

DGS als Unterrichtssprache

Erneute Seminarexperimente an der Universität Hamburg

VON MELANIE DREWKE, LUTZ PEPPING UND VERENA KRAUSNEKER

Im nachfolgenden Beitrag schildern zunächst die beiden Studierenden Melanie Drewke und Lutz Pepping ihre Eindrücke aus zwei Seminaren, in denen Deutsche Gebärdensprache (DGS) als Unterrichtssprache eingesetzt wurde.¹ Im abschließenden Teil stellt Dr. Verena Krausneker ihre Erfahrungen mit bilingualem Unterricht auf universitärem Niveau aus der Perspektive einer Lehrenden dar.

Das Seminar „Schriftspracherwerb Gehörloser“

Im laufenden Wintersemester 2009/10 hat Dr. Barbara Hänel-Faulhaber, Juniorprofessorin für Gehörlosenzpädagogik, ein Seminar zum Thema „Schriftspracherwerb Gehörloser“ angeboten. Dieses Seminar wurde in deutscher Lautsprache durchgeführt, für die letzte Sitzung allerdings war unter dem Titel „Praxistag in DGS“ eine besondere Veranstaltung geplant. Ziel war es, mit der Umstellung der Unterrichtssprache auf DGS bei den Studenten ein größeres Bewusstsein für die Relevanz der Gebärdensprache in ihrem späteren Beruf als Lehrende an Gehörlosenschulen zu wecken. Auch Berufsanfängern wird im Umgang mit den Kindern eine Gebärdensprachkompetenz abverlangt, die sie jedoch zuvor in den Seminaren an der Universität leider kaum erwerben können.

Eine verstärkte Verwendung der Gebärdensprache bereits im Studium würde angehenden Sonderpädagoginnen die Möglichkeit bieten, ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Außerdem würde der Einsatz von DGS als Unterrichtssprache für die zunehmende Anzahl tauber² Studenten,

die Gebärdensprache verwenden, vollständige Barrierefreiheit bedeuten. Für uns taube Studierenden ist es nach wie vor besonders wichtig, dass taube Schüler DGS-Unterricht erhalten und DGS zudem Unterrichtssprache ist. Erst kürzlich hat Lutz Pepping als Praktikant in Namibia erfahren, dass die Uhren dort durchaus anders gehen als bei uns in Deutschland: Für die namibischen Lehrkräfte ist es selbstverständlich, dass mit den tauben Kindern und Jugendlichen in Gebärdensprache kommuniziert wird (vgl. Pape & Pepping 2009).

Wie der Seminartitel „Schriftspracherwerb Gehörloser“ schon erwarten ließ, diskutierten die Teilnehmer im Laufe des Seminars heftig über unterschiedliche methodische Ansätze (monolingual (deutsche Lautsprache oder DGS), bilingual (deutsche Lautsprache/lautsprachbegleitende Gebärden und DGS)) und erörterten hierbei, ob nicht vielleicht der noch weitverbreitete lautsprachliche Ansatz eine große Schuld daran trage, dass viele Taube auch gegenwärtig noch nicht gut lesen und schreiben können. Ergänzend zum Seminar wurden sehr viele wissenschaftliche Texte gelesen und wir diskutierten darüber, welches die besten Methoden wären, um tauben Schülern Schriftsprachkompetenz zu vermitteln. Wissenschaftliche Forschung zu diesem Thema wird in erster Linie in den USA und teilweise auch in Großbritannien betrieben.

Im Laufe der Seminarsitzungen gelangten wir Studenten zu der Er-

kenntnis, dass in den meisten Fällen eine Gebärdensprache als Muttersprache für Taube die günstigste Ausgangsbedingung bietet. Und das aus einem einfachen, logischen Grund: Taube, die mit einer Gebärdensprache groß werden, erfahren zunächst im Umgang mit ihren ersten wichtigsten Bezugspersonen eine barrierefreie Kommunikation; später fangen die tauben Kinder an, auf einem Blatt zu kritzeln und machen somit erste Schreiberfahrungen. Wenn sie das „Kritzeltadium“ durchlaufen haben, fangen sie schließlich an zu schreiben. Doch bereits lange vorher nehmen die Kinder in ihrem Umfeld natürlich Schriftbilder wie z. B. „McDonald's“ wahr. Irgendwann lernen die Kinder diese Schriftbilder auswendig („logographemische Strategie“ genannt). Auf die logographemische Strategie folgt die alphabetische Strategie, das bedeutet, dass das Kind bspw. seinen eigenen Namen schreiben kann, weil es ihn schon mehrmals gesehen hat und ihn abschreiben musste. Mithilfe der alphabetischen Strategie hat das Kind mehrmals seinen Namen erfahren und somit verinnerlicht. Zuletzt folgt dann die orthografische Strategie, anhand derer das Kind lernt, Wörter in bedeutungstragende Morpheme und Silben zu zerlegen. Auf diese Weise lernen taube Kinder – wie hörende Kinder – schreiben und lesen.³ Bei adäquater Stimulation durchläuft ein taubes Kind also genau die gleichen Erwerbsprozesse und -stadien wie ein hörendes Kind.

¹ Zur Verwendung von DGS als Unterrichtssprache vgl. auch Drewke & Pepping 2009a und b.

² Als „taub“ bezeichnen wir Personen, die hörgeschädigt sind und Gebärdensprache verwenden.

³ Vgl. hierzu auch Dehn & Hüttis-Graff 2000.

An dem DGS-Praxistag, welcher den Abschluss des Seminars bildete, kam eine hörende Lehrerin von der Hamburger Schule für Hörgeschädigte zu uns und stellte ihre auf der Montessori-Pädagogik basierende Unterrichtsmethode für taube Schüler in DGS vor. Nach dem spannenden Vortrag diskutierten die Studierenden noch ausführlich über die ‚ideale Methode‘ – ebenfalls in DGS. Dieser ungewohnte Seminarausklang hat uns Pädagogik-Studenten besonders glücklich gestimmt – die Veranstaltung war für alle Beteiligten eine in vieler Hinsicht lehrreiche Erfahrung. Wir wünschen uns sehr, dass auch weitere Seminare, je nach Kontext und Möglichkeit, in ähnlicher Weise, vor allem unter Einbezug von DGS, durchgeführt werden.

Mit dem Projekt „Sign Language in Education Now“ (SLEN) engagieren wir uns daher auch weiterhin dafür, die noch unbefriedigende Situation für taube Gebärdensprach- und Pädagogik-Studenten zu verbessern: Die derzeit dritte und etwas andere ‚Experimentierphase‘ in Sachen DGS als Unterrichtssprache ist sehr erfreulich verlaufen. Die hörenden Studenten haben – nach anfänglicher Überraschung – im Wintersemester 2008/09 und Sommersemester 2009 sowie auch diesmal wieder die neuen Seminarkonzepte gut aufgenommen – und für uns taube Seminarteilnehmer ist es nach wie vor eine äußerst wohlthuende Abwechslung.

Das Seminar „Sprachliche Menschenrechte“ am Institut für Deutsche Gebärdensprache (IDGS)

Das Konzept „DGS als Unterrichtssprache“ hat sich nicht nur im son-

derpädagogischen Bereich bewährt, sondern wurde zwischenzeitlich weitergetragen: die SLEN-Arbeitsgruppe hat ein Teilprojekt namens „Mehr DGS im IDGS“ gegründet.

Am IDGS werden derzeit Seminare, die von hörenden Dozenten durchgeführt werden, in Lautsprache abgehalten. Das bedeutet für taube Studierende, dass sie in eben dem Haus, in dem sie eigentlich ihre Muttersprache vorzufinden hoffen, vorab Gebärdensprachdolmetscher bestellen müssen, um eine barrierefreie Kommunikation zu gewährleisten. Im Wintersemester 2009/10 fand sich im Vorlesungsverzeichnis ein Seminar zu „Sprachlichen Menschenrechten“, das von einer hörenden Gastdozentin aus Österreich, Dr. Verena Krausneker, angeboten wurde. Die in der SLEN-AG engagierten Studenten hatten sich zuvor informiert: Die Dozentin hatte vor zwei Jahren als Vertretungsprofessorin am IDGS ein Seminar in DGS abgehalten. Also setzten sie sich mit ihr in Verbindung, um zu fragen, ob das aktuelle Seminar – als Unterrichtssprache war in STiNE⁴ Deutsch angegeben – nicht auch wieder in DGS durchgeführt werden könne.

Die Studenten brauchten gar nicht erst ihre Liste guter Argumente hervorzuholen, da ihnen die Dozentin bereitwillig entgegenkam. Allerdings ergab sich in diesem Jahr im Gegensatz zu ihrem letzten Seminar in DGS das Problem, dass die Veranstaltung als Blockseminar an vier Wochenenden angeboten wurde, für welche die Dozentin extra aus Österreich anreiste – somit blieb ihr keine Zeit, um sich wieder in die DGS ‚einzugewöh-

nen‘ (als Österreicherin beherrscht sie fließend ÖGS, jedoch nicht DGS). Vor zwei Jahren hatte die Dozentin sich vor jeder Sitzung noch einmal gesondert mit einem tauben Studenten zusammensetzen und auf das jeweilige Thema vorbereiten können, um z. B. etwaige Vokabelfragen zu klären. Das war diesmal nicht möglich, weshalb man sich für eine gemischte Kommunikationsform entschloss: DGS und deutsche Lautsprache, manchmal ergänzt durch einige österreichische Gebärden. Auf diese Weise wurden die Sprachenrechte aller Seminarteilnehmer berücksichtigt – im Kern bereits eine praktische Umsetzung des Seminartitels!

Dadurch, dass während der Unterrichtsstunden Gebärdensprachdolmetscherinnen anwesend waren, wurde eine von uns als Kompromiss angesehene Möglichkeit der barrierefreien Kommunikation geschaffen – sowohl für die tauben Studenten als auch für die Dozentin. Verena Krausneker selbst hat diesmal also in deutscher Lautsprache referiert, es den Studenten aber freigestellt, ob sie sprechen oder gebärden wollten. Lautsprachliche Beiträge wurden von den Dolmetscherinnen immer in DGS übersetzt, bei Beiträgen in DGS dagegen hatten sie den Auftrag, nur im Falle von Verständnisschwierigkeiten zu intervenieren (z. B. wenn der Dozentin eine DGS-Gebärde nicht vertraut war).

Die Arbeitsformen im Seminar waren sehr abwechslungsreich und reichten von Kleingruppenarbeiten bis hin zu Posterpräsentationen und Referaten. Auch hier galt wieder die freie Wahl der Kommunikationsform und zur großen Freude der SLEN-AG und der tauben Studenten haben sich die meisten Studierenden für DGS

⁴ Studien-Infonet der Universität Hamburg.

entschieden. Obwohl die Sprachniveaus sehr heterogen waren (von Drittsemestern bis hin zu Muttersprachlern) hat sich gezeigt, dass alle in Gebärdensprache folgen konnten, und das sogar dann, wenn jemand nicht perfekt gebärdet hat. DGS-Kompetenz bildet ja in einer Veranstaltung außerhalb der Sprachlehre nicht den inhaltlichen Schwerpunkt, wodurch vielleicht dem einen oder anderen auch die Hemmung genommen wurde, sich in DGS zu äußern. Auch in dieser Hinsicht schaffen also Seminare, die in DGS oder zweisprachig durchgeführt werden, einen wertvollen Raum zum Üben und bieten somit eine gute Ergänzung zu Sprachlehrveranstaltungen.

Wir beide sind, wie die meisten tauben Kinder, mit Lautsprache aufgewachsen – auch in der Schule wurde uns Gebärdensprache nicht vermittelt. Das heißt, die sprachlichen Menschenrechte wurden uns nicht gewährt, wir hatten keine freie Sprachenwahl, sondern die Lautsprache wurde uns als einziges Mittel für unsere alltägliche Kommunikation und Informationsaufnahme aufgezwungen.

Zum Abschluss möchten wir noch einmal betonen, dass es im multilingualen Europa des 21. Jahrhunderts wirklich an der Zeit ist, tauben Kindern von Geburt an zu ermöglichen, diejenige Sprache/n zu erwerben, die ihnen in ihrem weiteren Leben eine Vielfalt an Kommunikationsebenen zugänglich machen kann/können und ihnen die besten Chancen auf eine freie persönliche Entfaltung garantiert/garantieren.

.....

Bilingualer Unterricht auf universitärem Niveau: Die Perspektive einer Lehrenden

Am Ende jeder meiner Lehrveranstaltungen bitte ich Studierende, mir einen Feedback-Bogen auszufüllen. Dieser drei bis vier Fragen beinhaltende Bogen ist unabhängig von den universitären „Evaluationen“ und wird von Studierenden immer sehr gewissenhaft – und anonym – gehandhabt. Ich stelle qualitative offene Fragen, also z. B., was sie gestört hat, wovon sie besonders profitiert haben, welche Vorschläge sie mir mitgeben möchten o. Ä. und erfahre so viel positives Feedback und sehr detaillierte Kritik und Wünsche. Mit großer Spannung lese ich diese kurzen Texte und Anregungen, denn sie dienen mir bei jeder weiteren Unterrichtsplanung wieder dabei, meine Lehre (Stil, Methoden, Inhalte, Organisation) zu reflektieren und die Bedürfnisse meiner Studierenden besser zu kennen – um sie zu erfüllen oder ihnen auch bewusst nicht zu entsprechen.

Nach Abschluss meines Seminars zu „Sprachlichen Menschenrechten“ am IDGS las ich wieder einmal mit Interesse das studentische Feedback zu meiner Lehre. Zum Staunen brachte mich diesmal die Anmerkung, dass sich eine Studentin mangels Ankündigung auf STiNE, dass das Seminar zweisprachig sein werde, nicht habe „mental vorbereiten“ können. Tatsächlich hatte nicht ich die STiNE-Eingabe gemacht, deshalb stand dort „Unterrichtssprache: Deutsch“. Doch beim Lesen weiterer Bögen wurde deutlich: acht positive Feedbacks zum bilingualen Modus der Lehrveranstaltung standen drei kritischen Anmerkungen gegenüber.

Die drei Kritiken bezogen sich alle im Grunde auf die eigene Unerfahrenheit – und daraus entstehende Probleme – im Umgang mit DolmetscherInnen, besonders bei RednerInnenwechseln und bei Sprachwechseln. Ich hatte in den Bögen nicht explizit nach der Meinung zum Einsatz mehrerer Unterrichtssprachen gefragt – und doch reflektierten über die Hälfte der studentischen Feedbacks dieses Thema. Erst dadurch wurde mir bewusst, wie sehr ich mit dieser Seminargruppe Neuland betreten hatte und daher möchte ich hier meine Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht auf universitärem Niveau reflektieren.

Ich hatte schon Workshops in ÖGS geleitet und sehr viel auf Deutsch unterrichtet, meistens über eine Gebärdensprache oder gebärdensprache-relevante Themen. Ich hatte jedoch noch nie eine so heterogene Gruppe – hörende und gehörlose Studierende mit sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus sowohl in Deutsch als auch DGS – unterrichtet, und damit der Anforderung gegenübergestanden, für eine völlig gemischte Gruppe verständlich zu sein. Ich wusste, dass DolmetscherInnen anwesend sein würden und wusste auch, dass ich auf keinen Fall einen Modus wollte, bei dem Deutsch als Unterrichtssprache vorgegeben und ‚für die Gehörlosen‘ konstant gedolmetscht würde. Für fünf von 24 TeilnehmerInnen (inklusive meiner Person) war eine der beiden Unterrichtssprachen eine spät erlernte Fremdsprache, was einer doppelten Herausforderung gleichkam. Eine kreative Nutzung der DolmetscherInnen und vor allem der Sprachkompetenzen aller TeilnehmerInnen war gefragt.

Multilinguales Seminar

Ich leitete das Seminar mit meiner Begrüßung in ÖGS ein und damit war allen eines klar: ich war mit Sicherheit diejenige, die am wenigsten DGS beherrscht – nicht ‚die Gehörlosen‘ brauchten erhöhte Aufmerksamkeit, sondern unsere unterschiedlichen Sprachkompetenzen verlangten von allen Sensibilität. So war in diesem Seminar innerhalb der ersten 15 Minuten die Praxis etabliert, die alle Sitzungen prägen sollte: In jeder Situation konnte jede/r völlig frei wählen, ob er/sie auf Deutsch oder in DGS kommunizieren wollte. Es entstanden mehrsprachige Dialoge. Es gab die Freiheit, immer den eigenen Sprachkompetenzen oder – bei DGS-Lernenden – dem eigenen Ehrgeiz gemäß agieren zu können. Es entstand eine Stimmung, in der DolmetscherInnen immer nur dann zum Einsatz kamen, wenn bestimmte Personen dieses wünschten, wobei nur von Deutsch in DGS gedolmetscht wurde. Es entwickelte sich eine für mich bis dahin ungekannte tatsächlich vollkommen bilinguale Arbeitssituation. Dominante Arbeitssprache war DGS – auch in den meisten Gruppen- und Tandearbeiten – und zweite Sprache war Deutsch. DGS wurde nicht ins Deutsche gedolmetscht (außer ich ersuchte die DolmetscherInnen um Hilfe bei einzelnen mir unbekanntem Gebärden, die sie mir meist schnell im Fingeralphabet eindeutschten).

Unbekanntes Terrain

Eine Herausforderung war für mich mein Aufgeben von Sicherheit. Eine „neue Erfahrung zu machen“ verlangte ein Mehr an Aufmerksamkeit, Kon-

zentration und in der Folge natürlich Bemühen. Den Beiträgen der hörenden oder gehörlosen DGS benutzenden Studierenden zu folgen, erforderte meine volle Konzentration und auch die schnelle Hilfe der DolmetscherInnen für einzelne Gebärden. Ja, das war anstrengend, weil ungewohnt. Für alle TeilnehmerInnen bedeutete die ständige Möglichkeit, dass ein Sprachwechsel stattfindet, erhöhte Aufmerksamkeit und ja, Anstrengung. Tatsächlich ist es aber so, dass Unterricht oftmals besser gelingt, wenn er vonseiten der Lehrenden nicht aus der routinierten Position der (Selbst-)Sicherheit geschieht, sondern in einer Stimmung der kollektiven Entdeckungsreise. Das bedeutet, dass ich – so wie die Mehrzahl der Studierenden – den bilingualen Modus als großen Gewinn empfunden habe und das Gefühl, unbekanntes Terrain betreten und dort gemeinsam eine angenehm funktionierende Praxis gefunden zu haben, ist äußerst befriedigend.

Gesteigerte Aufmerksamkeit

Die eben beschriebene, durch die Mehrsprachigkeit notwendige Aufmerksamkeitssteigerung wirkte sich auch auf nicht-sprachliche Dinge aus: Der Bruch mit Sprachgewohnheiten und die Unmöglichkeit, sich im routinierten Halbdämmer berieseln zu lassen, bedeutete, dass insgesamt eine auffallend wache, engagierte, geistig rege Stimmung herrschte. Die Kommunikationssituation war äußerst fragil und vor allem zog die mit dem Sprachwechsel jederzeit mögliche Änderung des Modus bei hörenden TeilnehmerInnen eine ständige Aufmerksamkeit von sowohl Augen als auch Ohren nach sich. Der Wechsel

von gebärdenden KollegInnen und gebärdenden DolmetscherInnen bedeutete, dass gehörlose TeilnehmerInnen ständig darauf achten mussten, wer gerade in welcher Sprache etwas beiträgt. Zu beobachten war, dass bei Frage-Antwort-Wortwechseln oft die Sprachwahl der initiierenden Person respektiert wurde, also jeweils in dieser Sprache geantwortet wurde.

Lerneffekt

Offensichtlich hat die bilinguale Durchführung eines akademischen Seminars für DGS-Lernende einen ganz besonders wichtigen Nebeneffekt (der von vielen auch explizit als positiv genannt wurde): Sie schafft die Gelegenheit, ein bestimmtes Sprachregister zu lernen/üben; sie macht die Beschäftigung mit Fachvokabeln notwendig; sie bedeutet, dass die Zielsprache als Arbeitssprache zum Einsatz kommt und unter Beweis gestellt wird; sie macht erfahrbar, dass es selbstverständlich eine universitär angemessene DGS gibt. Die neuartige Lernsituation bedeutet, dass sich hörende Studierende besser selbst kennenlernen: Sie erleben, dass und wie sie komplexe Gedanken in der Fremdsprache ausdrücken können, werden sicherer und haben die Chance, Klarheit zu erlangen, was sie sprachlich noch brauchen.

Flexibilität der Dolmetscherinnen

Möglich war die bilinguale Durchführung des Seminars wahrscheinlich nur, weil die beiden Dolmetscherinnen bereit waren, sich völlig flexibel darauf einzustellen, was gerade von ihnen gebraucht wird. Sie wechselten

zwischen Ruhephasen, Assistenzphasen für mich (s. o.) und Zeiten voller Leistung, wenn sie im Team in klassischer Weise dolmetschten. Unter anderem aus diesem Grund erhielten sie von mir und den studentischen Referierenden sehr genaue Unterlagen – und waren hierdurch in der Lage, wenn es gewünscht oder notwendig war, sehr schnell auf das aktuelle sprachliche Bedürfnis zu reagieren. Die nachfolgende Auflistung illustriert, wie komplex dies sein konnte:

- Lehrende referiert auf Deutsch (Dolmetscherin dolmetscht in DGS);
- Lehrende leitet Gruppenarbeit in DGS/ÖGS an (Dolmetscherin ist nicht im Einsatz);
- Studentin fragt etwas in DGS (Dolmetscherin ist nicht im Einsatz);
- Lehrende antwortet in DGS (Dolmetscherin ist nicht im Einsatz);
- Studentin fragt auf Deutsch (Dolmetscherin dolmetscht in DGS);
- Lehrende fragt Dolmetscherin ein Wort in DGS (Dolmetscherin antwortet in DGS) und
- beantwortet dann die ursprüngliche Frage in DGS (Dolmetscherin ist nicht im Einsatz);
- Gruppen arbeiten jeweils in einer Sprache;
- vier Gruppen präsentieren in DGS (Dolmetscherin ist nicht im Einsatz), eine auf Deutsch (Dolmetscherin dolmetscht in DGS);
- Lehrende gibt Feedback auf Deutsch (Dolmetscherin dolmetscht in DGS) etc.

Atmosphäre

Was mir von diesem Seminar am stärksten in Erinnerung geblieben ist, ist die außergewöhnliche Atmosphäre. Ich finde kein besseres Wort

dafür; die oben beschriebene, bilinguale Unterrichtspraxis erzeugte Sensibilität, gesteigerte Aufmerksamkeit, Lernerlebnisse auf vielen verschiedenen Ebenen – eben eine einzigartige Stimmung. „Sprachenrechte“, „Minderheitensprachen“ und „Barrierefreiheit in DGS“ waren nicht nur theoretische Konzepte dieser Lehrveranstaltung, sondern etwas, was die Gruppe gemeinsam erschuf, was sie durch das erlebende Tun entwickelte. Diese Atmosphäre der Aufmerksamkeit entstand durch die Situation, in der wir gemeinsam etwas Neues möglich machten. Ich erlebte es als äußerst angenehm, sich miteinander auf sensibles Terrain zu begeben und vor allem in jedem Augenblick darauf zu achten, was sprachlich gerade los und möglich ist – sowohl in einem selbst, als auch um einen herum. Ich kann diese Art des bilingualen Unterrichts sehr empfehlen, ganz besonders wichtig halte ich die Erfahrungen für all jene Menschen, die sich mit Sprachmittlung, Linguistik, Sprachenrechten, Mehrsprachigkeit, Multikulturalität etc. beschäftigen: Wenn es das gemeinsame Interesse einer Gruppe wird, dass Kommunikation gelingt, und wenn es ständig im Bewusstsein aller ist, für alle verständlich sein zu wollen, dann entsteht ein einzigartiges Klima der Inklusion. Das hat mir diese multilinguale Seminargruppe hörender und gehörloser Menschen auf erfreuliche Art und Weise vor Augen geführt.

Literatur

Dehn, Mechthild & Petra Hüttis-Graff (2000): „Wie Kinder Schriftsprache erlernen. Ergebnisse aus Langzeitstudien“. In: Renate Valtin (Hg.): *Rechtschreiben lernen in den Klas-*

sen 1–6. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 23–32.

Drewke, Melanie & Lutz Pepping (2009a): „Kommunikationsrevolution‘ für gehörlose Pädagogikstudenten“. In: *Das Zeichen* 8, 78–79.

Drewke, Melanie & Lutz Pepping (2009b): „Kommunikationsrevolution hat sich bewährt“. In: *Life Insight* 24, 16.

Pape, Katharina & Lutz Pepping: „Tanzende Hände in Ovamboland“. In: *Das Zeichen* 83, 388–394.



Melanie Drewke studiert im 8. Semester auf Lehramt mit den Schwerpunkten Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik und den Unterrichtsfächern Deutsch und DGS an der Universität Hamburg.

E-Mail: ideashh.drewke@googlemail.com

Lutz Pepping studiert im 8. Semester auf Lehramt mit den Schwerpunkten Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik und dem Unterrichtsfach Geschichte an der Universität Hamburg.

E-Mail: ideashh.pepping@googlemail.com

Dr. Verena Krausneker, Sprachwissenschaftlerin, Universität Wien

E-Mail: verena.krausneker@univie.ac.at