

Der Bildungsauftrag des Faches Deutsch

Der **Deutschunterricht im Primarbereich** fördert die kommunikativen und schriftsprachlichen Fähigkeiten jedes Kindes so umfassend wie möglich und vermittelt die Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Lernen (vgl. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich 2022: 6).

Der **Deutschunterricht in der Sekundarstufe** setzt an diesen kommunikativen und schriftsprachlichen Handlungsfähigkeiten an und erweitert den Erwerb grundlegender schriftlicher und mündlicher Kommunikationskompetenzen, wobei situative Anforderungen und deren Gestaltungsnormen berücksichtigt werden. Zudem wird der Umgang mit digitalen Medien aktiv in den Lernprozess integriert (vgl. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Sekundarstufe 2022: 8f.).

Sprachliche Lernvoraussetzungen von Schüler*innen mit Hörbehinderung für den Deutschunterricht

Schüler*innen mit Hörbehinderung unterscheiden sich sehr stark in ihren sprachlichen Fähigkeiten und in ihren Möglichkeiten Lautsprache zu verstehen. Dies liegt an ihren auditiven Ausgangsbedingungen, ihren Sprachvorerfahrungen in Laut- und/ oder Gebärdensprache sowie auch an Mehrsprachigkeit aufgrund einer anderen Familiensprache (vgl. hier link zu Homepage Sprachliche Ausgangsbedingungen). Das Wissen um die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen auditiven Wahrnehmung und Kommunikation ist entscheidend, um Sprachlernen im Deutschunterricht zu ermöglichen. Für ein gemeinsames Sprachlernen in inklusiven Lerngruppen gewinnt die visuelle Wahrnehmung an Bedeutung (Birinci/ Sariçoban 2021; Dye/ Hauser/ Bavelier 2008).

Sprachförderliche Lernbedingungen in den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts

Im Folgenden werden für die fünf Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts *A Sprechen/ Gebärden und Zuhören/ Zusehen*, *B Schreiben*, *C Lesen*, *D Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*, *E Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*¹ Forschungserkenntnisse und Praxiserfahrungen angeführt, die den Sprachlernbedingungen von Schüler*innen mit Hörbehinderung für den Deutschunterricht entgegenkommen.

¹ Wir beziehen uns hier auf die Kompetenzbereiche, die in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch (2022) vorgegeben sind.



A Sprechen/ Gebärden und Zuhören/ Zusehen

Die wichtigste Bedingung ist eine barrierefreie Unterrichtskommunikation. In der Klasse muss eine für alle verständliche Kommunikationsform etabliert sein, um auch interaktive Gespräche zu ermöglichen. Durch Anpassung der eigenen Sprache an die kommunikativen Möglichkeiten der Lernenden kann die Lehrkraft im Unterrichtsgespräch Verständnis sichern und sprachfördernde Modellierungstechniken anwenden (Stecher/ Rauner 2019: 64ff).

In lautsprachlich kommunizierenden Lerngruppen, wie z.B. in inklusiven Klassen, ist es unbedingt notwendig, dass die digitale Übertragungsanlage zum Einsatz kommt (siehe hier: [Technische Hilfen](#)). Längeres Zuhören bei Präsentationen und Lesungen erfordert eine hohe Anstrengung und Konzentration von den Lernenden, sodass in jedem Fall Hörpausen eingeplant werden müssen. Ebenfalls entlastend wirken bei Power-Point-Präsentationen automatisch erzeugte Untertitel, die das Gesprochene visualisieren und den Höreindruck ergänzen.

Auch lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) sind hilfreich, um das Gesprochene zu visualisieren und das Verstehen zu erleichtern. Zu Bedenken ist, dass die Schüler*innen die mit LUG visualisierten einzelnen Wörter nur als Satz verstehen, wenn sie bereits über Deutschkenntnisse verfügen und die grammatischen Beziehungen zwischen den Wörtern mitdenken können.

In gebärdensprachlich kommunizierenden Gruppen bietet die Deutsche Gebärdensprache (DGS) Schüler*innen eine sichere zwischenmenschliche Kommunikation. Gebärdensprache als Unterrichtssprache vermittelt Alltags- und Weltwissen und ermöglicht eine sichere sprachliche Handlungsfähigkeit zwischen Lehrkräften und Mitschüler*innen. Erzählungen oder Präsentationen in Gebärdensprache bieten den Schüler*innen die Chance, ihr Wissen darzustellen und sich mit anderen darüber auszutauschen. Das verstehende Zusehen bei längeren gebärdeten Texten fordert visuelle Aufmerksamkeit und kognitive Auseinandersetzung mit den gesehenen Inhalten, so dass in jedem Fall Sehpausen eingeplant werden müssen.

Kompetenzbereich	methodische Empfehlungen
Sprache verstehen/ sich sprachlich äußern	<ul style="list-style-type: none"> - Einsatz von digitalen Übertragungsanlagen - Visualisierung des Gesprochenen durch Untertitel/ Smartboard-Folien/ Bilder - Lautsprache mit unterstützenden Gebärden (LUG) sichtbar machen - gebärdensprachlich kommunizierende Kinder: Kommunikation in DGS ermöglichen (ggf. Dolmetschende oder taube Pädagog:innen hinzuziehen) - Lehrkraft: kindliche Äußerungen durch sprachförderliches Modellieren unterstützen (z.B. kindliche Äußerung aufgreifen und umformulieren, kindliche Äußerung wiederholen und Fachbegriffe ergänzen, etc.)

B Schreiben

Die Schriftsprache wird von Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache wie ein neuer Code für die bereits erworbene Lautsprache gelernt. Bei Schüler*innen mit Gebärdensprache als Erstsprache wird die Schriftsprache als neue zweite Sprache erworben, oft auch ohne korrespondierende Lautsprache. Dieser schriftliche Zweitspracherwerb ähnelt im Erwerbsverlauf dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) (Plaza-Pust 2016; Wagener 2018). Der Schriftspracherwerb von Schüler*innen mit Hörbehinderung entwickelt sich deutlich langsamer als bei hörenden Lernenden, an denen sich jedoch die Vorgaben der Lehrpläne orientieren. Dies führt häufig zu einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Lehrplans und den schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Dies sollte man vor allem auch bei gebärdensprachlich kommunizierenden Schüler*innen bedenken, die mit Gebärdensprachdolmetscher:innen in Allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden. Diese Kinder lernen über den Schriftsprachzugang Deutsch als Zweitsprache.

Schreibaufgaben sind meistens textbezogen konzipiert. Oft ist es hilfreich, einer Lerngruppe sprachlich differenzierte Texte anzubieten, damit die Schüler*innen, trotz unterschiedlichen Sprachniveaus, gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten können, z.B. eine literarische Figur charakterisieren oder Informationen aus einem Sachtext zu einem Thema zusammentragen. Bei Schreibanlässen sollte daher der Schriftsprachentwicklungsstand der Lernenden beachtet werden, um Überforderung zu vermeiden, die zu einer Stagnation im Erwerbsprozess führen kann (Keßler/ Liebner/ Mansouri 2011).



Für gebärdensprachlich kommunizierende Kinder sind in diesem Zusammenhang gebärdete Texte hilfreich, um altersgemäße Aufgaben bearbeiten zu können, solange die Schriftsprachkompetenz noch nicht entsprechend entwickelt ist.

Texte schreiben: Beim Schreiben von Texten spielt das Verstehen der Textfunktion bzw. der Adressat:innenorientierung eine entscheidende Rolle, damit die Schüler*innen Texte planen, gliedern und überarbeiten können. Jeder Text lässt sich in Abschnitte gliedern, die eine funktionale Bedeutung für die Schreibabsicht und den Textaufbau haben. Das Lesen und gemeinsame Analysieren von schriftlichen Modelltexten verdeutlichen den Lernenden, wie Inhalt und sprachliche Form funktional zusammenhängen. Entsprechend können Textsorten spezifische sprachlicher Mittel, wie z.B. Satzanfänge, Höflichkeitsform, etc. in schriftlichen Texten leichter analysiert, gelernt und in eigenen Texten angewendet werden.

Gebärdensprachlich kommunizierende Schüler*innen können einen schriftlichen Text mit einem gebärdeten Textentwurf vorbereiten, um die inhaltliche Planung in der starken Sprache zu gestalten. Dieser Entwurf wird filmisch festgehalten und dient als Grundlage für die Verschriftlichung in Deutsch (vgl. zum Vergleich fixierter Texte in Deutsch und DGS, Becker 2020).

In Schreibkonferenzen können die Schüler*innen gemeinsam ihre selbst geschriebenen Textbeispiele lesen und sich über Formulierungen und Textgestaltung austauschen. Texte sollten gemeinsam unter *einer* bestimmten Fragestellung untersucht werden, z.B. eine Gliederung prüfen, passende Adjektive ergänzen, Verbstellung verbessern etc. Andere Rechtschreib- und Grammatikfehler sollten vorher von der Lehrkraft korrigiert werden. Die gegenseitige Rückmeldung zu den vorgestellten Texten bietet einen Anlass, sich fachsprachlich in Laut- oder Gebärdensprache zu äußern.

Richtig schreiben: Rechtschreibung ist ein wesentliches Thema im Deutschunterricht. Für viele Schüler*innen mit Hörbehinderung können Rechtschreibregeln eine Herausforderung darstellen, da Strategien zur Rechtschreibprüfung für Menschen mit typischer Hörfähigkeit konzipiert sind und häufig auf einer auditiven Analyse des Geschriebenen basieren. Beispielsweise können lange und kurze Vokale auditiv oft nicht unterschieden oder /d/ und /t/ im Auslaut differenziert werden. Dies setzt eine phonologische Differenzierungsfähigkeit voraus, die Schüler*innen mit Hörbeeinträchtigung oft große Schwierigkeiten bereiten kann (Bouton/ Colé/ Serniclaes/ Duncan/ Giraud 2015; Fiori/ Reichmuth/ Matulat/ Schmidt/ am Zehnhoff-Dinnesen 2010).



Wenn taube Schüler*innen mit Gebärdensprache als Erstsprache gut lesen können, dann fällt in ihren geschriebenen Texten oft eine gute Rechtschreibung auf (Miller 2010: 573). Dieses Phänomen ist einerseits auf die visuellen Fähigkeiten zur Mustererkennung von sprachlernenden Kindern zurückzuführen, andererseits auf visuelle Verarbeitungsprozesse bei der Aneignung des Schriftsystems: Orthografisches Wissen entwickelt sich beim Lesen durch wiederholtes Sehen von Wörtern in unterschiedlichen Satzkontexten (Hänel-Faulhaber/ Wagener 2026a).

Für eine sichere Rechtschreibung können im Primarbereich visuell basierte Konzepte aus der Graphematik methodisch berücksichtigt werden, um Wortbildungsstrukturen als Muster zur Wortschreibung zu vermitteln und darüber einen visuellen Einstieg in die Orthografie anzubieten (Bangel / Müller 2018; Hänel-Faulhaber/ Wagener 2026a).

Oft überwiegen in Materialien zum frühen Schreiben Übungen zur alphabetischen Strategie: Die Wortschreibung wird über die Phonem/ Graphem-Zuordnung und die auditive Analyse von gesprochenen Wörtern angebahnt. Hingegen lenken logographische Strategien die visuelle Aufmerksamkeit auf spezifische Merkmale der Buchstaben, die für Schüler*innen mit Hörbehinderung leichter memorierbar sind als auditive Merkmale (Günther 2003: 44f). Eine frühe visuelle Orientierung an Buchstaben- und Schriftmerkmalen nutzt die visuellen Ressourcen der Lernenden und bereitet auf das orthografische Schreiben vor (Günther 2003: 48-54). Für Schüler*innen mit Hörbehinderung ist es essenziell, Differenzierungsfähigkeit, Merkfähigkeit und Mustererkennung über die visuelle Wahrnehmung zu üben, um auditive Einschränkungen kompensieren zu können. Entsprechend müssen phonologisch ausgerichtete Materialien zum Erstschreiben für die visuelle Verarbeitung umgestaltet werden, z.B. Buchstaben zu einem Wort puzzeln (mit und ohne Vorlage), Dosendiktat schreiben, sich gegenseitig mit dem Fingeralphabet Lernwörter diktieren, etc.) (Hänel-Faulhaber/ Wagener 2026a).

Zum Einprägen von Graphem-Abfolgen und orthografischen Mustern in Wörtern nutzen gebärdensprachlich kommunizierende Personen das Fingeralphabet. Die Orthografie eines Wortbildes bietet visuell erfassbare Informationen, die mit dem Fingeralphabet geübt und im mentalen Lexikon gespeichert werden können (Emmorey/ McCullough/ Weisberg 2015). Dies hat nicht nur einen positiven Effekt auf das orthografisch orientierte Schreiben, sondern unterstützt auch den Wortschatzaufbau (siehe auch Ausführungen zum *Lesen lernen*)

Kompetenzbereiche	methodische Empfehlungen
Texte schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - Funktion von Textaufbau/-abschnitten erläutern - sprachliche Ausdrücke textbezogen analysieren - Textmodelle lesen, analysieren, abschreiben - gebärdensprachlich kommunizierende Kinder: Textschreiben in zwei Schritten: 1. Gebärdentext 2. Verschriftlichung in Deutsch - In Schreibkonferenzen mit konkreter Fragestellung selbstgeschriebene Texte untersuchen
Richtig schreiben	<ul style="list-style-type: none"> - hörorientierte Strategien für die Prüfung der Schreibung je nach Möglichkeiten des Kindes nutzen - Aufmerksamkeit auf visuell wahrnehmbare orthografische Muster und Graphem-Sequenzen richten - Konzepte zur Wortbildung berücksichtigen (Schriftsilbe, Morphologische Einheiten, Wortfamilien) - Aufgaben zur auditiven Analyse von Phonem/ Graphem-Zuordnung je nach Fähigkeit des Kindes in visuelle Aufgaben zur Graphem-Muster und -Sequenzanalyse umarbeiten (Grapheme zu einem Wort puzzeln, fehlende Buchstaben ergänzen, etc. - Wörter mit dem Fingeralphabet darstellen und daktylierte Wörter „lesen“ (Lernwörter, schwierige Schreibweisen und Fachbegriffe)

C Lesen

Über das Lesenlernen eröffnet sich für Schüler*innen mit Hörbehinderung ein quasi barrierefreier Zugang zu Wissen und sprachlicher Bildung. Für lautsprachorientierte Schüler*innen mit Hörbehinderung beginnt mit dem Lesenlernen oft eine „zweite Phase des Spracherwerbs“, da über die Schrift Wörter und Sätze eindeutiger erfasst werden, als über den unvollständigen Höreindruck (Günther 2002: 76f). Für Schüler*innen mit Gebärdensprache oder einer anderen Lautsprache als Erstsprache wird die deutsche Sprache als Schriftzweitsprache erworben. Das Lesen übernimmt auch hier eine besondere Funktion, da gelesene Wörter und Texte als visueller sprachlicher Input für den Schriftzweitspracherwerb fungieren (Kolidobrova/ Kuntze/ Dostal 2018; Howerton-Fox/ Falk 2019; Caldwell-Harris/ Hoffmeister 2022: 1). Daher benötigen Schüler*innen mit Hörbehinderung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb, deutlich mehr Lesezeit, als hörende Schüler*innen (vgl. „Das Hamburger Leseband“ für hörende Kinder von Gailberger 2018)



Lesen lernen: Für den Einstieg ins Lesen lernen hörende Schüler*innen Sprachlaute einzelnen Buchstaben zuzuordnen und diese zu Silben und Wörtern zu synthetisieren. Wird ein schriftliches Wort im Leseprozess lautlich dekodiert, kann das Schriftbild über den bekannten Wortklang wiedererkannt werden. Je genauer die lautliche und die orthografische Gestalt eines Wortes abgespeichert sind, umso schneller kann das Wort aus dem Gedächtnis abgerufen werden (*Lexical Quality Hypothesis*, Perfetti 2007).

Schüler*innen mit Hörbehinderung hören ein Wort oft nicht vollständig und die Unterscheidung einzelner Sprachlaute ist nur mit visueller Unterstützung (Mundbild, Lautzeichen, Schriftbild) möglich. Es werden vielfältige Übungen und Materialien zur phonematischen Differenzierung und zur Herstellung von Phonem/Graphem-Korrespondenzen angeboten, um ungenau wahrgenommene Klangbilder zu analysieren und Grapheme zuordnen zu können (Nickisch/ Heber/ Burger-Gartner 2016: 77ff; für Materialien siehe die Literatur- und Materialien bei www.fachkommission-hg.de). Schüler*innen mit CI zeigen in Testaufgaben, dass sie bei der Unterscheidung von einzelnen Sprachlauten über das Gehör nach visuellen Hinweisen, z.B. dem Mundbild, suchen (Fiori et al. 2010). Sprachlaute innerhalb eines Wortes, z.B. Minimalpaare (Katze – Tatze), können leichter analysiert und unterschieden werden (Bouton/ Colé/ Serniclaes 2012). In der Praxis profitieren alle Lernenden mit Hörbehinderung von einer visuellen Unterstützung bei der lautlichen Wortdekodierung, auch wenn die Schüler*innen über sichere Lautsprachkompetenzen verfügen.

Gute gebärdensprachlich kommunizierende Leser*innen zeigen, dass das Fingeralphabet bei der visuellen Analyse von Wörtern und zur Memorierung von orthografischen Mustern in Wortbildern ein effizientes Instrument ist (Petitto/ Langdon/ Stone/ Andriola/ Kartheiser/ Cochran 2016: 366). Das Fingeralphabet korrespondiert direkt mit den Graphemen eines Wortes und eröffnet über orthografisches Lernen einen von der Lautsprache unabhängigen *direkten* visuellen Weg in das Wortlesen (vgl. zu den beiden Wegen der Wortverarbeitung das *Dual Route-Modell* von Coltheart/ Rastle/ Perry/ Langdon/ Ziegler 2001 und die Umsetzung des orthografischen Weges mit dem Fingeralphabet Hänel-Faulhaber/ Wagener 2026a). Gute rezeptive und produktive Fingeralphabet-Kenntnisse korrelieren mit einer effizienten Wortmemorierung und führen zu einem großen Wortschatz und einer schnellen Wortlesefähigkeit (Emmorey/ Petrich 2011; Alawad/ Musyoka 2018: 460). Diese Erkenntnisse zeigen, dass es sehr sinnvoll sein kann, das Fingeralphabet bewusst im Deutschunterricht einzusetzen. Auch in inklusiven Klassen mit hörenden und hörbehinderten Schüler*innen bewährt sich die Einführung des Fingeralphabets nicht nur gemeinschaftsbildend als 'Geheimsprache' in einer Lerngruppe. Es unterstützt auch hörende Lernende bei Wortanalyseprozessen und ermöglicht eine sichere Wortspeicherung im mentalen Lexikon (Scott/ Hansen/ Lederberg 2019).



Wortschatz erwerben: Erste Wörter erregen das Interesse der Lernenden, wenn diese emotional relevant für ihre Alltagsgestaltung sind. Namen, Gegenstände, Tiere, individuelle Lieblingstätigkeiten und –dinge werden von den Schüler*innen gern und schnell gelernt und häufig gebraucht, was ihre Memorierbarkeit erleichtert. Neben der semantischen Bedeutung sind, wie bereits oben angeführt, formale Aspekte eines Wortes relevant, um die Merkfähigkeit zu erhöhen. Wörter mit gleichen Stämmen können in Wortfamilien angeboten werden, um gleiche Muster in unterschiedlichen Wörtern sichtbar zu machen. Mit dem Fingeralphabet können Graphem-Abfolgen dargestellt, verglichen und unterschieden werden. Das Analysieren von Wörtern mit dem Fingeralphabet und die semantische Verknüpfung mit dem Schriftbild, einem Bild, einer Gebärde oder einer Handlung ist eine bewährte Methode, die als *Chaining* bezeichnet wird (Humphries/ McDougall 2000).

Vorlesen: Im Primarbereich sammeln Schüler*innen mit Hörbehinderung beim Vorlesen erste literarische Erfahrungen. Vorlesen eröffnet die Dimension der Fiktionalität, die über das konkrete Erleben im Hier und Jetzt hinausgeht. Die Schüler*innen lernen den Aufbau von Geschichten kennen, typische Handlungsverläufe und Figurenverhalten, sodass sie eine Erwartungshaltung für narrative Strukturen entwickeln können. Dank digitaler Technik können Sätze und Texte für alle sichtbar am Smartboard gezeigt werden, sodass Vorlesen keine ausschließliche Leistung des Zuhörens, sondern auch des Zusehens sein kann und die Lernenden auditiv entlastet werden. Wenn mit LUG oder in DGS vorgelesen wird, können Gebärden während der gebärdeten Erzählung interaktiv mit Schriftbild und Bildern sinnstiftend verknüpft werden. Neue Wörter können in einem bedeutungsvollen Kontext gelernt und gemeinsam mit den Lernenden mit dem Fingeralphabet dargestellt werden.

Studien zum Vorleseverhalten tauber Erwachsener zeigen, wie differenziert Gebärdensprache einsetzbar ist, um beim Vorlesen literarisches und sprachliches Wissen zu vermitteln und gleichzeitig Kinder aufmerksam und interessiert durch einen längeren gebärdeten Text zu führen (Eisinger/ Aghaei/ Becker/ Marks/ Stutzer/ Müller/ Avemarie 2024; vgl. www.projekt-readi.de).

Kompetenzbereiche	methodische Empfehlungen
Lesen lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse von einzelnen Sprachlauten visuell unterstützen (Mundbild, Lautzeichen, Schriftbild) oder Sprachlaute in Wortkontext einbetten, z.B. Minimalpaare (Hund – Hand) - Fingeralphabet (FA): Handzeichen/ Buchstaben-Zuordnung, gegenseitig Wortmuster mit dem FA darstellen und „lesen“ - viel mehr Lesezeit geben, um Wörter/ Sätze häufig sehen zu können
Wortschatz erwerben	<ul style="list-style-type: none"> - Sichtwortschatz mit relevanten Begriffen aus dem kindlichen Alltag aufbauen - Methode des „chaining“ zur Einführung und Wiederholung von Lernwörtern nutzen
Vorlesen	<ul style="list-style-type: none"> - tägliche regelmäßige Vorlesezeit - Text scannen und am Smartboard für alle Kinder sichtbar machen - interaktiv vorlesen, d.h. die Kinder an der Geschichte beteiligen (Rollenspiele, Lebenswelt der Kinder mit einbeziehen, rhetorische Fragen stellen, etc.)

D Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

Der zunehmend selbstständige Umgang mit Texten ist eine Kompetenz, die Schüler*innen mit Hörbehinderung Weltwissen, Selbst- und Spracherfahrung vermittelt. Eine wesentliche Voraussetzung ist, dass die Schüler*innen eine positive Haltung gegenüber Texten entwickeln können, d.h. Lesen als freudvoll empfinden. Für die hohe sprachliche Heterogenität bei Schüler*innen mit Hörbehinderung müssen altersentsprechende Lektüren auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaustufen angeboten werden, damit Lesen als leicht empfunden und mit Erfolg verknüpft wird. Hierfür sind Sachtexte und Lektüren für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, „Easy Reader“ oder einfache Graphic Novels empfehlenswert. Wertvolle Lektüeranregungen finden sich auf der Website der Fachkommission der KMK für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (www.fachkommission-hg.de).

Literarisches Lernen: Das Lesen von literarischen Texten/ Lektüren ermöglicht den Schüler*innen mit Konzepten wie Figur, Handlung und Konflikt Erfahrungen zu sammeln. Dies ist besonders motivierend, wenn es sich um schwerhörige oder taube Protagonist:innen handelt, deren Bedürfnisse und Konflikte den Lernenden vertraut sind und mit denen sie sich identifizieren können. Verhalten und Handlungsmotive von Figuren erkennen und beschreiben zu können, stellt



eine wichtige Kompetenz zur Texterschließung dar. Hilfreich sind hier handlungsorientierte Verfahren mit Rollenspielen, in der die Schüler:innen in Rollen Konflikte „erleben“ können. Die Kenntnis über typische literarische Strukturen lässt die Schüler*innen eine Erwartungshaltung aufbauen, die das allgemeine Textverständnis beim Lesen von unterschiedlichen Textsorten, wie Märchen, Fabeln, Jugendromane oder Kurzgeschichten, unterstützt.

Texte erschließen: Digitale Medien bieten motivierende Ansätze zur Leseförderung: Sachlich informierende Filme mit Untertiteln beinhalten oft Animationen, die das Verständnis sichern und Fachwortschatz veranschaulichen. Für sprachlich heterogene Gruppen sind Kindernachrichten und Sachtexte in Gebärden- und Lautsprache mit Untertiteln günstig, um gemeinsames Verstehen zu sichern und Informationen miteinander zu teilen. Für viele Schüler*innen sind verfilmte Lektüren attraktiv, da Lesephasen mit der Rezeption von Filmsequenzen abgewechselt werden können. Dies ermöglicht auch leseschwachen Schüler*innen, eine Lektüre vollständig zu erarbeiten. Zudem hat sich der Einsatz von Untertiteln als lese- und sprachförderlich erwiesen (Zárate, 2021).

Einige Schüler*innen mit Hörbehinderung empfinden es manchmal als hilfreich, wenn sie während des Lesens die Lektüre parallel als Hörbuch hören können (vgl. zum Lesen mit Hörbuch Gailberger 2018).

Kompetenzbereiche	methodische Empfehlungen
Literarisches Lernen	<ul style="list-style-type: none"> - Lektüren mit tauben und schwerhörigen Protagonist:innen lesen - Literarische Konzepte (Figur, Motiv, Handlung, ...) handlungsorientiert in Rollenspielen erleben lassen - Erwartungshaltung an unterschiedliche Textsorten aufbauen
Texte erschließen	<ul style="list-style-type: none"> - Lesen mit positiven Erfahrungen verknüpfen - Lektüren auf unterschiedlichen Niveaustufen anbieten - sachlich informierende Filme mit Untertiteln nutzen - Lektüren im Wechsel mit Verfilmung erarbeiten - Lektüren parallel mit Hörbuch lesen



E Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Sprachgebrauch untersuchen: Schriftliche Modelltexte sind für Schüler*innen mit Hörbehinderung wichtige Medien, um sprachliche Formulierungen im Kontext ihrer Funktion zu untersuchen. Sprache zu untersuchen bedeutet, eigenes unbewusstes Sprachwissen zu reflektieren und in bewusstes Wissen zu überführen. Dieses kann als grammatisches Fachwissen von den Lernenden angewendet werden. Es hat sich bewährt, grammatische Themen zu behandeln, die sich auf sprachliche Strukturen beziehen, welche von den Schüler*innen bereits erworben wurden. Sind die grammatischen Themen zu anspruchsvoll, bleibt das Wissen theoretisch und wird nicht in das aktive Sprachwissen integriert (*Teachability Hypothese*, Pienemann 1989: 60). Sind Lernende durch Themen und Texte überfordert, kann dies zu einer Stagnation in der Schriftsprachentwicklung führen (Wagener 2018: 197ff).

Gebärdensprachorientierte Lernende können zudem von einer Analyse gebärdeter Modelltexte profitieren, um Zusammenhänge zwischen Textfunktion und sprachlichem Stil zu erkennen (zu sprachlichen Registern in DGS-Texten siehe Paulus/ Rathmann 2024). Mithilfe der Analyse von Textsorten und Stilmitteln in DGS erwerben die Schüler*innen Sprach- und Textwissen, das sie auf die schriftlichen Textsorten in Deutsch übertragen können. Geeignete gebärdete Texte wie Fabeln, Sachtexte, Erzählungen, Witze oder auch *Visual Vernacular Poesie* bietet das Projekt "Taubwissen" (2008-2017) des IDGS (Goldschmidt/ Rathmann 2023). Auch für fachsprachliche Begriffe und Konzepte, wie z.B. Satzglieder oder Zeitformen, ist die Analyse von Gebärdentexten für gebärdensprachorientierte Schüler*innen hilfreich (Hänel-Faulhaber/ Wagener 2026b). Für das Reflektieren über Grammatik in der Gebärdensprache können die Websites www.signlanguagesforpupils.eu und www2.hu-berlin.de/bag-sign/ hilfreich sein.

In der Praxis hat sich eine Abstimmung zwischen den Fächern Deutsch/ Englisch/ ggf. DGS hinsichtlich grammatischer Themen als sehr förderlich für das Sprachlernen von Schüler*innen mit Hörbehinderung erwiesen. Es ermöglicht den Lernenden sprachübergreifend auf bereits bekannte Konzepte zurückgreifen zu können und ihr mehrsprachiges Wissen einzubringen.

Kompetenzbereich	methodische Empfehlungen
Sprachgebrauch untersuchen	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatische Themen in Modelltexten analysieren - Bei der Auswahl von Grammatikthemen den Sprachentwicklungsstand der Lernenden beachten - für gebärdensprachlich kommunizierende Kinder: Sprachwissen aus der DGS nutzen - Sprachfächer wie Deutsch/ Englisch/ DGS thematisch koordinieren, damit Lernende ihr Wissen sprachübergreifend nutzen können



Die Ausführungen verdeutlichen, mit welcher vielfältigen Methoden der Deutschunterricht mit tauben und schwerhörigen Schüler*innen bereichert werden kann. Der stärkere Fokus auf Visualisierungen auch und gerade im Deutschunterricht und das Bewusstsein für den Stellenwert der Schrift kann einen wesentlichen Beitrag zu einer inklusiven sprachlichen Bildung leisten.

Literatur

- Alawad, H./ Musyoka, M. (2018):* Examining the Effectiveness of Fingerspelling in Improving the Vocabulary and Literacy Skills of Deaf Students. *Creative Education*, Bd. 9 (März), S. 456–468, doi:10.4236/ce.2018.93032.
- Bangel, M./ Müller, A. (2018):* Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnis einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, Bd. 23, Nr. 45, S. 29–49, doi:10.1007/s42010-018-0015-y.
- Becker, C. (2020):* Literalität in Deutscher Gebärdensprache und Deutsch. *DAS ZEICHEN*, Bd. 34, Nr. 116, S. 460–473.
- Bouton, S./ Colé, P./ Serniclaes, W./ Duncan, L. G./ Giraud, A.-L. (2015):* Atypical phonological processing impairs written word recognition in children with cochlear implants. *Language, Cognition and Neuroscience*, Bd. 30, Nr. 6, S. 684–699, doi:10.1080/23273798.2014.1002796.
- Bouton, S./ Colé, P./ Serniclaes, W. (2012):* The influence of lexical knowledge on phoneme discrimination in deaf children with cochlear implants. *Speech Communication*, Bd. 54, Nr. 2, S. 189–198, doi:10.1016/j.specom.2011.08.002.
- Caldwell-Harris, C. L./ Hoffmeister, R. J. (2022):* Learning a second language via print: On the logical necessity of a fluent first language. *Frontiers in Communication*, Bd. 7, doi:10.3389/fcomm.2022.900399.
- Coltheart, M./ Rastle, K./ Perry, C./ Langdon, R./ Ziegler, J. (2001):* DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychology Review*, Bd. 108, Nr. 1, S. 204–256.
- Dye, M. W. G./ Hauser, P. C./ Bavelier, D. (2008):* Visual attention in deaf children and adults. In: Marschark, M./ Hauser, P. C./ Marschark, M. (Hrsg.): *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*, S. 250–263. New York; Oxford: Oxford University Press, doi:10.1093/acprof:oso/9780195368673.003.0009.



Eisinger, N./Aghaei, M./Becker, C./Marks, S./Stutzer, A./Müller, C./Avermarie, L. (2024): Originalarbeit: Vorlesepraktiken von Eltern tauber und schwerhöriger Kinder. Frühförderung interdisziplinär, Bd. 43, Nr. 3, S. 135–154.

Emmorey, K./McCullough, S./Weisberg, J. (2015): Neural correlates of fingerspelling, text and sign processing in deaf American Sign Language – English bilinguals. Language, Cognition and Neuroscience, Bd. 30, Nr. 6, S. 749-767, doi:10.1080/23273798.2015.1014924.

Emmorey, K./Petrich, J. A. F. (2011): Processing Orthographic Structure: Associations Between Print and Fingerspelling. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Bd. 17, Nr. 2, S. 194–204, doi:10.1093/deafed/enr051.

Fachkommission der KMK für den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation
(www.fachkommission-hg.de).

Fiori, A./Reichmuth, K./Matulat, P./Schmidt, C.-M./Zehnhoff-Dinesen, A. (2010): Do children with cochlear implant read or write differently? Literacy acquisition after cochlear implantation. HNO, Bd. 58, Nr. 9, S. 934-946, doi:10.1007/s.00106-010-2088-8.

Gailberger, S. (2018): Leseförderung mit BiSS: Das Hamburger Primarstufe-Projekt für Schülerinnen und Schüler mit hoher sozialer Belastung aus theoretischer, methodischer und empirischer Perspektive. In: BiSS Band 3: Konzepte der Sprach- und Schriftsprachförderung: Praxiserfahrungen, (Hrsg.) von Titz, C. et al. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Goldschmidt, S./Rathmann, C. (Hrsg.) (2023): Taubwissen (2008-2017). Universität Hamburg. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/66295> [eingesehen am 30.4.2025].

Günther, K.-B. (2003): Entwicklung des Wortschreibens bei gehörlosen und schwerhörigen Kindern. dfgs-forum – Halbjahresschrift des Deutschen Fachverbandes für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Bd. 11, S. 35-70.

Günther, K.-B. (2002): Erwerb und Ausdifferenzierung der Schriftsprache bei hochgradig hörgeschädigten Kindern – Theoretisch-konzeptionelle Grundlagen für eine kompensatorisch-alternative Förderpraxis. Sprache – Stimme – Gehör Bd. 26, Nr. 02, S. 71-79, doi:10.1055/s-2002-32295.

Hänel-Faulhaber, B./Wagener, I. (2026a): Visuelle Wege in die Schrift. Kohlhammer Verlag.

Hänel-Faulhaber, B./Wagener, I. (2026b): Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute. (Hrsg.) Lang, M./Leonhardt, A., Bd. 3, 2026, Beltz Verlag.



Howerton-Fox, A./ Falk, J. L. (2019): Deaf Children as 'English Learners': The Psycholinguistic Turn in Deaf Education. Education Sciences, Bd. 9, Nr. 2, S. 133-163, doi:10.3390/educsci9020133.

Humphries, T./ MacDougall, F. (2000): "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in Two Types of School Settings. Visual Anthropology Review, Bd. 15, Nr. 2, S. 84–94, doi:10.1525/var.2000.15.2.84.

Keßler, J.-U./ Liebner, M./ Mansouri, F. (2011): Teaching. In: Pienemann, M.; Keßler, J.-U., Studying Processability Theory. Philadelphia: John Benjamins.

Koulidobrova, E./ Kuntze, M./ Dostal, H.M. (2018): If you use ASL, should you study ESL? Limitations of a modality-b(i)ased policy. Language, Bd. 94, S. 99–126, doi: 10.1353/lan.2018.0029.

Miller, P. (2010): Phonological, Orthographic, and Syntactic Awareness and their Relation to Reading Comprehension in Prelingually Deaf Individuals: What Can We Learn from Skilled Readers? Journal of Development and Physical Disability, Bd. 22, S. 549-580, doi:10.1007/s10882-010-9195-z.

Nickisch, A./ Heber, D./ Burger-Gartner, J. (2016): Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) bei Schulkindern – Diagnostik und Therapie. Dortmund: Modernes Lernen, S. 76ff.

Paulus, L./ Rathmann, C. (2024): Hi, Guten Morgen oder Moin—Register in DGS. Unveröffentlichter Vortrag gehalten auf der 30. Jahrestagung des DFGS, Erfurt.

Perfetti, C. (2007): Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. Scientific Studies of Reading, Bd. 11, Nr. 4, S. 357–383, doi:10.1080/10888430701530730.

Petitto, L.-A./ Langdon, C./ Stone, A./ Andriola, D./ Kartheiser, G./ Cochran, C. (2016): Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology. WIREs Cognition Science, Bd. 7, S. 366–381, doi:10.1002/wcs.1404.

Pienemann, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses, Applied Linguistics, Bd. 10, Nr. 1, S. 52-78.

Plaza-Pust, C. (2016): Bilingualism and deafness: On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. Berlin: De Gruyter Mouton.

Stone, A./ Kartheiser, G./ Hauser, P.C./ Petitto, L.-A./ Allen, T.E. (2015): Fingerspelling as a novel gateway into reading fluency in deaf bilinguals. PLoS ONE 2015, Bd. 10, Nr. 10, e0139610, doi:10.1371/journal.pone.0139610.

Scott, J.A./ Hansen, S.G./ Lederberg, A.R. (2019): Fingerspelling and print: Understanding the word reading of deaf children. American Annals of the Deaf, Bd. 164, Nr. 4, S. 429-449, doi:10.1353/aad.2019.0026.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [eingesehen am 30.4.2025]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Sekundarstufe. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf [eingesehen am 30.4.2025]

Stecher, M./ Rauner, R. (2019): Unterrichtsqualität im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Heidelberg: Median Verlag. S. 64ff.

www.signlanguagesforpupils.eu. [eingesehen am 30.8.2025]

Wagener, I. (2018): Schriftsprache als Zweitsprache. Diagnostik und Förderung der grammatischen Entwicklung in der Schriftsprache bei gehörlosen Schülern mit Deutscher Gebärdensprache als Erstsprache. e-Diss HU Berlin.

Zárate, S. (2021): Captioning and Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Audiences. UCLPress, doi:10.14324/111.9781787357105.

Autorinnen:

Dr. Iris Wagener, Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, Uni Hamburg