

# Das Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache

## Ein Kooperation von BDH und DFGS

Auf der folgenden Seite finden Sie eine Zusammenstellung von Anregungen, die Ihnen helfen können, wenn Sie das Fach Deutsche Gebärdensprache (DGS) bei tauben, schwerhörigen und hörenden Schüler\*innen unterrichten. Punkt 1 und 2 enthalten zudem Hintergrundinformationen für fachfremde Personen. Es geht dabei explizit um das Fach DGS, nicht um Fachunterricht mit und in DGS (z.B. Biologie oder Mathematik in DGS) (s. Abb. 1).



## 1. Deutsche Gebärdensprache in Abgrenzung zu LBG / LUG

DGS ist die Abkürzung für Deutsche Gebärdensprache. Laut der Definition des Deutschen Gehörlosen-Bundes sind Gebärdensprachen visuell-manuelle Sprachen, die natürlich entstanden sind und dabei komplex sind, wie gesprochene Sprachen. Neben den Ausführungen mit den Händen (manuelle Elemente) und ihren sublexikalischen Strukturen der Parameter (Handform, Handstellung, Ausführungsstelle und Bewegung) sind auch nicht-manuelle Elemente (Kopf- und Körperhaltung, Mimik, Mundbewegungen, Blickrichtung) wichtige Bestandteile der DGS-Grammatik (Papaspyrou et al., 2008). Bei Gebärdensprachen kann zudem unterschieden werden in ihre gebärdete Form bei spontaner Kommunikation sowie konzeptionell mündlichen Äußerungen und Medialem Gebärden, z.B. vorstrukturierte Gebärdentexte, die ähnlich einer Verschriftlichung medial aufgezeichnet werden (s. Abb. 2).

Von Gebärdensprachen abzugrenzen sind künstliche Kommunikationsformen wie Lautsprachbegleitende und Lautsprachunterstützende Gebärden (LBG/LUG).

## Lautsprachen – Gebärdensprachen

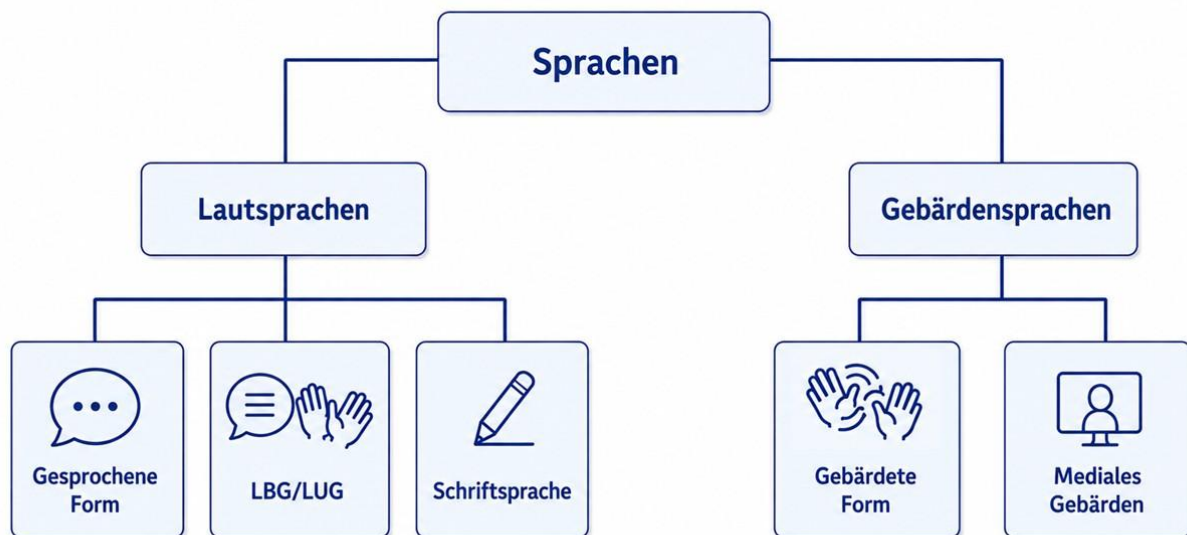


Abbildung 1. Lautsprachen – Gebärdensprachen, eigene ABB. In Anlehnung an Audeoud et al. 2016

**Lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)** folgen der grammatischen Struktur der deutschen Laut- bzw. Schriftsprache und verwenden für jedes gesprochene oder geschriebene Wort eine entsprechende Gebärde (Becker & Jaeger, 2019). Zusätzlich kann das Fingeralphabet der DGS eingesetzt werden, um grammatische Elemente wie Endungen visuell darzustellen.

**Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG)** orientieren sich primär an der gesprochenen deutschen Sprache und heben nur zentrale Schlüsselwörter durch lexikalische Gebärden hervor, ohne die vollständige grammatische Struktur der Lautsprache abzubilden (Becker & Jaeger, 2019).

LBG und LUG kann für Lernende, die primär Gebärdensprache(n) verwenden, weniger verständlich sein (Scott & Henner, 2021), zumal die Verwendung Lernenden das Gefühl vermitteln kann „zu gebärden“ in Wahrheit aber nicht die Deutsche Gebärdensprache zu lernen. Daher ist der Einsatz von LBG/LUG im DGS-Unterricht nur im Einzelfall, z.B. bei der kontrastiven Erläuterung von grammatikalischen Funktionen in der DGS und im Deutschen, sinnvoll.

## 2. Zielgruppen des DGS-Unterrichts

Die Zielgruppen für den DGS-Unterricht sind sehr heterogen: Es gibt taube und schwerhörige Kinder, die DGS als Erstsprache (L1) nutzen, andere die DGS als Zweit- und Fremdsprache (L2) lernen und es gibt hörende Schüler\*innen, die DGS lernen, da sie mit tauben und schwerhörigen Schüler\*innen den Unterricht besuchen. Das Sprachenlernen im Unterricht vollzieht sich bei L1- und L2-Lernenden auf verschiedenen Ebenen und muss in der Unterrichtsplanung entsprechend berücksichtigt werden.

Schüler\*innen ohne gefestigte Erstsprache brauchen vor allem einen barrierefreien Zugang zur Sprache (hier die DGS) und Zeit für einen begleiteten Erstspracherwerb mit zahlreichen altersgerechten kommunikativen Anlässen und diversen sprachlichen Vorbildern. Schüler\*innen mit einer gefestigten DGS-Kompetenz brauchen im schulischen DGS-Unterricht eine Vertiefung und Weiterentwicklung ihrer bisherigen Sprachkenntnisse, auch um grammatische Elemente zu reflektieren und metasprachliches Wissen zu erwerben (s. Abschnitt 3.4).

Bei DGS-L2-Lernenden muss hingegen zuerst das Sprachenlernen in einer visuellen Medialität neu angebahnt und Strategien des visuellen Sprachenlernens erlernt werden.

In der schulischen Realität sind die unterschiedlichen Zielgruppen meist in einer Klasse vertreten, was den Unterricht didaktisch-methodisch besonders herausfordernd macht. Die Zusammensetzung der Lernenden an Fördereinrichtungen für taube und schwerhörige Kinder und Jugendliche ist zudem sehr dynamisch, da Schüler\*innen aus anderen Schulformen an die Förderzentren wechseln, die in ihrer Schullaufbahn keinerlei Kontakt mit DGS hatten. Diese Ausgangslagen müssen auch in der Unterrichtsorganisation und Differenzierung berücksichtigt werden. Da man nicht voraussagen kann, welche Sprache und Modalität ein tauber/schwerhöriger Mensch im Laufe seines Lebens und auch in unterschiedlichen Situationen nutzen möchte, sollte immer auch DGS angeboten werden. Im Idealfall werden alle Schüler\*innen in ihrer Mehrsprachigkeit in mehreren Modalitäten gestärkt und können sich später wahlweise in Gebärden-, Laut- oder Schriftsprache ausdrücken.

## 3. Unterrichtsgestaltung

### 3.1 Anforderungsbereiche laut Lehrplan

Die meisten Rahmenlehrpläne unterscheiden in verschiedene Kompetenzbereiche, die im Unterricht geschult werden sollten:

Im Bereich der funktional-kommunikativen Kompetenzen:

- (Dialogisches) Sehverstehen: Wesentliche Informationen aus den Äußerungen und Gesprächsabsichten anderer werden entnommen. Unterschieden wird zwischen der Standardsprache (Umgangssprache) und der unterrichtsbezogenen Fachsprache. (Freie und Hansestadt Hamburg, 2017)
- Mediales Sehverstehen: Diese Kompetenz beinhaltet das rezeptive Verstehen von DGS-Beiträgen / Texten in digitalen Medien, also Filmaufnahmen. Mediales Sehverstehen unterscheidet sich von den Verstehens-Anforderungen beim dialogischen Sehverstehen, in unmittelbaren persönlichen Austausch mit einem Gesprächspartner. (Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2024)
- (Dialogisches) Gebärden: Der Schwerpunkt beim Kompetenzbereich Gebärden liegt in der situationsangemessenen und adressatengerechten Vermittlung von eigenen Aussagen, die sprachlich korrekt, strukturiert und verständlich sind.
- Mediales Gebärden: Hierbei werden DGS-Beiträge (Texte) digital festgehalten, indem Filmaufnahmen durch digitale Medien erstellt werden. Mediales Gebärden zeigt charakteristische Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit (ebd.).

Bei Medialem Sehverstehen und Medialen Gebärden können neben Filmen, auch Fotos bzw. Bilder im Unterricht zum Einsatz kommen. Auf Arbeitsblättern würden beispielsweise DGS-Grammatik und kurze Sätze thematisiert, aber auch Vokabellisten mit entsprechenden visuellen Darstellungen (Bilder, Symbole, QR Codes zu Videos uvm.).

### 3.2 Text- und Medienkompetenz

Die Medienkompetenz beinhaltet die selbständige Nutzung der digitalen Medien mit verschiedenen Geräten (PC, Tablet, Smartphone) für Gestaltung von Medienbeiträgen. Dies ist besonders wichtig, da Beiträge in DGS häufig per Video festgehalten werden. Ein zentraler Aspekt ist auch der kritische Umgang Inhalten in DGS-Filmbeiträgen und das formal Korrekte Erstellen von Videos (passende Umgebung, Hintergrund, Beleuchtung).

Die Textkompetenz wird häufig mit der Medienkompetenz zusammengeführt, da die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Erstellung von DGS-Texten eng mit der Mediennutzung in Verbindung steht. Auf der rezeptiven Seite der Textkompetenz steht die selbständige Analyse, Interpretation und kritische Bewertung von DGS-Beiträgen (KMK 2021).

### 3.3 Der konsequente Einsatz von DGS

Eine der zentralsten Regeln für den DGS-Unterricht ist nach Fries und Geißler (2012) der lautlose Unterricht. Schüler\*innen sollten im DGS-Unterricht konsequent dazu angehalten werden, lautlos zu kommunizieren. Störfaktoren wie Flüstern und Reinrufen in Lautsprache kann durch das Aufstellen gemeinsamer Regeln vorgebeugt werden (ebd.). Auch wenn der Wechsel in die visuelle Modalität für viele DGS-L2-Lernende herausfordernd ist, gelingt der Übergang leichter, wenn diese ermutigt werden, den Körper konsequent für sprachlichen Ausdruck zu nutzen (ebd.). Die Lehrperson kann durch die Verwendung der DGS ein „Sprachbad“ bzw. eine Sprachimmersion für die Schüler\*innen bieten, besonders wenn sie einen natürlichen spontanen Sprachfluss vorlebt und lockere, spielerische kommunikative Anlässe schafft. Übungen zur Kommunikation und Gesprächen in DGS sollten im DGS-Unterricht zentral sein und erst im zweiten Schritt das Einstudieren der formal korrekten Grammatik erfolgen. Der Einsatz von weiteren multimodalen Ressourcen wie Bildern, Schriftsprache, Grafiken, Objekten, etc. sorgt für eine zugängliche Sprachmodalität, die von allen genutzt werden kann, um sich auszudrücken und verstanden zu werden (Scott et al., 2023).

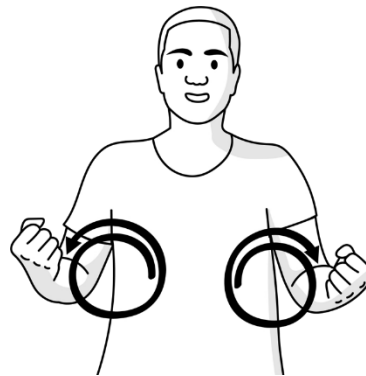


Abbildung 2. ÜBUNG in DGS, Maria Wolf

Da die DGS eine Minderheitensprache in Deutschland ist, ist ein reflektierter Sprachlernraum zentral. Im DGS-Unterricht ist daher ein Sprachlernraum besonders wichtig, der flexible Sprach(en)praktiken ermöglicht und gleichzeitig Machtverhältnisse sowie Sprach(en)hierarchien im Klassenraum bewusst reflektiert (Wolbers et al., 2023). Durch die konsequente Nutzung der visuellen Kommunikation kann ein „Deaf Space“ entstehen, ein autonomer Raum, den taube und schwerhörige Menschen kollektiv erschaffen und gestalten, um ihre Identität zu fördern und zu stärken (Gulliver, 2009). Hierbei steht der vollständige Zugang zur Kommunikation im Zentrum, d.h. die Verwendung der visuellen Modalität. Zugleich spielen die Erfahrung von Kultur sowie Zugehörigkeit eine zentrale Rolle. Ein Deaf Space hat dabei eine „vollwertige menschliche Wirklichkeit“ zum Ziel, d.h. Gemeinschaft, Identität, Sicherheit und Widerstand gegen Audismus (Diskriminierung aufgrund von Hörbehinderung) zu leben und zu fördern (Gulliver, 2009).

### 3.4 Sprachbewusstsein

Neben der Verwendung von Sprache als Kommunikationsmittel ist die bewusste Reflexion über Sprache als Gegenstand ein wichtiger Aspekt des Sprachenlernens. Sprachbewusstsein bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, Sprache als Objekt zu erkennen, über sprachliche Strukturen und Funktionen nachzudenken sowie experimentell mit Sprache umzugehen (Jessner, 2006). Im DGS-Unterricht ermöglicht Sprachbewusstsein insbesondere die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowohl zwischen verschiedenen Sprachen als auch innerhalb einer Sprache. Die Förderung von Sprachbewusstsein kann im Unterricht durch gezielt geplante sprachbezogene Aktivitäten unterstützt werden. Dazu zählen beispielsweise das Erlernen von korrektem Fachvokabular für grammatische Termini, spielerische Zugänge zu Sprache, etwa das Experimentieren mit Minimalpaaren (Handform, Ort, Orientierung, Bewegung), das Erzählen von Sprachwitzen oder Geschichten und das Korrigieren eigener und fremder gebärdeter Äußerungen und Texte. Ebenso trägt die Reflexion über unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten, Synonyme sowie bedeutungsähnliche sprachliche Formen in der DGS zur Entwicklung sprachlicher Bewusstheit bei (vgl. Wolbers et al., 2023).

Auf diese Weise entwickeln Lernende die Fähigkeit, Inhalte variabel auszudrücken und flexibel mit sprachlichen Ressourcen umzugehen (Wolbers et al., 2023). Die Förderung von Sprachbewusstsein unterstützt dabei nicht den Erwerb weiterer Sprachen durch gezielte Nutzung von Transferstrategien (Jessner, 2006).

### 3.5 Linguistische Identität, Community-Erfahrung und Kultur

DGS-nutzende Menschen stellen eine sprachlich-kulturelle Minderheit in Deutschland dar. Bezugnehmend auf die Erklärung der Rechte tauber Kinder, ist es essentiell, dass Schüler\*innen über die linguistische Identität und die Kultur der Deaf Community lernen können (vgl. Art. 6 <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/Declaration-on-the-Rights-of-Deaf-Children-v3-1.pdf>).

Da zudem die meisten tauben und schwerhörigen Kinder hörende Eltern haben, ist es wichtig, über andere Wege den Zugang zur Deaf Community zu ermöglichen. Taube und schwerhörige Vorbilder spielen dabei eine besondere Rolle, z.B. als Lehrpersonen, Erzieher\*innen oder anderweitig Mitarbeitende der Schule. Der Einbezug außerschulischer Lernorte im DGS-Unterricht ist eine gute Möglichkeit, um den Schüler\*innen die Diversität tauber und schwerhöriger Lebensentwürfe und Geschichten aufzuzeigen, ihre Beteiligung an historischen Ereignissen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu beleuchten. Das kann unter anderem durch Kooperationen mit dem Gehörlosenverband oder den Besuch kultureller Veranstaltungen in der Deaf Community und

Exkursionen zu Community-bedeutsamen außerschulischen Orten geschehen. Als Angehörige einer sprachlich-kulturellen Minderheit sind diese interkulturellen oder auch transkulturellen Kompetenzen mit dem Wissen um unterschiedliche Kommunikationssituationen in der gebärdensprachlichen - und lautsprachlichen Gemeinschaft, sowie um Einstellungen und Perspektivwechsel und um das Handeln zum Zwecke der Alltagsbewältigung besonders wichtig (KMK 2021). Hierzu gehört auch der Umgang mit Gebärdensprachdolmetschenden.

#### 4. Ausbau und Reflexion der Sprachkompetenz von Lehrpersonen

Der Erklärung der Rechte tauber Kinder folgend, haben taube und schwerhörige Kinder das Recht, von Sprachvorbildern unterrichtet zu werden, die flüssig in der jeweiligen Landesgebärdensprache sind (s. <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/Declaration-on-the-Rights-of-Deaf-Children-v3-1.pdf>, Art. 8). Es ist daher die Aufgabe einer jeden Lehrperson, die eigene Sprachkompetenz kritisch zu hinterfragen und durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung zu verbessern. Schulleitungen sollten bei der Einstellung und Stundenplanerstellung auf die fachliche und sprachliche Qualifikation der Lehrpersonen für den DGS-Unterricht achten.

Priorisierend sollten qualifizierte taube Lehrkräfte für den Unterricht des Faches DGS, sowie bei der Sprachdiagnostik eingesetzt werden, um den Schüler\*innen durch authentische Sprachvorbilder ein DGS-förderliches Lernumfeld zu ermöglichen. In Deaf Space / "signing space" - Umgebungen in den Bildungseinrichtungen können zudem Lehrpersonen ihre DGS-Sprachkompetenzen weiter ausbauen und dies für den Unterricht mit Gebärdensprache nutzen.

#### Literatur und Links

*Audeoud, Mireille; Becker, Claudia; Krausneker, Verena; Tarcsiová, Darina (2016):* Bi-bi Toolbox. Impulse für die bimodal-bilinguale Bildung. Online unter: [https://teach-designbilingual.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/Bi-Bi\\_Toolbox\\_D.pdf](https://teach-designbilingual.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/Bi-Bi_Toolbox_D.pdf), zuletzt geprüft am 20.04.26.

*Becker, Claudia & Jaeger, Hanna (2019):* Deutsche Gebärdensprache. Mehrsprachigkeit mit Laut- und Gebärdensprache. Tübingen: Narr-Verlag

*Deaf space Report (2025):* What is Deaf Space?. Online unter: <https://deafconnect.org.au/deaf-space-project/deaf-space-report>, zuletzt geprüft am 14.04.26.

*Deutscher Gehörlosen-Bund (2024):* Deutsche Gebärdensprache. Online unter: <https://gehoerlosenbund.de/service/ratgeber-gehoerlosigkeit/deutsche-gebaerdensprache/>, zuletzt geprüft am 20.05.26.

*Beyer M; Förster B, Schwartz F (2026)*

Leitlinien guter Unterricht. Arbeitskreis Unterricht, Berufs- und Fachverband Hören und Kommunikation (Online verfügbar unter [www.bdh-guter-Unterricht.de](http://www.bdh-guter-Unterricht.de))

Förster, Bengt (2014): Unterrichtsfach Deutsche Gebärdensprache: Ausgewählte didaktische und methodische Prinzipien. In: DAS ZEICHEN 96, S. 72 - 80.

Fries, Sabine & Geißler, Thomas (2012): Gebärdensprachdidaktik: DGS lehren und lernen. In: Eichmann, Hanna; Hansen, Martje; Hessmann, Jens, & (Hg.): Handbuch der Gebärdensprache Sprachwissenschaftliche und anwendungsbezogene Perspektiven. Hamburg: Signum, 357 – 380

[Gulliver, Mike \(2009\)](#) DEAF space, a history: The production of DEAF spaces Emergent, Autonomous, Located and Disabled in 18th and 19th century France. Unpublished PhD Thesis – University of Bristol: UK.

Grote, Klaudia, Sieprath, Horst, Staudt, Bastian (2018): Deaf Didaktik? Weshalb wir eine spezielle Didaktik für den Unterricht in Gebärdensprache benötigen. In: DAS ZEICHEN 110, S. 426 - 437.

Freie und Hansestadt Hamburg (2017): Rahmenplan Deutsche Gebärdensprache. Online unter: <https://www.hamburg.de/resource/blob/122922/d5c6df310e6bab98babf96f82ca415d0/deutsche-gebaerdensprache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 20.05.26.

Jessner, Ulrike (2006): Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1r27n>

KMK, Kultusministerkonferenz (2021): Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfaches “Deutsche Gebärdensprache (DGS)” in der Sekundarstufe I. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2021)

Leeson, Lorain, Beppie van den Bogaerde, Christian Rathmann, Tobias Haug (2026): Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): Rahmenvorgabe für das Fach Deutsche Gebärdensprache (DGS) an Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens in Nordrhein-Westfalen. Online unter: [https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/dgs\\_rahmenvorgabe\\_2024\\_06\\_13.pdf](https://lehrplannavigator.nrw.de/system/files/media/document/file/dgs_rahmenvorgabe_2024_06_13.pdf), zuletzt geprüft am 20.05.26

Scott, J. A., & Henner, J. (2021): Second verse, same as the first: On the use of signing systems in modern interventions for deaf and hard of hearing children in the USA. *Deafness & Education International*, 23(2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14643154.2020.1792071>

Scott, J., Henner, J., & Skyer, M. E. (2023): Six Arguments for Vygotskian Pragmatism in Deaf Education: Multimodal Multilingualism as Applied Harm Reduction. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 56–79. <https://doi.org/10.1353/aad.2023.a904167>

Wolbers, K., Holcomb, L., & Hamman-Ortiz, L. (2023): Translanguaging Framework for Deaf Education. *Languages*, 8(1), 59. <https://doi.org/10.3390/languages8010059>

World Federation of the Deaf (WFD) (2023): Declaration on the Rights of Deaf Children. Online unter: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/Declaration-on-the-Rights-of-Deaf-Children-v3-1.pdf>, zuletzt geprüft am 12.05.26.

**Autor\*innen:**

Maike Beyer, Bengt Förster, Fabienne Schwartz