



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Utilitätsgedanke als Basis für die Gründung des
ersten Taubstummeninstituts im Wien des
18.Jahrhunderts

eine Spurensuche nach den Beweggründen im Kontext
von Erziehung und Bildung

Verfasserin

Karin Tanzler

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, am 31.8. 2012

Studienkennzahl lt.Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.Prof. Dr. Max Friedrich

1.INHALTSVERZEICHNIS

2. EINLEITUNG

2.1. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

3. DER UTILITARISMUS UND DIE UTILITARISTISCHE ETHIK

4. POLITISCH – GESELLSCHAFTLICHE SITUATION IM EUROPA DES 18. JAHRHUNDERTS

4.1. Der europäische Absolutismus

4.2. Die Aufklärung

4.3. Der Absolutismus und die Aufklärung - der Aufgeklärte

Absolutismus in Österreich

4.4. Die Gesellschaftspolitik des theresianisch- josephinischen Zeitalters

5. DER AUFGEKLÄRTE ABSOLUTISMUS IN ÖSTERREICH

5.1 Glückseligkeit der Bürger

5.2. Disziplinierung der Gesellschaft

5.3. Wirtschaft und Heer

5.4. Wesentliche Merkmale der Theresianisch- josefinischen Reformpolitik

6. DIE THERESIANISCH – JOSEFINISCHE EPOCHE UND DEREN GESUNDHEITS-UND FÜRSORGEPOLITIK

6.1 Gesundheit, Hygiene und sanitäre Situation

6.2. Die theresianisch – josephinische Epoche und deren Gesundheits und Fürsorgepolitik mit besonderer Berücksichtigung der Taubstummen.

7. DIE THERESIANISCHE SCHULREFORM

7.1. Einleitung

7.2. Die theresianisch - josephinische Schulreform für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in kaiserlich königlichen Erbländern im Jahr 1774

7.3. Das Leben und Wirken von Johann Ignaz von Felbiger

7.4. Resümee

8 . MENSCHEN MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN

8.1. Das Schicksal von Behinderten in der europäischen Kulturgeschichte

8.2 Das Schicksal der Taubstummen von der Antike bis ins 17. Jahrhundert

9. BEGRIFFSDEFINITIONEN MIT BEZUG AUF HÖR BEHINDERTE

- 9.1. Pädagogische Aspekte des Hörverlustes
- 9.2. Arten und Ausmaß von Hörschäden
- 9.3. Methodische Einteilung nach Ursachen und anatomischen Gesichtspunkten
- 9.4. Methodische Einteilung nach dem Zeitpunkt des Auftretens
- 9.5. Messmethoden zur Erfassung des Hörvermögens
- 9.6. Das Cochlea-Implantat

10. KOMMUNIKATION ZWISCHEN TAUBSTUMMEN

- 10.1. Die Lautsprache
- 10.2. Phonembestimmtes Manualsystem oder lautsprachbezogenes Manualsystem
- 10.3. Die Gebärdensprache (DGS)
- 10.4. Bilinquale Erziehung

11. DIE RECHTLICHE SITUATION DER TAUBSTUMMEN VON DER ANTIKE BIS ZUR GEGENWART

12. ERSTE VERSUCHE DER BESCHULUNG TAUBSTUMMER KINDER IN EUROPA

- 12.1. Einleitung
- 12.2. These des Aristoteles
- 12.3. Bildsamkeit
- 12.4. Erste Versuche einer Beschulung Taubstummer
- 12.5. Erste Versuche in Spanien – Cardanus, Ponce de Leon, Carrion, Bonet
- 12.6. Erste Versuche in England – Thomas Wallis, Bulwer, John Wallis
- 12.7. Erste Versuche in Holland – Amman
- 12.8. Erste Versuche in Frankreich – Pereira, Deschamps, de l'Épée, Sicard
 - 12.8.1 Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780)
 - 12.8.2 Abbe ´ Etienne Francois Deschamps (1745 – 1791)
 - 12.8.3 Abbé Charles Michel de l ´Epée (1712-1789)
 - 12.8.4 Abbè Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822)
- 12.9. Erste Versuche in Deutschland – Heinicke (1727-1790)
- 12.10. Resümee

13. GRÜNDUNG DES K.u.K. TAUBSTUMMENINSTITUTS IN WIEN

13.1. Die ersten Räumlichkeiten des Instituts

13.2. Mängel des Unterrichts

13.3. Konflikte am Institut

13.4. Die Unterrichtsmethode der ersten Jahre und Entwicklung der sog. Wiener Methode

13.4.1 Die Wiener Methode der ersten Jahre

13.4.2 Die endgültige Wiener Methode

13.5. Die Unterrichtung der Gebärdensprache

13.6. Die Lauterlernung

13.6.1. Die Ausbildung eines Wortschatzes

13.6.2. Erlernen der Satzbildung

13.7. Unterschiede Gebärdensprache - Lautsprache

13.8. Resümee

ZUSAMMENFASSUNG

LEBENS LAUF

LITERATURVERZEICHNIS

2. EINLEITUNG

1779 wurde von Kaiserin Maria Theresia das Gründungsdekret für ein Taubstummeninstitut in Wien unterzeichnet und 1784 der Priester Friedrich Stork (1746 – 1832) zum ersten Direktor ernannt. Seine Berufung zum Leiter des Instituts erhielt Stork von Joseph II. (vgl. Eller Rüttgardt 2008; S.47) , und Kaiserin Maria Theresia. Stork der auf Geheiß von Josef II. eine Zeit lang in der damals ersten Taubstummenanstalt der Welt , nämlich der von Paris hospitierte, organisierte das Taubstummeninstitut in Wien genau nach der Französischen Methode der Gehörlosenbildung , der Lehrmethode des französischen Abts Charles Michel de l' Epée (1712-1789).

In einem von Zacharias Wertheim verfassten und 1810 veröffentlichten zeitgenössischen Bericht beschreibt der Autor dabei den Zweck des Taubstummeninstituts in der Form , dass „ gehör- und sprachlosen Kindern ein ihren Organisationsfehlern angemessenen Lehrart, Unterricht und Übung in gemeinnützigen und zum bürgerlichen Leben unentbehrlichen Kenntnissen so lange zu geben sei, bis sie im Stande sind, sich ihren Unterhalt selbst zu verschaffen „(vgl. Wertheim 1810).

Bis zu diesem Zeitpunkt wurden schwerhörige oder taube Kinder als nicht bildungsfähig bezeichnet und wie sich die Beschulung auf diese Gruppe von Kindern und auf die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt ausgewirkt hat, soll in der vorliegenden Diplomarbeit analysiert werden.

Von diesen Betrachtungen ausgehend, leitet sich meine Forschungsfrage ab nämlich ob der Utilitätsgedanke als Auslöser für die Gründung des ersten Taubstummeninstituts im Wien des 18. Jahrhunderts war.

2.1. Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung dieser Frage werden folgende Wesensmerkmale der thesesianisch - josefinischen Zeitepoche untersucht

- Die Politisch Gesellschaftliche Situation im Europa des 18.Jahrhunderts
- Der Aufgeklärte Absolutismus in Österreich

Neben dem Studium von umfangreichen Literaturquellen, welche die Grundlage für die stoffliche Erarbeitung und Erörterung der Fragestellung bilden, wurden auch Originaldokumente mit Bezug auf die Gründung des Taubstummeninstituts in Wien und mit Bezug auf die Anfänge der Unterrichtstätigkeit im Bürgerspital Wien analysiert.

Des weiteren führte ich eine Internetrecherche mit den Suchkriterien nach relevanten Dissertationen und Diplomarbeiten mit Bezug auf die, in dieser Arbeit formulierten konkreten Fragestellungen durch.

Es erfolgte eine Analyse von Begriffen und die Bestimmung ihrer Stellenwerte im Kontext mit dem thesesianisch – josefinischen Zeitalter zu den folgenden Themen

- der Utilitarismus oder die utilitaristische Ethik als implizierte Wertetheorie
 - die medizinischen Ursachen für die Schwerhörigkeit /Taubheit im Säuglings und Kleinkindalter und damit im Zusammenhang die gesundheitspolitische und sanitäre Situation und die Ausformung der Hygienemaßnahmen

Bei meinen Literaturrecherchen stellte ich fest, dass alle Reformen der thesesianisch – josefinischen Epoche und dem Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus in Österreich im Allgemeinen und die Einführung des ersten

Taubstummeneinrichtungen in Wien im Besonderen durchaus eine Folge und damit im Zusammenhang mit dem in ebendiesem Zeitraum aufkommenden Utilitarismus oder auch der utilitaristischen Ethik zu sehen sein könnten. Dies wurde zwar schon in der Publikation von Engelbrecht 1984 angesprochen (vgl. Engelbrecht 1984, S. 69) und in der Diplomarbeit von Faimann 2007 neuerlich erwähnt, eine endgültige Verifizierung der Hypothese erfolgte jedoch von beiden Autoren nicht.

Eine Darstellung des Zusammenhangs zwischen dem Utilitätsgedanken und der Gründung des ersten Taubstummeneinrichtungen in Wien liegt bisher aber noch nicht vor, was eine Forschungslücke darstellt und die Relevanz meiner Forschungsfrage unterstreicht.

Weiter wurde in der Diplomarbeit auf ein Gender Mainstreaming verzichtet, da nur so die Literaturzitate unverändert übernommen werden konnten.

3. DER UTILITARISMUS UND DIE UTILITARISTISCHE ETHIK

Der Utilitarismus oder auch die utilitaristische Ethik stellt eine gesellschaftliche Norm dar, die den Versuch unternimmt, „ verbindliche Normen mit wissenschaftlichen Mitteln zu begründen, das heißt zumindest ohne eine letzte Berufung auf politische und religiöse Autoritäten“ (Höffe 2008, S. 8) diese Ethik zu schaffen. Dabei ist nach dieser ethischen Theorie die Beförderung des allgemeinen Glücks das erste und einzige Kriterium des moralisch richtigen Handelns (vgl. Birnbacher 1976, S. 23).

Als einzelne Elemente, die als Basis zur Entscheidung der moralisch richtigen Handlung des Einzelnen gelten, haben sich vier Teilkriterien erwiesen, die eine rationale Wahl zwischen alternativen Möglichkeiten erlauben.

- a) Die Richtigkeit einer Handlung ergibt sich nicht aus ihren Eigenschaften heraus sondern die Richtigkeit bestimmt sich von den Folgen der Handlung her
- b) Gemessen werden diese Folgen der Handlungen an ihrem Nutzen
- c) Der Nutzen einer Handlung soll sich nicht auf jedes beliebige Ziel oder jeden Zweck fokussieren sondern nur auf einen Nutzen für das, was an sich gut ist. Nach den klassischen Vertretern Bentham und Mill etwa enthält der Utilitarismus werttheoretische Positionen mit dem höchsten Wert , nämlich der Erfüllung der menschlichen Bedürfnisse und Interessen , dem menschlichen Glück das
- d) Ausschlaggebend für Qualität des Handelns ist dabei aber auch nicht das Wohlergehen einer bestimmten Gruppe, Klasse oder Schichte von Menschen sondern das Wohlergehen aller Menschen die von der Handlung betroffen sind. (vgl. Höffe 2008, S. 10)

Nach Höffe (2008) lassen sich dabei die vier Teilkriterien nämlich das Folgen - (Konsequenzen -) und das Nutzen - (Utilitäts-) Prinzip, das hedonistische und das universalistische Prinzip in das Prinzip der Nützlichkeit zusammenfassen : „ Diejenige Handlung bzw. Handlungsregel ist moralisch richtig, deren Folgen für das Wohlergehen aller Betroffenen optimal ist“ oder anders formuliert : „Handle so , dass die Folgen deiner Handlung bzw. Handlungsregel für das Wohlergehen aller Betroffenen optimal sind“ (Höffe 2008, S. 11).

Obwohl der Utilitarismus in England von seinen Proponenten Jeremy Bentham (1748 – 1832) in der Publikation „ Introduction to the Principles of Morals and Legislation „und John Stuart Mill (1806 – 1873) mit seinem Dokument „Utilitarianism“ in der Epoche der Aufklärung seine Hochblüte erfuhr, gab es schon lange vor dieser Zeit Philosophen die in einzelnen Teilbereichen des Utilitarismus als Vordenker anzusehen sind.

So lässt sich zum Beispiel der Hedonismus bis in die antike Ethik von Aristipp (433 – 360 v.Chr.) und Epikur (341 – 270 v.Chr.) zurückverfolgen die aber eher eine egoistische als eine universalistische Form des Hedonismus verfolgt haben. Auch Aristoteles ging schon davon aus, dass alle, sowohl die Gebildeten als auch die Menge, nach Glück streben. (Über das was das Glück aber sei, entbrannte jedoch der Streit) (vgl. Höffe 2008, S. 13).

Das Konsequenz und das Utilitätsprinzip (siehe oben) schließlich erscheint auch schon in hochentwickelter Form bei Hobbes (1588-1679) wobei aber auch hier im Gegensatz zu den Dokumenten von Bentham und Mill die Neubegründung von Moral, Recht und Staat auf einem aufgeklärten Egoismus aufbaut.

Ob und in welchem Ausmaß schon die Veröffentlichung der Dokumente Benthams und von Mill im englischsprachigen Raum Auslöser zu einer Hinwendung der Herrscherhäuser Europas zum Prinzip der utilitaristischen Ethik waren oder ob die Schriften über den Utilitarismus erst durch die Übersetzung Benthams „Introduction to the Principles of Morals and Legislation“ ins französische durch Etienne Dumont (1802) im restlichen Europa aber auch in Amerika den Bekanntheitsgrad erhielten, der zur Beeinflussung politischer Kreise im Sinn des Utilitarismus führte, ist schwer zu beurteilen.

Betrachtet man aber die Dokumente Benthams im Hinblick auf ihre Aussagen bezüglich des hedonistischen Kalküls, mit welchem er das Instrumentarium und das erforderliche Sanktionensystem jener Politik zu Verfügung stellen will, die an einer Planung – einem Überschauen der Zusammenhänge und einem Berechnen der Folgen der Politik – interessiert sind (vgl. Höffe 2008, S. 17) so haben sich im spätf feudalen und frühkapitalistischen England unter dem Einfluss der „Philosophical Radicals“ zu denen die Anhänger der Benthamschen Utilitätsethik gezählt werden, soziale und politische Reformen durchsetzen lassen die auf den Theorien des hedonistischen Kalküls basierten. Dies könnte ein Hinweis sein, dass auf Grund von politischen und hier besonders gesellschaftspolitischen Veränderungen wie sie in England stattfanden und die auf die Proponenten des Utilitarismus zurückzuführen waren, auch andere europäische Herrscherhäuser der damaligen Epoche mit dem Gedankengut des Utilitarismus konfrontiert waren und sich damit auseinanderzusetzen begannen.

Die utilitaristische Kultur hatte ihre Wurzeln in der Erfahrung mit und im Zugang zu den Märkten für Güter und Dienstleistungen. Wenn man einen Menschen oder eine Handlung vom Standpunkt der Nützlichkeit aus beurteilen will, dann schätzt man die Folgen ab. Dieser Ausrichtung des

Handelns begegnen wir auch im Umgang mit behinderten Menschen die als Arbeitskräfte „minderer Güte“ aus der Sicht des Utilitarismus nur bedingt zu gebrauchen, weil ökonomisch nicht verwertbar, sind. Vom utilitaristischen Standpunktaus gesehen ist das Interesse an Wohlfahrt sehr begrenzt wobei die Grenzen gelegt werden zwischen Kindern für die der Unterricht lohnend war und somit eine Brauchbarkeit des Einzelnen für die Gesellschaft gegeben war. Nützlichkeit war also Legitimationsbasis für die Beschulungsversuche. (vgl. Möckel 2007, S.58 f)

Auf die Tradition des Utilitarismus baut die aktuelle präferenz-utilitaristische Ethik auf. Heese beschreibt ihre Auffassung bezüglich der Glücksoptimierung wie folgt: Glück beschränkt sich auf „das Ziel größtmöglichen Glücks für eine möglichst große Gruppe von Menschen, den „Personen“, deren Glücksansprüchen Präferenz zukommen soll“ (Heese 1989, S. 124 zit. nach Haeberlin 2005, S. 312)

Anspruch auf Optimierung des Glücks haben in der präferenz-utilitaristischen Ethik jene Menschen, „welche ein gewisses Minimalmaß an Intelligenz, Explorationsdrang, Selbstbewusstsein, Zeitgefühl und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit erfüllen. Wer das Minimum unterschreitet und damit das Kriterium des Personseins nicht erfüllt, hat keinen ethisch begründbaren Anspruch auf Optimierung des eigenen Glücks“ (Haeberlin 2005, S. 312). Bei den Präferenz-Utilitaristen findet man auf die Frage, für wen das Glücksoptimierungs-Prinzip gilt, folgende These. Es sollen möglichst alle Menschen, welche - speziestypische menschliche Fähigkeiten wie beispielsweise Intelligenz und Selbstbewusstsein bis zu einem minimalen Grad zu entwickeln in der Lage sind - einbezogen werden. Nur das Nicht-am-Leben-Bleiben befreit von diesem Anspruch. Für die Entscheidung darüber ob eine Schädigung so negativ gewertet werden kann, dass Leben nicht mehr ausreichend

wertvoll ist wurde ihre These um eine soziale Komponente erweitert (vgl. Haeberlin 2005, S. 319-323)

Die Heilpädagogik entstand anfangs aus der Bemühung Menschen mit vorwiegend somatisch bedingter Behinderungen (Gehörlosigkeit, Blindheit oder kognitive Retardierung) (vgl. Biewer 2010, S. 12f) zu bilden. Die Basis dieser ersten heilpädagogischen Bemühungen und dem Ziel der Heilpädagogik, nämlich der Hilfe zu höchstmöglicher Selbstständigkeit eines jeden Menschen, leitet sich von einem Zustand des „Glücklichsein“ unabhängig von Behinderung ab und kann dabei durchaus aus der utilitaristischen Denkweise von Mill abgeleitet werden, welche besagt „ ... niemand ... wird daran zweifeln können, , dass die wirklichen großen Übel in der Welt prinzipiell ausrottbar sind... „ (Mill 2010 Reclam, S. 47).

Das Normalisierungsprinzip als Beispiel aus der aktuellen Debatte der Behindertenpädagogik bedient sich dabei einer Definition welche besagt das eine Lebensform für Behinderte anzustreben sei, die demjenigen der nicht-behinderten Menschen möglichst ähnlich ist. Mit „normal“ ist dabei gemeint: so ähnlich zum Leben der Mehrheit aller Menschen im gleichen Land wie möglich“. Das Normalisierungsprinzip aber bedeutet auch, dass das Leben behinderter Menschen so weit als möglich „normalen“ Lebensbedingungen anzunähern ist (vgl. Moeckel 2007, S. 210). Demnach sollen alltägliche Lebensbedingungen geschaffen werden, welche dieser Personengruppe eine weitgehende Selbstständigkeit ermöglicht bzw eine größtmögliche Unabhängigkeit ermöglicht (vgl. Möckel 2007, S. 211).

4.POLITISCH – GESELLSCHAFTLICHE SITUATION IM EUROPA DES 18.JAHRHUNDERTS

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kam es, hervorgerufen durch die Auseinandersetzung mit den Ideen der Aufklärung und der Hinwendung der großen Herrscherhäuser Europas zu dieser neuen gesellschaftspolitischen Strömung zu unterschiedlich ausgeprägten Reformschritten, die hin zur Entwicklung des aufgeklärten Absolutismus und damit zu einem politisch-gesellschaftlichen Strukturwandel in ganz Europa führten.

4.1. Der europäische Absolutismus

Basierend auf den Publikationen von Bodin, Hobbes und anderen wurde in vielen europäischen Gesellschaften der Weg geebnet weg von mittelalterlichen Staatsformen, wie der von Gott gegebenen Monarchie, hin zur Ausbildung eines obrigkeitlichen Verwaltungsstaates. Es konstituierte sich eine, in der Regel mit der Person des Herrschers, souveräne Zentralgewalt. Es kam zur Verstaatlichung aller wichtigen Bereiche des politisch-gesellschaftlichen Lebens und zur Herausbildung einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung (vgl. Grimm 1987, S. 38), die die überkommene mittelalterlich-feudale Gesellschaftsstruktur zu liquidieren trachtete.

Grundlegende Ausformungen eines solchen Machtstaates erfolgten in Frankreich unter Ludwig XIV (1643-1715). Er baute den königlichen Hof zum Herrschaftsinstrument gegenüber den Untertanen und dem Adel aus. Mittels Zentralisation schuf er die Grundlagen des modernen französischen Staates, der sich durch Einheit von Verwaltung, Recht, Wirtschaft und auch Konfession auszeichnete (vgl. Grimm 1987, S. 40).

Jean Bodin (1530-1596), Jurist war einer der geistigen Wegbereiter des neuzeitlichen Absolutismus. 1576 veröffentlichte er sein Werk „Six livres de la Republique“ (vgl. Mieck 1998, S. 169) und formulierte darin als erster den neuen Staatsbegriff der Souveränität. Als Merkmal der Souveränität nennt Bodin erstens die lebenszeitliche Ausübung der Herrschaft, zweitens die absolute und unteilbare Souveränität und drittens, die Macht und das Monopol des Souverän Gesetze zu erlassen aber auch aufzuheben. (vgl. Mieck, ebd.). Bodin bezeichnete den französischen König als obersten - „Souverän“ seiner Untertanen, der von allen Gesetzen – dem göttlichen und „natürlichen“ Recht ausgenommen – entbunden war. Nach Bodin liegt die Macht über Legislative, Exekutive und Jurisdiktion allein beim Herrscher (vgl. Mieck 1998, S. 172).

Thomas Hobbes (1588-1679) ein zweiter einflussreicher Wegbereiter des Absolutismus erhob ein halbes Jahrhundert nach Bodin den Begriff der Souveränität zum allgemeingültigen Prinzip und damit zur „naturrechtlichen“ Legitimation des Absolutismus (vgl. Grimm 1987, S. 39). Seine theoretischen Abhandlungen verfasste er in dem Werk: „Leviathan“ (1651). Er definiert darin den Zweck des Machtstaates den Untertanen die Sicherheit zu geben, so glücklich – oder so wenig unglücklich wie möglich – leben zu können. Nach Hobbes ist der Mensch nicht in der Lage, eine friedfertige Lösung aus eigenen Stücken generieren zu können, und er ist dadurch gezwungen, sich freiwillig einem Souverän zu unterwerfen. Diese Unterwerfung ist absolut, endgültig und unwiderruflich (vgl. Mieck 1998, S. 171f).

Seiner Theorie folgend übertrug die Gesellschaft einem Souverän (Leviathan), der von allen vertragsmäßigen Bedingungen und Verpflichtungen frei ist, die Macht, welche die Ordnung des Gemeinwesens garantieren soll (vgl. Mieck 1998, S. 171).

Nach Hobbes dominieren im vorstaatlichen – und damit keinem Gesetz unterliegendem Zustand Ehrgeiz, Neid, Egoismus, Ruhmsucht und Habgieren. Diese führen zu einer dauernden persönlichen Gefährdung. Hobbes bezeichnet diese Entwicklung als „status naturalis“. Nach Hobbes sind die Menschen nicht in der Lage diesen Zustand aus eigener Kraft zu überwinden. Sie benötigen aus diesem Grund einen Souverän, den sie sich freiwillig unterwerfen sollen. Diesen Übergang bezeichnet er als „status civilis“. Jede Einschränkung würde den Rückfall in den status naturalis bedeuten. Aus diesem Grund sind die Untertanen zu bedingungslosem Gehorsam verpflichtet (vgl. Mieck 1998, S. 171).

4.2. Die Aufklärung

Zur selben Zeit als Philosophen wie Bodin und Hobbes mit ihren Abhandlungen die theoretische Basis für den Absolutismus legten, setzte aber Kritik an diesem System ein und entwickelte sich vielerorts eine Gegenströmung zum Absolutismus in der Form der Aufklärung. Die Träger der kritischen Haltung gegenüber der Souveränität führten den Ursprung des Staates dabei nicht auf die Unterwerfung des Individuums unter den Souverän zurück, sondern leiteten ihn aus dem freien Willensakt des einzelnen Bürgers ab, der diesen „Gesellschaftsvertrag“ zur Sicherung seiner „natürlichen“ Rechte einging.

Voraussetzung für die Entwicklung der Aufklärung im 18. Jahrhundert war eine epochale Umgestaltung des Weltbildes und es wurden als Folge zahlreicher Entdeckungen im 15. und 16. Jahrhundert tradierte Vorstellungen revidiert (vgl. Haeberlin 2005, S. 120). Der Kampf gegen Autoritätsgläubigkeit und gegen dogmatische Fesseln griff stärker als in anderen Bereichen der Wissenschaften auf das Gebiet der Naturwissenschaft über (vgl. Mieck 1998, S. 200). Wesentlich beeinflussten Galileo Galilei (1564-1642) die bisher vorherrschenden Weltvorstellungen mit seiner Wissenschaftstheorie des Empirismus. Durch

wissenschaftlich begründetes Denken, das durch systematisches Beobachten und Messen generiert wurde, erhielt man neue, zuverlässige Erkenntnisse, dass

„ [...] die Wahrheit in den Dingen versteckt ist und mit vernunftgeleiteter Beobachtung mit [...] zunehmendem Fortschritt gefunden werden kann.“

Eine entgegengesetzte Denkweise war der, ebenso prägende Rationalismus von René Descartes (1596-1650). Dieser geht davon aus, dass die Wahrheit nicht in den Tatsachen selbst versteckt ist und nicht durch Beobachtung gefunden werden kann, sondern dass die Wahrheit in der menschlichen Vernunft liegt (vgl. Haeberlin 2005, S. 120f)

Neben diesen naturwissenschaftlichen Erneuerungen kam es aber auch auf zahlreichen anderen Gebieten zu neuen Entwicklungen, die diese Epoche wesentlich beeinflussten. (Kepler - Planetengesetze , Newton - Spektralfarben, Gravitationstheorie, Differential-, Integral- und Infinitesimalrechnung, Gilbert - Magnetismus, Elektrizität). Im Rahmen dieses neuen Weltbildes, das alle Erscheinungen zu erklären versuchte, vollzog sich auch die Ausbildung rational verstandener Rechts- und Staatslehren (vgl. Mieck 1998, S. 201)

Charles de Secondat, Baron de Montesquieu (1689–1755) ein französischer Schriftsteller, Philosoph und Staatstheoretiker der Aufklärung, baut auf diese Erkenntnisse und Entwicklungen auf, wobei sein Staatsbegriff und mit ihm der Begriff der Freiheit auf der unlöslichen Verschmelzung von persönlicher, korporativer und staatlicher Freiheit beruhte. Ein zentraler Begriff seiner Theorie war der Begriff der Freiheit. Montesquieus definiert Freiheit als das Recht, alles tun zu können, was die Gesetze erlauben. Politische Freiheit implizierte Sicherheit, die von der Güte der Strafgesetze abhing. Der Katalog der individuellen Freiheitsrechte umfasste Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit,

sowie das Recht auf eine staatsfreie Privatsphäre, wobei die primäre Aufgabe des Staates es war, diese Sicherheit durch eine adäquate Gesetzgebung zu gewährleisten. Entscheidend dabei war, jedem Missbrauch vorzubeugen. Deshalb trat er wie auch der Vertreter des Absolutismus Hobbes für die Teilung der drei Arten der Gewalt nämlich von legislativer, exekutiver und richterlicher ein (vgl. Grimm 1987, S. 41). Für Montesquies stellt der Staat ein freies Gemeinwesen dar, das nicht mit der Person des Herrschers oder einer bestimmten sozialen Gruppe identifiziert werden kann (vgl. Grimm 1987, S. 42).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) Schriftsteller, Philosoph und geistiger Wegbereiter der Aufklärung, wiederum definierte den Staat als Prinzip der Gleichheit aller Individuen und lehnte jede Über- und Unterordnung grundsätzlich ab. Eigentlicher Träger der Staatsmacht war für ihn das Volk, dessen Wille sich in der Volkssouveränität manifestiert. Diese sei die letzte und höchste Entscheidungsinstanz und der Garant von Gleichheit und Freiheit. Rousseau bestimmte die Freiheit als das Wesensmerkmal des Menschseins. Ursprünglich – im Naturzustand oder auch status naturalis genannt – waren alle Menschen gleich, frei und gut. In seinem Werk „Du Contrat Social ou principes du droit politique“ schreibt er, dass das Streben nach Freiheit jedem Individuum von Natur aus eigen sei. Verzicht auf die eigene Freiheit impliziert daher den Verzicht auf Menschentum, Menschenrechte und Menschenpflichten. Als Grundlage seiner Theorie konstituierte er den Gesellschaftsvertrag, der als Grundlage das „allgemeine Wohl“ sah (vgl. Grimm 1987, S. 43f). Rousseaus Ziel war es, den Verlust an natürlicher Freiheit zu minimieren, wozu er einen Gesellschaftsvertrag konstituierte, der als Grundlage den Gemeinwillen sah. Dieser Vertrag bezweckt das „allgemeine Wohl“. Dieser Volkssouveränität waren auch das formelle Staatsoberhaupt – erblicher Monarch oder gewählter Mandatar- verpflichtet (vgl. Grimm 1987, 43f)

In England wurden durch Francis Bacon (1561-1626) und John Locke (1632-1704) 100 Jahre früher als in Frankreich der Weg für die Aufklärungsepoche bereitet. Bacon gilt als Vertreter des Empirismus. Er führte als Denkweise das induktive Schließen ein. Wesentlich hierbei ist die Generierung von Erkenntnis durch die Beobachtung einzelner Tatsachen, welche zu allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten führen. Nach Bacon muss sich Wissenschaft des Experiments bedienen (vgl. Haeberlin 2005, S. 121).

John Locke (1632-1704) ein englischer Arzt und Philosoph wiederum wandte sich gegen Absolutismus, Gottesgnadentum und Staatsomnipotenz. Nach seiner Konzeption war es Aufgabe des Staates, die Sicherung der individuellen Rechte auf Leben, Eigentum und Freiheit zu gewährleisten, welche auch der König zu respektieren habe. Er trat für eine Trennung von legislativer, exekutiver und richterlicher Gewalt ein um einen Missbrauch politischer Gewalt zu verhindern. Er forderte, „dass jeder Mensch nach eigener vernünftiger Entscheidungen handeln müsse und deshalb ein Recht auf Erziehung zur Vernunft habe“. Das Menschenbild der „tabula rasa“ geht auf Locke zurück. Die Psyche des Kindes wird hier mit einer glattgestrichenen Wachstafel verglichen, auf die geschrieben werden kann, was man als Erzieher beabsichtigt. Nach Locke ist die menschliche Seele nicht von vornherein determiniert, sondern „der Mensch bringt nur das Vermögen und das Verlangen mit, zu Vorstellungen zu kommen“. Dies bedeutet, dass der Mensch mit angeborenen Kognitionen zur Welt komme. „Angeboren sind nach Locke das Verlangen nach Glück und die Tendenz zur Vermeidung von Unglück und Elend. Zum Glück gelangt der Mensch mit Hilfe seiner Vernunft“ (Haeberlin 2005, S. 121). Die Grundanschauungen des Utilitarismus der Aufklärung beziehen ihren Ursprung unter anderem hieraus (vgl. Haeberlin 2005, S. 121), „denn die utilitaristische Ethik impliziert, welche Werte des vernünftigen Menschen dem Glück eines Mensch dient (vgl. Höffe 2008, S. 10). Ziel

dieser Theorie ist der vernünftige, autonome und Gesellschaftlich nützliche Mensch (vgl. Haeberlin 2005, S. 121).

Das Kind allerdings muss zur Vernunft erzogen werden, denn von Geburt an ist es kein vernünftiges Wesen. Eine vernunftgeleitete Erziehung soll dabei aber nie etwas wider die Natur unternehmen. Der Begriff Natur wird in diesem Kontext als pädagogisches Ziel definiert und bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht „die natürlichen Triebe zu berücksichtigen“, sondern das Kind durch Erziehung zu seiner ihm gemäßen Natur zu führen (vgl. Haeberlin 2005, S. 123) Um aber ein vernünftiges Wesen zu entwickeln, bedarf es Gehorsam, Konsequenz und Strenge durch die Erwachsenen. Denn Erwachsene sind vernünftige Wesen. In diesem Zusammenhang schreibt Locke „Wer nicht daran gewöhnt wird, seinen Willen der Vernunft anderer zu unterwerfen, solange er jung ist, wird sich kaum dazu verstehen, sich seiner eigenen Vernunft zu unterwerfen, wenn er in dem Alter ist, dass er sich ihrer bedienen kann“ (Haeberlin 2005, S. 122 zit. nach Locke 1966, S. 26).

Jeder Mensch, so die Annahme der Aufklärung, kann mit Hilfe seiner eigenen Vernunft zum eigenen Glück und damit zur gesellschaftlichen Nützlichkeit gelangen.

Für Menschen die die unheilbar „unvernünftig“ sind, hat die Aufklärung jedoch kein angemessenes Verständnis. Mit ihrer Theorie der Bildung für alle war ein ausgeprägtes Nützlichkeitsdenken verbunden. Nach aufklärerischem Verständnis haben Erziehungsbemühungen mit behinderten Kindern dann Erfolg, wenn sie zu nützlichen Menschen geformt worden sind. „Kinderfehler“ können so die Theorie der Aufklärer durch Erziehung behoben werden. Einerseits durch die Erziehung und andererseits durch den Nützlichkeitsgedanken ist die Entstehung von speziellen Schulen für Blinde, Gehörlose und Verwahrloste zu sehen. Man könne sie zu nützlichen Gliedern der Gesellschaft erziehen (vgl. Haeberlin

2005, S.127). Aufklärung trug somit dazu bei, dass Aberglauben und Dämonisierungen obsolet wurden, aber auch mit dem Glauben an das schon durch Geburt entschiedene Lebensschicksal jedes Menschen.

4.3. Der Absolutismus und die Aufklärung - der Aufgeklärte Absolutismus in Österreich

Der aufgeklärte Absolutismus in Österreich baute auf den bestehenden absolutistischen Staat auf, wobei der Begriff „Absolutistische Staatsform“ eher als Abschwächung im Vergleich zur klassischen Ausprägung des Absolutismus zu betrachten ist (vgl. Mieck 1998, S. 200). Das gesamte 18. Jahrhundert kann als Auseinandersetzung der Politik mit der Aufklärung angesehen werden. Im Gegensatz zum Absolutismus, der sich aus der Theorie des Gottesgnadentums ableitete, basierte der aufgeklärte Absolutismus auf einem säkularisierten Herrscherverständnis, dessen theoretische Grundlage die Naturrechtslehre der Aufklärung bildete (vgl. Grimm 1987, S. 52). Die Säkularisierung des Denkens, verband sich mit einem wachsenden Vertrauen auf die Kraft der Vernunft (vgl. Mieck 1998, S. 200). Daraus resultierte ein Wandel in der Beziehung von Herrscher und Untertan (vgl. Grimm 1987, S. 52). Mit den Ideen der Aufklärung ergab sich ein neues Selbstverständnis der Fürsten und ihrer allgemeinen Staats- und Herrschaftsauffassung (vgl. Mieck 1998, S. 200).

Der Souverän blieb weiterhin absoluter Monarch, doch war er nicht mehr Stellvertreter Gottes auf Erden, sondern Delegierter des Volkes. Der humanitäre Staatsgedanke der Aufklärung, der dem Individuum das Recht auf Streben nach einem glücklichen Dasein zuerkannte, wurde jedoch bei allen bedeutenden Repräsentanten des aufgeklärten Absolutismus von der Auffassung des Staates als Machtorganisation überlagert. Dieser Aufbau des Staates führte zur Errichtung eines landesfürstlichen Verwaltungsapparates mit Beamtentum. Damit begann der, den einzelnen erfassenden Staatsaufbau. Die traditionellen

ständischen Einrichtungen wurden zurückgedrängt und der Staat griff in alle wichtigen Lebensbereiche ein (vgl. Grimm 1987, S. 53). was als gemeinsames Merkmal des aufgeklärten Absolutismus angesehen werden kann (vgl. Mieck 1998, S. 203)

Der einzelne Bürger sollte in den Dienst des Gemeinwesens gestellt werden und seine Fähigkeiten und Kräfte dem Allgemeinwohl zur Verfügung stellen. Alles Tun hatte nun den Zweck, Wohlstand und Macht des Staates zu steigern. Jeder Einzelne hatte seine ganz bestimmte Funktion nach einem allumfassenden Plan zu erfüllen. Wurde bisher der Staat weitgehend mit der Person des Herrschers (Fürst) identifiziert, so wird nun der Monarch dem Staat untergeordnet. Der Fürstenabsolutismus wandelte sich solcherart zum Staatsabsolutismus.

Eine Diskrepanz zwischen Aufklärung und aufgeklärtem Absolutismus blieb jedoch bestehen.

Einerseits wurden durch den aufgeklärten Absolutismus tiefgreifende Reformen in den Bereichen Verwaltung, Rechtsprechung, Sozialpolitik und Bildungswesens durchgeführt, die weitgehend auf den Ideen der Aufklärung basierten. Rechtssicherung, Humanisierung von Prozess und Strafrecht, religiöse Toleranz und Schutz der Schwachen gingen daraus hervor.

Andererseits wurden wesentliche gesellschaftspolitische Anliegen der Aufklärung, wie vor allem die Forderung nach stärkerer politischer Partizipation der Bürger und Überwindung der ständischen Gesellschaftsstruktur vom aufgeklärten Absolutismus negiert. Das Individuum war nicht mündig im Sinne der Aufklärung, sondern geriet vielmehr in die totale Abhängigkeit der anonymen landesfürstlichen Bürokratie, wodurch das Gewicht der selbstverantwortlichen

Persönlichkeit eine weitere Schwächung erfuhr (vgl. Grimm 1987, S. 52-54).

In Österreich waren für die Staatsauffassung des aufgeklärten Absolutismus in erster Linie die Schriften Johann Heinrich Gottlob von Justi (1717 - 1771) Joseph von Sonnenfels (1732 - 1817), Lodovico Antonio Muratori (1672 - 1750) und Cristian Wolff (1679 - 1754) von Bedeutung.

Heinrich Gottlob von Justi erhielt 1751 eine Berufung als Professor an das Wiener Theresianum, wo er bis 1754 lehrte und das „Collegium oeconomico provinciale“ leitete, welches die angehenden österreichischen Beamten im Anschluss an ihre Rechtsstudien mit der neuen Verwaltungspraxis nach der großen Staatsreform von 1749 vertraut machen sollte. Justi definierte den Endzweck eines Staates als Gegenstand der Polizeiwissenschaft. Er trennte zwischen Politik und Polizei. Durch die Ausrichtung der Polizei auf die allgemeine Wohlfahrt bei gleichzeitigem Zurücktreten des fürstlichen Souveränitätsinteresses erwies sich Justi als Kritiker der unbeschränkten Monarchie und Theoretiker des aufgeklärten Absolutismus, der die Privatsphäre des Bürgers akzeptierte. Sein Ideal war, in Anlehnung an Wolff (siehe unten) der monarchische Wohlfahrtsstaat. Die Monarchie stellte in seinen Augen unbestritten die beste Regierungsform dar der Monarch durfte allerdings nicht willkürlich regieren, sondern war verpflichtet, nur solche Mittel zu ergreifen, durch die seine Unterthanen glücklich gemacht werden. Justis Konzeption des monarchischen Wohlfahrtsstaates wurde für die Staatsauffassung des theresianisch-josephinischen Reformabsolutismus richtungsweisend (vgl. Grimm 1987, S. 46f)

Joseph von Sonnenfels (1732 - 1817) der zweite wichtige Repräsentant des aufgeklärten Absolutismus österreichischer Prägung und beeinflusst von Rousseau, Locke, Montesquieu, prägte durch seine Ideen sowohl die

Bildungspolitik als auch die Schulreform der theresianisch-josephinischen Epoche. Die Sonnenfelssche Staatstheorie baut auf den Abhandlungen von Justi auf und präferierten ebenfalls den monarchischen Wohlfahrtsstaat als ideale Regierungsform. Für Sonnenfels stellt der Staat jedoch eine Interessens- und Zweckgemeinschaft von Bürgern dar, wobei das Ziel des Staates es war, das „gemeinschaftlich Beste“; also die allgemeine Glückseligkeit und damit die Glückseligkeit des Individuums zu erreichen.

Dafür setzte Sonnenfels die Rechtsstaatlichkeit ein. Gesetze sollten nach ihm das Gemeinwohl fördern und damit zur allgemeinen Glückseligkeit beitragen. Diesen Gedanken folgend sollte sich auch der Herrscher an Gesetze halten, damit er zum Wohle seines Volkes handeln kann. Er sollte sich als Diener des Staates fühlen zum Wohle seiner Unterthanen und nicht zur persönlichen Bereicherung (vgl. Grimm 1987, S. 47-50).

Lodovico Antonio Muratori (1672 – 1750) ein italienischer Gelehrter und Geistlicher gilt ebenso als ein weiterer geistiger Wegbereiter des theresianisch-josephinischen Reformabsolutismus. Muratoris Ideal ist ein christlicher Wohlfahrtsstaat, dessen wichtigste Aufgabe die Fürsorge der sozial Benachteiligten ist. Seiner Theorie folgend besteht eine gute Regentschaft eines Fürsten in der Glückseligkeit des gemeinen Wesens. Glückseligkeit bedeutet bei Muratori ein Zustand von Frieden und Ruhe, an dem ein Regent sein untergebenes Volk teilhaben lässt (Muratori zit. nach Grimm, S.) Muratoris Ideal der Glückseligkeit und des Wohlstandes des Volkes können nur von einem Herrscher ausgehen, daher hat auch nach Santoli (1962) nur dieser das Recht, zu urteilen, was vorteilhaft oder nachteilig für den Fortschritt und die Macht des Staates war (vgl. Santoli 1962, S. 17).

Christian Wolff (1679 – 1754)

Richtungsweisend für die Staatsauffassung der theresianisch-josephinischen Regierung war die Staatslehre von Christian Wolff (1679 - 1754). Seine Philosophie entsprach der der anderen aufgeklärten Zeitgenossen und sie beeinflusste die österreichische Verwaltungslehre des 18. Jh. Aufgrund seiner pädagogischen Tendenzen gilt er als Wegbereiter der Schulreform in Mittel- und Osteuropa. Er entwickelte das Modell des monarchischen Wohlfahrtsstaates, das für den Staatsbegriff des aufgeklärten Absolutismus in Deutschland und Österreich maßgebend werden sollte. Wie auch Locke und Rousseau geht er vom Individuum aus, das einen Vertrag mit anderen Menschen eingeht und somit die Gesellschaft konstituiert (vgl. Grimm 1987, S. 45). Dieser Gesellschaftsvertrag muss nach Wolff dem „Gesetze der Natur“ entsprechen. Eine auf diese Weise konstituierte Gesellschaft bildet das Fundament des Staates, dessen Zweck in der „Beförderung der gemeinen Wohlfahrt“ und der „Erhaltung der Sicherheit“ besteht (vgl. Wolff 1975, S.162). Nach Wolff „ist diejenige Art des gemeinen Wesens die beste, wo die gemeine Wohlfahrt am besten befördert und die gemeine Sicherheit erhalten wird, das ist, wo die meisten Menschen glücklich neben einander leben, auch von auswärtigen Feinden sicher sind.“ (vgl. Wolff 1975, S.165)

Glücklich und in Frieden leben zu können, ist nach Wolff Recht, welches jedem Menschen zusteht. Der Staat hat die Aufgabe dies zu ermöglichen. Wolff präferiert die Monarchie als die beste Staats- und Regierungsform. Dadurch trug er wesentlich zur theoretisch – philosophischen Grundlegung des Staatsbegriffs des aufgeklärten Absolutismus bei. Seine Theorie beinhaltet aber noch stark absolutistische Züge. Denn das Individuum hat sich vorbehaltlos dem Staate (den Obrigkeiten, als jene Personen, denen die Sorge für die gemeine Wohlfahrt und Sicherheit im gemeinen Wesen obliegt) unterzuordnen. Er spricht nicht von Bürgern sondern von

Unterthanen, deren Pflicht es ist, den Willen der Obrigkeit ihren Willen sein zu lassen (vgl. Grimm 1987, S. 44ff).

4.4. Die Gesellschaftspolitik des theresianisch-josephinischen Zeitalters

Als Kaiser Franz I. von Lothringen im Jahre 1765 starb, ernannte Maria Theresia ihren erstgeborenen Sohn Joseph zum Mitregenten (vgl. Santoli 1962, S. 72). Die Mitregentschaft Joseph II. dauerte von 1765 bis 1790.

Die Gesellschaftspolitik des theresianisch-josephinischen Zeitalters richtete sich im Allgemeinen gegen alle Sonderinteressen der einzelnen Stände. Diese mussten zurücktreten, denn Fürst und Volk hatten in gleicher Weise dem Staat zu dienen (vgl. Reinalter 2008, S. 10). Die tradierten Vorrechte der Stände waren nach Kaiserin Maria Theresia hauptsächlich an dem Verfall ihrer Erblände verantwortlich (vgl. Matis 1981, S. 22). Jedes der habsburgischen Länder stellte einen für sich gesonderten Wirtschaftsraum dar (vgl. Matis 1981, ebd.). Maria Theresia aber auch Joseph II. hatte „die Vereinheitlichung und Verschmelzung der verschiedenen Erbländer vor Augen“ (Reinalter 2008, S. 10).

Die Regentschaft in der Epoche Maria Theresias, (1740-1780), hatte nur bedingt aufgeklärt-absolutistische Züge. Maria Theresia war von der Idee des Gottesgnadentums erfüllt. Für sie war der Herrscher unmittelbar von Gott bestellt und nur ihm und keiner weltlichen Instanz verantwortlich. Maria Theresia war von einer tiefen Religiosität erfüllt und der Katholizismus bildete die Grundlage ihrer Weltanschauung. Gegenüber Neuerungen war sie jedoch aufgeschlossen. Ihr staatspolitisches Ziel war es, den heterogenen Komplex von Ländern der Habsburgermonarchie in einen einheitlichen Staat umzuwandeln und die Vorrechte der Stände zurückzudrängen und so wurde indirekt dem Gedanken der Aufklärung der Weg geebnet.

Die Reformpolitik Maria Theresias war primär darauf ausgerichtet, „das bisher förderative Österreich mit seinen nahezu autonomen Kronländern in einen zentralistischen Einheitsstaat umzuwandeln“ (Reinalter 2008, S. 9). „Die Reformen standen in engem Zusammenhang mit den Grundsätzen der Wirtschaftspolitik Maria Theresias und waren vom Merkantilismus geprägt“ (Reinalter 2008, S. 170). Ende des 18. Jahrhunderts umfasste die Habsburgermonarchie die böhmische Länder, Ungarn, den Großteil Oberitaliens, Gebiete des ehemaligen Königreichs Polen und die Bukowina (Gant 2008, S. 97). „Österreich war im 18. Jahrhundert sicherlich der mächtigste Staat im kontinentalen Europa“ (Santoli 1962, S. 1).

Ziel der Reformen Maria Theresias war ihr Reich in einen modernen, souveränen, zentralistisch verwalteten Staat zu verwandeln. Sie reformierte die Militär- und Staatsverwaltung, die Gesetzgebung und das Finanzwesen, die Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik (vgl. Matis 1981, S. 20). Maria Theresias Regierungsstil kann als Reformabsolutismus bezeichnet werden (vgl. Grimm 1987, S. 58).

Die beiden Söhne Maria Theresias, Joseph und Leopold waren in der Hauptsache mit den neuen Lehren vertraut. Die Söhne erhielten Unterricht in Natur- und Völkerrecht. Das Reformwerk Josephs II. wurde durch diesen Unterricht im Geist der Aufklärung maßgebend beeinflusst.

Der Wandel vom Landesvater zum „ersten Diener des Staates“ ist wohl evident, doch darf nicht übersehen werden, dass sich auch noch Joseph II und auch seine Nachfolger trotz Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Aufklärung als alleinige Gesetzgeber betrachteten und in ihren Auffassungen noch zu einem wesentlichen Teil vom Bewusstsein des Gottesgnadentums und den daraus erfließenden Rechten gelenkt waren. Dabei waren die Untertanen bloß ausführende Werkzeuge im Sinne des Staatsinteresses. Dem aufgeklärten Absolutismus österreichischer Prägung ging es dabei weniger um die Befriedigung der Bedürfnisse der

Individuen, als um die Unterordnung des einzelnen unter den „Imperativ der Staatsnotwendigkeit“.

5. DER AUFGEKLÄRTE ABSOLUTISMUS IN ÖSTERREICH

Die Gesellschaftspolitik in Österreich richtete sich gegen die Fortsetzung des Ständewesens welches im Gegensatz zu den notwendigen und konstruktiven Reformen Theresias stand (vgl. Kann 1954, S. 11). Die allzu große Freiheit der Stände war nach Kaiserin Maria Theresia hauptsächlich für den Verfall ihrer Erblände verantwortlich. Ein landesständischer Provinzialismus führte dazu, dass in der Praxis jedes der habsburgischen Länder einen für sich gesonderten Wirtschaftsraum darstellte (vgl. Wagner 1954, S. 22f).

Die Regentschaft in der Epoche Kaiserin Maria Theresias (1740-1780) hatte dabei nur bedingt aufgeklärt-absolutistische Züge. Maria Theresia war, im Gegensatz zur Idee des aufgeklärten Absolutismus, von der Idee des Gottesgnadentums erfüllt. Für sie war der Herrscher unmittelbar von Gott bestellt und nur ihm und keiner weltlichen Instanz verantwortlich.

Maria Theresia war von einer tiefen Religiosität erfüllt und der Katholizismus bildete die Grundlage ihrer Weltanschauung, gegenüber Neuerungen war sie jedoch aufgeschlossen. Das staatspolitische Ziel der Reformen Maria Theresias war, ihr Reich in einen modernen, souveränen, zentralistisch verwalteten Staat zu verwandeln. Sie reformierte die Militär- und Staatsverwaltung, die Gesetzgebung und das Finanzwesen, die Gesundheits-, Sozial- und Bildungspolitik und versuchte die Kirche in den Staat zu jene des aufgeklärten Absolutismus verwendet (vgl. Grimm 1987, S. 54). Maria Theresias Regierungsstil kann als Reformabsolutismus bezeichnet werden (vgl. Grimm 1987, S. 58). die Habsburgermonarchie, diesen heterogenen Komplex von Ländern, in einen einheitlichen Staat umzuwandeln. Dies versuchte sie unter anderem durch das Zurückdrängen der ständischen Vorrechte.

Mit ihrem Gedankengut hatte sie indirekt der Aufklärung den Weg geebnet, die ebenfalls dieses Ziel verfolgte. Maria Theresias legte die Erziehung ihrer beiden Söhne, Joseph II und Leopold in die Hände des Privatlehrers Christian August Beck der die beiden Thronfolger im Geiste der Aufklärung unter anderem in Natur- und Völkerrecht schulte. Das Reformwerk Josephs II. wurde dadurch maßgeblich beeinflusst.

Der Wandel vom Landesvater zum „ersten Diener des Staates“ ist wohl evident, doch darf man nicht übersehen, dass sich auch noch Joseph II und seine Nachfolger als alleinige Gesetzgeber betrachteten und in ihren Auffassungen noch zu einem wesentlichen Teil vom Bewusstsein des Gottesgnadentums und den daraus abgeleiteten Rechten gelenkt waren.

Dem aufgeklärten Absolutismus ging es weniger um die Befriedigung der Bedürfnisse der Individuen, als um die Unterordnung des einzelnen unter den „Imperativ der Staatsnotwendigkeit“. Der Untertan war lediglich ausführendes Werkzeug im Sinne der Staatsinteressen. Alle Reformen Maria Theresias und Josephs II. dienten letztlich diesem großen Ziel, die Idee des souveränen Staates durchzusetzen.

5.1 Glückseligkeit der Bürger

Die thesesianisch-josephinische Epoche wurde besonders von der deutschen Aufklärungsphilosophie geprägt. Das Prinzip des Utilitarismus stand weit über den Idealen des Individualismus nämlich aus den Bürgern tüchtige Christen und brauchbare Glieder der Gesellschaft zu machen die der zeitlichen und der ewigen Glückseligkeit verpflichtet“ seien (Gant 2008, S. 103).

Ein zentraler Gedanke hierbei war, das des Einzelnen Recht auf Verwirklichung des größtmöglichen „Glücks“ für die größtmögliche Zahl von Menschen zu haben. Richtungsweisend für die Staatsauffassung der

theresianisch-josephinischen Regierung war die Staatslehre von Christian Wolff (siehe oben)

Seine Philosophie entsprach der der aufgeklärten Zeitgenossen, seine Schriften beeinflusste die österreichische Verwaltungslehre des 18. Jh und seine Abhandlungen hatten auch starke pädagogische Tendenzen, weshalb er auch als Wegbereiter der Schulreform in Mittel- und Osteuropa angesehen wird.

Wolff entwickelte das Modell des monarchischen Wohlfahrtsstaates, das für den Staatsbegriff des aufgeklärten Absolutismus in Deutschland und Österreich maßgebend werden sollte. Er geht - wie auch Locke und Rousseau - vom Individuum aus, das „des gemeinen Bestens halber“ einen Vertrag mit anderen Menschen eingeht und die „Gesellschaft“ konstituiert. Um rechtsgültig zu sein, muss dieser Gesellschaftsvertrag dem „Gesetze der Natur“ entsprechen.

Unter Ablehnung des Gottesgnadentums haben sich demnach die Fürsten im Rahmen des Gesellschaftsvertrags verpflichtet unter Wahrung von Frieden und Gerechtigkeit auch die Fürsorge der Untertanen zu übernehmen (vgl. Mieck 1998, S. 201).

„Demnach ist diejenige Art des gemeinen Wesens die beste, wo die gemeine Wohlfahrt am besten befördert und die gemeine Sicherheit erhalten wird,

das ist, wo die meisten Menschen glücklich neben einander leben, auch von auswärtigen Feinden sicher sind“ (Wolff 1975, S. 165)

Glücklich in Frieden leben zu können, ist für Wolff ein Recht, das jedem Menschen zusteht; dies zu ermöglichen, ist wiederum die primäre Aufgabe des Staates.

Wolff legitimierte die Staatsomnipotenz und präferierte die Monarchie als die beste Staats- und Regierungsform. Dadurch trug er wesentlich zur theoretisch – philosophischen Grundlage des Staatsbegriffs des aufgeklärten Absolutismus bei.

Seine Theorie beinhaltet aber noch stark absolutistische Züge denn das Individuum habe sich vorbehaltlos dem Staate (den Obrigkeiten, als jene Personen, denen die Sorge für die gemeine Wohlfahrt und Sicherheit im gemeinen Wesen obliegt) unterzuordnen. Er spricht auch nicht von Bürgern sondern von Unterthanen, deren Pflicht es ist, den Willen der Obrigkeit ihren Willen sein zu lassen (vgl. Grimm 1987, S. 44ff).

Für die Staatsauffassung des aufgeklärten Absolutismus in Österreich waren in erster Linie die Schriften Johann Heinrich Gottlob von Justi und Joseph von Sonnenfels von Bedeutung.

5.2. Disziplinierung der Gesellschaft

Die thesesianisch-josephinische Epoche kennzeichnete nach Bauer eine Konditionierung der Menschen, die sich in allen Lebensbereichen nachvollziehen lies.

„Im Vordergrund standen Kontrolle, Regulierung und Disziplinierung“ (Gant 2008, S. 102).

Einerseits erfolgte diese durch die Distanz des Staates zur Kirche, der Mensch verzichtete zunehmend auf eine transzendente Sinnggebung zugunsten der realen Welt.

Andererseits erhielt die Wissenschaft einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft. Bauer beschreibt eine Verinnerlichung äußerer Werte und Normen als dem Staat zur Ausübung seiner Macht dienenden Werte. Der Mensch wird zum Instrumentarium des Staates, generiert und brauchbar gemacht für jede denkbare Welt und Situation. Die Internalisierung der

Werte und Normen wurde jedoch camoufliert und durch zahlreiche neugeschaffene Gesetze der Gesellschaft oktroyiert (vgl. Bauer 1981, S. 51).

Automatische Figuren, wie das Uhrwerk, erhielten einen zentralen Stellenwert (vgl. Bauer 1981, S. 59). Menschen wie Maschinen beherrschen zu können indem sie permanenter Kontrolle unterstanden, ließ die neuen Herrschaftsformen entstehen, die die Untertanen an Gehorsam und permanente Kontrolle gewöhnen sollte (vgl. Bauer 1981, ebd.)

Es erfolgte eine Systematisierung und Normierung des Lebens, die sich in allen Lebensbereichen wiederfinden lässt.

Bauer beschreibt dies folgendermaßen: Die „durchgehende Disziplinierung des gesellschaftlichen Lebens“ ist allgegenwärtig (Bauer 1981, S. 65). Die Konditionierung erfasste das ganze Leben und es sollte so früh wie möglich mit der Konditionierung begonnen werden. „In den Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden“ (Campe 1970, S. 67 zit. nach Bauer 1981, S. 67) und die Disziplinierung soll den vom Staat geforderten Gehorsam fördern.

5.3. Wirtschaft und Heer

„Für die österreichische Monarchie war die Lösung der finanziellen Frage ein sehr dringendes Problem“ (Santoli 1962, S. 1). Als Folge der Pragmatischen Sanktion Karls VI. kam es zum polnischen und österreichischen Erbfolgekrieg und einer demütigenden Niederlage, die der Monarchie am Ende des Siebenjährigen Kriegs von Friedrich II. zugefügt worden war. „ [...] der kalte Krieg gegen die Türken und die Erhaltung eines stehenden Heeres hatten die Staatskassen ausgeblutet und die Kräfte der Monarchie geschwächt“ (Santoli 1962, S. 2). Diese

Verluste führten in der österreichischen Monarchie zur neuen Ideen, aus den Kronländern einen wirtschaftlich einheitlichen Körper zu schaffen (vgl. Santoli 1962, S. 3). um den Staat zu retten und die Staatskassen aufzufüllen (vgl. Santoli 1962, ebd.).

Das Modell der neuen Fiskalverwaltung konnte das dominierende Problem der Finanzierung der absoluten Monarchie nicht zur Gänze lösen (vgl. Mieck 1998, S. 192). Immer höhere Geldsummen wurden notwendig um den Geldbedarf des Heeres und der Verwaltung zu decken (vgl. Mieck 1998, S. 177). Das Heer war der wichtigste Machtfaktor der Monarchie. Es entstanden Kadettenschulen, der Invalidendom zur Versorgung der Kriegsversehrten, Verbesserungen der Ausbildung von Soldaten wie der Gleichschritt und „Drill“.

Aufgrund des Bestrebens, die allgemeine Steuerkraft zu heben, entstand die Überzeugung von der Notwendigkeit einer neuen Staatswirtschaft, dem Merkantilismus (vgl. Mieck 1998, S. 192). Man versuchte, „innerhalb der Grenzen so viel (Waren) zu erzeugen, wie innerhalb derselben auch verbraucht wurde und sogar etwas mehr, um einen Export ohne Warengegenverkehr ernähren und unterstützen und die Salden der Handelsbilanz in Gold einnehmen zu können“ (Santoli 1962, S. 4).

Die Theorie der Steigerung der Exporte und Senkung der Importe wurde durch den Begründer des Merkantilismus Jean-Baptiste Colber, Marquise de Seignelay (1619 - 1683) durchgesetzt. Rückblickend waren jedoch die Versuche der staatlichen Machtsteigerung (vgl. Mieck 1998, S. 192) über die Vorstellung, dass der Reichtum eines Landes von seinen Vorräten an Geld und Edelmetall abhängen und die umlaufende Geldmenge und Handelsvolumen in Europa konstant sei falsch (vgl. Mieck 1998, ebd.). Colberts Theorie hatte keine Zukunft, da als Folge ständiger Exportüberschüsse eine importierte schleichende Inflation entstand. Aber

auch Teuerungskrisen führten zu zahlreichen Hungersnöten der Bevölkerung.

Der Monarch konnte seine steigenden finanziellen Ansprüche nicht lösen. Es entstand ein weiteres Defizit im Staatshaushalt und eine steigende Verschuldung (vgl. Mieck 1998, S. 194).

5.4. Wesentliche Merkmale der Theresianisch- josefinischen Reformpolitik

Die theresianisch-josephinische Epoche wurde von der deutschen Aufklärungsphilosophie und hier im besonderen von Christian Wolff (siehe oben) geprägt. Das Prinzip des Utilitarismus fand in seiner Theorie erstmals besondere Beachtung, da sein Hauptaugenmerk darin lag, „tüchtige Christen und brauchbare Glieder der Gesellschaft, der zeitlichen und der ewigen Glückseligkeit verpflichtet“ zu erschaffen. (Gant 2008, S. 103). Zentraler Gedanke dabei war, dabei das größtmögliche „Glück“ für die größtmögliche Anzahl von Menschen zu erreichen.

Nach Bauer (1981) kennzeichnet die theresianisch-josephinische Epoche eine Konditionierung der Menschen, die sich in allen Lebensbereichen nachvollziehen lässt. „Im Vordergrund standen Kontrolle, Regulierung und Disziplinierung“ (Gant 2008, S. 102). Einerseits erfolgte diese durch die Distanz des Staates zur Kirche, der Mensch verzichtete zunehmend auf eine transzendente Sinngebung zugunsten der realen Welt. Andererseits erhielt die Wissenschaft einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft.

Bauer beschreibt das Streben der Fürsten, durch eine Vereinheitlichung äußerer Werte und Normen und die nachfolgende Verinnerlichung (Internalisierung) der erwünschten Werte in jedem einzelnen Bürger direkt Einfluss auf die Bürger nehmen zu können. Dies stellte die Basis der Machtausübung des Staates dar. Der Mensch wird zum Instrumentarium

des Staates und wird für jede denkbare Situation brauchbar gemacht. Die Internalisierung der Werte und Normen wurde jedoch camoufliert und durch zahlreiche neugeschaffene Gesetze der Gesellschaft oktroyiert. (vgl. Bauer 1981, S. 51). Gesellschaftliche Disziplinierungsprozesse strebten in letzter Konsequenz die Steigerung der Erwerbsquote an, da für jedes weitere Wirtschaftswachstum eine Hebung der Arbeitsdisziplin bzw eine „industriösere“ Bevölkerung erforderlich war (vgl. Reinalter 2008, S. 213). Automatische Figuren wie das Uhrwerk (vgl. Bauer 1981, S. 59) erhielten einen zentralen Stellenwert im damaligen Denken und wurden angesehen als Synonym für die permanente Kontrolle über die Bürger. Menschen durch permanente Kontrolle wie Maschinen beherrschen zu können, ließ neue Herrschaftsformen entstehen, die die Untertanen an Gehorsam und permanenter Kontrolle gewöhnen sollten (vgl. Bauer 1981, ebd.).

Nach Reinalter (2008) können alle unter Joseph II durchgeführten Reformen im Fürsorge- und Gesundheitswesen als durch den Utilitarismus begründet betrachtet werden. Es folgte eine Systematisierung die sich in allen Lebensbereichen wiederfinden lässt.

Zusammenfassend erfolgte eine so früh wie möglich einsetzende Normierung und Konditionierung aller Lebensabläufe und aller Bereiche des Lebens der Bürger. So war nach Bauer eine - „Durchgehende Disziplinierung des gesellschaftlichen Lebens“ allgegenwärtig (vgl. Bauer 1981, S. 66) und -. „In den Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden“ (Bauer 1981, S. 67). Die Disziplinierung soll dabei den vom Staat geforderten Gehorsam in Schulen, Spitäler, Gefängnisse, Arbeitshäuser, Manufakturen etc also in den von J.Bentham auch als Panoptikum beschriebenen Bereichen fördern.

Für die österreichische Monarchie war zu jener Zeit die Lösung der finanziellen Frage ein sehr dringendes Problem (vgl. Santoli 1962, S. 1).

Der polnische und der österreichische Erbfolgekrieg als Folge der pragmatischen Sanktion Karls VI., die demütigende Niederlage, von Friedrich II. im Siebenjährigen Krieg der Monarchie zugefügt, der kalte Krieg gegen die Türken und die Erhaltung eines stehenden Heeres hatten die Staatskassen geleert und die Kräfte der Monarchie geschwächt (vgl. Santoli 1962, S. 2). Um diese Verluste auszugleichen und damit den Staat zu retten wurden in der österreichischen Monarchie Ideen entwickelt (vgl. Santoli 1962, S. 3) wie zum Beispiel die Vereinheitlichung der Verfassung und Verwaltung ab 1749 (vgl. Reinalter 2008, S. 97).

Das Modell der neu ins Leben gerufenen Fiskalverwaltung aber konnte das dominierende Finanzierungsproblem der absoluten Monarchie nicht gänzlich lösen (vgl. Mieck 1998, S. 192). Höhere Geldsummen wurden notwendig um den Geldbedarf des Heeres und ihrer Verwaltung zu decken (vgl. Mieck 1998, S. 177). Das Heer war der wichtigste Machtfaktor der Monarchie. Es entstanden Kadettenschulen, der Invalidendom zur Versorgung der Kriegsversehrten, Verbesserung in der Ausbildung von Soldaten wie als Beispiel „Gleichschritt und Drill“.

Aufgrund des Bestrebens, die allgemeine Steuerkraft zu heben, entstand die Überzeugung von der Notwendigkeit einer neuen Staatswirtschaft, dem Merkantilismus (vgl. Mieck 1998, S. 192). Colbert (1619-1683) französischer Staatsmann und erfolgreicher Finanzminister unter Ludwig dem XIV war Begründer des Merkantilismus. Man versuchte, innerhalb der eigenen Staatsgrenzen so viel zu erzeugen, wie auch vom Volk verbraucht wurde, und darüber hinaus einen Überschuss zu produzieren, um so durch Export die Salden der Handelsbilanz in Gold einnehmen zu können (vgl. Santoli 1962, S. 4).

Rückblickend waren die Versuche der staatlichen Machtsteigerung durch die Vorstellung, dass der Reichtum eines Landes von seinen Vorräten an Geld und Edelmetall abhängt und die in Europa umlaufenden Geldmengen

und Handelsvolumina relativ konstant wären nach Mieck (1998) jedoch falsch (vgl. Mieck 1998, S. 192) Die Theorie des Merkantilismus hatte keine Zukunft, da es als Folge ständiger Exportüberschüsse zu einer importierten schleichenden Inflation kam und Teuerungskrisen zu zahlreichen Hungersnöten in der Bevölkerung führten.

Der Monarch konnte seine steigenden finanziellen Ansprüche nicht lösen. Es entstand ein weiteres Defizit im Staatshaushalt und eine steigende Verschuldung (vgl. Mieck 1998, S. 194)

Bevölkerungspolitik, Industrie und Landwirtschaft in der Habsburgermonarchie

Im Zuge der Theresianischen Staatsreform von 1749 wollte Maria Theresia die Stärkung der landesfürstlichen Souveränität bewirken und die Stände von der Verwaltung weitgehend ausschließen und zum Beispiel durch den Entzug des Rechts zur Erteilung von Steuerbewilligung politisch entmachten (vgl. Grimm 1987, S. 59). Es kam es zu einer Reorganisation des bis dahin umständlich gegliederten Verwaltungsapparates. Rationalisierung, Zentralisierung und Uniformisierung waren dabei die Leitprinzipien (vgl. Grimm 1987, S. 60). Sie wollte dem aufgeklärten Staatsgedanken durch eine Vereinheitlichung und Verschmelzung der verschiedenen Erbländer zu einem streng zentralistischen Einheitsstaat bewirken (vgl. Reinalter 1980, S.9).

„Unter den Auspizien der rationalistischen Staats- und Naturrechtsphilosophie der Aufklärung, die die „natürliche“ Gleichheit aller Menschen betonte, wurde nun die allgemeine „Glückseligkeit“ der

Bürger als jener Zustand, in dem die größtmögliche Zahl von „Unterthanen bequem leben“ kann, d.h. über regelmäßiges Einkommen verfügt sowie ausreichend mit Nahrungsmitteln versorgt ist, zum Leitprinzip von Finanz- und Wirtschaftspolitik“ (Grimm 1987, S. 77).

Der aufgeklärte Absolutismus sah zwar im Fürsten den „Primus inter Pares“, also als den „ersten Diener des Staates“ dafür waren aber nackte ökonomische Überlegungen maßgebend und die Steigerung des allgemeinen Wohlstandes sollte, den neuen Wirtschaftstheorien des aufgeklärten Absolutismus folgend, in erster Linie zur Erhöhung des Steueraufkommens beitragen, da nun alle Bürger in der Lage wären, „die erforderlichen Abgaben zu leisten“ (Grimm 1987, ebd.).

Das Ziel war eine Erhöhung der Steuer- und Wehrkraft und Macht des Staates. „Die bewusste Unterordnung der Bedürfnisse des einzelnen Bürgers unter das „Gemeinwohl“ – die Glückseligkeit des Staates wurde als notwendige Voraussetzung für die Realisierung individueller Glückseligkeit angesehen“ (Grimm 1987, S. 78). Wie schon von Justi gefordert und später von Sonnenfels weiterentwickelt erhielt der Staat eine zentrale Bedeutung. Aktives Eingreifen in die Wirtschaft und ein staatlicher Dirigismus in allen die Ökonomie betreffenden Angelegenheiten war eine Selbstverständlichkeit von beiden Ökonomen. Ziel war es, alle Länder der Monarchie zu einem einheitlichen Wirtschaftsgebiet zusammenzuschließen (vgl. Grimm 1987, S. 79) .

Maria Theresia ist dabei diesen wirtschaftspolitischen Forderungen Justis und Sonnenfels nämlich den Forderungen des ökonomischen Utilitarismus weitgehend gefolgt, wobei aber die ultimative Zielsetzung eine Hebung „der industriellen, gewerblichen und landwirtschaftlichen Produktion“ (Grimm 1987, S. 79) war die ihrerseits wiederum zur Steigerung der wirtschaftlichen ,politischen und militärischen Macht des Staates führte.

Ein Schwerpunkt der wirtschaftspolitischen Maßnahmen Maria Theresias lag im industriell-gewerblichen Sektor. Es wurden gezielte Förderungsmaßnahmen zur Neugründung von Manufakturen und Fabriken getroffen, die darauf abzielten, das infolge der starken Bevölkerungszunahme vorhandene Arbeitskräftepotential zu beschäftigen

und damit „den Wohlstand des Staates“ zu gewährleisten (vgl. Grimm 1987, S. 80).

Diese Neuerungen nämlich Fabrik - und Manufakturansiedelungen führten in Österreich unter Maria Theresia zu einer ersten Phase der Industrialisierung - im Gegensatz zur Industrialisierung des 19. Jahrhunderts als „Proto-Industrialisierung“ bezeichnet (vgl. Grimm 1987, S. 81). Maria Theresia erteilte Fabrikprivilegien, die die Fabrikanten von den zunftmäßigen Beschränkungen befreiten. Fabrikarbeiter wurden auch von der Militärrekrutierung befreit, was aber andererseits viele Bauernsöhne dazu bewog, die Höfe zu verlassen. Die Ansiedelungen erfolgten in erster Linie in ländlichen Bereichen, während in den Städten zunächst das zunftmäßig organisierte Handwerk vorherrschend blieb. Federführend für die Etablierung der Produktionsstätten war hier zunächst die Hocharistokratie, die auf ihren Gütern und Ländereien Manufakturen errichteten (vgl. Grimm 1987, S. 81).

Durch die Proto-Industrialisierung und den damit verbundenen Bedarf an gut geschulten Arbeitskräften wurde erstmals auf das Bildungsproblem aufmerksam gemacht und der technologische Rückstand Österreichs gegenüber dem Ausland sollte durch die Gründung eines berufsbildenden, technisch-gewerblichen Schulwesens wettgemacht werden. Tatsächlich waren nämlich das Fehlen geschulter Arbeiter und kaufmännisch bzw technisch entsprechend ausgebildeter Führungskräfte häufige Ursachen für Produktionsprobleme in etlichen Manufakturen und Fabriken.

Die in den Fabriken hauptsächlich tätigen Arbeiter waren fast ausnahmslos Analphabeten und die Unternehmen versuchten, die Facharbeiter gezielt in den eigenen Betrieben selbst heranzubilden und auszubilden. Die Zünfte wiederum, die immer schon Arbeiter ausbildeten, verboten ihren Gesellen den Eintritt in die industrielle Arbeitswelt, was den chronischen

Facharbeitermangel in den Manufakturen nur verschärfte (vgl. Grimm 1987, S. 82).

Ein weiterer Schwerpunkt der wirtschaftspolitischen Maßnahmen Maria Theresias lag in der Verbesserung der Produktivität in der Landwirtschaft. Während der Anteil der in den Manufakturen tätigen Arbeitern in der Regierungszeit Maria Theresias lediglich 3,2% der Gesamtbevölkerung betrug, arbeiteten rund 70% der Einwohner des Landes von der Landwirtschaft (vgl. Grimm 1987, S. 83).

Verantwortlich für die Arbeiten im landwirtschaftlichen Bereich waren vor allem die bäuerliche Bevölkerung mit einem üblicherweise niedrigen Bildungsstand. Die Bauern waren als Analphabeten nicht in der Lage, die Schriften, die in der zweiten Hälfte des 18. Jh. über landwirtschaftliche Neuerungen erschienen sind, zu lesen und somit haben diese Publikationen ihre eigentlichen Adressaten nicht erreichen (vgl. Faymann 2007, S. 9). Diesen Missstand zu beheben war nur möglich über den Weg der Verbesserung des Bildungsstandards. Damit war die Bildungsfrage insbesondere in den 70er Jahren eine der Schlüsselfrage in der Erreichung einer Verbesserung der angestrebten ökonomischen Ziele durch die Anfänge des landwirtschaftlichen Schulwesens in Form von Lehrstühlen für Nationalökonomie (vgl. Feigl 1983, S. 91).

Bauern galten allgemein als faul, ohne Verständnis für ein rationell-produktives Arbeiten und desinteressiert am Erbringen einer wirklichen Leistung. Ein weiteres Anliegen des Staates lag somit in der Besserung ihrer Moral. Ein erheblicher Teil des Ertrages musste ihnen zugutekommen. Aus den bisher beschriebenen Erkenntnissen leiteten sich folgende Neuerungen ab (vgl. Feigl 1954, S. 93).

In der Landwirtschaft gab es nur wenige Neuerungen, Bauern waren weiterhin von ihren Grundherrschaften abhängig. Es gab noch die traditionelle

Dreifelderwirtschaft welche später durch die Fruchtwechselwirtschaft abgelöst wurde. Als wesentliche Neuerungen der Zeit können Verbesserungen im Bereich der Düngung und dem Anbau neuer Pflanzen wie zum Beispiel der Kartoffel angesehen werden die zum Ziel hatten, eine ausreichende Versorgung der Bevölkerung mit Lebensmitteln zu gewährleisten. Eine weitere Verbesserung bedeutete der Wechsel von der Dreifelderwirtschaft zur Fruchtwechselwirtschaft. Damit einher ging die Abschaffung der Brache, die in jedem dritten Jahr eintrat. Die Äcker waren in drei Teile geteilt, von denen alljährlich einer mit Wintergetreide und einer mit Sommergetreide bebaut wurde, während der dritte Teil brach lag. Alljährlich trat in der Verwendung der Felder ein Wechsel ein. Diese Brache wurde nun als Verschwendung betrachtet (vgl. Feigl 1983, S. 89f). Außerdem wurde den Landwirten empfohlen, sich nicht nur auf Getreide zu spezialisieren, sondern daneben auch weitere Pflanzen anzubauen wie zum Beispiel die Kartoffel. Sie wurde erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts ein Volksnahrungsmittel (vgl. Grimm 1987, S. 85). Es gab noch zahlreiche andere neue Methoden der Bodennutzung, welche hier nicht abgehandelt werden. Wesentlich für diese Arbeit ist jedoch, wie die neuen Kenntnisse an die Adressaten herangeführt wurden. Es gab im 18. Jahrhundert eine große Menge von Literatur über Fragen der Landwirtschaft und diese wendete sich auch unmittelbar an die Bauern. Jedoch war deren Bildung zu gering um die Schriften lesen zu können. Nur ein kleiner Prozentsatz besuchte eine Schule und viele Bauern konnten die Texte nicht so gut lesen, dass sie sie verstehen und sinngemäß erfassen konnten (vgl. Grimm 1987, ebd.).

Die Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht fand im Jahre 1774 statt. Nichtsdestotrotz war aber vor allem im Elementarschulwesen (später genannt Trivialschulen) die Schulbesuchsquote und der Alphabetisierungsgrades der ländlichen Bevölkerung niedrig – zum einen wegen des Widerstands der Bauern, ihre als Arbeitskräfte benötigten

Kinder in die Trivialschulen zu schicken und zum anderen wegen dem Desinteresse der Grundherren an agrartechnischen Innovationen (vgl. Grimm 1987, S. 86).

Aus diesem Grund blieb eine intensivere Bewirtschaftung der Ländereien und damit auch ein höherer Ertrag aus, was zur Folge hatte, dass die Nahrungsmittelproduktion nicht die für die ausreichende Ernährung der Bevölkerung erforderlichen Mengen liefern konnte. Wegen des gleichzeitig einsetzenden signifikanten Bevölkerungszuwachses, führte dies zu einer chronischen Lebensmittelknappheit, die sich in einem drastischen Ansteigen der Getreidepreise niederschlug. Zusätzlich gab es Missernten gefolgt von Hungersnöten. Durch diese Entwicklungen und die stagnierenden Ernteerträge wurde nun langsam die Bedeutung der Bauern erkannt. Eine wesentliche Verbesserung der Situation der österreichischen Landwirtschaft ergab sich aber erst während der Regentschaft von Joseph II, der die Leibeigenschaft aufhob und die Schulbesuchsquote steigern konnte (vgl. Grimm 1987, S. 86f).

Motor für alle nachfolgenden Reformmaßnahmen im ökonomischen aber auch administrativen Bereich war die chronische Finanznot des Staates (siehe oben). Die Staatsschulden stiegen durch die Kosten, die der siebenjährige Krieg (1756 -1763) verursachte, der zwischen Preußen und Großbritannien/Kurhannover einerseits und der kaiserlich österreichischen Habsburgermonarchie, Frankreich und Russland andererseits geführt wurde. Die jährliche Steuereinnahmen sanken auf die Hälfte ihres früheren Betrages ab und auch der Verlust einiger Staatsgebiet wie zum Beispiel Schlesien führte zu einer Verschlechterung der pekuniären Situation der Monarchie. Ziel aller finanzpolitischer Maßnahmen Maria Theresias war es, eine Aufhebung der Steuerfreiheit von Adel und Klerus zu erreichen wobei aber deren Abgaben aber nach wie vor geringer waren, als die der restlichen Bevölkerung (vgl. Grimm 1987, S. 87).

Die Verwirklichung des Strebens nach allgemeiner und individueller Glückseligkeit als dem vorgegebenen Leitprinzip der staatlichen Sozialpolitik in der Ära des aufgeklärten Absolutismus und die getroffenen staatlichen bevölkerungs-, gesundheits- und fürsorgepolitischen Maßnahmen waren jedoch nicht begründet auf humanitären Überlegungen sondern Folge machtpolitischer Bestrebungen. Das Wohlfahrtsideal war dabei nur Mittel zum Zweck der Steigerung der Macht des Staates (vgl. Grimm 1987, S. 89).

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts rafften große Seuchenwellen und Naturkatastrophen einen erheblichen Teil der Bevölkerung dahin und führten zu einem Bevölkerungsrückgang mit großen Folgen für die Landwirtschaft. Kaiser Karl VI gelang es aber in der Vergangenheit einerseits der Pest Herr zu werden und andererseits die Türken aus den habsburgischen Ländern zu vertreiben. Dies führte in der Mitte des 18. Jahrhunderts zu einem starken Bevölkerungsanstieg, welcher von der Regierung erwünscht war. Eines der Hauptziele der damaligen Politik stellte die Vermehrung der Population dar (vgl. Feigl 1983, S. 85). „Unter Maria Theresia und Joseph II erreichte der Bevölkerungszuwachs ein Ausmaß das nicht ohne Wirkungen auf die Nahrungsmittelproduktion blieb“ (Reinalter 2008, S. 171) Aufgrund der erhöhten Population konnten nun mehr Steuern eingenommen werden, aber auch der Verbrauch an Lebensmitteln stieg. „Die Landwirtschaft passte sich allerdings den gesteigerten Bedürfnissen des Marktes nicht entsprechend an, weshalb es zu einer Lebensmittelknappheit kam, die ein starkes Ansteigen der Nahrungsmittelpreise zur Folge hatte“ (Reinalter 2008, ebd.).

Eine aus fiskalischen und militärischen Gründen durchgeführte Volkszählung ergab 1754 eine Bevölkerungsanzahl von 6,2 Millionen Einwohnern und eine zweite 1780 8,3 Mill Einwohner in den Ländern der österreichisch ungarischen Monarchie. Ursachen für den beträchtlichen

Bevölkerungszuwachs in den 26 Jahren die zwischen den Zählungen vergangen waren, basierten auf den bevölkerungs- und gesundheitspolitischen Maßnahmen, die die thesesianische Regierung unternommen hat um das bis dahin stagnierende Bevölkerungswachstum zu steigern. Findlings-, Arbeits- und Waisenhäuser wurden nicht aus humanitären Erwägungen gegründet, sondern aus ökonomischen Zielsetzungen um dadurch wertvolle Arbeitskräfte und indirekt auch Steuerzahler zu rekrutieren (vgl. Grimm 1987, S. 90f).

Ökonomische Interessen determinierten die sozial- und bevölkerungspolitischen Maßnahmen der thesesianischen Regierung. Der Lebensstandard der Fabrik- und Manufakturarbeitern war sehr bescheiden. Aufgrund des Fehlens von arbeits- und sozialrechtlichen Bestimmungen sowie extrem niedrigen Löhnen und Preissteigerungen in den Lebenshaltungskosten mussten auch Frauen und Kinder der Arbeiter in den Fabriken und Manufakturen einem Lohndienst nachgehen um das Existenzminimum der Familien zu sichern was zur Zunahme von Frauen- und Kinderarbeit führte. „Das Armenproblem wurde im Absolutismus nicht bewältigt. Auch der vielzitierte aufgeklärte Wohlfahrtsstaat hat die sozialen Verhältnisse nicht verändert“ (Grimm 1987, S. 76-93).

Maria Theresias Intentionen waren, Randgruppen der Gesellschaft wie Bettler, Landstreicher, Dirnen, Armen- und Waisenkinder in den Arbeitsprozess zu integrieren. Gesellschaftliche Randgruppen, wie Bettler und Vagabunden, wurden in Zucht- und Arbeitshäusern festgehalten und im „Verlag“ von Textilmanufakturen beschäftigt. Viele Frauen und Kinder, die für Manufakturen arbeiteten, waren Insassen von Armen- und Waisenhäusern. 1764 wurde daher in den Waisen- Armen-, Zucht- und Arbeitshäusern die Manufakturarbeit eingeführt, um so durch die Betroffenen einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten zu lassen was auch der Sozialdisziplin dienlich war (vgl. Otruba 1983, S. 86).

Joseph II, der auf seinen Inspektionsreisen häufig selbst Fabriken besuchte, nahm sich dabei der sozialen Lage der Kinder an. Als er 1785 in der Seidenflorfabrik Consolati in der Grönmühle bei Traiskirchen 150 Kinder infolge mangelnder hygienischer Verhältnisse teilweise mit Krätze und Faulfieber in den Schlafräumen antraf, verfügte er, dass künftig in Fabriken für Knaben und Mädchen getrennte Schlafsäle eingerichtet und wenigstens einmal wöchentlich die Wäsche gewechselt und die Kinder jährlich zweimal vom Bezirksarzt untersucht werden sollten. Weitere ähnliche Maßnahmen sucht man zu jener Zeit allerdings noch vergebens. 1786 mussten Kinder von fünf Uhr morgens bis sieben Uhr abends arbeiten. Die Tagesarbeitszeit von Kindern und Frauen unterlag zu dieser Zeit keiner gesetzlichen Beschränkung und betrug zwischen vierzehn und sechzehn Stunden täglich (vgl. Otruba 1983, S. 87).

Maßnahmen die zur Beseitigung der Missstände führen sollten, waren einerseits die Umstellung der herrschenden merkantilistischen Wirtschaftspolitik hin zum sog. Physiokratismus. Während die merkantilistische Wirtschaftspolitik einseitig auf die Förderung von Gewerbe, Industrie und Handel und auf das Erzielen einer aktiven Zahlungsbilanz im Außenhandel ausgerichtet war verfolgte der Physiokratismus die zentrale These das allein in der Landwirtschaft die einzige Quelle des Reichtums liegen und die Wertschöpfung nur in diesem Wirtschaftsbereich erfolge (vgl. Feigl 1983, S. 87).

Maria Theresia griff den Gedanken des Physiokratismus von François Quesnay (1694 bis 1774,- französischer Arzt und Ökonom) auf und entwarf mit Joseph II Steuern für Grund und Boden, Haus- und Liegenschaftsbesitz.

6. DIE THERESIANISCH – JOSEFINISCHE EPOCHE UND DEREN GESUNDHEITS-UND FÜRSORGEPOLITIK

6.1 Gesundheit, Hygiene und sanitäre Situation

Bis zum Anfang der thesesianisch-josephinischen Epoche herrschte in den Ländern der Habsburgermonarchie eine hohe Säuglings- und Kindersterblichkeit , die - bedingt durch die mangelhaften hygienischen Verhältnisse und die nur unzureichend vorhandenen medizinischen Versorgungseinrichtungen - in den ersten Lebenstagen der Neugeborenen am höchsten war (vgl. Leuchtmüller-Bolognese 1981, S.191) .

Durch den Einfluss der utilitaristischen Ethik auf das öffentliche aber auch das soziale Leben der Monarchie sahen sich aber die Regierenden in Österreich in zunehmendem Maße mit diesen Mängeln konfrontiert und erkannten auch die Zusammenhänge zwischen dem persönlichen Wohlergehen und der Gesundheit des Einzelnen und der wirtschaftlichen Produktivität der Staaten . Als Ergebnis der Reformen in der Gesundheitspolitik wurde das Gesundheits- und Wohlfahrtswesen der Habsburgermonarchie grundlegend und nachhaltig reformiert (vgl. Leuchtmüller-Bolognese 1981, S.194). So kann der Sanitäts und Kontumazordnung von 1770 (Codex Austriacus Pars IV, Suppl. VI., S. 1247 – 1298) folgendes entnommen werden :

„ Was die wichtige Sanitätsgeschäfte an Seite Unsrer I[nner] Oest. Seeküsten belanget, da sind bereits die maßgebende Vorschriften im Drucke vorhanden, und zwar benenntlich das Hauptsanitätsgesetz vom Jahre 1755, denn jenes vom 15. December 1757, worinnen dem, das Sanitätswesen im Litorali leitenden Magistrate zu Triest sowohl, als den Sanitäts kommissionen zu Fiume, Zeng und Karlobago Maß, und Ordnung vorgeschrieben wird, das Patent vom 18. Märzen 1764 in welchem alle die auf die kleinere Seehäven, und die ganze Seeküste schicksame Ordnungen enthalten, jenes vom 17. October 1764 worinnen die Vorsichten auf die Porti, und Küsten im Friaul insonderheit vorgeschrieben sind, endlich jenes vom 25. Augusti 1766 worinnen die erspiegelnde Strafen wider jene ausgemessen, die

sich in diesem häklichen³, die Erhaltung aller Länder betreffenden Geschäfte was zu Schulden kommen lassen, und alle diese gesetzmäßige Anordnungen werden hiemit in allen ihren Theilen bestätigt, und in dem gegenwärtigen nur hauptsächlich, auf die Gesundheitsbesorgnissen geschauet, die dießfalls Unsre gesetzgebige Vorsichten an der Landseite betreffen. „

Um die sanitären Missstände dieser Zeitepoche und das Auftreten endemischer und epidemischer Infektionskrankheiten und Seuchen - zum Beispiel Blattern und Tuberkulose am ungehinderten Ausbreiten zu hindern (vgl. Leuchtmüller-Bolognese 1981, ebd. S. 190), wurden ausdrückliche und unmissverständliche Anweisungen an alle im Gesundheitsbereich Tätigen wie Chirurgen, Apotheker und Wundärzte Barbieri et cetera erlassen. Die Sanitätsverordnung schreibt folgendes vor

„In Folge dessen gehet Unser fernerer ausdrücklicher Befehl dahin, dass alle in Unsren Erblanden angestellte Kreis- und Stadtphysici, oder die sonst die Kunst zu üben Befugniß haben, alle Chyrurgi, Apotheker und Wundärzte, Barbierer und Bader, Okulisten, Operateurs und Hebammen in Ansehung ihres Amts, und treibenden Kunst unmittelbar von gesagten Sanitätskommissionen abhängen, ihre unmittelbare, oder durch andere Gehörden ihnen zukommende Verordnungen annehmen, und denselben sich bey Vermeidung empfindlicher Strafe gehörig unterziehen sollen. „

Auch auf die ärztlichen Zulassungsrichtlinien wurde durch die Verordnung Einfluss genommen in der Form dass :

„ ... - alle, die ihre Kunst in den kaiserl. königl. Erblanden üben wollen, den Gradum Doctoratus auf einer innländischen Universität, bey welcher eine Facultas medica vorhanden ist, genommen haben müssen, wobey es auch in Zukunft sein Bewenden hat, dermaßen, daß andere weder angenommen, weder ihnen die allenfalls übende Praxis beygelassen werden soll, es wäre denn Sache, daß sie sich durch das vorgeschriebene Examen hierzu tauglich gemacht hätten; es sollen aber ad Gradum Doctoratus nicht, denn Leute von erkannter Wissenschaft gelassen werden, und falls über die Frage ihrer Fähigkeit zur Doctorswürde in der Facultät zertheilte Meynungen ausfielen, so wird der Zufall unter

schwerer Verantwortung durch den Director und Examinatores der in Unsrer Residenzstadt Wien in Universitate wohlbestellten medicinischen Facultät zur Entscheidung überlassen, und ehe diese erfolgt ist, der Gradus Doctoratus nicht ertheilet werden. „

Die vorausschauende Entwicklung und die vergleichsweise hohe und nachhaltige Qualität der Maßnahmen kann auch daraus abgelesen werden, dass besondere Maßnahmen an den Außengrenzen der Habsburgermonarchie und hier im Besonderen an der Ostgrenze ergriffen wurden, die durchaus vergleichbar sind mit den heute üblichen Quarantänemaßnahmen und -einrichtungen an Ländergrenzen. So schreibt die Sanitäts und Kontumazordnung von 1770 folgendes vor :

„ Alle die ex Turcico herkommenden Waaren, Personen, nicht minder das einzutreibende Vieh hat den vorgeschriebenen Sanitätssatzungen je und allezeit zu unterliegen, es möge in dem türkischen Gebiete wissentlich eine Seuche verspüret werden oder nicht, mit dem einzigen Unterschiede der Dauer der Kontumazzeit, welche hiemit nach folgenden Maßregeln bestimmt wird. „

Die Sanitäts- und Kontumazordnung von 1770 bedeutete für die Habsburgischen Länder eine Vereinheitlichung des Gesundheitswesens. Die enthaltenen Richtlinien gaben genaue Instruktionen für Wundärzte und Bader, Apotheker Hebammen, die Einrichtung von Sanitätskordonen und ihre Lokalisationen und die Pflichten der ebenfalls installierten Kontumazdirektoren , welche als Kontrollorgane fungierten.

In allen Ländern wurde eine Sanitätskommission eingerichtet und ein Landschaftsphysikus bestellt. Eine Berufsreform für medizinisches Personal sollte den bis dahin ungenügenden Ausbildungsstand aller im Gesundheitswesen tätigen Personen regeln. Totenbeschauen, die Verpflichtung der Meldung bei Epidemieverdacht innerhalb des Herrschaftsgebietes, die Einführung der Pockenimpfung, die Führung von

Geburts-, Trauungs- und Sterbebüchern folgten als Neuerungen im Gesundheits- und Wohlfahrtswesen.

So wurde 1784 in Wien das Allgemeinen Krankenhaus ausgebaut und ein Kinderkrankeninstitut etabliert, in dem Patienten kostenlos behandelt wurden, was auch den Kindern aus bedürftigen Bevölkerungsschichten zugutekommen sollten (vgl. Leuchtmüller-Bolognese 1981, S.195ff).

Eine wesentliche Änderung in der Beschulung von Taubstummen wiederum erfolgte durch die Etablierung der ersten österreichischen Taubstummenschule in der Taubstummengasse im Jahr 1784.

6.2. Die thesesianisch – josephinische Epoche und deren Gesundheits und Fürsorgepolitik mit besonderer Berücksichtigung der Taubstummen.

Die Erkenntnis, dass „Taubstummheit weniger ein medizinisches als vielmehr ein psychologisches Problem wäre und daß nur pädagogische Maßnahmen das Übel aufheben oder lindern könnten“ leiteten die Versuche der Beschulung durch die ersten Taubstummenlehrer. Sie kannten die „Armut des nicht unterrichteten Taubstummen“ (vgl. Kindermann 1954, S. 31) und versuchten die taubstummen Menschen aus ihrer völligen Isoliertheit herauszuführen.

Grundlegend änderte sich während der thesesianisch-josephinischen Epoche der Stellenwert, den Gehörlose im öffentlichen Leben einnahmen. Diese Veränderungen waren ein Bestandteil der sogenannten Normalisation“ – so wurde 1759 im Zusammenhang mit Gehörlosen das erste Mal das Wort „normal“ verwendet und damit eine Unterscheidung getroffen zwischen den „normalen „ Hörenden und den als „pathologisch“ angesehen Gehörlosen. Die daraus resultierende Konsequenz war zum Beispiel auch das Hervorheben der visuellen Darstellung der Taubheit,

denn die Verwendung der, oftmals äußerst exzessiv, verwendeten Gebärdensprache galt zum damaligen Zeitpunkt als eindeutiges Indiz für diese „Krankheit“. (vgl Mitro 2009, S.11).

Auf Anordnung Kaiser Josephs II reiste der Priester Friedrich Stork (1746-1832) nach Paris, um die seit dem Jahr 1770 von Abt Charles Michel de l'Épée (1712-1789) an Europas erster Gehörlosen-Schule in Paris angewandte Unterrichtsform deshalb auch „französische Lehrmethoden“ genannt, genau zu studieren. Diese „französische Methode“, die an der Pariser Schule gelehrt wurde, hatte dabei einen besonderen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Gehörlosenpädagogik. Abt Charles Michel de l'Épée (1712-1789) ihr Gründer ging davon aus, dass gehörlose Kinder die Sprache nicht auf dieselbe Art erlernen können wie hörende Kinder. Die Methode, die seiner Meinung nach diese spezielle Lernsituation am besten berücksichtigte, konnte nur eine visuell-manuelle Methode sein. De l'Épée betrachtete daher die Gebärdensprache als natürliche Sprache der Gehörlosen, glaubte allerdings nicht, dass es eine vollwertige Sprache sei. Aus diesem Grund entwickelte er daher ein spezielles Zeichensystem, um lexikalische, grammatische und syntaktische Kategorien der Lautsprache darstellen zu können.

Nach seiner Rückkehr aus Paris wurde Friedrich Stork dann von Josef II im Jahr 1784 zum Direktor des ersten Wiener „Taubstummen“-Institut ernannt und der Unterricht genau nach der Lehrmethode der Pariser Schule organisierte und damit wurde in der theresianisch-josefinischen Epoche auf vorausschauende Art und Weise die Beschulung von Taubstummen in Österreich etabliert und damit nachhaltig die Basis für die soziale Integration dieser Menschengruppe gelegt.

7. DIE THERESIANISCHE SCHULREFORM

7.1. Einleitung

In diesem Teil werden zu Beginn neben der geschichtlichen Entwicklung auch die wesentlichen Inhalte der Allgemeinen Schulordnung dargestellt, danach beziehe ich mich auf Johann Ignaz von Felbiger als den wichtigsten Begründer der Schulreform und hebe im Besonderen jene seiner Aussagen hervor, die zur Bearbeitung meiner Forschungsfrage nützlich sind.

Vor der Theresianischen Schulreform war Bildung primär private oder kirchliche Angelegenheit gewesen. Hauptträger des Bildungssystems der Habsburgermonarchie war der Jesuitenorden, der einerseits gemeinsam mit den als vergleichsweise liberaler geltenden Piaristen das niedere und mittlere Schulsystem beherrschte (in dem Sinn, dass die Jesuiten das höhere, die Piaristen das »elementare« Schulsystem dominierten). Die Jesuiten gaben seit 1616 einheitliche Studienpläne für die Universitäten der Monarchie vor, die durchwegs auch von ihnen geleitet wurden. (Bezeichnenderweise war Nichtkatholiken der Erwerb akademischer Grade noch bis 1778 grundsätzlich untersagt) (vgl. Stachel 1999, S.126).

Die von Maria Theresia geplante staatliche Zurückdrängung des kirchlichen Einflusses auf das Bildungswesen kam freilich vorerst über Ansätze nicht hinaus: Die viel zu geringe Zahl weltlicher Lehrer zwang die Behörden dazu, den überwiegenden Teil der, gegen die kirchlichen Bildungseinrichtungen gerichteten Maßnahmen, wieder zurückzunehmen. (vgl. Stachel 1999 ,S. 126) . Als wirksame Resultate der van Swieten'schen Reform blieben jedoch immerhin die ersten theoretischen Ansätze einer allgemeinen Elementarschulpflicht und die erstmalige Einrichtung einer zentralen Bildungsbehörde, der sog. »Studienhofkommission« im Jahre 1760. Die höchst unvollständige

Umsetzung der Reformziele führte dazu, dass bereits in den Jahren der Regierungszeit Josephs II. eine zweite , nunmehr umfassender geplante Reform des Bildungswesens erfolgte, wobei die grundlegende Zielsetzung die Ausbildung fachlich qualifizierter, dabei der Herrschaft treu ergebener Staatsdiener blieb.

Die für alle schulischen Belange verantwortliche Studienhofkommission die zwischen 1749 und 1760 unter der Leitung von Gerard van Swieten (1700-1772) stand, führte die sog. Theresianische Schulreform durch. Diese Schulreform verfolgte von Anfang an in erster Linie den Zweck, Beamte für den Verwaltungsapparat des Staates auszubilden und es sollte das Unterrichtswesen aus der Kontrolle kirchlicher Institutionen in die Oberhoheit des Staates überführt werden. (vgl. Stachel 1999, S.126)

Hinter den Reformmaßnahmen stand somit keineswegs ein humanitäres Bildungsideal im Sinne des Angebotes einer Möglichkeit zur Persönlichkeitsentfaltung oder gar der Ermöglichung sozialen Aufstiegs durch höhere Ausbildung – gerade vor einem solcherart verursachten Durchlässig-Werden der Standesgrenzen hatte man im Gegenteil besondere Angst – sondern das Ideal der möglichst effizienten Nutzbarmachung jedes einzelnen Individuums für die Zwecke und zum Nutzen des Staates. Sprechenden Ausdruck fand diese Einstellung im Titel einer Denkschrift Karl Heinrich Seibts (1735-1806), des Schulhauptes des in Bildungsfragen besonders engagierten böhmischen Reformkatholizismus: Vom Einfluß der Erziehung auf die Glückseligkeit des Staates. „Das Hauptaugenmerk der Reformer galt der Verstaatlichung und Säkularisierung des Schulwesens in Hinblick auf den übergeordneten Gesichtspunkt der Nützlichkeit“ (vgl. Gant 2008, S. 103)

7.2. Die thesesianisch - josephinische Schulreform für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in kaiserlich königlichen Erbländern im Jahr 06.12.1774

„Ist es gut, die Menschen, wie sie sind, leiten zu wollen; so ist es weit zuträglicher, sie so zu bilden, wie sie sein sollen“ (vgl.Bauer 1981, S. 72)

Im Zuge der thesesianischen Staatsreform erfolgte die Entwicklung hin zu einem einheitlichen, gesamtstaatlichen Bildungswesen unter der Leitung und Kontrolle des Staates. Maria Theresias Reformen bezogen sich dabei aber nur auf die deutsch-böhmischen Länder, die durch die neu geschaffene Zentralbehörde zu einem einheitlichen Staat vereint wurden (vgl. Grimm 1987, S.65). Die Motive, die Maria Theresia bewogen, in das bisher von der Kirche dominierte Bildungswesen einzugreifen, waren ökonomischer Natur und diese Motive sollten über den Weg des Bildungswesens durchgesetzt werden. Erziehung und Bildung sollten dabei brauchbare Bürger bilden und formen (vgl. Grimm 1987, S.4).

Es kam zu einer grundlegenden Neugestaltung des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Im Rahmen der Allgemeinen Schulordnung wurde eine Schulpflicht vom sechsten bis zwölften Lebensjahr durchgesetzt. Einfluss darauf nahm unter anderem auch die Herauslösung des Schulwesens aus der traditionell engen Bindung zur Kirche, was zu einer stärkeren Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf die Bedürfnisse von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft führte (vgl. Grimm 1987, S. 3).

Ein weltlicher Gelehrtenstand entwickelte sich erst langsam durch die neuen naturwissenschaftlichen Disziplinen ; gleichzeitig artikulierte der Absolutismus ein Bildungsbedürfnis, das weltlich orientiert war und Schulen zu Stätten allgemeiner Menschen- und Bürgerbildung machte und die auch auf nichtgelehrte, bürgerliche Berufe vorbereiten sollte (vgl. Grimm 1987, S. 4). Das Methodenbuch Felbigers nahm dabei als

Anleitungsvorlage für den richtigen Unterricht wesentlichen Einfluss auf die Lehrerbildung in der thesesianisch-josephinischen Epoche und trug zur Verbesserung und Vereinheitlichung des Schulwesens bei (vgl. Englbrecht 1979, S. 3).

1757 wurde eine Studienkommission eingerichtet, die sicherstellen sollte, dass die von der Regierung getroffenen Anordnungen auch alle Untertanen im Schulbereich erreichten und von denen auch ausgeführt wurden (vgl. Grimm 1987, S. 98). Die Studienhofkommission war dabei die oberste Instanz der staatlichen Unterrichtsverwaltung, der auch die Studienkommissionen der einzelnen Länder unterstellt waren.

1760 wurde der Klerus im Bildungsbereich seiner Funktion weitestgehend enthoben. Ein Mitspracherecht blieb jedoch in der Person des Vorsitzenden der Studienhofkommission, Erzbischof Christoph Anton von Migazzi (1714 – 1803) erhalten, dem von Kaiserin Maria Theresia die Leitung der Studienhofkommission ebenfalls 1760 übertragen wurde (vgl. Grimm 1987, S. 100).

Die eingeleiteten Reformen verliefen letztendlich nur deshalb erfolgreich, weil die Umsetzung der Reformen auch vom Klerus wesentlich mitgestaltet wurden und Priester maßgebliche leitende Positionen in den Reformbestrebungen einnahmen (vgl. Engelbrecht 1984, S. 91). So wurde zum Beispiel Abt Johann Ignaz von Felbiger, ebenfalls Geistlicher im Jahre 1774 mit der Neuordnung des Allgemeinen Schulwesens betraut (siehe unten) .

Durch den Übergang vom kirchlich-ständischen Bildungswesen zu System der staatlich verwalteten Schule ergab sich eine Änderung im Rollen- und Funktionsbild des Lehrers. Diese wurden jetzt zu Beamten des Staates und den Schulmeistern wurden eine uneingeschränkte Disziplinar- und Befehlsgewalt über die Schüler erteilt. Dennoch mussten sich aber die

Lehrer ebenfalls in das hierarchisch strukturierte System einer Schulaufsicht einfügen (vgl. Grimm 1987, S. 101) .

Während der Regentschaft Maria Theresias erreichte der französische Einfluss auf die Kultur und die Politik in Österreich seinen Höhepunkt. Dabei spielte die Hochzeit von Kaiserin Maria Theresias mit Franz Stephan von Lothringen, der sowohl habsburgische als auch bourbonische Vorfahren hatte und ein Urenkel des französischen Kaisers Ludwig XVIII war (vgl. Grimm 1987, S. 135).

Die zeitgenössische französische Philosophie, voran die von Rousseau, Voltaire und Montesquieu aber auch Literatur, Musik, Malerei und bildende Kunst bestimmten weitgehend das politische, wirtschaftliche und sozial - wissenschaftliche Denken der Habsburgermonarchie. Das Beherrschen der französischen Sprache war dabei unumgänglich, war doch Französisch die Umgangssprache des Adels und der gehobenen Gesellschaft, aber auch von Korrespondenten, Diplomaten und Gelehrten jener Zeit. Auch politische und philosophische Schriften wurden auf Französisch verfasst. So korrespondierte zum Beispiel Kaiserin Maria Theresia mit ihren Kindern auf Französisch.

Im Mai des Jahres 1762 erschien Jean Jacques Rousseaus Erziehungsroman: „Emile und über die Erziehung“. Rousseau tritt in diesem Roman dafür ein, Kinder und Jugendliche sich in ihrer Entwicklung selbst und der Natur zu überlassen und sie von zivilisatorischen Einflüssen fernzuhalten. Rousseau beginnt seine Kritik am bestehenden französischen Bildungswesens mit den Worten

„ ... sie erzieht Menschen mit zwei Seelen, die an andere zu denken scheinen, in Wirklichkeit aber nur an sich denken.“ Rousseau entwirft ein nicht mehr ständisch determiniertes Ideal der allgemeinen Menschenbildung “ (Rousseau 1971, S.13 zit. nach Grimm 1987, S.138).

In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihr werdet weder Anwalt noch Soldat noch Priester sein, sondern in erster Linie Mensch..“ (Rousseau 1971, S.14 zit. nach Grimm 1987, S.138).

Weiters schreibt er „ Alles ist gut wie es aus den Händen des Schöpfers kommt. Alles entartet unter den Händen des Menschen “ (Grimm 1987, ebd.).

Als Folge dieser Veröffentlichung, die sich im Besonderen gegen eine organisierte Schulbildung aus Händen der Öffentlichkeit kam es sowohl in Frankreich als auch in Österreich zu einer Bildungsdiskussion.

7.3. Das Leben und Wirken von Johann Ignaz von Felbiger

1724 wurde Johann Ignaz von Felbinger in Schlesien geboren und trat er mit 34 Jahren in das Augustiner-Chorherren-Stift zu Sagan in Niederschlesien ein wo er 1758 er zum Abt gewählt wurde. Die Augustiner-Chorherren waren auch Schulträger und Felbiger in der Position als Abt mit der Einsetzung, Besoldung und Inspektion befasst.

Umfangreiche Studien Felbingers über die Situation der Schulen aus dieser Zeit fasst er in einem Erfahrungsbericht folgendermaßen zusammen „... in den meisten Trivialschulen herrscht ein Mangel an Schulplänen, mangelhafte Methodik der Lehrer, Kinder verschiedenen Alters werden in einer Klasse unterrichtet, es herrscht keine Ordnung in der Klasse (manchen Kinder sind in der Klassen, die anderen spielen draußen), es wird wenig mit dem Verstand und noch weniger mit dem Herzen gelernt à lesen ist gedankenloses aufsagen; um rechnen zu lernen musste man ein besonderes Schulgeld entrichten, das sog. „Ziffernschulgeld“. Vor allem katholischen Schulen schnitten dabei in Felbigers Bericht sehr schlecht ab und protestantische Schulen waren seiner Ansicht nach besser. Die

damals vorherrschende missliche Schulsituation veranlasste selbst katholische Eltern ihre Kinder in protestantische Schulen zu schicken.

Um eine Verbesserung der Ausbildung zu erreichen, besuchte Felbinger inkognito die Realschule Johann Julius Heckers in Berlin um das dort geübte Unterrichtsverfahren der „ökonomisch-mathematischen Realschule“ kennenzulernen (vgl. Engelbrecht 1979, S. 6f). Nach seiner Rückkehr entsandte Felbinger zwei Lehramtskandidaten nach Berlin, um sie dort in der neuen Lehrmethode ausbilden zu lassen. Danach stellte er sie an der heimischen Schule an (vgl. Engelbrecht 1979, S. 9). Er schrieb eine neue Organisation, das Curriculum, die Schulordnung und neue Unterrichtsmethoden vor.

1763 trat das als neue Schulordnung von Felbinger verfasste „Königlich-Preußische General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Catholischen in Städten und Dörfern des souverainen Herzogthums Schlesien“ in Kraft.

Um die für den Unterricht erforderlichen Schulbücher preiswert an die Schüler verteilen zu können, richtete er selbst in der von ihm geleiteten Abtei in Sagan eine Druckerei ein (vgl. Engelbrecht 1979, S. 10). Aber auch zahlreiche andere von ihm oder unter seiner Leitung verfasste, pädagogische Schriften konnten somit auch außerhalb von Schlesien Verbreitung finden (vgl. Faymann 2007, S. 18). Die in dem von Felbinger verfassten „Methodenbuch für Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“ ausgewiesene Lehrart kann als „Saganische Lehrart“ bezeichnet werden (vgl. Engelbrecht 1979, S. 15) und enthält Anweisungen für die Unterrichtung in einzelnen Fächern, und auch Anweisungen an die Lehrer. Dieses Methodenbuch war ähnlich dem Lehrplan unserer Zeit, es wurde in alle Sprachen der österreichischen Monarchie übersetzt und ein für jeden Lehrer der Monarchie ein verpflichtenden Kodex (vgl. Engelbrecht 1979, S. S15).

Auf Grund der großen Erfolge Felbingers schulischer Neuerungen bat ihn Kaiserin Maria Theresia 1774 nach Wien und übertrug ihm die Leitung des „deutschen Schulwesens“ mit dem Ziel der Übertragung von Felbigers schulischen Neuerungen in die deutschen Habsburgerländern (vgl. Engelbrecht 1979, S. 5 - 9).

Maria Theresia ließ die Anordnungen Felbigers ohne Widerspruch im Auftrage des Staates durchzusetzen (vgl. Engelbrecht 1979, S. 9). In Österreich wurde 1774 die Schulordnung Felbigers als „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“ übernommen (vgl. Felbiger 1777, S.3). Das Methodenbuch Felbigers nahm Einfluss auf die Lehrerbildung in der thesesianisch-josephinischen Epoche und trug zur Verbesserung und Vereinheitlichung des Schulwesens bei.

Mit der Schulordnung Felbigers wurde in Österreich eine allgemeine Unterrichtspflicht – jedoch nicht die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Dabei respektierte Felbinger „... dass nur Kinder, beiderlei Geschlechts, deren Eltern, oder Vormünder in Städten eigene Hauslehrer zu unterhalten nicht den Willen oder nicht das Vermögen haben, ohne Ausnahme in die Schule gehören. Kinder wohlhabender Eltern konnten also auch weiterhin zu Hause von Privatlehrern unterrichtet werden“ (vgl. Felbiger 1777, S.8).

Als Beweggrund zur Festsetzung einer allgemeinen Schulordnung schreibt Felbiger - „das wahre Wohl der Unterthanen liegt Ihrer Majestät der Kaiserin sehr am Herzen“ (Felbiger 1777, S. 3) und weiter betont er, „von einer guten Erziehung und Leitung der Jugend in den ersten Jahren hängt die gute künftige Lebensart der Menschen und die Denkungsart ganzer Völkerschaften ab, sie kann niemals erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten, die Finsternis der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterreicht verschaffet wird“ (Felbiger 1777, S. 3).

Weiters schreibt er - „Die guten Grundsätze welche Eltern ihren Kindern zu geben außer Acht lassen, müssen die Lehrer der Jugend in den Schulen beibringen“ (Felbiger 1777, S. 83). Lehrer sollen den Kindern dabei helfen, nützliche Glieder der Gesellschaft zu werden (vgl. Felbiger 1777, S. 84).

„[...] deshalb müssen sie den Verstand ihrer Schüler aufklären, sie lehren vernünftig wie auch rechtschaffen und anständig, sowohl zu denken, als zu handeln“ (vgl. Felbiger 1777, S. 83).

Um die vorgeschriebene neue Schulordnung in allen Ländern umsetzen zu können, wurde in jeder Provinz eine Schulkommission bestellt. Diese hat die Aufsicht über die Schulen und Lehrer des ganzen Landes. Weiters waren die Schulkommissionen für die Beibehaltung und Überprüfung der vorgeschriebenen Lehrart zuständig (vgl. Felbiger 1777, S.3f).

Folgende drei Schultypen wurden angeordnet :

Normalschulen

deutsche Hauptschulen und

Gemeine- oder Trivialschulen.

Normalschulen sollten in jeder Provinz errichtet werden, die deutschen Hauptschulen in größeren Städten und in Klöstern, die Gemeine-oder Trivialschulen in allen kleinen Städten, Märkten, auf dem Land und an allen Orten, wo sich Pfarrkirchen befinden.

Nach Faymann widerspiegelt die Dreigliederung der deutschen Schulen auch die Bestrebungen der Politik, einer dem jeweiligen Stand des Schülers entsprechende Ausbildung zu gewährleisten. (vgl. Faymann 2007, S. 23).

Gemäß Felbigers „Methodenbuch für Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“ sollten in Trivialschulen dabei folgende Unterrichts-

gegenstände gelehrt werden: Religion (durch geistliche Lehrer), das Buchstabenkennen, das Buchstabieren, das Lesen, die Kurrentschrift, die vier Rechnungsarten und „...die gehörige Anleitung zur Rechtschaffenheit“ (vgl. Felbiger 1777, S. 4). Die Art und Weise des Unterrichts, aber auch die für den Unterricht notwendigen Bücher waren dabei vorgeschrieben und auf Anweisung Maria Theresias „... sollen die Lehrer aus keinem andern Buche lehren, als die vorgeschriebenen“ (vgl. Felbiger 1777, S. 5). „Die Kinder müssen einerlei Bücher haben, weil sie alle zu einer Zeit einerlei Silben und Wörter aussprechen müssen“ (vgl. Felbiger 1777, S. 17). Eine genaue Auflistung dieser Bücher konnten die Lehrer dabei aus der Anleitung „Kern des Methodenbuches besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich / königlichen Staaten“ entnehmen. Hervorgehoben wird, dass nach einerlei Weise und dem Stand entsprechend unterrichtet werden soll.

Felbiger schrieb dabei die Schulbücher zum Teil selbst und nur Bücher die seine Zustimmung fanden, wurden schließlich verwendet (vgl. Engelbrecht 1979, S. 10). Unabhängig von Alter und Geschlecht erfolgte dabei der Unterricht aller Kinder in den verschiedenen Gegenständen im selben Raum gemeinsam wobei aber auf eine Geschlechtertrennung in der Sitzordnung Rücksicht genommen wurde.

Im ersten Kapitel seines „Methodenbuches für Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten“ beschreibt Felbiger „wann das Lehren auf dem Lande in den Schulen anzufangen sei“ (vgl. Felbiger 1777, S. 7).

„Im Winter. Auf dem Lande wird die Winterschule mit dem 1sten Dezember angefangen und dauert wenigstens bis Ende des Märzen“ (vgl. Felbiger 1777, ebd.). „In dieser werden vorzüglich die Kinder vom 9ten bis zum 12ten Jahre unterrichtet; weil die meisten Kinder dieses Alters in der übrigen Jahreszeit ihren Eltern bei der Wirtschaft Dienste leisten können“ (vgl. Felbiger 1777, S. 7).

„Im Sommer. Auf dem Lande wird die Sommerschule an dem Montage nach dem 1sten Sonntage nach Ostern angefangen, und endiget sich zu Michaelis“. „Während der Erntezeit aber wird der Unterricht durch drei Wochen ausgesetzt“ (vgl. Felbiger 1777, ebd.). Kinder vom sechsten bis Ende des achten Lebensjahres sollen die Sommerschule besuchen, weil sie im Winter wegen übler Wege, rauer Witterung und schlechter Kleidung nicht die Schule besuchen können. Eltern können jedoch trotzdem die Kinder in die Schule schicken. Demnach können kleinere Kinder in die Winterschule und größere die Sommerschule besuchen (vgl. Felbiger 1777, ebd.).

Hier wird deutlich, dass für die Kinder auf dem Land neben dem Umfang der zu unterrichtenden Inhalte auch die gesamte Dauer ihrer Schullaufbahn reduziert war (vgl. Faimann 2007, S. 24).

Felbigers Methodenbuch gliederte sich in fünf Hauptstücke:

„das Zusammenunterrichten“

„das Zusammenlesen“

„die Buchstabenmethode“

„das Tabellisieren“

„das Katechisieren“

Das Kapitel vom „Zusammenunterrichten“ sagt zum Beispiel aus, dass alles was der „Lehrer redet, fragt oder anschreibt“ (vgl. Felbiger 1777, S. 14) von allen Schülern gleichzeitig aufmerksam verfolgen soll. „Der Schüler muss in dem Augenblicke, wenn er von dem Lehrer aufgerufen wird, im Stande sein fortzufahren, wo die andern, oder ein anderer aufgehört hat“ (vgl. Felbiger 1777, S. 15).

Als weiteres Beispiel für den Versuch einer Gleichschaltung der Schüler im Sinn utilitaristischen Ethik sei das Hauptstück nämlich „Das Katechisieren“ erwähnt. „Durch das Katechisieren überzeugt sich der Lehrer, dass die Schüler die Wahrheit nicht nur im Gedächtnisse, sondern auch verstanden haben“ (vgl. Felbiger 1777, S. 34). Diese Methode soll demnach dem Lehrer zur Überprüfung des Lehrstoffes dienen. „Durch das Katechisieren kann man aus den Antworten der Kinder unzählige falsche Begriffe, eingesogene Vorurteile, oder irrige Meinungen entdecken, und sie davon befreien“ (vgl. Felbiger 1777, S. 34).

7.4. Resümee

Dieses Kapitel zeigt aufgrund der sehr detaillierten Anweisungen für die Lehrer die Bedeutung von Schule für den reformabsolutistischen Staat des aufgeklärten Absolutismus österreichischer Prägung auf. Beeindruckend war aber auch der „[...] enorme Wirkungs- und Einflussbereich“ Felbigers (Faimann 2007, S. 28).

Detailliert wurden durch die Anweisungen Felbigers vorgeschrieben, wie der Unterricht im Sinn des Souveräns zu gestalten sei. Jedem Kapitel folgt ein Teil, welcher dem Lehrenden den Nutzen der Vorschriften näher bringen soll, wodurch auch das Verständnis des Lehrers gestärkt werden sollte.

Felbigers Methodenbuch enthält auch einen Abschnitt über die, damals, mächtigen Stände. Wert wurde darauf gelegt, dass alle Kinder, ungeachtet ihres Standes, gleich unterrichtet werden sollen; die Methoden galten dabei für beide Geschlechter gleichermaßen.

Zusammenfassend kann man darstellen, dass Felbiger mit Zustimmung und auf Geheiß von Kaiserin Maria Theresia versuchte, eine Verbesserung der Lehrerausbildung zu bewirken. Der Leitgedanke hierbei war, jedem Kind eine einheitliche Ausbildung zu ermöglichen. Zur Erreichung dieser

Ziels kamen dabei zahlreiche zentrale, vom Staat vereinheitlichte, Methoden wie eine einheitliche Lehrerausbildung, die Verwendung einheitliche Bücher, einer einheitliche Didaktik, von koedukativem Unterricht, gemeinsames Lesen uvm. zum Einsatz. Der Schulunterricht wurde dabei als Leitgedanke für soziale Interaktionen angesehen. Hier gelernte Normen und Werte sollten von den Schülern internalisiert werden, und „Die Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nation“ mögen (vgl Felbiger 1777, S.3).

8 . MENSCHEN MIT BESONDEREN BEDÜRFNISSEN

8.1. Das Schicksal von Behinderten in der europäischen Kulturgeschichte

Die medizinisch-ethischen Grundsätze von Hippokrates enthielten als weiteres Beispiel für die Grenzen der ärztlichen Pflicht zur Solidarisierung mit Schwerkranken in diesem Kontext folgendes: (vgl. Meyer in Solarova 1983 zit. in Haebelin, S. 102).

“ der Arzt, der die Methode der Heilung kennt, muss nur solche Kranke behandeln, wenn sie jung und arbeitsfreudig sind...unheilbaren Fällen muss man überhaupt ausweichen, zumal wenn man eine annehmbare Ausflucht hat“

Von Plato ist überliefert, dass

„Die Kinder der untüchtigen Eltern und etwaige verkrüppelte Kinder der tüchtigen werden sie an einen geheimen Ort bringen... so müssen sie mit dem Kinde verfahren, als sei keine Nahrung für dasselbe vorhanden“ (vgl. Meyer in Solarova 1983 zit. in Haebelin, S.102).

Gemäss Speck (vgl. Speck 1979 in Haebelin, S. 102).wurden im antiken Sparta missgebildete und schwer schwachsinnige Kinder gewaltsam aus der Gesellschaft entfernt und in Schluchten geworfen .

Im Mittelalter hatte nach Haebelin die Verbreitung der christlichen Religion auch keinen breiten Solidarisierungsprozess der Gesellschaft Behinderten und damit auch Taubstummen gegenüber ausgelöst. „Das Christentum und ihre Grundsätze wie Nächstenliebe oder Schutz des Schwachen [...], wurden mit zunehmender Gleichsetzung von Staats- und Kircheninteressen immer mehr verdrängt“ (vgl. Meyer in Solarova 1983 zit. in Haebelin, S. 103).

Vorurteile gegenüber Behinderten und „die Verquickung des Abnormen und Anormalen mit dem Bösen, und zwar bis hin zur Dämonisierung des gebrechlichen Kindes“

schiene sich sogar noch verfestigt zu haben. (vgl. Haebelin 2005, S. 103)

In der europäischen Kulturgeschichte war seit jeher ein eher negatives Bild behinderten Menschen gegenüber vorherrschend und Bezeichnungen wie Krüppel, Gebrechliche, Anormale, Abwegige uvm. belegen diese Sichtweise. Eine Solidarisierung der Gesellschaft mit besonderen Gruppen von Behinderten fand nur punktuell statt – so beschreibt Solarova in ihrer 1983 erschienenen Veröffentlichung „Geschichte der Sonderpädagogik“, dass in der klassischen Antike eine gesellschaftliche Solidarisierung nur mit Kriegsinvaliden stattfand, deren Behinderung als ein ehrenvolles Zeichen ihrer Aufopferung für die Gemeinschaft interpretiert wurde und als Folge der Verherrlichung von Macht und Stärke Kriegsinvaliden mit Helden gleichgestellt wurden. (vgl. Haebelin 2005, S. 102) So erfolgten laut Meyer im Mittelalter die „scheinbar caritativen“ Aufnahmen von Behinderten in Klöstern immer nur dann, wenn sie mit Schenkungen der Familien an den Klerus verbunden waren, was ebenfalls in der Publikation von Solarova 1983 erschienen und von Haebelin zitiert wurde (vgl. Meyer in Solarova 1983 zit. in Haebelin, S. 103).

.

Menschen mit Behinderungen, unheilbaren Krankheiten oder Anomalien, die nicht in Klöster aufgenommen wurden, waren mit dem Stigma, das Werkzeug des Teufels zu sein, versehen, was in der Regel auch in zahllosen Hexenprozessen unter Zuhilfenahme grausamster Foltermethoden „bewiesen“ werden konnte. So wurden zum Beispiel 1494 in Osnabrück 160 psychisch und geistig Behinderte als Hexen und Schwärmer auf dem Scheiterhaufen verbrannt. (...) Auch die vereinzelt

„sozialen“ Taten Armen oder Behinderten gegenüber können nicht darüber hinweg- täuschen, dass im Mittelalter kein „soziales Bewusstsein“ vorhanden war. Zwar fehlen in beinahe keinem geschichtlichen Abriss der Behindertenpädagogik Hinweise auf mehr oder weniger stark Behinderte, die in Klöstern Zuflucht fanden, doch verfolgten diese Aufnahmen nicht zuletzt auch eigennützigen Interessen“

8.2 Das Schicksal der Taubstummen von der Antike bis ins 17. Jahrhundert

Seit der Antike und im Besonderen seit Aristoteles, wurde nicht erkannt, dass Stummheit die Folge von Taubheit ist und es wurde die Hypothese vertreten , dass sowohl Stumm- als auch Taubheit durch eine Verletzung des Gehirns an der Stelle des Sprech- und Hörnervs entsteht (vgl. Schott 1995,S.22)

In der Antike hatten Gehörlose keine Rechte und es wurde ihnen von der sozialen Gemeinschaft nur eine geringe Wertschätzung entgegengebracht. Oft wurden Gehörlose als Diener, Wächter oder als Bordelltürsteher eingesetzt, da sie Gesagtes nicht belauschen und auch nicht weitergeben konnten. So waren zum Beispiel auch im türkischen Sultanspalast oft gehörlose Diener anzutreffen. Aristoteles sah in den Gehörlosen Bildungsunfähige (siehe oben) und die Kirche betrachtete sie als von Gott Gezeichnete (vgl. Schott 1995, S.22f).

Obwohl bereits 1581 ein Konsilium von sechs Wiener Ärzten, erklärte:“ Die Stummheit hat keine anatomische Ursache, sondern ist eine Folge der Taubheit“ (vgl. Kindermann 1949,S.31), fand diese Erkenntnis keinerlei Beachtung. Es wurden in der Vergangenheit oft verstümmelnde medizinischen Therapieansätzen angewandt um Taubstumme von ihrem „Leid“ zu befreien. So „versuchten Ärzte auch, die Stummheit zu

behandeln. Da man den Kausalnexus Taubheit-Stummheit nicht erkannte und die Stummheit als ein besonderes, von der Taubheit unabhängiges Leiden ansah, sollen chirurgische Eingriffe helfen“ (vgl. Kindermann 1949,S. 30)

Ein anderer Weg wurde in Anlehnung an das schon vor dem 16.Jhdt. von Mönchen entwickelte und in Klöstern mit Schweigegelübde verwendete Fingeralphabet in der Beschulung Taubstummer eingeschlagen. Es bestand aus Handzeichen für jeden Buchstaben des Alphabets und wurde für Namen, Orte, fachspezifische Ausdrücke oder Dinge, für die es (noch) keine Gebärde gab. Im 16. Jahrhundert wurden dann gehörlose Schüler/Innen wohlhabender Eltern erstmals teils mit Hilfe eines Fingeralphabets teils unter Zuhilfenahme von Zeichen unterrichtet(vgl. Sacks 1990,S. 33f).

Der erste Lehrer, der ein Fingeralphabet einsetzte, war der Spanier Padre Pedro Ponce de León (1510- 1584) , der im 16.Jahrhundert gehörlose Kinder unterrichtete. Trotz der langen Geschichte der Fingeralphabete (vgl. Presneau 1993,S. 492f) (vgl. Fischer 2001,S. 106ff) (vgl. Bauermann 2001,S. 94f) sind ihre Verwendung in der Beschulung von Gehörlosen nach dem Mailänder Kongress 1880 , bei dem die rein lautsprachliche Erziehung Gehörloser beschlossen wurde bis in die Jetztzeit in Vergessenheit geraten.

Im 18. Jahrhundert wiederum versuchten Mediziner die Ursache von Taubheit durch die neuen Entdeckungen wie der Elektrizität, den Magnetismus oder der Polarisation unterstützt, zu diagnostizieren und zu heilen. (Zu finden. Hoffmann (1742)) Dabei nahm man an, dass sich jede Krankheit auf eine zu starke oder zu schwache Anspannung – Spasmus oder Atonie-zurückführen lässt. So wurde zB postuliert, dass das Leben bestimmt und aufgebaut sei durch in die Irritabilität oder Reizbarkeit des Muskels, also „... die Fähigkeit, Reize zu empfinden und zu leiten“ (vgl. Schumann 1940,S. 171). Gestützt auf diese und andere Thesen

vertraten die Ärzte dieser Epoche die Meinung, dass das Leben kein spontaner, sondern ein durch Reize erzwungener und erhaltener Zustand ist. „Ihr mittlerer Grad ist Gesundheit, Abweichung davon Krankheit; alle Leiden beruhen auf einem Missverhältnis zwischen Reizstärke und Erregbarkeit, im Sinne zu starken oder zu schwachen Erregung“ (vgl. Schumann 1940, S.171).

9. BEGRIFFSDEFINITIONEN MIT BEZUG AUF HÖR BEHINDERTE

Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit, Taubheit, Cochlea Implantatträger (CI – Träger)

Eine eindeutige Zuordnung in schwerhörige, gehörlose, oder ertaubte Personen ist nicht möglich, da die Erscheinungsbilder hörgeschädigter Menschen und ihre psychosoziale Situation infolge der Vielzahl der Faktoren, die am Zustandekommen der Hörschädigung beteiligt sind, sehr weitreichend sind (vgl. Leonhardt 2010, S.77) Bei der hier vorliegenden Ausführung der Begriffe werden deshalb Merkmale beschrieben, die gehäuft zu beobachten sind.

Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI-Träger bilden die Gruppe der peripher Hörgeschädigten. Ihnen gemeinsam ist „die Minderung oder (in selteneren Fällen) der Ausfall des Hörvermögens“ (Leonhardt 2010, S. 22). Aufgrund der unterschiedlichen Auswirkungen einer Hörschädigung ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen, ob eine Hörschädigung aus pädagogischer oder medizinischer Sicht zu werten ist (vgl. Leonhardt 2010, S. 24).

9.1. Pädagogische Aspekte des Hörverlustes

Im pädagogischen Sinne besteht eine Hörschädigung andererseits dann, wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens derart sind, dass ein Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann“ (Leonhardt 2010, S. 27) Die Pädagogik beschränkt sich auf solche Schädigungen, die „die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigen und damit soziale Auswirkungen auf den Betroffenen haben (vgl. Leonhardt 2010, S. 22)

Für pädagogisches Handeln ist diese Einteilung aber nur bedingt nützlich, da individuelle Auswirkungen des Hörschadens und seine Folgeerscheinungen sehr unterschiedlich sein können (Leonhardt 2010, 56). Wesentlich ist hier der Zeitpunkt des Auftretens des Hörschadens und die damit verbundenen Sprachstörungen oder – Verluste (vgl. Hülshoff 2010, S. 148). Nach Wisotzki (1994) kommt es bei fehlenden Reizen auf das Innenohr zum Abbau von Synapsen. Demzufolge muss hier eine rasche rehabilitative Intervention erfolgen, um eine akustische Verarmung als Folge eines Synapsenabbaus zu verhindern (vgl. Leonhardt 2010, S. 99).

9.2. Arten und Ausmaß von Hörschäden

Bis in die 1950er/1960er Jahre wurde die Bezeichnung taubstumm verwendet. Danach differenzierte man aufgrund der neuen diagnostischen Möglichkeiten zwischen schwerhörigen, gehörlosen und ertaubten Personen (vgl. Leonhardt 2010, S. 27).

Schwerhörigkeit

Die Schwerhörigkeit ist nicht auf die prälinguale Entwicklungsstufe festgelegt. Sie kann zu jedem Zeitpunkt entstehen und sich in ihrem Ausmaß sehr unterschiedlich darstellen. Nach Leonhardt werden Menschen als schwerhörig bezeichnet, wenn „die Schädigung ihres Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie die Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen - wenn mitunter auch nur eingeschränkt - über die auditive Rückkoppelung kontrollieren können“. (vgl. Leonhardt 2010, S. 80f).

Gehörlosigkeit

Das Wort „gehörlos“ wurde erstmals im 19. Jahrhundert für gehörlose Kinder eingeführt. Das Erlernen der Lautsprache und des Lippenlesens

führte vor allem dazu, dass sich die "sprechenden Taubstummen" als "Gehörlose" zu bezeichnen begannen (vgl. Fischlechner , S 4). „Gehörlos ist, wer vorzugsweise in Gebärdensprache kommuniziert und sich der Gebärdensprachgemeinschaft und ihrer reichen Kultur zugehörig fühlt“ (Deutscher Gehörlosenbund e.V. [2008], online zit. nach Topitz 2009, S.16

Der Begriff „gehörlos“ wird in der Medizin heutzutage vermieden, da es aus medizinischer Sicht keine völlige Gehörlosigkeit gibt – es wird im Gegenteil davon ausgegangen, dass Hörreste immer vorhanden sind, diese aber derzeit diagnostisch noch nicht erfasst werden können (vgl. Leonhardt 2010, S.86). Auch der Begriff „taubstumm“ ist heute eine obsoleete Bezeichnung. Heutzutage empfinden Gehörlose das Wort "taubstumm" als diskriminierend und abfällig, denn das Wort „stumm“ impliziert für Gehörlose, dass sie die Lautsprache nicht erlernen können (vgl. Fischlechner 2006, S.4).

Bei der Gehörlosigkeit liegt ein hochgradiger Schallempfindungsschaden vor der gleichbedeutend mit Taubheit ist. Eine absolute Taubheit, bei der keinerlei Hörreste mehr vorhanden sind, ist sehr selten und tritt eigentlich nur dann auf, wenn der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum zerstört sind. Ungefähr 98% der gehörlosen Menschen verfügen über Hörreste (vgl. Pöhle 1994, S. 12 zit. nach Leonhardt 2010, S. 55) „Diese Hörreste sind jedoch so gering, dass Lautsprache auf natürlichem (imitativem) Wege nicht oder bei Verwendung elektronischer Hörhilfen nur unter bestimmten Bedingungen d.h. durch spezifische Förderung und Erziehung erlernt werden kann“ (Leonhardt 2010, S. 55).

Taubheit

Hier liegt eine völlige Funktionsuntüchtigkeit des auditiven Analysators, nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs (postlingual) vor. Ertaubte

können Sprache und andere Schallereignisse nicht mehr auditiv wahrnehmen. Sie haben aber die Lautsprache auf natürlichem Weg imitativ-auditiv erlernt. Eine Ertaubung tritt meistens plötzlich als Folge von Erkrankungen oder Unfällen ein. Es besteht das völlige Unvermögen, Sprache auditiv zu perzipieren, und damit die Notwendigkeit, sich entweder auf die visuelle Lautsprachperzeption (Absehen) umzustellen. Ohne spezifische pädagogische Förderung würde die Lautsprachenentwicklung dieser Kindern gänzlich ausbleiben, daher wurden diese Kinder früher auch als „taubstumm“ bezeichnet (vgl. Leonhardt 2010, S. 87). Erfolgt die Ertaubung im 3./4. Lebensjahr (relativer Abschluss der Lautsprach- Entwicklung), ist eine Umstellung auf die visuelle Perzeption der Lautsprache, die Erhaltung des bis dahin erreichten Sprachstatus und der weitere Ausbau der Sprachkompetenz möglich. Gehörlose sind aber in der Lage, Lautsprache erwerben zu können und lautsprachlich (unter Ausnützung des Absehens) zu kommunizieren (vgl. Leonhardt 2010, S. 87). „Die auditive Sprachanbahnung baut auf dem Wissen auf, dass Hörgeschädigte über voll funktionsfähige Sprechorgane und die potenzielle Fähigkeit zum Sprechen sowie über verwertbare resp. vorhandene Hörkapazitäten verfügen“ (Leonhardt 2010, S. 90).

Die Gruppe der Schwerhörigen ist weitestgehend heterogen, da ihr sowohl Personen mit nur sehr geringem Hörverlust angehören, als auch Personen, die laut medizinischer Diagnostik resthörig sind, aber über gute Lautsprach-kompetenzen verfügen. Tritt die Hörschädigung bereits vor dem 4. Lebensjahr (prälingual) ein, spricht man von Gehörlosigkeit, danach von Ertaubung (vgl. Reitbauer S 20 f) Eine Hilfe für diese Kinder stellt das Cochlea Implantat (CI) dar (vgl. Leonhardt 2010, S. 91f). Heute werden diese Kinder frühzeitig mit Hörgeräten versorgt, die sicherstellen, dass das hochgradig hörgeschädigte Kind nicht erst „verstummt“, sondern

so früh wie möglich Laute wahrnehmen kann (vgl. Leonhardt 2010, S. 87f). Ziel ist es, dem hörgeschädigten Kind die Möglichkeit zu eröffnen, Sprache auf natürlichem, also imitativem Weg über das Gehör aufzunehmen. „Die durch das flächendeckende Neugeborenen-Hörscreening möglich gewordene frühzeitige Diagnose von Hörschäden bietet die Chance einer raschen Hörgeräteversorgung und zugleich die einer umgehenden hörgeschädigten spezifischen Beratung und Begleitung der Eltern. Dies erleichtert ein auditiv-verbales Vorgehen wesentlich“ (Leonhardt 2010, S. 90).

9.3. Methodische Einteilung nach Ursachen und anatomischen Gesichtspunkten

Nach morphologischen Gesichtspunkten kann eine Hörschädigung einerseits auftreten, wenn es zu Funktionsstörungen des Hörorgans, der Hörbahnen oder des Hörzentrums gekommen ist.

Als methodische Einteilung der Schwerhörigkeit nach ihren Ursachen haben sich zum einen anatomische Gesichtspunkte und zum anderen die topographische Lokalisation der Entstehung der Schwerhörigkeit etabliert und nehmen Bezug auf Veränderungen die hervorgerufen sind

- im äußeren Gehörgang, im Mittelohr, im Innenohr oder im Bereich des Hörnervs bewährt. (2)

Eine weitere Einteilungsform der Formen von Schwerhörigkeit (2,5,8) die mit den oben genannten topographischen Lokalisationen durchaus in Einklang gebracht werden können, ist die Einteilung der Schwerhörigkeit in die sog.

- Schallleitungsschwerhörigkeit (synonym: Schallleitungsstörung, Mittelohr-schwerhörigkeit)

und die

- Schallempfindungsschwerhörigkeit (synonym : Schallempfindungsstörung, Innenohr – Hörstörung , sensorineurale Hörstörung).

Die Schallleitungsschwerhörigkeit hat ihre Ursache in der behinderten oder unterbrochenen Übertragung des Schalls vom äußeren Gehörgang über das Mittelohr (vgl. synonym Mittelohrschwerhörigkeit) zum Innenohr. Sie ist auch im wesentlichen auf das äußere Ohr und das Mittelohr konzentriert und vorwiegend mit einer erworbenen Ursache wie Gehörgangfehlbildung, Ohrmuschel -Fehlbildung, Cerumen, Fremdkörper, Gehörgangentzündungen zu erklären.

Diese Form der peripheren Hörschädigung führt zum unvollständigen Hören. Unbetonte Teile der Rede (Endsilben, Partikel usw.) werden schlecht aufgefasst, der Betroffene hört leiser, die Konstanz der Wahrnehmung akustischer Sprachzeichen bleibt jedoch erhalten, da keine Klangveränderungen auftreten. Durch Distanzverringern oder elektroakustische Verstärkung ist ein weit- gehender Ausgleich dieser Hörstörung möglich. Andererseits ist die Artikulation von Personen mit Schalleitungsschwerhörigkeit nicht sonderlich betroffen. Es können Sprachakzente wie die Melodie und Dynamik verändert werden. Heute kann diese Form durch ohrenärztliche Behandlung operativ oder durch Hörgeräte gut ausgeglichen werden.

Die Schallempfindungsschwerhörigkeit wiederum ist auf der Ebene der sensorischen und/oder neuronalen Ebene zu suchen und wird daher auch sensorineurale Schwerhörigkeit genannt. Ursachen für diese Veränderungen können zu finden sein in angeborenen

- genetisch bedingten Hörstörungen (autosomal rezessiv , autosomal dominant)

- Hörstörungen im Rahmen von Syndromen

sowie erworbenen Veränderungen im Bereich des Innenohrs wie

- Infektionsfolgen (Meningitis, Typhus, Mumps, Masern, Tuberkulose uvm.)
- Folgen einer Intoxikation (C_2H_5OH Abusus der Mutter, i.v. Drogen, Thalidomid, Chinin)

als auch Veränderungen welche hervorgerufen sein können durch protrahierte Geburtsverläufe mit Plazentainsuffizienz, mechanischen intrapartalen Traumata, postpartalen Hämatome und Einblutungen in die Cochlea etc.

Eine sensorineurale Schwerhörigkeit bewirkt vor allem eine qualitative Veränderung der auditiven Wahrnehmung. Es kommt zu einem „verzerrten“ Hören, das insbesondere das Verstehen von Sprache mehr oder weniger erschwert, da die gehörten Laute stark deformiert sind. Diese Form kann bis zum Nichtverstehen von Sprache führen, da die Fähigkeit hohe Töne zu hören, herabgesetzt ist. Im Extremfall können Töne nicht wahrgenommen werden. Der Betroffene verliert die Fähigkeit, einzelne Laute, also auch Wörter, akustisch zu unterscheiden.

Infolgedessen kann er auch den Sinn der Wörter und Sätze nicht verstehen. Er hört die tieferen Töne relativ gut, so dass er die Sprechstimme vernehmen, aber die einzelnen Teile des Gesprochenen nicht unterscheiden kann. Für frühkindlich sensorineurale schwerhörige Kinder bedeutet das einen erschwerten und teilweise auch deutlich eingeschränkten Spracherwerb (vgl. Leonhardt 2010, S. 81ff).

Als weitere Möglichkeit der Schwerhörigkeit sei noch eine Kombination von Schallleitungsschwerhörigkeit und Schallempfindungsschwerhörigkeit genannt, die unabhängig von den

beiden erstgenannten als sog. kombinierte Schwerhörigkeit auftreten kann.

9.4. Methodische Einteilung nach dem Zeitpunkt des Auftretens

Die Ursachen für Hörschädigungen können aber auch nach dem Zeitpunkt des Eintretens der Hörschädigung eingeteilt werden in pränatale, perinatale und postnatale Hörschädigung bzw. im Erwachsenenalter eingetretene Hörschädigungen.

- Pränatale Hörschädigung sind Hörschädigungen, die noch im Mutterleib entstehen. Sie sind angeboren oder auch erblich bedingt oder erworben durch Krankheit der Mutter während der Schwangerschaft (Meningitis Typhus, Mumps, Masern, Tuberkulose uvm. oder C₂H₅OH Abusus der Mutter, i.v. Drogen, Thalidomid, Chinin etc.).
- Perinatale Hörschädigung, also Schäden die im Rahmen des Geburts- Vorganges entstehen, können durch Sauerstoffmangel , Asphyxie oder durch eine Schädelverletzung des Kindes während der Geburt ausgelöst werden.
- Postnatale Hörschädigung sind solche, die erst nach der Geburt meist infolge von Infektionskrankheiten wie Meningitis, Diphtherie, Mumps, Toxoplasmose oder HIV-Infektion entstehen. Auch Traumafolgen am Schädelknochen können zu einer Hörschädigung führen. Zu dieser Gruppe zählt auch die „Altersschwerhörigkeit“.

Etwa ab dem 30.Lebensjahr nimmt die Hörfähigkeit im Rahmen des normalen Alterungsprozesses bei allen Menschen ab. In Folge werden vor allem Geräusche im Hochtonbereich (z.B. Grillenzirpen) nicht mehr gehört (vgl. Leonhardt 2010, S. 59).

-

Eine zusätzliche Einteilungsform nimmt den zeitlichen Verlauf der natürlichen Lautsprachentwicklung zur Grundlage. Der Zeitpunkt des Eintretens einer Hörschädigung ist vor allem aus Perspektive der Lautsprachentwicklung relevant und die Gliederung erfolgt in ein

- prälinguales Auftreten, also vor dem Abschluss der natürlichen Lautsprachentwicklung um das 4te Lebensjahr. Die natürliche Lautsprachentwicklung ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen, das weitere Erlernen der Lautsprache erfolgt nicht mit der Hörender Kinder vergleichbaren Natürlichkeit, Spontaneität und Selbstverständlichkeit (Jussen 1991, 206). Das Verhältnis zur Lautsprache bleibt für prälingual Hörgeschädigte immer ein anderes als dasjenige Hörender (Jussen 1991, 206 in Wambacher).

und ein

postlinguales Auftreten der Schwerhörigkeit im Zeitraum ab dem 4ten Lebensjahr eingeteilt werden. Ab diesem Alter hat die natürliche Lautsprachentwicklung (auditiv-imitativ) einen relativen Abschluss gefunden (Wambacher). Postlingual schwerhörig gewordene Menschen können das verbliebene Hörvermögen unterstützend einsetzen, um Sprache verstehen zu können. Sie haben die Sprache auf natürlichem, imitativem Weg erlernt und können sie entsprechend benutzen (vgl. Leonhardt 2010, S. 90).

9.5. Messmethoden zur Erfassung des Hörvermögens

Aus Sicht der Betroffenen findet eine diskursive Auseinandersetzung statt, um den Begriff „Gehörlosigkeit“ und „gehörlos sein“ terminologisch zu bestimmen. Demnach kann sich ein Hörgeschädigter, unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung selbst als „gehörlos“ definieren, wenn er sich dieser kulturellen Minderheit zugehörig fühlt. Das Ausmaß des Hörverlustes wird in Dezibel (dB) angegeben wobei Dezibel als Maß der für

die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen notwendigen relativen Lautstärkeerhöhung gilt (vgl. Leonhardt 2010, S. 56).

	Hörverlust in %
Normalhörigkeit	0-20
Geringgradige Schwerhörigkeit	20-40
Mittelgradige Schwerhörigkeit	40-60
Hochgradige Schwerhörigkeit	60-80
An Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	80-95
Taubheit	100

Gemessen wird das Ausmaß des Hörverlustes mit Hilfe eines Audiometers. Dabei wird als Hörschwelle der Schalldruck bezeichnet, der gerade noch groß genug ist, um eine Hörempfindung auszulösen (vgl. Hülshoff 2010, S. 148). Bei (normal-) hörenden Menschen liegt sie bei ungefähr 0 dB bei einem Hörverlust von 20 - 40 dB spricht man von einem leichten Hörverlust, zwischen 40 - 60 dB (Unterhaltung bis Rundfunkmusik) spricht man von mittlerem, bei 70 dB von einem erheblichen und Hörverlust zwischen 70 - 90 dB von extremer Schwerhörigkeit. Gehörlosigkeit und Taubheit bezeichnet man als einen Hörschaden, bei dem der Hörverlust im Hauptsprachbereich über 90 dB liegt (vgl. Hülshoff 2010, S. 148).

9.6. Das Cochlea-Implantat

„Forschungsgeschichtlich sind Cochlea-Implantate als Untersuchungsgegenstände noch relativ jung, so dass gesichertes Wissen über Langzeitwirkungen noch kaum vorliegen kann. Entsprechend werden auch mögliche Kontra-indikationen bisher strittig gesehen. Man

darf jedoch den immensen Fortschritt, der durch Cochlea-Implantationen erreicht wurde, nicht gering einschätzen; immerhin handelt es sich bei den Betroffenen um Personen, denen mit den bis dahin vorhandenen Hörgeräten, die bekanntlich akustische Signale nur verstärken oder anpassen, nicht geholfen werden konnte. Mit einem CI kann also ein erheblicher Informations- und Sprachgewinn verbunden sein“ (vgl. Pok 2001, S 38 ff).

Die Gruppe der Träger von Implantaten definiert sich als CI – Kinder oder CI – Erwachsene. Seit Ende der achtziger Jahre werden prä-, peri- oder postnatal (und damit prälingual) gehörlose Kinder versorgt. Als frühzeitig implantiert gelten Kinder, die um das erste Lebensjahr CI-versorgt wurden. Eine frühzeitige Implantation bietet für prälingual gehörlose Kinder die beste Chance zu lernen, die Lautsprache auditiv zu perzipieren und eine angemessene Lautsprache zu entwickeln. Ein Großteil dieser Kinder besuchen einen allgemeinen Kindergarten oder einen Integrationskindergarten (vgl. Leonhardt 2010, S. 94f) (vgl. Pok 2001, S 7 ff).

Weiter wird zwischen „Gehörlosen mit CI“ und „Ertaubten mit CI“ unterschieden. Bei der Gruppe der „Gehörlosen mit CI“ wurde bisher zwischen den frühzeitig implantierten Kindern und den erst im Schulalter versorgten Kindern und Jugendlichen unterschieden. Heute kommt es jedoch kaum noch vor, dass gehörlose Kinder erst im Schulalter Cochlea Implantate erhalten.

Das Cochlea-Implantat selbst ist eine elektronische Hörhilfe, um, hochgradig schwerhörigen, gehörlosen und ertaubten Menschen das Hören zu ermöglichen (vgl. Wambacher 2001, S.3). Es eignet sich für Personen, deren Hörschädigung Folge eines Funktionsausfalles des Innenohres ist und bei denen ein Hörgerät, das nur den Schalleindruck verstärkt, zu

keiner wesentlichen Verbesserung der akustischen Wahrnehmung führen würde.

Voraussetzungen für die Implantation sind ein hochgradiger oder vollständiger Hörverlust durch Schädigung im Bereich des Innenohres und ein Hörnerv der gemeinsam mit dem zentrale Hörsystem funktionsfähig sind. (vgl. Reitbauer 2010, S.29 f), sowie die Fähigkeit des Gehirns, das Wahrgenommene zu empfangen und zu verarbeiten. Außerdem sollen vor der CI Implantation optimal angepasste Hörgeräte für eine Spracherkennung keinen ausreichenden Nutzen gebracht haben.

„ [...] weitentwickelte Hörgeräte und Cochlea-Implantate erlauben inzwischen die Ausnutzung auch minimaler Resthörfähigkeit; eine Entwicklung die vor allem einer Integration in die lautsprachliche Welt entgegenkommt“ (Kuhlig 2006, 64 in Topitz).

Basierend auf den ersten Versuchen entwickelten Forschungsgruppen in den USA und Europa immer komplexere Cochlea Implantate, beschränkten sich aber vorerst auf die Implantation bei Erwachsenen (vgl. Leonhardt 2010, S.94).

Der Erfolg wird dabei maßgebend dadurch bestimmt, das nicht nur die operationstechnische Seite, sondern auch die Bedeutung der Nachsorge und die damit verbundene Rolle und Aufgabe der Heilpädagogik von Anfang an in die Auswahl der geeigneten Patienten miteinbezogen wird. (vgl. Pok 2001, S.48)

10. Kommunikation zwischen Taubstummen

Von Hörgeschädigten-Verbänden besteht die Forderung, Gebärdensprache als genuine Muttersprache und damit als Erstsprache hörgeschädigter Kinder anzuerkennen oder zumindest hörgeschädigte Kinder zweisprachig aufwachsen zu lassen (vgl. Hülshoff 2010, S. 163). Gehörlose Kinder sollen durch das Angebot einer Sprache, die ihren Wahrnehmungsbedingungen voll entspricht. (vgl. Voit 1992, S. 171 zit. nach Leonhardt 2010, S. 147) die Chance eines natürlichen Spracherwerbs erhalten.

10.1. Die Lautsprache

Der Ausdruck Lautsprache wurde erstmals 1822 von Neumann (Direktor der Taubstummenanstalt in Königsberg 1818) vorgeschlagen. Er löste den von Samuel Heinicke (1780) geprägten Ausdruck der „Tonsprache“ ab (vgl. Leonhardt 2010, S. 127) und hat historisch betrachtet somit eine ca. 200 -jährige Vorgeschichte. „Ab dem Jahr 1866, dem Jahr der württembergischen Taubstummenlehrer-Versammlung, ging man ausschließlich zum Wort „Lautsprache“ über“ (vgl. Schumann 1929c, S. 14f zit. nach Leonhardt 2010, S. 127).

„Unter Lautsprache versteht man dabei die Fähigkeit, sich unter Zuhilfenahme von bedeutungstragenden Worten (Semantik) und unter Berücksichtigung grammatikalischer Regeln (Syntax) adäquat verständlich zu machen“ (vgl. Hülshoff 2010, S. 159f). Hierbei ist die visuelle Lautsprachperzeption von großer Bedeutung. Dabei wird nach Möglichkeit bewusst auf die Verwendung von Gebärden oder eines anderen visuellen Zeichensystems verzichtet. Nur in Ausnahmefällen ist der Gebrauch von Gebärden erlaubt, etwa zur Erleichterung einer besonders schwierigen Kommunikations-situation oder bei mehrfach behinderten Kindern.

Gebärden werden im Rahmen der oralen Methode nicht systematisch eingesetzt. Sichtbare Bewegungen von Mimik und den Lippen des Gesprächspartners werden interpretiert und unter Zuhilfenahme des Resthörvermögens und anderer Hilfsmittel (Gesten, Schrift) in den Dienst der Kommunikation gestellt (vgl. Hülshoff 2010, S. 161). Während prälinquale hörgeschädigte Menschen unter geeigneten Bedingungen eine Gebärdensprache entwickeln, die semantisch wie syntaktisch einer oralen Verbalsprache ebenbürtig ist (vgl. Hülshoff 2010, S. 160) vermögen postlinquale hörgeschädigte Menschen adäquat zu sprechen.

Ein gehörloses Kind soll somit seine Lautsprach-Kompetenz (die Fähigkeit zu sprechen und gesprochene Sprache zu verstehen) durch lautsprachliche Kommunikation erlernen. Es wird angenommen, dass die Verwendung von Gebärden negative Auswirkungen auf die Lautsprachentwicklung hat. Das gehörlose Kind muss sich durch konsequentes Üben seine lautsprachliche Kompetenz erarbeiten. Durch möglichst optimalen Erwerb der Laut- und Schriftsprache soll das betroffene Kind aktiv am Leben der Hörenden teilnehmen können was wiederum seine soziale Integration in die hörende Welt erleichtern soll.

Die Fähigkeit des Gehirns, Sprache zu erlernen und Sprache zu entwickeln, ist – wenn keine weitere Behinderung vorliegt – bei hörgeschädigten Menschen nicht genuin gestört. Allerdings steht der auditive Feed-back-Prozess von Sprechen und Hören bei schwerer Hörschädigung nicht zur Verfügung, so dass eine verbale Sprache nur unter sehr erschwerten Bedingungen erlernt werden kann (vgl. Hülshoff 2010, S. 160). Ziel der oralen synonym Lautsprachenmethode ist es, den Hörgeschädigten Menschen in die Lage zu versetzen, mit Hörenden kommunizieren zu können (vgl. Hülshoff 2010, ebd.).

Die mündliche und schriftliche Modalität der Lautsprache „kann dabei durch Finger-, Hand- oder Armbewegungen vollständig ersetzt oder partiell ergänzt resp. unterstützt werden (vgl. Große 2011 in Leonhardt

2010,S. 127). Ein Zeichen steht dabei für ein Graphem, daher auch die Bezeichnung „graphembestimmtes Manualsystem“ (GMS) (vgl. Leonhardt 2010,S.127 oder Fingeralphabet. Das Fingeralphabet geht zurück auf Padre Ponce de Leon (siehe Kapitel..) und wird heute weltweit in verschiedenen Ausführungen – ähnlich der Sprache der Hörenden - als Kommunikationshilfe Hörgeschädigter angewendet.

Es gibt hierbei für jeden Buchstaben, also für jedes Graphem ein Zeichen. Die Fingerzeichen werden mit einer Hand in Kopfhöhe (zumeist an der Seite des Kopfes auf Mundhöhle) ausgeführt. Das Fingeralphabet orientiert sich an der geschriebenen Sprache, d.h. es wird entsprechend der Rechtschreibung des Wortes (und nicht entsprechend der gesprochenen Sprache) gefingert. Es stimmt also nicht mit den Lauten der Sprache überein. Das GMS wird eingesetzt, um schwer verständliche, unbekannte Wörter oder Eigennamen sowie Fremdwörter, die schlecht abzusehen sind, zu übermitteln. Es findet bei Bedarf auch im Rahmen der gebärdensprachlichen Kommunikation Anwendung (vgl. Leonhardt 2010, S. 132).

10.2. Phonembestimmtes Manualsystem oder lautsprachbezogenes Manualsystem

 a A	 o O	 u U
 ä Ä	 e E	 ẹ
 i I	 ü Ü	 ö Ö

Dieses System orientiert sich an der Lautsprache. Für jeden gesprochenen Laut gibt es ein Handzeichen, eine sog. Lautgebärde. Die Lautgebärden sollen Auskunft geben, wie einzelne Laute und Lautverbindungen gebildet werden, und dienen der Unterstützung des Sprechenlernens (vgl. Leonhardt 2010, S. 127-132). Jüngste Forschungen haben bewiesen, dass die Gebärdensprache eine „vollwertige Sprache mit eigener Grammatik, Syntax und Lexik ist“ (Bauermann, Anne/ Jürgensen, Cathrin 2001, S.94-95 zit. nach Mito 2009, S. 16). „Es handelt sich also bei der Gebärdensprache weder um artifizielle Zeichensysteme noch um eine universelle Kommunikationsform, sondern um eine humane Einzelsprache im strengen Sinn“ (Linz, Erika/ Grote, Claudia 2003, S.318 zit. nach Mito, S.16)

Der Deutsche Gehörlosen-Bund (DGB) geht davon aus, dass von den ca. 60.000 frühertaubten Gehörlosen in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 1988) nur 300 wirklich "vollsprachig" sind. Demnach gelingt es nur 0,5% (!) der von Geburt an Gehörlosen, zu einer vollen Lautsprachkompetenz mit einer für alle Hörenden verständlichen Artikulation zu gelangen. Eine niederländische Untersuchung von oral optimal geförderten Gehörlosen aus Sint Michielsgestel hat an beinahe allen Schulabgängern eines ganzen Jahrgangs 10 Jahre nach Verlassen des Instituts ergeben, dass nur eine von 20 untersuchten Personen für eingehörte Untersucher verständlich sprach und zwei weitere mit großer Mühe zu verstehen waren. Mit allen anderen Personen war eine Verständigung mittels gesprochener Sprache nicht möglich (vgl. PRILLWITZ/WUDTKE 1988, zit. nach Wambacher 2001, S. 5).

Zielsetzungen des oralen Ansatzes der Lautsprachenmethode ist es, den Betroffenen eine möglichst hohe Kompetenz in der Laut- und Schriftsprache zu ermöglichen dass sie damit einen möglichst breiten

Zugang zu Information und Bildung erlangen sollen. Eine vollständige Integration rein lautsprachlich geförderter (gehörloser) Kinder ist jedoch meist nicht möglich.

Eine rein orale Erziehung ist für ein hörbeeinträchtigtes Kind dann gerecht fertigt, wenn das Kind eine Resthörigkeit (Hörreste bei Schwerhörigkeit) besitzt, das heißt, wenn es mit Hilfe von Hörgeräten die Lautsprache erlernen kann. Aber auch hier muss im Einzelfall entschieden werden, ob eine lautsprachliche oder eine kombinierte (bilinguale) Förderung angebracht ist (vgl. Wambacher 2001, S. 6f).

10.3. Die Gebärdensprache (DGS)

Die Gebärdensprache ist eine visuell-motorische Sprache, deren Anerkennung als vollwertige Sprache auf den amerikanischen Linguisten William Stokoe (vgl. Leonhardt 2010, S.138) zurückgeht. Er analysierte in den 1960er Jahren die amerikanischen Gebärdenzeichen und stellte fest, dass Gebärdensprache alle linguistischen Kriterien einer Sprache erfüllt und der Lautsprache in nichts nachstehe (vgl. Leonhardt 2010, S. 138f).

Ausgehend von Stokoes Forschungsergebnissen fand Gebärdensprache aus linguistischer Sicht zunehmend Anerkennung. Die sogenannte „Gebärdensprachbewegung“ breitete sich in den 1970er Jahren auch Europa aus (vgl. Leonhardt 2010, S. 140). Die Gebärdensprache als Basis für die Identität der Gehörlosen führte zur Ausbildung einer eigenen Kultur. Gehörlosigkeit wird innerhalb der Gehörlosengemeinschaft nicht als Behinderung oder Defizit gesehen, sondern als Merkmal einer linguistischen Minderheit (Reitbauer 44,ff) „Bei dieser Technik werden sowohl die bedeutungstragenden Wörter, als auch die syntaktischen Verbindungen von Objekten und Handlungen in Gebärden kodiert“

(Hülshoff 2010, S. 162). „Die Gebärden erfüllen dabei alle linguistischen Kriterien einer Sprache „(Leonhardt 2010, S. 138).

Die Gebärdensprache unterscheidet sich je nach Land und Kultur: obwohl die Strukturen weltweit ähnlich sind, gibt es keine universelle Gebärdensprache , „das heißt es gibt regionale Dialekte und nationale Varianten, wie z.B. die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), die American Sign Language (ASL) oder die Australian Sign Language (AusLan). In der EU gibt es etwa 400.000 BenutzerInnen der vielen europäischen Gebärdensprachen, in Österreich geschätzte 8.000-10.000“ (Krausneker 2003, 11 zit. nach Topitz 2009, S. 17f).

Dadurch haben die Kinder die Möglichkeit, die DGS als ihre Muttersprache zu erlernen und sie zu einer vollwertigen und hochelaborierten Sprache zu entwickeln. „Mit dieser Sprache können sie sich untereinander problemlos und sehr differenziert unterhalten – wissenschaftliche Vorträge, Lyrik und Witze können gleichermaßen in dieser Sprache verfasst und wiedergegeben werden“ (Hülshoff 2010, S. 162).

Die Österreichische Gebärdensprache ist seit 1.9.2005 in der österreichischen Bundesverfassung (§ 8, Abs. 3) als eigenständige Sprache anerkannt (vgl. Österr. Bundesverfassung) und wie jede andere internationale Gebärdensprache, eigenständig.

Neben Gebärdenzeichen sind Mimik, Gestik der Hände und des Mundes für die Bedeutung wichtig. Die Grammatik ist räumlich orientiert, und es haben sich einige, von der deutschen Lautsprache unabhängige, semantische Felder herausgebildet. Wie alle Gebärdensprachen wird auch die ÖGS bisher nur in der „face-to-face-Kommunikation“ verwendet, es hat sich bisher also noch kein eigenes Schriftsystem entwickelt. Integrativer Bestandteil der ÖGS ist das Fingeralphabet wobei aufgrund der Tatsache, dass die ÖGS erst seit sehr kurzer Zeit auch offiziell in Bildungszusammenhängen verwendet werden darf, das Repertoire für

Fachgebärden noch sehr spärlich entwickelt ist. Dasselbe gilt auch für Vokabeln aus dem Bereich der Kunst und verwandten Gebieten.

Das Ausmaß des Hörverlustes spielt für die Zuordnung zur Gehörlosenkultur eine untergeordnete Rolle; Mitglied der Gehörlosenkultur wird jemand, der sich aufgrund bestimmter Merkmale als Mitglied der Gemeinschaft zu erkennen gibt und von den anderen Mitgliedern akzeptiert wird (vgl. Topitz 2009, S. 19).

Vor allem gehörlose Eltern von gehörlosen Kindern vertreten manchmal die Meinung, dass es für ihr Kind nicht notwendig ist, eine gewisse lautsprachliche Kompetenz zu erlangen. Sie sind der Ansicht, dass es ausreicht, wenn ihr Kind mit Gebärdensprache allein aufwächst. Diese Eltern begründen ihre Meinung damit, dass die unmittelbaren Bezugspersonen des Kindes - nämlich sie selbst - auch die Gebärdensprache sprechen. In einigen Fällen haben sie selbst auch keinen Zugang zur Lautsprache oder lehnen sie bewusst ab. Später - so glauben diese Eltern - wird ihr Kind in der Gebärdensprachgemeinschaft seine Bedürfnisse nach Kommunikation ausreichend befriedigen können. Dieser Ansatz ist genauso einseitig wie die reine lautsprachliche Methode. Auch hier wird dem gehörlosen Kind die Möglichkeit genommen, beide Welten - die gehörlose und die hörende Welt - kennen zu lernen. Für das gehörlose Kind ist es jedoch unbedingt notwendig, sich die Laut- und Schriftsprache seiner Umgebung anzueignen, wenn es sich später im schulischen und beruflichen Alltag der Hörenden durchsetzen und gleich behandelt werden will (vgl. Wambacher 2001, S. 5).

10.4. Bilinguale Erziehung

Der zweisprachige oder bilinguale Ansatz umfasst zwei vollwertige Sprachsysteme: die Gebärdensprache und die Lautsprache. Der Vorteil der Gebärdensprache gegenüber den lautsprachbegleitenden Gebärden liegt

darin, dass es sich bei der Gebärdensprache um ein natürliches System (eine Sprache, die sich natürlich in der Kommunikation von Gehörlosen miteinander entwickelt hat) handelt. Dadurch ist es möglich, eine flüssige und umfassende Unterhaltung zu führen. Beim zweisprachigen Ansatz geht man davon aus, dass die Kombination von Gebärdensprache und Lautsprache eine bessere Entwicklung der Sprachfähigkeit ermöglicht.

Im Unterschied zur bisher üblichen oralen Gehörlosenpädagogik besteht dabei die Möglichkeit, den Schwerpunkt der Förderung auf die vorhandenen Fähigkeiten des gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Kindes zu verlagern. Bisher ging man auf der Suche nach Fördermaßnahmen von der Schwäche des gehörlosen Kindes, nämlich dem "Nicht-Hören-Können" aus und man konzentrierte sich vor allem auf die "Reparatur" der Hörschädigung. Ist ein Kind nicht in der Lage, Sprache wie üblich über den akustischen Kanal (Ohr/hören) zu erlernen, muss ihm eine andere Möglichkeit geboten werden.

Im Falle von hochgradig hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern ist das der optische Kanal (Auge/sehen) und die Gebärdensprache.

Der Einsatz der Gebärdensprache soll so früh wie möglich beginnen. Der Grund dafür liegt darin, dass sie dem gehörlosen Kind eine "normale" Kommunikation ermöglicht. Die Lautsprache (vor allem als Schriftsprache) verliert bei diesem Ansatz nicht an Wichtigkeit. Gute Kenntnisse der Lautsprache sind notwendig, weil durch sie eine Verbindung zur hörenden Welt hergestellt und aufrecht erhalten werden kann. Außerdem stellt sie eine wichtige Brücke zum Erwerb von Wissen und zum Einsatz von Medien dar. „Durch den Erwerb der Gebärdensprache als Erstsprache wird auch der Erwerb der Lautsprache erleichtert“ (PRILLWITZ/WUDTKE 1988 zit. nach Wambacher 2001, S. 9).

11. DIE RECHTLICHE SITUATION DER TAUBSTUMMEN VON DER ANTIKE BIS ZUR GEGENWART

Schon seit je her war das Schicksal der Taubstummen verbunden mit rechtlichen und gesellschaftspolitischen Schlechterstellungen. Im römischen Reich war es üblich, Taubstumme von Rechtsgeschäften und vom Rechtsleben auszuschließen.

Der von Kaiser Justinian (5.Jhdt. n.Chr.) begründete Codex Justinianus und in seiner Endform der Corpus Juris Civilis führte erstmals eine Unterteilung der Taubstummen in der Form ein das zwischen stummen Taubgeborenen, stummen Spätertaubten und sprechenden Spätertaubten unterschieden wurde. Aus familien- und vermögensrechtlichen Gründen wurden schon zu die Aufnahme nicht dieser Zeit allen Taubgeborenen Kuratoren zur Seite gestellt.

Auch nach dem deutschen Stammesrecht galt der Taubstumme zivilrechtlich nur beschränkt handlungs- und geschäftsfähig. Taubstumme galten als erb und besitzfähig nicht jedoch als lehensfähig. Sie durften auch kein Handwerk selbstständig ausführen da die mittelalterliche Zunftordnung die Aufnahme Nichtvollsinnsfähiger jeder Art in Zünfte und Innungen verbot. Auch kam es dazu dass das Dogma aufgestellt wurde, Taubstumme seien nicht erziehungsfähig und auch nicht bildungsfähig.

Die zivilrechtlichen Bestimmungen des justinianischen Rechts wurden dann in der Notariatsordnung Kaiser Maximilians I im Jahre 1512 übernommen.

Aber auch gegenteilige Meinungen über die die Geschäftsfähigkeit und hier im besonderen über das Problem des Adels mit taubstummen Adelssprossen wurde berichtet wobei ein „ sprechender Taubstummer „ nach Auffassung des Madrider Advokaten Lasso (1550)(vgl. Knapp

1954,S.69) nicht mehr unter die für die Taubstummen geltenden Gesetze fallen könne.

Einen generellen Wandel brachte erst die Aufklärungszeit in der Taubstummenschulen eingerichtet wurden und für die berufliche Ausbildung der Betroffenen Sorge getragen wurde. Was das Schicksal der taubstummen Bürger in dieser Epoche in der Praxis angeht , so kam es nach Moeckel (2007) hervorgerufen durch die Aufklärung und ihrem Ziel, möglichst alle Bürger durch politische Mitsprache dem Erwerbsleben nützlich zu machen, trotzdem zu einer Ausgrenzung dieser Menschengruppe. Nützlichkeit war nämlich die Legitimationsbasis des dritten Standes und Nützlichkeit wurde bis dahin von den Taubstummen nicht erfüllt. Jeder Mensch, so die Annahme der Aufklärung, kann mit Hilfe seiner eigenen Vernunft zum eigenen Glück und damit zur gesellschaftlichen Nützlichkeit gelangen (vgl. Moeckel 2007, S. 59).

Die Aufklärung vertritt die Grundhaltung, dass generell jedes Kind ein von Natur aus „unvernünftiges“ Wesen ist und zur Vernunft der Erwachsenen gebracht werden muss (vgl. Haeblerlin 2005, S. 85). Für Menschen wie die Taubstummen wiederum, die „unheilbar unvernünftig“ sind, hat die Aufklärung jedoch kein angemessenes Verständnis. Mit ihrer Theorie, nämlich der Bildung für alle, war ein ausgeprägtes Nützlichkeitsdenken verbunden. Nachdem Verständnis der Aufklärung haben Erziehungs bemühen mit behinderten Kindern dann Erfolg, wenn sie zu nützlichen Menschen geformt worden sind. „Kinderfehler“ können, so die Theorie der Aufklärer, durch Erziehung behoben werden. Einerseits durch die Erziehung und andererseits durch den Nützlichkeitsgedanken ist die Entstehung von speziellen Schulen für Blinde, Gehörlose und Verwahrloste zu verstehen die in diesen speziellen Institutionen zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft herangezogen werden können (vgl. Haeblerlin 2005, S. 127)

Juridisch unterschied erstmals der Code Napoleon, unter dem Eindruck der Leistungen der Taubstummeninstitute in Paris , zwischen unterrichteten Taubstummen die dieselben staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten wie Vollsinnige und nur für die nicht unterrichteten Taubstummen die bislang geltenden Rechte beibehalten und diese wie Schwachsinnige behandelt wurden. (vgl. Knapp 1954,S.71)

Ähnlich verhalten hat sich die Rechtsschreibung des österreichischen Allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuchs, welches auch aus der Zeit des Code Napoleon stammend, verwandte Grundeinstellungen vertrat. Die rechtliche Gleichstellung der Taubstummen konnte aber erst zu dem Zeitpunkt erfolgen zu dem auch seine geistige Ausbildung sichergestellt und geregelt war. Die allgemeine Schulpflicht wurde im Jahr 1774, enthielt aber noch keinen Hinweis der Schulpflicht Taubstummer. Erst ein Erlass aus dem Jahr 1881 der dann 1883 in das Reichsvolksschulgesetz eingebaut wurde, schrieb eine allgemeine achtjährige Schulpflicht für bildungsfähige taubstumme Kinder vor.

Erst die Aufklärung und mit ihr das umfassende und neu entwickelte Rechtswerk , der Code Napoleon, führte zu einer Wende in der rechtlichen und gesellschaftlichen Stellung von Taubstummen in Frankreich. Nach einem Besuch der mit den Kodifikationsarbeiten betrauten Verfassern des Code Napoleon im Pariser Institut des Abbe de l'Épée und unter dem Eindruck der besonderen Leistungen, die im Zug der Beschulung von Taubstummen dort erbracht wurden wurde im Code Napoleon mit der tausendjährigen Rechtsanschauung gebrochen und die Rechtsstellung von Taubstummen auf eine völlig neue Basis gestellt.

Die revolutionäre Neuerung in der Rechtsauffassung, die der Code Napoleon dabei auf Grund der Unterrichtserfolge der Taubstummenschule, die mit einer normalen Elementarschule vergleichbar waren , erstmals

vertrat , war die Feststellung, dass die geistige Entwicklung eines beschulten Taubstummen der eines Vollsinnigen gleichkommen.

Im Code Napoleon wurde der beschulte Taubstumme dem Vollsinnigen in rechtlicher Hinsicht gleichgestellt. Der beschulte Taubstumme erhielt dieselben staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten wie der Vollsinnige - er konnte alle ein- und zweiseitigen Rechtsgeschäfte abschließen, hatte die Möglichkeit zur freien Berufswahl, zur uneingeschränkten Vermögensverwaltung und durfte genauso wie der Vollsinnige bei Lebzeiten und durch ein Testament über sein Vermögen verfügen (vgl. Knapp 1954, S. 71). Eine wesentliche Voraussetzung für diese Gleichstellung von Vollsinnigen und beschulten Taubstummen war dabei die schulische Ausbildung der Taubstummen.

Auf Schutzmaßnahmen wurde verzichtet, da der Gesetzgeber von der Annahme ausging , Taubstummen mit denselben Maßstäben wie Hörende beurteilen zu können. Zusammengefasst sah der Code Napoleon für einen beschulten französischen Taubstummen dieselben zivilen Rechte und dieselben zivilrechtlichen Verantwortungen wie für Vollsinnige vor

Für den nicht beschulten Taubstummen aber wurden die bis dahin geltenden, gemeinrechtlichen Einschränkungen beibehalten. Der nicht beschulte Taubstumme wurde als geistig und sittlich unterentwickelt betrachtet und für nicht voll zurechnungsfähig erklärt, es wurden seine Rechts- und Geschäftsfähigkeit stark eingeschränkt und es mussten Kuratoren bestellt werden, die alle Rechte des nicht beschulten Taubstummen wahrzunehmen hat.(vgl. Knapp 1954, S. 71f)

Das österreichische Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) stammt aus derselben Zeit wie der Code Napoleon und wurde auch durch die französische Rechtsauffassung in wesentlichen Zügen beeinflusst. Damit erklärt sich die verwandte Grundeinstellung beider Systeme. Das ABGB

enthält bereits die einleitenden Stellungnahmen zum Personenrecht und die Proklamierung der Gleichheit aller angeborener natürlicher Rechte für jeden Staatsbürger, die „so lange als bestehend angenommen wird, als die gesetzmäßige Beschränkung dieser Rechte nicht bewiesen wird“ (§ 17 ABGB).

Prinzipiell gelten für Taubstumme die gleichen Rechte und Pflichten wie für alle Staatsbürger. Beschränkungen und Sonderbestimmungen sind nur vorgesehen, wenn durch den Gehörsausfall die Ausübung eines Rechtes erschwert oder unmöglich wird, oder die Rechte des Taubstummen gefährdet sind und zusätzlich geschützt werden müssen.(vgl. Knapp 1954,S.73). Der §21 AGB besagt als Beispiel für den besonderen Schutz, unter den alle behinderten Staatsbürger ohne besondere Hervorhebung von Taubstummen gestellt wurden folgendes, „diejenigen, welche mangels an Jahren, Gebrechen des Geistes, oder anderer Verhältnisse wegen ihre Angelegenheiten selbst gehörig zu besorgen unfähig sind, stehen unter dem besonderen Schutz des Gesetzes“. Soweit also von einer gesetzlichen Beschränkung der Rechte taubstummer Staatsbürger gesprochen werden kann, war sie stets Folge jener besonderen Schutzmaßnahmen, die der Gesetzgeber für alle Personen mit Geistes- oder Körpergebrechen vorsieht.

Die Testierfähigkeit erlangt ein Taubstummer im österreichischen ABGB ab der Volljährigkeit. Eine Entscheidung des Obersten Gerichtshofes vom 13. Nov. 1860, Slg 1225, weist darauf hin, daß der lesens- und schreibens kundige Taubstumme, mit dem eine Verständigung durch die Zeichensprache möglich ist, auch in der Form des §579 ABGB testieren kann. Er kann seinen letzten Willen von einer anderen Person niederschreiben lassen, eigenhändig unterschreiben und vor drei fähigen Zeugen erklären, dass diese Niederschrift seinen letzten Willen enthalte. Kann sich der taubstumme Erblasser nicht mündlich verständigen, so

müssen die zugezogenen Zeugen seine Gebärde verstehen.(vgl. Knapp 1954,S.78)

Der vorangehende Abschnitt zeigte, dass die rechtliche Gleichstellung des Taubstummen erst erfolgen konnte, als seine geistige Ausbildung sichergestellt und geregelt war. Die allgemeine Schulpflicht wurde in Österreich durch die Allgemeine Schulordnung im Jahre 1774 eingeführt. Hinweise auf eine Schulpflicht tauber Kinder gab es nicht. (. (vgl. Knapp 1954,S.81) Diese wurde erst in einer Schulgesetznovelle vom 2.05.1883 in das Reichsvolksschulgesetz eingebaut. Seither besteht in Österreich nach § 59, Abs 2 des Verfassungsgesetzes die allgemeine achtjährige Schulpflicht auch für bildungsfähige taubstumme Kinder.

12. ERSTE VERSUCHE DER BESCHULUNG TAUBSTUMMER KINDER IN EUROPA

12.1. Einleitung

Der Ausspruch „Tauben und Stumme werden durch die Mildtätigkeit und Sorgfalt des Fürsten (Josef II.) für sich und die Gesellschaft nützlich gemacht“ wird dem ersten Leiter der in Wien anno 1779 von Kaiser Josef II. initiiert und auf Betreiben der Kaiserin Maria Theresia neu gegründeten Taubstummenschule zugesprochen. Dieser Leitspruch von Johann Friedrich Stork, Direktor der sog. „ Freischule zum Zweck der Erziehung und des Unterrichts taubstummer Kinder aus allen Teilen der Monarchie „ wurde anlässlich der Gründung auf der Plakette die sich auf einer hinteren Säule neben dem Reiterstandbild Josefs II. befindet niedergeschrieben (vgl. Schott 1995, S. 58-59).

Der Gründung der ersten Taubstummenschule in Wien vorangegangen war ein Besuch des späteren Kaisers Josef II. bei seiner noch kinderlosen Schwester Marie Antoinette in Paris, für die er sich als älterer Bruder verantwortlich fühlte. Die Gründe für den überraschenden Besuch bei seiner Schwester war die Kinderlosigkeit von Marie Antoinette und ihrem Gemahl, dem Kaiser Ludwig XVI.

Im Zuge dieser Visite am Pariser Hof berichtet die Geschichte auch von einem Besuch Josefs II. bei dem damals über die französischen Grenzen hinaus berühmten Taubstummenlehrer Abbe de l'Épée, der schon seit längerem erfolgreich am Montmartre eine Schule für Gehörlose leitete. Die Absicht Josefs II. den erfahrenen Lehrer nach Wien abzuwerben schlug fehl, zwei von Josef II. auserkorene Lehrer aber hospitierten bei Abbe l'Épée und konnten so die Basis für die Gründung der ersten Gehörlosenschule in Wien legen (vgl. Legl 1954, S. 13).

So zumindest lauten die geschichtlichen Hinweise in der Literatur , die wohl über die Art und Weise, die zur Bildung der Schule oder des Instituts führten berichten, nicht aber über die tatsächlichen Beweggründe, auf denen basierend die Förderung vormals minderwertiger Menschen , nämlich der Taubstummen, vorangetrieben und von höchster Stelle, dem Herrscherhaus wohlwollend initiiert, unterstützt und finanziert wurde.

Zum einen ist die Bildung eines Gehörloseninstituts in Wien nicht isoliert zu betrachten, sondern durchaus im Einklang mit europaweiten Bemühungen um die Beschulung von Taubstummen zu sehen. So erfolgten die Gründungen von ähnlichen Instituten in unterschiedlichen europäischen Machtzentren in der Zeit von 1760 bis 1817. Eine Vorreiterrolle spielte dabei Frankreich (vgl. Leonhardt 2010, S. 233).

Zum anderen war die politische Entwicklung der damaligen Zeit geprägt durch die Einflüsse des aufgeklärten Absolutismus auf Industrie, Wirtschaft aber auch auf bis dahin weniger beachtete Lebensbereiche wie Gesundheit, Bildung, Familien und Waisenpolitik, sowie auch die Frage der Vereinheitlichung von Bildung und Verbesserung hygienischer Zustände in den Großstädten und am Land.

Kinder hatten in jenen Zeiten ein schweres Los mit Wegweisung, Kinderarbeit oder dem Robot in eigens dafür gebauten Industriemanufakturen zu tragen, insbesondere dann wenn sie Waisen waren oder mit Behinderungen geboren wurden (vgl. Leuchtenmüller-Bolognese 1981, S. 178f).

Bedingt durch die katastrophal schlechten hygienischen Verhältnisse jener Zeit waren Krankheiten wie z.B. Tuberkulose oder Syphilis weit verbreitet die auch als Verursacher der Schwerhörigkeit oder Taubheit von Kindern anzusehen waren (vgl. Leuchtenmüller-Bolognese 1981, S. 193), (vgl. Thurnher 2011, S. 120ff).

Natürlich kann davon ausgegangen werden, dass diese Seuchen nicht vor dem Bürgertum oder dem Adel Halt gemacht haben, es daher auch unter den Nachfahren aus wohlhabenderen Bevölkerungsschichten Fälle von Schwerhörigkeit oder Taubheit gab.

12.2. These des Aristoteles

Von der Antike bis in das 18. Jahrhundert behielt die auch als „These des Aristoteles“ bezeichnete und lt. Leonhardt (2010) zu unrecht Aristoteles (389-322 v Chr.) zugeschriebene Behauptung (vgl. Leonhardt 2010, S. 228) ihre allgemein gültige Bedeutung für das Schicksal taubstummer Menschen. Aristoteles schrieb in seinem Buch „De sensu“ über die Sinneswahrnehmung: „Das Gehör fördert am meisten die Intelligenz, denn die Rede vermittelt, weil sie hörbar ist, die Fähigkeit zu lernen“ (Schott 1995, S. 22). Auf Grund der Schriften Aristoteles wurde daher die These vertreten: „Das Gehör ist der Sinn des Unterrichts, die Vorbedingung für die Lernfähigkeit, die Pforte des Geistes. Wer des Gehörs entbehrt, ist bildungsunfähig“ (Schott 1995, S. 22f). Seine These unterband für viele Jahrhunderte jeden Versuch einer Bildung Gehörloser.

12.3. Bildsamkeit

In der Aufklärung und der Neuzeit etablierte sich der Begriff der Bildsamkeit. Diese neue Begriffsdefinition bedeutet die Erziehbarkeit und Selbstbestimmung des Menschen und schließt alle Personen, auch Behinderte, ein, die ab diesem Zeitpunkt als bildungsfähig angesehen wurden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 15).

Diese neuen Bildungsanstrengungen, das Recht auf Bildung für alle Menschen, wurde im Zeitalter der Aufklärung umgesetzt. Kant hat Aufklärung wie folgt definiert:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1783 zit. nach Liessmann 2003, S. 75). Auf Grund dieser These Kants wurde im Zeitalter der Aufklärung begonnen, Bildungsversuche an Personen mit Hörbehinderung zu unternehmen. Das Anrecht für eine allgemeine Bildung auch für behinderte, benachteiligte und armen Kinder war dabei die Voraussetzung der Erziehung und Bildung dieser gesellschaftlichen Randgruppen auch wenn diese Bestrebungen dem allgemeingültigen Prinzip der gesellschaftlichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit jener Zeit unterlag (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 33).

Das Recht auf Bildung und Erziehung als Grundprinzip ermöglicht einem Kind das Leben menschenwürdig zu leben. Umgekehrt stellt das Recht auf Leben aber auch einen Bildungs- und Erziehungsanspruch dar ohne diesem Leben nicht lebenswürdig erscheint (vgl. Haeberlin 2005, S. 342).

„Das Ziel der Taubstummeneildung ist die Eingliederung des Taubstummeneild in die Kulturgemeinschaft der hörenden Umwelt. Die Bildungsarbeit der Taubstummeneildschule erhält daher erst durch die nachfolgende Berufsausbildung ihre höchste Wertung und Krönung, in der der Taubstumme zu einem werktätigen und wertvollen Staatsbürger herangezogen und ausgebildet werden soll (vgl. Mühl 1954, S. 95). „Um dieses Ziel zu erreichen, braucht der Taubstumme eine seinen Gebrechen gerecht werdende berufliche Ausbildung“ (Mühl 1954, ebd.).

12.4. Erste Versuche einer Beschulung Taubstummer

In der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft galt der Taubstumme seit der Antike als unwert. Unverstanden lebte er sein halb tierisches Dasein in einer ansonsten hörenden Umwelt. Erst [...] seit der Neuzeit wird der Taubstumme zum „heilsberechtigten Bruder“, als ihm Vernunft zugebilligt wurde und die ersten bemerkenswerten Erziehungs- und Unterrichtsversuche unternommen wurden (vgl. Legl 1954, S. 11f)

Die Geschichte einer Heilpädagogik begann in Europa ohne gesetzliche Regelungen mit der Entwicklung von Unterrichtsmethoden für blinde und gehörlose Kinder durch heilpädagogisch tätige Institutionen, welche immer dann entstanden, wenn die bis dahin erfolgten Erziehungsversuche gescheitert waren (vgl. Moeckel 2007, S. 65). Die Regierungen in verschiedenen Teilen Europas vertraten dabei den Standpunkt, dass die prekäre Situation in der sich behinderten Menschen damals befanden, nicht ein Problem der Gerechtigkeit sondern eines der Wohltätigkeit sei (vgl. Moeckel 2007, S. 89).

Obwohl die Versuche, taubstumme Kinder zu unterrichten, immer wieder auch schon zu früheren Zeitpunkten unternommen wurden, nahm man sich ihrer erst im 18. Jahrhundert auf breiterer Basis in Form einer institutionellen und systematischen Beschulung und Erziehung von behinderten Personen und eben auch von Taubstummen an. Nach Möckel können hierfür bestehende Vorurteile, was die Unterrichtserfolge der Gehörlosen betrifft (vgl. Möckel 2007, S. 22). verantwortlich gemacht werden. So wurde Veröffentlichung guter Methodenerfolge oft als besonders spektakulär, ja unerklärlich bezeichnet (vg. Moeckel 2007, S. 33).

In diesem Zusammenhang erwähnenswert sind folgende Aussagen

„Fast alle betrachteten diese Unglücklichen als Maschinen, die man nur wie die im Dienste des Menschen stehenden Tiere verwenden kann. Daher sind gewisse Zuschauer äußerst überrascht, wenn sie zum ersten Male dem Unterricht Taubstummer beiwohnen und sehen, daß die taubstummen auch Geist haben“ (Sicard 1800, S. 183 zit. nach Moeckel 2007, S. 33)

oder

„Vor diesem neuen Leben, das der glückliche Erfolg seiner Erziehung ist, war er zu nichts zu gebrauchen; er war ein wildes und böses Tier; heute ist er ein vernünftiges Wesen, zu allem tauglich und fähig“ (Sicard 1800, S. 188 zit. nach Moeckel 2007, S. 33).

Davor gab es Unterrichtsversuche, die meistens vereinzelt und dann von Geistlichen ausgehend (vgl. Leonhardt 2010, S. 228), die in anekdotenhafter Form immer wieder über Publikationen den Weg in die Öffentlichkeit fanden aber schnell wieder in Vergessenheit gerieten oder bedingt durch die allgemein vorherrschende Lehrmeinung und der „These von Aristoteles“ grundsätzlich Ablehnung fanden.

12.5. Erste Versuche in Spanien – Cardanus, Ponce de Leon, Carrion, Bonet

Im Spanien des 16. Jahrhunderts erkannte der italienische Arzt und Philosoph Hieronymus Cardanus (1501-1576) dass der Gehörlose nur aufgrund seiner Hörbehinderung das Sprechen nicht erlernen konnte (vgl. Schott 1995, S. 24), jedoch durchaus bildungsfähig sei (vgl. Legl 1949, S. 12). Auf Grund der Feststellung von Cardanus konnten die ersten Versuche einer Methode aufgezeigt werden (vgl. Legl 1949, S. 12) mit denen auch Taubstummen das Lesen und Schreiben zu lehren. Cardanus

entwickelte die sogenannte „Stabmethode“. „...die Übertragung von Schallwellen einer Schallquelle über einen zwischen den Zähnen eines Gehörlosen von diesem gehaltenen Stab und den dabei beim Probanden entstandenen Empfindungen“ (Schott 1995, S. 24)

In Spanien fand diese Methode erstmals Anwendung bei der Beschulung Gehörloser (vgl. Leonhardt 2010, S. 227). Im spanischen Hochadel gab es „infolge der durch Standesvorteile geförderten Inzucht“ viele Taubstumme (Schumann 1940, S. 41). „Es wurde alles unternommen, um auch ihnen die Erziehung und Bildung teilhaftig werden zu lassen, die ihnen ihr Stand als Mindestmaß vorschrieb“ (Legl 1954, S. 12). Anlass zur Einsetzung der „neuen Methode“ war der Erhalt der Sakramente der christlichen Kirche, um Erb- und Lehensrechte nicht zu verlieren. Denn von Geburt an Gehörlose durften weder ihr Vermögen selbst verwalten noch Testamente abfassen. Die Vorbedingung für die Testierfähigkeit war der Empfang der heiligen Sakramente (vgl. Schott 1995, S. 24f). Mit diesem Ziel wurden gehörlose Kinder der Oberschicht in den zahlreichen Klöstern des Landes untergebracht um ihnen eine standesgemäße Erziehung und Bildung zu ermöglichen (vgl. Schumann 1940, S. 41) zur Beschulung geschickt.

Mitte des 16. Jahrhunderts also zeitgleich mit Hieronymus Cardanus wurde von Padre Ponce de Leon, Geistlicher und Abkömmling aus einem hohen Adelsgeschlecht der Provinz Ponce in dem Kloster San Salvador zu Ona die Schulung Taubstummer übernommen (vgl. Schumann 1940, S. 42).

Zu Beginn unterrichtete Padre Ponce die Taubstummen mit einer, für Geistliche aus Orden mit Schweigegelübde üblichen Mönchsgebärden, die für all jene Orden als Kommunikationsmittel typisch waren. Später erweiterte Ponce seine Lehrmethoden unter Zuhilfenahme des Handalphabets und der Schrift. Es wird angenommen, dass Ponce neben

diesen Methoden auch die Lautsprache zur Beschulung einsetzte. Er erkannte, dass Gehörlose grundsätzlich die Fähigkeit zur Lautsprache besitzen (vgl. Schott 1995, S. 24) und zeigte als einer der ersten Taubstummengleichenden, dass es möglich war, Taubstumme zu gebildeten und sprechenden Mitmenschen zu erziehen (vgl. Legl 1954, S. 12).

Aufgrund seiner guten Lehrerfolge, Insgesamt unterrichtete er zwölf Kinder aus adeligen und vornehmen bürgerlichen Familien Spaniens. (vgl. Schumann 1940, S. 42) und man übertrug ihm auch die Beschulung von zwei adeligen Knaben aus dem Geschlecht der Velasco und später auch von deren beider Schwestern Katalina und Beradina.

Nach Schumann liegen Ponces Bedeutungen für die Beschulungsversuche an Taubstummengleichenden „nicht so sehr in der Entwicklung eines Lehrverfahrens für Taubstumme, als vielmehr darin, dass er mit seinen Schülern Beispiele für gebildete und sprechende Taubstumme in die Welt stellte“ (Schumann 1940, S. 44) und durch seine Erfolge in der Beschulung Gehörloser gelang es Ponce de Leon, die seit der Antike gültige These des Aristoteles zu widerlegen (vgl. Schott 1995, S. 25)

Ponces Entdeckung der Bildsamkeit Taubstummer und seine Unterrichtserfolge fanden jedoch keine größere Verbreitung, standen sie doch ganz im Gegensatz zu den Lehren Aristoteles und dem auch in der Medizin vorherrschenden Weltbild der Bildungsunfähigkeit Taubstummer. Weiters bestand in dieser Zeit die anthropologische Grundüberzeugung, dass die menschliche Sprache angeboren sei; so wurde von Gegnern Ponces als Erklärung für seine Erfolge angeführt, dass es sich bei Ponces Schülern nicht um „echte Taubstumme“ sondern „um Ausnahmefälle handele, die nicht Allgemeingültigkeit beanspruchen dürften“ (Schumann 1940, S. 45). Ponce unterrichtete taubstumme Kinder erfolgreich, konnte aber seine Erfolge nicht erklären (vgl. Moeckel 2007, S. 34).

Anfangs des 17. Jahrhundert arbeitete Manuel Ramirez de Carrion (1579-1660) als Elementarlehrer in der spanischen Stadt Toledo (vgl. Schumann 1940, S. 46). Als Besonderheit unterrichtete er in seiner Klasse einen Gehörlosen zusammen mit vollsinnigen Schülern. Auch Carrion hatte mit der von ihm verwendeten Methode, dem Absehen der Sprache vom Mund und dem Einbeziehen der Lautsprache zu den Gebärden, Erfolg (vgl. Schott 1995, S. 26) Carrion lehrte dabei die Kinder nicht zu lautieren sondern zu buchstabieren. Die Schüler mussten die Namen der Buchstaben eines Wortes in der richtigen Reihenfolge aufsagen. Wenn sie das konnten, begannen sie in Silben zu lesen. Auf Grund seiner Erfolge wurde er später Hauslehrer am spanischen Hof und unterrichtete als königlicher Sekretär den Prinzen Emanuel Philibert aus dem Hause Savoyen, einen Neffen des Königs von Spanien (vgl. Schumann 1940, S. 46f).

Von Ramirez de Carrion selbst gibt es keine überlieferten Veröffentlichungen seine Unterrichtsmethode, diese wurden aber von Juan Pablo Bonet (1579-1633) Schüler und Hospitant von Carrion, der an seinem Unterricht teilnahm, noch zu Lebzeiten Carrions in einem Buch über die Unterrichtung Taubstummer festgehalten.

Die zu Anfang in Spanien angewandte Methode , welche auf dem Lautieren basierte, war lange Zeit die Grundlage andere erfolgreiche Beschulungen Taubstummer wurden aber 200 Jahre später von dem deutschen Pädagogen Samuel Heinicke (1727-1790) verworfen und die Buchstabiermethode zu Gunsten des Lautierens aufgegeben die ab diesem Zeitpunkt die Grundlage für den Unterricht taubstummer Kinder darstellt.

12.6. Erste Versuche in England – Thomas Wallis, John Bulwer, John Wallis

Mitte des 17. Jahrhundert gehörten in England der europaweit angesehenen wissenschaftlichen Akademie „The Royal Society“ unter anderem der Anatom Thomas Wallis (1622-1675) der Arzt und Schriftsteller John Bulwer (1614 - 1684) und der Gelehrte John Wallis (1616 – 1703) an.

Für die drei Mitglieder der Akademie war die einzige Möglichkeit und ausschließliche Methode, an Erkenntnisse zu gelangen, die Durchführung von Experimenten. Um also Erkenntnisse zu erhalten, war immer die Durchführung eines oder mehrerer Experimente erforderlich (vgl. Schumann 1940, S. 579.)

Der Anatom Thomas Wallis erforschte mittels Vivisektion die Gehörschnecke und erkannte dessen funktionelle Bedeutung als wesentlicher Teil des Gehörsinns (vgl. Schott 1995, S. 28).

„ [...] dadurch wurde die bis dahin geltende Theorie der pathologisch-anatomischen Bedingtheit der Stummheit widerlegt“ (Schumannn 1940, S. 58)

John Bulwer, Arzt und Schriftsteller, war der erste, der Statistiken über Taubstumme führte und auswertete (vgl. Schumann 1940, S. 60). Er schrieb unter anderem das Buch „Chirologiea“, das die Beschreibung von Gesten und Gebärden beim Sprechen zum Inhalt hat. Im Zuge einer Umfrage fand er zum Beispiel im Umkreis von London 30 Gehörlose, welche noch beschult werden sollten. Aufgrund der nach wie vor vorherrschenden „These des Aristoteles“ wurde ihm aber die Unterstützung für sein Anliegen verweigert, eine Schule für mittellose Gehörlose zu gründen.

Dagegen gab es sehr wohl für die gehörlosen Kinder von Begüterten die Möglichkeit der Beschulung durch Privatlehrer (vgl. Schott 1995, S. 28). Ein solcher Privatlehrer für wohlhabende Personen war unter anderem John Wallis (1616-1705) Sohn eines Pfarrers. Er studierte in Cambridge Theologie, Philosophie, Naturwissenschaften, Medizin, Mathematik und Musik. Die Grundlagen seines Unterrichts an taubstummen Zöglingen aus vornehmen Familien waren die bereits erwähnten Methoden der Gebärden und Lautsprache aus Spanien (vgl. Schumann 1940, S. 61) und auch er verzeichnete Erfolge bei den Versuchen, gehörlose Kinder zu unterrichten.

Wallis untersuchte die Entstehung der Laute durch die Sprechwerkzeuge des Menschen. Wallis war der Meinung, dass man den gehörlosen Menschen auf Grundlage von Phonetik und Sprachphysiologie das Sprechen lehren können müsse und vertrat auch die Ansicht,

„dass die Schriftsprache ebenso wie die Lautsprache geeignet [ist], Trägerin der Gedanken zu sein“ (Schott 1995, S. 29). Wallis kam laut Lehnert (1936) zu der Erkenntnis, dass „die verschiedenen Laute durch genau zu bestimmende Veränderungen der Sprechwerkzeuge erzeugt werden, aber nach der Artikulationsstelle, nach der Öffnung des Mundes, nach der Richtung des Atemstromes gegeneinander abzugrenzen und zu gruppieren sind“ (Lehnert 1936 zit. nach Schumann 1940, S. 61).

Die bereits von dem Spanier Bonet begonnene Methode, die Sprache stufenweise aufzubauen und sie auf Basis von grammatikalischen und logischen Kategorien zu lehren, erfuhr durch die Arbeiten von Wallis seine wissenschaftliche Grundlage (vgl. Schumann 1940, S. 65).

12.7. Erste Versuche in Holland – Amman

Wesentlich beeinflusst wurde die Gehörlosenbildung in den Niederlanden durch den in Holland lebenden Schweizer Arzt Johann Conrad Amman (1669-1724). Die von Amman aus seinen Beobachtungen entwickelte Methode bestand aus der Lautsprache.

„(Auch) Amman lehrt die Tauben vom Munde absehen und die Sprache als Werkzeug zu gebrauchen“ (Legl 1954, S. 12)

In seine Praxis als Mediziner kamen häufig gehörlose Menschen, denen er seiner Ansicht nach in Ermangelung einer funktionierenden Kommunikation nur unzureichend helfen konnte (vgl. Schott 1995, 30). Amman „beobachtete die Verschiedenheit der, die Sprache zusammensetzenden Laute, die Verschiedenheit der ihnen zugrunde liegenden Bewegungen, die Verschiedenheit der Sprechbilder am Munde. „Ein Versuch vor dem Spiegel überzeugte ihn davon, das die Verschiedenheit der Mundbilder die Grundlage eines Zeichensystems für Nichthörende darstellen könnte“ (Schumann 1940, S. 76).

Er ließ die Laute abfühlen und anhand eines Artikulationsspiegels ablesen. Das Absehen der Laute auf dem Mund der Sprechenden war ein bedeutendes Element in seinem Unterrichtsverfahren und war die Basis für das Erkennen des Gesprochenen. Amman´s erste Versuche an sechs Schülern brachten ausgezeichnete Ergebnisse, die er dann auch in seinem Buch „Dissertatio de loquela“ (Arbeit über die Sprache) veröffentlichte. Als weitere Hilfsmittel setzte er das Schriftbild und die Gebärde ein und er schuf als erster die Systematik einer Artikulation in dem er die Laute in Vokale, Halbvokale und Konsonanten einteilte. Die Konsonanten wiederum unterteilte er in Lippenlaute, Zahnlaute, Nasenlaute, Gaumenlaute und Kehllaute (vgl. Schott 1995, S. 30)

12.8. Erste Versuche in Frankreich – Pereira, Deschamps, de l'Épée, Sicard

„Das französische Volk stand dem Taubstummen im 17. Jahrhundert verständnislos und ratlos gegenüber“ (Schumann 1940, S. 86). Die Wissenschaft hatte kein Verständnis gegenüber den gehörlosen Menschen und an der Sorbonne zu Paris einer Hochburg der Scholastik dominierte die „These von Aristoteles“; dadurch war den Taubstummen der Weg zur Bildung versperrt. (vgl. Schumann 1940, S. 86).

Auch die Lehrmeinung der Medizin in diesem Jahrhundert unterband eine Beschulung, die Taubheit wurde als Folge einer angeborenen Anomalie des Gehörgangs angesehen und die damit verbundene Stummheit wiederum war nach damaliger Ansicht eine Folge des akustischen Gehörmangels. Unter anderem war diese medizinische Lehrmeinung dafür verantwortlich, dass lange Zeit der Zusammenhang zwischen Taubheit und Stummheit nicht erkannt wurde (vgl. Schumann 1940, S. 88).

Die aus Spanien berichteten Erfolge in der Beschulung der Taubstummen wurden als Ausnahmefälle, „als Fälle nicht „echter“ Taubstummheit hingestellt“ (Schumann 1940, S. 88)

Erst der französische Rationalismus und der englische Empirismus (vgl. Mieck 1998, S. 200) mit seiner „günstigeren Einstellung zum Taubstummen“ (Schumann 1940, S. 87) bot die Grundlage zu einer systematischen Taubstummenbildung (vgl. Schumann 1940, ebd.) . Angeregt durch die neue Geisteshaltung und auf Basis von Veröffentlichungen und Monographien aus ganz Europa setzte sich auch die Wissenschaft zunehmend mit der Problematik der Bildungsfähigkeit Taubstummer auseinander.

12.8.1 Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780),

Einer der ersten, der nachweislich erfolgreiche Beschulungen an Taubstummen in Frankreich durchführte war Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780), Sohn eines jüdischen Händlers der in Verlanga, einem Gebiet in Spanien aufwuchs, in dem Taubstummheit als angeborene Missbildung gehäuft vorkam. Angespornt durch Taubheit der eigenen Schwester, die wahrscheinlich auf eine Blutsverwandtschaft der Eltern zurückzuführen war (vgl. Schumann 1940, S. 89), studierte Pereira unter anderem die Schriften von Bonet, Wallis und Amman über die Beschulungsversuche an Taubstummen (vgl. Schott 1995, S. 31) und beschloss, sich ganz der Taubstummenbildung zu widmen. Die auf Basis oben genannter Schriften von ihm entwickelte Methode bestand aus dem Erlernen der Lautsprache. Für Pereira teilte sich der Laut in die zwei Elemente Klang und Vibration. Er ließ mit der Hand die Vibrationen, die Sprechöne am Kehlkopf und an der Brust erzeugen, abfühlen und verknüpfte damit einen Laut mit einer ebensolchen Vibration. Mit diesen akkusto-vibratorischen Übungen stimulierte er möglicherweise noch vorhandene Hörreste und leitete seine Schüler an, diese zu besser zu nützen (vgl. Schott 1995, S. 32)

Die Familie von J.R. Pereira übersiedelte infolge der Inquisition nach Frankreich, wo er dem 13 Jahre alten tauben Aaron Beaumarin begegnete und ihm in 100 Unterrichtsstunden das Sprechen lehrte. Nachdem der Schüler eine öffentliche Prüfung vor einer französischen Prüfungskommission erfolgreich ablegte erhielt Pereira regen Zustrom von gehörlosen Personen.

Als Hauslehrer unterrichtete er Kinder aus adeligen Familien und ließ zum Ende der Ausbildung seine Schüler immer von öffentlichen Kommissionen testieren. Nachdem die Testate überwiegend erfolgreich endeten, verhalf ihm dies zu großem Ansehen seiner Methode. Auf die Bitte des Vizekönigs

von Sardinien, der ihn bat doch sein Unterrichtsverfahren zu erklären, gab Pereira folgende Antwort:

„ Die Methode, die ich für diesen Zweck verfolge, gehört nicht zum Gebiet der Medizin oder der Chirurgie, bedient sich keiner gewaltsamen Eingriffe und ist für die Taubstummen weder lästig noch langweilig. Diese Methode besteht vielmehr im Unterricht als in Heilmitteln. Sie kann sie nur selber ausführen und dabei nur von meinem Bruder oder meiner Schwester unterstützt werden; sie ist ein Geheimnis, das ich meiner Familie bewahren muss, sie kann nicht durch Theorie gelehrt werden“ (La Rochelle 1882, S. 12 zit. nach Möckel 2007, S. 31).

12.8.2 Abbe ´ Etienne Francois Deschamps (1745 – 1791)

Inspiziert durch die Geisteshaltung der Aufklärung die fordert „dass Taubstummenbildung nicht mehr das Vorrecht Bevorzugter sein darf, sondern „das Recht aller taubstummen Menschen, die ein schweres Geschick bisher aus den Reihen der hörenden Menschen verbannt hatte“ (Legl 1954, S. 12) bemühte sich der Geistliche Abbe Etienne Francois Deschamps um taubstumme Personen.

Deschamps war Kaplan an der Domkirche zu Orleans, errichtete aus humanitären Gründen eine Privatschule für Gehörlose und nahm dabei Schüler unentgeltlich auf. Er fasste alle bis zu diesem Zeitpunkt verfassten Veröffentlichungen verschiedener Lehrmethoden zusammen und entwickelte daraus eine neue Beschulungsmethode (vgl. Legl 1954, S. 12) die auch später in dem Buch „Cours elementairee dèducation des sourds et muets“ (Elementarer Lehrgang für Taube und Stumme, Paris 1779) veröffentlicht wurde.

In Anlehnung an Pereira bevorzugte er eine Kombination aus Lautsprache und Gebärden, da er der Ansicht war, dass durch die Verwendung von Gebärden als Kommunikationsmittel nur Gehörlose mit Gehörlosen

kommunizieren können und der Kommunikation mit Vollsinnigen nur schwer möglich war. Auch bestand für ihn kein Grund, Gebärden der Sprache vorzuziehen.

In seinem Werk vertrat er die These: "in dem Taube lesen und von den Lippen ablesen können, stehen sie mit den Vollsinnigen wieder auf einer Stufe; die weitere Sprach- und Geistesbildung wird vorwiegend durch den Gebrauch und die Anwendung der Sprache in allen Situationen bestimmt."

Obwohl Deschamps seine Schule aufgrund fehlender finanzieller Mittel schließen musste, fanden sowohl seine Didaktik des Gehörlosenunterrichts als auch die von Pereira zehn Jahre später große Anerkennung im Unterricht mit taubstummen Kindern (vgl. Schott 1995, S. 36). Deschamps Forderung der Taubstummenbildung für alle,

„... kann als Geburtsstunde der nun zumeist vom Staate errichteten und gesicherten Taubstummenbildungsstätten, Anstalten und Institute“ bezeichnet werden (Legl 1954, S.12).

12.8.3 Abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789)

Zu weit reichenden Veränderungen für gehörlose Kinder kam es erst Ende des 18. Jahrhunderts. Hervorzuheben ist hier der französische Geistliche Abbé de l'Épée. Als Sohn eines wohlhabenden königlichen Architekten beschloss er gegen den Willen seiner Eltern Priester zu werden. Wegen innerkirchlicher Auseinandersetzungen wurde er anfänglich von einer kirchlichen Laufbahn ausgeschlossen, studierte Rechtswissenschaften konnte aber später doch zum Priester geweiht werden (vgl. Schott 1995, S. 36f). Auslöser für den Unterricht von Gehörlosen war im Jahre 1760 seine Begegnung mit zwei taubstummen Mädchen (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 34). De l'Épée nahm die Betreuung und seine ersten Unterrichtsversuche der beiden in seinem Privathaus in der Rue des Moulins auf (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 35) und widmete sich fortan

der Taubstummenausbildung. De l'Epee, der als Gründer der ersten Taubstummenanstalt in Paris (1760) bezeichnet werden kann, wird von Legl daher auch „ ... als Apostel der neuen Anschauung“ und als einen fanatischen Durchführer derselben bezeichnet (Legl 1954, S. 129).

Inspiziert wurde de l'Epee in seinen Bemühungen durch die Aufklärung und der Forderung nach gleichen Menschen- und Bildungsrechten für alle. Es sollten auch Personen aus ärmeren Volksschichten, „die bislang von allen besonderen Bildungsbemühungen ausgeschlossen waren“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 35), an seinem Unterricht teilnehmen können. So wurde folgender Ausspruch von de l'Epee überliefert in dem er ganz im Geist der Aufklärung und des Utilitarismus meint:

„Die Taubheit ist ein elend, dem Personen jeden Standes und jeden Berufes verfallen sind. Wir haben unter unsern Schülern vornehme und reiche, aber auch arme und solche aus der Hefe des Volkes. Das wir den ersteren alle Arten von Kenntnissen geben, die sie verstehen können, damit wird man wohl ohne Zweifel einverstanden sein. Nun wohl, so muss man, was man auch dazu sagen möge, dulden, dass die anderen sie in Gesellschaft mit erwerben können. Das ist umso gerechter, als die reichen nur bei mir geduldet werden. Nicht ihnen, sondern den Armen habe ich mich gewidmet. Ohne diese würde ich niemals den Unterricht der Taubstummen übernommen haben. Die Reichen haben die Mittel, einen Lehrer für ihre Kinder zu suchen und zu bezahlen“ (de l'Epee 1910, S. 90 zit. nach Ellger-Rüttgardt 2008, S. 35).

Sein Wissen bezog er von Pereira, Bonet und Amman. Aufgrund ihrer Schriften entwickelte er seine eigene Methodik, die als Ursprung des Taubstummenunterrichts gesehen werden kann (vgl. Moeckel 2007, S. 36f).

Er entwickelte seine Gestenmethode und argumentierte gegen den Unterricht in der Lautsprache. Er war gegen die Unterrichtung der Lautsprache trotz Gehörlosigkeit. Vom Kommunikationsmittel Gehörloser fasziniert, lernte er selbst zu gebärden. Er ergänzte die Gebärdensprache seiner Schüler mit französischer Grammatik die er durch Gebärden darstellte und begann als einer der ersten mit einer wissenschaftlich begründeten Unterrichtsmethode (vgl. Moeckel 2007, ebd.).

Er vertrat die Ansicht, dass das Gehör durch den Gesichtssinn ersetzt werden müsse.

„Man kann mit den Augen hören wie mit den Ohren; zwei Türen sind der Gedankenverbindung geöffnet, die eine durch die Töne, die andere durch Zeichen und Buchstaben“ (Schott 1995, S. 39)

De l'Epee präferierte die Zeichensprache in seinem Unterrichtsverfahren. Er vertrat die Meinung, dass jeder Schüler zum Eintritt in das Institut bereits eine ihm geläufige Sprache hatte, die der natürlich entstehenden Zeichensprache als Ausdrucksmittel eigener Empfindungen und Gedanken der Natur aller Menschen entspricht (vgl. Schott 1995, S. 38f).

Deshalb lehrte er die Bildungsinhalte über den Weg optisch wahrnehmbarer „vernunftgemäßer Zeichen“. Die individuelle Zeichensprache musste laut l'Epee jedoch noch entwickelt und in Regeln gefasst werden. Sein Unterrichtsverfahren folgte der Grammatik nach den Gesetzen der Begriffslehre, indem die Wörter nach ihrem Begriffsinhalt analysierte und mittels schon bekannter Gebärden einen neuen Begriffsinhalt entwickelte (vgl. Schott 1995, S. 38).

Abbe war davon überzeugt, dass Gehörlose nur fähig seien, sich in Gebärden auszudrücken. Er begann seine Didaktik allerdings mit der Schriftsprache, mit Schreiben und Lesen als Ausdruck des Geistes der

Gehörlosen. Das Fingeralphabet sollte den Schülern dabei als Hilfsmittel dienen und die Lautsprache eine untergeordnete Bedeutung haben.

Eine innere Verbindung zwischen Denken und Sprechen konnte de l'Epee offenbar nicht erkennen, denn er schrieb in seinen Veröffentlichungen, dass

„Unsere Sprache[...] nicht ihre Sprache ist“ und kam daher zu dem Schluss, dass Gehörlose die Sprache der Hörenden in die ihre übersetzen – wie eine Fremdsprache- um zum Verständnis zu gelangen (Schott 1995, S. 39).

Seine Methodik sollte Schüler die Fertigkeit vermitteln, Sätze zu verstehen und zu bilden. Ideen und Aussagen verbinden zu können, wurde ein leitendes Ziel (vgl. Schott 1995, S. 38f)

De l'Epee's erste Unterrichtsversuche in seinem Privathaus in der Rue des Moulins (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 35) und der Gründung der ersten Taubstummenanstalt in Paris (1760) folgte sein Versuch 1776 eine Umwandlung des Instituts in eine öffentliche Unterrichtsanstalt zu erreichen, da nach seiner Ansicht nur besondere „Erziehungshäuser“ den spezifischen Bildungsauftrag sicherstellen könnten (Ellger-Rüttgardt 2008, S. 35). Das Streben nach Verstaatlichung der Gehörlosenschule erfüllte sich aber erst im Jahre 1789 nach seinem Tod was auf die knapper werdenden finanziellen Mitteln zurückzuführen war (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 36).

Resümee : L'Epee's Leistung ist zurückzuführen auf seine Konsequenz, die Beschulung von Taubstummen methodisch zu entwickeln und zu gliedern. Er veröffentlichte Aufsätze und Schriften(vgl. Schott 1995, S. 38) und erreichte damit die Aufmerksamkeit breiterer Massen. Durch die Veröffentlichung eines klaren Lehrkonzeptes in seiner „Einführung der Bildbarkeit Gehörloser“ erreichte er Anerkennung und Unterstützung für

seine Ideen und für seine Überzeugung der Bildungsfähigkeit aller Gehörlosen. Aufgrund seiner Erfolge in der Beschulung Taubstummer konnte er belegen, dass taubstumme Kinder gleich wie Normalsinnige unterrichtsfähig sind (vgl. Schott 1995, S. 40). Seine Bemühungen festigten den Fortbestand einer Gehörlosenschule was alsbald als Anzeichen geistiger Fortschrittlichkeit und moderner Pädagogik eines Landes galt (vgl. Schott 1995, S. 40f). Gleichzeitig wurde durch das Pariser Taubstummeninstitut die Unterrichtung Gehörloser zu einer eigenen Profession.

12.8.4 Abbè Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822)

De l'Epee bemühte sich während seiner gesamten Laufbahn als Gehörlosenlehrer auch andere Personen in seine Unterrichtsmethoden einzuweisen. Nach dem Tod de l'Epees war auch der Nachfolger, der Priester Sicard, bereits im Institut als Gehörlosenlehrer und Vertrauter des Gründers L'Epee mit der Ausbildung Taubstummer und der wissenschaftlichen und praktischen Entwicklung und Fortführung von L'Epee's Unterrichtsmethode befasst (vgl. Schumann 1940, S. 137f).

Konsequenterweise wurde nach dem Tod L'Epee's im Jahre 1789 übernahm Sicard die Leitung der Taubstummenanstalt. Als Hilfslehrer konnte er dabei den von ihm ausgebildeten taubgeborenen Jean Massieu gewinnen, der seinen Lehrer zu einem berühmten Mann machte (vgl. Schumann 1940, S. 133), (vgl. Schott 1995, S. 41).

Aufgrund eines strengen Winters und des Ausbruchs der Revolution konnte die Unterrichtung für einige Zeit nicht mehr gewährleistet werden. Als Folge von Sicards Bemühungen erkannte die französische Regierung aber dann 1790 die Nützlichkeit der Anstalt und versprach staatlichen Schutz und finanzielle Besserstellung (vgl. Ellger-Rüttgadt 2008, S. 36).

1791 wurde das Institut zum Nationalinstitut erhoben und Sicard wurde zum Direktor des Hauses bestellt (vgl. Schott 1995, S. 41). Als Direktor nahm Sicard notwendige Verbesserungen, darunter die Ausbildung der Schüler in gewerblichen Werkstätten und einer Errichtung einer Druckerei in Haus vor (vgl. Schott 1995, ebd.). Hauptziel der Anstalt der Taubstummen war nun die Weitergabe einer den französischen Grundsätzen entsprechende Moralerziehung und das Erlernen eines eigenen Berufs umso das Verdienen des eigenen Lebensunterhaltes zu ermöglichen. Folgende Handwerke konnten dabei erlernt werden: Druckerei, Drechslerei, Gravur, Zeichnen, Mosaik, Schreinerei, Schneiderei, Schuhmacherei. Sämtliche institutseigenen Gebrauchsartikel waren dabei vom Institution und den nachgeordneten Fachbetrieben in Eigenregie selbst herzustellen (vgl. Ellger-Rttgardt 2008, S. 36f).

In seinem Unterricht knüpfte Sicard an die Methode des de L'Epee an. Er baute diese aber aus, in dem er das selbstständige Denken durch gezielte Schulung des Verstandes förderte (vgl. Schumann 1940, S. 138).

So wird von Schumann in seinem 1940 erschienen Buch folgender Ausspruch der Sicard zugerechneter wird: „Welch großer Fehler wäre es gewesen, wenn mein Schüler nur das, was ich ihm diktierte, gelernt hätte, ohne jemals selbst etwas zu finden. Nur das, was man selbst findet, weiß man...“ (Schumann 1940, S. 141f).

Auch Sicard war so wie sein Vorgänger der Meinung, dass die Gebärdensprache die am besten geeignete Unterrichtsmethode für Gehörlose sei. Ergänzung fand seine Methode aber durch gleichzeitige Verwendung der Schrift als Hilfsmittel. Die Gebärden wurden dabei der Sprache vorgezogen; „das Sprechen war möglich, jedoch nicht unbedingt notwendig“ (Schott 1995, S. 42).

Aus dem Institut entstand ein autarkes Unternehmen und die solcherart erzielte, ökonomische, Unabhängigkeit ermöglichte die Entwicklung hin zu einem lückenlos kontrollierten und überwachten Institut. Auf Grund von Einsparungen - zum Beispiel das Zusammenlegen der vormals getrennten Anstalten für Gehörlose und Blinde - erfolgte jedoch eine Zurückdrängung des humanitären Gedankens zugunsten einer utilitaristischen Ausrichtung der Taubstummenanstalt (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 36f).

Sicard besondere Leistung ist in der Öffentlichkeitsarbeit des Instituts, der Verbreitung der Beschulungsmethoden Taubstummer und der Präsentation von Ergebnissen zu sehen. So veranstaltete er in regelmäßigen Abständen öffentliche Sitzungen, an denen unzählige berühmte Persönlichkeiten jener Epoche teilnahmen. Darunter waren Papst Pius VII, Kaiser Franz von Österreich (1814) und der russische Zar. Er veröffentlichte zahlreiche Bücher und Schriften und konnte somit die Gehörlosenpädagogik zum Gegenstand des Interesses der gebildeten Menschen seiner Zeit machen. Zum Ende seiner Laufbahn wurde er als besondere Ehrbezeugung als Mitglied in die „Academie Francaise“ aufgenommen (vgl. Schott 1995, S. 41f).

12.9. Erste Versuche in Deutschland – Heinicke

Im deutschsprachigen Raum kam es im Jahr 1778 zur Gründung des ersten Taubstummeninstituts unter der Leitung Samuel Heinickes (1727-1790).

Fast zeitgleich mit dem Aufschwung der Gebärdensprache in der Bildung Gehörloser entwickelte sich eine Gegenströmung, als deren wichtigster Vertreter Samuel Heinicke in Deutschland zu nennen ist.

Heinicke wurde als Sohn eines wohlhabenden Bauern geboren, entfloh mit 23 Jahren der bäuerlichen Situation und trat als Soldat der preußischen

Leibgarde in Dresden bei (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 51). In seiner dienstfreien Zeit erlernte er Lesen, Schreiben und Rechnen und war bereits in frühen Jahren bestrebt einen wissenschaftlichen Beruf zu ergreifen. Bereits in dieser Zeit unterrichtete er einen taubstummen Soldaten in der Lautsprache und las Literatur über die Erziehung und Bildung Gehörloser (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, ebd.). Heinicke, der sich der Aufklärungsphilosophie verpflichtet fühlte wurde nach Schott (1995) vor allem vom Humanismus Johann Gottfried Herders (1744 bis 1803) geprägt. Beeinflusst vom Humanismus sah Heinicke in den Gehörlosen Menschen gleicher Art, wie sie die Vollsinnigen sind. Um seine These vertreten zu können musste er aber gegen einige Widerstände kämpfen die er mit dem Buch „Graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit“ erwiderte (vgl. Schott 1995, S. 47 - 49).

Herder wird nach Schott mit folgenden Worten zitiert

„Die Sprache des Menschen, der wohl Gesichts-, aber keine Gehörempfindungen hat, würde Pantomime, seine Schrift eine Algebra durch Farben und Striche werden – aber tönende Sprache nie!“ (Schott 1995, S. 47).

und weiter schreibt dieser:

„ Nur die Sprache hat den Menschen menschlich gemacht“ (Schott 1995, ebd.).

Heinicke war ein Verfechter der Lautsprache und geriet dadurch in Widerspruch zu de L’Epee. Die Auseinandersetzung zwischen der auf Gebärdensprache basierenden Methode, und der Lautsprachenmethode, wie sie Heinicke vertrat, ging als „Methodenstreit“ in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik ein (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 53).

Heinickes wichtigstes Unterrichtsziel bestand in der Vermittlung der Lautsprache und der Schrift. Heinicke setzte ein sogenanntes „Arkanum“ im Unterricht ein. Dies bestand aus Geschmacksmittel als Anreiz für die artikulatorische Ausbildung der Vokale. Für A – reines Wasser, für E – Wermut-Extrakt = bitter, für I – starker Essig = sauer, für O – Zuckerwasser = süß, für U – Olivenöl. Heinicke schuf durch diese Skala eine Teilsubstitution des Gehörsinnes durch den Geschmacksinn, wobei die Geschmacksindrücke mit den Sprechempfindungen verknüpft werden. Gebärdensprache schien ihm überflüssig, weil man nach Heinicke die Sprache des Gehörlosen über die Artikulation aufbauen kann (vgl. Schumann 1940, S. 162).

1768 erhielt er als Hofmeister und Sekretär des Grafen Schimmelmann die Stelle eines Kantors und Schullehrers in Eppendorf bei Hamburg. Dort besuchten auch gehörlose Kinder seine Schule, um die er sich besonders kümmerte, was nach Ansicht der noch immer vorherrschenden Meinung des Klerus

„man solle Gottes Willen nicht korrigieren, auf Widerstand, besonders bei den Katholiken, stieß. Aufgrund von Zeitungsberichten aber auch durch selbstverfasste Aufsätzen von erlangte Heinicke jedoch Berühmtheit für seine Unterrichtsmethode für Taubstumme. Das erste von ihm verfasste Schulbuch für Gehörlose hatte den Titel „Biblische Geschichte Alten Testaments“ (Schott 1995, S. 46).

Am 14.04.1778 übersiedelte er sein Institut nach Leipzig. Seine Schüler wurden nun im „Kursächsischen Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ betreut. Auch Heinicke bekam so wie L'Epee und andere keine staatliche Förderung, sondern wurde lediglich mit Zuschüssen finanziell unterstützt. Allerdings wurde das Institut von einer Schulbehörde beaufsichtigt (vgl. Schott 1995, ebd.) Er unterrichtete arme Landkinder unentgeltlich und befand sich in ständiger

finanzieller Not. Aufgrund hoher Druckkosten konnte er zum Beispiel viele seiner Werke nicht veröffentlichen. Seine Schüler versuchte er in bürgerlichen Berufen beschäftigen zu können.

Heinicke verstarb am 30.04.1790. Die Witwe, Anna Catharina Elisabeth Heinicke führte das Institut nach dem Tod ihres Mannes weiter. Sie leitete es 50 Jahre lang bis 1829 und unter ihrer Leitung wurde die Brauchbarkeit der Schüler als Ausdruck des vorherrschenden Utilitarismusgedankens weiter in den Vordergrund gestellt. Als Direktorin des Instituts stellte sie eine Verbindung mit Industrieanstalten und Manufakturen her, um so die künftige „Brauchbarkeit“ der Zöglinge „im gemeinen Leben“ zu fördern. Die Ausbildungszeit betrug vier Jahre, konnte aber durch eine Berufsausbildung verkürzt werden (vgl. Schott 1995, S. 50).

12.10. Resümee

Alle bisher dargestellten Taubsummenlehrer befassten sich mit folgenden Problemen: Lautsprache, Erleben der Sprache, fortgesetzte Sprachanwendung und Ausnützung der Hörreste (vgl. Legl 1954, S. 12).

Gehörlose Kinder wurden von den bestehenden Elementarschulen abgewiesen. Dies machte einen Privatunterricht notwendig. Kinder aus weniger begüterten Familien wurden von einem bestehenden Elementarunterricht gänzlich ausgeschlossen.

Wie viel ein privater Unterricht von gehörlosen Kindern kosten konnte, soll folgendes Beispiel zeigen. Eltern eines von Pereira unterrichteten Kindes mussten jährlich 1000 Pfund bezahlen. Damit wurden Nahrung, Mietwohnung, Wäsche, Heizkosten und alle häuslichen Ausgaben des Zöglings abgedeckt. Hinzu kamen 900 Pfund für einen Religionslehrer und einen Diener (vgl. Möckel 2007, S. 31).

Von einem Schüler des Pariser Taubstummeninstituts wird, nach dem er Schreiben und Lesen lernen wollte, folgendes berichtet.

„Der Vater bedeutete mir, daß ich niemals etwas lernen könne, weil ich taubstumm sei“. Er ging den andern Kindern zur Schule hinterher und bat den Lehrer, ihn in der Schule zu lassen. „Er lehnte es schroff ab und trieb mich aus der Schule“. Als er zwölf Jahre alt war, versuchte er von sich aus, die Schriftzeichen mit einer Feder nachzubilden (Wollermann 1912,II zit. nach Möckel 2007,S. 32)

Oder

„ Die Kinder meines Alters spielten nicht mit mir, sie verachteten mich, ich war wie ein Hund. Ich vertrieb mir die Zeit ganz allein mit dem Malspiel oder Kreiselspiel oder ging auf Stelzen. Ich kannte die Zahlen vor meinem Unterricht, ich hatte sie an Fingern gelernt. Ich kannte aber nicht die Ziffern; ich zählte an meinen Fingern; und wenn ich die Zahl 10 überschritt, machte ich Einschnitte auf einem Holz. In meiner Kindheit ließen mich meine Eltern manchmal eine Schafherde hüten; und wer mir dann begegnete, gab mir oft aus Mitleid etwas Geld“ (Wollermann 1912,II zit. nach Moeckel 2007, S. 32).

13. GRÜNDUNG DES K.u.K. TAUBSTUMMENINSTITUTS IN WIEN

Die erste Taubstummenanstalt der Welt wurde 1770 in Paris gegründet und die erste vergleichbare Einrichtung in Wien am 31.03.1779. „Die Errichtung der Pariser Anstalt war die Krönung der Bestrebungen und der erste sichere Schritt zu einer gut fundierten und allseitigen Taubstummenbildung“ (Legl 1954, S. 11) und ein gütiges Geschick führte Joseph II. in dieses neue Institut.

„Als im Jahre 1777 eines Tages Abbe de L'Epee in seiner Kirche wie immer die Frühmesse zelebrieren wollte, fehlte der Ministrant. Da bot sich ihm ein einfach gekleideter, ihm unbekannter Mann zur Aushilfe an. Zum Dank lud ihn der Abbe nach der Messe zur Besichtigung seines Instituts mit den 80 Zöglingen ein. Der Unbekannte nahm an und gab dem Abbe zum Abschied eine kostbare Tabatiere mit den Worten: „Ein kleines Andenken meines Besuches“. „So trat Abbe de Lèpee mit dem Bruder der Königin in Kontakt, denn der Unbekannte war Joseph II., und die Tabatiere trug sein Bild“ (Schott 1995, S. 54).

Joseph II bot dem Abbe eine Abtei in seinen Landen an, aber de L'Epee entschied in seiner Heimat zu bleiben, bat Joseph aber, das Werk in seinem eigenen Land fortzusetzen. Abbe schrieb in einem Brief über Kaiser Joseph:

„ Es war dem höchsten Fürsten vorbehalten, dass er Frankreich in diesem Belange nicht allein sehen wollte, und so entschloss er sich, auch in seinem Land diesen so notwendigen Unterricht festzulegen. Er sah auch in diesen Unglücklichen seine Brüder“ (Schott 1995, S. 54).

Die Geschichte der Begegnung der beiden bedeutenden Menschen entspricht jedoch nicht der wahren Begebenheit und historisch belegt ist

nur folgende. Anlass des Besuches von Kaiser Joseph II im Taubstummeninstitut in Paris im Jahr 1777 war der Besuch am französischen Hof und bei seiner Schwester Marie Antoinette die seit 1774 mit dem französischen Thronfolger, Ludwig XVI verheiratet war. Das französische Königspaar war, so wird berichtet, als Folge einer schmerzhaften Phimose des Königs bislang kinderlos, und Joseph II wollte im Rahmen seines Besuchs Ludwig XVI zum operativen Eingriff überreden (vgl. Schott 1995, S. 54f)

Joseph II nützte aber seinen Aufenthalt in Paris auch für Besuche in Krankenanstalten und Altenheimen, in Findel- und Waisenhäusern, in Schulen für Behinderte und für die Heranbildung des ärztlichen Nachwuchses sowie im Taubstummeninstitut von Abbe de l'Epee's (vgl. Reinalter 2008, S. 167).

Als Graf Falkenstein unter falschem Namen angemeldet, besuchte er die Schule, ließ sich die Methode des Unterrichts erklären und nahm eine Zeitlang auch daran teil (vgl. Schott 1995, S. 55). Joseph II. „erkannte sofort den Wert der neuen Institution und traf alle Vorsorge, um auch auf österreichischem Boden eine ähnliche Bildungsstätte zu schaffen“ (Legl 1949, S.11).

13.1. Die ersten Räumlichkeiten des Instituts

Bis zu diesem Zeitpunkt waren in Österreich kaum Ansätze einer Taubstummenbildung vorhanden. In Absprache mit Kardinal Migazzi, zu diesem Zeitpunkt Leiter der Studienhofkommission, der obersten Schulbehörde der Monarchie, übertrug Joseph II. die Leitung des neu gegründeten Instituts dem Priester Friedrich Stork (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 46). Als zweiter Lehrer wurde vom Kaiser persönlich Joseph May (1746 - 1820) eingestellt, der sich bei Joseph II persönlich um eine bewarb .

Sowohl Stork als auch May mussten jedoch zuerst die Unterrichtsmethode von de L'Epee's erlernen um als Lehrer arbeiten zu können und so hospitierten sie acht Monate lang in l'Epee's Institut (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 47f). Danach konnten sie an der „Freischule zum Zwecke der Erziehung und des Unterrichtes taubstummer Kinder aus allen Teilen der Monarchie“ wie die erste Taubstummenschule in Wien genannt wurde ihre Arbeit aufnehmen (vgl. Schott 1995, S. 58). Stork kann als ein getreuer Schüler von de l'Epee angesehen werden und so trägt, nicht überraschend, seine erste, aus dem Taubstummeninstitut veröffentlichte Schrift den Titel „Anleitung zum Unterricht Taubstummer nach der Lehrart des Herrn Abbe`de l'Epee“ (vgl. Legl 1954, S. 14) in welcher er die Unterrichtsmethode l'Epees grundlegend anwendete (Legl 1954, S. 13).

„Über die Pariser Mutteranstalt übernahm das Wiener Institut die Ergebnisse eines jahrhundertelangen Ringens in den [...] europäischen Ländern um Verständnis und Bildungsmöglichkeit für den taubstummen Menschen“ (Legl 1954, S. 11). „Die Wiener Anstalt hat aber nicht nur die wertvollen Errungenschaften der anderen Ländern übernommen und zum Heile der Taubstummen angewendet, sondern auch sehr bald verarbeitet, geprüft , angepasst, verbessert und weiterverbreitet“ (Legl 1954, ebd.).

Der 31. März 1779 kann als Gründung des k. u k. Taubstummeninstituts in Wien betrachtet werden (vgl. Schumann 1940, S. 196).

Das Wiener Institut fiel in die Zuständigkeit der, für die Unterrichtsangelegenheiten der Monarchie zuständigen, Studienhofkommission(vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 47). Die Besoldung für den Leiter der Anstalt, Stork, waren 800 Gulden und für May 400 Gulden. Stork und May waren somit die ersten staatlich angestellten Gehörlosenlehrer und das k. u k. Taubstummeninstitut die erste staatliche Gehörlosenanstalt (vgl. Schott 1995, S. 60).

Stork, der Leiter des Instituts, bekam von der Studienhofkommission den Auftrag, geeignete Räumlichkeiten zu finden. Die Nebenräume der Hofbibliothek, die zu jener Zeit keiner bestimmten Verwendung dienten wurden als passende Unterbringung für die Schüler angesehen. Diese wurden geprüft und als geeignet befunden, waren aber von Finanzabteilungen der Regierung besetzt.

In dem kaum 100 Meter von der Hofburg entfernten Bürgerspital fand Stork schließlich eine ähnlich gute Unterbringungsmöglichkeit für das neue Institut. Ein Andenken an die Gründung des Instituts ist auf der linken hinteren Säule neben dem Reiterstandbild Josephs II. befindlichen Plakette noch heute zu sehen. Die Inschrift darin lautet: „ Taube und Stumme werden durch die Mildtätigkeit und Sorgfalt des Fürsten für sich und die Gesellschaft nützlich gemacht“ (vgl. Schott 1995, S. 59).

In allen Kronländern der Monarchie wurden durch Rundbriefe - sogenannte „Circulare“ - auf das neue Taubstummeninstitut aufmerksam gemacht (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 47). Wegen des daraufhin einsetzenden regen Zustroms aus allen Teilen der Monarchie waren die anfänglich vorgesehene 12 Plätze mit je zur Hälfte Knaben und Mädchen aber bald besetzt und mit dem Unterricht begonnen (vgl. Schumann 1940, S. 196). Noch vor Weihnachten wurden dann am 22.12.1779 die ersten öffentlichen Prüfungen abhalten (vgl. Schott 1995, S. 61-62). Anwesende Gäste waren dabei Seine Königliche Hoheit, Erzherzog Maximilian, Seine Eminenz der Kardinal-Erzbischof von Wien, Graf von Migazzi, der böhmisch-österreichische Hofkanzler Graf von Auersperg und zahlreiche andere Personen (vgl. Schott 1995, S. 65) Alle Anwesenden waren von den Leistungen der Kinder beeindruckt und sprachen ihre Anerkennung aus. Seine Majestät wurde über die erstaunlichen Leistungen der taubstummen Kinder unterrichtet und dieser sprach Stork seine Anerkennung aus. Joseph II., beeindruckt von seinem alleinigen Erfolg,

denn die Umsetzung erfolgte ohne Mitwirken seiner Mutter, betrachtete das Institut als sein Werk und Stork erhielt zu allen Zeiten jede Unterstützung (vgl. Schott 1995, S. 65).

Stork suchte in weitere Folge um die zusätzliche Erlaubnis an, auch bedürftige Kinder aus der Wiener Vorstadt in das Institut aufnehmen zu dürfen. Dies wurde wegen des sehr kalten Winters notwendig, da einige Kinder einen langen Schulweg zurücklegen mussten und nur unzulänglich gekleidet waren. Der Kaiser bewilligte alle Ansuchen und so betrug die Schülerzahl am 4.09.1780 bereits 27. Aufgrund des regen Zustroms an taubstummen Kindern und die Erhöhung der Schüleranzahl erfolgte abermals ein Wechsel der Unterkunft, zuerst in das sogenannte „Stögersche Haus“ in der Nähe des Stubentors (vgl. Schott 1995, S. 71) und später in das ehemalige Kloster des Pazmaniten-Kollegiums am Dominikanerplatz in der Schönlaterngasse Nr 683 (heute 1010, Postgasse 11-13). Dazu gehörte ein Haus am Fleischmarkt und ein Zinshaus in der Leopoldstadt mit großem angeschlossenen Garten. Die Schüleranzahl wurde damit auf 31 Buben und 16 Mädchen erhöht (vgl. Schott 1995, S. 80f). Weitere Übersiedelungen fanden in ein Haus neben der k. k. Theresianischen Ritterakademie auf der alten Wieden, Favoritenstraße 162 und im Jahre 1912 in das neue Institutsgebäude im 13. Wiener Gemeindebezirk statt.

13.2. Mängel des Unterrichts

Die Schüleranzahl stieg weiterhin stetig an (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 49). Zwischen Stork und May entfachte sich jedoch immer häufiger ein Streit über die Unterrichtsmethode Storks (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, ebd.). der durch die Aufnahme eines zusätzlichen Lehrers Strommer verschärft wurde (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, ebd.). So beklagte z.B. May, dass die angesetzten Unterrichtszeiten zu wenig seien. Er gab täglich nur zwei Stunden Unterricht, wobei Dienstag und Donnerstag unterrichtsfrei

waren und der Erholung dienten. May erreichte dann doch eine Erhöhung der Unterrichtsstunden von zwei auf täglich drei.

May`s Anliegen, die Zöglinge zu „brauchbaren Staatsbürgern“ zu machen konnte mit der am Institut durchgeführten Methode, der Gebärdensprache nicht erreicht werden. Die Schüler würden nur auswendig lernen, jedoch nicht selbstbestimmt Denken lernen. Mit diesem Anliegen wendete er sich auch dieses Mal – wieder erfolglos – an seinen Direktor und bat schriftlich um Behebung derselben. Dies wird auch von Schumann bestätigt, der Storks Verfahren als eine Kopie der französischen Methode ohne schöpferischen Geist wertete (vgl. Schumann 1940, S. 199).

Strommer hingegen regte an, dass die Freizeit der Zöglinge sinnvoll einer „geldtragenden Thätigkeit“ zugeführt werden sollte. Im Haus am Fleischmarkt wurde nach Genehmigung des Kaisers und des Direktors eine Buchdruckerei eingerichtet. Der Kaiser unterstützte auch dieses Vorhaben mit einer großzügigen finanziellen Unterstützung. Die Knaben sollten von einem „Faktor“ (Werkmeister) im Handwerk der Buchdruckerei angelernt werden. Die Mädchen bildete man zum „Taffetweben“, zu Posamentierarbeiten (Herstellung von Kleiderbesatz wie Borten, Schnüre usw) und zur Erzeugung von Kunstblumen aus. Um die Anstaltsdruckerei bekannt zu machen gab Stork 1786 ein kleines Heftchen heraus, verschickte es an alle Wiener Literaten und bat, ihre Arbeiten am Institut drucken zu lassen, um dadurch das Taubstummeninstitut zu unterstützen. Sie erhielten zahlreiche Aufträge und es blieben 150 bis 200 fl pro Woche als Reingewinn. Strommer konstatierte jedoch, dass bei der Anleitung der Schüler Schwierigkeiten bestünden, die auf die mangelnde schulische Ausbildung zurück zurückzuführen seien. May und Strommer verlangten von ihrem Direktor abermals eine Anhebung der Bildungsziele, da die Druckerei aber florierende sah Stork keinen Grund, den Forderungen seiner beiden Lehrer nachzugeben (vgl. Schott 1995, S. 82f)

13.3. Konflikte am Institut

Die in regelmäßigen Abständen entstehenden Meinungsunterschiede zwischen den beiden Lehrern einerseits und dem Direktor andererseits nahmen in weiterer Folge an Häufigkeit und Intensität zu. Am 15.04.1787 reiste Stork nach Paris um Abbe de L'Epee zu besuchen und May übernahm währenddessen die Verwaltung (vgl. Schott 1995, S. 84.) Dabei wurde von May und Strommer entdeckt, dass die Abrechnung der von Storck eingesetzten Köchin fehlerhaft wäre. Eine entsprechende Meldung an Stork wurde von diesem ignoriert (vgl. Schott 1995, S. 90) Wenig später kam es zwischen Stork und May erneut zu einer Auseinandersetzung da Stork dieses Mal seine Privatausgaben zu den Institutsausgaben hinzugezählt hatte.

Aber auch bezüglich des Unterrichts gab es abermals Differenzen zwischen den beiden Lehrern und dem Direktor. Strommer entwarf darauf hin einen Plan wie man den Schulbetrieb verbessern kann. Er empfahl eine Erhöhung der Unterrichtsstundenzahl und eine zweckentsprechende Auswahl des Lehrstoffes sowie eine bessere Motivation der Zöglinge zu mehr Fleiß. Er trat auch für Lehrerkonferenzen ein. Stork jedoch beließ alles beim alten. Als May ein anderes Mal die mangelhaften Erfolge einiger Zöglinge betonte, erzürnte Stork und entließ kurzerhand sieben Schüler wegen „Unfähigkeit“ vom Institut. Sie wurden bei klirrender Kälte und Schneegestöber nach Mauerbach in das dort befindliche Siechenhaus gebracht. Daraufhin bat May abermals um eine Konferenz um über Schulprobleme und Schulverbesserungen zu sprechen. Auch diese wurde nicht genehmigt (vgl. Schott 1995, S. 92).

Ein anderes Mal kam es zu Konflikten zwischen Stork und May, da beide unterschiedliche Auffassungen bzgl der Unterrichtsmethoden hatten. Storks Unterricht war zentriert auf das Lernen von Fragen für die öffentlichen Prüfungen. Zugleich kritisierte man De l'Epee's Methode, die

sich weder mit dem Sprachverständnis Gehörloser beschäftigte noch die gesellschaftliche Kommunikation und damit die gesellschaftliche Eingliederung der Betroffenen bewirkte (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 9).

1789 verfassten Strommer und May daraufhin einen Katalog mit den aktuellen Problemen und übergaben ihn Stork. Der Katalog enthielt folgende Kritikpunkte: das verfehlte Bildungsziel des Instituts, die zu spät erfolgte Versetzung bildungsunfähiger Zöglinge, die mangelhafte Überprüfung der Zöglinge auf ihre Lern- und Leistungsfähigkeit, die unzureichende Organisation des Berufserwerbes nach der Entlassung, die zu hohen Kosten für einen Zögling, die Relation Aufwand-Nutzen, die Verpflegung, die Kleidung, die Gesundheitspflege und anderes. Auch dieses Schriftstück wies der Direktor zurück. Stork bat aber um Audienz beim Kaiser und teilte ihm seine Bedenken mit, dass seine Anweisungen von seinen nachgeordneten Lehrern nicht Folge geleistet wurden und bat um deren fristlose Entlassung. Als „Befehlsverweigerung“ deklariert genehmigte Joseph II. ohne weitere Verhandlung die von Stork geforderte Entlassung (vgl. Schott 1995, S. 94f).

May arbeitete nach seiner Entlassung als Gelegenheitsarbeiter. Er holte aber auch einen der Zöglinge aus dem Siechenhaus zu sich nach. Strommer dagegen dachte nicht daran, sich seines Schicksals zu fügen und sammelte Beweise für die ungerechte Behandlung der beiden Lehrer (vgl. Schott 1995, S. 96f).

Beide stellten dann an die Studienhofkommission ein Gesuch um Wiedereinstellung. Da Joseph II. im Jahre 1790 verstarb wurde dieses Gesuch dann von seinem Nachfolger, Kaiser Leopold II. behandelt. Dieser ließ alles Vorgebrachte von der Studienhofkommission überprüfen, die mit dieser Thematik beauftragt wurde. Vertreter der Kommission besuchten die Schule und überzeugten sich vom Wissensstand der Schüler aber auch von deren Sprachverständnis und ihrer Fähigkeit zum

sprachlichen Ausdruck. Hierzu ließen sie die drei besten Schüler des Direktors Stork, Reith, Heinrich und Dopps folgenden Text komplettieren.

Berichtet den Eltern, welche Fortschritte ihr in der Buchdruckerkunst macht, und da ihr als Gesellen bald aus dem Institut austreten werdet, so bittet die Eltern, dass sie euch in einer guten Buchdruckerei als Setzer unterzubringen suchen.

Die Antworten der Schüler aber waren enttäuschend schlecht und entsprachen infolge Begriffsarmut der meisten Schüler weder in der Schriftsprache noch mit einer Übersetzung in die Gebärdenzeichen den Erwartungen (vgl. Schott 1995, S. 97).

Die Kommission stellte weiter fest, dass die Schüler Storks alles nachschreiben können, was man ihnen vorlegt, sie aber größtenteils außerstande waren, ihre Gedanken durch die Schriftsprache auszudrücken (vgl. Schott 1995, S. 97).

Und im Unterschied dazu

„Vier Zöglinge die May „im Sprechen“ geübt hatte, sprachen mehrere von den Prüfern vorgezeigte Sachen ziemlich gut aus“.

Eine weitere Untersuchung widmete sich der Verrechnung. Dafür wurde die Städtische Hofbuchhaltung der kaiserlichen Stiftungen beauftragt. Sie verfügte am 20.07.1790 eine sogenannte „Kassasperr“, das heißt, dem Direktor wurde das freie Verfügungsrecht über die Geldmittel des Instituts entzogen. Die Geldverrechnung wurde an einen Finanzbeamten weitergeleitet. Stork wurde aufgefordert eine genaue Auflistung aller vom Staat für das Institut bezogenen Geldbeträge und deren Verrechnung abzugeben. Dazu forderte man eine Abrechnung aller „besonderen Zuflüsse“, wie Spenden, Erträgnisse der Zinshäuser, der Druckerei etc. Im Zug dieser Kontrolle durch die Hofbuchhaltung wurden mehrere

ungedeckte Posten entdeckt und der Direktor, der auch für die Buchführung verantwortlich war, mit dem Ergebnis der Prüfung konfrontiert. Stork war sich seiner Schuld bewusst, schrieb in einem Brief an Joseph II. ein Gnadengesuch und bat um die Stundung der von der Hofbuchhaltung eingeforderten Rückzahlungen (vgl. Schott 1995, S. 98f).

Nach Schott (1995) kam der Kaiser zu folgender Entscheidung und hatte in diesem Punkt mit dem Direktor ein Nachsehen: „Obzwar der Direktor des hiesigen Taubstummeninstituts mit allem Rechte zum Ersatze der in seiner Vorstellung [Abrechnung, A.d.V.] aufgeführten Posten verhalten werden könnte, so will ich doch aus besonderer Rücksicht auf seine um dieses Institut erworbenen Verdienste, wie auch auf sein in der That sehr mühsames Amt, und da man solche doch nicht, als fälschlich unterschoben ansehen kann, hierüber hinausgehen, und ihm selbe nachsehen“ (Schott 1995, S. 99).

Auf Grund zahlreicher anderer Vergehen wie zum Beispiel der mangelnden Ausbildung der Zöglinge kam es jedoch zu einer Entlassung des Direktor Storks und die Leitung des Instituts ab sofort dem Beschwerdeführer Joseph May übertragen.

13.4. Die Unterrichtsmethode der ersten Jahre und Entwicklung der sog. Wiener Methode

13.4.1 Die Wiener Methode der ersten Jahre

Nach Ausfertigung der Ernennungsdekrete für beide Lehrer am 10. 04. 1779 unterrichtete der Priester Stork hauptsächlich Religion und May, anfangs ohne Lehrplan, die ihm von seinem Direktor zugewiesenen Unterrichtsgegenstände (vgl. Schott 1995, S. 61). Im November des Jahres 1783 hospitierte der Lehrer Johann Strommer im Institut der dann von Stork als dritter Lehrer aufgenommen wurde (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 49).

In den Anfängen des Instituts übernahm Stork fast zur Gänze die Lehrmethode des französischen Taubstummeninstituts nämlich der Gebärdensprache mit dem wesentlichen Unterschied, dass Stork nämlich schon frühzeitig auch die Lautsprache zur Beschulung der Taubstummen Lehrlinge mit einbezog (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 49). Nach der Übernahme der Schulleitung durch Joseph May wurde ein neues Ziel der Ausbildung vorrangig in der Vorbereitung der Lehrlinge auf ihr späteres Erwerbsleben war und nicht mehr eine zweckfreie Entfaltung persönlicher Kräfte gefragt war (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 50). May stellte den neuen Lehrstoff nach Sachkreisen zusammen und schöpfte daraus Satzreihen des täglichen Lebens, Fragen und Antworten. May nahm die Lautsprache dann in seine neue Unterrichtsmethode mit auf (vgl. Schott 1995, S. 104-106).

13.4.2 Die endgültige Wiener Methode

Die Debatte darüber, ob der Gehörlose in der Gebärde kommunizieren sollte oder die menschliche Lautsprache erlernen soll, spitzte sich in der ersten Hälfte des 19. Jh. zu. Es entstand ein Methodenstreit zwischen französischer Gebärdensprache und deutscher Lautsprache, ein Proponenten nämlich de l'Epee hatte wissenschaftlichen Zugang, der andere, nämlich Heinicke aber veröffentlichte keine Studien. Obwohl sich beide Methoden im Kern unterscheiden, schloss keiner der beiden die Methode des anderen aus (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 63f).

Die ersten Lehrer des Wiener Taubstummeninstituts, Stork und May erlernten die Gebärdenmethode von de L'Epee's in Paris und wendeten diese im K. u. k. Taubstummeninstitut auch zu Anfang an. Die französische Methode war aber als Kommunikationsmittel für den Alltag der Gehörlosen untereinander sehr unpraktisch und zeitraubend. Daher erlangte eine andere, abgekürzte Methode und die Schrift zur Verständigung besondere Bedeutung.

Heinicke wiederum unterrichtete vorwiegend in der Lautsprache. Er erklärte „den sich in der Lautsprache äussernden und auch in dieser denkenden Gehörlosen“ zu seinem Idealziel (Schott 1995, S. 112).

Stork war ein entschiedener Gegner von Heinicke und dessen Lautsprachenmethode, sein Nachfolger May aber stand dieser Methode jedoch offen und wohlwollend gegenüber. Er verfasste einige Schriften zu diesem Methodenstreit wie zum Beispiel: „ Welches ist die eigentliche denn Taubstummen nützlichste Lehrart?“.

Darin meinte er: „ Allein die Gebärdenzeichen sind, ohne untergelegte Tonsprache, weder hinlänglich zur schriftlichen Begriffsentwicklung, noch nützlich für das gesellschaftliche Leben“.

Und

„ Durch Gebärden und Abbildungen werden den Taubstummen die für ihren eingeschränkten Wirkungskreis nötigen Kenntnisse ihrem Gedächtnis auf eine bleibende Weise eingeprägt. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit für den Unterricht, die Gebärdenzeichen nur als untergeordnetes Mittel zur Begriffsentwicklung und Anerkennung der Bedeutung der Wörter zu gebrauchen“ (Schott 1995, S. 112).

Die „Wiener Methode“ kann somit als eine Verbindung der Gebärde und der Lautsprache wie sie May als Nachfolger Storks durchführte, betrachtet werden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 66). Es gelang May ein „gemischtes System“ das Gebärde und Lautsprache verband zu konstruieren (vg. Schott 1995, S. 113).

13.5. Die Unterrichtung der Gebärdensprache

Die Taubstummenschule bemühte sich, die Sprachlosigkeit der Kinder aufzuheben oder weitgehend einzudämmen und die Struktur des Unterrichts der gehörlosen Menschen dem der Hörenden anzugleichen.

Beschulte Taubstumme wehren sich gegen „die Bezeichnung Taubstumme, da sie ja nicht stumm = sprachlos sind“ (Kindermann 1954, S. 39). „[...] durch die Sprache erhält unser Denken, unser ganzes Wesen eine Struktur, die – da sie allen gemeinsam ist – eben die Norm darstellt“ (Kindermann 1954, S. 39). Wer daran nicht teilnehmen kann – gleichgültig aus was für einem Grund – ist nicht normal (vgl. Kindermann 1954, ebd.). Die Taubstummenschule kann diese Anomalie stark reduzieren.

Kindermann (1954) beschreibt in „Ein Beitrag zur Psychologie des taubstummen und gehörlosen Menschen“: „Wenn es eines Beweises für die Sprachbefähigung des taubstummen Menschen bedürfte, dann wäre es in erster Linie die Gebärdensprache. Wenngleich sie dem Aufbau der Lautsprache im tauben Kind nicht immer förderlich ist“ (Kindermann 1954, ebd.).

Das taube Kind erlernt die Gebärdensprache im Kreis seiner Schicksalsgenossen genauso wie ein hörendes Kind die Lautsprache, da es nach Kindermann ebenfalls über die „soziabile Intelligenz“ verfügt (Kindermann 1954, S. 40). Die Gebärde ist für den Taubstummen sein einziges Mittel, mit dem er in einen vollwertigen Sozialkontakt mit anderen Menschen kommt. Sein lautsprachlicher Sozialkontakt wird fast immer künstlich und gezwungen sein. Und Kindermann meint weiter, dass sich die Gehörgeschädigten in der Hörendengesellschaft behindert fühlen müssen, da sie dem Gesprochenen nie ganz folgen können. Ihre vollen

Menschengefährten sind nur jene, die gleich ihnen „in der Polarnacht des ewigen Schweigens leben“ (Kindermann 1954, S. 40).

Nach Schmidt (1954) ist „die Zeichensprache die natürliche Sprache der Taubstummen, weil sie gut sichtbar und leicht auszuführen ist. „Die Schüler lernen sie unter sich und pflanzen sie immer wieder fort. Sie bildet die Unterhaltungssprache dieser Schicksalsgenossen“ (Schmidt 1954, S. 22). So fand der Unterricht am Taubstummeninstitut in Paris fast ausschließlicher unter Verwendung der Gebärde, die von l’Epee als Muttersprache der Taubstummen bezeichnet wurde, statt. l’Epee schob nämlich die bisher immer im Vordergrund stehende Lautsprache beiseite. Weiter verwendet wurden die Schrift, das Handalphabet und andere, künstliche, Gebärdenzeichen. und wendete die, als erstes Mittel der geistigen und sprachlichen Förderung im Unterricht an. (vgl. Legl 1954, S. 13)

Für Gehörlose ist eine sichtbare Sprache, die aus verschiedenen Bewegungen und Zeichen der Hände und Arme besteht, allein das natürliche Verständigungsmittel“ Die Zeichensprache, auch Gebärdensprache genannt, wird von kleinen taubstummen Kinder schon vor Antritt des Schulalters angewandt um mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. In der Unterstufe kann daher die Zeichensprache während des Unterrichtes nicht ganz unterdrückt wurden, da sonst jede Fühlungnahme zwischen den Kindern und dem Lehrer unmöglich wäre. In der Mittelstufe, die ja schon vielfach lautsprachlichen Verkehr ermöglicht, tritt sie immer mehr zurück, bis endlich in der Oberstufe nur mehr der lautsprachliche Verkehr gehandhabt wird.“ (vgl. Legl 1954,S.13)

Diese Zeichensprache kann jedoch von den Hörenden nicht verstanden werden und würde das „harte Los“ der Taubstummen verschärfen (Schmidt 1954, S. 22). Nach der Meinung Heinickes würden Schüler

durch Abbes Methode zu einem „einsamen Sonderdasein in der hörenden und sprechenden Umwelt verurteilt“ (Legl 1954, S. 13) „Sein Ziel ist der sprechende Taubstumme als vollwertiges Mitglied der hörenden Gesellschaft“ (Legl 1954, S. 14)

und

„ [...] daß die Lautsprache für Menschen ohne Gehör unnatürlich ist“. „[...] sie wird aber trotzdem den Gehörlosen aufgezwungen, um sie fähig zu machen, mit der hörenden Umwelt in Verkehr treten und im Leben selbstständig fortkommen zu können“ (Schmidt 1954, S. 29)

Die dargestellte Unterrichtsmethode der Lauterlernung die von vielen Taubstummenschulen verwendet wurde, wurde gekennzeichnet durch die großen Schwierigkeiten bei ihrer Erlernung (vgl. Schmidt 1954, S. 24) des Erlernens darstellen. „ [...] doch gelingt es [...] nicht, die Kinder von Mühe und Plage zu verschonen“ (Schmidt 1954, ebd.).

13.6. Die Lauterlernung

Die Lauterlernung als „rein mechanische Aufgabe der Taubstummenschule“ (Schmidt 1954, S. 25) ist der Beginn eines systematischen Unterrichts Gehörloser.

„Die erste Sorge gilt der Stimme der Kinder. Völlig stimmlos sind auch die tauben Kinder sehr selten“ (Schmidt 1954, S. 22). Um die Abgabe der Stimme zu fördern wurde das Abfühlen der beim Sprechen entstehenden Vibrationen und des Luftstroms im Unterricht verwendet. „ [...] sobald die Kinder erfasst haben, dass sie ihre Kehle und ihre Brust in leichtes Erzittern bringen [...] können“ (Schmidt 1954, ebd.) kann mit dem Abfühlen dieses Vorgangs begonnen werden. Die Vibrationen werden mit den Händen abgefühlt. „Es geschieht meist so, dass eine Hand des Kindes an der eigenen Kehle, die andere an der Kehle oder Brust des Lehrers liegt,

um vergleichen und der Leistung des Lehrers nachstreben zu können“ (Schmidt 1954, ebd.).

Das Abfühlen ist nach Schmidt ein unentbehrliches Hilfsmittel bei der Lauterlernung und findet besonders bei der Entwicklung der Selbstlaute und der stimmhaften Laute Verwendung. Auch der entweichende Luftstrom wird gefühlt und dient der Lauterlernung als Hilfsmittel.

Das genaue Hinschauen auf die vorgemachten Mundstellungen und Bewegungen der Sprechwerkzeuge ergänzen ebenfalls die Lauterlernung. (vgl. Schmidt 1954, S.22). Das Element des Ablesens der Laute vom Mund anderer bringt das Problem mit sich, dass einige Laute „gänzlich unablesbar“ sind „da ihre Bildung weit rückwärts im Mund erfolgt, und mehrere Laute das gleiche Mundbild haben, so dass es zu Verwechslungen kommt“ (Schmidt 1954, S. 29).

Nach Schmidt ist es nicht möglich, alle Sprechbewegungen zu erfassen. Nur Bruchstücke eines Satzes können erkannt werden und aus diesen muss der ganze Sinn eines Satzes erschlossen werden. Dazu ist eine hohe Kombinationsgabe notwendig die umso besser wird je besser die Sprache beherrscht wird (vgl. Schmidt 1954, S. 29).

Mit den Hilfen des Abfühlens des Luftstroms, des Hinschauens auf die Mundstellung und der Bewegung der Sprechwerkzeuge wird dann als erstes der Laut A gelernt (vgl. Schmidt 1954, S. 22f). Gleichzeitig mit der Nachahmung wird begonnen das A auch zu schreiben, zu lesen und „kann auch schon vom Munde abgelesen werden“ (Schmidt 1954, S. 23). Die nächsten zu erlernenden Laute sind B, F, D bei deren Erlernung gleich wie oben verfahren wird. „Mit den Hilfsmitteln wird nach und nach die ganze Lautreihe von leichter zu bildenden bis zu den schwer sprechbaren Lauten erlernt“ (Schmidt 1954, S. 23).

„Bis zum Ende des ersten Schuljahres verfügen die Schüler in guten Klassen über einen Sprachschatz von weit über 100 Wörtern. Kleine,

einfache Sätzchen, deren Verneinung und Fragen nach diesen Sätzchen werden bewältigt, so dass schon gegen Schluss des Schuljahres eine bescheidene lautsprachliche Unterhaltung möglich ist" (Schmidt 1954, S. 23). „Dem Taubstummenlehrer schwebt immer das Ziel vor, das Sprechen seiner Schüler dem der Hörenden anzugleichen". Die Sprache der Hörenden zeichnet sich aber auch durch eine Sprachmelodie, durch einen guten Rhythmus und durch ein „schönes Zusammenschleifen der Wortgruppen aus" (Schmidt 1954, S. 24). Die Sprachmelodie kann nach Schmidt mit taubstummen Kindern nicht erreicht werden. „Ihr Sprechen bleibt immer in der gleichen Tonlage, sie ist monoton". Verschiedene Spannungen der Stimmbänder des Kehlkopfes, welche die notwendige Sprechmelodie hervorrufen würde, „sind durch eine zweite Person nicht zu beeinflussen" (Schmidt 1954, S. 24).

Eine Angleichung an die Sprache der Hörenden kann jedoch durch einen Sprechrhythmus erreicht werden. „Da es unseren Schülern doch zum Teile gelingt, Silben kurz und betont, und andere, wichtige, etwas stärker zu sprechen, wodurch ein wohltuendes und besser verständliches Sprechen erreicht wird". Erste Erfolge können bereits im ersten Schuljahr erreicht werden indem Silben kurz und schwach und andere mit kräftigerer Stimme und länger gesprochen werden. Diese Methode wird geübt bis auch „beim Satzsprechen" ein angenehmer Sprechrhythmus entsteht. „Die Anleitung hierzu erfolgt durch Abfühlen, durch Drücken an der Hand oder an den Schultern und auch späterhin durch leichte Handbewegungen, die dem verlangten Rhythmus entsprechen" (Schmidt 1954, S. 24f).

13.6.1. Die Ausbildung eines Wortschatzes

Nach der Erlernung der Lautbildung folgt nun die Ausbildung eines „genügenden Wortschatzes". Diese erfolgt nicht gesondert, sondern ist „im innigsten Zusammenhang" (Schmidt 1954, S. 24). mit der Spracherlernung Taubstummer. „Ein angemessener Wortschatz ist auch

für Taube notwendig, um für alle Gegebenheiten des Lebens die richtige Bezeichnung bei der Hand zu haben" (Schmidt 1954, S. 25f). Der Wortschatz soll in der Schule aber auch außerhalb erweitert werden. „Besonders das letztere haftet gut im Gedächtnisse der Schüler, weil es gewöhnlich mit einem Erlebnisse verknüpft ist" (Schmidt 1954, ebd.). Die Wörter und ihre implizite Vorstellungen sind nach Schmidt die Bausteine der Spracherlernung. „Die Namen von Personen, Tieren, Sachen, Tätigkeiten, Eigenschaften, Zahlen, Umstandsbezeichnungen usw. sind es, die nach und nach von den Kindern zu lernen sind und gemerkt werden müssen. Dabei muss zwischen Wort und Sache eine innige Verknüpfung hergestellt werden, so dass die Sache (die Vorstellung) sofort das Wort zu Bewusstsein bringt, und das Wort die Vorstellung der Sache bewirkt" (Schmidt 1954, S. 26).

Wie sich die Kinder Wörter aneignen konnten, soll nun dargestellt werden.

„Eine Sache, Tätigkeit usw wird den Kindern in Wirklichkeit oder im Bilde vorgeführt und hierauf das Wort deutlich vorgesprochen und aufgeschrieben. Bei wiederholtem Hinweis auf die betreffende Sache, Tätigkeit u.a. wird nun langsam gelesen, um die Lautfolge im Worte erfassen zu können. Oft ist es auch notwendig, die Kinder einzeln sprechen zu lassen, um über schwierige Lautverbindungen hinwegzuhelfen. Das Aufschreiben und öftere Lesen der Wörter führt meist zu einem so sicheren Merken des Schriftbildes, dass Rechtschreibfehler sehr selten in Erscheinung treten" (Schmidt 1954, S. 26). Um eine Bildung von Sätzen zu erreichen, ist es notwendig, dass sie den Regeln der Sprache folgen. Das hörende Kind erlernt „seinen großen Wortschatz und die Kunst, sich richtig auszudrücken, von seinen Mitmenschen ganz von selbst, triebhaft, mühelos und fast unbewusst schon in großer Vollkommenheit in der Vorschulzeit" (Schmidt 1954, S. 27). „ Das taub geborene Kind bleibt aber stumm, weil es alle Wörter und

Sätzchen, die ihm von seiner besorgten Mutter immer wieder vorgesagt wurden, nicht nachzusprechen vermag, weil es ja nichts gehört hat" (Schmidt 1954, ebd.). „Ein Kind das in seinen ganz ersten Lebensjahren gut gehört, aber durch Krankheit sein Gehör verloren hat, wird nun auch stumm. Es hört andere nicht mehr sprechen und hört sich selbst auch nicht mehr, wenn es spricht" (Schmidt 1954, ebd.). Infolge der Gehörlosigkeit kann sich fast kein Sprachgefühl entwickeln und auch die Taubstummenschule kann diesen Verlust „bei weitem nicht so gut ersetzen, wie sie es gerne wollte" (Schmidt 1954, ebd.).

13.6.2. Erlernen der Satzbildung

Mit der Satzbildung wird gleichzeitig mit der Laut- und Wortschatzerlernung begonnen. Auch hier benötigt das Kind vielfache Übung um Ausdrucksweisen richtig anwenden und Sätze ohne Fehler bilden zu können.

Die neu erlernte Methode wird in Aufsätzen, Berichten, Erzählungen und Beschreibungen vertieft. Den Stoff zu diesen Aufsätzen liefern zufällige Ereignisse in und außerhalb der Schule und durch den „heimatkundlichen Sachunterricht, durch den die Schüler mit wertvollen Kenntnissen bereichert werden" (Schmidt 1954, S. 28).

Die bisher beschriebene Aneignung der Lautsprache wird bis zum sechsten Schuljahr unterrichtet. Ab der siebenten Klasse wird die Lautsprache zur vollen Unterrichtssprache in der Taubstummenschule (Schmidt 1954, S. 29).

13.7. Unterschiede Gebärdensprache - Lautsprache

„Die schwerste Schädigung die der junge Mensch durch den Gehörausfall erleidet ist die Sprachlosigkeit" (Kindermann 1954, S. 39). Trotzdem kann der taubstumme Mensch die Sprache erlernen, wobei damit in erster Linie

die Befähigung zur Gebärdensprache gemeint ist. Der Vorteil der Gebärde ist dabei der vollwertige Sozialkontakt mit anderen Menschen.

Im Gegensatz dazu ist der lautsprachliche Sozialkontakt fast immer künstlich und gezwungen und der Gehörgeschädigte selbst wird in der hörenden Gesellschaft nie ganz dem Gesprochenen folgen können.

Die Gebärdensprache besitzt nach Arpaia wesentliche Andersartigkeiten gegenüber der Lautsprache. Arpaia hat diese Unterschiede genau erforscht und die Ergebnisse in seiner 1951 erschienen Publikation mit dem Titel „Spunti di psicologia infantile, Siena 1951“, veröffentlicht. Er konnte drei die Sprache betreffende Unterschiede aufzeigen.

1. den lexikalischen Bereich (Wortschatz)
2. den grammatikalischen Bereich
3. den syntaktischen, logischen Bereich

ad 1) Ein Zeichen drückt eine Tätigkeit, eine Vorstellung oder einen Gedanken aus – ein Wort nicht.

Ein und dasselbe Zeichen steht sowohl für die Tätigkeit als auch für das Mittel, mit dem sie ausgeführt wird: Hobel - hobeln, Messe - schneiden, Säge – sägen

Ein und dasselbe Zeichen steht sowohl für die Tätigkeit als auch für den Ausübenden: nähen – Schneider, stehlen – Dieb

Ein und dasselbe Zeichen steht gleichzeitig für die Tätigkeit, für den Ausübenden und für das Ergebnis der Tätigkeit: zeichnen – Zeichner – Zeichnung

Ein und dasselbe Zeichen steht gleichzeitig für die Tätigkeit, für den Ausübenden, für das Mittel, für das verwendete Material und für das Ergebnis: malen – Maler – Pinsel – Farbe – Malerei

In der Gebärde ist es nicht möglich durch Prä- und Suffixe einen Grundbegriff abzuändern: Arbeit – arbeiten, arbeitsam, verarbeiten, erarbeiten....

ad 2) Die Gebärdensprache kennt keine grammatischen Kategorien, sie macht keinen Unterschied zwischen Substantiv, Adjektiv oder Verb: als Beispiel werden Dieb, diebisch, stehlen, mit der gleichen Gebärde bezeichnet.

„Sie kennt keinen Artikel, keine Bindewörter, keine Präpositionen mit Ausnahme der rein lokalen oder temporalen Bestimmungen: an, in, auf, aus, hinter, vor, unter, über, neben. Auch bei diesen leicht verständlichen Vorwörtern denkt der Taubstumme an das Gebärdenzeichen und fasst die Präposition als Nennwort auf, nicht als Beziehungswort. Darum kann ein „unter“ oder „in“ für sich allein stehen ohne dazugehöriges Substantiv oder Pronomen und vertritt dann gleichsam das entsprechende Adverb. Weil die Präposition oft ohne dazugehöriges Wort gedacht wird, darum verwechselt das taubstumme Kind nicht selten und sagt: „Auf dem Buch liegt der Tisch“: Die Gebärdensprache denkt ja: Daraufliegen – Buch – Tisch. Dieses Schema, zusammen mit noch nicht gründlich verankertem angelerntem Lautsprachschemata, lässt es zu Fehlbildungen wie oben kommen“ (vgl. Kindermann 1954, S. 44f).

In der Gebärdensprache wird auch nicht zwischen Geschlechtern unterschieden und es gibt dafür keinen Artikel oder Endung. Es gibt nur drei Hauptzeiten nämlich die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft.

ad 3) In der Syntax folgt die Gebärdensprache nur eine kausale Beziehung. An erster Stelle steht das Verb („sagt Maria“ statt „Maria sagt“) oder das wichtigste Wort. („Kein Poldi“ statt „Poldi ist nicht da“). („Immer sprechen mag nicht“ statt „ich mag nicht immer sprechen“). (Arpaia 1951 zit. nach Kindermann 1954, S. 45)

Nach Kindermann ist der Denkkakt ein geistiger Vorgang, der von der Sprache unabhängig ist. Während das Denken der Hörenden ein Sprachdenken ist bedienen sich Taubstumme vermutlich der Gebärdensprache. Damit ist das Denken der Taubstummen ebenso ein Denken in Vorstellungen und Begriffen, jedoch im Gegensatz zu den Hörenden sprachfrei (vgl. Kindermann 1954, S. 48).

13.8. Resümee

„Die 1793 für das Taubstummeninstitut neu erlassenen Grundsätze belegen unmissverständlich, dass die Auswahl der Zöglinge und Zweck der Anstalt dem übergeordneten Ziel der Erziehung zur bürgerlichen Brauchbarkeit dienen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S.50).

„1. Der Endzweck, den der Staat durch das k. k. Taubstummen-Institut zu erreichen sucht, ist gehör- und sprachlosen Kindern danach einer eigenen, ihren Organisations-Fehlern angemessenen Lehrart, Unterricht und Übungen in gemeinnützlichen, und zum bürgerlichen Leben unentbehrlichen Kenntnissen so lange zu verschaffen, bis sie imstande sind, sich selbst ihren Lebensunterhalt zu erwerben, und wieder anderen Unglücklichen dieser Art im Institute Platz zu machen“ (Ellger-Rüttgardt 2008, S.50).

„Die Zöglinge wurden unter der neuen Leitung nicht nur im Rahmen des neuen Lehrplans unterrichtet. Sie mussten noch während ihres Aufenthaltes am Institut- hauptsächlich durch Vermittlung an Gewerbetreibende – beruflich ausgebildet werden, um nach Entlassung

umgehend ihr Brot selbst zu verdienen. Die Zöglinge konnten je nach ihrer Eignung folgende berufe erlernen: Schneider, Schuster, Sattler, Buchdrucker, Buchbinder, Messerschmied, Feilenhauer, Tischler, Drechsler, Hutmacher, Goldarbeiter, Uhrmacher etc.“ (Schott 1995, S. 106f)

Entsprechend der utilitaristischen Zielsetzung war der Unterricht nicht für alle Schüler gleich. Die Schüler wurden in drei Klassen aufgeteilt: Die erste Klasse hatte täglich 4 Unterrichtsstunden und 6 Handarbeitsstunden. Die zweite Klasse hatte 3 Unterrichtsstunden und 8 Handarbeitsstunden. Die dritte Klasse 2 Unterrichtsstunden, die übrige Zeit arbeiteten sie in- oder außerhalb des Instituts bei ihrem Lehrherren. (Ellger-Rüttgardt 2008, S.50). Nach Engelbrecht entwickelte sich das Wiener Taubstummeninstitut vor allem der Bekämpfung der Armut (Ellger-Rüttgardt 2008, ebd.).

ZUSAMMENFASSUNG

Die von mir in der Einleitung zu dieser Diplomarbeit aufgestellte Hypothese war, dass alle Reformen der thesesianisch – josefinischen Epoche und dem Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus in Österreich im Allgemeinen und die Einführung des ersten Taubstummeninstituts in Wien im Besonderen eine Folge von dem in diesem Zeitraum aufkommenden Utilitarismus oder auch utilitaristischen Ethik sei. Um dieser Fragestellung ausreichend analysieren zu können, habe ich eine Analyse der politisch - gesellschaftlichen Situation im Europa des 18. Jahrhunderts durchgeführt, und versucht den Stellenwert des Absolutismus , der Aufklärung und der österreichischen Ausformung, des aufgeklärten Absolutismus der thesesianisch- josephinischen Epoche festzulegen.

Während der Absolutismus noch vom Gedanken getragen wurde, dass die Monarchie von Gott gegeben sei und zur Ausbildung eines obrigkeitlichen Verwaltungsstaates führte, war der Hauptgedanke hinter der zur selben Zeit aufkeimenden Aufklärung die Kritik am System des Absolutismus . Die Träger der kritischen Haltung gegenüber der Souveränität des Herrschers führten den Ursprung des Staates dabei nicht auf die Unterwerfung des Individuums unter den Souverän zurück, sondern leiteten ihn aus dem freien Willensakt des einzelnen Bürgers ab, der diesen „Gesellschaftsvertrag“ zur Sicherung seiner „natürlichen“ Rechte einging.

Der aufgeklärte Absolutismus in Österreich wiederum baute auf den bestehenden absolutistischen Staat auf, wobei Im Gegensatz zum Absolutismus, der sich aus der Theorie des Gottesgnadentums ableitete, der aufgeklärte Absolutismus auf einem säkularisierten Herrscherverständnis basierte, dessen theoretische Grundlage die Naturrechtslehre der Aufklärung bildete. Einen wesentlichen Bestandteil bildete dabei das Zurückdrängen von traditionellen ständischen

Einrichtungen und eine wachsende Einflussnahme auf alle wichtigen Lebensbereiche. Aus der finanzieller Notwendigkeit der Regierung heraus wurde die Industrialisierung vorangetrieben um damit wieder die zukünftigen Einkünfte der Monarchie sicherzustellen.

Arbeitskräfte aber waren nur in zu geringer Anzahl vorhanden oder wegen fehlender Ausbildung oder schlechter sanitärer Bedingungen nur begrenzt einsetzbar. Die Normierung der Beschulung der Bevölkerung aber auch die Einführung einer Sanitätsordnung im Jahr 1770 waren die Folge zur Behebung dieser Mängelzustände.

Der Utilitarismus wiederum stellt eine gesellschaftliche Norm dar , die den Versuch unternimmt, „ verbindliche Normen mit wissenschaftlichen Mitteln zu begründen, und die „Beförderung des allgemeinen Glücks das erste und einzige Kriterium des moralisch richtigen Handelns“ in den Vordergrund allen Handelns zu stellen. In der Praxis aber hatte die utilitaristische Kultur ihre Wurzeln in der Erfahrung mit und im Zugang zu den Märkten für Güter und Dienstleistungen. Die Ausrichtung des Handelns auf die Nützlichkeit des Einzelnen begegnen wir auch im Umgang mit behinderten Menschen die als Arbeitskräfte „minderer Güte“ aus der Sicht des Utilitarismus nicht zu gebrauchen, weil ökonomisch nicht verwertbar waren. Vom utilitaristischen Standpunkt aus gesehen war das Interesse an Wohlfahrt sehr begrenzt und Hilfe wurde nur dann gewährt, wenn auch Erfolge zu erwarten waren.

Diese Sichtweise allein würde meiner anfangs aufgestellten Hypothese widersprechen, wären hier nicht noch andere wichtige Entwicklungen festzustellen, die im Rahmen der erfolgreichen Beschulung Gehörgeschädigter gemacht wurden. So war die Entwicklung in der tonangebenden französischen Taubstummeninstitution als auch im Wiener Institut so, dass bald nach deren Gründungen großer Wert gelegt wurde auf die neben der Sprachentwicklung gleichzeitig stattfindende

handwerklich/ berufliche Ausbildung der Schüler/innen. Damit war einer wesentlichen Forderung des Utilitarismus Genüge getan, nämlich der ökonomischen Verwertbarkeit der taubstummen Schüler/innen.

Einen weiteren , nicht unwesentlichen Faktor im Zusammenhang mit der Entwicklung und Gründung des Taubstummeninstituts aber ergibt sich aus der genauen Analyse der rechtlichen Stellung von Gehörgeschädigten in der Vergangenheit. Bis zur Einführung des Code Napoleon und dem fast gleichzeitig verfassten österreichischen allgemeinen bürgerlichen Gesetzbuchs galten Taubstumme zivilrechtlich als nur beschränkt handlungs und geschäftsfähig. Sie galten wohl als erb und besitzfähig nicht jedoch als lehensfähig, durften kein Handwerk selbstständig ausführen und galten auch als nicht erziehungsfähig und auch nicht bildungsfähig. Für den Adel bedeutete dies, dass oftmals gehörgeschädigt geborene Nachkommen in Adelshäusern aus der Erbfolge ausgeschlossen werden mussten .Hier garantierte die Einführung von Taubstummeninstituten die notwendige breite Basis für eine erfolgreiche Beschulung von gehörgeschädigten Kindern auf allgemein anerkanntem hohen Niveau auch von Nachkommen der Adelsgeschlechter.

Insgesamt meine ich, mit dieser Diplomarbeit meine Hypothese bestätigen zu können dass die Beschulung Taubstummer und die Gründung des Taubstummeninstituts in Wien durchaus als Folge der utilitaristischen Ethik aufzufassen ist und somit auch die in der Publikation von Engelbrecht 1984 und Faimann 2007 gestellten Vermutungen verifizieren werden können.

Wien im August 2012

LEBENS LAUF

KARIN TANZLER

Geboren am 07.08.1971

In Wien

Staatsbürgerschaft Österreich

Schulische und berufliche Ausbildung:

- | | |
|-------------|---|
| 1992 – 1995 | Krankenpflegeschule mit Abschluss zur Gesundheits- und Krankenschwester am Wilhelminenspital, 16, Montleartstraße 37 |
| 1998 – 1999 | Krankenpflegeschule im Allgemeinen Krankenhaus mit Abschluss zur Kinder- und Säuglingskrankenschwester, 9 Lazarettgasse 14 |
| 2003 | Studienberechtigungsprüfungen an der Universität Wien |
| 2009 | Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum, 9, Währinger Straße 63 |
| 2010 | Diplomlehrgang Trainerin für Wirtschafts- und Sozialtraining incl. Gender Mainstreaming und Managing Diversity, Bfi 3, Alfred-Dallinger-Platz 1 |

Studium

- | | |
|------|--|
| 2004 | Pädagogikstudium an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrativpädagogik |
|------|--|

Praktika

- | | |
|-----------|--|
| Okt./2010 | Wissenschaftspraktikum am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien
(Bibliotheksbetrieb, Schreibberatung, Literaturrecherche) |
| Okt./2010 | Kindergarten, Kinder in Wien, 22 Schickgasse
(Integrations-Gruppe und multikulturelle Gruppe) |

Beruflicher Werdegang:

- | | |
|-------------|---|
| 1995 – 2000 | St. Anna Kinderspital, 9, Kinderspitalgasse 6
(Onkologische Abteilung) |
| 1998 | Wiener Rotes Kreuz, 3 Franzosengraben 6
(Lehrtätigkeit für medizinisches Personal) |

2000	Sozialmedizinisches Zentrum Ost, 22, Langobardenstraße 122 (Kinderstation)
2001 – 2003	Karenz
2003 – 2009	Fidan Food Gastronomie GmbH (Administrative Tätigkeit)
2009 – 2010	GETA – Immobilienentwicklung GmbH (Administrative Tätigkeit)
2010 – 2012	Evang.Krankenhaus Wien Währing,, 18,Hans - Sachsgasse 10-12, (OP und Bettenplanung)

Literaturverzeichnis

Allgemein Bürgerliches Gesetzbuch

BAUER, Leonhard: Zur Entwicklung des obrigkeitlichen Verwaltungsstaates. – In: MATIS, Herbert, 1981, a.a.O., S. 39 - 74

BIEWER, Gottfried: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010

BIRNBACHER, Dieter (Hg.): John Stuart Mill. Utilitarianism. Der Utilitarismus. – Stuttgart: Reclam, 2010

BUNDES-TAUBSTUMMENINSTITUT (Hg.): Festschrift zum 175 – Jährigen Bestande des Bundes-Taubstummeninstitutes in Wien. – Wien: Bernhardt, 1954

CODEX AUSTRIACUS Pars IV, Suppl. VI., S. 1247 – 1298

ELLGER-RÜTTGARDT: Geschichte der Sonderpädagogik. Ein Einführung. – München: Reinhardt, 2008

ENGELBRECHT, Helmut: J. I. Felbiger und die Vereinheitlichung des Primarschulwesens in Österreich. Bemerkungen zur pädagogischen Schrift „Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten (1777). – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1979

ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd.3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1984

FAIMANN, Gabriele: Mädchenerziehung in den pädagogischen Schriften Johann Ignaz von Felbigers. Eine Spurensuche in seiner Literatur zum Elementarschulwesen der Habsburgermonarchie. Diplomarbeit, 2007, S 9

FEIGL, Helmuth: Landwirtschaft und Grundherrschaft unter dem Einfluß des Physiokratismus. – In: Z ÖLLNER, Erich, 1983 a.a.o., S 85 - 93

[FELBIGER, Johann Ignaz von] Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten. – Wien: Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt, 1777. Nachdruck Hg. Von Margarete Laudenbach. –Heinsberg: Dieck, 1998, (zit. 1777a)

FISCHLECHNER, Doris: Gebärdensprachdolmetschen früher und heute aus der Sicht der Gehörlosen. – Diplomarbeit, 2006

GANT, Barbara: „National-Erziehung“: Überwachung als Prinzip. Österreichische Bildungspolitik im Zeichen von Absolutismus und Aufklärung. – In: REINALTER, Helmut, 2008, a.a.O., S. 97-120

GRIMM, Gerald: Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik.- Frankfurt am Main: Peter Lang, 1987

HAEBERLIN, Urs: Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin. – Bern: Haupt, 2005

HÖFFE, Otfried (Hg.): Einführung in die utilitaristische Ethik. Klassische und zeitgenössische Texte. – Tübingen: Francke, 2008

HÜLSHOFF, Thomas: Medizinische Grundlagen der Heilpädagogik. – München: Reinhardt, 2010

KANN, Robert A.: Die Staatsauffassung des Maria-Theresianischen Reformabsolutismus. – In: ZÖLLNER, Erich, 1983, a.a.O., S. 5-16

KNAPP, Karl: Der Taubstumme als Glied der Gemeinschaft. – In: Festschrift zum 175-Jährigen Bestande des Bundes-Taubstummeninstitutes in Wien, 1954, a.a.O., S. 65-86

LEGL, Laurenz: 175 Jahre Taubstummeninstitut in Wien. Grundlagen. Er Ausbau. Stellung und Aufgabe. – In: Festschrift zum 175-Jährigen Bestande des Bundes-Taubstummeninstitutes in Wien, 1954, a.a.O., S. 11-18

LEONHARDT, Annette: Einführung in die Hörgeschädigten-Pädagogik. - München: Reinhardt, 2010

LEUCHTENMÜLLER-BOLOGNESE, Birgit: Bevölkerungspolitik zwischen Humanität, Realismus und Härte. – In: MATIS, Herbert, 1981, S 177 – 208

LIESSMANN, Konrad Paul: Die großen Philosophen und ihre Probleme. Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie. – Wien: Facultas, 2003

MATIS, Herbert (Hrsg.): Von der Glückseligkeit des Staates. Staat, Wirtschaft und Gesellschaft in Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. – Berlin: Duncker & Humblot, 1981

MIECK, Ilja: Europäische Geschichte der frühen Neuzeit. Eine Einführung. – Stuttgart: Kohlhammer, 1998

MITRO, Nora : Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in der Kunst. Diplomarbeit 2009

MÖCKEL, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. – Stuttgart: Klett-Cotta, 2007

MÜHL, Karl: Die Berufsausbildung der Taubstummen. - In: Festschrift zum 175-Jährigen Bestande des Bundes-Taubstummeninstitutes in Wien, 1954, a.a.O., S 95-107

OTRUBA, Gustav: Die Wirtschaftspolitik Maria Theresias und Joseph II. - In: ZÖLLNER, Erich, 1983 a.a.o., S 103 - 151

POK, Stefan Marcel : Unilaterale und Bilaterale Cochleaimplantate bei gehörlosen Kindern
http://www.kfs.oeaw.ac.at/staff_and_associates/pok/thesis_pok_uni_bilateral_pediatric_cochlear_implantation.pdf (2001) (Stand: 2.5.2012)

REINALTER, Helmut (Hg): Josephinismus als Aufgeklärter Absolutismus. - Wien: Böhlau, 2008

REINALTTER, Helmut: Die Sozialreformen Josephs II. - In: Ders. 2008, a.a.O., S.125-162

REITBAUER, Tina : Meine Sitznachbarin hat ein CI Schulische Integration bei Kindern mit Cochleaimplantat bei lautsprachlichem Unterricht
http://othes.univie.ac.at/9684/1/2010-05-08_0503317.pdf (2010)
(Stand: 3.5.2012)

SANTOLI, Sergio: Wirtschaftliche und finanzielle Gesichtspunkte des „Josephinismus“ in der österreichischen Lombardei. Dissertation, 1962

SCHMIDT, Josef: Wie taubstumme Kinder die Lautsprache erlernen können. - In: Festschrift zum 175-Jährigen Bestande des Bundes-Taubstummeninstitutes in Wien, 1949, a.a.O., S. 21-30

SCHOTT, Walter: Das k. u. k. Taubstummen-Institut in Wien 1779-1918. Dargestellt nach historischen Überlieferungen und Dokumenten mit einem Abriß der wichtigsten pädagogischen Strömungen aus der Geschichte der

Gehörlosenbildung bis zum Ende der Habsburgermonarchie. – Wien: Böhlau, 1995

SCHUMANN, Paul: Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. – Frankfurt am Main: Diesterweg, 1940

STACHEL, Peter: Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. – In: ACHAM, Karl (Hg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Bd.1: Historischer Kontext, wissenschafts soziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen. Wien: Passagen 1999, pp. 115-146.)

TOPITZ, Verena: Gehörlosigkeit – Die behinderte Kultur? Das Selbstverständnis Gehörloser als sprachliche und kulturelle Minderheit und dessen Rezeption in Werken der Sonder- und Heilpädagogik. Diplomarbeit, 2009

THURNHER, Dietmar et.al.: HNO Heilkunde. Ein symptomorientiertes Lehrbuch. – Wien : Springer, 2011

WAGNER, Hans: Die Herrscher und ihre Staatsmänner. – In: ZÖLLNER, Erich..., a.a.O., S. 16-29

WERTHEIM, Zacharias: Versuch einer medicinischen Topographie von Wien, 1810

[http://www.alumni-](http://www.alumni-Meduniwien.at/news/medizin+im+bild/gehoerlos+im+wiener+biedermeier)

[Meduniwien.at/news/medizin+im+bild/gehoerlos+im+wiener+biedermeier](http://www.alumni-Meduniwien.at/news/medizin+im+bild/gehoerlos+im+wiener+biedermeier) / 8Stand 18.8.2012)

WOLFF, Christian: Vernünftige Gedancken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen und insonderheit dem gemeinen Wesen zu Beförderung der Glückseeligkeit des menschlichen Geschlechtes. Den Liebhabern der Wahrheit mitgetheilet. (Nachdruck der Gesammelte Werke, I.Abt.: Deutsche Schriften, Bd.5, Hildesheim/New York 1975)

ZÖLLNER, Erich (Hg.): Österreich im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus. – Wien: Bundesverlag, 1983