

# Deaf History im DGS-Unterricht – fachwissenschaftliche und -didaktische Überlegungen zu einem neuen Unterrichtsfach

*Sylvia Wolff*

Als letztes Jahr die Wartelisten zur Jubiläumstagung immer länger wurden, entschieden wir kurzfristig unser Veranstaltungsangebot noch zu erweitern, um so vielen Interessenten/innen die Tagungsteilnahme zu ermöglichen. Wir erreichten schließlich die noch nie dagewesene Zahl von 180 Teilnehmern/innen. So hatte ich mich auch kurzerhand bereit erklärt, einen Workshop zur Umsetzung des DGS-Rahmenlehrplans im Bereich der Deaf History anzubieten. In dem gut besuchten Workshop trafen verschiedene Generationen, Kulturen und Berufsgruppen aufeinander (nicht nur Pädagogen/innen) und das machte die Diskussionen um so spannender. Einige der Themen und Fragen möchte ich hier aufgreifen. Dazu gehören: die aktuelle Standortbestimmung der Deaf History in Deaf Studies und in Bezug auf die Disability Studies sowie die Möglichkeiten des interkulturellen Geschichtsunterrichts im Rahmen des DGS-Unterrichts und in inklusiven Settings:

## **1. Wie sieht es mit der Standortbestimmung der Deaf History in Deutschland aus?**

Mit einer knapp 35-jährigen Tradition zählt die Deaf History in Deutschland noch zu den jungen wissenschaftlichen Disziplinen. Entwickelt hat sie sich im Rahmen der Empowermentbewegung tauber und schwerhöriger Menschen in den 1980er und 1990er Jahren. Zu den Pionieren der Deaf History in Deutschland zählen z. B. Jochen Muhs, Horst Biesold,

Bernd Rehling, Wolfgang Schmidt, Lothar Scharf und Hans-Uwe Feige und in jüngster Zeit vor allem Helmut Vogel. Was zuvor von sogenannten Hobbyhistorikern/innen eher sporadisch zusammengetragen wurde, entwickelte sich in den 1990er Jahren zu einem ausgewiesenen historischen Forschungsbereich. Gleichzeitig war es der Ausgangspunkt für die Abkehr von einer vorrangig oralistisch geprägten Geschichtsschreibung hörender Mediziner/innen und Pädagogen/innen. Bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts dominierten medizin- und bildungsgeschichtliche Abhandlungen, größtenteils selbst von hörenden Mediziner/innen und Pädagogen/innen geschrieben, wie bspw. von Hans Werner (1932), Eduard Walther (1882; 1888) oder Paul und Georg Schumann (Schumann 1940; Schumann & Schumann 1909; 1912). Charakteristisch für die Vielzahl dieser bildungshistorischen Veröffentlichungen ist, dass hier eine stark personenzentrierte Geschichtsschreibung erfolgte. Das „Who is who“ der Hörgeschädigtenpädagogik, angefangen von den ersten privaten Bildungsversuchen bis zur institutionalisierten Bildung, liest sich wie eine große Erfolgsgeschichte. Nur selten wurde die eigene pädagogische Theorie und Praxis kritisch hinterfragt. Eine einseitige Fokussierung erfolgte häufig auf den Methodenstreit und damit zusammenhängende Spekulationen über den zu erwartenden Bildungserfolg. Kritisch reflektiert wurde allenfalls die Rolle der Gebärdensprache. Au-

ßerdem führte das berufsständische Denken der Gehörlosenpädagogen/innen zu einer gewissen Abschottung, vor allem gegenüber sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Gebärdensprache und kritischen Meinungen der Betroffenen. In dieses Beschreibungsmuster passen sämtliche bildungshistorische Darstellungen zur Gehörlosenpädagogik von Schmalz (1830) bis Löwe (1992).

Seit Ende der 1980er Jahre stieg die Anzahl der Publikationen, in denen es um interkulturelle Zugänge zur Gebärdensprachgemeinschaft und Geschichte tauber und schwerhöriger Menschen ging. Organisationsgeschichten von Vereinen und Verbänden sowie die Biographieforschung erlebten einen enormen Aufschwung. Zu nennen sind bspw. die biographischen Aufsätze zu Persönlichkeiten der Taubenkultur von Muhs (1994), die Publikationen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus von Biesold (1988), Muhs (1999) und Scharf (2004) sowie die bildungsgeschichtlichen Veröffentlichungen von Feige (1999) und Vogel (2001a, 2001b). Die Geschichte der Empowermentbewegung tauber und schwerhöriger Menschen erlebt gegenwärtig eine stärkere Beachtung, wie z. B. die Arbeiten von Groschek (2008) und Söderfeldt (2013a, 2013b) zeigen.

Es sind zu Beginn der 1990er Jahre vor allem der Empowermentbewegung nahe stehende Autoren/innen, wie z. B. Karacostas (1993),

Fischer (1991), Sacks (1990), List (1993) und Lane (1988), die einen kritischen Blick auf die historischen Auswirkungen des Oralismus an sich und einer einseitig ausgerichteten oralistischen Geschichtsschreibung werfen. Sie haben maßgeblichen Anteil daran, dass ab den 1990er Jahren die Deaf History auch in universitären Forschungen zunehmend rezipiert und thematisiert wird. Die ersten Bestrebungen zu einer Standortbestimmung der Deaf History gehen auf diese Blütezeit der Empowermentbewegung zurück und finden sich bei List (1993), Fischer (1991; Fischer & Lane 1993; Fischer & Vollhaber 1996) und Möbius (1992, 1993).

Und es ist der Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit historischen Befunden zur Pädagogisierung und Minorisierung tauber Menschen. Beispielhaft sind die Arbeiten von Hofer-Sieber (2000) und List (1991; 1966) zu nennen. Meine eigenen Arbeiten widmeten sich seit den 1990er Jahren in erster Linie den bildungsgeschichtlichen und sprachwissenschaftlichen Aspekten der Deaf History. Im Fokus standen und stehen historische Vorläufer didaktischer Konzepte, insbesondere Fragen zur bilingualen-bikulturellen Bildung und Erziehung (Vgl. Wolff 2003; 2005; 2006; 2013).

Zunehmend werden auch Vertreter/innen anderer Fachdisziplinen auf die Deaf History aufmerksam, wie z. B. die historische Sprach-

wissenschaft. Die 1994 erschienene Publikation „Auge und Ohr“ von Joachim Gessinger rückt die Geschichte tauber Menschen in den sprachphilosophischen Diskurs. Weitere Forschungen zur Rolle der Gebärdensprache in der zeichentheoretischen und Sprachursprungsdebatte von Hassler und Neis (Hassler & Schmitter 1999; Hassler & Neis 2009) folgen. Erst seit den 1980er Jahren erweiterte sich das Themenspektrum kontinuierlich. Hinzugekommen sind anthropologische, sprachphilosophische und soziohistorische Sichtweisen.

Maßgeblichen Anteil an der Etablierung der Deaf History haben eigens dafür ins Leben gerufene Organisationen. In Leipzig wurde 1996 die erste Deaf History Deutschland-Gruppe gegründet, aus der später die Interessengemeinschaft für Kultur und Geschichte (KUGG e. V., jetzt Bundesvereinigung für Kultur und Geschichte Gehörloser e.V.) hervorging. Die ersten Tagungen, wie z. B. in Leipzig 1996, waren geprägt von einem regen Austausch von tauben, schwerhörigen und hörenden Forschern/innen.

## **2. Welche Rolle spielt die Dis/ability History bei der Standortsuche der Deaf History?**

Während sich die quellenbasierten Forschungen zur Deaf History immer weiter ausdifferenzieren, werden Fragen zur eigenen Standortbestimmung erst vereinzelt gestellt. So

geschehen auf dem 2012 von der Abteilung Deaf Studies/Gebärdensprachdolmetschen an der Humboldt-Universität Berlin ausgerichteten Deaf Studies-Symposium. In seinem dort gehaltenen Vortrag konstatierte der Geschichtswissenschaftler Helmut Vogel, dass es zwischen Dis/ability Studies und Deaf Studies weitreichende Unterschiede gäbe. Während sich die Deaf History (Deaf Studies) am kulturellen Modell orientieren würde, favorisiere die Dis/ability History (Dis/ability Studies) das soziale Modell (Vogel 2012, Folie 7).

Dis/ability History ist Teil der transdisziplinären Dis/ability Studies. Die theoretischen Grundlagen haben ihren Ursprung in der Medizin und Medizingeschichte, Psychologie, Rehabilitationswissenschaft und Pädagogik. Das neu entstandene Fachgebiet betrachtet Behinderung als soziohistorische Konstruktion. Diesen Wissenschaftsanspruch hat die Soziologin Anne Waldschmidt, die zu den Begründern/innen der Dis/ability History gehört, auch in der besonderen Schreibweise von dis und ability ausgedrückt. Ihre Begründung zur kulturwissenschaftlichen Perspektive lautet folgendermaßen:

„Nicht behinderte Menschen als Randgruppe, sondern die Mehrheitsgesellschaft wird zum eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Wie entsteht ›Normalität‹ als positiv bewertete Kontrastfolie zu ›Behinderung‹? Wer sind eigentlich ›wir Normalen‹? (Vgl. Goffman 1996)

Welche allgemeinen Funktionen erfüllt Behinderung? Im Anschluss an die Kulturwissenschaften werden – streng genommen – aus den Disability Studies eigentlich ›Dis/ability Studies‹. Mit der Einführung des Schrägstrichs geht es nicht mehr allein um die Kategorie Behinderung als eine Form der sozialen Ausgrenzung, sondern um die Verschränkungen und Verknüpfungen, das Wechselspiel von ›normal‹ und ›behindert‹, kurz, um das Transversale und Intersektionale, das zum eigentlichen Forschungsgegenstand wird.“ (Waldschmidt 2010, 19f.)

Obwohl wir bei der Dis/ability History immer den Hinweis auf den Behinderungsbegriff finden, gibt es dennoch einige Schnittmengen mit der Deaf History in der kulturhistorischen Betrachtung von Vergangenheit. Dis/ability History setzt zwar momentan den Fokus auf Behinderung, erfasst sie aber als eine soziokulturelle Konstruktion und gesellschaftliche Differenzkategorie. Im Vergleich zu anderen geschichtswissenschaftlichen Zugängen zum Thema Behinderung geht es der Dis/ability History nicht nur um die Art und Weise, wie Gesellschaften mit Menschen verfahren, die als behindert klassifiziert wurden, oder um deren Lebenslagen. Vielmehr blickt Dis/ability History durch die Kategorie Behinderung auf das menschliche Zusammenleben in Ge-

sellschaften und den Umgang mit Unterschieden im Ganzen (Bösl 2009, 1f.).

Momentan gibt es noch klare Abgrenzungstendenzen zwischen der Dis/ability History und der Deaf History. Trennend sei hier der Behinderungsbegriff. Bösl verweist auf die häufig erscheinenden „Spezialgeschichten, die eine bestimmte Form von verkörperter Andersheit oder Behinderung oder eine bestimmte Gruppe von Menschen in den Mittelpunkt rücken“ (Bösl 2009, 22). Das gelte insbesondere für die Geschichte der Menschen mit Hörbehinderungen und hier wiederum vor allem für die amerikanische Forschung, in der die Deaf History bereits eine Art Subgenre der Dis/ability History bilde. Die Deaf Community würde sich als sprachliche Minderheit, nicht als Gruppe von Menschen mit Behinderungen wahrnehmen und sich auch so nicht in der Forschung wieder finden wollen. (Ebd.) Auf der anderen Seite finden wir in die USA die Deaf History selbstverständlich zum „disability social history Project“ dazugehörig.<sup>1</sup>

### **3. Welche didaktischen Zugänge sind im Rahmen des DGS-Unterrichts in Deaf History möglich?**

Die Entwicklung der Deaf History war in den letzten Jahren mit mehreren Zielsetzungen verbunden. Vor allem sollte sie der Identitätsbildung von tauben und schwerhörigen Menschen dienen. Es galt sie als akademische Disziplin zu etablieren, so z. B. im Rahmen

---

<sup>1</sup> Siehe z. B. Deaf history oder Deaf culture unter <http://www.disabilityhistory.org/index.html> und <http://www.pbs.org/wnet/soundandfury/culture/deafhistory.htm>

der Deaf Studies, in der Ausbildung von Gebärdensprachdolmetschern/innen und Gebärdensprach- und Audiopädagogen/innen. Gleichzeitig fand sie in einigen Bundesländern Aufnahme in die Rahmenlehrpläne des DGS-Unterrichts und als Teil des Faches Hörgeschädigtenkunde, wie im Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache in Brandenburg, Berlin und Hamburg. Künftig bieten sich weitere Chancen, die Deaf History im Rahmen der interkulturellen Bildung zum selbstverständlichen Bestandteil allgemeiner Bildung werden zu lassen.

Wer den Rahmenlehrplan DGS genauer anschaut, findet neben den für die Sprachvermittlung modifizierten sprachlichen Standards wie „DGS verstehen und gebrauchen“, „Sprachwissen und -bewusstsein“ und „Sprachmittlung“ auch den Bereich der Deaf History explizit ausgewiesen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012). Das unterscheidet ihn von anderen Rahmenlehrplänen für Sprachen und Fremdsprachen, in denen die Themenbereiche des öffentlich-gesellschaftlichen und kulturellen Lebens zwar auch Bestandteil sind, jedoch nicht mit diesem spezifisch historischen Zugang. Für die Vermittlung des Unterrichtsfaches DGS bedeutet das, die theoretischen Grundlagen und praktischen Erfahrungen aus mindestens zwei Fachdidaktiken zu verknüpfen und einzusetzen, nämlich der

(Fremd-)Sprachendidaktik und Geschichtsdidaktik. Bewährt hat sich dafür das interkulturelle Konzept des „Fremdverstehens“.

Die Implementierung der Deaf History in den Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache geschah also mit zwei Zielstellungen. Erstens geht es um die Entwicklung eines interkulturellen Geschichtsbewusstseins und zweitens wurde hier eine grundlegende Erkenntnis der historischen Grundlagenforschung aufgegriffen, die sich folgendermaßen verkürzen ließe: Keine Identitätsbildung ohne Geschichte, kein Geschichtsbewusstsein ohne Sprache. Dahinter steht ein Prinzip der interkulturellen Geschichtsdidaktik, das mit dem kategorialen Verständnis von Geschichtsbewusstsein verbunden ist. Individuelles Geschichtsbewusstsein ist sozialisationsgebunden und kulturell tradiert. Sich seiner eigenen Geschichte bewusst zu werden und sie zu reflektieren, ist aber auch abhängig von den sprachlichen Kompetenzen. In der Geschichtsdidaktik ist die Re- und De-Konstruktion ein grundlegender Ansatz Geschichte zu denken, zu verstehen und aus ihr zu lernen. Unter der Re-Konstruktion wird der Aufbau eigener (narrativer) Aussagen über Vergangenes verstanden (Körper 2010, 25). Erst durch einen altersgemäßen Spracherwerb ist ein Kind in der Lage, Zeitdimensionen wie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu erkennen, um Geschichte zu verstehen und Geschichte erzählen zu können. Mit zunehmendem Al-



Abb. 1: Ziele der interkulturellen Geschichtsdidaktik

ter wird dann auch die narrative Kompetenz ausgebildet, die nach Pandel (1987) mit Geschichtsbewusstsein gleichzusetzen ist. So stehen Geschichtsbewusstsein und ontogenetische Entwicklung in einem engen Zusammenhang. Die subjektive Geschichtsdeutung steht hierbei im Vordergrund.

Insofern bietet das didaktische Konzept der Selbstwahrnehmung und des Fremdverstehens aus der interkulturellen Didaktik die Basis für die Vermittlung der Deaf History. Bodo von Borries (2008) schlägt für die interkulturelle Vermittlung von historischen Inhalten folgende Prinzipien vor:

- *Nationalgeschichte als Zustimmung zur imaginierten Gemeinschaft Nation*

In der Nationalgeschichte neuer Art würden Migrations- und Integrationsprozesse einbezogen. Deutschland war immer auch ein Land aus vielen Zuwandern/innen, wie z. B. den Kelten, Germanen, Ukränen etc.. Jede Nation hat auch ein Integrationspotential ohne Gleichmacherei mit Identifikationsangeboten. Ein Risiko bilden Ethnozentrismus und Nationalismus. Für den Bereich der Deaf History immer wieder spannend

das Thema der Nationalsprachen, die Frage von Bi-/Multilingualität.

- *Menschenrechtsgeschichte als „Zivilreligion“, Menschen- und Bürgerrechte*  
Demokratie und Humanität als Werte und Normen und deren Durchsetzung stehen hier im Fokus. Aus abstrakten Inhalten gilt es identitätsstiftende Aspekte zu thematisieren. Der Anerkennungsprozess der Deutschen Gebärdensprache im Rahmen normativer Prozesse wäre hier ein interessantes Beispiel für die Deaf History.
- *Nahweltgeschichte als Orientierung (Lebenswelt der Schüler/innen)*  
Lebenswelt- und Adressatennähe ermöglichen Herkunftsgeschichten von Betroffenen in den Blick zu nehmen. Risiko besteht in der Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen und in der sogenannten Kulturalisierungsfalle, die nur die eigene Herkunftskultur im Blick hat, wie z. B. bei familiär bedingter Taubheit.
- *Mentalitätsgeschichte als Hinwendung zu identitätsbildenden Fragen:*  
Woher kommen wir? Was sind wir? Wohin gehen wir? (Borries 2008, 91ff.)

Gemeinschaft / Geschichte		Jahrgangsstufen 1 / 2
Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
<b>Identitätsbildung: Wer bin ich?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigener Hörstatus</li> <li>- eigene benutzte Sprachen / Kommunikationsformen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hörbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene</li> </ul>
<b>Meine Familie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Familiensituation und Nutzung von DGS in der Familie</li> <li>- verschiedene andere Familiensituationen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nutzung weiterer Sprachen in der Familie</li> </ul>

*Abb. 2: Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 1/2 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 36)*

Wenn es also um die Vermittlung der Deaf History im DGS-Unterricht geht, dann stellt diese kulturhistorische und -wissenschaftliche Perspektive eine Möglichkeit dar. Bei der interkulturellen Geschichtsdidaktik geht es um die Ziele in Abb. 1.

Der Rahmenlehrplan DGS für Brandenburg, Berlin und Hamburg hat sich diese Prinzipien zur Aufgabe gemacht, wie die nachfolgenden Auszüge zeigen (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012):

Wie lässt sich also ein wirklichkeitsnaher und spannender Geschichtsunterricht gestalten und welche Bausteine zur Konstruktion einer neuen Architektur von Lehr- und Lernprozessen werden dazu benötigt? Was sieht konkret der DGS-Rahmenlehrplan dafür vor?

Seit sich in jüngster Zeit in Deutschland die Geschichte der Gehörlosen ihren Weg in die

Klassenzimmer bahnt, setzt unter den Hörgeschädigtenpädagog\*innen die Erkenntnis durch, dass eine Identitätsentwicklung ihrer Schüler\*innen auch einen historischen Bezugsrahmen braucht. Die Frage nach dem Verhältnis von Taubsein und Identität ist bereits seit den 1990er Jahren im Rahmen der Gebärdensprachbewegung präsent. Der neue Rahmenlehrplan „Deutsche Gebärdensprache“ sowie die Rahmenpläne für Sachunterricht, für Lebenskunde, Ethik, Religion (LER) und für Geschichte bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten identitätsstiftende Fragen von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu thematisieren. Raum und Zeit bilden hier die identitätsstiftenden Kategorien (vgl. Wolff 2005). Ausgehend vom NAHraum werden Themen behandelt, die der eigenen UMFELD-Geschichte (Familie, Wohn- und Schulort, Bezüge zur Community) entsprechen (Abb. 2). Hierbei gilt es natürlich auch immer Bezüge zum FERNraum (interkulturelle Erfah-

## Gemeinschaft / Geschichte

## Jahrgangsstufen 3/4

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
<b>Identität und Umwelt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwahrnehmung</li> <li>- Wahrnehmung von Anderen</li> <li>- Kommunikationsverhalten von Gehörlosen, Schwerhörigen und Hörenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontaktaufnahme und -pflege zu einer Partnerklasse mit hörenden bzw. schwerhörigen Schülerinnen und Schülern</li> </ul>
<b>Spurensuche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuch des regionalen Gehörlosenvereins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuch historischer Orte zu aktuellen Anlässen</li> </ul>
<b>Gebärdensprachkünstlerische Ausdrucksformen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschichtenerzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeutende Geschichten-erzähler und -erzählerinnen</li> </ul>

**Abb. 3:** Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 3/4 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 37)

rungen, gesellschaftliche Entwicklungen) herzustellen. In der ersten Auseinandersetzung mit historischen Themen stehen die eigene Lebens- und Familiengeschichte im Blickfeld, hier vor allem in Bezug auf den Hörstatus und die genutzten Sprachen. In einem weiteren Schritt geht es um die Selbstwahrnehmung und das Fremdverstehen sowie den möglichen Perspektivenwechsel im Geschichtsunterricht (Abb. 3). Wie sahen sich beispielsweise taube Lehrer/innen und Schüler/innen im 18./19. Jahrhundert? Welche gesellschaftliche Wahrnehmung gab es zu dieser Zeit vom „Taubsein“ und „Schwerhörigsein“? Aber

auch: wie sehen sich taube und schwerhörige Menschen heute und wie werden sie gesehen? Anhand von Selbstzeugnissen tauber und schwerhöriger Menschen kann gezeigt werden, wie sie ihre Lebenserfahrungen reflektieren. Dem gegenüber können Darstellungen von hörenden Menschen gestellt werden, wie sie taube und schwerhörige Menschen gesellschaftlich wahrnehmen. Als Quellen dienen Schülerberichte, Briefe und Publikationen, die inzwischen auch aus dem Internet abgerufen werden können, wie z. B. digitalisierte Archivalien und Zeitschriften.<sup>2</sup>

Die Themen Selbst- und Fremdwahrnehmung sind also im Rahmenlehrplan fest verankert. Mit diesem offenen Konzept kommt der Rahmenlehrplan der Forderung nach einem individuellen Lernen in heterogenen Lerner/innengruppen nach. Jede Schülerin

<sup>2</sup> Als Beispiel für den Unterricht im 18. Jahrhundert sei hier das Magazin für Erfahrungsseelenkunde (MfE) und die Berlinischen Monatsschrift (BM) genannt, in denen ein Lehrer des Berliner Taubstummeninstituts zahlreichen „Beobachtungen“ und „Selbstzeugnisse“ seiner Schüler veröffentlichten. Die Zeitschriften sind unter folgenden Adressen abrufbar: MfE <http://telota.bbaw.de/mze/> und BM [http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische\\_Monatsschrift/](http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische_Monatsschrift/)



und jeder Schüler hat die Möglichkeit seinen ganz persönlichen Zugang zur Gebärdensprache, Kultur und Geschichte tauber, schwerhöriger und hörender Menschen zu finden.

Jedoch kann die Thematik von Selbst- und Fremdbild nicht nur auf die Betrachtung von tauben und schwerhörigen Menschen auf der einen und hörenden Menschen auf der anderen Seite reduziert werden. Ohne den Einbezug von individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungen hätten solche Vereinfachungen fatale Folgen. Wie sich allein das Selbstbild tauber Lehrer aufgrund ihrer unterschiedlichen Sozialisation und Generationserfahrungen veränderte, zeigen z. B. die Biographien von Johann Karl Habermaß (1783-1826) und Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Habermaß war zu Beginn des 19. Jahrhunderts von seinem hörenden Lehrer Ernst Adolf Eschke (1766-1811) an dem 1788 in Berlin gegründeten Königlichen Taubstummeninstitut noch in einem engen Schüler-Lehrer-Abhängigkeitsverhältnis ausgebildet worden. Kruse dagegen hatte die Möglichkeit, selbständig seinen Weg als Pädagoge zu gehen. Die beiden nachfolgenden Textauszüge zeigen, wie unterschiedlich z. B. die Selbstwahrnehmung von tauben Menschen aussieht:

Auszug aus einem Brief von Habermaß an den Hamburger Taubstummeninstitutsgründer Heinrich Wilhelm Buek, datiert 31. Januar 1822:

„(...) aber ich muss Sie vor allen Dingen bitten, nicht zu vergessen, dass Ihnen ein Taubstummer schreibt, und dass man von einem solchen Menschen, der seine ganze Bildung in einer Taubstummenanstalt erhalten hat, nicht viel verlangen kann.“ (Fünfter Bericht des Verwaltungsausschusses 1836, S. 157)

Habermaß hatte seine Ausbildung erhalten, als sich die Bildbarkeit von tauben Menschen noch auf dem gesellschaftlichen Prüfstand befand und sich taube Menschen ihrer eigenen Fähigkeiten selbst erst bewusst wurden.

Für Kruse war es keine Frage, dass taube Menschen eine eigene Identität besitzen. Im Unterschied zu Habermaß betrachtete Kruse taube und hörende Menschen als gleichgestellt:

„Besonders geist- und herzerhebend ist ihnen das frohe Bewusstseyn ihres Ichs und ihres unsterblichen Wesens und ihres – auch ihres Gottes und Heilandes; sie können glauben, hoffen und lieben...“ (Kruse 1853, 10)

Selbst- und Fremdwahrnehmung ist also nicht statisch, sondern verändert sich. Körber (2012) betont, dass es bei der Reflexion dieser Frage wichtig sei, sich „auch die Unterschiede zwischen den beiden Formen des Fremdverstehens, nämlich des synchronen (gleichzeitigen) gegen über anderen Kulturen einer-, und des diachronen gegenüber anderen Zeiten andererseits, zu vergegenwärtigen.“ (Körber 2012, 3)

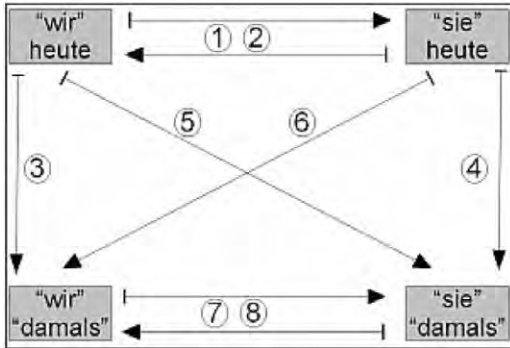


Abb. 4: Wechselseitige Beziehung von gegenwärtigen  
"Kulturen, Sub- und Teilkulturen" (Körper 2012, 3)

In der Grafik von Körper zeigen 1 und 2 die wechselseitige Beziehung von gegenwärtigen "Kulturen, Sub- und Teilkulturen" (Abb. 4). Das Verstehen der anderen Kultur ist jeweils mit einem Perspektivenwechsel verbunden. Die Bezeichnungen 3 und 4 zeigen, dass das Verstehen der jeweils anderen Kultur in der Vergangenheit bi-direktional nicht möglich ist. Ein Verstehen der anderen Kultur in der Vergangenheit basiert immer auf Überlieferungen und dem, was wir daraus interpretieren. Es gibt ansonsten keine Antworten. Umgekehrt können wir keine Rückmeldung aus vergangenen Kulturen zu unseren heutigen Interaktionen bekommen. Da die meisten Quellen schriftbasiert sind, haben wir über taube Menschen und die Gebärdensprache nur wenige Aufzeichnungen, aus denen die Kultur rekonstruiert werden kann. Hier ist die Verantwortung bei der historischen Interpretation groß. In 5 und 6 sind die doppelten Herausforderungen einer Geschichts-

betrachtung dargestellt. Zum einen ist es die eigene heutige Perspektive, mit der die Vergangenheit der anderen Kultur verstanden werden will, wie auch der Blick der anderen Kultur auf die eigene. In 7 und 8 wird über die Rekonstruktion das jeweilige Fremdverstehen in der Vergangenheit bezeichnet (Körper 2012, 3ff.). Generationen vor uns haben sich dieser realen Herausforderung gestellt, wenn auch der Begriff Kultur für taube und schwerhörige Menschen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung gesellschaftlich noch nicht präsent war.

Wenn es also um Identitätsfragen geht, dann auch immer um die Positionierung der von Assmann (2007) beschriebenen Ich-Identität zur Wir-Identität. In der Geschichtsforschung wird hier das Bild von der Ich- und Wir-Identität genutzt. Die kollektive oder WIR-Identität ist das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich die Gruppenmitglieder identifizieren (Vgl. Assmann 2007, 132). Der Einzelne wird in seinem Ich-Bewusstsein von den Gruppenmitgliedern geprägt. Damit ist jedoch nicht zwangsweise ein Wir-Bewusstsein verbunden. Gerade im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften, wie z. B. der Tauben- oder Gebärdensprachgemeinschaft sind es vor allem Fragen der eigenen Reflexion. Erst durch die Begegnung mit andersartigen Gesellschaften und Kulturen kann das Wir-Bewusstsein gestärkt oder aber auch abgeschwächt werden. Es braucht also immer auch die „Anderen“,

## Historische Zugänge – Identitätsbildung durch Biographieforschung

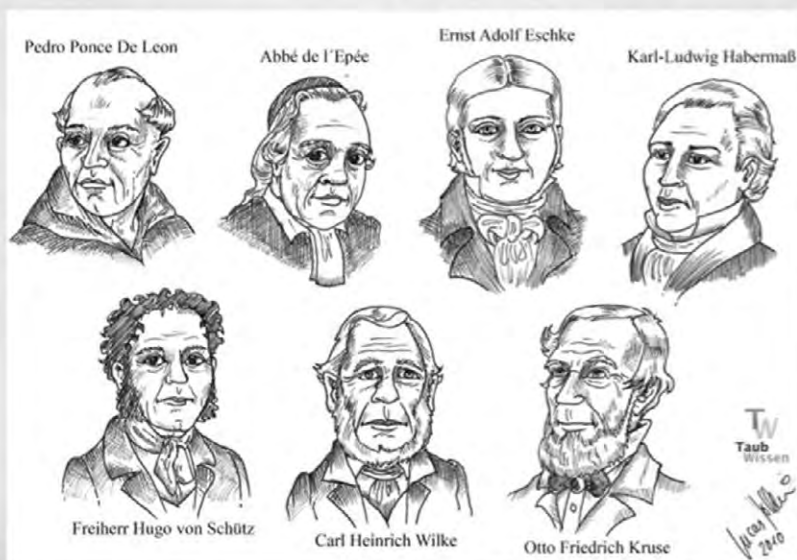


Abb. 5: Identitätsbildung durch Biographieforschung<sup>3</sup>

um die Ich-Identität zu entwickeln. Eine besondere Rolle in der Frage der Ich- und Wir-Identität spielen die historischen Vorbilder im Unterricht (Abb. 5).

Dazu werden im Rahmenlehrplan in der Jahrgangsstufe 5/6 konkrete inhaltliche Schwerpunkte genannt. Es geht vor allem um historische Fragen der Empowermentbewegung und die Rolle der historischen Vorbilder (Abb. 6).

Ab der Jahrgangsstufe 7/8 geht es in den sogenannten identitätsstiftenden FERN-raum. Im Fokus stehen internationale Bezüge zur Gehörlosengemeinschaft (Abb. 7). Für die Vermittlung dieser Unterrichtsthemen bietet die transkulturelle Geschichtsdidaktik, viele Möglichkeiten. Neben nationalgeschichtlichen und interkulturellen Sichtweisen be-

<sup>3</sup> Folie aus meiner Workshop-Präsentation unter Verwendung einer Abbildung der homepage von [www.taubwissen.de](http://www.taubwissen.de).

## Gemeinschaft / Geschichte

## Jahrgangsstufen 5/6

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
<b>Spurensuche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuch des regionalen Gehörlosenvereins</li> <li>- eigene Schulgeschichte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Besuch eines historischen Ortes aus aktuellem Anlass</li> </ul>
<b>Gehörlosengemeinschaft und Gebärdensprachgemeinschaft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vielfalt der Gruppe</li> <li>- außerschulische Vereine, Verbände, Veranstaltungen (regional, bundesweit, international)</li> <li>- Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens der Gehörlosengemeinschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontaktaufnahme / -pflege mit räumlich weiter entfernten Mitgliedern der Gemeinschaft</li> <li>- Filme von und mit Gehörlosen</li> <li>- Biographien von gehörlosen Schauspielern</li> </ul>
<b>Gebärdensprachkünstlerische Ausdrucksformen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Witze in DGS</li> <li>- Erzählungen in DGS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bedeutende Gebärdensprachkünstler</li> </ul>

**Abb. 6:** Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 5/6 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 38)

nötigen Schüler/innen in einer Welt der Globalisierung weitere Kompetenzen, die das Geschichtsbewusstsein erweitern. Die transkulturelle Geschichtsdidaktik lässt über das nationale Geschehen hinaus Verflechtungsgeschichten zwischen den Kulturen in verschiedenen Nationen entdecken. In der Deaf History geben hier z. B. die seit Mitte des 19. Jahrhunderts stattfindenden „Internationalen Taubstummenkongresse“ einen vielfältigen Eindruck in die kulturellen Verbindungen zwischen den Kontinenten.

Einen besonderen Schwerpunkt bildet in der Deaf History die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus (Abb. 8). In der Geschichtsdidaktik ist der Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust unter dem Begriff „Holocaust-Education“ zusammengefasst.<sup>4</sup> Die Tatsache, dass wir es bereits mit der vierten Schüler/innengeneration seit der NS-Zeit zu tun haben und auch die Pädagogen/innen eine generationsspezifische Wahrnehmung dieser Zeit besitzen, lässt ein vielschichtiges „Generationenproblem“ in Bezug auf die Wissensvermittlung über den Nationalsozialismus und Holocaust erwarten. Bei den Schülern/innen gibt es häufig keine familiären Anknüpfungspunkte mehr über

<sup>4</sup> Der Begriff „Holocaust“ dient der Bezeichnung des Prozesses der nationalsozialistischen Vernichtung des europäischen Judentums innerhalb des international als Holocaust Education bezeichneten Diskurses. Zu den definitorischen Zugängen vgl. Heyl (1994).

## Gemeinschaft / Geschichte

## Jahrgangsstufen 7/8

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
<b>Historische Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft</b>	- Biografien von Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft in Europa (exemplarisch)	- Biografien von Persönlichkeiten der Gehörlosengemeinschaft in den USA (exemplarisch)
<b>Stellung der Gebärdensprache und Bildungssituation in der Geschichte</b>	- Lebenssituation Gehörloser in der Reformation und Aufklärung (exemplarisch)	- Geschichte der eigenen Schule

Abb. 7: Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 7/8 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 39)

## Gemeinschaft / Geschichte

## Jahrgangsstufen 9/10

Themen	Inhalte	fakultative Inhalte
<b>Stellung der Gebärdensprache und Bildungssituation in der Vergangenheit</b>	- Lebenssituation Gehörloser im 19. und 20. Jahrhundert - Der Mailänder Kongress und seine Folgen für die Lebenssituation und die Bildung Gehörloser	- Entstehung der ersten Gehörlosen- und Schwerhörigengemeinschaften in Europa
<b>Gehörlosengemeinschaft im Nationalsozialismus</b>	- Gesetz zur Verhütung erbkrankten Nachwuchses und seine Folgen für die Gehörlosen - Lebenswirklichkeit gehörloser Menschen im Nationalsozialismus	- Situation des Reichsverbandes Gehörloser Deutschlands während des Nationalsozialismus - Gehörlose Zeitzeugen - Doppelte Minderheit (gehörlose Juden)
<b>Anerkennung der Gebärdensprache</b>	- Geschichtliche Entwicklung der Anerkennung der DGS in Deutschland - Bedeutung der Anerkennung der DGS für den Einzelnen und für die Gehörlosengemeinschaft - UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen	- Situation in einem anderen Land (exemplarisch) - Geschichtliche Entwicklung der Anerkennung der DGS in Deutschland unter Berücksichtigung eines ausgewählten Bundeslandes - Vergleich mit anderen Minderheitensprachen in Deutschland - Entwicklung neuer Berufsbilder

Abb. 8: Themen und Inhalte der Jahrgangsstufe 9/10 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport & Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, 41)

die Zeit und die kommunikative Überlieferung von Zeitzeugen als eine Möglichkeit der Erinnerungskultur fällt langsam weg. Hinzu kommt, dass wir zahlreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben, die weder familiär noch kulturell Berührung mit dem Thema hatten. Dieser kulturelle Hintergrund kann jedoch auch als eine Chance gesehen werden, weil er eine Annäherung an das Thema aus einer nicht vorbelasteten Perspektive ermöglicht.

Wenn es also um die interkulturellen und intergenerativen Zugänge zum Nationalsozialismus geht, dann ist die Auswahl der Themen, Methoden und Medien immer auch eine Frage des begründeten Interesses der Schüler/innen. Nur so gelingt es zum Beispiel auch Jugendliche für das Thema zu gewinnen, die noch keinen historischen oder kulturellen Erfahrungshintergrund mit dem Nationalsozialismus haben. Für die Deaf History gibt es inzwischen zahlreiche textbasierte und filmische Medien. Studienfahrten, Gedenkstättenbesuche und Zeitzeugengespräche sollten genutzt werden.

In der Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten des inter- und transkulturellen Geschichtsunterrichts geht es nun darum, geeignete Umsetzungsmöglichkeiten für die Deaf History zu erproben. Die hier genannten Modelle bedürfen dazu keiner besonderen Modifikation. Aus diesem Zugang

erfährt auch die universitäre Lehrerbildung neue Aufgaben. Deaf History und Dis/ability History müssen künftig in der universitären Ausbildung von allen pädagogischen Fachrichtungen, in fachlichen Bereichen des Sachunterrichts sowie den geisteswissenschaftlich orientierten Fachdidaktiken verstärkt berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollten alle Fachgebiete, die als ausgewiesenen Adressatenkreis taube und schwerhörige Menschen haben, die Deaf history in ihr Ausbildungskonzept integrieren. Dazu gehören bspw. ebenso alle medizinischen Ausbildungsrichtungen.

Der Unterricht in Deaf History sollte Bestandteil eines Geschichtsbewusstseins werden, das keine Ausgrenzung kennt. Vogel (2012) hat die verschiedenen Perspektiven des Eingebundenseins bereits in seinen folgenden Thesen benannt: Zu klären sei das „Verhältnis zwischen der Gehörlosengemeinschaft (als eine kulturelle/sprachliche Minderheit und eine Behindertengruppe) und der Mehrheitsgesellschaft in der Vergangenheit und Gegenwart“ und „die Gehörlosen sollen als bilinguale und bikulturelle Subjekte“ wahrgenommen werden. Es sind die „Rechte auf die Zweisprachigkeit der Gehörlosen (zu) fördern“, verbunden mit „Respekt und Anerkennung der Gesellschaft gegenüber den Gehörlosen mit ihrer Sprache, Kultur und Geschichte“. Anzustreben sei eine „gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Gehörlosen, gebärdensprachigen Menschen

und Hörenden im Sinne der Inklusion“ (Vogel 2012, Folie 9). Wie sich die historischen Bereiche in den Deaf Studies abbilden werden, haben Fischer et al (2009) im „Leitbild für die Deaf Studies“ formuliert. Den Ausgangspunkt bildet auch hier ein kulturell-sprachliches Selbstverständnis.

Auch ohne das von vielen Pädagogen/innen ersehnte Lehrbuch für Deaf History lässt sich dieses Fach mit vielen interessanten Methoden und Materialien vermitteln. Für den Rahmenlehrplan DGS hat Hennies (2013) eine „Kommentierte Literaturliste für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ erstellt, die eine umfangreiche Quellenbasis für den Deaf History-Unterricht bietet. Eine weitere Materialbasis stellt die von Bendias et al. (2013) erarbeitete Handreichung „Deutsche Gebärdensprache. Hilfen für die Einführung in Schulen mit DVD“ dar. Beide Handreichungen können über die angegebenen Links aus dem Internet abgerufen werden.

Grundsätzlich bietet das Internet einen weitreichenden Zugang zu unterschiedlichen Methodenpools<sup>5</sup> und historischen Quellen, wie z. B. digitalen Archiven, Zeitschriften- und

Bildersammlungen, sowie zu informativen Filmen, die in Projekten wie „taubwissen“<sup>6</sup>, bei der KUGG e. V. oder auf Initiative von Schülern/innen entstanden sind. Einen wahren Fundus an historischen Beiträgen enthält die Zeitschrift „Das Zeichen“. Auch auf der dfgs-homepage gibt es schon jetzt die Möglichkeit, eigene Materialien einzustellen und sich Anregungen von anderen Kollegen/innen zu holen. Davon sollte reichlich Gebrauch gemacht werden. Auch die „Ideenbörse“ auf unseren dfgs-Tagungen kann für einen geschichtsdidaktischen Austausch genutzt werden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es in der Deaf History noch ein großes Desiderat an Forschungen zur geschichtswissenschaftlichen Standortbestimmung und Theoriebildung gibt. Und auch in der inklusiven Geschichtsdidaktik, wie z. B. dort in der Lehr- und Lernforschung, sind empirische Arbeiten, die die didaktische Umsetzung konkret hinterfragen, wie z. B. von Musenberg und Riegert (2013), noch selten. Die Diskurse aus der Allgemeinen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik bieten dazu zahlreiche Anknüpfungspunkte und Erweiterungsmöglichkeiten.

<sup>5</sup> siehe: <http://methodenpool.uni-koeln.de>

<sup>6</sup> Dieses Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Christian Rathmann (Universität Hamburg) hat sich den unterschiedlichen Themen zur Sprache, Kultur und Geschichte tauber und schwerhöriger Menschen zugewandt. Besonders hervorzuheben ist der barrierefreie Zugang über unterschiedliche Medien, wie Filmen in DGS und informativen Texten. Siehe: <http://www.taubwissen.de/content/index.php/geschichte>

**Literatur:**

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis – Schrift, Erinnerung und politische Identität in früheren Hochkulturen. München.

Bendias, Maja; Fertig, Markus; Kersten, Eva; Kolbe, Vera; Martens-Wagner, Vera & Meike Wagner (2013): Deutsche Gebärdensprache. Hilfen für die Einführung in Schulen mit DVD. Im Auftrag des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Stuttgart.

Biesold, Horst (1988): Klagende Hände. Solms.

Borries, Bodo von (2008): Erfahrende Migration und historische Bildung. Eckpunkte und Perspektiven. In: Lange, Dirk (Hg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. o. O., 91ff.

Bösl, Elsbeth (2009): Dis/ability History: Grundlagen und Forschungsstand. In: H-Soz-u-Kult 07.07.2009. Unter: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/forum/2009-07-001> [ges. am: 23.7.2014]

Feige, Hans-Uwe (1999): „Denn taubstumme Personen folgen ihren thierischen Trieben...“ (Samuel Heinicke). Gehörlosen-Biografien aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Leipzig.

Fischer, Katja; Vogel, Helmut; Fries, Sabine; Geissler, Thomas; Rathmann, Christian; Peters, Christian; Goldschmidt, Stefann; Kollien, Simon & Alexander von Meyenn (2009): Leitbild Deaf Studies in Deutschland. In: Das Zeichen 23: 83, 438-439.

Fischer, Renate (1991): Geschichte der Gehörlosen. In: Das Zeichen 5: 17, 372–373.

Fischer, Renate; & Harlan Lane (Hg./1993): Looking back. A reader on the history of deaf communities and their sign languages. Hamburg.

Fischer, Renate & Tomas Vollhaber (Hg./1996): Collage: Works on international deaf history. Hamburg.

Fünfter Bericht des Verwaltungsausschusses der am 28sten May 1827 gestifteten Taubstummen-Schule für Hamburg und das Hamburger Gebiet. Hamburg 1836. Beilage. Auszüge aus den Briefen von Johann Carl Friedrich Ludwig Habermas (geboren 1783, gestorben 1826) an den Herrn Heinrich Wilhelm Buek, Med. et Chir. Dr., in Hamburg, S. 157-168.

Gessinger, Joachim (1994): Auge und Ohr. Studien zur Erforschung der Sprache am Menschen 1700-1850. Berlin, New York.

Goffman, Erving (1996): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M..

Groschek, Iris (2008): Unterwegs in eine Welt des Verstehens. Gehörlosenbildung in Hamburg vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Hamburg.

Hassler, Gerda & Cordula Neis (Hg./2009): Lexikon sprachtheoretischer Grundbegriffe des 17. und 18. Jahrhunderts. Berlin.

Hassler, Gerda & Peter Schmitter (Hg./1999): Sprachdiskussion und Beschreibung von Sprachen im 17. und 18. Jahrhundert. Münster.

Hennies, Johannes (2013): Kommentierte Literaturliste für das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache (DGS). Ludwigsfelde-Struvehof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Unter: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer\\_foerderschwerpunkt/Kommentierte\\_Literaturliste\\_DGS.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischer_foerderschwerpunkt/Kommentierte_Literaturliste_DGS.pdf) [ges. am 24.7.2014].

Heyl, Matthias (1994): Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung“. In: Schreier, Helmut & Matthias Heyl (Hg.): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden. Hamburg, 11-32.

Hofer-Sieber, Ursula (2000): Bildbar und verwertbar: Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich. Würzburg.

Karacostas, Alexis (1993): Glottophagia-Fragmente: Ferdinand Berthier und die Geburt der Gehörlosenbewegung in Frankreich. In: Fischer, Renate & Harlan Lane (Hg.): Blick zurück. Ein Reader zur Geschichte der Gehörlosengemeinschaften und ihren Gebärdensprachen. Hamburg, 157-169.

Körper, Andreas (2010): Theoretische Dimensionen des interkulturellen Geschichtslernens. In: Ventzke, Markus; Mebus, Sylvia & Waltraud Schreiber (2010): Geschichte denken statt pauken auf der Sek. II. 20 Jahre nach der friedlichen Revolution: Deutsche und europäische Perspektiven im gymnasialen Geschichtsunterricht. Radebeul, 25-48. Unter: [urn:nbn:de:0111-opus-65402](http://nbn:de:0111-opus-65402) [ges. am: 17.7.2014].



Körber, Andreas (2012): Fremdverstehen und Perspektivität im Geschichtsunterricht. Unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-58492> [ges. am 17.7.2014].

Kruse, Otto Friedrich (1853): Über Taubstumme, Taubstummenbildung und Taubstummenanstalten nebst Notizen aus meinem Reisetagebuche. Schleswig.

Lane, Harlan (1988): Mit der Seele hören. Die Lebensgeschichte des taubstummen Laurent Clerc und sein Kampf um die Anerkennung der Gebärdensprache. München.

Gebärdensprache. Problemskizze zur Pädagogisierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 2: 37, 245-266.

List, Günther (1993): Arbeitsfeld und Begriff der „Deaf history“ – ein Klärungsversuch. In: Das Zeichen 7: 25, 287-329

List, Günther (1996): Das comenianische ‚omnino‘ und seine pädagogische Behinderung. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne & Norbert Wenning (Hg.): Zum Verhältnis von interkultureller und Allgemeiner Bildung. Münster 1996, 11-24.

Löwe, Arnim (1992): Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte – Länder – Personen – Kongresse. Heidelberg.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hg./2012): Rahmenlehrplan Deutsche Gebärdensprache. Für die Grundschule und Sekundarstufe I. Berlin. Unter: [https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/unterricht/lehrplaene/rlp\\_gebaerdensprache.pdf?ts=1345443989&file=rlp\\_gebaerdensprache.pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/unterricht/lehrplaene/rlp_gebaerdensprache.pdf?ts=1345443989&file=rlp_gebaerdensprache.pdf) [ges. am 3.8.2014].

Möbius, Ulrich (1993): Aspekte der „Deaf history“-Forschung. In: Das Zeichen 6:22 (1992), 388-401 und 7:23 (1993), 5-13.

Muhs, Jochen (1994): Eduard Fürstenberg. In: Das Zeichen 8: 30, 422-423.

Muhs, Jochen (1999): Gehörlose im Nationalsozialismus. In: Beecken, Anne; Keller, Jörg; Prillwitz, Siegmund & Jörg Heiko Zienert (1999): Grundkurs Deutsche Gebärdensprache, Stufe I, Arbeitsbuch, Hamburg, 46-49.

Musenberg, Oliver & Judith Riegert (2013): „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Interview-Studie. In: Zeitschrift für Inklusion Online Nr. 1-2. Unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202/207> [ges. am 4.7.2014].

Pandel, Hans-Jürgen (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins – Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. In: Geschichtsdidaktik, 12: 2, 130-142.

Sacks, Oliver (1990): Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek.

Scharf, Lothar (2004): Gehörlose in der Hitlerjugend und Taubstummenanstalt Bayreuth: Zeitgeschichtliche Dokumentation der Jahre 1933 – 1945. Berlin.

Scharf, Lothar (2006): Taubstumme in der Hitlerjugend. Fridolin W. erzählt – Biografie und Dokumentation zu Gehörlosen im 3. Reich. Berlin.

Schmalz, Eduard (1830): Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichts nebst vorausgeschickten Bemerkungen über die Taubstummheit. Dresden.

Schumann, Paul (1940): Geschichte des Taubstummenwesens vom deutschen Standpunkt aus dargestellt. Frankfurt/M.

Schumann, Paul & Georg Schumann (Hg./1912): Samuel Heinicke's gesammelte Schriften. Leipzig.

Schumann, Paul & Georg Schumann (1909): Samuel Heinicke. Leipzig.

Söderfeldt, Ylva (2013a): From Pathology to Public Sphere. The German Deaf Movement 1848-1914. Bielefeld.

Söderfeldt, Ylva (2013b): Der Anfang einer Selbsthilfebewegung? Die Organisation der Gehörlosen im 19. Jahrhundert. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e. V. (Hg.): Selbsthilfegruppenjahrbuch 2013. Gießen, 43-48. Unter: <http://www.nakos.de/site/data/DAGSHG/SHGJahrbuch/2013-DAGSHG-JB.pdf> [ges. am 24.7.2014].

Vogel, Helmut (2001a): Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Gehörloser Lehrer und Publizist (Teil I). In: Das Zeichen 15: 56, 198-207.

Vogel, Helmut (2001b): Otto Friedrich Kruse (1801-1880). Mahner gegen die Unterdrückung der Gebärdensprache (Teil II). In: Das Zeichen 15: 57, 370-376.

Vogel, Helmut (2012): Deaf History: Entstehung, Theorie, Forschungen, Deaf History-Organisationen. Vortrag auf dem Deaf Studies-Symposium am 17.11.2012 in Berlin.

Waldschmidt, Anne (2010): Warum und wozu brauchen die Disability Studies die Disability History? Programmatische Überlegungen. In: Bösl, Elsbeth; Klein, Anne & Anne Waldschmidt (Hg.): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld, 11-27.

Walther, Eduard (1882): Geschichte des Taubstummenbildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des deutschen Taubstummenunterrichts. Bielefeld und Leipzig.

Walther, Eduard (1888): Die Königliche Taubstummenanstalt zu Berlin in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Verfassung. Festschrift zur Feier des 100jährigen Bestehens. Berlin.

Werner, Hans (1932): Geschichte des Taubstummenproblems bis ins 17. Jahrhundert. Mit 15 Tafeln. Jena.

Wolff, Sylvia (2003): Der ‚Taubstumme‘ in der Sprachursprungsdebatte des 18. Jahrhunderts. In: dfgs-forum 11, 23-34.

Wolff, Sylvia (2005): Ein Netzwerk durch Zeit und Raum – der Beitrag konstruktivistischer Didaktik zur Identitätsbildung im Geschichtsunterricht. In: dfgs-forum 13, 42-54.

Wolff, Sylvia (2006): Von der „Pantomime“ zum Unterrichtsfach „Hörgeschädigtenkunde“ – Ein historischer Rückblick auf die bilinguale Erziehung für Hörgeschädigte. In: Sonderpädagogische Förderung 51: 4, 378-396.

Wolff, Sylvia (2013): Elementarunterricht und Sprachbildung unter besonderer Berücksichtigung der Unterrichtspraxis am Berliner Königlichen Taubstummeninstitut zwischen Aufklärung und Frühmoderne. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/wolff-sylvia-2012-06-26/PDF/wolff.pdf>

#### **Internet:**

<http://deaftrain.de/artikel/38-was-versteht-man-unter-interkulturalitaet-2?sort=old>

[www.taubwissen.de](http://www.taubwissen.de)

[www.taubenschlag.de](http://www.taubenschlag.de)

[www.kugg.de](http://www.kugg.de)

[www.youtube.de](http://www.youtube.de)

<http://www.historicum.net/recherche/digitalisierte-quellen/textressourcen/>

<http://www.deafkipedia.de>

<http://www.gehoerlose-drittes-reich.de/index.php/buecher>  
(homepage von Lothar Scharf zum Thema Nationalsozialismus)

#### **Bibliotheken und Archive:**

Bibliothek für Hör- und Sprachgeschädigtenwesen an der Samuel-Heinicke-Schule für Gehörlose Leipzig (<http://www.landesschule-für-hörgeschädigte.sachsen.de/209.htm>)

Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin ([www.dipf.bbf.de](http://www.dipf.bbf.de))

Bibliothek und Archiv am IDGS Hamburg

Archiv beim Berliner Gehörlosenverband e. V.

Museum zur Geschichte der Gehörlosen und Schwerhörigen Frankfurt/M. <http://www.gebaerdennetz.de/53-o-museum.html>

#### **Verfasserin:**

Dr. Sylvia Wolff

Lehrkraft für besondere Aufgaben, Abt. Gebärdensprach- und Audiopädagogik  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Email: [sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de](mailto:sylvia.wolff@rz.hu-berlin.de)

