

Günther List

Für interkulturelle Registervielfalt. Das comenianische »omnino« und seine pädagogische Behinderung¹

I »Omnino«

Es scheint mir bemerkenswert, daß der Versuch, die Bildungsbedürftigkeit der Gegenwart in ihren *allgemeinen* Zügen und Widersprüchlichkeiten (KLAFKI 1994, S. 43-81) und vor dieser Folie in ihrer *interkulturellen* Spezifik abzufragen, auf eine universale Programmformel des 17. Jh. zurückgreift: auf das geflügelte »Omnibus omnia omnino« des vor allem als Pädagoge bekannt gewordenen Seniors der Böhmisches Brüdergemeinden J. A. KOMENSKY / COMENIUS (1592-1670) (COMENIUS 1966, Bd. II, S. 15; vgl. auch SCHALLER 19962, S. 222f.). Auch im professionalisierten Bildungswesen der Gegenwart ist das Pathos dieser Formel anscheinend immer noch kräftig genug, um den pädagogischen Eros zu einem weltweiten Höhenflug über die dialektische Landschaft der »gesellschaftlichen Fragen« zu veranlassen; ist er es doch gewohnt, die Lösung dieser Fragen als sein ureigenes Gebiet zu betrachten.

Ich muß gestehen, daß ich diesen Anspruch und damit den Versuch, demokratische Bildung im Sinn der comenianischen Utopieformel durchzubuchstabieren, in solcher Allgemeinheit eher irritierend finde. Die »Pampaedia« des Comenius selbst jedenfalls, in einer Reihe mit »Pansophia«, »Panglottia« usw., läßt sich angemessen letztlich nur als Teil eines missionarischen Endzeitprogramms verstehen, dessen total angelegte Ziele einerseits dem Jüngsten Gericht zuarbeiten, andererseits den Weltherrschaftsanspruch der christlich-westlichen Zivilisation transportieren. In dem so zwischen globalem Katastrophenhorizont und eschatologischer Aufklärungsperspektive ausgespannten Bildungsprogramm ist die beginnende Moderne bereits mit ihrer ganzen Ambivalenz, als Doppelfigur aus Fortschritts- und (Selbst)zerstörungsdynamik, sinnfällig präsent. Veranschlagt man die zentrale Rolle, die der pädagogische Impetus vom 17. Jh. bis heute für die Entfaltung dieser Moderne gespielt hat, dann fällt es schwer, an den Münchhauseneffekt einer erziehungswissenschaftlichen Identitätserneuerung in der Form innerbetrieblicher (wenn auch noch so demokratisch inspirierter) Norm-Deduktionen zu glauben.

»Interkulturelle« Selbstverortung könnte es da leichter haben, denn sie braucht nicht in Fortschreibung »allgemeiner« Bildung die Relevanz »gesellschaftlicher Fragen« erst mühsam zu erweisen, sondern hat es unmittelbar mit den Schocks zu tun, die solche Fragen als lebensweltliche Differenzenerfahrungen auf den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Ebenen auslösen. In diesem Sinn scheint mir die Omnibus-omnia-omnino-Formel

durchaus geeignet, ex negativo die spezifischen Brechungen thematisierbar zu machen, die den Ansatz von Interkulturalität ausmachen: Die Botschaft des interkulturellen Paradigmawechsels gilt ja in der Tat nicht unterschiedslos allen (*omnibus*) mit gleicher Dringlichkeit, sondern richtet sich mit ihrer kritischen Spitze primär an diejenigen, die bislang den privilegierten Status von *Mehrheiten* innehaben. Und die allseitige Verfügbarkeit von Gütern, Zugangsrechten und Informationen (*omnia*) ist als Problem soziökonomischer Ungleichheiten adäquat erst ansprechbar, wenn man den Blick zuerst auf das Prisma heterogener *kultureller Semantiken* richtet, das diese Ungleichheiten reflektiert.

Unter solchen Umständen hat das dritte Element der comenianischen Formel, wie mir scheint, die meiste Affinität zum interkulturellen Ansatz. Einen theoretisch geleiteten interkulturellen Diskurs, der auf die *Interkulturalisierung* der Gesellschaft »im ganzen«, »in allem« (*omnino*) hin arbeitet, würde ich mir schon gerne vorstellen, jedoch nicht im Sinn eines erziehungstheoretischen Gesamtkunstwerks, sondern im Horizont einer eher *anarchischen* Vielfalt, Kombinatorik und (*sit venia verbo*) Beherrschung von kulturellen *Registern*, wie sie dem Umgang mit real erfahrbarer kultureller Pluralität entspricht.

An diesem Punkt sollte uns ein anderer Comenius wichtiger werden als der universalpädagogische Theoretiker der endzeitlichen Einheitssprache, nämlich der nie ganz von ihm verdeckte engagierte *Mehrsprachler*, also ein interkultureller Autor. Wir werden in Teil II sehen, daß dieser Autor am linguistischen Extremfall der Gebärdensprache der Gehörlosen eine Linie der theoretischen Offenheit und praktischen Akzeptanz gegenüber dem kulturell-sprachlich Anderen vertritt; eine Linie, die erst durch die einseitige *Pädagogisierung* des Problems in der Aufklärung zugunsten des Lautsprachmonopols zurückgedrängt wurde. Hier werden abgebrochene multilinguale Traditionen des Entdeckungszeitalters sichtbar, die dem Turmbau von Babel mit seiner sonst übel beleumundeten Sprachen-Konfusion die Qualität eines kulturell kreativen Ereignisses verleihen: Daß die Völker nach Babel »multilingues« (im Sinn von: sprachlich different) wurden (VALLÉS 1592, S. 77), hat in dieser Sicht nicht nur zu ihrer Ausbreitung über die Erde beigetragen; Sprachproduktion- und -lernen wird auch grundsätzlich als spezifisch humanes Geschäft begriffen.

Es erscheint mir unerläßlich, auf diese *geschichtliche Tiefendimension der Interkulturalität*, auf ihre - meist unterdrückten - Angebote und Potentiale, systematisch zurückzugehen, wenn das comenianische »omnino«-Programm aus interkultureller Perspektive eine operationale Basis bekommen soll. Die gegenwärtige interkulturelle Programmdiskussion, vorrangig auf die globale Reichweite ihrer Probleme konzentriert, hat sich auf diese Dimension der zeitlichen Erstreckung bislang erst zögerlich eingelassen. Sie könnte, wie ich meine, in der kritischen Beschäftigung mit dem Erfahrungsraum 500jähriger Mehrheits-Minderheiten-Geschichte nicht nur an bündiger *Interdisziplinärität*

durchaus noch hinzugewinnen. Das interdisziplinäre Projekt, die Problemgeschichte der Moderne *interkulturell umzuschreiben*, würde aus neu gewonnenen Ressourcen und Referenzen auch argumentative Gegenkraft ziehen, zur gesellschaftlich breiteren Verankerung einer *Diskurskultur des Interkulturellen* beitragen. In dieser Dimension stellt sich Registervielfalt also gleichsam im Rekurs auf ihre eigene (in der Regel als Behinderungsgeschichte lesbare) Problemgenese her.

Die andere mir wichtige Dimension für die interkulturelle Operationalisierung des »omnino« betrifft Registervielfalt als ein *Koordinatensystem*, in dem sich Sprach- und Sachkompetenzen ineinander*transformieren*. Schon die Aufgabe, historisch-sozialwissenschaftliche Faktenlagen in die interkulturelle Diskurskultur einzubringen, beruht ja auf einer solchen Transformation. Wenn im Hinblick auf die interkulturelle Veränderung von Handlungssituationen die Ursachenkontexte und Produktionsmechanismen von Kulturkonflikten deutbar gemacht werden sollen, dann schließt das immer auch Verfügung über neue *sprachliche* Register (basierend auf Quellenkenntnis im weitesten Sinn) ein. Ebenso trivial ist umgekehrt, daß Sprachenlernen immer auch *kulturelles* Wissen transportiert.

Allerdings scheint mir die reizvolle Konsequenz, die sich gerade für interkulturelle Bildung aus dieser Koordinatenkreuzung ergeben könnte, systematisch noch nicht so recht gezogen zu sein. Sie liefe nach meinem Verständnis auf Lernprogramme hinaus, die auf die Vielfältigkeit interkultureller Bedarfslagen grundsätzlich mit flexiblen kleinstmöglichen Angebots-Einheiten jenseits der Trennung von Sprachen und Fächern reagieren. Wenn einerseits Sprachen, ob fremd- oder muttersprachlich, letztlich immer aus vielen *Fach-Sprachen* bestehen, deren Fremdheit eigens gelernt werden muß, und wenn andererseits historisch-sozialwissenschaftliche Kompetenzen sich letztlich als *Sprach-Fächer* darstellen, dann ergibt sich Registervielfalt als Kontinuum zwischen zwei Polen, nennen wir sie beispielsweise: »Türkisch für deutsche Soziologen« und »Soziologisch für Türken in Deutschland«.

Für eine solche interkulturelle Interpretation des »omnino« scheint mir allerdings entscheidend, daß sie sich nicht auf Fragen ihrer pädagogischen Organisierbarkeit verkürzt, sondern in der Perspektive gesellschaftlicher Bildung wahrgenommen wird. Ich möchte so weit gehen zu sagen, daß die skizzierte Registervielfalt sich zu einem guten Teil dem kontrollierbaren unterrichtlichen Zugriff überhaupt entzieht und stattdessen ihren anarchischen Charakter offenbart. Sind es doch nicht so sehr die Schulcurricula als vielmehr die real existierenden interkulturellen Lebenswelten von Immigranten, die den Lernprogrammen einer solchen Registervielfalt längst folgen, und wenn uns dies zur Modifikation konventioneller Schulpolitik anregen kann, so in noch stärkerem Maß zu einem allgemeinen Einstellungswandel. Die Immigrationsgeschichte der ersten

Generationen zeigt den *Pragmatismus*, der das Lernen von Sprachen und Fächern regiert, und der soziale Akzeptanz gegenüber *ungewohnten* Lernprozessen herausfordert.

Soll von »Registervielfalt« ernsthaft die Rede sein, dann schließt dies falsche Ideale von *Beherrschung* aus. Der Begriff des »Registers« spricht grundsätzlich *Teilkompetenzen* an und legt - unter dem Zielaspekt humaner Bildung - den Akzent auf ihre kreative *Kombinatorik*: ein »omnino« unerschöpflicher Partikularität.

II Pädagogische Behinderung. Ein historisches Exempel

Für die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen von Registervielfalt bietet der Fall der Gehörlosen ein extremes bildungsgeschichtliches Exempel: Wie weit läßt lautsprachlich verfaßte Zivilisation Gebärdensprache zu? Der Komplex Gehörlosigkeit und Gebärdensprache ist in den letzten 250 Jahren von der Gehörlosenpädagogik (dem ältesten Zweig der Sonderpädagogik) verwaltet worden, d.h. das Problem ist, erstens, an eine Gruppe von *Spezialisten* delegiert worden und aus der öffentlichen Diskussion, die es zu Beginn der Moderne entdeckt hatte, zunehmend herausgewandert; und das Problem ist, zweitens, bis an die Schwelle der Gegenwart weitgehend im Sinn des so genannten »Oralismus« entschieden worden: Als gesellschaftliches Bildungsziel für die Gehörlosen wurde deren (primärsprachlich unmögliche) *Assimilation* an die Lautsprachkultur deklariert, die Gebärdensprache in ihrer Rolle einer potentiellen Muttersprache wurde unterdrückt.

Es sollte, wie ich denke, zum Interkulturalisierungsprogramm der Pädagogiken gehören, den Komplex Gehörlosigkeit und Gebärdensprache aus diesem doppelten Diskursmonopol (spezialistische Hermetisierung und oralistisch-assimilatorisches Paradigma) herauszuholen. Allerdings illustriert der Fall auch, daß bei einer solchen interkulturellen Auflösung hermetisierter, verkrusteter, monopolisierter gesellschaftlicher Fragestellungen die Identität der bisher damit befaßten disziplinären Instanzen (Pädagogiken) selbst mit in Frage steht. (»Interkulturell« meint mehr als einen neuen Bindestrich). Eine Reform der sonderpädagogischen Betriebsstrukturen scheint gerade dort, wo sie besonders hochentwickelt (akademisiert) sind, so in Deutschland, auch besonders schwer durchsetzbar. Daß sich inzwischen (national sehr unterschiedlich) eine Öffnung der Diskussion und der Bildungspolitik angebahnt hat, geht bezeichnenderweise zurück auf ein Bündnis zwischen linguistischer Forschung und den Gehörlosen selbst.²

Die Gehörlosen haben sich mittlerweile weltweit in die allgemeine *Minderheitenszene* eingeklinkt und markieren in diesem Rahmen mit ihrer

Gebärdensprache einen speziellen interkulturellen Anspruch. Wenn wir jedoch nach den dauerhaften Realisierungschancen für Gebärdensprachkultur fragen, dann haben wir auf der anderen Seite tiefsitzende Ängste und Stereotypenbildungen der hörenden Welt zu veranschlagen. Versprechungen, die den hörenden Eltern (das sind 95% der Fälle) von der Chirurgie und Apparatedizin aktuell gegeben werden, zielen nicht nur darauf ab, Gehörlosigkeit im bisherigen Sinne überhaupt abzuschaffen - letztlich zugunsten von schwer abschätzbaren Mischformen akustischer und sozialer Behinderung. In dieser Perspektive deutet sich auch die endgültige Liquidation der Herausforderung an, die für hörende Eltern und geschlossene Lautsprachgesellschaft von der Gebärdensprachkultur ausgeht. Mitnichten hingegen ist die Abschaffung der Gehörlosenpädagogik gemeint, auf die vielmehr neue Aufgaben der Hörerziehung zukommen, und der eine Population von ca 0,1% in jeder Generation gehörlos geborener bzw. prälingual ertaubter Kinder für alle Zeiten ausreichende Klientel garantiert.

In der Institutionalisierungs- und Professionalisierungsgeschichte dieser Zunft haben sich, so gesehen, bis zum heutigen Tag und über unterschiedliche Konjunkturen hinweg gesellschaftliche Interessen an Monolingualität als pädagogische Behinderungsstrategien verdichtet, ein interkulturell gewiß analysierenswerter Fall. Ich werde im folgenden versuchen, die Entwicklung dieser pädagogischen Dienstleistung im Stadium ihres *Aufbaus*, zwischen 1500 und 1800, zu skizzieren. Auf einer solchen Basis läßt sich dann auch der spektakuläre Zusammenbruch verstehen, den wenige Jahre nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 die auf Gebärdensprache fußende so genannte »französische« zugunsten der rein lautsprachlich orientierten so genannten »deutschen Schule« der Gehörlosenbildung erlitten hat³ (Vgl. dazu: LANE 1988; LIST 1991, S. 245-266).

Es geht hier also nicht darum, die mythischen Figuren der Gründerväter dieser Schulen, den berühmten Abbé de l' EPÉE (1712-1789), gegen den berühmten Samuel HEINICKE (1727-1792) auszuspielen. Vielmehr geht meine These dahin, daß beide mit ihren Institutsgründungen der 1760er Jahre, in Paris und Leipzig, letztlich nur Varianten ein und desselben *Pädagogisierungsprogramms* verkörpern, in das der Vorsprung der *moderneren*, nämlich der oralistischen Lösung von Anfang an einprogrammiert war. Von den Institutsgründungen de l' EPÉE's und HEINICKES her datiert sich der *äußere* Prozeß der Institutionalisierung, der die Professionalisierung der Zunft im breiten Rahmen besorgt hat. Was uns hier interessiert, ist der *innere* Prozeß der Pädagogisierung als *Ideologiebildung*, der - bereits mit der Renaissance beginnend - dem äußeren Prozeß vorausgeht, sich für einige Jahrzehnte mit ihm überlappt, aber schon um 1800 abgeschlossen ist.

Die Entdeckung des »Taubstummen« (der historische Terminus für

»gehörlos«) in der Renaissance holt einerseits, im typisierend-anekdotischen Rahmen antiker Topik, den gebildeten Behinderten in die Erinnerung zurück; diese Entdeckung fährt andererseits, analog zu den Entdeckungsreisen auf dem Globus, den expansiven Horizonten menschlicher Möglichkeiten im Innern der Gesellschaft nach. „*Ingens enim, immensa, incredibilis est uis mentis humanae, & cui nihil propemodum difficile sit, nisi quod non uult.*“ So der Humanist Rudolf AGRICOLA schon 1479, und er belegt diese miraculöse Kompetenz am realen Beispiel eines Taubstummen, der gelernt habe zu verstehen, was immer man ihm schreibe, und selber, als ob er sprechen könne („*tanquam loqui sciret*“) alle seine Gedanken schriftlich auszudrücken. Wer Gehörlose kennt, weiß, daß das nicht selbstverständlich ist; doch hat es zweifellos immer, zumal in den sozialen Eliten, solche individuellen Bildungsgeschichten gegeben. Wie verortet sich ihre neuerliche Entdeckung in der Moderne, die ja diese Bildungsgeschichten letzten Endes einem tiefgreifenden Modernisierungsprozeß unterwerfen wird?

Die neuzeitlichen Interessen, die an der Entdeckung des Taubstummen festmachen, lassen sich einem Raster mit vier Dimensionen, teils theoretischer, teils praktischer Natur, zuordnen: Theoretisch leitend sind die eng zusammengehörigen Dimensionen der *Anthropologie* und der *kommunikativen Medien / Modalitäten*; seine Fortschrittsmotorik erhält das Problem in der praktischen Dimension des *Lernens*; zumindest implizit stets gegenwärtig ist die *geschichtliche* Dimension, in der sich die übrigen Dimensionen mit ihren Theorien, Praktiken und Tradierungsformen verankern. Für AGRICOLA, dem es insgesamt darum geht, die Lerngeschichte humanistischer Schriftkultur intellektuell zu organisieren, ist am Fall des Taubstummen die *Substituierbarkeit* der kommunikativen Modalitäten des Menschen wichtig: Aus dieser schon in der Antike immer wieder herausgestrichenen Kompensationskompetenz auch und gerade derjenigen, die einer speziellen Sinnesbehinderung ausgesetzt sind, erwächst für den Humanismus eine optimistische Sicht auf die generelle und schier grenzenlose *Bildungsfähigkeit* des Menschen, die sich am randständigen Fall des Taubstummen illustrativ demonstrieren läßt.

Für eine kritische Gesellschaftsgeschichte der Gehörlosigkeit aus heutiger Sicht gibt es inzwischen Anlaß genug festzuhalten, daß diese humanistische Entdeckung des Taubstummen das menschliche Ingenium *als solches* im Auge hat, und daß sie damit nicht etwa auf das Genie des Gehörlosenlehrers abhebt, sondern auf das des *Gehörlosen*. Will man die seitherige Geschichte des gesellschaftlichen Problems Gehörlosigkeit auf den Begriff bringen, dann besteht sie genau darin, diesen Akzent umzupolen. Dabei, und das ist meine These, schließt die Pädagogisierung der Gehörlosigkeit - mit kaum vermeidbarer Konsequenz - die Oralisierung der Gehörlosenbildung mit ein. Die Gewichte verschieben sich, merklich seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in dem Maße, wie ein *pädagogischer Markt* für das Problem entsteht; für die Zeit davor,

zumal für die erste Hälfte des 17. Jahrhunderts, ist hingegen eine *theoriebestimmte Offenheit* kennzeichnend.

Zu dieser Offenheit gehört, daß jetzt auch immer mehr Bildungsgeschichten von Gehörlosen entdeckt werden, an denen die *Gebärdensprache* markant ist. Ja, der Diskurs über diese zugleich anthropologische, kommunikationstheoretische und heilsgeschichtliche Entdeckung gibt der Gebärdensprache einen illustren Platz im System der barocken Zeichenwelt, definiert sie schließlich sogar als vorbabylonische Universalsprache (so bei John BULWER, auf den zurückzukommen sein wird). Etwas weniger ehrgeizig COMENIUS, der 1649 in der »Linguarum methodus novissima«, also einem multilingualen Lernprogramm, Sprache als offenes plurales System aus einer begriffsrealistisch-bildbezogenen Zeichentheorie heraus entfaltet. In diesem Kontext bringt COMENIUS, wenn ich es recht sehe, als erster, die Gebärdensprache der Taubstummen in eine förmliche *Systematik* der kommunikativen Modalitäten ein. Auf dreifache Weise, so COMENIUS, kann innerer konzeptueller Sinn den äußeren Sinnen mitgeteilt werden: “prodit sermo tacitus, mutorum, et sermo vocalis, loquentium, et sermo pictus, scribentium”. Der “sermo tacitus”, wie er sich in der “gesticulatio” der Taubstummen beobachten läßt, ist in COMENIUS Augen von einem Reichtum der kolloquialen Ausdrucksmittel, der unglaublich wäre, würde er nicht durch Erfahrung bezeugt - eine Stelle, in der zweifellos die Realität von Gehörlosengemeinschaften durchschlägt, wie sie der viel umher getriebene Autor selber in Metropolen wie Amsterdam oder London wahrgenommen haben mag.

Ausgerechnet der Pädagoge COMENIUS belegt freilich eine ganz *vorpädagogische*, rein *theoretische* Wahrnehmung dieses Phänomens. Daß die Gebärdensprache trotz ihrer erstaunlichen Qualitäten im Vergleich zur Lautsprache unvollkommen bleibt (“imperfectum hoc mentis conceptus communicandi genus pro illo, quod homini peculiare voluit esse Deus, loquela”; S. 225) stimuliert ihn weder dazu, sie weiter auszubilden, noch dazu, sie systematisch ins Lautsprachmedium umzusetzen. Von der Inklusion der Gebärdensprache in die Zeichentheorie führte unter den Bedingungen des 17. Jahrhunderts kein direkter Weg zu Bildungsprogrammen für Gehörlose. Bezeichnend ist das Scheitern John BULWERS, eben jenes Autors, der die Gebärdensprache zur universalen Menschheitssprache erklärte hatte, und der dann, als er den Plan einer »Dumbe Mans Academie« realisieren wollte, bei der Didaktik des Fingeralphabets, also einer lautsprachorientierten Technik, stecken blieb⁴. Hier brechen sich, zeitgleich mit Comenius, schon um die Mitte des 17. Jahrhunderts, theoretische Einsichten, die noch dazu aus intimer Kenntnis der Gehörlosenszene gewonnen sind, sehr drastisch an der harten, von den Wünschen der hörenden Familien bestimmten, kulturellen *Bedarfslage der Mehrheitsgesellschaft*.

In der Tat setzte die Pädagogisierung des Problems jenseits sowohl von

Gebärdensprache wie von Zeichentheorie an. Sie gründete sich auf ein *technologisches* Modell, im Sprachgebrauch der Zeit: auf eine »ars«, und zwar in der kommunikationswissenschaftlichen Dimension. Hier waren es die *phonologischen* Interessen und Forschungen, die einen sowohl wissenschaftlich seriöseren wie für Hörende leichter begehbaren Zugang zum Problem der Taubheit zu eröffnen schienen, einen Zugang, dem in der pädagogischen Dimension die auf den phonologischen Erkenntnissen sich aufbauende *Artikulationserziehung* unmittelbar entsprach. Allein aus dieser majoritätszentrierten technologischen Verengung heraus hat sich letztlich das bis heute gültige attraktive Berufsbild für hörende Lehrer ausformen lassen, für phonologische Spezialisten, die im Gebärdensprachrahmen nie hätten vergleichbare Kompetenzen aufbauen können.

Das 17. Jh. entwickelte dazu die bis heute fortexistierende privatunterrichtliche Variante und stattete Gehörlosenpädagogik insgesamt mit ihrer seither unverzichtbaren quasi-naturwissenschaftlichen Aura aus. Gelehrte Autoren wie John WALLIS organisierten die Begegnung mit dem jungen aristokratischen Taubstummen als Privatlehrer und zugleich in der Rolle des Forschers, der über seine angeblichen Erfolge in der Form von *Fallgeschichten* an die »Royal Society« berichtet⁵. Der Taubstumme als isoliertes Individuum wird zum Objekt lautsprachlicher Modifikationsprogramme, die zugleich die Richtigkeit szientifischer Hypothesenbildung experimentell zu belegen haben. Nachdem der Arzt und Phonetiker Johann Conrad AMMANN, auf den sich die »deutsche Schule« Samuel HEINICKES stützen wird, seiner phonologischen Grundüberzeugungen sicher war, wünschte er, wie er 1700 in seiner »Dissertatio de loquela« sagt, »*Surdum* aliquem erudiendum«.⁶

In ihre *zweite* Phase kam die Pädagogisierung der Gehörlosigkeit seit den 1760er Jahren, mit der *Institutionalisierung* der Gehörlosenbildung in den europäischen Hauptstädten. In diesem Prozeß wurde die von der Wissenschaft betriebene Individualisierung und Typisierung des Taubstummen durch den spezifischen Drive der Pädagogik noch verstärkt. Gerade der Taubstumme entspricht ja auf ideale Weise der pädagogischen Erfindung der Kindheit, dem Typ des *geborenen Schülers*, an dem der Lehrer in der Rolle des Pygmalion selber sein professionelles Profil gewinnen kann. Bei den Gehörlosen, sagt ein Schwiegersohn HEINICKES, handelt es sich um Leute, "die in Ansehung ihres Verstandes und ohngeachtet ihrer körperlichen Größe, eine lange Zeit Kinder bleiben"⁷ (PETSCHKE 1795, S. 125-138). Auf der Schiene dieser asymmetrischen, vom Institut organisierten Bildungsgeschichte wird der Taubstumme mithin zum »minor« im wörtlichen Sinn. Das gibt dem Fall dieser Minorität eine besondere Note.

Bemerkenswert ist, daß wir die Suggestivkraft des gehörlosenpädagogischen Majorisierungsmodells gerade auch an der

»französischen Schule« studieren können, die im Rahmen seelsorgerischer Kondeszendenz französische Schriftkultur bewußt auf der Basis von Gebärdensprache vermittelte und damit in den Jahrzehnten um 1800 in Europa wegweisend war. Daß dieser interkulturelle Ansatz von den institutionell-professionellen Interessen wenige Jahrzehnte später ohne weiteres hat übertrumpft werden können, relativiert die pädagogisch-bildungspolitisch scheinbar so spektakuläre Frage der *Sprachwahl* auf eine letzten Endes bloß *sekundäre* Bedeutung. Minderheitstheoretische, bilingualistische Positionen, die das Problem auf die Ebene der Auseinandersetzung um *gesellschaftliche* Modelle hätten heben können, waren von den Pädagogen auch der »französischen Schule« nicht zu erwarten. Ihr Gegenstand, der Taubstumme, baut sich vielmehr als vollkommen künstliches Konstrukt in der anthropologischen Dimension auf.

»L' instruction des Sourds-Muets de naissance est-elle possible?« Wenn der Abbé SICARD, Nachfolger des Abbé de l' EPÉE im Pariser Institut, mit dieser eigentlich kaum je in der Vergangenheit ernsthaft verneinten Frage seinen im Jahr 1800 publizierten »Cours« einleitet, dann bloß, um einen möglichst finsternen Hintergrund herzustellen, vor dem sich die Leistungen der Pädagogik umso heller abheben⁸. In dieser Perspektive erscheint der Taubstumme als ein seltsames *Doppelwesen*, je nachdem, ob er vor der Schwelle des Instituts stehen bleibt (»un être parfaitement nul dans la société, un automate vivant, une statue«, oder auch ein »brute«, ein »sauvage«; X, XVI), oder ob er diese Schwelle des Instituts bereits überschritten hat (»une statue ... dont il faut ouvrir, l' un après l' autre, et diriger tous les sens«, und wo es durchaus möglich ist, »(d')adoucir cette brute, (d')humaniser ce sauvage«; X, XVI). Die Statue, die sich bewegt, diese Demonstrationsfigur der sensualistischen Anthropologie; der Wilde, der einmal als gut, dann als böse erscheint, dieses Kippbild der kolonialistischen Ideologie: Rollenstereotypen aus einer philosophisch hoch angesiedelten Imagerie, die ihre immanente Widersprüchlichkeit durch pädagogischen Dynamismus wett macht, und die den Taubstummen als bevorzugtes Objekt zugleich einer nach rückwärts gewendeten *zivilisationskritischen Neugier* und eines im Inneren der Gesellschaft tätigen *zivilisatorischen Missionseifers* erkennen läßt.

SICARDS ganzes Bestreben ist es, die Öffentlichkeit davon zu überzeugen, daß nur das *Institut* die Transformation des Taubstummen zum Menschen leistet. Doch in dem, was der Abbé diesem Taubstummen an vorpädagogischer anthropologischer Substanz zugesteht, bleibt alles auf der Strecke, was nicht bloße *Bildbarkeit* im Sinn einer plastischen Masse darstellt, und was eigentlich diese Transformation zu garantieren hätte. Um »véritablement un homme de plus rendu à la société« (XXIII) zu sein, müßte der Taubstumme ja eine *Bildungsfähigkeit* aus eigenem Potential mitbringen, die im Prinzip auch *ohne Schule* auskommen könnte. Daß der Abbé und mit ihm die ganze hörende Gehörlosenpädagogik hier in einer unentrinnbaren Zwickmühle steckte, offenbart sein ganzes Buch

modellhaft in der Art, wie es mit der Gebärdensprache umgeht.

Ich muß mich hier auf eine Zusammenfassung beschränken. Gebärdensprache erscheint bei SICARD einerseits, ganz in der offenen Tradition des 17. Jahrhunderts, als universale *Natursprache*, die der Lautsprache durchaus ebenbürtig, ja ihr in vielem voraus ist. Andererseits ließ sich keine Existenzform für sie vorstellen, die sich nicht dem Institut verdankte; dem Institut, das ineins Schule und - damit führt SICARD die Linie des späten 17. Jahrhunderts fort - *sprachwissenschaftliches Forschungslabor* ist. Erst mit seinem Eintritt in das Institut befindet sich der Taubstumme in der für ihn entscheidenden Schwellensituation, die auch systematische Erkenntnis über ihn ermöglicht. Denn an diesem Startpunkt seiner nachzuholenden Anthropogenese wird zugleich, wie in einem rückwärts abgespulten Film, die signifikative Tiefenschicht rekonstruierbar, auf die der Taubstumme als eine menschheitstypologisch überwundene Vergangenheit unmittelbar verweist, indem er den in ihr residierenden *Naturmenschen* verkörpert. Diese anthropologische Epiphanie des verlorenen Ursprungs wird allererst in der Natursprache sichtbar, die sich als Gebärdensprache aus dem taubstummen Studienobjekt und *native speaker* methodisch herausholen läßt. Freilich markiert dieses sensationelle Experiment in jedem einzelnen Fall ein transitorisches Stadium, können doch weder die Natursprache noch der eingeborene Informant, der sie übermittelt, dem für sie bestimmten nicht minder glorreichen Zivilisationsprogramm entkommen. Im pädagogischen Prozeß werden sie beide nach den Regeln der französischen Grammatik und Begriffsbildung (»métaphysique«) zu Kulturprodukten transformiert.

Nur für einen flüchtigen Moment mithin darf Gebärdensprache wirklich als natürlich gelten, keinen Augenblick lang wird sie in ihrer eigenen *vergemeinschaftenden* Funktion wahrgenommen oder gar kultiviert. Sie wird als Medium nach lautsprachlichen Gesetzen künstlich konstruiert, dient als bloßes Transportmittel für den ungleichen Tausch, in dem der Taubstumme seine linguistische Kreativität opfert, um zum Demonstrationsobjekt der an ihm exekutierten Pädagogisierung zu werden. In dieser auf Wiederholung angelegten Bildungsgeschichte gewinnt der Lehrer zur Rolle des Natur- und Sprachforschers die Rolle eines pädagogischen Schöpfergottes hinzu. Denn die Gehörlosen

“...présentent à celui qui les instruit une âme toujours neuve, ou, comme on dit, une table rase, sans mélange d' idées hétérogènes qu' il n' auroit pas communiquées. Il peut y tracer, à son aise, les caractères qu' il veut y imprimer. Il peut enfin faire entrer dans leur esprit, comme dans un vase pur que rien n' a pu altérer, les idées les plus justes, sans aucun mélange d' erreur” (XXII).

Auf einem anderen Blatt steht, daß die kollektive Bildungsgeschichte der Gebärdensprachkultur vom Boom der Gehörlosenpädagogik faktisch durchaus

auch gegen deren Programmziele profitiert hat. Nicht nur die Institute des französischen Modells, selbst die des Oralismus haben gute äußere Bedingungen hergestellt, um im Rahmen von *hidden curricula* lebendige Gebärdensprachtraditionen zu garantieren. Damit deutet sich zugleich das Muster an, auf dem offizielle schulische Erfolge in Lautsprach- und Schrifterwerb strukturell aufrufen. Nehmen wir einen Fall aus der vorinstitutionellen Periode, den des jungen taubstummen Adligen d' Azy d' ETAVIGNY, der in den 1740er Jahren als demonstrativer Modellschüler den Aufstieg seines Lehrers Jacob PEREIRE zum zunächst berühmten, dann freilich von den Abbés abgeschlagenen Vertreter des französischen Oralismus ermöglicht hat. Was durch einen gehörlosen Historiker erst kürzlich ans Licht gebracht worden ist: Der junge Mann war in den Jahren unmittelbar davor bereits sprachlich sozialisiert worden, und zwar durch einen gebildeten und einflußreichen Gehörlosen in Gebärdensprache⁹.

Gehörlose sind keine geborene Minderheit im Sinn einer vorgegebenen Ethnizität, deren Mitglieder bei ihrer Geburt Chancen haben, ein tradiertes kulturelles Milieu vorzufinden, wie Roma oder Black Americans. Nur ganz wenige wachsen gebärdensprachlich mit ebenfalls gehörlosen Familienmitgliedern auf. Die anderen (95%) erscheinen gleichsam als Fremdlinge in ihren eigenen hörenden Familien und sind genötigt, die im Normalfall versäumte gebärdensprachliche (und damit überhaupt: primärsprachliche) Sozialisation verspätet in der Kommunikation mit anderen Gehörlosen nachzuholen. So ereignen sich die meisten Bildungsgeschichten der Gehörlosen jenseits der genealogischen Ordnung, in einer ebenso mühseligen wie freien Vergesellschaftung, deren Strukturen durch *geschichtliche Arbeit* mit jeder Generation wieder neu aufgebaut werden müssen, und in der die wenigen primärsprachlich gebärdensprachlich kompetenten Mitglieder naturgemäß eine große Rolle spielen. Man ist versucht, das idealtypische Muster gehörlosenspezifischer Bildungsgeschichte komplementär zum Mythos jenes hörenden Pygmalion, der sich an der Bildbarkeit des gehörlosen Individuums abarbeitet, ebenfalls auf eine *dyadische Grundstruktur* zurückführen: Unabdingbar für das Gelingen gebärdensprachlicher Primärsozialisation, gleichviel ob nachgeholt oder natürlich, ist die Präsenz mindestens *einer* gebärdensprachlich kompetenten Person, welcher Altersgeneration sie auch angehören mag.

Das gibt den Hintergrund ab für die geschichtliche Tatsache, daß Gebärdensprachgemeinschaften sich auch unabhängig von offiziellen Bildungsbemühungen immer erneut vergesellschaftet und »gebildet« haben. Historische Belege dafür sind selten. An die Adresse der zeitgenössischen Pariser Taubstummenlehrer und gegen ihren Monopolanspruch gewendet schreibt 1779 der gehörlose Pierre DESLOGES:

»Lors donc qu' un sourd & muèt, ainsi que je l' ai éprouvé moi-même, vient à rencontrer d' autres sourds & muèts plus instruits que lui, il aprend à combiner

& à perfectionner ses signes, qui jusque là étoient sans ordre & sans liaison. Il acquiert promptement dans le comerce des ses camarades, l' art prétendu si difficile de peindre & d' exprimer toutes ses pensées même les plus indépendantes des sens, par le moyen des signes naturels, avec autant d' ordre & de précision, que s' il avoit la conoissance des règles de la grammaire.«¹⁰

Gebärdensprachkultur liefert das Paradigma einer denkbar *schulfernen* Bildungsgeschichte. Interkulturelle Pädagogik könnte sich von diesem Fall anregen lassen, Bildungs- und Sprachlernprozesse, die *nicht* von ihr organisiert werden, gleichwohl in ihr Weltbild einzuschließen.

Literatur

COMENIUS, J.A.:

Pampaedia c.I. In: Ders.: De rerum humanarum emendatione consultatio catholica. Prag 1966. Bd II

COMENIUS, J.A.:

De inventione dialectica l.3 c.16, Ausg. Köln 1539

KLAFKI, Wolfgang:

Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim 1994

LANE, Harlan:

Mit der Seele hören. Die Geschichte der Taubheit [am. 1984]. München 1988

Linguarom methodus novissima c.1 §2, Werke hg. Kvacala VI (1911)

LIST, Günther:

Vom Triumph der »deutschen« Methode über die Gebärdensprache. Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert. Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991); S. 245-266

PETSCHKE, August Friedrich:

Einige Anmerkungen zu dem Aufsätze in der neuen Deutschen Monatsschrift, Febr. 1795

SCHALLER, Klaus:

Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1962

SCHUMANN, Paul:

Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt a.M. 1940

VALLÉS, Francisco:

De iis quae scripta sunt physice in libris sacris sive de sacra philosophia. 3.
Aufl. Lyon 1592

WERNER, Hans:

Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Jena 1932

Endnoten

1. Teil I gibt die redigierten Vorüberlegungen zur Tagung wieder, Teil II das dort gehaltene Referat, das sich im Rahmen des von der Fritz-Thyssen-Stiftung geförderten Forschungsprojekts »Der Taubstumme und seine Bildbarkeit« bzw. des aus ihm hervorgegangenen Buchprojekts bewegt.
2. Wer Zugang zur aktuellen Problemlage sucht, erhält sie am raschesten in den Zeitschriften, so in »hörpäd«, wo die alten Strukturen dominieren, und in »Das Zeichen«, das den Standpunkt der Gebärdensprachorientierung vertritt.
3. Was den hier behandelten Zeitraum angeht, so liegen gerade in Deutschland, und zwar aus oralistischer Optik, unübertroffen materialreiche, auf eigener Quellenkenntnis beruhende Standardwerke vor, deren Daten immer wieder abgeschrieben bzw. inzwischen auch im gebärdensprachfreundlichen Sinne umgeschrieben werden, die ihre entscheidende Korrektur jedoch nur durch ein eigenes ergänzendes Quellenstudium erfahren können: WERNER 1932; SCHUMANN 1940 .
4. Über BULWER inzwischen aufschlußreich: DEKESEL, Kristiaan: John Bulwer: The founding father of BSL [British Sign Language] research. Sign post: winter 1992, S. 11-14; spring 1993, s: 36-46
5. Z.B. Letter from John WALLIS to Thomas BEVERLY on the education of deaf-mutes. 30. sept. 1693. Philosophical Transactions of the Royal Society XX (1698), S. 353-360.
6. Hier zitiert nach den Neudruck von Wilhelm Viëtor. Hamburg 1917/18, S. 38.
7. Über Taubstummen-Institute und ihre Reformen in Frankreich, von Hrn. O.K.R. BÖTTIGER. Allgemeiner Litterarischer Anzeiger 1796, S. 45-48; S. 48
8. SICARD, Roch-Ambroise: Cours d' instruction d' un sourd-muët de naissance, et qui peut être utile à l' éducation de ceux qui entendent et qui parlent [An VIII = 1799/1800]. Seconde édition. Paris/London 1803
9. TRUFFAUT, Bernard: Etienne de Fay and the history of the Deaf. In: Renate Fischer / Harlan Lane (Hg.): Looking back: a reader in the history of Deaf communitites and their sign languages. Hamburg 1993, S. 13-24
10. DESLOGES, Pierre: Observations d' un sourd et muët sur un cours élémentaire d' éducation des sourds et muëts; publié en 1779 par M. l' Abbé DESCHAMPS, Chapelain de l'

Eglise d'Orléans. Coup d' Oeil (1985) no 43 supplément no 3; Coup d' Oeil (1986), no 44 supplément no 2; S. 12