt des Wortes!*

Abgesehen von den hohen Ansprüchen an bürgerliche Kinder und die zeitliche Reglementierung sowie stark strukturierten und pädagogisierten Wissensvermittlungsabläufen, profitierten die heranwachsenden Mädchen und Buben von ihren ersten lyrischen Erfahrungen und musischen Förderungen. Ersteres erleichterte ihnen im späteren Leben Konversationen zu führen, Meinungen, Gedanken und Empfindungen auszudrücken und Briefe zu verfassen. Letzteres förderte wichtige Talente, um in der bürgerlichen Kultur bestehen zu können.<sup>277</sup>

Nicht nur in den eigenen vier Wänden brachte man den Kindern Wissen über die Hochkultur der Musik, der Literatur, der bildenden Künste und der Wissenschaft näher, sondern bei Theater-, Oper-, Ausstellungs- und Konzertbesuchen lehrte man ihnen neben gesellschaftlichen Aspekten wie Verhaltens- und Benimmregeln auch erstes fundiertes Fachwissen, auch wenn manche in ihrer Biographie ersteres betonen, so zum Beispiel die Offizierstochter Lily Braun: „Man jagt nach Bildung im Theater, in Ausstellungen, auf Reisen, in der Lektüre, nicht um Kopf, Herz und Seele zu weiten, sondern um seinen kritischen Witz vor Leuten leuchten zu lassen“<sup>278</sup>.

Neben der Vermittlung von der Hochkultur war das Erlernen von Fremdsprache Teil vorschulischer Erziehungsbestrebungen. Französisch gebührte die höchste Anerkennung. Sprachunterricht diente jedoch nicht nur als Vorbereitung auf das Leben, sondern passierte auch unter gesellschaftlichen Zwängen heraus. Der Schriftsteller Siegfried Trebitsch erlebte dies am eigenen Leibe:<sup>279</sup>

*Von meinem fünften Lebensjahr an wurde mir mit der lebhaften Zustimmung meiner Mutter und zu meinem späteren Glück zugemutet, fremde Sprache fast so gut zu lernen wie die Muttersprache ... Die Kinder des Brillantengrundes sprachen nun alle ziemlich geläufig französisch, und*

---

<sup>277</sup> Vgl. Kocka, Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft, 17.

<sup>278</sup> Zitat in: Budde, Bürgerleben, 145.

<sup>279</sup> Schöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 37.

*meine ehrgeizigen Eltern hätten es nicht verwunden, wenn ich hinter denen zurückgestanden wäre.*

Diese ersten häuslichen Lern- und Bildungsambitionen begannen bereits im Alter von drei und vier Jahren. Diese frühe Wissensvermittlung hinterließ eine starke prägende Wirkung auf den kindlichen Erfahrungshorizont sowie formte einen gemeinsamen Geschmacksstil, Geschichtsverständnis und Weltbild der späteren Erwachsenen. Zunehmend gaben nicht mehr das regionale und berufliche Umfeld der Eltern die zukünftigen Bahnen vor, sondern die ästhetische, bildungsstrukturierte und pädagogische Früherziehung formten bürgerliche Lebenswelten.

#### *Häuslicher Privatunterricht*

Die elterliche Bildung wurde mit fachmännischen Kräften in der Hauserziehung ergänzt. Dieser Privatunterricht wurde in den ersten zwei bis drei Jahren oft noch mehrere den schulischen Ausbildungsstätten vorgezogen. Durch Hauslehrer, Erzieherinnen und Gouvernanten versuchte man die Freiräume der bürgerlichen Kinder zu bewahren. Weiters sahen die Eltern in ihnen eine bessere Qualifikation und somit eine bessere Ausbildung für ihre Schützlinge, als es eine öffentliche Schule bieten konnte. Den Privatlehrer zog man auch deshalb zur Bildung der Kinder heran, da man den öffentlichen Lehrplan für defizitär und nicht standesgemäß und die Unterrichtsmethode für nicht zufriedenstellend hielt. Durch den Unterricht zu Hause waren die bürgerlichen Kinder zudem abgeschirmt von den Kindern der Unterschicht und ferngehalten von deren ständischen Regeln. So waren in den Kinderjahren oft nur bis auf ein paar streng ausgewählten Kinderkaffees die Hauslehrer und Gouvernanten die einzigen außerfamiliären Ansprechpersonen für die Kinder und Jugendlichen.<sup>280</sup>

Jedoch auch die Hauserziehung hatte ihre Schwächen. Trotz der individuellen Betreuung war sie oft gekennzeichnet von übertriebener Strenge, Gleichgültigkeit und/oder Oberflächigkeit. Im Hause des Sprachphilosophen

---

<sup>280</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 269f.

Fritz Mauthner wurde „von früh bis abends hineingepaukt und hineingeprügelt ... , was irgend hineinging“<sup>281</sup>. Nicht überall war die Situation so dramatisch.

Nach wenigen Jahren des Privatunterrichts wechselte man noch im Volksschulalter in eine öffentliche Schule, dort wo dies geschah, zeichnete sich dieser Übergang als unterschiedlich schwierig ab. „Mit acht Jahren tauchte ich in der öffentlichen Volks-Schule als Fremdling auf. Die Klasse erkannte mich nicht an“<sup>282</sup> beschrieb der Schriftsteller Arnolt Bronnen diese Situation. Andere wiederum drängten darauf, eine öffentliche Schule besuchen zu dürfen...

### *Institutionelle Bildungslaufbahn*

Die schulische Qualifikationsform war vor allem beim Großbürgertum sehr stark an den Adel angelehnt. Als beste formale Lerninstitution galt nach einem häuslich absolvierten Hausunterricht das Internat. War der räumliche Rahmen dem Adel sehr ähnlich, so wurde das Internat oder die Schule sehr stark nach bürgerlichem Fächerangebot und der Lehrinhalt geprüft und gemäß dem ausgesucht.<sup>283</sup> Für die Buben erachtete man eine naturwissenschaftliche Bildung mit angewandter Physik und Chemie sowie einen Geschichtsunterricht mit dem Schwerpunkt auf Dynastien und Kriegsgeschichte und den Sprachenschwerpunkt auf Griechisch und Latein als erstrebenswert. Der Lehrinhalt der Mädchen hingegen konzentrierte sich auf Sprachen wie Französisch und Englisch, umfasste den Bereich der Kulturgeschichte und beinhaltete wichtige Aspekte der Gesundheitspflege.<sup>284</sup> Die humanistische Bildung vernachlässigte jedoch die Auseinandersetzungen mit Problemen des Alltags und des Gefühlslebens. Erst durch alltägliche oft unerlaubte Konfrontationen mit der Realität entdeckten Mädchen neue Lebenswelten, die sie jedoch nicht nur erstaunten, sondern auch irritierten. Charlotte Herder, humanistisch gebildete und ausschließlich klassischer Literatur ausgesetzt, beschreibt auf dramatischer Weise ihre Gefühle und Eindrücke als sie ein Werk von Paul Heyse verbotener Weise las.<sup>285</sup>

---

<sup>281</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 38.

<sup>282</sup> Ebd.

<sup>283</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 145.

<sup>284</sup> Stekl, Bürgerliche Jugend, 80.

<sup>285</sup> Charlotte Herder, ... schaut durch ein farbiges Glas..., 99.

*Wie ein Feuerbrand fiel diese Lektüre in meine kühle, nur durch hehre klassische Gebilde erfüllte Seele. Mit hämmernden Pulsen und fliegenden Atem las ich die drei Novellen wieder und wieder, bis ich sie fast auswendig wußte. Eine neue Welt hat sich mir erschlossen, ich hatte den ersten Blick in das wirkliche Leben getan, ich hatte eine dunkle Ahnung bekommen, was Liebe und Leidenschaft ist, und der Friede meiner zwischen Puppen und homerischen Helden geteilten Seele war schwer erschüttert worden.*

Die Wahl des Bildungsweges war an geschlechtsspezifischen Kriterien ausgewählt. Für die „Söhne aus gutem Hause“ war es selbstverständlich, dass sie ein Gymnasium besuchten und anschließend ein Studium antraten, das sie mit einem akademischen Titel beendeten. Mit diesem Titel sicherte man sich nicht nur eine hohe berufliche Stellung, sondern auch eine hohe gesellschaftliche Rangordnung.<sup>286</sup> Stefan Zweig drückt in seinem Werk *Die Welt von gestern* die Gegebenheiten folgend aus<sup>287</sup>:

*Daß ich nach der Volksschule auf das Gymnasium gesandt wurde, war nur eine Selbstverständlichkeit. Man hielt in jeder begüterten Familie schon um des gesellschaftlichen Willens sorglich darauf, „gebildete“ Söhne zu haben.*

...

*Aber nur die sogenannte „akademische“ Bildung, die zur Universität führte, verlieh in jenen Zeiten des „aufgeklärten“ Liberalismus vollen Wert,; darum gehörte es zum Ehrgeiz jeder „guten“ Familie, daß wenigsten einer ihrer Söhne vor dem Namen irgendeinen Dokortitel trägt.*

Der Schwerpunkt des Studiums, deren Wahl vom Vater bedeutend beeinflusst wurde, lag bei musischen und wissenschaftlichen Fächer. Dies entsprach dem bürgerlichen humanistischen Bildungsideal.<sup>288</sup> Der Beruf als Ziel des Studiums war sicher nicht von unbeachtlicher Bedeutung. Diese Tatsache widerspiegelt sich in der Kontroverse zwischen Kunstgenuss und Kunst als Lebensbasis. Die Tugend der Wertschätzung der Kunst hatte, wie bereits einleitend zu dem Kapitel erwähnt, einen hohen Stellenwert im Bürgertum. Die Liebe und das Interesse für Kunst wurde den Kindern früh vermittelt, jedoch als Genuss und passive Partizipation, jedoch nicht als Lebensgrundlage. Väter lehnten eine Kunstkarriere ihrer Söhne ab, verehrten jedoch die Künste und

---

<sup>286</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 271.

<sup>287</sup> Stefan Zweig, *Die Welt von gestern*, 44, 52.

<sup>288</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 279.

luden zu Abendveranstaltungen berühmte Künstler ein. Diese Verehrung und dieser Genuss gehörten jedoch in den Bereich der Freizeit und unterschieden sich ideologisch von der Arbeitswelt. Eine Karriere der Kinder als Schriftsteller oder Maler wurde nicht unterstützt, mehr noch, man versuchte ihnen entgegenzuwirken. Angestrebt wurden Ausbildungen zu Ärzten, Rechtsanwälten oder Unternehmern.<sup>289</sup>

In Angebracht dieser elterlichen Einflussnahme gaben die Gymnasial- und Universitätsjahre den Jugendlichen auch Platz für Orientierung und Interessensbildung. Neben naturwissenschaftlichen und klassisch-humanistischen Bildungskonzepten gab es häufig ergänzend dazu noch Religions-, Moral- oder Philosophieunterricht, der den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine fundierte Allgemeinbildung offerierten. „Nicht alles muß sich gleich direkt verwerten lassen, wichtiger noch scheint oft der Ausbau eines vielseitigen einsetzbaren Bildungskapitals“<sup>290</sup> lautete auch so mancher Bildungskanon.<sup>291</sup>

Für Jungen war schulischer und universitärer Erfolg das Hauptkriterium einer beruflichen Karriere. Bei Mädchen bildete eine Absolvierung einer höheren Schulbildung eine Ausnahme. Den Besuch auf ein Lyzeum, das klassische humanistische Bildungsinhalte vermittelte, betrachtete man als angemessene Bildungsinstitution für Mädchen. Mehr als auf eine erfolgreiche Qualifikation achtete man bei den jungen Frauen auf ihre gesellschaftliches und persönliches Agieren in der Öffentlichkeit. Vielmehr wurden die Mädchen in ihrer Begabung, „ihre Umgebung zu entzücken und zu beglücken“<sup>292</sup> getadelt und auf „sonnige Heiterkeit in ihrem Wesen, Gracie und Anmut in ihren Bewegungen, Geschicklichkeit für alle Arten von Beschäftigung und ein musikalisches Gehör, das sich im Singen und Deklamieren offenbarte“<sup>293</sup>, Wert gelegt. Für ihre zukünftige Rolle der Mädchen als Ehefrau, Hausfrau und Mutter benötigte es keine akademische Bildung. So manche Karriere und Begabungen

---

<sup>289</sup> Vgl. Budde, Bürgerleben, 146f.

<sup>290</sup> Kaschuba, Deutsche Bürgerlichkeit, 31.

<sup>291</sup> Ebd.

<sup>292</sup> Budde, Bürgerleben, 222.

<sup>293</sup> Ebd., 223.

wurden durch eine Ehe auch unterbrochen bzw. zerstört. Ein Beispiel dafür lieferte Frau Mollik-Stransky die Karriere ihrer Mutter<sup>294</sup>:

*Leider trat zu Beginn der Laufbahn meiner Mutter als Violinvirtuosin, einer Laufbahn, die so vielversprechend und verheißungsvoll begonnen hatte, ein einschneidendes Ereignis privater Natur ein, das ihr ganzes Leben umwarf und an dem ihre Karriere zerbrach. Alles, was sich im Leben meiner Mutter dann in Zukunft begab, kann nur als Konsequenz jenes Ereignisses, als die Friedlosigkeit eines Menschen, der seine Bestimmung nicht erfüllte und daher zum Spielball seiner inneren Unruhe wurde, gedeutet werden.*

*Anlässlich einer Konzerttournee, die meine Mutter nach Rußland führte, lernte sie in St. Petersburg meinen Vater kennen.*

In die Wiener Moderne versuchten sich die Frauen aus ihren familiären und gesellschaftlichen Zwängen und Rollenmuster zu befreien. Dieses Streben der Frauen nach höherer Bildung und neuen Wertemustern widme ich meinem 4. Kapitel.

## **3.2. Der Adel**

### **3.2.1. Die Stellung der Bildung beim Adel und deren Wertehorizont**

Der Adel sah sich zur Jahrhundertwende stark vom Bürgertum bedroht. Einerseits nacheifernd, andererseits abgrenzend versuchten sie ihre Klasse zu sichern und gegenüber dem Bürgertum zu stärken. Der Adel teilte sich in zwei Gruppen: in den neuen und alten Adel. Der neue Adel bestand aus geadelten Bürgerlichen und vertrat somit die Prinzipien, Tugenden und Wertvorstellungen ihrer entsprungenen Klasse. Der alte Adel versuchte seine Position durch klare Abgrenzungs- und Identifikationskriterien zu wahren. Im Bereich der Bildung zählte hierbei die klare Absage gegen jegliche Leistungsansprüche, Leistungszwänge und Aufnahmeprüfungen. In diesem Sinne zählten für den

---

<sup>294</sup> Schnöllner, Es war eine Welt der Geborgenheit, 80f.



beruflichen Erfolg und für die hohe soziale Stellung nicht die Ausbildungswege, sondern die Beziehungen und das adelige Blut. Bildung war sekundär, was zählte war das „Sein“, d.h. in welche Familie man hineingeboren wurde, welche Namen man trug und welche Besitztümer man hatte.<sup>295</sup>

Der Adel genoss viele Privilegien. Das größte Privileg des Adels war seine Macht, die er in allen Lebensbereichen einzusetzen versuchte und erfolgreich tat. Er war im Stande nicht nur Karrieren aufzubauen, sondern diese auch zu zerstören. Da das Militär und die Bürokratie dem Hof unterstellt war und die höchsten Ämter von adeligen Standesvertretern besetzt waren, standen sie unmittelbar in ihrer beruflichen Einflussnahme. Aber nicht nur die Vergabe von Berufsposition wie zum Beispiel die Berufung von Universitätsprofessoren, sondern auch in den kulturellen Bereich langten die adeligen Machtspiele und Entscheidungsriegen hinein. Vor allem das Burgtheater und die Hofoper waren adeligen Einmischungen ausgesetzt. 1900 wurde das Stück „Der grüne Kakadu“ von Arthur Schnitzler mit der Begründung vom Spielplan des Burgtheaters genommen, dass es dem Direktor nicht mehr gefalle. In Wahrheit hatte „eine Erzherzogin an dem in den Stück ausgedrückten Lob für die Französische Revolution Anstoß genommen“<sup>296, 297</sup>.

Trotz dieser Protektionswirtschaft bereicherte der Adel das kulturelle Leben in Wien. Als Mäzene förderten sie nicht nur traditionelle, konservative, klassische Kunst und Kultur, sondern dienten auch als großzügige Förderer moderner Künstler und Kunsteinrichtungen wie zum Beispiel der Sezession. Man ließ zahlreichen Malern und Bildhauern Aufträge zukommen und so ihre Existenzgrundlage sichern. Jüdische Künstler waren meist jedoch von dieser Fürsorge ausgeschlossen.<sup>298</sup>

Diese hohe gesellschaftliche Stellung und dieser Machtanspruch veranlasste den Adel gegen die Leistungsorientiertheit und gegen die Qualifikationsprüfungen des Bürgertums aufzutreten. Vielmehr wurden die

---

<sup>295</sup> Moritz Csàky, Adel in Österreich. In: Das Zeitalter Kaiser Franz Josephs. Von der Revolution bis zur Gründerzeit. Ausstellungskatalog. 1, Beiträge, (Wien 1984), 214.

<sup>296</sup> Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 58.

<sup>297</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 56, 58.

<sup>298</sup> Eba., 59.

Muße, der Genuss und ein flexibler Lebensstil gefront anstatt sich mit anderen zu messen.<sup>299</sup> Infolgedessen lag der Schwerpunkt adeliger Bildung auf die Wahrung ihrer Werte, Normen und Haltungen. Der adelige Lebensstil war die Bewahrung des adeligen Scheins, den man durch feudale Wohngewohnheiten in ihren Ringstraßenpalais, luxuriösen Kleidern bis hin zum Siegelring und Wappen zur Schau stellte.<sup>300</sup> Somit waren die Privilegien auch mit Risiken verbunden. Wenn der Adelige seinen Schein nicht wahren konnte, war ein kompletter Ausschluss aus der adeligen Gesellschaft die Folge.

Hinsichtlich ihres kulturellen Naturells unterschied sich der Adel grundlegend vom puritanischen, gesetzestreuen Bürgertum. Der Adel war zutiefst katholisch und somit tendenziell eine sehr sinnliche Kultur. Diese beiden sozialen Schichten hatten komplett kontroverse Empfindungen gegenüber der Natur. Das Bürgertum versuchte der Natur eine Ordnung aufzuerlegen und sie somit zu ihrem Untertan zu machen. Hingegen der Adel sah in der Natur die „Offenbarung göttlicher Gnade“ und „einen Schauplatz der Freude“, die durch die Künste zu verherrlichen war. Dieses adelige Weltbild prägte nicht nur ihre Schicht, sondern das gesamte österreichische Kulturverständnis bis ins 20. Jahrhundert hinein. Die österreichische Kultur war in erster Linie künstlerisch und so erbrachte sie ihre größten Leistungen in der Musik, dem Theater, den angewandten und bildenden Künsten und der Architektur. Um die Jahrhundertwende prallten die sinnliche, anmutige adelige Kultur und die wissenschaftliche, vernunftorientierte, gesetzestreue bürgerliche Kultur aufeinander. Mit der Fokussierung des Adels auf ihr Weltbild schützte sie die Existenz ihre Klasse gegen das aufwärtsstrebende Bürgertum.<sup>301</sup>

*Ohne jede Spur von Organisation oder Führerschaft konnte ihre amorphe und verantwortungslose Macht in nur einer Weise funktionieren: Im Verhindern von Neuerungen, im Ausschließen aller neuen Kräfte von einer Zusammenarbeit.<sup>302</sup>*

Diese Darstellung adeliger Distinktions- und Abgrenzungsbestrebungen von Hans Sachs trifft für viele Bereiche des alltäglichen Lebens zu, jedoch darf

---

<sup>299</sup> Vgl., Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 22.

<sup>300</sup> Vgl. Csàky, Adel, 214.

<sup>301</sup> Vgl. Schorske, Wien, 7.

<sup>302</sup> Hans Sachs, zitiert in: Jonston, Kultur- und Geistesgeschichte, 58.

man nicht außer Acht lassen, dass sich bürgerliche und adelige Lebenswelten sich gegenseitig beeinflussten. Eignete sich das Bürgertum die Anmut, das sinnliche, künstlerische Empfindungsvermögen und das Gefühlsleben des Adels an<sup>303</sup>, so wiederum stellte sich der Adel gesellschaftlicher und beruflicher Leistungsanforderungen, Qualifikationskriterien und modernen Denkmustern<sup>304</sup>. Der Adel stand zur Jahrhundertwende zwischen Anpassungsbestrebungen an neue gesellschaftliche, politische und wirtschaftlichen Bedingungen und die Verteidigung der eigenen Werte, Normen Verhaltens- und Denkmuster. Dieser Kampf war auch in ihren Bildungsinhalten und –zielen erkennbar.

### 3.2.2. Bildung in der Familie

Die Familie war auch beim Adel wie bei den anderen sozialen Schichten die erste Bildungsinstanz. Adelige Lebenswelten und –formen prägten die persönliche und geistige Entwicklung des Kindes entscheidend mit. Die Kinder erlebten sehr bald, dass sie privilegiert geboren wurden und in vielen Instanzen wurde die Disposition bestätigt und zugleich bestärkt. Die ständische Herkunft wurde stets durch die Betonung des Titels hervorgehoben.<sup>305</sup> Bereits adelige Kinder wussten um die Bedeutung dieses charakteristischen adeligen Symbols. Claire Eugenie Mollik-Stransky berichtete in ihren persönlichen Erinnerungen von einer adeligen Schulkameradin:<sup>306</sup>

*Wir hatten eine Mitschülerin, die sich ein „von“ vor ihren Namen setzen durfte, auf das sie ungeheuer Stolz war. Eines Tages prunkte sie wieder mit ihrem „von“, und zufällig wurde Fräulein Wunsch (die Lehrerin Anm. d. Verf.) Zeugin dieses Gesprächs. Ganz ruhig sagte sie: „Den Adel, mein Kind, trägt man im Herzen und nicht im Namen!“*

Abseits des Titels wiesen Bilder, Wappen, teures Porzellan und Geschichten über Vorfahren auf eine lange Familientradition hin, die besonderen Stolz und Verehrung gebührte. Die Kinder wuchsen in dieser

---

<sup>303</sup> Vgl. Schorske, Wien, 9.

<sup>304</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 88.

<sup>305</sup> Vgl. Roland Girtler, Die feinen Leute. Von der vornehmen Art, durchs Leben zu gehen (Linz 1989). 91f.

<sup>306</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 98.

symbolträchtigen Umgebung auf, und sahen die ganzen Kostbarkeiten und wertvollen Familienstücke als selbstverständlich an. Gerade dies, dass die Kinder mit diesen Umständen umzugehen lernten und auf die Herkunft und Geschichte ihres Standes hinweisen konnten, war adeliges Bildungsziel.<sup>307</sup>

Die Eltern, Großeltern und engen Verwandten lebten adeligen Lebensstil und Bildungsideal vor und wirkten somit als beste Kopie für die Kinder. Die Kinder wurden erst nach einer gewissen Vorbereitung in die Reihen der feinen Leute zugelassen. Ein schlechtes Benehmen wurde sofort geahndet. „Bis zum Schulalter mußten wir im Kinderzimmer essen. Dann jedoch aßen wir mit den Eltern. Dabei mußten wir uns ordentlich benehmen. Führten wir uns bei Tisch schlecht auf, so wurden wir ins Kinderzimmer abgeschoben. Das war die Strafe.“<sup>308</sup> Trotz dieser Regeln verschaffte ein Hineingeboren sein in die adelige Kultur enorme Sicherheit und Souveränität im Handeln im Erwachsenenalter. Im Gegensatz dazu mussten oft Kinder Adelliger der sog. „Zweiten Gesellschaft“ penibel und streng die Benimmregeln studieren und sich eifrig abmühen, um diese auch bei Gesellschaften, bei Tisch oder in Gesprächen nicht nur im Kindesalter, sondern auch im Erwachsenenalter zeigen zu können.<sup>309</sup>

Diese Konzentration auf die Familie und die Überzeugung, dass man alleine durch diese einen hohen sozialen Status erreicht hatte, überschattete jeglichen Individualismus. Alles was man erzielt hatte, hat man der Familie zu verdanken. Eine große Familie mit vielen Kindern garantierte das Fortdauern eines noblen Lebensstils.<sup>310</sup> Diese große Familie bot den Heranwachsenden nicht nur Stolz und Ansehen, sondern in den ökonomischen und politischen Bereichen ausreichend Protektion. Durch das große Verwandtschaftsnetz, dass sich meist über ganz Europa oder darüber hinaus erstreckte, hatten die jungen Adelligen Zugang zu den verschiedensten Bildungsbereiche. Dieses globale Netz erweiterte enorm den Erfahrungshorizont des Heranwachsenden und

---

<sup>307</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 346.

<sup>308</sup> Girtler, Die feinen Leute, 344.

<sup>309</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 145.

<sup>310</sup> Ebd., 297.

förderte in behutsamen Kreisen seinen Sinn und seine Offenheit für das Weltgeschehen.<sup>311</sup>

Ein Teil des Adels war den Ideologien des Bürgertums sehr aufgeschlossen. Sie übernahmen Ansätze der bürgerlichen Familienführung, der Rollenaufteilung und Erziehungsmethoden und vermischten diese mit ihren eigenen, älteren Traditionen. Erstrebte man bereits eine harmonische, konfliktfreie Atmosphäre in der Familie an, so kam die Aufgabe der Familie hinzu, einen stärkenden und verständnisvollen Rückhalt gegenüber den Belastungen des harten Berufes zu geben. Die Familie war für den Adel die Voraussetzung, um in der bürgerlichen Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft arbeiten und leben zu können. Die Betonung und überaus hohe Bedeutung der Familie nicht nur als Repräsentationssymbol, sondern auch als Kräftezentrum wurde den „kleinen“ Adeligen sehr früh vermittelt.<sup>312</sup>

Bedeutsam für eine enge Familienzusammengehörigkeit war eine enge Eltern-Kind-Beziehung. Die Verantwortung des Sozialisationsprozesses der Kinder oblag der Mutter, die jedoch im Interesse des Vaters die Kinder zu erziehen hatte. Im Mittelpunkt der Bildungsambitionen stand eine religiös-sittliche Erziehung basierend auf den Grundsätzen des katholischen Glaubens.<sup>313</sup>

Für die Väter war es wichtig als Autoritätsperson zu fungieren. Ihre starke Abhängigkeits- und Kontrollausübung bewirkte eine hohe Erwartungshaltung und Anpassungsforderung gegenüber ihren Kindern. Diese waren die starken Willen und den Wünschen ihrer Eltern ausgeliefert, jedoch nicht in allen Fällen konnte diese erfüllt werden. Lebensstil, Berufswahl und politische Haltung erfuhren Abweichungen bis zu extremen Kontroversen.<sup>314</sup>

Die Bildung in der Familie, Rollenmuster, Haltungen, Wertvorstellungen wurde in einem großen Teil des Adels ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr an die Bildung des Großbürgertums angelehnt. Viele Inhalte und Ziele elterliche Erziehung und Bildung waren jene der Bourgeoise sehr

---

<sup>311</sup> Ebd., 301.

<sup>312</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 88.

<sup>313</sup> Ebd.

<sup>314</sup> Ebd.

ähnlich. Neben diesem modernen aufgeschlossenen Teil des Adels, bestand die wesentlich größere, meist der Hocharistokratie zugehörige Schicht, deren Bildungsinhalte- und ziele alter, adeliger Tradition entsprach.

Bei der Hocharistokratie oblag die primäre Erziehungsaufgabe einem Kindermädchen und diese entwickelte sich zur oft wesentlichsten Bezugsperson für die Kinder. Die Eltern standen vielmals im Hintergrund und erhielten dadurch einen mystifizierten und würdevollen Charakter, der jedoch nicht mit tiefer emotionaler Verbundenheit und Liebe assoziiert war. Eine Prinzessin beschreibt dies folgend:<sup>315</sup>

*Wir haben immer Kindermädchen gehabt. Als Kleinkinder waren wir im Zimmer stets nur mit Geschwister beisammen, Wir waren zu sechst. ... Wie lange wir bei der Mutter nach der Geburt waren, darüber redet man bei uns nicht, das ist tabu. Als ich klein war, habe ich meine Eltern kaum gesehen. Sie waren wohl zuhause, im Palais, aber ... Für mich war meine Mutter eine Zeit lang eine Art Traumfigur. Ich habe sie nur gesehen, wenn wir zum Beispiel in die Stadt gegangen sind. Es waren immer nur erfreuliche Ereignisse, wenn mir etwas gekauft wurde. Und geschimpft wurde ich, wenn ich etwas angestellt habe, nur vom Kindermädchen. Als plötzlich kein Kindermädchen mehr da war, weil wir alt genug waren, kam es zur Desillusionierung, weil meine Mutter nun anders erlebte als früher. So kannte ich meine Mutter nicht. Vorher war sie für mich gerade zu heilig. Mein Vater ebenso.*

In der adeligen Gesellschaft galt es als vornehm, die mühsame Erziehungsarbeit in den ersten Lebensjahren oft sogar bis zum 10. Lebensjahr einer Gouvernante abzugeben. Diese Haltung entsprach ganz dem Prinzip der adeligen Tugend der Muße. Durch die Abwesenheit der Eltern, bildete sich um sie etwas Sakrales, das in Ehrfurcht mündete. Diese ehrbare Distanz zu den Eltern wurde dadurch betont, dass man diese mit „Sie“ ansprach und den Eltern bei der Begrüßung ein Handkuss gebührte.<sup>316</sup>

Der Familie stand es zu, wichtige Sitten, Werte und Verhaltensregeln des Adels den Kindern zu vermitteln. Oft geschah dies nicht durch explizite Anweisungen, sondern durch kindliche Nachahmung. Einleitend ist bereits erwähnt worden, dass sich der Adel in zwei Gruppen teilt: den neuen und alten Adel oder auch bezeichnet als hoher und niedriger Adel. Ihre Verhaltensweisen

---

<sup>315</sup> Girtler, Die feinen Leute, 342.

<sup>316</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 343.

und Charakterzüge unterscheiden sich nicht in ihrer materiellen Repräsentation, jedoch entscheidend in ihrem gesellschaftlichen Auftreten.

Bescheidenheit und Selbstkritik waren wichtige Tugenden des hohen Adels. Die Herzöge, Grafen, Fürsten – sprich die fundierten Adelige – verfügten über ein beachtliches Vermögen, wiegten sich meist jedoch in Bescheidenheit gegenüber den Leuten. Diese führte jedoch keineswegs zur Erniedrigung, sondern im Gegenteil zu einem Gefühl der „Verheiligung“, da die unteren Schichten menschliche Züge in aller dieser Exklusivität erkannten und somit etwas Heldenhaftes assoziierten. Im Alltag erschienen unterschiedliche Formen und Rituale adeliger Bescheidenheit. Sie reichten von einer vornehme Zurückhaltung im gesellschaftlichen Beisammensein, über öffentliche Gesten wie ein gediegenes Winken bis hin zu einer kaiserlichen Geste der Demut, in dem er dem Kutscher die Hand gab.<sup>317</sup> Den unteren Schichten war die Tugend der Bescheidenheit gebührend für den Adel sehr wohl bewusst. Erinnern wir uns an die Situation in der Schule, wo ein adeliges Kind mit ihrem „von“ protzte. Die Lehrerin hörte dies und antwortete: „Den Adel mein Kind, trägt man im Herzen und nicht im Namen!“<sup>318</sup>

Im Angesicht dieser bescheidenen Noblesse des Hochadels, legte der niedrige Adel mit geringerem Vermögen und sozialem Ansehen viel mehr Wert auf adelige Sitte und Verhaltensmuster. Sie betonten und verteidigten in arroganter und exzessiver Weise ihren sozialen Status. Vor allem durch ihr Drängen in den Adelsstand aufgenommen zu werden, verursachte eine emotionale und soziale Distanz zum traditionellen alten Adel.<sup>319</sup>

Es gab sicherlich Ausnahmen im neuen Wirtschaftsadel und diese litten unter der Arroganz und dem Witz, mit dem ihnen bei Gesellschaften der sonst bescheidene hohe Adel entgegengekommen war. Diese Nicht-Anerkennung des neuen Adels durch den alten Erbadel beschreibt auch Bertha von Suttner anhand einer Kindheitserinnerung:<sup>320</sup>

---

<sup>317</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 13f.

<sup>318</sup> Schnöller, Es war eine Welt der Geborgenheit, 98.

<sup>319</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 67.

<sup>320</sup> Girtler, Die feinen Leute, 69.

*Voll freudiger Erwartung betrat ich den Saale. Voll gekränkter Enttäuschung habe ich ihn verlassen. Die hochadeligen Mütter saßen beisammen, meine Mutter saß einsam. Die Komtessen standen in Rudeln und schnatterten miteinander ... ich war verlassen.*

In der adeligen Tugend der Bescheidenheit lag sehr viel ausdrucksstarker Symbolgehalt für diese Klasse. Das Gleiche galt auch für die Werte des guten Benehmens und edlen Stils, die wesentliche Elemente adeliger Bildung, im speziellen der Sozialisation, waren. Gutes Benehmen als Symbol für Nobilität und ein eleganter Stil als Ausdruck von Höflichkeit repräsentierten die adelige Klasse und hoben sie als besonders, edel, ehrenvoll gar zu heilig von den unteren Schichten ab. Man zeigte mit einem guten Benehmen, wer man war und viel mehr noch, wie man gesehen und behandelt werden möchte. Vornehmens Handeln war ein Sinnbild für Muße, dessen Charakterzug für den Adel vorbildhaft und leitend war. Denn nur wer genügend Zeit zu Verfügung hatte, konnte sich intensiv mit seinem feinen Verhalten und die Regeln des Auftretens und Handels auseinandersetzen. In diesem Sinne, war „Gutes Benehmen“ traditionell ein adeliges und zunehmend auch ein großbürgerliches Attribut, da die Arbeiter, die in einem zeitintensiven und körperlich schweren Arbeitsprozess standen, keine Muße und kein Interesse daran hatten, über gepflogenes Verhalten nachzudenken. Entwickelte der Adel strenge Benimmregeln zur Wahrung ihrer Klasse, so hatten solche Überlegungen keinen Anklang innerhalb der Arbeiterschaft.<sup>321</sup>

Gutes Benehmen wurde auch immer in Zusammenhang mit Bildung im Sinne von Qualifikation gebracht, denn nur für eine gebildete Gesellschaft schien es erstrebenswert zu sein, vornehm und noble zu agieren. Diese beiden Werte treten interdependent auf, d.h. Bildung führt einerseits zu einem vornehm-adeligen Benehmen, andererseits fundiert gutes Benehmen als Basis für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Ersteres würde auf das Bürgertum zutreffen, das nach einem erfolgreichen Aufsteigen in den Adelsstand, dessen Verhaltensregeln zu erlernen versuchte. Letzteres entsprach der geborenen adeligen Klasse. Die jungen Adelige lernten schon sehr früh ein ihrer Klasse entsprechendes Benehmen. „So etwas geht einem in Fleisch und Blut über. Das ist sicher anerzogen, man kennt es nicht anders. Man nimmt automatisch

---

<sup>321</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 138f.



das an, was Eltern und Großeltern vorleben“, beschrieb eine Aristokratin ihre einverleibte, selbstverständliche Noblesse.<sup>322</sup>

Eines der wesentlichsten und wichtigsten Elemente des „Guten Benehmens“ war die Wahrung einer Distanz zu den unteren Schichten sowie auch zu Gesprächspartner der eigenen Klasse. Man sollte anderen Menschen mit Zurückhaltung begegnen und nicht ihre Privatsphäre verletzen, zugleich gehörte es zum vornehmen Stil Höflichkeit und Respekt zu bewahren. Diese Balance zwischen höflicher Distanz und überheblicher Arroganz war oft eine Gradwanderung und nicht so leicht zu wahren. Sehr früh wurde den Heranwachsenden dieses schwierige Verhalten vorgelebt und beigebracht. Junge Adelige beherrschten in ihrem späteren Leben sehr gut dieses distinguierte Benehmen, indem sie durch ihre gehobene Sprache und durch höfliche Anrede und Reserviertheit im Gespräch Distanz wahrten. Sie verzichteten auf beleidigende und abschätzigste Worte. In gewisser Weise wurde es vom Heranwachsenden verlangt, sich dem Gegenüber anzupassen, jedoch dabei nie selbst seine Werte und seine Persönlichkeit zu verlieren. Diese Achtung, Fairness und Wertschätzung, die dem Gegenüber oder dem Gesprächspartner entgegengebracht wurde, könnte man als den Begriff der „Höflichkeit“ zusammenfassen. In diesem Sinne erweitere sich der Begriff des „guten Benehmens“ um wichtige Elemente. Neben einem distanzieren und bescheidenen Auftreten, gehörten zur adeligen Souveränität, selbstsicher, höflich und in gewisser Weise auch humanistisch zu handeln.<sup>323</sup>

Gutes Benehmen hieß die verbale Wahrung von Distanz gegenüber Gleichgesinnten sowie verbale und körperliche Distanz gegenüber Menschen niedrigen Standes. Vor allem bei den Kindern, die distinguiertem Verhalten noch nicht mächtig waren, wurde darauf geachtet, dass sie ausschließlich Kontakt mit Kindern ihres Standes pflegten und eine Distanz zu den anderen unteren Schichten mit dem unfeinen Benehmen, einhielten. Daher beschränkte sich oft der Kontakt mit unteren Schichten auf Dienstboten. Mit der Öffnung der Bildung und der Sendung der Kinder auf öffentliche Schulen im ausgehenden 19. Jahrhunderts kamen schon früher neue Kontakte dazu. Aber außerhalb

---

<sup>322</sup> Ebd., 140.

<sup>323</sup> Ebd., 140-143.

dieser Schulzeit gab es kaum Begegnungen zwischen adeligen und nicht-adeligen Kindern. Aufgrund dieses Abschirmens zu den Nicht-Adeligen konnte sich eine sehr homogene Kultur bei den jungen Adelligen herausbilden. Erste intensive Kontakte mit unteren Schichten traten erst in Jugendjahren oder Universitätsjahren auf.<sup>324</sup>

Es wurde bereits in der Diskussion um das „Guten Benehmen“ die Wichtigkeit der Sprache als ständischer Ausdruck mehrmals angedeutet. Die Sprache diente mehr noch als Kleidung und noble Gesten als Symbol des Adels. In Wien zur Jahrhundertwende gebrauchte man das sog. Schönbrunner Deutsch, sprich jenes Deutsch, das am Hofe gesprochen wurde und das nasalähnlich vorgetragen wurde. Dabei fundierten die Betonung einzelne Wörter, der Umfang des Vokabulars und der Gebrauch von bestimmten Ausdrücken als Sinnbild für Vornehmbarkeit und feinen Lebensstil. Neben der gehobenen Muttersprache schickte es sich für den Adel sich einer Fremdsprache entweder vollends und durch einzelne Wörter in Gespräch zu bedienen. Französisch war hierbei die führende Adelsprache.<sup>325</sup>

Ich möchte nochmals betonen, dass die Familie die wesentliche Bildungsinstanz des Adels war. Sie war der Träger von Sozialisationsprozessen und somit Vermittler entscheidender Tugenden, Verhaltensregeln und Haltungen adeliger Lebensführung. Ehre und Würde gehörten zum Wertehorizont vor allem der männlichen Adelligen. Es sittete sich für einen vornehmen und noblen Menschen ehrenhaft und würdevoll zu handeln. Es galt jedoch nicht nur die eigene Ehre aufrecht zu erhalten, sondern die des ganzen Standes. Bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts galt das Duell als noble Strategie zur Wahrung der Ehre. Im Zweikampf nahm der feine Mann seine Probleme selbst in die Hand und stellte somit seine eigene Stärke und Macht zum Ausdruck. Diese adelige Haltung stand im unmittelbaren Widerspruch bürgerlicher Ansichten der Ordnung durch Gesetze.<sup>326</sup>

Füllte sich ein Adeligler von einem Seinesgleichen in seiner Ehre und Würde gekränkt und beleidigt, so griff er zum Duell. In dieser Form versuchte er

---

<sup>324</sup> Ebd., 341f.

<sup>325</sup> Ebd., 153, 159.

<sup>326</sup> Ebd., 168-171.

die Ehre zu retten. Er würde lieber sterben als unehrenhaft zu sein. Zur Jahrhundertwende verlor jedoch das Duell an Bedeutung, sicher jedoch nicht die Tugend der Ehre. Ehrenhaftes Handeln war eine Pflicht für einen noblen Menschen. Diese Haltung half ihm jedoch nicht nur Wertschätzung und Würdigung zu erlangen, sondern auch seine eigenen Probleme zu bewältigen. Auch wenn man innerlich geknickt ist, so galt es stets nach außen hin Stolz zu bewahren. Dieser Stolz, diese Ehre half über kleine Streitereien und auch Tratsch darüberzustehen. Diese adelige Grundeinstellung wurde in jene Zeit am besten mit Kontenance beschrieben, d.h. Haltung und Selbstdisziplin bewahren. Die Kontenance, war ein Grundpfeiler adeliger Erziehung und Bildung. Den Kindern wurde bereits dringlichst vermittelt, dass man stets die Haltung bewahren sollte, egal was komme. Diese Lebensform half den Adel bestimmte Krisensituationen zu überwinden und Kontenance galt und gilt bis heute als Symbol adelige Lebensführung.<sup>327</sup>

„Gutes Benehmen“, vornehme Distanz, höflicher Stil, ständische Souveränität, Selbstdisziplin, Respekt, Wertschätzung der Familie und Ehre waren die wesentlichsten Komponenten adeliger Lebensschulung. Das Erlernen und die Perfektionierung standesgemäßer Umgangsformen bildeten den Lehrinhalt adeliger Bildung. Wichtiger als eine abgeschlossene Schulausbildung war der Sozialisationsprozess im Adel, da eine entsprechendes, d.h. vornehmes und feines Handeln nicht nur ein Gefühl der Überlegenheit bot, sondern das Individuum mit dem Adelsprädikat auszeichnete und somit hohen Respekt und soziale Anerkennung entgegengebracht wurde. Mit anderen Worten ausgedrückt, wichtiger als schulische Bildung war die Werte- und Normenvermittlung zum Bestehen in der nobleren Klasse. „Gutes Benehmen“ und nicht Bildung (siehe Bürgertum) war das Eintrittsticket in die feine Gesellschaft.

---

<sup>327</sup> Ebd., 191.

### *Kindliche Bildungsräume:*

*Das Palais:* Das Schloss auf den Landgütern oder das Palais in der Stadt symbolisierte die alte adelige Tradition, repräsentierte die ganze Familie und den adeligen Stand. So kam dem Wohnsitz eine große Bedeutung zu. Er gab dem Bewohner das Gefühl räumlich und sozial von den anderen abgehoben zu sein. Man zeigte dadurch, dass man etwas besonders war, nobel und vornehm. Dieses ständische Empfinden erfuhren die Kinder im Leben in diesen prunkvollen Bauten, das Gefühl des Anderssein, des Besseren und Erfolgreicheren. Die Wichtigkeit von materiellen Gütern als Symbolik für finanzielle Leistungsfähigkeit, Tüchtigkeit und Ehrenhaftigkeit wurde durch das Palais hervorgehoben.<sup>328</sup> Das adelige Heim war ein Prestigeobjekt und all ihre Gegenstände darin verkörperten Familientradition, Familienbewusstsein und ständischen Stolz. Das Familienwappen wurde in Teller graviert, in ihre Polstermöbel gestickt und ihre Häuser damit verziert. Familienportraits schmückten die Wände der Palais.<sup>329</sup>

Für die Kinder der Aristokratie war dieser Lebenswandel normal und ein eigenes Haus selbstverständlich. So öffneten sich erst oft mit dem Eintritt in die Schule neue Lebenswelten. „Als ich in die Schule kam, wurde mir das erstmal klar, daß Menschen auch in Wohnungen wohnen und nicht nur für sich selbst“, beschrieb eine adelige Tochter ihren ersten Kontakt mit anderen sozialen Wohnbedingungen.<sup>330</sup>

Der Großteil der Kinder verbrachte ihre Kindheit innerhalb der Mauern des Palais. Außerhäusliche Kontakte und Erfahrungen fanden in streng geordneten und organisierten Rahmen statt. Kinderbälle, Gesellschaften und Theaterbesuche prägten die geistige Erfahrungswelt. Jegliche Art von Veranstaltungen wurde als Ausbildung zur Gesellschaftsfähigkeit herangezogen. Auf diesen Anlässen konnten und mussten Kinder und Jugendliche ihre erlernten Verhaltensnormen zeigen, üben und perfektionieren. In diesem Sinne galten diese Anlässe nicht der kindlichen Zerstreuung und Ausgelassenheit, sondern eher als Unterricht im „Guten Benehmen“ und zur

---

<sup>328</sup> Ebd., 35f.

<sup>329</sup> Ebd., 26.

<sup>330</sup> Ebd., 38.

Demonstration der sozialen Überlegenheit. Streng wurde auf die Etikette geachtet und so kam kindliche Ausgelassenheit und Spontanität kaum zum Ausdruck.<sup>331</sup>

Anders gestaltete sich das Bild auf den Sommerresidenzen, wo das Leben generell ungezwungener war, da man wohl auch nicht so sehr dem öffentlichem Blick und somit der öffentlichen Kritik offen war. Wurde in der Stadt kindliche Bewegung streng reglementiert und auf das Promenieren in den innerstädtischen Straßen und auf wohl-gesittete Ausflüge an Wochenende reduziert, so standen auf dem Land sportliche Aktivitäten im Mittelpunkt. Die Jagd und das Reiten, zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam Tennis dazu, bildeten die beliebtesten Sportarten. Die Jagd blieb die traditionelle Freizeitbeschäftigung des Adels. Die Jagd war nicht nur ein rechtliches Privileg des Adels und somit Ausdruck ihrer Macht, sondern wurde auch als Erziehungsmethode herangezogen. Die Jagd vermittelte ethische Sinnbilder und typisch adelige charakteristische Lebenszüge. Die Jagd unterstrich die adelige Lebensführung und betonte ihren formgebenden Charakter. Die Väter und Großväter waren darum bemüht, ihre Söhne zu Jägern zu erziehen, da die Jagd ein Statussymbol war und ständischer Ausdruck gegen die bürgerliche Bildungsbestrebungen und Leistungsanforderungen.<sup>332</sup>

Eine hohe Bedeutung kam neben der Jagd für die Männer, das Reiten für beide Geschlechter zu. Das Reiten galt als eine alte adelige Tradition, da ihre Ausführung aufgrund ihres hohen finanziellen Aufwandes dem Adel oblag und die niedrigen Klassen ausschloss und somit distanzierte. Lediglich das Großbürgertum versuchte im Reiten dem Adel nachzueifern, indem sie auch ihre Kinder in Reitschulen schickten.<sup>333</sup>

Meist waren die Landschlösser von riesigen Gärten umgeben. Diese ließen keine fremden Blicke durch und gestatteten somit den adeligen Kinder einen Freiraum zum herumtoben. Da adelige Familie meist aus mehreren Kindern bestanden, war somit auch kein Mangel an Spielkameraden da. In der Literatur

---

<sup>331</sup> Vgl. Hannes *Stekl*, Österreichs Aristokratie im Vormärz. Herrschaftsstil und Lebensformen der Fürstenhäuser Liechtenstein und Schwarzenberg (Wien 1973), 110f.

<sup>332</sup> Vgl. Girtler, *Die feinen Leute*, 59.

<sup>333</sup> Vgl. Girtler, *Die feinen Leute*, 347.

ist wenig bekannt, wie dieses Spiel seitens des Erziehungspersonals gestattet wurde. Wenig Einblick bekommt man generell in kindliche Bildungsräume und Bildungswirklichkeiten, da meiner Meinung nach auch hier, sehr streng auf den äußeren Schein geachtet wurde. Forderte die Bewahrung der Privatsphäre und somit der Distanz zu den Außenstehenden.

### **3.2.3. Bildungswege und Qualifikationslaufbahnen adeliger Töchter und Söhne**

Im Angesicht dieser starken Fokussierung auf die Familie, favorisierte der Adel die Hauserziehung gegenüber einer öffentlichen Schule. Mehrere Gründe sprachen für diese Form des Unterrichts. Grundlegend war die standesgemäße Tradition des Privatunterrichts und aus der Überzeugung heraus, dass eine individuelle Ausbildung die beste Ausbildung wäre. Neben den Qualifikationskriterien spielten Sozialisationskriterien keine unwesentliche Rolle. Durch den Hausunterricht versuchte man möglichst lange die emotionalen Kontakte in der Familie zu erhalten. Weiters entsprach der Privatunterricht dem flexiblen Lebensstil des Adels, bei dem man sich nur ungern den institutionalisierten und formierten Ausbildungs- und Leistungszwängen unterwarf. Nicht weniger bedeutend für die Wahl des häuslichen Unterrichts war das Streben nach sozialer Distanzierung, d.h. die Abgrenzung zu den Kindern unterer Schichten.<sup>334</sup>

Das Lehrangebot und die Lehrinhalte waren darauf abgezielt schulische Anforderungen sowohl quantitativ als auch qualitative zu übertreffen. Die wichtigsten Eckpfeiler adeliger Bildung war einerseits die Wissensvermittlung, andererseits die „von der Religiosität geleitete Willenserziehung“<sup>335</sup> Wie beim Bürgertum waren adelige Bildungsinhalte und-ziele geschlechtsspezifische Rollenbilder unterworfen, auch wenn diese sich teilweise unterschiedlich gestalteten und vor allem andere Folgen für die späteren Erwachsenen hatten. Für die Mädchen galt als oberstes Prinzip sie zu einer guten Mutter, Hausfrau

---

<sup>334</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 31, 89.

<sup>335</sup> Stekl, Adel und Bürgertum, 89.

und Dame der Gesellschaft zu erziehen. Hierbei waren einerseits praktisch-  
hauswirtschaftliche Fähigkeiten, andererseits fein spezifisch adelige und oft  
pointierte Umgangsformen gefragt. Diese eher einseitige Erziehung wurde im  
Gegensatz zum Bürgertum mit der Vermittlung eines fundierten Sachwissens  
und sportlichen Betätigungen ergänzt. Somit verfügten adelige Mädchen über  
ein universales Weltbild und traten selbstbewusst den „verzärtelten“  
Bürgermädchen gegenüber.<sup>336</sup>

Die Bildung der Buben beabsichtigte eine frühe Sensibilisierung für die  
Militärlaufbahn sowie eine solide Allgemeinbildung. Ein besonderer Fokus  
gebührte den Fremdsprachen, die den weltoffenen, universalen adeligen  
Menschen in seinem späteren Leben unterstützen sollten. Zum männlichen  
Bildungsideal gehörten neben künstlerischen, sportliche Aktivitäten zur  
Selbstverständlichkeit. In den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts lösten  
neue Sportarten wie Tennis die traditionellen Aktivitäten des Reitens, Fechtens  
und Voltigierens ab. Lediglich das Reiten blieb eine unverzichtbare  
Leidenschaft, alleine aus dem Grund, dass sie für die Jagd unerlässlich war.<sup>337</sup>

Für den Adel galt lange Zeit die Devise: Nicht Ausbildung, sondern  
Beziehungen waren wichtig. Verfügte der Adel über genügend materiellen und  
finanziellen Rückhalt, so sprach nichts für wirtschaftliches und berufliches  
Streben sondern für Muße. Es gab nur wenige Ausnahmen so z.B. die Familie  
Windisch-Grätz, die trotz familiären Wohlstands zur Ehre des Hauses und zur  
Existenzsicherung ein Jurastudium als unabdingbare Voraussetzungen sahen.

Im Laufe des Jahrhundert zwangen jedoch dem Adel das aufstrebende  
Bürgertum, dass in Politik, Wirtschaft und Bürokratie dem Adel die Positionen  
streitig machte, sich neuen moderne Strukturen und pädagogischen,  
leistungsorientierten Denkweisen anzupassen. Immer mehr schickten auch  
Adelige ihre Kinder, vor allem im höheren Alter auf öffentliche meist  
Internatsschulen. Übernahmen in den Kinderjahren Kindermädchen und  
Hauslehrer die Bildung so entsprach die Abgabe der Kinder in Internatsschulen  
diesen adeligen Erziehungsstil. Die Bildung und Erziehung gegen Entgelt

---

<sup>336</sup> Ebd.

<sup>337</sup> Ebd.

unterstrich die Nobilität des Adels.<sup>338</sup> Angst bestand jedoch ob diese Einrichtungen, die Schüler geeignet auf die Berufslaufbahn vorbereiten zugleich die soziale Exklusivität und die sittlich-religiöse Erziehung bewahren konnten.<sup>339</sup>

Zur Jahrhundertwende wurde vor allem für die jungen Männer eine akademische Bildung zunehmend zur Selbstverständlichkeit. Strebte man eine akademische Bildung an so wurden jene Studienrichtungen gewählt, die in den Staats- oder Militärdienst führten und somit nicht nur kaiserliche Nähe brachten, sondern auch kaiserliche Loyalität. Eines der erstrebenswertesten Studien war die Jurisprudenz. Neben der Staatsdienlichkeit sollte das Studium auch von praktischen und wirtschaftlichen Nutzen für die eigene Familie sein. Das Studium der Landwirtschaftslehre oder Forstwirtschaft entsprachen diesen Auswahlkriterium. Stand beim Bürgertum der Beruf im Mittelpunkt des Studiums (Belegung anderer Fächer als Orientierung waren erlaubt), so wiederum kennzeichnet sich adeliges Studium im Sinne ihrer Muße. Neben naturwissenschaftlichen Fächern bzw. dem Jurastudium absolvierte man entweder an der Universität oder im Privatunterricht mit Fachgelehrten Vorlesungen in Literatur, Geschichte, Religionsphilosophie, Philosophie und Fremdsprachen. Die umfassende Allgemeinbildung entsprach ganz der Weltoffenheit und Bildungsgewandtheit des Adels.<sup>340</sup>

Die Beteiligung an entscheidenden politischen und wirtschaftlichen Studien blieb jedoch schleppend und so verlor der Adel immer mehr an ihrer Funktion als Führungsschicht. Besonders Kronprinz Rudolph kritisierte die Passivität des Adels im vorwärtsstrebenden modernen Bildungsprozess des ausgehenden 20. Jahrhundert und ihre politische Konsequenzen. Sein Urteil lautete:<sup>341</sup>

*Daß dieser (Adel Anm. d. Verf.) weder in der Civilverwaltung, noch in Ländern ... der Fall ist, und daß diese bedauerliche Tatsache einerseits auf das Beharren auf nicht mehr existenten Vorrechten und Privilegien, andererseits auf dem Unwillen und der Unfähigkeit, sich einem umfassenden, modernen Bildungsstand anzueignen, beruhe ...*

---

<sup>338</sup> Vgl. Girtler, Die feinen Leute, 343.

<sup>339</sup> Vgl. Stekl, Adel und Bürgertum, 90

<sup>340</sup> Vgl. Stekl, Österreichs Aristokratie, 108f.

<sup>341</sup> Csàky, Adel, 218.



Nach dem Studium schickten die Adligen ihre Söhne auf eine Reise in andere Städte Europas. Das große internationale familiäre Netz des Adels begünstigte solche Unternehmungen. Auf diesen Reisen konnten die Söhne prägende Erfahrungen machen, ihren Wertehorizont erweitern, globale Zusammenhänge und Differenzen erkennen und vor allem für ihre eigen Persönlichkeitsschulung und Qualifikationskriterien unablässige Weltkenntnis und Reife erlangen. Die Bildung durch Abenteuer ist eine wertvolle Lebenserfahrung und überaus bereichernd für die persönliche und berufliche Lebensführung.

Der Adel nützte sein Wissen jedoch nicht für die Allgemeinheit, hinsichtlich seiner bildungspolitischen Einstellung unterschied er sich daher grundlegend vom Bürgertum. Lebte der Adel mit ein paar progressiven kritischen Ausnahmen<sup>342</sup> rückwärtsgewandt in einer „vergangenen Utopie“, entsprang aus dem Bürgertum eine gebildete, geistige suchende und intellektuell antizipierte junge Generation, die die eigentlichen Repräsentanten der Wiener Moderne waren. Offen für Bildung gaben die Intellektuellen des Wiener Fin de Siècle den Zeitgeist vor und waren mit ihren Visionen weit ihrer Zeit voraus.

### **3.3. Die Arbeiter**

#### **3.3.1. Die Stellung der Bildung bei der Arbeiterschaft und deren Wertehorizont**

Die Arbeiterschaft bestand wie das Bürgertum und der Adel nicht aus einer rein homogenen Gruppe, sie stellte sich aus mehreren beruflichen und sozialen Untergruppen zusammen. Unterschiede gab es zwischen qualifizierten und unqualifizierten Arbeitern, zwischen Männern und Frauen, der Art des Arbeitsplatzes (Industrie oder Gewerbe), der Nationalitäten (tschechische Fabrikarbeiter und österreichische Facharbeiter) und in politischen Gesinnungen (sozialdemokratisch oder christlich-sozial). Trotz dieser

---

<sup>342</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 23.

Differenzen hatten alle Gruppierungen die Lohnarbeit und die körperliche Anstrengung ihrer Arbeit gemein. Zudem bildeten die ähnlichen Lebensbedingungen wie Wohnungsenge sowie gleiche Interessen, Wertemuster und Lebensführung die Grundlage für die Klasse der Arbeiter. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts formte sich die Klasse immer mehr heraus, sie wurde organisiert und mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend politisiert. Für die Arbeiter verkörperte die Partei die Religion, die die Normen, Werte und Haltungen vorgab. Dieser parteiliche fast schon sakrale Enthusiasmus führte zu einem enormen Bildungsaufbruch. Die Bildungsbestrebungen und die starke Orientierung an das bürgerliche Bildungsideal wurden vor allem durch die Arbeiterpartei der Sozialdemokraten vermittelt, gefestigt und zum Teil auch durch Lehrbücher vorgegeben. Die Devise lautete: „Hinauflesen“<sup>343</sup>. Dieser Durst nach Wissen erfasste den Großteil der Arbeiter nur peripher und nur wenige wirklich im Kern. Die Letzteren, die selbst kaum über Wissen und Bildung verfügten, sahen jedoch in der Bildung den Schlüssel aus der Armut in eine bessere Zukunft in Freiheit. Im Mittelpunkt stand eine gute Qualifikation, denn nur eine gediegene Schulausbildung bedeutete den Ausbruch aus ökonomischen Zwängen und den sozialen Aufstieg. Das hieß jedoch nicht unbedingt ein Ausstieg aus der Arbeiterschaft, sondern anhand eines höheren Bildungsverständnisses sollte eine Verbesserung der Lebensbedingungen der gesamten Arbeiterklasse garantiert werden.<sup>344</sup> Sieder erkannte in dieser „kollektiven Emanzipation“<sup>345</sup> die Wertschätzung der Bildung begründet.

### **3.3.2. Bildung in der Familie**

So wie die Arbeiter keine homogene Gruppe waren, gestaltete sich die proletarische Kindheit differenziert. Man muss sogar dieses differenzierte Bild zeichnen, um das Klischee der schwarzen Kindheit nicht zu manifestieren.

---

<sup>343</sup> Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 84.

<sup>344</sup> Vgl. Hanisch, Der Lange Schatten des Staates, 75, 83., Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 25.

<sup>345</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 78.

Hinsichtlich ihrer Umwelt, ihres Sozialisations- und Qualifikationsprozesses bedarf es einer Charakterisierung in folgenden Gruppe:<sup>346</sup>

- Kinder ethischer Minderheiten, die Aufgrund des deutschen Schulbesuches, die Muttersprache ihrer Eltern nicht konnten. Dies weist auch auf die geringe Kommunikation dieser Arbeiterfamilien hin.

- Kinder von Heimarbeiterinnen: Sie wurden oft in den Arbeitsprozess eingegliedert und bereits sehr früh für wichtige Aufgaben im Haushalt herangezogen (z.B. Kochen, Einkaufen, Putzen, Kinder hüten). Sie mussten bald Verantwortung und Pflichten übernehmen.

- Gassenkinder: Die Eltern arbeiteten in den Fabriken und somit außer Haus. Die Kinder lebten außerhalb der Schulzeiten unbeaufsichtigt in den Gassen.

- Facharbeiterkinder: Diese verbrachten auch ihre Nachmittage in den Gassen, jedoch die Erziehung und Bildung wurde nach bürgerlichem Vorbild vollzogen. Eine gute Schulausbildung und ein erfolgreicher Abschluss wurden sehr stark betont. Die Eltern selbst waren oft in der Gewerkschaft und Politik tätig und versuchten deshalb auch stark die Ideale und Ziele einer sozialdemokratischen Erziehung zu verwirklichen. Sie waren die Träger proletarischer Bildung.

Trotz dieser unterschiedlichen Lebensbedingungen und Bildungshaltungen hatten diese Untergruppierungen zwei Dinge gemeinsam. Erstens den stetigen Kampf ums Überleben. Mangel und Wohnraumenge kennzeichneten und prägten vor allem den kindlichen Alltag und das Weltverstehen und waren daher sehr dominant im Bildungsprozess des Kindes. Zweitens vollzog sich die Bildung nach strengen Herrschafts- und Unterordnungsprinzipien sowie nach genauer geschlechtsspezifischer Rollenverteilung.<sup>347</sup>

---

<sup>346</sup> Vgl. Sieder, *Vata derf i aufsteh?*, 45-47, Peter *Gutschner* (Hg), „Ja, was wissen denn die Großen...“. Arbeiterkindheit in Stadt und Land (Damit es nicht verloren geht ... 42, Wien/Köln/Weimar 1998), 20-24.

<sup>347</sup> Vgl. Sieder, *Vata derf i aufsteh?*, 50.

Im Folgenden werden im genaueren und anhand autobiographischer Beispiele die Differenzen und Gemeinsamkeiten proletarische Wertevermittlung, Verhaltensregeln, Lebensführungen und Qualifikationsbestrebungen diskutiert.

Eine wesentliche Rolle in der Bildung übernahm die Familie, besonders die familiären Rahmenbedingungen prägten die kindliche Erfahrungswelt und deren geistigen Horizont. Sehr grob ausgedrückt, so könnte man die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern auf den Austausch materieller Güter reduzieren, d.h. auf Waschen, Kleidung und Essen. Dieses unfeine Bild würde jedoch zu einer falschen Klassifizierung familiärer Lebenswelten führen. Durch eine genauere Analyse stellte man fest, dass Emotionen und Gefühle auch ihren Platz in einer proletarischen Kindheit fanden, sie waren nur anders ausgeprägt als bei Bürgerfamilien. Daher wäre es falsch, allgemein von einer schwarzen Kindheit der Arbeiter zu sprechen und somit auch eine Gleichgültigkeit den Kindern und deren Lebensführung gegenüber. Die eingehende Darstellung unterschiedlicher proletarischer Milieus und in folgenden Aspekten und Kommentaren wurde versucht solchen Vorurteilen entgegenzuwirken und deren Lücken aufzuzeigen. Gewiss ist, dass in der Arbeiterschaft weniger eine bewusste explizite Erziehung stattfand, sondern vielmehr wurden die proletarischen Kinder von ihrer Umgebung, den Wohn- und Lebensverhältnis geformt und geprägt. Das Leben und der Alltag an sich war die Schule des Proletariats. Sie lernten ihr Leben nicht durch explizites Lernen sondern durch Erfahrung und Nachahmung zu meistern und zu gestalten.

### *Bezugspersonen*

In proletarischen Familien waren oft Arbeit und Gewalt die prägendsten Erfahrungen einer Kindheit in Arbeiterfamilien. Die Prügelstrafe galt als gängiges Erziehungsmittel sowohl in der Familie als auch in der Schule. Die Gewalt wurde vor allem durch die engen Wohnungsverhältnisse und die schlechte finanzielle Lage und der damit verbundenen Sorgen geschürt.<sup>348</sup> Nicht in allen Familien wurde Gewalt angewendet. Besonders in der sog. Arbeiteraristokratie wurden die Eltern von dem sozialdemokratischen

---

<sup>348</sup> Vgl. Gutschner, Arbeiterkindheit, 19.

Erziehungsideal erfasst, welches eine Emotionalisierung der Eltern-Kind Beziehungen propagierte.<sup>349</sup>

Meist war es jedoch der Vater, der die strenge Autoritätsperson verkörperte und von seiner Macht Gebrauch machte. Dabei zeichnete sich ein unterschiedliches Bild von Vätern der Arbeiteraristokratie gegenüber jenen der proletarischen und subproletarischen Familien ab.

In der Arbeiteraristokratie verkörperte der Vater das Symbol des politisch aktiven und bildungshungrigen Patriarchen. Für ihn war die tägliche Darstellung seiner Vorrangstellung als Verdienner und Oberhaupt der Familie wichtig. Das tägliche Ritual der Heimkehr und des Essens stärkte das Bild des Vaters und die hierarchischen Strukturen und Unterordnungsbestrebungen der Familie. Folgendes Beispiel über die Ankunft des Vaters zeigt in aller Deutlichkeit, dieses Machtverhältnis zwischen Vater, Ehefrau und Kinder:<sup>350</sup>

*Wenn der Vater vom Dienst nach Hause gekommen ist, hat er die Tür aufgemacht, mit strengen Blick den Raum überblickt, dann hat er gesagt: ‚Wasser ins Lavoir! Essen auf den Tisch!‘ – Dann haben wir Kinder ihm den Mantel ausgezogen, nicht wahr, und die Kappe aufgehängt, und dann hat er sich also die Hände gewaschen, nicht, und hat gefragt, was los war. Dann hat’s eben gleich eine Strafe, Wix, eine Watschen oder sonst was gegeben.*

Je stärker das väterliche Ordnungsprinzip und der Familiensinn ausgeprägt waren, desto mehr Wert legte er auf dieses Ritual. Ordnung und Bildung entwickelten sich zu leitenden Werten arbeitsaristokratischer Väter. Entsprechend dieser Haltung nahm auch das Kontrollieren der Schulaufgaben seinen Platz im Empfangsprozess des Vaters ein. Mathias Neumann, ein sozialdemokratischer Gewerkschafter stand für einen solchen Typus. Seine Tochter Anna, 1903 geboren, erinnerte sich:<sup>351</sup>

*Wenn der Vater am Abend heimgekommen ist, haben wir müssen uns anstellen, die erste mit der Aufgabe, was wir halt aufsagen haben müssen, auswendig lernen, die zweite, die dritte und die vierte, und dann hat der Vater g’sagt: ‚So, und räumt mir das Tischerl ab. Du ziehst mir die Schuh aus, du holst das Wasser, du tust mir die Pfeife stopfen, und du gibst mir*

---

<sup>349</sup> Vgl. Maria Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule. Die ökonomische Funktion der Kinder ärmerer Schichten in Österreich 1880-1939 (München 1999), 223, 230.

<sup>350</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 159.

<sup>351</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 160.

*die Bücher, die was ich brauch! – Und das hat müssen funktionieren, der hät's ja gar nicht anders getan, wenn wir nicht alle wunderbar pariert hätten...“*

Papathanassiou wies in ihrer Studie über die Arbeiterkinder darauf hin, dass das Kontrollieren der Hausaufgaben nicht primär vollzogen wurde, um die geistige Entwicklung und Fähigkeiten der Kinder zu kontrollieren, sondern die Motivation lag in der Disziplinierung der Kinder.<sup>352</sup>

Neben den Disziplinierungsmaßnahmen und Ordnungsbestrebungen, gaben vor allem arbeitsaristokratische Väter den Kindern Bildungsanreize. Neben dem Ritual der Heimkehr war der abendliche Diskurs ein wesentliches Element der Kindererziehung. Im Gegensatz zu einer typisch proletarischen Familie, in der die Kommunikation auf das Notwendigste beschränkt wurde, fand in den Familien der Arbeiteraristokratie ein innerfamiliärer auch emotionaler Austausch statt. Der Vater erzählte von seiner Arbeit, die Mutter von ihrem Tag und auch die Kinder waren ermutigt worden, von ihren Geschehen zu erzählen.<sup>353</sup>

Die Männer bekamen Bildungsanreize und Leitbilder sozial-demokratischer Bildungsziele durch ihre Beteiligung an der Politik, der Gewerkschaft und Versammlungen jeglicher Art vermittelt. Solche Väter regten zudem ihre Kinder zu einem politischen Diskurs an und brachten ihnen somit ihre persönliche politische Gesinnung näher.<sup>354</sup>

Die Arbeiteraristokratie bekamen viele Bildungsanreize und –inhalte über die Gewerkschaft oder die Partei vermittelt, die den Bildungsauftrag besonders den Vätern übertrugen. Zur Jahrhundertwende entwickelte sich ein erhöhtes pädagogisches Bewusstsein. 1908 wurde der sozialistische Elternverein gegründet, die Ausflüge und Ferienreisen organisierten.<sup>355</sup> Die Väter versuchten auch am Wochenende Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Sie verbrachten die Nachmittage mit Spielen oder Ausflügen in die nahe Umgebung und in das Museum während die Mütter zuhause bei Stopf- und Strickarbeiten saßen.<sup>356</sup>

---

<sup>352</sup> Vgl. Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 232.

<sup>353</sup> Vgl. Sieder, *Wiener Arbeiterschaft*, 167.

<sup>354</sup> Vgl. Sieder, *Wiener Arbeiterschaft*, 170.

<sup>355</sup> Vgl. Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 230f.

<sup>356</sup> Vgl. Gutschner, *Arbeiterkindheit*, 47.

Eine emotionale Beziehung zu den Vätern wurde auch dadurch aufgebaut, dass die Väter meist die Söhne zu Parteitag und Demonstrationen mitnahmen.<sup>357</sup>

Das neue Bildungsbewusstsein spiegelte sich auch in den Belohnungen wider. Die Belohnungen der Arbeiteraristokratie waren an Schulerfolge und Lernbereitschaft geknüpft. Weiters wurde die Abwesenheit des Vaters durch Museumsbesuche, Basteleien oder technischen Spielen kompensiert und somit die Leistungsbereitschaft und geistige Entwicklung des Kindes gefördert. Im Gegensatz dazu, beschränkt sich die Belohnung des ungelerten Proletariats auf physische Belohnung (z.B. Süßigkeiten) und den Verzicht auf körperlichen Züchtigung.<sup>358</sup>

Fand in der Arbeiteraristokratie um die Jahrhundertwende ein pädagogischer Bewusstseinswechsel statt, so gab es im sub- und proletarischen Milieu meist kein ehrgeiziges, respektvolles präsentieren der Arbeit oder Besprechungen über den Alltag, sondern als braves Kind galt dasjenige, das am ruhigsten und unauffälligsten war. Die Heimkehr des Vaters galt der Erfahrung von Unterdrückung, Gehorsam und Herrschaftsanerkennung. Gespräche fanden nur selten statt, da der übermüdete Vater, wenn er überhaupt schon zuhause war, seine Ruhe haben wollte. Formen der Bestrafungen, die ebenfalls am Tag von der Mutter angedroht und vom Vater am Abend ausgeführt wurden, waren nicht so sehr die Watschen oder das Schlagen, sondern vielmehr das Knien. Dieses konnte bis zu zwei Stunden dauern und verlangte absolute Ruhe und Stille. Konsequenterweise förderte dies nicht die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, zudem durfte auch nicht bei Tisch gesprochen werden, das im folgenden Beispiel von den Erinnerungen von Anna Neumann exemplarisch belegt wurde:<sup>359</sup>

*...natürlich wir haben uns immer in ein Winkerl..., das war vor dem Bett ein Tischerl und die Sessel, und da sind wir gesessen und wir mussten brav sein. Da haben wir uns nicht getraut, so wie heute die Kinder, dieses Mitreden dürfen und so...*

---

<sup>357</sup> Vgl. Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 228.

<sup>358</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 174.

<sup>359</sup> Vgl. Sieder, Vata derf i aufstehn?, 52f., Zitat auf 54.

Gesprochen wurde nur über das Nötigste, das hieß für den Alltag bedingte Themen. Diese fehlende Kommunikation, vor allem auf emotionaler, kritischer, persönlicher und gesellschaftspolitischer Ebene bereitete keinen guten Nährboden für Bildungsbestrebungen. Im Gegensatz zur Arbeiteraristokratie gab das Familienleben des Proletariats keinen Anreiz für Bildungsambitionen. Dieser Mangel an Sprache, meist beschränkt auf die unmittelbare Umwelt und nicht ausgedehnt auf andere Zusammenhänge und Handlungsbereiche, sowie die Betonung auf strafende, nörgelnde, schimpfende und warnende Sprachelemente, die zur Erziehung zum Ruhigsein herangezogen wurden, reflektiert das Leben der Arbeiter in den Fabriken. Die Eltern projizierten ihre Erfahrungen auf die Kinder, wie zum Beispiel: Anpassung ohne viel Worte, Gehorsam ohne Widerspruch und Ausführung ohne viel Fragen. Durch eine Reihe von Verboten und Geboten erfuhren die Kinder sehr früh klassenspezifisches Wissen. Das Wissen beschränkte sich auf ihren Alltag, ihre Umgebung und ihre unmittelbaren Bezugspersonen. Die Kinder wussten bald, dass der Vater seine Ruhe brauchte, der Haumeister durch zu viel Lärm belästigt wurde und er sonst eine Kündigung aussprechen könnte. Diese familiären, zwischenmenschlichen Umstände bedeuteten einen Sozialisationsprozess zum Gehorsam und Disziplin und vor allem zur Anpassungsfähigkeit.<sup>360</sup>

Im Mittelpunkt proletarischer Bildungsziele stand die Disziplinierung des Kindes, dabei inbegriffen war die Disziplinierung des Körpers. Körperlichkeit und körperliche Tüchtigkeit standen im Mittelpunkt proletarischer Werte. Zur Arbeit herangezogen und eingeteilt, wurden die Kinder vor allem von den Müttern. Nicht Zärtlichkeiten dominierten dieses Arbeitsverhältnis sondern Kommandos. Es durfte kein Tropfen der Milch verschüttet werden, man durfte nicht empfindlich sein, keine Schlampereien und keine Erschöpfung wurden geduldet.<sup>361</sup>

Man sollte jedoch die Mütter nicht als kalt und hartherzig hinstellen, manche machten sich auch Sorgen, ob die Kinder sich überforderten und der schweren körperlichen Arbeit gewachsen waren und nahmen bewusst

---

<sup>360</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 166., Sieder, Vata derf i aufstehn?, 55f.

<sup>361</sup> Vgl. Papanassiou, 223.



Rücksicht darauf. Erinnerungen wie „Laß das, es ist für dich zu schwer“, „Meine Mutter ließ mich nie eine schwere Arbeit tun und zwang mich zu keiner schweren Arbeit“ oder „Nie hat mir die Mutter zugeredet, ich soll verdienen oder hamstern fahren, sie hatte sich immer Sorgen um mich gemacht, weil ich so klein und schwach war“ bezeugen solche fürsorglichen Mütter, sofern es ihr ökonomischer Rahmen zuließ.<sup>362</sup>

Die frühe körperliche Tätigkeit war immer auf ökonomischen Gründen zurückzuführen. Aufgrund des Mangels an finanziellen Ressourcen waren die Kinder gezwungen zur Familienökonomie beizutragen. Sehr früh wurden die Kinder zur Hausarbeit herangezogen und vor allem die Mädchen wurden dadurch auf ihre zukünftigen Arbeitsbereiche geschult. Die Arbeiten wurden auf vorgefertigte Rollenbilder abgestimmt, so oblag es den Mädchen die Wohnung zu putzen, zu kochen, einzukaufen oder auf die jüngeren Geschwister aufzupassen. Die Buben waren verantwortlich für die Zubringung von Holz und Kohle, sprich für schwere außerhäusliche Tätigkeiten repräsentativ für den starken Arbeitermann.<sup>363</sup>

Die Arbeitstätigkeiten variierten nach der familiären Situation. Arbeitete die Mutter auswärts, übertrug man den Kindern mehr hauswirtschaftliche Aufgaben. In Familien der Heimarbeiterinnen wurden auch die Kinder zur Unterstützung der eigenen Arbeit herangezogen, aber auch in der sog. Arbeiteraristokratie waren die Kinder zur sinnvollen, nützlichen Beschäftigung angehalten. Hierbei ging es jedoch nicht so sehr darum, „das Wesen der Kinder zu beobachten, die geistigen und seelischen Bedürfnisse zu erforschen und durch die Herzlichkeit des Umgangs ihre Entwicklung zu befruchten“<sup>364</sup>, sondern vielmehr die Kinder unter ihrer Kontrolle und Aufsicht zu haben.

Die proletarische Kindheit war gekennzeichnet von einem Arbeitsdruck. Die Arbeit war ein grundlegender Wert im Verhaltenshorizont der Arbeiter und stand somit über jenen des Spiels und der Schule. Durch die Fokussierung auf die Arbeit wurden Bildungsbestrebungen hinten angelehnt. Aufgrund des Mangels an finanziellen Ressourcen eine verständliche und nachvollziehbare Tatsache.

---

<sup>362</sup> Vgl. Papathanassiou, 224.

<sup>363</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 221f.

<sup>364</sup> Rühle, Kind, 36.

Die Kinder lebten in einer Ökonomie der Knappheit. Man konnte sich kaum Schuhe leisten, und das Essen wurde rationiert. Dieses tägliche Bewusstsein des Mangels und der Sparsamkeit prägte kindliche Erfahrungen, so wie der Luxus für den Adel selbstverständlich war und sie als bessere Klasse fühlen ließ, so musste das gegenteilige Gefühl die proletarische Kindheit bestimmen. Einschränkungen in Genuss und Konsumverhalten und deutliche Erkennung von Hierarchien - meist gebührte nur dem Vater ein Stück Fleisch - prägten proletarische Strukturen.<sup>365</sup>

Im Sinne dieser familiären Bedingungen der väterlichen Autoritätsperson, der bedingten Fokussierung auf die Arbeit und dem Umgang mit knappen Ressourcen, waren die Ziele proletarischer Bildung Disziplin, Gehorsam, Arbeit und Sparsamkeit.<sup>366</sup>

### *Bildungsräume*

Unter 1.4. wurden bereits die Wohnsituation der Arbeiter diskutiert und dabei festgestellt, dass sich der Umstand der Wohnungsenge sich zu einem klassenspezifischen Merkmal der Arbeiter herausbildete. Um diesen Mangel an Raum noch einmal vor Augen zuführen, möchte ich folgende Tatsache erneut erwähnen. 1890 waren mehr als ein Viertel aller Küchen-Zimmer-Wohnungen von mehr als 6 Personen bewohnt. In den typischen Arbeiterbezirken Favoriten, Simmering und Leopoldstadt waren die Zahlen sogar noch höher. Diese Wohnraumsituation weist neben dem Beweis für das geringe Budget einer Arbeiterfamilie weitere folgernde Lebensbedingungen auf.<sup>367</sup> In Folge dieser räumlichen Gegebenheiten beschränkten sich die Tätigkeiten der Kinder auf das Notwendigste. In der Wohnung wurde geschlafen, gewaschen, gegessen, hauswirtschaftliche Arbeiten verrichtet und Schulaufgaben gemacht. Für Letzteres fand man jedoch oft keinen geeigneten, sauberen und ruhigen Platz und so erfuhr das schulische Lernen eine gewisse Abwertung.<sup>368</sup>

Aufgrund dieser Wohnungsenge verbrachten die Kinder ihre freie Zeit auf den Straßen und in den Gassen ihres Wohnviertels. Auf diesem Rahmen des

---

<sup>365</sup> Vgl. Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 225f.

<sup>366</sup> Ebd., 232.

<sup>367</sup> Vgl. Gutschner, Ja was wissen denn die Großen, 24-26.

<sup>368</sup> Vgl. Sieder, Vata derf i aufstehn, 52.

kindlichen Sozialisationsprozesses werde ich im Anschluss des folgenden Diskussionspunkts genauer thematisieren und hinsichtlich ihrer Prägung für die kindliche Lebensführung analysieren.

Zuerst möchte ich jedoch auf die Bedeutung des Wohnviertels und im Speziellen auf das Quartier eingehen. Durch den Rahmen der Quartiere, d.h. Standort und Infrastruktur und die Praxis der Bewohner, formten sich bestimmte Lebenswelten. Diese Lebenswelten und all ihre Eigenheiten bildeten die Eigenschaften ihrer Bewohner, wie sie handelten, welche Haltungen sie einnahmen und welche Werte sie verfolgten. Der Wohnraum und seine Umgebung, in der sich das Arbeiterkind vermehrt aufhielt - da nicht nur die Schule in der Nähe war, sondern auch der Greißler und andere Geschäfte für den täglichen Bedarf dort situiert waren - bildete das Wohnviertel den wichtigsten Rahmen des Sozialisationsprozesses des Kindes. Die Kenntnis und Fertigkeit in seinem „Revier“ war eine unabdingbare Voraussetzung für das Bestehen in der Arbeitergesellschaft. Zudem blieb man trotz Wohnungswechsel in dem Viertel und so beschränkte sich der Erfahrungshorizont des Arbeiterkindes zunehmend auf wenige Gassen und Straßen.<sup>369</sup>

*Die Gasse:* Der wesentlichste und bedeutendste Sozialisationsraum der Arbeiterkinder war die Gasse. Im Spiel oder Leben in der Gasse erfuhren die Kinder bildende Aspekte, die in der Familie verwehrt blieben. So erlebten die Kinder eine Gemeinschaft, in der sie Anregungen und Verständnis für eigene Interessen fanden sowie durch Spielkameraden erste soziale Beziehungen ausbauten. Die Erlaubnis der Eltern auf der Gasse zu spielen, war eben nicht auf deren Verständnis für kindliches Spiel zurückzuführen, sondern eher auf die Wohnraumenge und auf die Angst einer Kündigung durch zu viel Lärm. Neben diesen Gründen sahen sich die Eltern auch in Betracht der kindlichen Gesundheit dazu verpflichtet, die Kinder auf der Straße spielen zu lassen.<sup>370</sup>

Das Spiel in der Gasse wurde erst nach getaner Arbeit und abgeschlossener Schulaufgaben erlaubt. Oft belief sich die Zeit, vor allem bei Mädchen, die bereits ab dem Alter von sechs oder sieben Jahren stärker zur

---

<sup>369</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 241.

<sup>370</sup> Vgl. Sieder, Gassenkinder, 14f.

Hausarbeit herangezogen wurden, auf eine halbe Stunde. Mehrere Berichte von Unterschichtmädchen belegten diese Spielsituation: „Mir wurde das Spielen nicht oft erlaubt, da es daheim schon viele kleine Pflichten für mich gab“ oder „wir durften auf die Schmelz zum Spielen, aber erst nachdem wir die Hausarbeit brav gemacht hatten“<sup>371</sup>

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Anforderung waren deutlich auch im Spiel auf der Straße sichtbar. Die Arbeiterjungen konnten meist ausgelassen in den Gassen spielen oder kilometerweite Streifzüge durch die Stadt unternehmen. Es gab nur wenige gegenteilige Beispiele, wie jenes von Franz Ptoenski, der seine Mutter bei der Heimarbeit helfen musste.

*Ich war derjenige, der hinausgeschaut hat beim Fenster (...) da haben oft die Buben gespielt und ich hab gespult, ich bin g'standen mit einer festgeschraubten Maschin', wo eine Spule draufgesteckt war auf einen Zapfen, und ich hab gedreht. Ich hab spulen müssen, ich war selten auf der Gasse. Ich hab immer nur gespult.*<sup>372</sup>

Dem Großteil der Jungen wurde ein ausgelassenes Treiben auf den Straßen ermöglicht. Bei dem freien unkontrollierten Spiel der Gassenjungen entwickelten sie, wie es Sieder formulierte eine „habitualisierte Neugierde für Neues und Fremdes“, deren Konsequenz eine spätere Selbständigkeit war. Im Gegensatz dazu wurden die Mädchen in ihrem freien und ausgelassenen Spiel schon sehr bald eingeschränkt, da sie meist auf die jüngeren Geschwister aufpassen mussten, auf die Schreie der Mütter hören, wenn sie Hilfe brauchten oder um selbst bereit zu sein in die Wohnung zurückzukehren, um die nächste Mahlzeit vorzubereiten. Durch solch eine Verantwortungsübertragung waren ihre Spielerfahrungen und ihr Erfahrungshorizont schon sehr früh eingeschränkt und auf häusliche Aufgaben fokussiert. Solch ein Los für die Mädchen zeichnete schon ihr Dasein als Ehefrau und Mutter ab. Da sie es nicht anderes gewohnt waren, nahmen sie auch diese Situation später widerstandslos hin.<sup>373</sup>

Das Spiel selbst war von geschlechtsspezifischen Rollenmustern gekennzeichnet. Beliebte Spiele für die Buben waren jegliche Fang-, Ball- und

---

<sup>371</sup> Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 277.

<sup>372</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 139f.

<sup>373</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 124f.

Suchspiele. Zunehmend wurde das Fußballspielen attraktiv, das sich zum charakterisierenden Armensport herausbildete. Die Mädchen spielten mit Vorliebe das klassische Puppenspiel. Daneben galten Schnurspringen und Tempelhupfen als beliebte Aktivitäten. Durch die gemeinsamen räumlichen Gegebenheiten des Spiels, kam es auch zu Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht. Aus dem getrenntgeschlechtlichen Spiel formierte sich auf Anfrage der einen oder anderen Gruppe eine gemischte Einheit, die meist im Ballspiel, ihre Zusammengehörigkeit erfuhr. Aufgrund dieser alltäglichen Spiel- und Arbeitsteilungserfahrungen entwickelte sich ein geschlechtsspezifischer Habitus, der bis ins Erwachsenenalter seine Gültigkeit hatte.<sup>374</sup>

Geschlechtsspezifische Lernerfahrungen und die Aneignung sozialer Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern waren nur ein Teil jener Sozialisationsaspekte, die die Kinder auf der Straße erfuhren. Für das Spiel in den Gassen benötigte man körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, da man ständig mit der bürgerlichen Ordnung und dem Gesetz konfrontiert war. Man musste seine Plätze gegen staatliche Autoritäten sei es die Polizei oder Parkwächter verteidigen, infolgedessen entwickelte sich bei den Straßenkindern eine Abneigung und ein gegnerisches Verhältnis gegen diese Amtsträger. Die proletarischen Kinder lernten sehr früh mit List und körperlicher Gewandtheit ihren Lebensraum zu verteidigen indem sie übergeordnete Bedrohungen erfolgreich abwehrten.<sup>375</sup>

Hierbei spielte die Bedeutung des Kollektivs eine wichtige Rolle. Auf den Gassen bildete man Gruppen, die je ihr Territorium hatten und gegen andere Kindergruppen und staatliche Autoritäten verteidigten. Dies schaffte man nur, wenn man in der Gruppe zusammenhielt. In Folge lernten die Kinder, dass man nur durch das Kollektiv stark und durchsetzungsfähig war. Diese Annahme war kennzeichnend für die Arbeiterklasse, die in ihrer Gesamtheit und Organisation die Stärke ihres Auftretens sahen. Nur durch den Zusammenhalt in und die Anpassung an die Gruppe konnte man etwas erreichen. Darin impliziert ist die

---

<sup>374</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 122f.

<sup>375</sup> Ebd., 114.

bereits am Anfang erwähnte Emanzipation der Arbeiter, die einen Aufstieg des Kollektivs verstand und nicht einzelner Individuen.<sup>376</sup>

Nicht nur das Spiel auf der Straße, sondern das Leben auf der Straße an sich, lehrte den Kindern viele Erfahrungen für ihre spätere Lebensführung. Eines war das Erleben der ökonomischen Moral, welche folgend lautete:<sup>377</sup>

*Es zählte zu einer fundamentalen lebensweltlichen Erfahrung, die man schon als Kind zu machen begann, daß die Armen ein Naturrecht auf Nahrung für sich beanspruchen müssen, wenn sie hungern oder frieren.*

Im Sinne dieser Definition, war es kein Diebstahl oder Betrug, wenn man es von den reichen und höheren Schichten entwendete. Als Diebstahl wurde es bei der gleichen sozialen Schicht beurteilt und streng verurteilt. Diese Moralvorstellung widerspiegelt die Abneigung und feindliche Haltung gegenüber der Justiz. Es war in Ordnung, dass man aus sozialer Not auch der Allgemeinheit sprich dem Magistrat etwas wegnimmt. Man bezeichnete sich selbst nicht als kriminell.<sup>378</sup>

Zweitens machte man Erfahrungen durch den Schmelztiegel und die verschiedenen Nationalitäten. Die Kinder erlebten in den Straßen und im kindlichen Spiel nationale Feindseligkeiten. Die tschechischen Kinder waren in einer eigenen Gruppe und wurden bei anderen nicht zugelassen oder sogar als „Böhmische Sau“ beschimpft. Diese ethnische Ausschließung prägte sich tief in das Gedächtnis ein und markiert bereits in früherster Kindheit manifestierte Fremden- und Ausländerfeindlichkeit. In Zeiten des Nationalismus und der Nationalitätenkämpfe zeichnete sich bereits in der jungen Generation eine solche Haltung ab. Ein weiteres Beispiel war der Antisemitismus, derr nicht nur die politisch partizipierten Erwachsenen erreichte, sondern auch Einzug in der Empfindungswelt der Kinder und Jugendlichen nahm. Beschimpfungen wie „Saujud“ stehen verbal für solche Diskriminierungen. Dieser feindlichen Haltung waren sich die jüdischen Kinder bewusst und versuchten durch die Vertuschung ihrer Identität einer Isolation zu entgehen.<sup>379</sup>

---

<sup>376</sup> Ebd., 116.

<sup>377</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 142.

<sup>378</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 142.

<sup>379</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 144.

*Zum Beispiel, die am Hofferplatz, bei der Platt'n, die haben nicht gewußt, daß wir Juden sind. Aber gehört haben wir also auch innerhalb der Platt'n, daß manchmal auf die Juden geschimpft worden ist. Daß von ‚Saujuden‘ oder solchen Sachengeredet worden ist. Aber wir haben ja nicht sehr jüdisch ausgesaut, und wir waren ja in unserer Sprache und in unserem Gehen so assimiliert, so daß die nicht gewußt haben, daß wir Juden sind. – wir haben einfach mitgetan wie die anderen, und an die große Glocke haben wir das auch nicht gehängt, denn irgendwie hat man ja gespürt, daß man dann ein Außenseiter wäre. (...) Irgendwie hat man schon gespürt, daß das ein heikles Thema ist. Und eines hab ich auch gespürt, daß es besonders gegen die polnischen Juden gegangen ist. Also das sind die, die später zugereist sind. Und die Wiener Juden haben auf die ja ein bisserl herabgeschaut und haben auch die irgendwie damit identifiziert, daß die schuld sind, daß der Antisemitismus größer und stärker wird.*

Andere konnten ihre religiöse Identität nicht so erfolgreich verheimlichen.

Lotte Sonntag erinnerte sich:

*...als kleines Kind, wenn ich auf der Straße gespielt habe und dann heimgekommen bin, zur Mutter gesagt habe: ‚Hörst, ich will aber keine Jüdin sein. Die rufen mir alles was nach. Ich will nicht.‘ ... Zum Beispiel ‚Jud, Jud, spuk in d’Fut, sag der Mama, das ist gut!‘ (...) Das haben sie wahrscheinlich von den Eltern gehört und da haben sie mich dann beschimpft.<sup>380</sup>*

Solch ein Prinzip der Abgrenzung war zu einem gewissen Grad auf den autochthonen Rassismus gegen alles Fremde der Kinder zurückzuführen. Jedoch hatte Frau Sonntag recht, indem sie feststellte, dass die Kinder, solch jüdische Ablehnung von den Eltern überliefert bekommen hatten. Kinder reproduzieren und verfestigen elterliche Denkmuster und Redeweisen in ihrem Spiel.

Politische und klassenspezifische Formung erfuhren die Kinder auch bei Protesten auf der Straße. Die Teuerungskrawalle von 1911 prägten sich stark in das kindliche Gedächtnis ein. Man verfolgte mit hoher Aufmerksamkeit die Demonstration und Protestzüge in den Straßen. Diese Form des Aufbegehrens und politischer Teilnahme war kennzeichnend für die Arbeiterschaft. Ihre Konfrontation mit dem Gesetz und den staatlichen Autoritäten bildete eine proletarische ablehnende Haltung gegenüber diesen. Diese Affinität zwischen den Gassenkindern und den Protestformen ihrer Eltern trug zu einem typisch

---

<sup>380</sup> Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 145.

proletarischen Habitus bei, deren Prinzipien bis ins Erwachsenenalter ihre Gültigkeit hatten.<sup>381</sup>

Das Spielen auf der Gasse war typisch für Arbeiterkinder und diese wurden daher von den oberen Schichten oft als wild, unerzogene, ungebildete streunende Kinder beschimpft. Es sittete sich nicht für die feineren Schichten, ihre Kinder unbeaufsichtigt auf die Straße zu schicken. Um diesen bürgerlichen Bildungsideal zu entsprechen, weigerten sich vor allem die „Arbeiteraristokratie“ ihre Kinder auf die Gasse zu lassen, trotz geringeren Wohnraums und mangelnder Spielmöglichkeiten als Bürgerkinder. Das Leben der Straßenkinder widersprach moderner Sozialisationsprozesse, vielmehr wurden Kinderhorte als geeigneter Spielplatz propagiert. Das Kinderspiel wurde im Sinne der Sozialdemokratie pädagogisiert und die Gassenkinder somit domestiziert. Gerade jene Arbeiter, die auch in der Partei und Gewerkschaft organisiert waren, erfassten jene modernen Bildungsströmungen und verboten die Straße aufgrund erzieherische Maßnahme und Sorge.<sup>382</sup>

Die Kinder fassten diese pädagogische Fürsorge gespalten auf. Einige sahen diese Maßnahmen als Einschränkungen und sehnten sich nach dem ausgelassenen Spiel auf der Straße. „Meine Eltern wollten nicht, daß ich ein ‚Straßenkind‘ sei, und so konnte ich mich sehr wenig an den Kinderspielen beteiligen“.<sup>383</sup> Andere Kinder waren darauf Stolz und führten diesen Schritt auf ihre privilegierte Stellung innerhalb der Arbeiterschaft zurück. Die Gasse diente somit als räumliche Distinktionsinstanz nicht nur zu den höheren Schichten, sondern auch innerhalb der Arbeiterschaft diente sie der sozialen Distinktion zwischen den sog. Proleten und dem stolzen, fleißigen Arbeiter. Besonders jene Schicht eiferte dem bürgerlichen Bildungsideal nach und versuchte vor allem durch eine ordentliche und bildungsambitionierte Familie, den Kindern eine bessere Zukunft zu gewähren.<sup>384</sup>

Ich definierte die Gasse als wichtigste Sozialisationsinstanz der Arbeiterkinder. Im Gegensatz zum Bürgertum hatten Arbeiterkinder viel Kontakt

---

<sup>381</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 133, 137.

<sup>382</sup> Vgl. Sieder, Gassenkinder, 9-11.

<sup>383</sup> Papathanassiou, zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 279.

<sup>384</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 138f.



mit anderen Kindern, mussten sich viel erkämpfen oder ihr Hab und Gut verteidigen und die Straßen kennen. Um auf der Gasse bestehen zu können bzw. eine respektable Position einnehmen zu können, bedurfte es somit körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, sozialen Kompetenz im Umgang mit anderen Kindern sowie einem spezifischen Wissen über das Wohnviertel

Viele Formen der ‚Organisierung‘ von Lebensmitteln und Brennstoffen im Erwachsenenalter setzten die vorherige ‚Gassensozialisation‘ der Arbeiterkinder, d.h. ihre besondere Vertrautheit mit der Topografie der Stadt und ihrem ländlichen Umfeld, nicht zuletzt auch den angeeigneten Listen und dem Bewusstsein der eigenen körperlichen Stärke im Umgang mit den Autoritäten des Staates voraus.

### **3.3.3. Schulische Laufbahn**

#### *Frühkindliche Bildung*

Frühkindliche Bildung im Sinne einer spezifischen Qualifikation gab es kaum und wenn dann waren sie innerhalb der Arbeiterschaft sehr unterschiedlich. Die Wichtigkeit der elterlichen Kommunikation mit den Kindern für ihre späteren Bildungsambitionen wurde bereits diskutiert. Hierbei kennzeichnete eine fehlende sprachliche Anregung das Leben der Kinder ungelernter Fabrikarbeiter. In beiden Gruppen spielte die narrative Kultur die dominierende Rolle. Darunter verstand man, dass besonders das Erzählen von Geschichten und Märchen sowie Erzählungen über die Kindheit der Eltern und Großeltern lebensweltliches Wissen vermittelte.

Die Musik war eines der ersten bildendsten Erfahrungen der Arbeiterkinder und vor allem eine erlebnisreiche Abwechslung zum Alltag. Eine kulturelle Vielfalt hörten die Kinder mit der Musik des Leichenzuges, den Straßenmusikanten und Straßensängern und manchmal der Militärmusikkapelle, wenn sie durch die Straßen marschierte, um den monarchistischen Staat ins Bewusstsein zu rufen. Zudem unterstützte das Singen der Mütter oder Großmütter die Bildung des Kindes. Durch das

Musizieren und Singen bekamen die Unterschichtkinder im alltäglichen Prozess einen lehrreichen Unterricht in Sprache, Literatur, Geschichte sowie in Rhythmik und Emotionalisierung.<sup>385</sup>

In der Arbeiteraristokratie setzten sich schon mehr elaborierte frühkindliche Bildungselemente durch. Der Vater versuchte Bildungsgüter der Hochkultur an seine Söhne weiterzugeben, indem er zum Beispiel im Fall Zvacek mit ihnen ins Museum ging. „Ich kann mich erinnern, daß er mit Vorliebe mit mir ins Kunsthistorische Museum gegangen ist, und daß wir uns dort am Sonntag stundenlang Bilder angeschaut haben. Und da dürfte ich meine Liebe zur Kunst irgendwie geweckt worden sein“<sup>386</sup>, berichtet Willi Zvacek über die Bildsamkeit seiner kulturellen Ausflüge. Karoline Schuster und ihrer Schwester wurde es sogar ermöglicht Klavier- und Zitherunterricht zu nehmen.<sup>387</sup> Diese Beispiele zeugen von einem erhöhten Bildungsverständnis und Bildungsstreben nach bürgerlichen Vorbild in der Arbeiterschaft.

#### *Einstellung zur Schule und der daraus resultierenden Qualifikationslaufbahnen*

Die Schule transportierte die herrschende Ideologie in die Arbeiterschaft. Die Arbeiter sahen aber gerade in der Schule eine distanzierte fremde sozio-kulturelle Instanz, deren Anforderung gar nicht dem Leben in den Zinshäusern entsprach. Dies widerspiegelte sich zum Beispiel in der Tatsache, dass saubere Hefte verlangt wurden, jedoch bei Hausaufgaben auf dem Küchentisch neben vielen Geschwister war es für Arbeiterkinder nicht so einfach diese Forderung zu erfüllen. Zudem verbesserte oft Erfolg oder Misserfolg in der Schule nicht die berufliche Laufbahn der Kinder, da neben dem kulturellen Kapital auch das ökonomische sowie das soziale Kapital eine wesentliche Rolle spielte. In einer typischen, proletarischen und subproletarischen Familie verstärkte die Haltung der Eltern den fremden, unnützen Geschmack der Schule. Wichtig für sie war es, dass ihre Kinder schnell ein Geld für die Familienkasse verdienten. Dies bedeutete, dass sofort nach den Pflichtschuljahren eine Fabrikarbeit

---

<sup>385</sup> Vgl. Johansen, Betrogene Kinder, 162f.

<sup>386</sup> Sieder, Wiener Arbeitswelten, 168.

<sup>387</sup> Gutschner, Ja, was wissen denn die Großen, 47.

angenommen wurde, dabei spielte der schulische Erfolg eine außerordentliche untergeordnete Rolle.<sup>388</sup>

Die Arbeit nahm stets die führende Rolle gegenüber einer Schulbildung ein. Meist war das Lernen passiv beobachtet worden oder ging überhaupt an den Eltern vorbei. Einerseits hatten sie keine Zeit sich der schulischen Aufgaben der Kinder zu widmen, andererseits verfügten sie meist selbst über keine Schulausbildung und in Folge fehlten das Wissen und das Können für geeignetes Üben. Unterschichtkinder profitierten von der Schulausbildung für ihr Alltagsleben, sie wussten oft mehr wie die Eltern, konnten das Familienbudget ausrechnen, gewisse Schriftsachen erledigen, ob jedoch diese Tätigkeiten seitens der Eltern der Schulausbildung gewürdigt wurde, ist nicht belegt.<sup>389</sup>

Wenngleich die Schule eine untergeordnete Rolle proletarischer Werthaltungen spielte, so bestimmten die Schulzeiten wesentlich die Zeitökonomie der Unterschichtkindheit. Die Arbeiten, die sie zu erledigen hatten, machten sie vor oder nach der Schule, in den Mittagspausen, nach dem langen Schulweg oder in den Ferien. Um die Schule zirkulierten die anderen Tätigkeiten, die jedoch meist mehr Bedeutung hatten als die Schule selbst.<sup>390</sup>

Vor allem die Mädchen waren von dieser Doppelbelastung sehr betroffen. Ein Lebensbericht einer 1899 geborenen Arbeitertochter belegt die oft schwere Vereinbarkeit von Schule und Arbeit:<sup>391</sup>

*Meine Noten waren deshalb so schlecht, weil ich um fünf Uhr aufstehen und für die Hausparteien Milch und Gepäck holen mußte (...) da ich so zeitlich aufstehen mußte, schlief ich oft während des Schulunterrichts (...) Auch nach der Schule hatte ich viele Besorgungen und so blieb wenig Zeit für Schulaufgaben.*

Besuchten bereits 1905 92% der proletarischen Kinder die Schule, im Vergleich zu 66,1% 1875, so waren besonders die Mädchen aufgrund ihrer Arbeitstätigkeiten im Haushalt oder als Botengänger einige Tage der Schule fern. Schulversäumnisse verzeichnete man vor allem am Washtag der Mutter,

---

<sup>388</sup> Vgl. Sieder, Wiener Arbeiterschaft, 249f.

<sup>389</sup> Vgl. Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 252-255.

<sup>390</sup> Vgl. Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 256.

<sup>391</sup> Papathanassiou, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule, 250.

da sie entweder mithelfen oder auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen mussten. 1898/99 versäumten im Durchschnitt 28,5 Tage im Jahr die Mädchen die Schule, in einzelnen Fällen konnten es bis zu 6 Tage im Monat sein. Der Durchschnitt der abwesenden Tage der Buben lag bei 22,9 Tage.<sup>392</sup>

Trotz vieler Arbeit waren die Kinder positiv dem Schulbesuch gegenüber eingestellt, da dieser auch ein Ort der Erholung von der körperlichen Anstrengung war. Viele Kinder bemühten sich trotz starker, zeitintensiver Arbeit gute Leistungen zu bringen und viele von ihnen erreichte ein hohes Leistungsniveau.<sup>393</sup>

Ungeachtet dieser Bemühungen erfuhren die Kinder Erniedrigungen und Enttäuschungen vor allem in den Bürger- und Hauptschulen. In diesen waren sie mit Kameraden aus besseren Haushalten zusammen, die ihre soziale Lage und Stellung dramatisch vor Augen führten, und die Schulzeit der Proletarierkinder weniger entspannt erscheinen ließen. „Sie lernten Kinder kennen, die besser gekleidet waren, die nie barfuß gingen bzw. keine Holzschuhe trugen, die sich eine bessere Schultasche leisten konnten, die mehr Jause bzw. überhaupt eine solche zur Schule mitbrachten, die sich ein reichliches Mittagessen kaufen konnten und nicht auf die Schulausspeisung angewiesen waren, die bei der Firmung bessere Kleidung trugen und schönere Geschenke bekamen, die Spielzeug hatten und es zur Schule mitbrachten.“<sup>394</sup> Die Arbeiterkinder wurden wegen ihrer Armut von Schulkameraden ausgelacht oder von Lehrer diskriminiert und als minderwertig behandelt. Abseits dieser negativen Schulerfahrungen war die Schule ein Ort, der den Kindern Möglichkeiten bot, um ihre Begabungen und ihre Persönlichkeit zu entfalten. Zudem war die Schule eine Stätte der Regeneration, des Lernens und der Kommunikation mit anderen Kindern sowie eine Institution, die Überlebensstrategien und Belastbarkeitsschwelle entwickelte und stärkte.<sup>395</sup>

---

<sup>392</sup> Vgl. Magarete *Rada*, *Das reifende Proletariermädchen* (Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie 8, Wien 1931), 26f.

<sup>393</sup> Vgl. Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 261

<sup>394</sup> Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 265.

<sup>395</sup> Vgl. Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 265-268.

Seitens der Eltern war man überwiegend der Schule gegenüber ablehnend eingestellt. Einerseits bedeutete die Bildungsinstitution Schule Arbeitskräfteentzug und finanzielle Belastung, andererseits fühlten sich die Eltern ihrer Autorität und Verfügungsgewalt entzogen. Man darf jedoch nicht pauschal urteilen, zum einen waren nicht alle Arbeitereltern negativ zu einer Schulausbildung eingestellt und nicht immer hing Schulausschließung mit viel Arbeit zusammen. Es gab auch Eltern, die trotz harter und viel Arbeit auch hohen Wert auf Bildung legten. In Wien zeugen mehrere Zeugnisse davon, dass die Kinder schwer arbeiten mussten und trotzdem angehalten wurden fleißig und eifrig zu lernen, da schulische Ausbildung eine bessere Zukunft bedeuten konnte. Diese Ansicht erfasste viele Unterschichteltern gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Die Eltern erkundigten sich nach dem Schulerfolg der Kinder und ihren gemachten Schulaufgaben.<sup>396</sup>

Unterstützt wurden diese Bildungsbestrebungen von den Lehrern, die vor allem in der finanziellen Belastung die negative Haltung zur Schule begründet sahen. Sie forderten völlig unentgeltlichen Unterricht für die Unterschichten. Trotz der allmählichen Abschaffung des Schulentgelts im Zuge der allgemeinen Schulpflicht, war zur Jahrhundertwende dieses noch immer ein Hindernis für den Schulbesuch. So berichtete eine Tochter einer Ziegelerbeiterin. Sie sei als Kind nur ein halbes Jahr zur Schule gegangen, ein wesentlicher Grund für den Abbruch sei das Schulgeld gewesen – es betrug 21 Kronen jährlich.<sup>397</sup>

Ein Teil der Arbeiterschicht stand der Schule aufgrund der Wohnraumenge, der Arbeit, der finanzielle Lage oder/und aus persönlichen Gründen wie Autoritätsentzug vorwiegend negativ gegenüber. Anders sah es bei Familien der Arbeiteraristokratie aus, die bürgerähnliche Tugenden und Werte verfolgten und die selbst bildungs- und aufstiegsorientiert waren. Hier widerspiegelte auch das Leben im Quartier die Pädagogik der Schule. Oft fungierte selbst der bildungsambitionierte Vater als Lehrer und stand im engen Kontakt mit der Schule. Die Kinder waren hinsichtlich ihrer Bildungs- und Aufstiegschancen von der Affinität von Schule, Familie und Quartier positiv beeinflusst. Meist waren

---

<sup>396</sup> Ebd., 253.

<sup>397</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 4, 127.

die Väter politisch oder gewerkschaftlich organisiert und übernahmen infolgedessen Bildungsideale, -ziele und -ideologien aus der Arbeiterbewegung. Das Bildungsideal wurde auch außerhalb der Schule von den Vätern an ihre Kinder weitergegeben und gefördert.<sup>398</sup>

Die Institution Schule war jedoch auch für bildungsambitionierte Eltern weniger eine pädagogische Stätte der geistigen Entwicklung des Kindes als vielmehr eine willkommene Disziplinierungsanstalt. Im Zuge der Ausbildung sollten vor allem die Werte Disziplin, Leistung und Ordnung vermittelt werden. Eine prüfende Rolle wurde in der Familie vom Vater übernommen, die Mutter hingegen achtete auf das Lernen. Trotz eines Einsatzes der Eltern für eine bessere Schulbildung und die Wertschätzung einer potentiell besseren Zukunft ging auch hier die schulische Ausbildung nicht über die Absolvierung der Bürgerschule oder Hauptschule hinaus, da Qualifikationskriterien für den Arbeitsplatz oft irrelevant waren.<sup>399</sup>

Um die Jahrhundertwende bildeten angestrebte Lehrberufe eine Ausnahme. Ab 1894 gab es rechtliche Bestimmungen bei beliebten Lehrberufen wie Buchdrucker, Elektrotechniker und Mechaniker, die eine Aufnahme regulierten. Voraussetzung war ein erfolgreicher Abschluss der Bürgerschule und die Vollendung des 15. Lebensjahres. Mit einem Gesetz von 1907 wurden auf den gewerbliche Fortbildungsschulen nur jene zugelassen, die einen erfolgreichen Nachweis in Rechnen, Schreiben und Lesen einer Bürgerschule oder Volksschule bringen konnten.<sup>400</sup>

Der Großteil der Arbeiterkinder verließ spätestens mit 14 Jahren die Pflichtschule und musste aus finanziellen und familienökonomischen Gründen meist sofort in den Arbeitsprozess einsteigen. Die Berufswahl hing aber selten von den schulischen Leistungen ab als vielmehr von persönlichen Beziehungen. Oft arbeitete man im gleichen Betrieb wie Verwandte oder Bekannte des Vaters. Fähigkeiten, Begabungen oder Vorlieben, die in der

---

<sup>398</sup> Vgl. Sieder, *Väter der Aufstiegsbewegung*, 80f.

<sup>399</sup> Vgl. Papathanassiou, *Zwischen Arbeit, Spiel und Schule*, 253f.

<sup>400</sup> Vgl. Engelbrecht, *Österreichisches Bildungswesen*, 100f.

Schule sichtbar wurden, waren meist für die eingeschlagene berufliche Laufbahn nicht berücksichtigt worden.<sup>401</sup>

#### **4. Die Bildungsemanzipation der Frauen in der Wiener Moderne**

Der Fokus der Genderauseinandersetzung liegt auf dem qualitativen Bildungsaspekt. Es wurde bereits im 3. Kapitel die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Sozialisationsprozess dargelegt und diskutiert. Im Zuge dessen stand vor allem die Familie und ihre Wertevermittlung im Bildungsfokus. Bei der Erarbeitung wurde erkennbar, dass in allen drei sozialen Klassen – Adel, Bürgertum und Arbeiter – die Frau zur guten Ehefrau, Hausfrau und Mutter erzogen und gebildet wurde. Die dafür benötigten Fertigkeiten und Fähigkeiten bedeuteten zugleich die wesentlichen Bildungsinhalte. Abseits dieser ehelichen, hauswirtschaftlichen und mütterlichen Werte- und Verhaltensmuster lag man in unterschiedlichen Graden Wert auf eine schulische Ausbildung. Geschlechtstypische Bildungsschwerpunkte (Fächer wie Handarbeiten, Sprachen der Konversation, Hauswirtschaft) und -ziele wurden bereits diskutiert, in diesem Kapitel werden die revolutionären Fortschritte in der qualitativen Frauenbildung behandelt. Um die Entwicklungen und Errungenschaften der Frauen der Wiener Moderne in Sachen Bildung besser nachvollziehen zu können, werde ich zu Beginn die weibliche Qualifikationssituation vor der Jahrhundertwende skizzieren.

##### **4.1. *Bildungssituation der Frauen vor der Wiener Moderne und deren Wandel***

Die Mädchenerziehung vor der Wiener Moderne erfasste den Adel und eine schmale Schicht der oberen Mittelklasse, der Bourgeoise. Der Lehrplan konzentrierte sich auf die Ansprüche und Forderungen des Adels. Im Mittelpunkt der Bildungsziele lagen die Gesellschaftsfähigkeit und eine religiös-

---

<sup>401</sup> Vgl. Sieder, Vata derf i aufsteh, 82.

sittliche Erziehung. Die Revolution 1848 brachte in der Frauenbildung keine entscheidende Wende. Den Umbruch hingegen bewirkten der technische Fortschritt der Industrialisierung und die wirtschaftliche Konzentration der Gütererzeugung. Es änderte sich die Situation der Frauen, da sie jetzt nicht mehr Hausfrau allein waren, sondern auch in die Erwerbstätigkeit eintraten. Davon betroffen waren jedoch nicht nur die Arbeiterfrauen, sondern auch die bürgerlichen Hausfrauen. Durch die aufkommenden billigeren Massenprodukte bedurfte es weniger hauswirtschaftlicher Eigenproduktion und infolgedessen weniger Arbeitskräfte. Oft wurde vor allem beim Kleinbürgertum Dienstboten entlassen und nichtverheiratete Familienmitglieder zur Erwerbstätigkeit gezwungen. In dieser veränderten Situation wurde die bürgerliche Haus- und Ehefrau vermehrt von den Einnahmen des Ehemannes abhängig, der wiederum in seiner patriarchischen Position gestärkt wurde. Für die Frauen erwies es sich als schwierig eine Berufstätigkeit aufzunehmen, da sie für die Rolle als Mutter, Hausfrau und Ehefrau gebildet wurden.<sup>402</sup>

Die Neuausrichtung des Schulwesens und weibliche Bildungsambitionen waren in diesem Sinne ursprünglich nicht nach einem allgemeinen Wunsch der Frauen nach Bildung ausgerichtet. Vielmehr verlangte die neue wirtschaftliche und ökonomische Situation der Frauen eine bildungspolitische Veränderung. Der Motor der Frauenbildung waren die Bürgerfrauen, jene die unverheiratet waren, jedoch anspruchsvoll erzogen und einen gewissen Lebensstandard genossen, jetzt jedoch mit der Erwerbstätigkeit konfrontiert wurden, und jene Frauen, die sich in ihren eingeschränkten hauswirtschaftlichen Betätigungsfeld unzufrieden fühlten und emotionale Befriedigung in der Bildung suchten. Diese Frauen wurden sich zudem der Abhängigkeit des Mannes bewusst und der Hilflosigkeit bei dessen frühzeitigen Ableben. Bildung sollte für diese Frauen ein finanzielles und soziales Auffangnetz schaffen.<sup>403</sup>

---

<sup>402</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 278.

<sup>403</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 279.



## **4.2. Die Frauenbewegung und ihre Bildungsziele**

Organisatorisch hat sich in Österreich in Vergleich zu Deutschland, England oder Frankreich zunächst noch wenig getan. Es wurden kleinere Vereine gegründet, die sich 1902 zum „Bund Österreichischer Frauenvereine“ zusammenschlossen. Ihr Ziel war es die Bildung der Frauen zu fördern, denn diese eine neue Lebenswirklichkeit der Frauen und die Unabhängigkeit des Mannes bewirken könnte. Infolgedessen führte Bildung unausweichlich zu einer selbständigen, persönlichen und zufriedenen Lebensführung. Die Vereine beabsichtigten nicht nur die weibliche Öffentlichkeit wachzurütteln, sondern auch die politische Ebene zu bildungsambitionierten Entscheidungen zu motivieren.<sup>404</sup>

Unter Bildung verstand der „Bund österreichischer Frauen“ vor allem eine gleichberechtigte mittlere und höhere schulische Ausbildung der Frauen sowie eine entsprechende berufliche Qualifikation. Der 1893 gegründete, radikalere „Allgemeiner Österreichischer Frauenverein“ sah in der gleichwertigen Bildung der Frauen gegenüber den Männern vor allem ein generelles Ziel im Kampf um die Rechte der Frauen allgemein. Sie bewirkten durch ihre revolutionäre Bewusstseinsveränderung und aggressives Wachrütteln einen Ideologiewandel in der Gesellschaft. Die Frau an sich wurde Thema der Diskussion. Diese ideologische Auseinandersetzung war unterstützend und in manchen Bereichen wegbereitend für die Frauenbildungsbewegung im engeren Sinne (z.B. wurde durch die politische Beteiligung der Frauen und den neuen weiblichen Weltbild insbesondere die Bürgerfrauen dazu animiert, selbst an Vorlesungen teilzunehmen oder ihre Töchter an emanzipierten Schulen zu schicken). Diese Interdependent zwischen den moderaten, ausbildungsfokussierten Strömungen und den radikalen, ideologischen Flügel der Frauenbewegung erkannte man bei beiden nicht an.<sup>405</sup>

---

<sup>404</sup> Hildegard *Meißner*, Allgemeine Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschulen. In: Mayer, Meißner, Siess, Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschule (Wien 1952), 14f.

<sup>405</sup> Elisabeth *Rieder*, Bildungskonzepte der bürgerlichen Frauenbewegung in Österreich (1866-1918) und staatliche Bildungspolitik unter dem Aspekt von Geschlechterideologien und mit der Reflexion über theoretische Ansätze in der Frauenforschung (Dipl.-Arbeit Klagenfurt 1986), 104-106. Zitat auf S. 105f.

*Bildet die Zulassung der Frau zu den höheren Unterrichtsanstalten und in weiterer Linie die Berechtigung ihres Eintrittes in die sogenannten gelehrten Berufe zweifellos ein von der Frauenbewegung unerlässlich zu verfolgendes Ziel, und müssen die in dieser Richtung bisher zu verzeichnenden Errungenschaften von allen zu dem Grundsatz wahrer Gerechtigkeit und Freiheitlichkeit sich Bekennenden begrüßt werden, so kann man nicht umhin, es als den Einfluss eines sehr bedauerlichen und kurzfristigen Egoismus mancher Kreise der fortschrittlich strebenden Frauenwelt zu bezeichnen, daß sie ausschließlich auf die wissenschaftliche Emancipation der Frau Gewicht legen, die auf sociale und politische Rechtsgleichheit beider Geschlechter gerichtete Bewegung prinzipiell ablehnen, ja hin und wieder sogar erklären, daß sie mit den in dieser Richtung strebenden Vorkämpferinnen nicht identifiziert zu werden wünschen.*

Allen Vereinen ging es um eine öffentliche Schulbildung mit Schwerpunkt einer berufsorientierten, hausfraulich-mütterlichen und allgemeinen, humanistischen höheren Bildung. Durch eine berufliche Qualifikation sollte es den Frauen ermöglicht werden, selbst über eine Erwerbstätigkeit entscheiden zu können. Zudem gab ihnen ein qualifizierter Beruf jene finanzielle Absicherung und Voraussetzung beim Ableben oder Arbeitslosigkeit des Mannes. Letzteres zeugte jedoch von der Tatsache, dass für die Frau der Beruf nach der Familie die untergeordnete Lebensführungsoption darstellte. Durch eine mittlere und höhere humanistische Bildung versuchte man in die gehoberen „männlichen“ Berufe einzudringen.<sup>406</sup>

Es waren schließlich die einzelne Strömungen der Frauenbewegung, die durch „ständige Wiederholungen ihrer Forderungen, durch Petitionen und Anträge und vor allem durch Schaffung von Prototypen der gewünschten Bildungseinrichtungen ein schrittweises Umdenken einer noch weitgehend in patriarchalischen Autoritätsstrukturen verhaftete Gesellschaft herbeiführte“<sup>407</sup>, war Engelbrecht überzeugt und sah darin die Emanzipation der Frauen im Bildungsbereich begründet.

---

<sup>406</sup> Vgl. Rieder, Bildungskonzepte der bürgerlichen Frauenbewegung, 106, 115-117.

<sup>407</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 279.

### **4.3.     *Bedeutende Frauen der Frauenbewegung und ihr Verdienst für die Bildung***

Es war die Frauenbewegung, die sich in Vereinen organisierten, die die Bildung der Mädchen und Frauen im ausgehenden 19. Jahrhundert erfolgreich verwirklichte. Mit großartigen Engagement und Leistungswillen gründeten sie Schule, beteiligten sich aktiv an der Vermittlung und Umsetzung von Bildungsideen und – ideologien und bewirkten eine Bewusstseinsveränderung für frauenpolitische Angelegenheiten. Mit ihrem zähen, politischen Durchhaltevermögen, ihrem unermüdlichen Engagement und ihren wiederkehrenden Forderungen schafften sie jene bildungspolitische Veränderung, die die Wiener Moderne auszeichnete. Bevor ich die Aktivitäten, Reformen und Erfolge der Wiener Frauenbewegung des Fin de Siècle eingehen möchte, möchte ich bündig die bedeutendsten Akteurinnen, Feministinnen und Bildungsreformerinnen noch einmal mit einer kurzen Biographie hervorheben.

#### *Marianne Hainisch*

Maria Hainisch wurde 1839 in Baden bei Wien geboren. Sie war die Gründerin und Führerin der Wiener Frauenbewegung. Mit dem Staatsgrundgesetz von 1869, das gleiche Bildung für alle gesetzlich festlegte, setzte sie sich für dessen Umsetzung ein. Sie forderte die Errichtung von Gymnasien für Mädchen und den freien Hochschulzugang für die Frauen. 1902 vereinte sie die einzelnen kleinen Frauenvereine zum „Bund österreichischer Frauenvereine“, dessen Vorsitz sie übernahm. Mit Hilfe des Vereins errichtete sie das erste Gymnasium Wiens 1892 und unterhielt zahlreiche andere Schulen. 1904 schloss sich der „Bund der österreichischen Frauenvereine“ dem „International Council of Women“ an, deren Vizepräsidentin sie 1909 wurde.

#### *Eugenie Schwarzwald*

Eugenie Schwarzwald wurde 1872 in Galizien geboren, studierte an der Philosophischen Fakultät in Galizien (Promotion 1900) und übernahm 1901 das ehemalige Lyzeum Jeiteles in Wien. 1911 wandelte sie dieses zu einem Mädchengymnasium um. In ihrer Schule unterrichteten namhafte Größen der

Wiener Moderne: Der Maler Kokoschka, der Architekt Loos, der Komponist Schönberg und der Wissenschaftler Kelsen. Schwarzwald entwickelte sich zu einer vorbildhaften Reformpädagogin, die vor allem in den sozialdemokratischen Bildungsideen ihren Niederschlag fand.<sup>408</sup>

### *Elise Richter*

Elise Richter wurde als zweite Tochter einer wohlhabenden Wiener Bürgertumsfamilie geboren. Bereits in frühester Kindheit zeigte Richter emanzipatorische Bildungsambitionen indem sie die Buben für ihren Besuch an Gymnasien beneidete. Nach der absolvierten Maturitätsprüfung studierte sie Romanistik und promovierte 1901. Bereits 1904 suchte sie um ihre Habilitation an, die sie nach großem Aufwand und etlichen Hürden 1907 erfolgreich durchsetzte. Sie war die erste weibliche Lehrkraft an einer österreichischen Universität.<sup>409</sup>

### *Rosa Mayreder*

Rosa Mayreder entstammte einer bürgerlichen Familie, in der man Wert auf eine rollenspezifische Bildung legte. So lernte Mayreder Klavierspielen, Französisch sowie Singen, Tanzen und Malen. Ihre Brüder hingegen erhielten eine umfassende Bildung auf dem Schottengymnasium. Diese Zurückstellung der weiblichen schulischen Qualifikation dürfte auch für Rosa Mayreder sowie für andere auch (siehe Elise Richter) unter anderen ein bedeutender Grund gewesen sein für ihren Einsatz für eine höhere, einheitliche und gleichberechtigte Frauenbildung. Die starken Bildungsambitionen wurden durch einen patriarchischen Vater und einer unterdrückten Stiefmutter bestärkt.

### *Adelheid Popp*

Adelheid Popp wurde in einer Arbeiterfamilie geboren und durchlief anders als ihre bürgerlichen Kampfgenossinnen eine andere familiäre Bildung. Finanzielle Not und harte Arbeit waren prägende Ereignisse ihrer Kindheit. Der Oberlehrer befahl ihrer Mutter, nachdem sie mehrmals aufgrund der Arbeit nicht in der

---

<sup>408</sup> Gertrud Simon, „Von Maria Theresia zu Eugenie Schwarzwald“. Mädchen- und Frauenbildung in Österreich zwischen 1774 und 1919 im Überblick. In: Ilse Brehmer, Gertrud Simon (Hrsg.), Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick (Graz 1997), 208f.

<sup>409</sup> Simon, Mädchen- und Frauenbildung in Österreich, 211.

Schule gekommen war, sie „fleißig in die Schule zu schicken, da“ sie „sehr begabt war“. Sie selbst erinnerte sich aber, „was nütze das aber, wenn ich weder Kleidung noch Nahrung hatte, um die Schule besuchen zu können“<sup>410</sup>. Ihre Bildung bestand aus den elementaren Fächer Lesen, Schreiben und Rechnen. Die Leidenschaft des Lesens verband sie mit den anderen meist bürgerlichen Frauen der Frauenbewegung. Besonders beeindruckt war sie von den sozialdemokratischen Reden und Schriften, von denen sie ihre Prägung und ihre Bildung hatte. Adelheid Popp verkörperte den typischen gebildeten Arbeiter, der von der Partei und Gewerkschaft Bildungsideen und –ideologien erfuhr und über diese seine Bildungsbestrebungen und –ideale verwirklichte. 1891 wurde sie Mitglied des Wiener Arbeiterinnenbildungsvereins, Redakteurin der Arbeiterinnenzeitung und Vorsitzende des Diskutier- und Leseclubs Libertas. Ihr Einsatz für die Bildung der Arbeiterinnen stand im Lichte der Sozialdemokratie. So kämpfte sie mehr unter der Arbeiterbewegung als in der Frauenbewegung für Veränderungen und Reformen.<sup>411</sup>

#### **4.4. Die höhere Bildung der Frauen**

Das Staatsgrundgesetz von 1866 stellte in der Bildung die Frau rechtlich dem Manne gleich indem es festlegte, dass es jedem freigestellt wäre „seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er wolle“. Dieses Gesetz fand jedoch aufgrund mangelnder räumlicher und formaler Voraussetzung geringe Umsetzung. So waren die Vereine führend und tonangebend in der Frauenbildung. 1868 wurde die erste zweijährige Handelsschule vom Wiener Frauen-Erwerbs-Verein in Wien gegründet. 1871 folgte eine dreijährige Fortbildungsschule mit dem Schwerpunkt Hauswirtschaft, die 1904 zu einer zweijährigen Haushaltsschule umgewandelt wurde. Um die Jahrhundertwende waren im schulischen Sektor die Vereine, Genossenschaften und Orden für die Gründung von Ausbildungsstätten verantwortlichen. Dabei entsprachen die Lehrangebote und Berufstätigkeiten

---

<sup>410</sup> Adelheid Popp, Aus der Kindheit einer Arbeiterin, In: Brehmer/Simon, Mädchenerziehung und Frauenbildung, 75.

<sup>411</sup> Simon, Mädchen- und Frauenbildung in Österreich, 68-70.

dem typisch weiblichen Tätigkeitsfeld. Schwerpunkte lagen neben der Hauswirtschaft auf Kochen, Damenschneiderei und Kunststickerei. 1906 wurde von der Genossenschaft für Gastwirte ein „Öffentliches Seminar zur Ausbildung von Lehrerinnen für Koch- und Hauswirtschaftsschulen“ geführt. Die Genossenschaft der Kleidermacher gründete 1909 in Wien die Fachschule für Damenkleidermachergewerbe.<sup>412</sup>

Bis zur Jahrhundertwende kam man nur bedingt den wirtschaftlichen und gesellschaftlich bedingten Bildungsanforderungen der Frauen entgegen. Trotz der gesetzlichen Grundlage zeigte man wenig Reformbereitschaft und Förderungswille, dass in Folge Privatpersonen und Stadtgemeinden die Initiative ergriffen. Führend bei der Errichtung von geeigneten Bildungsinstitutionen war jedoch nicht Wien, sondern Graz, das die erste höhere Mädchenschule errichtete, das benannte Lyzeum. Nach dem Vorbild dieses Grazer Lyzeum wurde auch in Wien eine sechsjährige Mädchenschule gegründet. Der Lehrplan beinhaltete zwar eine allgemeine Bildung, jedoch berücksichtigte man in dieser Form die weibliche Individualität und Lebensbestimmung. In Fächern ausgedrückt, hieß dies, dass statt Latein und Griechisch, Englisch und Französisch, die die Sprache der Konversation und Gesellschaft waren, gelehrt wurden.<sup>413</sup>

Der entscheidende Durchbruch in Sachen Mädchen- und Frauenbildung gelang 1892. In diesem Jahr wurde in Wien vom „Verein für erweiterte Frauenbildung“, das erste Gymnasium für Mädchen errichtet. Die Gründung wurde jedoch von Privatpersonen gefördert und vom Staate vehement kritisiert und boykottiert. So war es den Mädchen bis 1906 verwehrt, in ihrer Schule die Reifeprüfung abzulegen, indessen mussten sie diese auf einer Knabenschule absolvieren. Dieses Institut, dem es lange verboten wurde, sich als Gymnasium zu bezeichnen, war lange Zeit die einzige humanistische Ausbildungsstätte nicht nur von Wien, sondern von ganz Österreich.<sup>414</sup>

Die Schulen waren jedoch zur Gänze Privatanstalten und somit nur für Oberschichtfrauen zugänglich. Sie wurden meist von Frauen geführt, sei es als

---

<sup>412</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 280.

<sup>413</sup> Meißner, Stand der Frauenbildung, 21f,24.

<sup>414</sup> Ebd., 31f.

Form eines Privatunternehmens oder als ausübende Kräfte der Vereine. Diese Frauen stammten meist aus dem größeren Umfeld der Monarchie oder aus dem Ausland, die konsequenterweise ihre Modelle und Ideen mit in ihr Bildungskonzept brachten. Starke europäische Einflüsse kennzeichneten das weibliche Schulwesen. Die dadurch entstandenen Probleme der Mädchenbildung in der Monarchie waren vor allem ihr uneinheitlicher Lehrplan, das Fehlen geeigneter Lehrbücher, geringeres Engagement und Interesse der Lehrkräfte sowie der Fokus auf eine weibliche Erziehung und einer strikten Trennung zwischen der Bildung der Jungen und der Mädchen.<sup>415</sup>

In den neunziger Jahren wurde der Druck auf den Staat durch die Frauen, durch die Vereine und vor allem durch das Ausland erheblich gesteigert. Die Forderung nach einem einheitlichen höheren Mädchenschulwesen wurde lauter und konnte zunächst noch vom Unterrichtsminister mit dem Argument, dass in den letzten zehn Jahren nur etwas 25 Mädchen eine Reifeprüfung abgelegt hatten, abgewehrt werden. Es wurde jede Form der Einrichtung abgelehnt, „die, wie das Gymnasium, der eigentlichen Natur des weiblichen Geschlechts zuwiderlaufen“<sup>416</sup>.

Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen verlangte jedoch konsequenterweise eine geeignete Ausbildung bzw. die Bildungsansprüche der Frauen nach höherer Qualifikation nahmen zu. Jedoch gerade in dieser Entwicklung sah man die Gefahr für die männliche Arbeitswelt. Qualifizierte weibliche Arbeitskräfte bedeuteten eine drohende Konkurrenz für die männlichen Erwerbstätigen und den dadurch ausgelösten Lohndruck. In einem Rundschreiben des Unterrichtsministeriums 1897 wies der Minister Gautsch auf dieses Risiko hin:<sup>417</sup>

*Jedoch den Mädchen ohne Beschränkung den Zugang zu den für die Bedürfnisse der männlichen Jugend eingerichteten Gymnasien und Realschulen und dann weiter in alle Berufszweige, welche bereits von Männern zur Genüge und im Übermaß besetzt sind, zu eröffnen, ist nicht in ihrer Absicht gelegen. Das wäre mit ernstest Gefahren für die physische Beschaffenheit und einen natürlichen Beruf des Weibes*

---

<sup>415</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 284.

<sup>416</sup> Zitat in: Meißner, Stand der Frauenbildung, 36.

<sup>417</sup> Zitat in: Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 285.

*verbunden und geschähe auch nicht ohne schwere Benachteiligung des Mannes, dessen Erwerbsfähigkeit im Kampf der Konkurrenz leicht auf ein Maß herabsinken könnte, welches die Bildung und Erhaltung einer Familie erschwert oder ausschließt.*

Bis 1900 war der Großteil der Öffentlichkeit und der politischen Machthaber sich einig, dass „die Frau ins Haus gehöre und die Schule dem Stillstand, ja der Reaktion verfallende, wenn sie weibliche Lehrkräfte ausgeliefert werde“<sup>418</sup>. Jedoch zur Jahrhundertende kam der Wandel. Am 11. Dezember 1900 wurde ein Statut verabschiedet, das die Vereinheitlichung des Mädchenschulwesens verordnete. Die neue Mädchenschule sollte ein sechsklassiges Mädchenlyzeum sein mit der Möglichkeit eine Reifeprüfung ablegen zu können. Ihr Ziel war es, den Mädchen „eine höhere weibliche Eigenart entsprechende allgemeine Bildung zu gewähren und sie zugleich für ihre berufliche Ausbildung vorzubereiten“<sup>419</sup>. Ein besonderer Schwerpunkt des Lehrinhalts lag auf den modernen Sprachen der Konversation Deutsch, Französisch und Englisch, welche fast fünfzig Prozent der Unterrichtszeit einnahmen. In wesentlich geringerem Ausmaß als in den Knabenschulen wurde den jungen Frauen die naturwissenschaftlichen Lehren der Geographie, Mathematik, Naturkunde und Geometrie vermittelt.<sup>420</sup>

Diese neue Form des weiblichen Unterrichts wurde vor allem vom Bürgertum stark angenommen. Mag sie als Emanzipation und Durchbruch der Frauenbildung gelten, so muss man sich jedoch zwei Dingen bewusst sein. Zum einen galt das Mädchenlyzeum vorwiegend als Vorbereitung zur gebildeten Hausfrau. Zu anderen war man mit einer erfolgreich abgelegten Reifeprüfung bloß als außerordentliche Hörerin an Universitäten zugelassen und dies nur an der philosophischen und medizinischen Fakultät. In diesem Sinne, erwiesen sich die weiblichen Bildungsinstitutionen als Sackgasse.<sup>421</sup>

Unter dem Unterrichtsminister Gustav Marchet (1906-1908) wurde den Mädchen erlaubt, als Hospitantinnen in Knabenschulen den Unterricht beiwohnen zu dürfen. Sie durften jedoch weder gefragt noch mündlich oder schriftlich geprüft werden. Jeglicher Protest der Frauenvereine gegen solche

---

<sup>418</sup> Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 286.

<sup>419</sup> Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 286.

<sup>420</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 286.

<sup>421</sup> Ebd., 287.



Diskriminierung half nichts. Ab 1910 ging man sogar hinsichtlich der staatlichen Frauenbildung einen Schritt zurück, indem man den Besuch an männlichen Schulen einschränkte.<sup>422</sup>

Die Mädchenbildung blieb stets Diskussionspunkt im Parlament, was sicherlich auch auf die anhaltenden Proteste, Forderungen und Petitionen der bildungshungrigen und lernwilligen Frauenbewegung zurückzuführen war. Mit ihrem Engagement erreichten sie auch eine Bewusstseinsänderung der Gesellschaft. Die Eltern forderten zunehmend eine umfassende Bildung ihrer Töchter, die ihnen möglichst viele Bildungswege öffnete. Die Mädchenlyzeen wurden von den Mädchenrealgymnasien verdrängt. Das Gymnasium, in welchem sie ab der 5. Klasse Latein besuchen konnten, ermöglichte den Frauen den Zugang zu den Universitäten als ordentliche Hörerinnen. Diese sehr an den Knabenschulen angelehnten Gymnasien waren jedoch aus Protest von staatlichen Subventionen ausgeschlossen und somit privat zu finanzieren. Infolgedessen war diese Bildungsstätte nur für eine schmale Bevölkerungsschicht zugänglich und vor allem die unteren Schichten ausgeschlossen.<sup>423</sup>

#### **4.5. Die akademische Bildung der Frauen – die Errungenschaft der Frauenbewegung**

Der Staat entsprach bei der akademischen Bildung nur zögernd femininen Bildungsbestrebungen. Die lernwilligen Mädchen wurden vor allem von Einrichtungen für Erwachsenenbildung aufgefangen. Bedeutungsvoll waren die vom „Verein zur Abhaltung akademischer Vorträge für Damen“ (gegründet 1895) organisierten Veranstaltungen, in denen den Frauen in Vorlesungen Geschichte und Philosophie gelehrt wurde. Ein weiterer sehr wichtiger Verein für die Förderung der Mädchenbildung war das „Athenäum“. Eine Gruppe von Hochschuldozenten vereinigte sich und hielt wissenschaftliche Vorlesungen vor

---

<sup>422</sup> Vgl. Halma Schilling, Die Mittelschulen Österreichs, 1, 169f.

<sup>423</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 289.

allem mit naturwissenschaftlichem und mathematischem Schwerpunkt für Frauen und Mädchen ab. Die Organisation wurde 1901 ins Leben gerufen.<sup>424</sup>

Viele nahmen auch an den Kursen der aufstrebenden Volkshochschulen teil, die sich sehr solidarisch gegenüber der Frauenbewegung zeigten und diese in deren Aktivitäten und bildungspolitischen Zielsetzungen auch unterstützten. Berühmte Frauen der Frauenbewegung waren Vortragende an den Wiener Volkshochschulen, so zum Beispiel die Reformpädagogin Eugenie Schwarzwald, Marianne Hainisch, Rosa Mayreder oder Elise Richter. Im Gegensatz zu den meist privat-geführten Mittelschulen, war der Zugang zu den Volkshochschulkursen sowohl für die Oberschicht- als auch für die Unterschichtfrauen möglich. Auch wenn das Ziel der Volkshochschulen nicht die Vermittlung einer beruflichen Bildung war, so war neben der Prägung für die eigene Lebensführung vor allem der praktische Nutzen der Vorträge hervorgehoben worden. Viele Frauen erhielten aufgrund ihrer erworbenen Fertigkeiten durch Sprach-, Zeichen oder auch Chemie- und Physikkursen eine Beschäftigung in diesen Bereich. In Einzelfällen gelang es Hörerinnen der Volkshochschulen die Absolvierung der Matura und den Abschluss eines Studiums mit dem Doktorat.<sup>425</sup>

Die Frauen waren lange Zeit vom Hochschulbesuch ausgeschlossen. Man begründete diese Ausgrenzung durch die Ideologie des weiblichen Geschlechtscharakters, der Angst vor dem Zerfall der Familie und der weiblichen Konkurrenz in akademischen Berufen<sup>426</sup> sowie durch die „biologische Minderwertigkeit der Frau“. Professor Bischoff argumentierte damit, indem er die Hypothese aufstellte, dass aufgrund des geringeren Gewichtes des weiblichen Gehirns, die Frau ein geringeres Denkvermögen habe.<sup>427</sup> In Folge durften die jungen Damen bis zur Jahrhundertende nur als Hospitantinnen an bestimmten Vorlesungen teilhaben. Einzig allein die philosophische Fakultät ließ bereits 1897 Frauen als ordentliche Hörerinnen

---

<sup>424</sup> Vgl. Auguste *Fickert*, Stand der Frauenbildung in Österreich. In: Lange Helene, Gertrud Bäumer (Hrsg.) Handbuch der Frauenbewegung. Bd. 3 (Berlin 1902), 161-190.

<sup>425</sup> Christian H. *Stifter*, Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887 – 2005(Enzyklopädie des Wiener Wissens 3, Wien 2005), 79-81.

<sup>426</sup> Vgl. Anna *Lind*, Das Frauenstudium in Österreich, Deutschland und in der Schweiz, (Diss. Wien 1961), 58f.

<sup>427</sup> Vgl. Lind, Frauenstudium in Österreich, 3.

aufnehmen. Diese Chance haben bereits im ersten Jahr 37 Frauen genützt.<sup>428</sup> Mit zunehmendem Druck der Frauenbewegung und deren Erfolg in der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für Frauenbildung kam es 1900 zu ersten politischen Maßnahmen. In diesem Jahr öffnete die medizinische Fakultät ihre Pforten für die weiblichen Hörerinnen. Wohnten 1900/1901 zehn Damen den Vorlesungen bei, so stieg die Zahl ein Jahrzehnt später auf bereits 100 Studierende.<sup>429</sup>

Die erste Frau, die an der Universität Wien promovierte war Gabriele Freiin Possaner von Ehrenthal. Sie absolvierte die Maturitätsprüfung an einem Gymnasium und studierte ab 1887 Medizin in der Schweiz, da sie in Österreich noch nicht zugelassen wurde. Um das Doktorat in Österreich anerkennen zu lassen, musste sie alle Rigorosen an der Universität Wien wiederholen. Die Promotion 1897 sah vor allem die Frauenbewegung als ersehnten Erfolg ihrer Bestrebungen.<sup>430</sup> Ein weiterer Schritt gelang mit der Habilitation einer Frau an der Universität Wien 1907. Die Hauptakteurin dieses Ereignis war Elise Richter.

Die Frauen hatten sich somit in ihrer Leistungsfähigkeit durchgesetzt, waren jedoch mit großen Vorurteilen an Universitäten konfrontiert. Erst mit der Promotion an der bereits erwähnten medizinischen Fakultät und der 1900 ersten Promotion an der philosophischen Fakultät verstummten allmählich die Kritiker.<sup>431</sup> Der Frauenbewegung gelang es jedoch bis 1917 nicht ihren Hochschulboden auszuweiten, erst in diesem Jahr öffnete die juristische Fakultät ihre Türen.<sup>432</sup>

Losgelöst teils von alten Ideologien fundierten neue gesellschaftliche Probleme und Ängste der Rechtfertigung der weiblichen akademischen Diskriminierung. Ein Grund für die Ablehnung der Frauen führte man auf dessen großen Andrang hin, der nicht zur Relation zum Bevölkerungswachstum stand. Aufgrund der steigenden Zahl der männlichen Hörer befürchtete man eine

---

<sup>428</sup> Vgl. Alfons *Dopsch*, *Dreißig Jahre Frauenstudium in Österreich*, In: Ders., *Dreißig Jahre Frauenstudium in Österreich, 1897-1927* (Wien 1927), 6.

<sup>429</sup> Vgl. Berta *List-Ganser*, *Überblick über die Entwicklung des akademischen Frauenstudiums in Österreich*. In: *Dreißig Jahre Frauenstudium*, 30.

<sup>430</sup> Vgl. *Dopsch*, *Frauenstudium*, 60-62.

<sup>431</sup> Vgl. *List-Ganser*, *Überblick*, 34

<sup>432</sup> Vgl. *Engelbrecht*, *Österreichisches Bildungswesen*, 292.

generelle „Akademikerschwemme“ und hatte Angst vor einem „unruhigen akademischen Proletariat“.<sup>433</sup>

In Angesicht dieser ideologischen und politischen Hürden erreichten die Frauen aus eigener Initiative heraus wesentlich bessere Voraussetzungen für ihre berufliche Bildung, selbständigen Lebensführung und finanziellen Unabhängigkeit. Durch den Zugang der Frauen zu mittlerer und höheren Bildung öffneten sich neue Lebenswirklichkeiten und emanzipierte Zukunftsperspektiven. Trotz dieser Errungenschaften der Wiener Frauenbewegung des Fin de Siècle war dies nur der erste Schritt zu einer (bildungs)politischen, ökonomischen und rechtlichen Gleichstellung der Frau.

## **5. Kapitel: Bildungsinstitutionen und ihre Lehrinhalte und – ziele**

### **5.1. Staatliche Bildungsinstitutionen**

Eine der wichtigsten bildungspolitischen Phasen, die auch das Schulwesen der Jahrhundertwende noch stark beeinflusste, war die liberale Ära (1867-1879). Die Abgeordneten stammten größtenteils aus der gehobenen städtischen Mittelschicht und arbeiteten vorwiegend in geistig freien Berufen oder als Beamte. Für diese Bürger war Bildung ein großes Anliegen. Auf der Basis des Liberalismus wurde ein leistungsorientiertes Bildungssystem geschaffen, das wenig Rücksicht auf sozial Schwächere nahm. Ihr besonderes Interesse galt dem Volksschulwesen und der berufsbezogenen Ausbildung. Die Volksschule wurde der Kirche immer mehr entzogen und an neuen modernen Lehrinhalten angepasst. Man erkannte die Notwendigkeit einer naturwissenschaftlichen und mathematischen Bildung und verwirklichte diese Ziele im Typus einer Realschule. Weiters wurden Fachhochschulen errichtet und die Universität reformiert. Die Konservative Ära (1880-1897) baute auf diesen

---

<sup>433</sup> Adam Wandruska, Peter Urbanitsch (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918. Die Völker des Reiches, Bd.3/1 (Wien 1980), 94f.

bildungspolitischen Verordnungen auf. Man versuchte das Schulwesen insbesondere die Berufsbildung in einheitlichen und geregelten Formen zu bringen. Die Konservativen hatten sich jedoch nun mit der immer präsenter werdenden Frage der höheren Mädchenbildung auseinanderzusetzen (siehe dazu 4. Kapitel).<sup>434</sup>

Die Phase 1897-1918 gestaltete sich in der Bildungspolitik sehr dynamisch. Der Druck zu Handeln kam jedoch nicht von intern, sondern von der Öffentlichkeit, den Vereinen und der Presse. Die politischen – vor allem nationalistischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen verlangten nach bildungspolitischen Antworten. Nachhaltige Diskussionen, Reformen und Maßnahmen wurden bei der mittleren und höheren Bildung unternommen. Die emanzipatorischen Veränderungen im Bereich der Mädchenbildung wurden im 4. Kapitel besprochen. Im Folgenden handelt es sich um die allgemeine Auseinandersetzung mit den mittleren Bildungsstätten. Welche Ziele und Inhalte lagen diesen Institutionen zu Grunde und welchen modernen Zweck sollten sie erfüllen?

Zuallererst muss man sich die Frage stellen, welche Gegebenheiten führten zu einem bildungspolitischen Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Politik? Der Drang zur Modernisierung des Bildungswesens resultierte aus den gesellschaftlichen Veränderungen der Industriegesellschaft. Unterschiedliche Verhaltensmuster und Werteordnungen traten in den verschiedenen Lebensbereichen (Privat – Öffentlichkeit - Arbeitsplatz) auf und eine Orientierung an festen Normen verschwamm zusehends. Überdies wurde sich das Individuum bewusst, dass es durch ausreichend Bildung und persönlicher Leistung seine soziale Stellung positiv beeinflussen konnte. Anders ausgedrückt bedeutete dies, dass erfolgreiche Schul- und Studienabschlüsse finanzielle und soziale Probleme des Lebens erheblich mindern. Vor allem die Mittelschicht wurde von diesem Strom der (höheren) Bildung erfasst.<sup>435</sup>

Eine Bildung nach der Volksschule wurde von der Wirtschaft, der Industrie, dem Gewerbe sowie von privaten Vereinen und insbesondere von den Eltern

---

<sup>434</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 28f.

<sup>435</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 35.

gefordert. Eine zunehmende Masse benötigte entsprechende Ausbildungsstätten in mittleren Schulbereich. Drei wesentliche Formen bildeten sich heraus:

- Die Bürgerschule
- Die Realschule
- Das Gymnasium

### **5.1.1. Bürgerschulen**

Als Folge der Industrialisierung verlangte die Wirtschaft nach qualifizierten Arbeitskräften. Derartige Forderungen nach einer Berufsausbildung kamen vermehrt vom Gewerbe. Unterstützung erfuhren sie vom aufstrebenden Bürgertum, das eine über die Volksschule hinausgehende Bildung für ihre Söhne verlangte, welche sowohl der beruflichen Praxis als auch dem bürgerlichen Ideal entsprechen sollte. 1863 wurde in Wien der Typus der Bürgerschule eingeführt. Die Bürgerschule fand großen Anklang vor allem innerhalb der Mittelschicht. Der Besuch der dreijährigen Bürgerschule erfolgte nach der fünften Klasse Volksschule und diente der Vorbereitung zur Lehre und zum Beruf. Die Ziele, die die Gewerbetreibenden an die Bürgerschule stellten, konnten nur zum Teil erfüllt werden.<sup>436</sup> Die Fächer Buchhaltung und das Schreiben von Geschäftsaufsätzen waren die wenigen gewerbebezogene Schwerpunkte. Der Unterricht gestaltete sich als allgemeine Weiter- und Fortbildung nach dem Elementarunterricht und diente der breiten Vorbereitung für unterschiedliche Fachkurse sowie der Lehrerausbildung. In den 1890er Jahren erhielten die Bürgerschulen aufgrund des wachsenden Interesses an weiterführender Bildung starken Zustrom. War zunächst die bildungsambitionierte, reichere Mittelschicht erfasst worden, so existierten um 1900 bereits gleich viele (6) Bürgerschulen in den Arbeiterbezirken als im bürgerlichen 1. Bezirk. Insgesamt gab es in Wien im Jahre 1900 109 Bürgerschulen, wovon 51 für Mädchen und 44 für Buben waren. Dieser hohe Mädchenanteil war darauf zurückzuführen, dass sich die Bildungsinhalte sehr

---

<sup>436</sup> Ebd., 194.

stark an geschlechtsspezifische Rollenmuster, Charakterzüge und Berufstätigkeiten orientierten. Demzufolge waren die Schulen in ihrer Lehre und in ihren Zielen keineswegs gleichzustellen.<sup>437</sup>

### 5.1.2. Gymnasien und Realschulen

Diskussionen über Unterricht und Erziehung hatten stets Brisanz und seit dem Staatsgrundgesetz 1867, welches die Gleichberechtigung der Mädchen und Frauen im Mittelschulwesen festlegte, an Aktualität dazugewonnen. Die Vertreter der Frauenbewegung standen am Ende des 19. Jahrhunderts fast vor ihrem Ziel, ihre Aktivitäten hatten jedoch weite Wogen geschlagen. Eine breite Schicht der Bevölkerung wurde nicht nur offen und aktiv für schulische Angelegenheiten, sondern wurde sich auch über die Wirkungskraft demokratischer Aktionen bewusst. In der Bevölkerung lauerte ein schulkritisches Potential, das ab 1890 ihre Chance nützte und die Modernisierung des Gymnasialwesens forderte. Die sog. „Mittelschul-Reformbewegung“ wurde eingeleitet. Kritik übte man vor allem am „alten“ Lehrplan, der auf „Vielwisserei“ abzielte und daher eine „Halbbildung“ der Schüler zu Folge hatte. Weiters würde der Fokus auf die klassischen Sprachen (Latein und Griechisch) nicht mehr dem modernen Zeitgeist entsprechen. Vielmehr sollten die Interessen und Anliegen der Eltern und Schüler miteinbezogen werden. Man forderte neben einem veränderten Lehrplan erneuerte Unterrichtsmethoden, „denn das schulische Lernen sei hauptsächlich auf Einprägung in das Gedächtnis ausgerichtet“<sup>438</sup>. Im Mittelpunkt des Lernen stand somit der Fleiß und nicht ein eigenständiges vernünftiges Denken. Dem Lehrer sollte neben der Aufgabe der Wissensvermittlung auch eine Erziehungsverantwortung auferlegt werden. Zum Beispiel sollte der Fokus

---

<sup>437</sup> Vgl. Gertrude *Langer-Ostrawsky*, Wiener Schulwesen um 1900, In: Ehalt/Heiß/Stekl (Hrsg.) *Glücklich ist, wer vergisst...?* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986), 103f.

<sup>438</sup> Engelbrecht, *Österreichisches Bildungswesen*, 173.

eines Textes nicht auf dessen Grammatik liegen sondern auf dem Inhalt, der Analyse und Interpretation.<sup>439</sup>

Diese Vorwürfe der „Vielwisserei“, veraltenden Lehrinhalten und –methoden laufen auf den Mangel an Qualität hinaus. Vielmehr führt die Quantität des Wissens zu einer Überbürdung der SchülerInnen mit unwichtigen Materien. Stefan Zweig erinnerte sich in seinen Lebenserinnerungen an die harte Studierzeit:<sup>440</sup>

*Dieser Weg bis zur Universität war nun ziemlich lang und keineswegs rosig. Fünf Jahre Volksschule und acht Jahre Gymnasium mußten auf hölzerner Bank durchgesessen werden, täglich fünf bis sechs Stunden, und in der freien Zeit die Schulaufgaben bewältigt und überdies noch, was die „allgemeine“ Bildung forderte neben der Schule, Französisch, Englisch, Italienisch, die „lebendigen“ Sprachen neben den klassischen Griechisch und Latein – also fünf Sprachen zu Geometrie und Physik und den übrigen Schulgegenständen. Es war mehr als zu viel und ließ für körperliche Entwicklung, für Sport und Spaziergänge fast keinen Raum und vor allem nicht für Frohsinn und Vergnügen.*

Diese schulische Überbelastung der Heranwachsenden stand auch in enger Verbindung mit dem neuen Körperbewusstsein. Kopfschmerzen, Zerstreuung, Teilnahmslosigkeit, Essensunlust sowie allgemeine gesundheitliche Schäden führte man auf die kinderfeindlichen Bedingungen des Schulalltages zurück. Stundenlanges Ruhigsitzen mit den Händen auf dem Tisch sowie kaum Bewegung in den Pausen zähmte und disziplinierte den kindlichen Bewegungsdrang auf Kosten seiner Gesundheit.<sup>441</sup> Umso verständlicher war die Forderung der Mittelschul-Reformbewegung nach einem verpflichteten täglichen Turnunterricht.<sup>442</sup>

Ebenso viel Aufregung und Diskussionsstoff wie die innere Form der Gymnasien bot die äußere Organisation. Um die Jahrhundertwende gestaltete sich das österreichische Bildungswesen sehr facettenreich. Private und öffentliche Bildungsanstalten offerierten ein vielfältiges Lehrangebot,

---

<sup>439</sup> Vgl. Jonston, Kultur- und Geistesgeschichte, 82.

<sup>440</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers (36. Aufl. 2007), 45.

<sup>441</sup> Vgl. Leo Burgerstein, Handbuch der Schulhygiene, Jena 1902, 880.

<sup>442</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 179.



Ausbildungswege und unterschiedliche Qualifikationen. Zwei Haupttypen von Schulorganisationen bildeten sich heraus. Zum einen das Gymnasium, das eine humanistische Allgemeinbildung mit dem Schwerpunkt auf klassische Sprachen und Literatur bot und den Zugang zur Universität ermöglichte. Zum anderen die Realschule, die die Forderungen der Wirtschaft und Industrie anhand mathematischer und naturwissenschaftlicher Schwerpunkte erfüllte, jedoch trotz einer höheren, allgemeinen Bildung nicht zum Besuch einer Universität berechnete.<sup>443</sup> Meist wurden beide Schultypen von der oberen Mittelschicht und den Adeligen besucht, da die Kinder der Arbeiter so früh wie möglich zu einer Erwerbsarbeit herangezogen wurden, damit sie zur bereits knappen Familienökonomie beitragen konnten. Bestenfalls bot sich für diese Schichten eine Ausbildung an einer Bürgerschule.

Die Vielfalt der Bildungswege und vor allem ihre unterschiedlichen Voraussetzungen für den Hochschulzugang sorgten für politischen Zündstoff. Teile der Bevölkerung forderten die gänzliche Vereinheitlichung von Gymnasien und Realschulen und somit tiefgreifende Reformen. Die Sympathisanten einer humanistischen Bildung mit „alten Sprachen und Literatur sahen keinen Handlungsbedarf, da „nicht die Einheit, sondern die Vielfalt der Bildungswege den modernen Kulturbedürfnissen entspricht“<sup>444</sup>.

Primär auf diesen zwei Lagern baute auch die politische Debatte auf. Zögernd kamen die bildungspolitischen Maßnahmen und gesetzlichen Verordnungen. Zum einen war dies auf die wechselnden parlamentarischen Positionen zurückzuführen, zum anderen ließen die schwachen Staatsfinanzen budgetär kein rasches Vorgehen zu.<sup>445</sup> Stefan Zweig sah primär das Problem im „alten Staate“, der „von einem alten Kaiser beherrscht, von alten Ministern regiert“, der „ohne Ambition einzig hoffte, sich durch Abwehr aller radikalen Veränderungen im europäischen Raume unversehrt zu erhalten“<sup>446</sup>. Die Bildung des jungen Menschen, die generell offen für schnelle, revolutionäre Veränderungen waren, bedeutete somit auch eine Gefährdung des absolutistischen Staates. Dennoch wurden ab 1891 erste Maßnahmen im gymnasialen Bereich im Lehrplan

---

<sup>443</sup> Vgl. Langer-Ostravsky, Wiener Schulwesen, 105.

<sup>444</sup> Solomon Frankfurter zitiert in: Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 175.

<sup>445</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 177f.

<sup>446</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 50.

unternommen. Unterrichtsstunden und Schulaufgaben wurden gekürzt, um die Überbürdung der SchülerInnen zu minimieren. Die Grammatikstunden wurden zu Gunsten der freien Lektüre reduziert, der Lehrplan der naturwissenschaftlichen Fächer wurde reformiert, lediglich der Unterricht in den klassischen Sprachen erfuhr bis 1914 keine Veränderung. Der Bildungsweg an Gymnasien verlangte acht Jahre Latein zu je sechs Stunden pro Woche, durch zwei Jahre sogar acht Stunden, und fünf oder sechs Jahre Griechisch zu je fünf Wochenstunden.<sup>447</sup>

Anlässlich der Unzulänglichkeit des österreichischen Schulwesens berief das Unterrichtsministerium unter der Aufsicht des Unterrichtsministers Dr. Gustav Marchet 1908 eine „Mittelschul-Enquete“ ein. Die Ergebnisse dieser Enquete sollten als Grundlage für eine Erneuerung des Mittelschulwesens dienen. Man versuchte in der Auswahl der Teilnehmer politisch ausgeglichen zu sein, jedoch waren kaum nationale Vertreter der Tschechen, Slowenen und Polen sowie lediglich 3 Frauen unter 60 Diskussionsteilnehmern.<sup>448</sup> Die Hauptthemen waren vorwiegend die Organisation und im Speziellen die Sinnhaftigkeit einer Vereinheitlichung des Mittelschulwesens, die Form der Hochschulreife und die Rolle des Religionsunterrichts. Dabei galt es eine Lösung dahingehend zu finden, dass die Überbürdung der SchülerInnen ausschloss. Ein Schritt in diese Richtung wurde mit einer Erleichterung der Anforderungen der Maturitätsprüfung unternommen. Die völlige Ausschaltung der katholischen Kirche aus dem Schulwesen wurde von der Mehrheit abgelehnt. Nun blieb das Problem der Organisation, die auf die Bildung eines neuen Mittelschultypus hinauslief. Eine gänzliche Vereinheitlichung des Mittelschulwesens schloss man aus, da man nicht überzeugt war, dass man in ihr die primäre Abkehr der Überbürdung erzielen würde. Vielmehr sollte neben dem humanistischen Gymnasium und der wirtschaftorientierten Realschule der Typus des Realgymnasiums entstehen. Es war eine Mischung zwischen Gymnasium und Realschule. Neben Latein wurde eine moderne Fremdsprache angeboten sowie der naturwissenschaftliche Unterricht verstärkt. Zu Gunsten dieser modernen Fächer verlor Griechisch seinen Platz im Unterricht. Die Gymnasien und

---

<sup>447</sup> Vgl. Jonston, Kultur- und Geistesgeschichte, 82.

<sup>448</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 182f.

Realschulen konnten sich zu einem achtjährigen Realgymnasium umformen. Bereits im Sommer 1908 wurde ein entsprechendes Gesetz erlassen, das die Errichtung eines Realgymnasiums ermöglichte.<sup>449</sup>

Am Ende des Jahres 1908 zeichnete sich ein sehr differenziertes Bild des Mittelschulwesens, in dem das klassische Gymnasium immer mehr an Stellung verlor, heraus. Die Veränderungen des Lehrinhaltes in Gymnasien und Realschulen hatten das Realgymnasium zum Vorbild. Es kam zu einer Modernisierung des Bildungsinhaltes. In Latein wurden mit dem Schuljahr 1909/10 Schularbeiten gekürzt, der Schwerpunkt auf die Lektüre und den Text ausgebaut, der Geographieunterricht vom Geschichtsunterricht getrennt und in Physik mehr Raum für die praktische Anwendung und die Technik geschaffen. Diese Beispiele weisen auf eine Neuorientierung des Bildungswesens hin, daneben bedeuteten sie auch eine allgemeine Erleichterung für die SchülerInnen von häufigen Leistungsüberprüfungen. Zusätzlich boten die Fächer Turnen und Zeichnen eine kreative Abwechslung.<sup>450</sup>

Die Unterrichtsverwaltung versuchte durch das Erfüllen moderner Forderungen – neben der Lehrstoffreduzierung war dies das Angebot einer modernen Fremdsprache sowie neuer Fächern wie der Turnunterricht – dem zeitgenössischen Bildungsanliegen zu entsprechen, jedoch trotz dieser Annäherungen blieb das Gymnasium stets ein Ort der strengen Disziplin und Autorität, dass wenig Freiraum für eigenständiges Denken und für die Entwicklung der Vernunft bot.<sup>451</sup> Dazu Stefan Zweig:<sup>452</sup>

*...der Staat (beutete) die Schule als Instrument zur Aufrechterhaltung seiner Autorität aus. Wir sollten vor allem erzogen werden, überall das Bestehende als das Vollkommene zu respektieren, die Meinung des Lehrers als unfehlbar, das Wort des Vaters als unwidersprechlich, die Einrichtungen des Staates als die absolut und in alle Ewigkeit gültige.*

Beruhend auf der Strenge und angsteinflößende Ordnung an den Gymnasien entwickelte Freud in seiner „Traumdeutung“ die Theorie der Prüfungs- und Maturaträume. In diesem Traum durchleben die Erwachsenen nochmals ihre

---

<sup>449</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 184f.

<sup>450</sup> Ebd., 187f.

<sup>451</sup> Vgl. Jonston, Kultur- und Geistesgeschichte, 83.

<sup>452</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 52.

Reifeprüfung, bei der sie jedoch anderes als in der Realität in ihrem stärksten Fach durchfallen. Durch das neuerliche Erleben der Prüfungen und der Tatsache bestanden zu haben, schöpfen die Betroffenen genügend Vertrauen für zukünftige berufliche oder akademische Herausforderungen.<sup>453</sup> Freud wies hiermit ausschließlich auf die Nützlichkeit der Disziplin und Strenge der Gymnasien für das Individuum hin, Jonston hingegen, sah aus der retrospektiven Sicht, dass das Gymnasium trotz persönlicher Gewinne, eine zunehmende veraltete Institution wurde, die den modernen Anforderungen der Monarchie nicht mehr gerecht werden konnte.<sup>454</sup> Diese Meinung vertrat auch Zweig, indem er schrieb:<sup>455</sup>

*Schule war für uns Zwang, Öde, Langeweile, eine Stätte, in der man die „Wissenschaft des nicht Wissenswerten“ in genau abgeteilten Proportionen sich einverleiben hatten, scholastische oder scholastisch gemachte Materie, von denen wir fühlten, daß sie auf das reale und auf unser persönliches Interesse keinerlei Bezug haben konnte. Es war ein stumpfes, ödes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang.*

### 5.1.3. Universitäten

Der allgemeine Bildungsstrom wirkte sich auch auf das Universitätswesen aus. Die wesentliche Ordnung bestand seit 1848, bei den Veränderungen um die Jahrhundertwende handelte es sich primär um Modifikationen und Reglementierungen. Die vollzogenen Maßnahmen sollten zum einen den großen Andrang an Universitäten regeln und zum anderen die Lehre und Forschung an den Fortschritt der Wissenschaft anpassen. Das starke Bildungsbewusstsein des ambitionierten, leistungsstrebenden Bürgertums führte zu einer Akademikerschwemme. Hochschulbildung wurde für die Söhne der Aristokratie und des Bürgertums zu einer Selbstverständlichkeit. An die soziale Bedeutung einer akademischen Bildung erinnerte sich Stefan Zweig.<sup>456</sup>

---

<sup>453</sup> Vgl. Jonston, Kultur- und Geistesgeschichte, 83.

<sup>454</sup> Ebd.

<sup>455</sup> Zweig, Die Welt von gestern, 46.

<sup>456</sup> Zweig, Die Welt von gestern, 45.

*Daß ich nach der Volksschule auf das Gymnasium gesandt wurde, war nur eine Selbstverständlichkeit. Man hielt in jeder begüterten Familie schon um des Gesellschaftlichen willen sorglich darauf, ‚gebildete‘ Söhne zu haben ... Aber nur die sogenannte ‚akademische‘ Bildung, die zur Universität führte, verlieh jener Zeit des ‚aufgeklärten‘ Liberalismus vollen Wert; darum gehörte es zum Ehrgeiz jeder ‚guten‘ Familie, daß wenigstens einer ihrer Söhne vor dem Namen irgendeinen Dokortitel trägt.*

Das Ziel der Universitätsverwaltung war, die Überfüllung der Universitäten zu bewältigen. Hierzu wurden Voraussetzungen geschaffen, die einerseits eine Beschleunigung des Studiums unterstützen, andererseits ein Hinauszögern des Abschlusses verhindern sollten. Ohne die Prüfungsziele und den Bildungsgrad herabzusetzen, wurden die Anzahl der Prüfungen und die dafür benötigten Semester in den Studien der Jurisprudenz (1893), der Philosophie (1899) sowie der Medizin (letzte Änderung 1903) und der Theologie (1903) reduziert. Es werden hier nicht die genauen Regelungen im Detail dargestellt, vielmehr sollten die generellen Tendenzen charakterisiert werden. In allen Studien wurde der Lehrplan in zwei Abschnitten eingeteilt, das Stundenausmaß der Pflichtvorlesungen wurde reglementiert, in der Medizin wurde die praktische Anwendung und Übung verstärkt, bei der Jurisprudenz wurde die Staatsprüfungen von vier auf drei reduziert und die erste konnte bereits nach drei als bisher nach vier Semestern abgelegt werden. Das oberste Ziel der Universitäten war es, den starken Bildungsstrom zu bewältigen, dabei jedoch ihrem hohen wissenschaftlichen Gehalt und ihrem akademischen Niveau zu entsprechen.<sup>457</sup>

Neben den großen Studienrichtungen wurden Kurzstudien eingeführt, um die Nachfrage nach Bildung stillen zu können. Bereits 1889 wurde ein zweijähriges Pharmaziestudium eingeführt, als Voraussetzung für eine Lehre in einer Apotheke. 1895 wurde ein vierjähriger Kurs in Versicherungslehre und Statistik eingerichtet, der den Bedarf an versicherungstechnisch gebildeten Personen decken sollte. Weitere Kurse, Kurzstudien und Fachstudien folgten.<sup>458</sup>

Diese starke Reglementierung und Spezialisierung des Hochschulbereiches führte zu einer Einschränkung des freien Lernens, der eigenständigen

---

<sup>457</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 232f.

<sup>458</sup> Ebd., 233.

Zeiteinteilung und dem selbstständigen Orientieren. Eine allgemeine Bildung, in der es um die Bildung an sich ging, wurde zunehmend hinter einer Fachausbildung und eines raschen Abschlusses gestellt. Das war sicher ein logisches Phänomen dieser Zeit, da neben den Männern nun auch die Frauen eine akademische Bildung anstrebten und um diese das Studium zu ermöglichen, mussten der Staat einerseits aus Platzgründen andererseits aufgrund des finanziellen Aufwandes solche Maßnahmen ergreifen. Im Gegensatz zu den Fachhochschulen und Akademien, die sehr stark auf praktische und berufliche Bedürfnisse ausgerichtet waren, bot die Universität dennoch verstärkt wissenschaftliche Forschung und Lehre. Die Forschung war das Ziel einer universitären Ausbildung. Trotz staatlicher finanzieller Engpässe versuchte man stets durch Neugründungen von Instituten und Schaffung neuer Lehrstühle der modernen Anforderung der Wissenschaft sowie der hohen Ausbildungsstandards zu entsprechen. Die Errichtung eines musikwissenschaftlichen Institutes 1898, eines archäologischen Institut 1898, anthropologisches Institut 1910 und eines Urgeschichtlichen Institut 1912 sowie den Seminaren in Bereich Indogermanistik (1900), Physik (1902) und osteuropäische Geschichte (1904)<sup>459</sup> zeugen von den enormen wissenschaftlichen Ambitionen der Öffentlichkeit und der entsprechenden Response der Politik. Jonston würdigte in seinem Buch über die österreichische Geistes- und Kulturgeschichte die Wissenschaftlichkeit der Universitäten, die humanistische Ausbildung und das befruchtende Niveau der Lehrinhalte:<sup>460</sup>

*Das gleiche Genie und die gleiche Beharrlichkeit, mit der die Erfinder ausgestattet waren und arbeiteten, zeichnete auch die österreichischen Pioniere neuer Weltbilder aus, wie Ernst Mach, Edmund Husserl, Sigmund Freud, Otto Neurath, Ludwig Wittgenstein. Gleich Tausenden anderer tüchtiger Österreicher profitierten auch sie von der Übung in den alten Klassikern, von der Ausbildung im freien Sprechen und von der Konfrontation mit den Errungenschaften der Vergangenheit. Durch Lehrer, die voneinander so verschieden waren wie katholischer Priester und Jude, Philologe und Historiker, erwarb der junge Mensch einen intellektuellen Apparat, der es dem Begabten möglich machte, seine brüchig gewordenen Umwelt zu interpretieren. Gerade weil sie traditionelle Fertigkeiten vermittelte, machte die österreichische*

---

<sup>459</sup> Vgl. Franz Gall, *Alma Mater Rudolphina. 1365-1965. Die Wiener Universität und ihre Studenten* (Wien 1965), 26.

<sup>460</sup> Jonston, *Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte*, 87.

*Erziehung es ihren Schülern möglich, über das, was sie ererbt hatten, hinauszuwachsen.*

Die Universität war aufgrund der ökonomischen und finanziellen Aspekte überwiegend der reicheren Schicht zugänglich. Dabei war der Anteil des Adels relativ gering. Das hieß jedoch nicht, dass der Adel weniger studierte, sondern vielmehr resultierte der geringe Anteil aus der Tatsache, dass viele Adelige ihre Söhne auf eine Hochschule im Ausland schickten. Der größte Teil der Studierenden mit über 50% stammten aus dem Großbürgertum. Darunter nahm das Bildungsbürgertum die weitaus größere Gruppe mit fast 35% ein. Dahingegen wirkte die Zahl der Studierenden von Eltern aus dem Besitzbürgertum mit 15% relativ gering. Die Zahl der Vertreter des (Klein)Bürgertums betrug 44%. Die Studierenden der unteren Schicht fielen auf lediglich 6% der Gesamtstudentenzahl.<sup>461</sup> Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung war die Anzahl der Studierenden relativ gering, obwohl sie im Fin de Siècle enormen Zuwachs erfuhren. Zu Beginn der Wiener Moderne 1890 betrug die Zahl der Wiener Studenten knapp über 5 000, bis zum Ersten Weltkrieg hatte sich die Zahl fast verdoppelt auf über 9 000 HörerInnen.<sup>462</sup>

Mit „volkstümlichen Universitätsvorträgen“ versuchte man die Wissenschaft den schwächeren Schichten zugänglich zu machen. Der Initiator dieser Volksbildungsbewegung war der Universitätsdozent für alte Geschichte Ludo Moritz von Hartmann. 1900 führte er die Gründung des Wiener Volksheimes an, das Abendkurse für Erwachsene veranstaltete. Das Ziel „Volksuniversität“ des „Volksheim Ottakring“ war eine wissenschaftszentrierte Volksbildung. Die angebotenen Kurse sollten nicht nur für eine breite Bevölkerungsschicht zugänglich sein, sondern zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Thematik und einer Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden anregen. Bei einer Aufrufung für die Unterstützung einer Volksuniversität unterschrieben 64 Leute darunter Ernst Mach, Marie Ebner-Eschenbach, Rosa Mayreder, Ferdinand von Saar, Karl Seitz, Michael Hainisch, Eduard Suess, Emil

---

<sup>461</sup> Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 238.

<sup>462</sup> Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 236.

Zuckermandl, und Wilhelm Jerusalem.<sup>463</sup> Zudem verstärkte die Bevölkerung den Druck zu einer Schaffung eines allgemeinen Bildungszugangs. Die Politik erkannte ihren Handlungsbedarf und bei der Finanzierungsdebatte 1897 wies Unterrichtsminister Gautsch auch auf die zunehmende Politisierung der Bildungsbestrebungen hin:<sup>464</sup>

*In einem Augenblick, in welchem wir durch eine wesentliche Erweiterung des Wahlrechtes große Kreise der Bevölkerung einladen, an dem politischen Leben teilzunehmen und von diesem Kreisen eine ernsthafte und verständige Vertretung ihrer Interessen erwarten, scheint es mir von Bedeutung zu sein, daß sich in diesen Kreisen diejenigen Kenntnisse, welche in der Schule erworben worden sind, festigen, vertiefen, erweitern ... Hart sind die Gegensätze der Zeit, und ich glaube, es sei deshalb umso mehr darauf hinzuwirken, daß sich die Gegensätze mildern, daß der eine den anderen verstehe und nicht vielleicht aus Unverständnis blindlings hasse, und dieses zu erstreben, scheint mir kein Mittel gering zu sein. Eines dieser Mittel und gewiß nicht das geringste, ist die Bildung, jene solide Bildung, welche den Empfangenden bescheiden macht und zu selbständigen Urteilen erzieht.*

Im selben Jahr wie die Gründung des Volksheimes (erst in der Ersten Republik durfte sie sich Volkshochschule nennen) wurde die Zeitschrift „Wissen für alle“ vom Journalist Moritz Szeps herausgegeben, deren Zielgruppe die arbeitende Bevölkerung war.<sup>465</sup> Die Wissensvermittlung an die breite Bevölkerungsmasse wurde weiters durch die Errichtung der „Urania“ als Erwachsenenbildungsstätte unterstützt. Die Urania sah sich als Organisation, die über die Grenzen Wiens hinaus Wissen vermittelte wollte. Ihr Zweck bestand vor allem in der Verbreitung von naturwissenschaftlichen und technischen Kenntnissen.<sup>466</sup>

Neben den Volks- und Erwachsenenbildungsanstalten stand der wissenschaftliche Forschungsbereich im engen Kontakt mit der Universität. Das berühmteste wissenschaftliche Institut war die Kaiserliche Akademie der Wissenschaften in Wien, die mit ihren Forschungen Weltrang erreichte. Sowohl hinsichtlich der wissenschaftlichen Quantität als auch Qualität konnten die letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts als Blütezeit der Wissenschaft

---

<sup>463</sup> Vgl. Stifter, Geistige Stadterweiterung, 43f.

<sup>464</sup> Zitat in: Josef Loos, Studenten im Dienste der Volksbildung. Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage (Linz 1909), 6.

<sup>465</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 86.

<sup>466</sup> Vgl. Stifter, Geistige Stadterweiterung, 42.



bezeichnet werden, die zur Jahrhundertwende ihren Zenit erreichte. Mitglieder der Akademie wie Ernst Mach, Ludwig Boltzmann oder Franz S. Exner fanden ausgezeichnete Forschungsbedingungen vor und auch jene die im Ausland lehrten, kehrten gerne wieder nach Österreich zurück. Die außeruniversitären Forscher unterrichteten auf der Universität. Die wissenschaftlichen Berühmtheiten jener Zeit übten eine enorme Anziehungskraft auf die Studierenden aus. Daneben spielten Stipendien, Wohnmöglichkeiten sowie die kulturelle Atmosphäre der Bibliotheken, Archive und Museen keine unwesentliche Rolle für die Wahl der Ausbildungsstätte. Dabei stand Wien den anderen Universitätsstädten in Europa um nichts nach.<sup>467</sup>

Wien als wissenschaftliche Drehscheibe wurde ungemein durch die Vielfalt der Nationalitäten gefördert. Die zunehmende Überbetonung des nationalen Denkens, den aufkommenden Antisemitismus fand auch an den Universitäten ihren Anklang. Jedoch anstelle von Wissenschaft und Forschung traten ab 1910 zunehmend nationale Kämpfe und Feindseligkeiten in den universitären Vordergrund. Die Blütezeit der Wissenschaft des übernationalen *Fin de Siècle* ging zu Ende.<sup>468</sup>

## **5.2. Kulturelle Bildungsinstitutionen**

### **5.2.1. Das Kaffeehaus**

Zur Jahrhundertwende gab es zahlreiche öffentliche Stätten, in denen man Wissen und Bildung erwerben konnte. Ein Teil der staatlichen Bildungsinstitutionen wurde bereits vorgestellt. Daneben spielten kulturelle Einrichtungen keine minderbewertete Rolle. Stefan Zweig sah sogar im Kaffeehaus *die* Bildungsstätte der Wiener Moderne schlechthin.<sup>469</sup>

---

<sup>467</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 239-241.

<sup>468</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 246f.

<sup>469</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 56f.

*Wie ein Fieber war es über uns gekommen, alles zu wissen, alles zu kennen, was sich auf allen Gebieten der Kunst, der Wissenschaft ereignete; wir drängten uns Nachmittags zwischen die Studenten der Universität, um die Vorlesungen zu hören, wir besuchten alle Kunstausstellungen, wir gingen in die Hörsäle der Anatomie, um beim Sezieren zuzusehen. An allem und jedem schnupperten wir mit neugierigem Nüstern. Wir schlichen uns in die Proben der Philharmoniker, wir stöberten bei den Antiquariaten, wir revidierten täglich die Buchhändler, um sofort zu wissen, was seit gestern neu erschienen war. Und vor allem wir lasen, wir lasen alles, was uns zu Händen kam. Aus jeder öffentlichen Bibliothek holten wir uns Bücher. Aber unsere beste Bildungsstätte für alles Neue war das Kaffeehaus.*

Am Ende des 19. Jahrhunderts blühte das Kaffeehaus als sogenannter öffentlicher Salon auf. Um die Jahrhundertwende existierten ca. 600 Kaffeehäuser in der Residenzstadt. In dieser kulturellen Institution versammelten sich meist nur Männer aller Klassen, um in den zahlreich aufliegenden nationalen und internationalen Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, ihren Gedanken nachzuhängen und vor allem zu diskutieren. Diese Auseinandersetzungen mit Vorgängen der Welt in einer freundschaftlichen Runde hat sehr viel zur intellektuellen Beweglichkeit, Weltoffenheit und internationalen Orientierung des Österreicher beigetragen.<sup>470</sup>

Das Kaffeehaus wurde zum berühmten Symbol der Wiener Kultur und nicht ohne Grund, denn zur Zeit des Fin de Siècle trafen sich die Vertreter des Ästhetizismus des Jungen Wiens – Schnitzler, Hofmannsthal, Bahr, Altenberg Brahms – im Café Griensteidl. Das Junge Wien verkörperte den Genuss durch Konversation und Schriftstellerei anstatt durch Müßiggang.<sup>471</sup> Durch diese Lebensphilosophie wurden sie zum Idol aufstrebender Schriftsteller wie Stefan Zweig.

Das Kaffeehaus entwickelte sich zum Ort der Gebildeten und jener die es werden wollten. Künstler, Wissenschaftler und Politiker wie Arthur Schnitzler, Stefan Zweig, Egon Schiele, Gustav Klimt, Adolf Loos, Theodor Herzl<sup>472</sup>

---

<sup>470</sup> Vgl. Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 57

<sup>471</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Geistes- und Kulturgeschichte, 130f.

<sup>472</sup> Hilde Spiel, Wien. Spektrum der Stadt (Wien/München 1971), 135.

unterhielten sich über die Probleme und Veränderungen jener Zeit. Der Schriftsteller Richard Specht beschrieb dies folgend:<sup>473</sup>

*Wer diese Unterhaltungen am Kaffeetisch festgehalten und in ein Buch gedrängt hätte, könnte sich rühmen, eines der künstlerisch freiesten, anmutvollsten, offenbarendsten Dokumente der modernen Seele aufbewahrt zu haben. Doch niemand tat es. Und so gingen sie, bruchstückhaft und verwandelt, in das Werk der Teilnehmer ein.*

Das Café war ein Ort der geistigen Produktivität, so wurden auch mehrere Bücher nicht nur darüber sondern auch darin verfasst. Berühmte Kaffeehausliteraten waren Peter Altenberg, Karl Kraus, Hermann Broch und Friedrich Torberg, die ihre Stammcafés nicht nur zu ihren Arbeitsstätten machten, sondern auch Lebensstätten (sie empfingen die Post, erhielten ihre Wäsche, zogen sich auch dort um usw.) Neben den Schriftstellern, Wissenschaftlern und Politikern jener Zeit gewannen die Studenten geistige Anregung durch Spezialthemen, kritische Auseinandersetzungen und neben der eher unbefriedigenden Universitätslehre moderne, wissenschaftliche Denkanstöße.<sup>474</sup>

### **5.2.2. Das Theater**

Neben dem Kaffeehaus war das Theater in Wien eine ganz natürliche Faszination dieser Zeit. Durch alle Schichten hindurch hörte man Diskussionen über die Oper und das Burgtheater. In den Auslagen der Papiergeschäfte standen die Bilder der berühmten Schauspieler, die sogar diejenigen kannten, die nie ins Theater kamen. Die Begeisterung über Theater, Kunst, Literatur und Musik in Wien des Fin de Siècle war etwas ganz Selbstverständliches. In der Zeitung las man nicht zuerst die Politik oder das internationale Weltgeschehen, sondern den Theaterteil. Für andere Städte war diese Wichtigkeit des Theaters für das öffentliche Leben unverständlich, jedoch für den Österreicher war das kaiserliche Theater – das Burgtheater – „der Mikrokosmos, der den

---

<sup>473</sup> Zitat in: Hilde Spiel, Wien, 133.

<sup>474</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 132.

Makrokosmos spiegelte“<sup>475</sup>. Im Theater sah sich die Gesellschaft wieder. Die Theaterbühne war die „Schule des guten Benehmens“<sup>476</sup> und der Schauspieler gab vor, wie man sich in einer vornehmen Gesellschaft zu verhalten hatte, was Mode war, die Werte grundlegend für eine solide Gemeinschaft waren, wie man eine Konversation führte, was zu einem guten Geschmack gehöre und vieles mehr.

Das Theater übte eine Faszination auf die Menschen aus und aufgrund ihrer Popularität waren ihre Schauspieler, Regisseure und Theaterschreiber der harten Kritik des Publikums ausgesetzt. Aus dieser Abhängigkeit heraus entwickelte sich eine Art Haßliebe zwischen Künstler und Zuschauer. Die starke zwischenmenschliche Intimität führte zu einer Identifikation des Publikums mit ihrem künstlerischen Idol. Auch diejenigen, die nie ins Theater kamen, freuten sich, trauerten und umschwärmten ihre Künstler. Die Schauspieler gehörten in Wien zum Kollektivbesitz der ganzen Stadt. Auch wenn man nie das Theater von innen gesehen hatte oder ein Stück verfolgte, so vermittelte die künstlerische Atmosphäre der Stadt den Sinn für das Schöne.<sup>477</sup>

Für die jungen Leute war das Theater von damals das Kino von heute. Zudem wurde es von den Eltern als Freizeitbeschäftigung sehr geachtet und gefördert, mehr als Kartenspielen, Sport oder Mädchenfreundschaften. Das Theater öffnete dem Heranwachsenden neue Lebenswege und Möglichkeiten der Verselbständigung. Jugendliche jener Zeit berichteten über die Attraktivität des Theaters:

*Denn daß wir Gymnasiasten uns zu jeder Premiere drängten, war selbstverständlich; wie hätte man sich vor den glücklicheren Kollegen geschämt, wenn man nicht am nächsten Morgen in der Schule hätte jedes Detail berichten können.*<sup>478</sup>

---

<sup>475</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 30.

<sup>476</sup> Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 136.

<sup>477</sup> Vgl. Zweig, Die Welt von gestern, 31, 36.

<sup>478</sup> Stefan Zweig, Die Welt von gestern, 56.

Elise Richter über die ihrer Mutter und über ihre eigene Liebe zum Burgtheater:<sup>479</sup>

*.... als echtes Wiener Kind war sie eine leidenschaftliche Besucherin des Burgtheaters.*

*Das Burgtheater, das ich siebenjährig betrat, wurde und blieb eine heilige Herzensangelegenheit*

Das Theater als Bildungsstätte trug neben der persönlichen, gesellschaftlichen Bereicherung auch zu einer Bildung eines Nationalstolzes bei. Aufgrund des wirtschaftlichen Nachhinkens hinter dem Preußischen Reich und der politischen Indolenz sah man in der Kunst speziell im Theater, das die Literatur und das Schauspiel vereint, die europäische Vorrangstellung von Wien. Diese Einzigartigkeit der „Theatromanie“ der Wiener stärkte das kulturelle Niveau gegenüber anderen europäischen Ländern. Die Errungenschaften im Theater gaben den Wienern das Gefühl des internationalen Erfolges und Ansehens.<sup>480</sup>

Das Theater um 1900 assoziiert man meist mit dem Burgtheater oder der Hofoper, jedoch war es auch im Sinne der emanzipatorischen Kulturarbeit, die Hochkultur der breiten Bevölkerungsschicht zugänglich zu machen. Karten für das Burgtheater oder für die Oper konnten sich nur der Adel oder das Bürgertum leisten, somit war das Proletariat zunehmend von einem aktiven Genuss ausgeschlossen. Mit der Gründung der Volksbildungsanstalten Volksheim Ottakring 1901 und der Urania 1897 standen in diesen Räumlichkeiten auch Theatersäle zur Verfügung. Die Hauptaufgabe bestand darin, Bildungsinhalte mit Hilfe szenischer Darstellung zu vermitteln. So standen Lehrstücke wie „Kohle“ oder „Rund um die Erde“ auf dem Programm.<sup>481</sup>

Theaterstücke dienten neben der bereits angeführten Bildungsvermittlung und Lebensführungsdarstellung auch der politischen Aufklärung sowie der politischen Verfälschung. Als im Jahr 1904 der Krieg zwischen Russland und China im Gange war, war dieser auch ein hoch brisantes Thema im Theater. Österreich war bereits mit Russland verbündet und somit wurde auf der Bühne

---

<sup>479</sup> Zitat in: Stekl, Bürgerliche Jugend, 92.

<sup>480</sup> Vgl. Zweig, Die Welt von gestern, 33f.

<sup>481</sup> Vgl. Silvia Ehalt, Wiener Theater um 1900. In: Hubert Christian Ehalt (Hrsg.), Glücklicherweise ist, wer vergisst...?, (Kulturstudien 6, Wien 1986), 326.

mit einem faszinierenden Schauspiel die Macht der russischen Armee demonstriert. Dem Zuschauer wurde dadurch Sicherheit inmitten eines bedrohten Reiches vermittelt.<sup>482</sup>

Der Schwerpunkt der Kernaussagen der Darstellenden im Theater lag auf einfacher Visionierung von staatstreuen Tugenden wie Sicherheit, Glück und Zufriedenheit als auf einer kritischen Auseinandersetzung gegenwärtiger politischer oder gesellschaftlicher Probleme. Folgende Beispiele unterstreichen diese Haltung des Theaters. In der Operette „Veilchenmädel“, uraufgeführt 1909, wurde die hübsche, liebe aber arme Blumenverkäuferin Johanna von ihrem Vormund, nach dem Tod ihres reichen Vaters, um ihr Geld betrogen. Ein braver, fleißiger Handwerker, der das Mädel seit Anbeginn an liebte und heiraten wollte, fand gemeinsam mit ihr sein Glück, da nun der Vormund die Mitgift für Johanna ausbezahlen musste. Die Quintessenz dieses Stückes war, dass man mit ein bisschen Glück, Tüchtigkeit und Offenheit zu Reichtum gelangte. Im Theater konnte man sich der Illusion des sozialen Aufstieges hingeben.<sup>483</sup>

Der absolutistische Staat kontrollierte den Spielplan und so wurden jene Stücke, die ihre Macht gefährden könnten und den Absolutismus kritisch gegenüberstanden, abgesetzt. 1900 wurde „Der grüne Kakadu“ von Arthur Schnitzler vom Spielplan des Burgtheaters genommen, da darin explizit die Französische Revolution gelobt wurde. „Der Schleier“ ebenfalls von Schnitzler sollte aufgrund seiner offensichtlichen Befürwortung der freien Liebe zensiert werden. Katharina Schrott verließ 1900 das Burgtheater, nachdem es sich geweigert hatte, ein französisches Stück, indem die Figur des Napoleons vorkam, aufzuführen.<sup>484</sup>

Das kaiserliche Burgtheater öffnete durch verbilligte Nachmittagsvorstellungen auch ihre Tore für die Menschen der unteren Schichten. Für Privattheater war dies zunehmend schwierig, das sie aufgrund fehlender staatlicher Subventionen auf die Eintrittspreise angewiesen waren und auch ihr Programm

---

<sup>482</sup> Vgl. Ehalt, Wiener Theater, 331.

<sup>483</sup> Vgl. Marina Tichy, Alltag und Traum. Leben und Lektüre der Dienstmädchen in Wien der Jahrhundertwende, Wien 1984.

<sup>484</sup> Vgl. Jonston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 58f.

gewinnorientiert gestalten mussten. Der österreichische Bühnenverein übte scharfe Kritik an der fehlenden finanziellen Unterstützung des Staates, der im Gegensatz zu den anderen Ländern Europas die Notwendigkeit des Theaters „für die allgemeine Bildung des Volkes“ noch nicht erkannt hatte. Durch die Subventionen konnte man die Eintrittspreise an die realen wirtschaftlichen Verhältnisse der breiten Bevölkerungsschicht anpassen und somit ein Theater für das Volk bieten. Unter der christlich-sozialen Stadtverwaltung, die vor allem den Mittelstand und das Kleinbürgertum förderte, strebte man nun eine breite Vermittlung deutscher Hochkultur an, die sicherlich auch der politischen Manipulation galt und die Menschen von sozialen Problemen ablenken sollte.<sup>485</sup>

Ende des 19. Jahrhunderts wurden zahlreiche Theater gegründet. 1898 öffnete erstmals die Volksoper ihre Türe, 1893 wurde das Raimundtheater gegründet, daneben führten mehrere kleinere Theater im Prater Stücke auf. Aus der Fülle dieser Neugründung möchte ich eines als erfolgreiches, gesellschaftlich differenziertes, modernes und aufklärerisches Haus vorstellen: Das Volkstheater. Wie der Name schon sagt, sah der Gründer Ludwig Anzengruber die Aufgabe seines Theaters in der Aufklärung des Volkes. Sein Zielpublikum war das aufstrebende, kritische Bürgertum. Neben den Klassikern und den Werken zeitgenössischer Naturalisten wie Hauptmann, Ibsen und Strindberg wurden Stücke der Avantgardisten des Jungen Wien aufgeführt. Diese von Hermann Bahr bezeichnete „Kunst der Nerven“ (Name wurde beeinflusst von Freuds Psychoanalyse), vertreten durch Hofmannsthal und Schnitzler, fand hier ein verständnisvolles, aufgeschlossenes Publikum.<sup>486</sup>

Im Theater und im Theaterpublikum erkannte man die beiden gesellschaftlichen Richtungen. Einerseits die Rückwärtsgewandte, die meist vom Adel und dem Großbürgertum vertreten wurde und absolute Loyalität und Vertrauen in das alte politische System, alten Wertvorstellungen und Haltungen pflegte. Andererseits die vorwärtsgewandte Schicht, die offen für moderne Veränderungen, kritisch gegenüber gesellschaftlichen Bedingungen und ambitioniert in allen Bildungsbestrebungen war. Diese Schicht repräsentierte

---

<sup>485</sup> Vgl. Ehalt, Wiener Theater, 333f.

<sup>486</sup> Ebd., 336-338.

das aufstrebende Bildungsbürgertum, die Künstler des Jungen Wien und all jene, die die Wiener Moderne einleiteten.

### **5.3. Ideologische Bildungsinstitutionen**

#### **5.3.1. Das Militär**

Mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht 1868 steigerte sich der bildungspolitische und erzieherische Wert der Armee. Zunehmend wurde sie den Namen der „Schule der Nation“ gerecht. Zu diesem Wandel führte die Niederlage gegen die Preußen 1866. Schuld für den militärischen Misserfolg sah man in der ungebildeten Soldatenschaft. In Folge wurde die Bildung der Soldaten zum Wohle und Sicherheit der ganzen Nation vehement gefordert. Um die Umbrüche in der Militärausbildung ausgehend von der Schlacht in Königgrätz bis zum Ersten Weltkrieg besser verstehen zu können, bedarf es eines Rückblickes auf die grundlegende Bildungssituation der k. k. Armee. Zu ersten Veränderungen kam es bereits nach der Revolution 1848 mit der Reform von 1852, die klare institutionelle Ausbildungsgänge und Bildungsinhalte festlegte. Man musste folgende Institutionen durchlaufen, um ein Unteroffizier oder Offizier werden zu können:<sup>487</sup>

- a) Militär-Unter-Erziehungshäuser: wurden besucht von sieben- bis elfjährigen Knaben vom militärischen Korpus, von Invaliden und Gefallenen, die in den Fächern Religion, Deutsch, Naturgeschichte, Geographie, Rechnen, Schönschreiben und Zeichnen gelehrt wurden. Im Anschluss folgten die
- b) Militär-Ober-Erziehungshäuser: dieser vierjährige Schultyp war auch für außermilitärische Söhnen offen, zu den bereits oben genannten Fächern kamen nun Arithmetik, Einführung in das Dienst-, Abruhtungs- und

---

<sup>487</sup> Bernhard von *Poten*, Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge. Bd. 3 (Österreich, Berlin 1893), 217-237, hier bes. die Seiten 224-227 sowie 235f.



- Exerzierreglement sowie Turnen, Fechten und Schwimmen dazu. Nach Abschluss dieser Ausbildung erfuhr man einen Unterricht in den
- c) Schulkompanien: diese bereiteten die Knaben in zwei bis drei Jahren auf eine spezielle Truppengattung vor. Der Lehrplan war stark auf das Erlernen militärischer Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet. Neben der allgemeinen Bildung lag der Fokus auf der militärisch-sportlichen Schulung, der militärischen Aufsatzlehre und Administration in Kompanien.
  - d) Kadetteninstitute: dienten der Heranbildung von Offizieren. Der Unterricht wurde wie in den anderen Instituten von den Militärs erteilt. Der umfangreiche Lehrplan umfasste neben einer Fremdsprache, meist Französisch, die allgemeinbildenden Fächer Deutsch, Schönschreiben, Redekunst, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Algebra, Geometrie sowie militärische Fächer wie Abruhtungsreglement, Exerzieren, Turnen, Stockfechten und Schwimmen. Die Besten aus den Schulkompanien und Kadetteninstituten formierten sich in den
  - e) Militäarakademien: Die Bildungsziele und die Lerninhalte hatten sehr hohes Niveau. So erhielten die Kadetten Unterricht in den Fremdsprachen Französisch, Italienisch, Böhmisches und Ungarisch, in den allgemeinen Fächern (zu den traditionellen Fächern Deutsch, Religion, Geschichte, Geographie, Physik und Chemie kamen höhere Analyse, Psychologie, Baukunst, sphärische Trigonometrie, darstellende und analytische Geometrie sowie Logik hinzu), Ausbildung in den Sportarten Turnen, Fechten, Tanzen, Schwimmen und Reiten sowie Unterricht in österreichisches Strafrecht, Völkerrecht, Militärstrafgesetz und -strafverfahren, Befestigungs-, Terrain- und Waffenlehre in allen Dienstreglements.

Diese Institutionen wiesen einen erhöhten Grad an Wissensvermittlung und militärischer Bildung aus, jedoch ihre Isolierung von der Öffentlichkeit und ihre Diskrepanz zu den staatlichen Mittelschulen führte zu einer negativen Beurteilung und geringer Besucherzahl dieser Bildungsanstalten.<sup>488</sup> Grundsätzlich führte die Diskussion über die mangelnde Qualität der

---

<sup>488</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 323.

Bildungsanstalten, ausgelöst durch die verlorene Schlacht gegen die Preußen, zu einem Umdenken. Die Forderung nach einer allgemeinen Vorbildung, die sich an dem Lehrplan und Wissensstand der Realschule anlehnte, wurde immer dringlicher. Diese Reformen geschahen auch im Sinne der Militär-Akademien, die in einer allgemeinen Vorbildung die beste Basis für eine Offizierskarriere sahen. Neben den neuen militärischen Unter- und Oberrealschulen, die zur Militärakademie vorbereiteten, existierte nur mehr die Kadettenschule. Die Schulen entsprachen sowohl in ihren Bildungsinhalten als auch in ihren Bildungszielen den modernen Ansprüchen. Die allgemeinen Fächer passte man an den wissenschaftlichen Fortschritt an und der militärbezogene Unterricht erfuhr eine Einführung in die neue Kriegstechnik und Waffentechnologie. Das Ziel der Ausbildung lag beruflich nicht mehr nur auf einer Militärlaufbahn, sondern die Militär-Realschulen boten ausreichend Wissen, um eine Weiterbildung abseits der Militärakademie antreten zu können. Dieses veränderte Bildungsbewusstsein entsprach dem Geist der Wiener Moderne.<sup>489</sup>

Eine weitere Entwicklung widerspiegelte die bildungspolitischen Bestrebungen zur Jahrhundertwende. Trotz des erhöhten Bildungsniveaus der militärischen Ausbildungsstätten forderte man eine Vereinheitlichung des „Militär-Mittelschulwesens“. Der Gedanke ging sogar soweit, dass man die Militärrealschulen und Kadettenschulen auflösen wollte und die Ausbildung zu Offizieren ausschließlich an den Militärakademien erfolgen sollte. Es kam zwar nicht zu einer institutionellen Vereinheitlichung, jedoch zu einer personellen. Das Ziel bestand darin, einen sozial-ausgeglichenen und ähnlichen Bildungsstandard entsprechenden Offizierskorpus auszubilden. Um Unterschiede zwischen Kadettenschulen und Militärakademien auszuschalten, kam es zu einer starken Selektion der bewerbenden Schüler. Die Aussonderungen beruhten auf einer elitären Haltung. So war es nicht verwunderlich, dass im Schuljahr 1900/01 von 1000 Schülern nur 60 aus einer Handwerker- oder Bauernfamilie stammten.<sup>490</sup> Der Großteil kam aus der Mittelschicht. Auffallend sind die gesellschaftlichen Herkunftsveränderungen. War Mitte des 19. Jahrhunderts der Adel, der führende Stand im

---

<sup>489</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 323-326.

<sup>490</sup> Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 325.

Offizierskorpus, so zog er sich immer mehr zurück. Überdies war das Besitzbürgertum und Bildungsbürgertum mehr an einer Hochschulkarriere interessiert als an einer Militärkarriere.<sup>491</sup>

Die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung ging bereits auf das Jahr 1868 zurück, nämlich mit der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht und der Errichtung des „Einjährig-Freiwilligen“. Die Veränderung von einem Berufsherr zu einem Volksherr blieb nicht ohne Folge für das Bildungswesen. Mit der Heranziehung aller Bevölkerungsschichten und Nationalitäten zum Wehrdienst und der damit verbundenen sozialen Spannungen und Probleme in der Armee, drängte zu politischen Maßnahmen innerhalb der Militärausbildung. Es kam zu einer Verbürgerlichung der Führungsschicht und zur Anlehnung der Ausbildung an bürgerlichen Werten und Normen.<sup>492</sup> Dem bürgerlichen Ideal der höheren Bildung kam man auch im Wehrpflichtgesetz entgegen. So konnte die Wehrpflicht zu Gunsten einer Hochschulbildung von drei auf ein Jahr verkürzt werden. Diese Einjährig-Freiwilligen mussten sich selbst einkleiden, ausrüsten und verpflegen sowie konnten auf Wunsch auch anstatt in der Kaserne in einer eigenen Wohnung wohnen. Die Berechtigung zu einem solchen Wehrdienst verschaffte nicht nur Zeit, sondern auch hohes soziales Prestige. Denn eine höhere Bildung und die Bewerkstelligung des finanziellen Aufwandes einer einjährigen Wehrpflicht konnte nur der oberen, gebildeten Schicht zuerkannt werden. Im Laufe der Jahre gewann dieses freiwillige Jahr immer mehr an Attraktivität und das Militär beeinflusste ohne es beabsichtigt zu haben, das österreichische Schulwesen. Mit einem Vorzugszeugnis in der Mittelschule war es möglich auf Staatskosten eine einjährige Wehrpflicht zu absolvieren, das die Leistung der Mittelschüler merkbar hob. Ab 1912 wurden die auf Staatskosten dienenden „Einjährigen Freiwilligen“ bereits zur Regel.<sup>493</sup>

---

<sup>491</sup> Vgl. Antonio *Schmidt-Brentano*, die österreichische beziehungsweise österreich-ungarische Armee von Erzherzog Carl bis Conrad von Hötzendorf. In: Heinrich Lutz und Helmut Rumpler (Hg.), Österreich und die deutsche Frage im 19. Und 20. Jahrhundert. Probleme der politisch-staatlichen und soziokulturellen Differenzierungen im deutschen Mitteleuropa (Wien 1982), 501.

<sup>492</sup> Johann Christoph *Allmayer-Beck*, Das Militär. In: Das Zeitalter Kaiser Franz Josephs. Von der revolution bis zur Gründerzeit. Ausstellungskatalog. 1, Beiträge, Wien 1984, 227.

<sup>493</sup> Vgl. Engelbrecht, Österreichisches Bildungswesen, 13-16.

### 5.3.2. Die Kirche

Im zweiten Kapitel wurde im Zuge der Diskussion des Bildungsbegriffes bereits die religiöse Bildungskomponente dargelegt. Hierzu wurde der kirchliche Einfluss auf Schule, Politik und Familie analysiert und wesentliche gesellschaftliche Auswirkungen charakterisiert. In diesem Kapitel möchte ich die ideologischen Grundzüge des katholischen Glaubens und seine Auswirkung auf die österreichische Gesellschaft erläutern. Hierbei wird die Bildung durch die Kirche in Form von Prägung und Lebensweisung verstanden. Diese Weisung passierte auf gleichen gesamtgesellschaftlich-gültigen Werten, Normen und Haltungen, die in der religiösen Erziehung begründet lagen.

Die Kirche übte in den hundert Jahren von 1850-1950 eine nie mehr da gewesene soziale Kontrolle aus.<sup>494</sup> Die katholische Lehre und die Praxis deckten sich in einem großen Ausmaß und breite Teile der Bevölkerung waren von der religiösen Ordnung erfasst worden. Es entwickelte sich ein Volkskatholizismus, der in allen Lebensbereichen wirkte. Der Tag, die Woche, das Leben wurde nach religiösen Formen organisiert. Das tägliche Gebet am Morgen und am Abend sowie vor oder nach dem Essen waren Fixpunkte, genauso der sonntägliche Kirchgang, sowie religiöse Rituale wie das Beichten. Auch wenn der Ästhetizismus des Wiener Fin de Siècle und die Arbeiterbewegung an den katholischen Säulen rüttelten, so ging zwar ihr institutioneller Einflussbereich zurück, jedoch nicht ihre gesellschaftliche Bedeutung.

Kirchliche und staatliche Obrigkeit arbeiteten stets Hand in Hand. Ihr Hauptanliegen war die Aufrechterhaltung der Ordnung. Zur Zeit des Liberalismus wurde die kirchliche Gewalt zurückgedrängt und mit dem Staatsgrundgesetz von 1868 wollte man sie aus dem staatlichen Schulwesen ausschalten. Zu der Zeit Karl Luegers und der christlich-sozialen Partei gewannen sie jedoch wieder an Macht. Abseits dieser aktiven politischen Beteiligung war der katholische Glaube stets omnipräsent in den Gedächtnissen der Bevölkerungen. Durch eine jahrhundertelange

---

<sup>494</sup> Vgl. Heller, Religion und Alltag, 32.

Vorrangstellung der katholischen Kirche und des katholischen Glaubens in Österreich war die Bevölkerung zutiefst religiös geprägt. In allen Lebensbereichen – Familie, Schule, Arbeitsplatz, Öffentlichkeit – spielte der Glaube – und sei es nur eine untergeordnete – eine Rolle. Auch diejenigen, die nicht den Glauben aktiv praktizierten, wurden durch die Volksfrömmigkeit, durch öffentliche Zeremonien wie das Fronleichnamfest und durch den Religionsunterricht in den Schulen mit dem katholischen Glauben konfrontiert.

Grundsätzlich wurde der Glaube stets mit dem Bereich der Sinnlichkeit in Verbindung gebracht. Das hieß Religion und Sexualität sowie Körperlichkeit wurden als nicht getrennt empfunden Komponenten empfunden. Demzufolge stand Religion in enger Verbindung mit Schuld- und Schamgefühlen und somit herrschten neben den Gebeten vor allem Gebote. Der Katholizismus in dieser gelebten Form nimmt starke disziplinierende Züge ein. Er diente als Instrument zur Disziplinierung des Volkes und deshalb zugleich auch als Stütze des absolutistischen Staates.<sup>495</sup> Die Doktrin des Gehorsams den Gottesvater, Landesvater, Beichtvater und Vater gegenüber war vorherrschend, und diese patriarchale Autorität löste Furcht und Bedrohung aus:<sup>496</sup>

*„Wo ich bin und was ich tu, sieht mir Gott, mein Vater zu.“ Das Fräulein zitierte diese Sequenz bei jeder Gelegenheit. Ich war damals nach einem schweren Unfall und langen Krankenhausaufenthalt besonders altklug und sensibel, etwa 8jährig und ängstlich. Man war ohnehin so erzogen, daß alles Körperliche peinlich war, daß man sich nie gehenlassen durfte, nun kam auch noch dieser Spruch, der rund um die Uhr, auch wenn man allein war, Vorbildlichkeit forderte. Wenn man sich nur vorgestellt hätte, der Pfarrer hätte einem immer zugesehen, schon das wäre unerträglich gewesen! Und jetzt sah einem der liebe Gott immer zu? Wirklich immer?? Ich kann mich erinnern, daß ich es zustande brachte, den ganzen Tag kein stilles Örtchen aufzusuchen, weil ich es mir einfach nicht vorstellen konnte, daß auch da...? Und nachts? Und wenn man was träumte? ... Ich fand, daß das Leben sehr schwer war. Aber ich durfte das nicht sagen. Später sagte mir eines unserer Mädchen, dem ich meine Angst anvertraute: „Da mußt du nur vorher schnell beten: „Bitte, lieber Gott, schau weg!“ Dann schaut er ein Zeitel weg. Ich mach’s auch so, wenn ich eine Sünde begehen will.“ aber ich wollte ja gar keine Sünde begehen. Und dennoch: Was war Sünde?*

---

<sup>495</sup> Ebd., 29.

<sup>496</sup> Heller, Religion und Alltag, 35.

Die patriarchalischen Strukturen und unaufgeklärter Gehorsam zogen sich durch viele Bereiche des alltäglichen Lebens. Jeden Sonntag wurden sie durch die Sonntagsmesse in Erinnerung gerufen und gefestigt. In Folge führte dies zu einer selbstverständlichen Anerkennung von Abhängigkeits- und Unterwerfungsstrukturen in der Familie durch den Vater. Religiös begründende Tugenden wie Ruhe und Disziplin, Anstand und Ordnung wurden zur Ideologie und für deren Einhaltung sorgten auf den unterschiedlichen Ebenen die verschiedenen „Väter“.

Wie bereits erwähnt, war katholische Sozialisation sehr gebots- und verbotsorientiert. Der Schwerpunkt der Lebensführung lag auf der Einhaltung von Geboten. Besonderes Augenmerk legte man konsequenterweise auf das vierte („Du sollst Vater und Mutter ehren, auf daß es dir wohlgehen und du lange lebest auf Erden“) und achte Gebot (du sollst nicht begehren deines Nächsten Frau“. Die Menschen wurden zu Gehorsam, Achtung und Ehrfurcht gegenüber den Eltern und jeder Autorität gefordert. In diesem Sinne bedeutete jede Auflehnung gegen irdische Autoritäten auch ein Ungehorsam gegen die himmlische Autorität.<sup>497</sup> Mit dieser Art der Sozialform wurden wir im 3. Kapitel bei der Familie als Bildungsinstanz bereits konfrontiert. Die Kinder erfuhren somit ein identisches bereits vertrautes und daher umso wirksameres Sozialisationsschema. Die Schule verstärkte durch ihre Lernmethode die strenge, unkritische reine Nachahmungstaktik. Anstelle einer kritischen, selbstständigen Analyse und Erarbeitung bestand die Methode des Lernens aus striktem Auswendiglernen. Der Fleiß und nicht die Vernunft wurde geschult. Diese Form des Lernens unterstütze das kirchliche System des Unterordnens und Nachsagen des Vorgesagten.

Die politische und ideologische Macht der katholischen Kirche fand im Fronleichnamfest ihren zeremoniellen Ausdruck. Dieses Fest war der Mittelpunkt des Kirchenjahres und vereinte Staat und Kirche. Auf dem Triumphzug präsentierte der Klerus seine Macht, Einflussnahme und Reichtum. All dieser dargebotene kirchliche Prunk, weltlicher und geistlicher staatlicher Obrigkeiten bewirkte eine unglaubliche Faszination auf die Menschen. In

---

<sup>497</sup> Vgl. Heller, Religion und Alltag, 32f.

autobiographischen Zeugnissen liest man über die Bezauberung dieses Schauspiel:

*Fronleichnam war in meiner Kindheit ein Fest, das für mich gleich nach dem Christfest kam. ... In der Kirche ahnte ich die Herrlichkeit des Paradieses. Fahnen, weißgekleidete Mädchen, Kerzenschein, Blütenduft, Orgelklang. Es war eine Symphonie der Freude und des Erahmens künftiger Herrlichkeit. Und erst der Festzug durch alle Hauptstraßen des Marktes, ...*<sup>498</sup>

Anton Wildgans schilderte in den 1890 Jahren sehr farbenfroh und realitätstreu die Geschehnisse des Fronleichnamsfestes, um schließlich zu einer sehr ideologiekritischen Schlussfolgerung solcher Zeremonien zu gelangen.<sup>499</sup>

*Fronleichnam, das Fest der Eucharistie, bei dem die wunderbare Verwandlung des Brotes und Weines in den Leib und das Blut Jesu Christi von den Gläubigen der katholischen Kirche verehrt wird, erhielt damals seinen besonderen Glanz dadurch, daß die apostolische Majestät in eigener geheiligter Person im Triumphzug des Allerheiligsten einherschritt. An diesem Tage war daher – soferne er von schöner Witterung, die man Kaiserwetter nannte, begünstigt war – ganz Wien vom frühesten Morgen an auf den Beinen und strömten, sonntäglich gekleidet, aus allen Vorstädten und Umgebung in die innere Stadt zu, um sich dort an geeigneten Plätzen in dichten, von Truppen eingedämmten Spalieren aufzustellen. Dieses Wandern und Treiben pflegte bereits mit Sonnenaufgang zu beginnen; denn schon um Punkt sechs Uhr fuhr der Kaiser im zwölfspeisigen, von milchweißen Lipizzanern gezogenen Hofgalawagen von der Burg nach St. Stephan, wo zunächst ein feierliches Hochamt zelebriert wurde.*

...

*Für was und wen immer dergleichen veranstaltet wird, es hat doch zu allen Zeiten nur den einen und selben Zweck: jene, die noch nicht klar genug denken können, etwas glauben zu machen, wodurch sie von den anderen, die es bereits im kleinen Finger und faustdick hinter den Ohren haben, leichter gezähmt und (natürlich immer zu ihrem Besten!) beherrscht werden können. Diese Komödie ist ewig, nur daß sie nicht immer schon in der Zeit, in der das Stück spielt, durchschaut wird.*

Ob nun Hinwendung zur Religion oder Abkehr von dieser, kindliche religiöse Sozialisation spielte eine wesentliche Rolle. Die Abneigung der Intellektuellen

---

<sup>498</sup> Zitat in: Heller, Religion und Alltag, 62.

<sup>499</sup> Anton Wildgans, Musik der Kindheit, 60-64. Hier zitiert, 60f., 64.

und des liberalen Bürgertums gegenüber den katholischen Glauben war zugleich ein Aufbegehren gegen kirchliche und staatliche Autoritäten sowie eine Auflehnung gegen den eigenen patriarchalischen Vater. Das Individuum rückte in den Mittelpunkt der Betrachtung und somit auch seine persönlichen geistigen Entfaltung und Selbstbestimmung. Dieses Ich sträubt sich gegen jede Bevormundung und Uniformierung. Diese Ambivalenz zwischen religiöser Sozialisation in der Kindheit und Abkehr im Erwachsenenalter sowie deren Interdependenz findet in der Person Hugo von Hofmannsthal ihren Ausdruck.

Hofmannsthal beschrieb im sog. Chandos-Brief, welcher am 18. Oktober 1902 in der unbekanntenen Berliner Zeitung „Der Tag“ veröffentlicht wurde, daß „religiöse Auffassungen keine Kraft“ über ihn hatten. Neben dieser Betonung auf die Selbstbestimmung fand Hugo von Hofmannsthal, der sich zu der Zeit in einer Krise befand, dankende Worte für seinen Vater sowie Überlegungen zum Jenseits. Solche Gedanken lassen auf die kindliche religiöse Sozialisation schließen.<sup>500</sup>

*Lebe ich ein Leben von kaum glaublicher Leere und habe Mühe, die Starre meines Inneren vor meiner Frau und vor meinen Leuten die Gleichgültigkeit zu verbergen, welche mir die Angelegenheit des Besitzes einflößen. Die gute und strenge Erziehung, welche ich meinem seligen Vater verdanke, die frühzeitige Gewöhnung, keine Stunde des Tages unausgefüllt zu lassen, sind es, scheint mir, allein, welche meinem Leben nach außen hin einen genügend Halt und den meinem Stande und meiner Person angemessenen Anschein bewahrt.*

Die Lösung sah er in der Sprache.

*... von deren Worten mir auch nicht eines bekannt ist, eine Sprache, in welcher die stummen Dinge zu mir sprechen, und in welcher ich vielleicht einst im Grabe vor einem unbekanntenen Richter mich verantworten werde.*

Die Erkenntnis der Autonomie des Denkens und des Handelns war die Folge moderner Entwicklungen. Neben den modernen Wissenschaften und der Technik spielten die Demokratisierung des Volkes, veränderten

---

<sup>500</sup> Zitat in: Emil Brix/ Patrick Werkner (Hrsg.), Die Wiener Moderne. Ergebnisse eines Forschungsgesprächs der Arbeitsgemeinschaft Wien um 1900 zum Thema „Aktualität und Moderne“ (Wien/München 1990), 17.



Wirtschaftsstrukturen und die Urbanisierung und mit deren verbundenen neuen Lebensstils eine bedeutende Rolle. Diese geistige Selbstständigkeit stand in Widerspruch mit dem übergeordneten religiösen Heilsplan. Der Mensch selbst war für sein Handeln verantwortlich, in seiner Kraft lag es sich weiter zu entwickeln und mit Hilfe seiner Vernunft dachte und handelte er. Gemäß dieser humanistischen Haltung bedeutete dies eine Abkehr von alten Traditionen, alten Geboten und Verboten und einer religiös begründeten Moral. Mit dem Fokus auf das Diesseits, dem Gegenwärtigen, entstand unausweichlich ein Bruch mit dem Jenseits. Das Verhalten resultierte aus der Vernunft und der Gegenwart und nicht aus dem Streben nach dem Reich Gottes.<sup>501</sup>

Die Religion als alleiniges Erkenntnisinstrument wurde somit von der Wissenschaft, der Kultur und vor allem der Kunst des Fin de Siècle ersetzt. Die Intellektuellen der Wiener Moderne leiteten neue Denkmuster ein, deren geistiges Erbe bis in die Gegenwart reicht.

---

<sup>501</sup> Vgl. Moritz Csàky, Die Moderne. In: Brix/Werkner, Die Wiener Moderne, 34-36.

## 6. Resümee

Diese Arbeit stellte die wichtigsten bildungspolitischen Entwicklungen und Ziele der Wiener Moderne dar. Die Wiener Moderne war von aufstrebenden Bildungsambitionen und hohen Bildungsanforderungen von allen sozialen Schichten gekennzeichnet. Die Wiener Schule mit ihren berühmten Vertretern Loos, Schönberg, Mahler, Schnitzler und Freud standen mit ihren außerordentlichen Leistungen im Mittelpunkt der Zeit des Fin de Siècle. Ihre bahnbrechenden Erfolge machten Wien zum Bildungsmekka Europas. Jedoch abseits der Intellektuellen Wiens, herrschte in der ganzen Stadt eine bildungsambitionierte Atmosphäre.

Bildung sollte nicht in Form von Höchstleistungen präsentieren und gemessen werden, sondern anhand von Alltags- und Lebensgeschichten im Kontext der Gesellschaft. Im Hinblick auf die in der Einleitung formulierten Leitfragen, kam ich in meiner Diplomarbeit zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen.

Viele bildungspolitische Maßnahmen und Entwicklungen wurden zur Zeit des Liberalismus losgetreten. Im Sinne des liberalen Systems lag die Zukunft des Staates in der Heranbildung freier, verantwortungsbewusster und denkender Menschen. Die aufkommenden Massenparteien nahmen zum Teil diese Ansichten an und forderten im Sinne der Demokratisierung des Staates die Bildung des Menschen. Denn das Volk benötigte zu einer politischen Mitsprache sowie politischer Selbstverantwortung eine Grundbildung. Das absolutistische System aber sah in der Bildung eine Gefahr für den Staat. Selbstbestimmung, Mitsprache und Eigenverantwortung widersprachen den Paradigmen des Absolutismus. Mit einem erhöhten und zugleich veränderten Politikverständnis des Volkes, unterzog sich auch der Stellenwert der Bildung einer Aufwertung. Einerseits forderte das Volk die Politik auf, bildungspolitische Maßnahmen und Rahmenbedingungen für eine gute Schulbildung zu geben, andererseits lag es auch im Sinne der Parteien, den Menschen Zugang zu Bildung zu schaffen.

Bedeutendster Verfechter des liberalen Bildungsgedanken war das aufstrebende Bildungsbürgertum. In ihren Normen, Werten und Verhaltensweise hatten diese Vorbildwirkung für viele andere sozialen Schichten, vor allem der Arbeiterschaft. Die Arbeiter versuchten den Ideologien und Lebensführungsarten des Bürgertums nachzueifern. Anders als jedoch beim Bürgertum stand nicht das Individuum im Mittelpunkt, sondern die Gemeinschaft. Sie übernahmen wesentliche Ideen des Bürgertums, zugleich jedoch stellte sie ihre eigenen Fragen. Einerseits verfolgten die Arbeiter demokratische Inhalte wie die Befreiung der Frauen, des Körpers und die Ablehnung von Autoritäten. Andererseits versuchten sie das Bürgertum auf der Disziplinschiene – Pünktlichkeit und Antialkoholismus – zu überholen. Ambivalenz in sozialen Schichten lassen sich auch beim Adel erkennen. Diese vertreten einerseits das Ideal der Bescheidenheit und des Gehorsam, andererseits steckt in dieser Haltung eine Form der Präpotenz und Distanzierung zu den anderen Schichten. Die drei sozialen Schichten – Adel, Bürgertum und Arbeiter – waren anders als in anderen Städten Europas für das Wien der Jahrhundertwende sehr stark prägend. Jeder Gruppe für sich hatte eine eigenständige Innovationskraft. Daher existierten unterschiedliche Bildungskonzepte und Bildungswirklichkeiten.

Die Bildung florierte im Angesicht des Modernisierungsschubes. Die Jahrhundertwende war gekennzeichnet von wirtschaftlichen Aufschwung, neuen Technologien und technischen Fortschritt. Diese veränderten ökonomischen Bedingungen forderten ein entsprechendes Arbeitskräftepotential. Neue Maschinen und Arbeitsprozesse forderten ein qualifiziertes Personal. Viele industrielle Unternehmen siedelten sich um Wien an und bezogen ihre Arbeitskräfte von der naheliegenden Stadt. Die Stadt wurde somit zur Ausbildungsstätte von differenzierten Berufsfeldern. Die wirtschaftliche Attraktion Wiens zog viele Zuwanderer aus Mähren, Böhmen und Galizien an. Die Zuwanderer waren so wie heute aktive, aufstiegsorientierte Persönlichkeiten, die ihre Lebensverhältnisse verbessern wollten. Sie kamen aus kleinen, ländlichen Dörfern, mit sehr beschränkten Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Besonders die Juden entsprechen diesem Zuwanderungstypus. In ihren Shetls war alles durch Rituale und Konfektionen

geregelt. Das Leben – Partnerwahl, Essgewohnheiten, Berufsbilder – waren korsettartig vorbestimmt. Der kulturelle Bruch war für die jüdischen Zuwanderer besonders groß. Bei den anderen Zuwanderern kamen Christen in eine andere christlich strukturierte Kultur. Die Juden gingen von einer explizit jüdischen Alltagskultur in eine hegemoniale Alltagskultur, die christlich war. Die Juden sind nicht christlich geworden und nicht jüdisch geblieben. Sie befanden sich daher in einem besonderen Freiheitsraum. Der große Freiheitsrausch der jüdischen Bürger und Bürgerinnen führte zu einem enormen Tatendrang und zu revolutionären Höchstleistungen.

Stefan Zweig beschrieb die Zeit um die Jahrhundertwende als „das goldene Zeitalter der Sicherheit“<sup>502</sup>. Tatsache ist, dass es am Ende des 19. Jahrhunderts zu einem enormen Fortschritt der Technik kam, welche sich in vielen Bereichen des täglichen Lebens auswirkte. Der Fortschritt schaffte neben Arbeitsplätzen und somit einer sicheren ökonomischen Lage, Verbesserung im Gesundheitswesen, der Wasserversorgung und Hygiene. Die Menschen wurden schöner, kräftiger, gesünder und glücklicher. Im Angesicht der Verbesserung der Lebensstandards entwickelte sich beginnend bei den oberen Schichten ein neues Menschbewusstsein und Körperempfinden. Der Mensch realisierte zunehmend, wie sehr er mit seinem Verhalten die Welt verändern konnte. Die Suche nach dem Ich, nach dem Weg zur Selbstfindung verlangte nach Bildung. Im Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung stand das Individuum, mit all seiner physischen und psychischen Beschaffenheit. Die Intellektuellen versuchten in der Kunst und in der Wissenschaft dem Ich Ausdruck zu verleihen und zugleich die Gegensätze und Umbrüche zu erklären. Somit öffnete die Bildung nicht nur den Menschen ein neues Bild von sich selbst, sondern auch von der Gesellschaft. Mit Hilfe der Bildung war es möglich, soziales und ökonomisches Kapital zu gewinnen und dadurch aus eigener Kraft zu einer Verbesserung seiner Zukunft und jene seiner Klasse aktiv beizutragen. Große Bildungsbestrebungen, emanzipierte Inhalte und hochgesteckte Ziele kennzeichneten die österreichische Bildungslandschaft. Der hohe Aufstiegszweck widerspiegelte sich auch in den Bildungsansprüchen der Frauen wieder. Dieses Verständnis von Bildung als Schlüssel zu einem glücklicheren Leben war allen

---

<sup>502</sup> Zweig, Die Welt von gestern, 15.

sozialen, nationalen und gesellschaftlichen Schichten gemein, hinlänglicher der Verwirklichung ihrer Inhalte und Ziele sah die Realität der einzelnen Gruppen unterschiedlich aus.

Bildung umfasste nicht nur Qualifikation sondern auch Sozialisation und Kultur. Stefan Zweig beschrieb die kulturelle Atmosphäre Wiens zur Jahrhundertwende folgend<sup>503</sup>:

Es war wundervoll hier zu leben, in dieser Stadt, die gastfrei alles Fremde aufnahm und gerne sich gab, es war in ihrer leichten, wie in Paris im Heiterkeit beschwingten Luft natürlicher das Leben genießen. Wien war, man weiß es eine genießerische Stadt, aber was bedeutete Kultur anderes, als der groben Materie des Lebens ihr Feinstes, ihr Zartestes, ihr Subtilstes durch Kunst und Liebe zu entschmeicheln? (...) Musik machen, tanzen, Theater spielen, konversieren, sich geschmackvoll und gefällig benehmen wurde hier gepflegt als besondere Kunst. Nicht das Militärische, nicht das Politische, nicht das Kommerzielle hatte im Leben des einzelnen wie in dem der Gesamtheit das Übergewicht.

Dieser Fokus auf die Kultur des österreichischen Volkes resultierte aus der Tatsache, dass sowohl politisch als auch wirtschaftlich das Habsburgerreich mit ihrem Zentrum, Wien, in Europa an Bedeutung verlor. Die Kunst und Kultur blieb die „Krücke des Stolzes des Staates“<sup>504</sup>. Die langen Wurzeln der stimulierenden Kunststadt bildeten eine besondere kulturelle Atmosphäre, in der Bildung gedeihen konnte. In Zeiten frei von Kriegen, Revolten und Hungersnöten und voll von Demokratie, Fortschritt und Sicherheit waren die Menschen zu denkerischen Höchstleistungen und ambitionierten Bildungsbestrebungen befähigt. Die künstlerische Offenheit, nationale Heterogenität und kulturelle Vielfalt der Wiener Moderne motivierte die Menschen zur Selbstreflektion und Selbstbestimmung ihres Lebens. In dieser bewussten Lebensgestaltung spielte Bildung eine Schlüsselrolle.

---

<sup>503</sup> Zweig, Die Welt von gestern, 29f.

<sup>504</sup> Johnston, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte, 142.





## 7. Bibliographie

Johann Christoph *Allmayer-Beck*, Das Militär. In: Das Zeitalter Kaiser Franz Josephs. Von der Revolution bis zur Gründerzeit. Ausstellungskatalog. 1, Beiträge, (Wien 1984) 227.

Hermann *Bausinger*, Bürgerlichkeit und Kultur, in: Jürgen Kocka (Hg.) Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert (Göttingen 1987) 121-142.

Heinrich *Benedikt*, Damals im alten Österreich. Erinnerungen (Wien/München 1979).

Klaus *Berchtold* (Hg.), Österreichische Parteiprogramme 1886-1966. (Wien 1967).

Annemarie *Bönsch*, Formengeschichte der europäischen Kleidung (Wien 2003).

Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (Frankfurt am Main, 1982).

Felix *Braun*, Licht der Welt. Geschichte eines Versuches als dichter zu leben (Wien 1949).

Emil *Brixl*/ Patrick *Werkner* (Hrsg.), Die Wiener Moderne. Ergebnisse eines Forschungsgespräches der Arbeitsgemeinschaft Wien um 1900 zum Thema „Aktualität und Moderne“ (Wien/München 1990).

Ernst *Bruckmüller*, Sozialgeschichte Österreichs (Wien 1985)

Ernst *Bruckmüller*, Hannes *Stekl*, Zur Geschichte des Bürgertums in Österreich. In: Jürgen Kocka (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich (München 1988) 160-192.

Gunilla-Friedericke *Budde*, Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840 – 1914 (Bürgertum 8, Göttingen 1994).

Leo *Burgersteiner* und August *Netolitzky* (Hg.), Handbuch der Schulhygiene (Jena 1902).

Moritz *Csàky*, Adel in Österreich. In: Das Zeitalter Kaiser Franz Josephs. Von der Revolution bis zur Gründerzeit. Ausstellungskatalog. 1, Beiträge, (Wien 1984) 214.

Ulrike *Döcker*, „Bürgerlichkeit und Kultur – Bürgerlichkeit als Kultur“. Eine Einführung. In: Ernst Bruckmüller (Hg.), Bürgertum in der Habsburgermonarchie, Bd. 2, 95-105.



Alfons *Dopsch*, Dreißig Jahre Frauenstudium in Österreich, 1897-1927 (Wien 1927).

Franz X. *Eder*, Peter *Eigner* u.a., Wien im 20. Jahrhundert. Wirtschaft, Bevölkerung, Konsum (Wien 2003).

Hubert Christian *Ehalt*, Gernot *Heiß*, Hannes *Stekl* (Hg.), Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900 (Kulturstudien Bd.6, Wien/Köln/Graz 1986).

Silvia *Ehalt*, Wiener Theater um 1900. In: Hubert Christian *Ehalt* (Hrsg.), Glücklich ist, wer vergisst...?, (Kulturstudien 6, Wien 1986) 325-342.

Josef *Ehmer*, Sozialgeschichte des Alters (Frankfurt am Main 1990).

Josef *Ehmer*, Wiener Arbeitswelten um 1900 In: Hubert Christian *Ehalt*, Gernot *Heiß*, Hannes *Stekl* (Hg.), Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900 (Kulturstudien Bd.6, Wien/Köln/Graz 1986) 195-215.

Helmut *Engelbrecht*, Geschichte des sterreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs, Bd. 4 (Wien 1985).

Auguste *Fickert*, Stand der Frauenbildung in Österreich. In: Lange Helene, Gertrud Bäumer (Hrsg.) Handbuch der Frauenbewegung. Bd. 3 (Berlin 1902).

Alfred *Fuchs*, Sohn aus gutem Hause (London 1943).

Franz *Gall*, Alma Mater Rudolphina. 1365-1965. Die Wiener Universität und ihre Studenten (Wien 1965)

Roland *Girtler*, Die feinen Leute. Von der vornehmen Art, durchs Leben zu gehen (Linz 1989).

Monika *Glettler*, Die Wiener Tschechen. Strukturanalyse einer nationalen Minderheit in der Großstadt (Veröffentlichungen des Collegium Carolinum 28, München/Wien 1972).

Peter *Gutschner* (Hg), „Ja, was wissen denn die Großen...“. Arbeiterkindheit in Stadt und Land (Damit es nicht verloren geht ... 42, Wien/Köln/Weimar 1998).

Jürgen *Habermas*, Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. In: ders. Kleine politische Schriften (Frankfurt am Main 1981)

Karin *Hausen*, die Polarisierung der Geschlechtercharakteren – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Werner *Conze* (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas (Stuttgart 1976).

Ernst *Hanisch*, Der Lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert (Österreichische Geschichte 1890-1990, hg. Herwig Wolfram, Wien 1994).

Hans *Heiss* und Hubert *Mock*, Kulturelle Orientierung des Südtiroler Bürgertums 1890 – 1930, in: Hannes *Stekl* (Hg.), „Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit“ (Das Bürgertum in der Habsburgermonarchie 2, Wien 1992) 141-159.

Andreas *Heller*, Theresa *Weber*, Oliva *Wiebel-Fanderl* (Hg.), Religion und Alltag. Interdisziplinäre Beiträge zu einer Sozialgeschichte des Katholizismus in lebensgeschichtlichen Aufzeichnungen (Wien/Köln 1990).

Hugo von *Hofmannsthal*, Der Schwierige (37. Aufl., Frankfurt am Main 2006).

William M. *Jonston*, Österreichische Kultur- und Geistesgeschichte. Gesellschaft und Ideen im Donauraum 1848-1938 (3, dt.-sprachige Aufl., Wien/Köln/Graz 1992).

Wolfgang *Kaschuba*, Deutsche Bürgerlichkeit nach 1800. Kultur als symbolische Praxis. In: Jürgen *Kocka* (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im Europäischen Vergleich. Bd. 3, (München 1988) 9-44.

Franz Karl *Ginzkey*, Zeit und Menschen meiner Jugend (Wien 1942).

Jürgen *Kocka* (Hg.) Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert (Göttingen 1987).

Jürgen *Kocka*, Bürgertum und Bürgerlichkeit als Problem der deutschen Geschichte vom späten 18. zum frühen 20. Jahrhundert, in: Ders. Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert (Göttingen 1987) 21-63.

Jürgen *Kocka*, Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Europäische Entwicklungen und deutsche Eigenarten. In: Ders. Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im Europäischen Vergleich. Bd. 1 (München 1988) 7-78.

Jürgen *Kocka* (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich (München 1988).

Oscar *Kokoschka*, Mein Leben (München 1971).

Anna *Lind*, Das Frauenstudium in Österreich, Deutschland und in der Schweiz, (Diss. Wien 1961)

Josef *Loos*, Studenten im Dienste der Volksbildung. Ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage (Linz 1909)

Wolfgang *Maderthaner*, Die unvollendete Metropole. Kultur und Gesellschaft in Wien 1860 – 1945 (Habil.-Schr. Univ. Graz 2005)

Arno J. *Mayer*, Adelsmacht und Bürgertum. Die Krise der europäischen Gesellschaft 1848-1914 (München 1984)

Hildegard *Meißner*, Allgemeine Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschulen. In: Mayer, Meißner, Siess, Geschichte der österreichischen Mädchenmittelschule (Wien 1952).

Dietrich *Mühlberg*, Proletariat. Kultur und Lebensweise (Kulturstudien 2, Wien 1985)

Jürgen *Nautz*, Richard *Vahrenkamp*, Die Wiener Jahrhundertwende. Einflüsse – Umwelt – Wirkungen (Studien zur Politik und Verwaltung 46, Wien/Köln/Graz 1996).

Gertrude *Langer-Ostrawsky*, Wiener Schulwesen um 1900, In: Ehalt/Heiß/Stekl (Hrsg.) *Glücklich ist, wer vergisst...?* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986) 91-112.

Maria *Papathanassiou*, Zwischen Arbeit, Spiel und Schule. Die ökonomische Funktion der Kinder ärmerer Schichten in Österreich 1880-1939 (München 1999).

Bernhard von *Poten*, Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge. Bd. 3 (Österreich, Berlin 1893).

Magarete *Rada*, Das reifende Proletariermädchen (Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie 8, Wien 1931)

Wolfgang *Reinhard*, Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie (2. Aufl., München 2006).

Elisabeth *Rieder*, Bildungskonzepte der bürgerlichen Frauenbewegung in Österreich (1866-1918) und staatliche Bildungspolitik unter dem Aspekt von Geschlechterideologien und mit der Reflexion über theoretische Ansätze in der Frauenforschung (Dipl.-Arbeit Klagenfurt 1986).

Marsha L. *Rozenblit*, Die Juden Wiens 1867 – 1914. Assimilation und Identität (Forschungen zur Geschichte des Donauraums 11, Wien/Graz 1989).

Antonio *Schmidt-Brentano*, die österreichische beziehungsweise österreich-ungarische Armee von Erzherzog Carl bis Conrad von Hötzenberg. In: Heinrich *Lutz* und Helmut *Rumpler* (Hg.), Österreich und die deutsche Frage im 19. Und 20. Jahrhundert. Probleme der politisch-staatlichen und soziokulturellen Differenzierungen im deutschen Mitteleuropa (Wien 1982)

Andrea *Schnöller*, Hannes *Stekl* (Hg.), „Es war eine Welt der Geborgenheit...“. Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik (Damit es nicht verloren geht... 12, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln 1987).

Carl E. *Schorske*, Wien. Geist und Gesellschaft im Fin de Siècle (Frankfurt am Main 1982).

Reinhard Sieder, „Vata, derf i aufstehn?“ Kindheitserfahrungen in Wiener Arbeiterfamilien um 1900. In: Hubert Christian *Ehalt*, Gernot *Heiß*, Hannes *Stekl* (Hg.), *Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986) 39-90.

Reinhard *Sieder*, Zur alltäglichen Praxis der Wiener Arbeiterschaft im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts (Habil.-Schr. Univ. Wien 1989).

Rudolf *Sieghart*, Die letzten Jahrzehnte einer Großmacht. Menschen, Völker, Probleme des Habsburger-Reichs (Berlin 1932).

Gertrud *Simon*, „Von Maria Theresia zu Eugenie Schwarzwald“. Mädchen- und Frauenbildung in Österreich zwischen 1774 und 1919 im Überblick. In: Ilse Brehmer, Gertrud Simon (Hrsg.), *Geschichte der Frauenbildung und Mädchenerziehung in Österreich. Ein Überblick* (Graz 1997).

Hilde *Spiel*, Wien. Spektrum der Stadt (Wien/München 1971).

Hannes *Stekl*, Österreichs Aristokratie im Vormärz. Herrschaftsstil und Lebensformen der Fürstenhäuser Liechtenstein und Schwarzenberg (Wien 1973).

Hannes *Stekl*, „Sei es wie es wolle, es war doch so schön.“ Bürgerliche Kindheit um 1900 in Autobiografien, in: Hubert Ch. *Ehalt*, Gernot *Heiß* und Hannes *Stekl*, *Glücklich ist, wer vergisst...? Das andere Wien um 1900* (Kulturstudien 6, Wien/Köln/Graz 1986) 17-38.

Hannes *Stekl* (Hg.), „Durch Arbeit, Besitz, Wissen und Gerechtigkeit“, Bd. 2 (Bürgertum in der Habsburgermonarchie, hg. Ernst Bruckmüller, Wien 1992).

Hannes *Stekl* (Hg.), „Höhere Töchter“ und „Söhne aus gutem Hause“. Bürgerliche Jugend in Monarchie und Republik (Damit es nicht verloren geht ... 45, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln/ Weimar 1999).

Hannes *Stekl*, Adel und Bürgertum in der Habsburgermonarchie, 18. – 20. Jahrhundert (Sozial- und wirtschaftshistorische Studien 31, Wien 2004).

Christian H. *Stifter*, Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887 – 2005 (Enzyklopädie des Wiener Wissens 3, Wien 2005).

Eva *Tesar* (Hg.), Hände auf die Bank...Erinnerungen an den Schulalltag (Damit es nicht verloren geht... 7, hg. Michael Mitterauer, Wien/Köln/Graz 1985).

Peter *Urbanitsch*, Bürgertum und Politik im Österreich des 19. Jahrhunderts. In: Beiträge zur historischen Sozialkunde 18 (1988) 80-86.

Adam Wandruska, Peter Urbanitsch (Hg.), Die Habsburgermonarchie 1848 – 1918. Die Völker des Reiches, Bd.3/1 (Wien 1980).

Ingeborg *Weber-Kellermann*, Die gute Kinderstube. Zur Geschichte des Wohnens von Bürgerkindern. In: Lutz Niethammer (Hg.), Wohnen im Wandel (Wuppertal 1979).

Andreas *Weigl*, Demographischer Wandel und Modernisierung in Wien. Kommentare zum historischen Atlas von Wien (Wien 2000).

Elisabeth *Wiesbauer*, Das Kind als Objekt der Wissenschaft. Medizinische und psychologische Kinderforschung an der Universität Wien 1800-1914 (Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften 7, Wien/Salzburg 1982).

Anton *Wildgans*, Musik der Kindheit und andere autobiographische Texte (Wien 1953).

Stefan *Zweig*, Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers (36. Aufl. 2007).

## Curriculum Vitae

**Name:** Tomandl  
**Vorname:** Barbara  
**Geburtsdatum:** 23. November 1980  
**Geburtsort:** Grieskirchen  
**Nationalität:** Österreich  
**Kinder:** Clemens, \*2004  
Jakob, \*2006  
**Lebensgefährte:** Stefan Köllesberger, \*1978

**Ausbildungen:** 4 Jahre Volksschule, St. Aegidi (1987-1991)  
4 Jahre Hauptschule St. Aegidi (1991-1995)  
5 Jahre Bundesbildungsanstalt für  
Kindergartenpädagogik, Ried im Innkreis (1995 –  
2000)  
Dargan Study Centre, Bray (Irland) (2000-2001)  
Cambridge Advanced Certificate (June 2001)  
Studium an der Universität Wien für Geschichte  
und Anglistik (2001-2008)  
IELTS (International English Language Testing  
System) Test (September 2003)

**Sprachen:**                    Englisch

**Berufserfahrungen:**    Au-pair, Enniskerry (Irland), 2000- 2001  
Telekom Austria, Wien, 2001-2003  
LEXMARK, Dublin, Juli / August 2003  
Lern in Team, Wien, Oktober 2003 – Oktober 2004  
LernQuadrat, Wien, 2004 - 2006

## **Abstract**

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand in Österreich ein enormer Entwicklungs- und Veränderungsprozess statt. In der Politik befand sich die Habsburgermonarchie an der Schwelle zur Demokratie. Die Industrialisierung hat die Arbeitswelten entscheidend verändert. Die massive Zuwanderung nach Wien – die Bevölkerung wuchs auf 2 Million Menschen – stellte an die Stadtplanung gewaltige Anforderung. In dieser Entwicklung gab es noch schwere Lebensbedingungen. Viele Menschen mussten auf kleinsten Wohnflächen – z.B. gab es nur eine Toilette pro Gang – zusammenleben. Die Stadt war mit einem erhöhten Wohnungs- und Sanitärbedarf konfrontiert. In der Wiener Moderne waren Kunst und Kultur Innovationsfaktoren. Sie evozierten und spiegelten revolutionäre Veränderungen. In Kunst und Kultur wurden viele Probleme und Fragen neu gedacht und aktiv verändert. Moderne Architektur, Musik, Literatur, Malerei, Tanz, Psychoanalyse waren Ausdruck zeitgenössischer Strömungen, formulierten Utopien und waren nicht nur der Abglanz der Vergangenheit. Alfred Loos, Gustav Mahler, Arnold Schönberg, Hugo von Hofmannsthal, Arthur Schnitzler, Egon Schiele, Oscar Kokoschka und Sigmund Freud, um ihre berühmtesten Vertreter anzuführen, versuchten sich selbst und ihre Perspektiven und Befunde zur Gesellschaft unabhängig von ihren kulturellen und familiären Wurzeln neu zu definieren. Ihre großen bahnbrechenden Ideen waren nicht nur von künstlerischer Qualität, sondern vielmehr vom Interesse an den Menschen und ihrem Dasein geprägt. Sie setzten sich mit den Grundfragen der Menschheit und des Menschseins auseinander. Triebstrukturen, das Seelenleben sowie Denkmuster wurden analysiert und im Zuge dessen offen über Liebe, Leidenschaft, Sexualität und Tod diskutiert.

Setzt man sich mit der Bildung der Gesellschaft in der Wiener Moderne auseinander, so darf man die Leistungen der „Wiener Schulen“ nicht außer Acht lassen. Es wäre jedoch unzureichend, Bildung auf die Intellektuellen jener Zeit zu projizieren. In meiner Diplomarbeit möchte ich interdisziplinär und gesellschaftskritisch Grundideen und Befindlichkeiten der Menschen während



der Wiener Moderne darstellen. Der Schwerpunkt meiner Bildungsanalyse lag auf der Gesellschaftsstruktur und ihren Netzwerken. Die Einbeziehung aller Schichten (Adel, Bürgertum, Arbeiter sowie Frauen) und möglichst vieler Bildungsinstitutionen (staatliche, kulturelle und disziplinäre) basierte jedoch nicht auf einem Vollständigkeitswahn heraus, sondern auf der Tatsache, dass diese interdependent agierten und somit erst zusammen ein vollständiges und erklärendes Bild der Bildungswirklichkeit der Wiener Moderne darstellen.

Primär lautete die Frage: *Warum war gerade die Wiener Moderne so von Offenheit, Bildung und Kultur geprägt?* Der Fokus auf die Kultur des österreichischen Volkes resultierte aus der Tatsache, dass sowohl politisch als auch wirtschaftlich das Habsburgerreich mit ihrem Zentrum, Wien, in Europa an Bedeutung verlor. Die Kunst und Kultur blieb die Krücke des Stolzes des Staates. Es war diese besondere kulturelle Atmosphäre, in der Bildung gedeihen konnte. In Zeiten frei von Kriegen, Revolten und Hungersnöten und voll von Demokratie, Fortschritt und Sicherheit waren die Menschen zu denkerischen Höchstleistungen und ambitionierten Bildungsbestrebungen befähigt. Die künstlerische Offenheit, nationale Heterogenität (starke Zuwanderung um die Jahrhundertwende) und die kulturelle Vielfalt der Wiener Moderne motivierte die Menschen zur Selbstreflexion und Selbstbestimmung ihres Lebens. In dieser bewussten Lebensgestaltung spielte Bildung eine Schlüsselrolle.

Der in der Arbeit verwendete Bildungsbegriff umfasst für die persönliche Lebensgestaltung relevante Bereiche der Kultur, Sozialisation und Qualifikation. In Anbetracht dieser Definition sind wir in der Wiener Moderne mit unterschiedlichen Bildungswirklichkeiten konfrontiert. So eröffneten sich einem adeligen Kind ganz andere Sozialisations- und Qualifikationsspielräume als einem Arbeiterkind. Männer fanden andere kulturelle Voraussetzungen vor als die Frauen. Trotz dieser sozialen Unterschiede existierte quer durch alle sozialen, nationalen und kulturellen Schichten ein einheitliches Bildungsverständnis. Bildung bedeutete das Tor zu einem besseren Leben.