

ALLE(S) UNTER EINEM DACH – Von getrennten Hörgeschädigtenschulen zum inklusiven Bildungszentrum

Wenn alle Beteiligten und Mitwirkenden von einer Entwicklung profitieren, dann spricht man heutzutage von einer Win-Win-Situation. Gemeint ist in diesem Fall eine Symbiose – eine Gemeinschaft zum gegenseitigen Nutzen. In Hamburg wurde die schulische Inklusionslandschaft um ein Modell erweitert, das für Kinder und Jugendliche mit und ohne Hörschädigung genau diese Eigenschaft erfüllt - alle ziehen aus dem Konzept Vorteile. Erste Eindrücke und Erfahrungsberichte zeigen das eindrucksvoll.

Was bisher geschah – zum besseren Verständnis eines gänzlich anderen Konzeptes zunächst ein kurzer Abriss der bisherigen schulischen Situation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Die mehrere hundert Jahre währende Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik hat eine Vielzahl unterschiedlicher Konzepte und Modelle hervorgebracht. Schulkonzepte entstehen bekanntlich aus Entwicklungen und repräsentieren immer auch den gesellschaftlichen und pädagogischen Zeitgeist der Epoche, in der sie entwickelt werden. Ein immer wieder formuliertes Hauptziel der Hörgeschädigtenpädagogik war der Erwerb ‚kommunikativer Kompetenzen‘ (s. u.a. Leonhardt 2019, 33). Über Jahrzehnte hinweg meinte man damit in Deutschland ‚Lautsprachkompetenz‘. Diese Ausrichtung war bestimmt von der Überzeugung, hörgeschädigten Kindern den Anschluss an die sie umgebende, übermächtige „Welt der Hörenden“ zu ermöglichen. Es kam zum „Wetteifer“ von Sprachaufbaukonzeptionen. Egal, ob es sich um den ganzheitlichen Ansatz, den systematischen, den strukturalistischen oder um die reflektierende Muttersprachmethode etc. handelte, sie alle hatten einen nachvollziehbaren Begründungshintergrund, waren in sich schlüssig und kamen an vielen Hörgeschädigtenschulen zur Anwendung.

Aber die Geschichte der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher ist bewegt. Sie war immer schon Ausdruck ständigen Suchens nach dem „richtigen“ Weg. Als in den 1970er Jahren die Gebärdensprachbewegung aus den USA nach Europa kam, begann in Deutschland eine starke Polarisierung, die insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren eine lang andauernde Zerreißprobe zur Folge hatte: Lautsprache oder Gebärdensprache – oder bilingual, also Lautsprache und Gebärdensprache? In Hamburg führte das zu zwei gegensätzlich ausgerichteten Methodenschulen. Die Schwerhörigenschule war hörgerichtet-lautsprachlich geprägt, die Gehörlosenschule bilingual. Die Familien hatten damit Wahlmöglichkeiten. War das schon die Lösung? Keineswegs!

Mit der gesellschaftlichen Debatte zu den Themen Integration und Inklusion sowie der konkreten Manifestierung in der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahre 2009 entstand ein beträchtlicher bildungspolitischer „Normalisierungsdruck“.



**LAUTSPRACHE ODER
GEBÄRDENSPRACHE –
ODER BILINGUAL,
ALSO LAUTSPRACHE
UND GEBÄRDEN-
SPRACHE?**

**SIE ALLE WERDEN
VOM AMBULANZTEAM
DER ELBSCHULE
BEGLEITET,
BERATEN UND
UNTERSTÜTZT.**

Unaufhaltsam änderten sich die Schulwünsche der Familien in diese Richtung. Segregierte Beschulung in Hörgeschädigten-schulen wurde mehr und mehr als Stigmatisierung empfunden. Gefragt war zunehmend eine integrierte Unterrichtung in Allgemeinen Schulen. Dabei ging es den Eltern und Familien in erster Linie um gemeinsames Lernen, aber auch um den Erhalt des personalen Umfeldes von Wohnung, Kita und Schule – und natürlich um kurze Schulwege. Diese sogenannte Einzelinklusion wurde zum bei weitem am häufigsten gewählten Modell. So werden in Hamburg aktuell bereits mehr als 400 hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an über 100 Allgemeinen Schulen unterrichtet.

Sie alle werden vom Ambulanzteam der Elbschule begleitet, beraten und unterstützt. Berichtet wird von einer erfreulich hohen Zahl gelingender Bildungsprozesse. Jedoch gibt es auch eine nennenswerte Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer Hörschädigung desintegrierende Erfahrungen machen und die Inklusion als Exklusion erleben. Oft sind sie die einzigen Hörgeschädigten in der Klasse oder sogar in der gesamten Schule. Entsprechend fehlt ihnen der Kontakt mit Gleichbetroffenen. Die fehlende Peergroup kann zu gravierenden Folgen in der sozial-emotionalen Entwicklung des hörgeschädigten Kindes bzw. Jugendlichen führen. Die Berichte des Hamburger Ambulanzteams, die Auskunft über das Dazugehören und das Ausgeschlossensein geben, stimmen überein mit bundesweiten Erkenntnissen (vgl. u.a. Becker 2012; Gonter, Hintermair, Hüther, Melbert 2011; Hintermair 2012; Hintermair 2019; Leonhardt 2019).

Dennoch etablierte sich diese Form der Integration in hohem Tempo. Die Zahl der an Allgemeinen Schulen integriert unterrichteten hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen erreicht inzwischen in einigen Regionen Deutschlands bereits einen Anteil von bis zu 80%. In der Folge kam es an vielen Hörgeschädigtenschulen zu einem spürbaren, mancherorts dramatischen Rückgang der Schülerzahlen. Viele Hörgeschädigtenschulen haben diesen Trend zum Anlass genommen, sich neu aufzustellen – inhaltlich und organisatorisch. Der tradierte Lernort ‚Hörgeschädigtenschule‘ hat sich inzwischen vielerorts spürbar zu einem pädagogischen Kompetenzzentrum mit Service-Gesinnung gewandelt. Die neue Namensgebung der Einrichtungen – Förderzentrum, Bildungszentrum, Beratungszentrum – ist ein Indikator für ein verändertes Aufgaben- und Wirkungsfeld und damit auch für ein verändertes Selbstverständnis.

Zeit, sich die Ziele der Hörgeschädigtenpädagogik in Erinnerung zu rufen! Zielformulierungen erfolgen durch die Gesellschaft, die Hörgeschädigtenpädagogik und zunehmend auch durch die Betroffenen selbst. Danach ist jedes Kind und jeder Jugendliche auf eine größtmögliche selbstbestimmte Lebensgestaltung vorzubereiten. Grundlegend ist eine umfassende kommunikative Kompetenz (Lautsprache/Gebärdensprache/Schriftsprache). Die Konzepte sind auf Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung gerichtet (vgl. u.a. Hintermair & Tsirigotis 2008; Leonhardt 2019).

**ZIELFORMULIERUNGEN
ERFOLGEN ...
ZUNEHMEND
AUCH DURCH DIE
BETROFFENEN
SELBST.**



Psychische Stärke und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes sind die langfristigen Ziele. Ganz grundsätzlich, und da herrscht große Einigkeit, geht es um Lebensqualität – Glück, Lebenszufriedenheit, psychische Gesundheit, Wohlbefinden, Selbstwertschätzung und Selbstwirksamkeitserleben (Hintermair 2008, 138). Und aus der erfahrungsgetragenen Sicht beruflich erfolgreicher hörgeschädigter Erwachsener um Merkmale und Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit, Motivation, Optimismus, Selbstdisziplin, Beharrlichkeit, Empathie und Teamfähigkeit (Hintermair et al 2017).

Um diese Ziele in höherem Maße als früher zu erreichen, bedarf es eines Paradigmenwechsels. Die Systeme müssen sich dem Kind anpassen – und nicht umgekehrt (vgl. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention). Entsprechend hat institutionsbezogenes Denken nachrangig zu erfolgen. Das Kind wechselt aus der Objekt- in die Subjekt-Position. Damit rücken seine Primärsehnsüchte und Bedürfnisse deutlicher als früher in den Mittelpunkt.

Was bedeutet das nun für die künftige Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher? Eine erste Erkenntnis erschließt sich u.a. aus der Aussage jung erwachsener ehemaliger Schülerinnen und Schüler: „Die Schule war wirklich gut. Wir haben viel gelernt. Aber ihr habt es nicht wirklich geschafft, uns auf das Zusammenleben mit Hörenden vorzubereiten.“ (Ehemaligentreffen Elbschule Hamburg 2014). In diese Richtung gehen auch die Hinweise von Hintermair (1998, 61 ff ; 1999a, 84 ff): Entwicklung von Identität ist danach prozesshaft, und Schule hat die Aufgabe, nicht einengend, sondern öffnend die Voraussetzungen für einen erlebbaren und erfahrbaren Findungsprozess des Einzelnen bereitzustellen.

Das „Schonklima“ der Hörgeschädigtenschulen aber lief Gefahr, Schüler in „Scheinwelten“ zu führen. Scheinwelten aber können einseitige Identitäten nach sich ziehen. Wenn von Hentig (1993) die Schule als „Erfahrungs- und Lebensraum“ gestaltet wissen

**DIE SYSTEME MÜSSEN
SICH DEM KIND
ANPASSEN – UND
NICHT UMGEGEHRT.**

**SCHEINWELTEN
ABER KÖNNEN
EINSEITIGE
IDENTITÄTEN
NACH SICH ZIEHEN.**

wollte und [Hintermair \(1998, 1999a\)](#) dazu aufforderte, die Lebenswirklichkeit in die Schule zu holen, dann bedurfte es mehr als bis dahin der Eröffnung neuer Lern- und Sozialverbünde und damit der [Bereitstellung einer Erlebnisplattform für Findungsprozesse zwischen Schwerhörigen, Gehörlosen und Hörenden](#). Gefragt war entsprechend in stärkerem Maße eine Balance zwischen Schonen und Fordern, Fördern und Freiraum geben, Sprechen und Gebärden, zwischen Zeigen und Erleben lassen, eine Balance zwischen inszenierten „Trockenübungen“ und dem realen Erlebnisabenteuer Schwimmen ([Hintermair 1998, Eitner 2000](#)).

AUF DIE VIELFALT DES MENSCHEN KANN NUR MIT EINEM VIELFÄLTIGEN ANGEBOT GEANTWORTET WERDEN

Eine zweite Erkenntnis ist, dass es keine „One-size-fits-all-Struktur“ gibt ([Hintermair 2012, 91](#)). Der hohen Diversität bzw. Heterogenität der Kinder und Jugendlichen ist durch die Bereitstellung differenzierter Modelle Rechnung zu tragen. Oder um es mit [Becker \(2012, 108\)](#) zu sagen: „Auf die Vielfalt des Menschen kann nur mit einem vielfältigen Angebot geantwortet werden“. Vor diesem Hintergrund hat man sich auf die Suche nach alternativen Organisationsformen gemacht. In Hamburg geschah dies verstärkt vor etwa 20 Jahren.

Schnell wurde klar, dass man die [Entweder-Oder-Haltung](#) hinter sich lassen wollte und in jeder Hinsicht ein sich gegenseitig akzeptierendes [Sowohl-Als-Auch](#) anstrebte. Das Vorhaben war durchaus visionär, denn gemeinsames Leben und Lernen auf neuen Wegen ließ sich nur über einen beträchtlichen Zeitraum hinweg umsetzen. Zudem musste über Jahrzehnte Gewohntes aufgegeben werden. Mit anderen Worten, die Veränderungen waren so gravierend, dass die Umsetzung nur auf disruptivem Weg erreicht werden konnte. Unter einer Disruption versteht man eine Neuentwicklung mit gänzlich neuen Ansätzen.

Für sie ist kennzeichnend, dass sie eher revolutionär als evolutionär erfolgt und dass ihre Umsetzung bisweilen durchaus kantig und eckig, insgesamt wenig rücksichtsvoll verlaufen kann. Wer das visionäre Ziel verfolgt, nicht nur Schwerhörige und Gehörlose in einer Schule zusammen zu führen, sondern diese Schule auch noch für Hörende zu öffnen, sieht sich schnell mit dem Vorwurf konfrontiert, entweder realitätsfern zu träumen oder unverantwortlich zu handeln. Das Unverständnis gipfelt nicht selten in der vorwurfsvollen Frage: „Was sind das überhaupt für Eltern, die ihr „normales“ Kind in eine Sonderschule geben?“ ([Hüther 2008, 21](#)).

**DER HAMBURGER
WEG IN DIE VIelfALT
DER MODELLE
ERFORDERTE EINEN
LANGEN ATEM.**

Der Hamburger Weg in die Vielfalt der Modelle erforderte einen langen Atem. In insgesamt drei Entwicklungsschritten über einen Zeitraum von 16 Jahren hinweg entstand ein umfassendes Kompetenz- und Servicezentrum, das Integration und Inklusion auf unterschiedlichen Wegen ermöglicht. Auf die organisatorische Fusion der Schwerhörigenschule und der Gehörlosenschule im Jahr 2000 folgte 13 Jahre später die örtliche Zusammenführung in einem modernen, raumakustisch optimierten Schulhaus an neuem Standort. In einem dritten Schritt schließlich wurde im Jahr 2016 die Schule auch für hörende Schülerinnen und Schüler geöffnet. Vorbild für diese letzte Phase war das Modell der ‚Präventiven Integration‘ am Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte in Frankenthal/Pfalz (Breiner 2019; Hüther 1997; Hüther 2008).

Ermöglicht wurde diese Entwicklung durch die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung. Sie genehmigte in dieser letzten Phase auf Antrag der Schule einen mehrjährigen Schulversuch zur Einführung und Etablierung ‚Inklusiver Klassen‘ an der Elbschule.

Die Eckdaten dieses Inklusionsmodells sind (u.a. Antrag der Schulkonferenz der Elbschule an die Behörde für Schule und Berufsbildung 2015):

● **Über alle Jahrgänge hinweg**

Etablierung „Inklusiver Klassen“ für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Hörschädigung in jedem Jahrgang der Elbschule (Jahrgänge 1 – 10)

● **Schrittweise Einführung**

Einrichtung von jährlich zwei Klassen (jeweils Jahrgänge 1 und 5), sodass mit Beginn des Schuljahres 2021/22 alle Jahrgänge über eine Inklusive Klasse verfügen

● **Kleine Klassenstärken und „paritätische“ Besetzung**

Begrenzung der Klassenfrequenz auf 14 Schülerinnen und Schüler – davon sieben schwerhörig und sieben hörend

● **Kernunterricht nach Bildungsplan**

Gemeinsamer zielgleicher Unterricht mit gleichem Bildungsplan und gleichen Schulabschlüssen für schwerhörige und hörende Schülerinnen und Schüler

● **Ein Inklusionsmodell für die gesamte Schule**

Gemeinsames Leben und Lernen für gehörlose, schwerhörige und hörende Schülerinnen und Schüler in den Ganztagskursen, in den Pausen, auf den Fluren und dem Schulhof, beim Mittagessen, in Projekten sowie auf Schulfahrten und Ausflügen

Vorgaben der Bildungsbehörde waren, dass die hörenden Schülerinnen und Schüler keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und dass sie im Bezirk Hamburg-Altona wohnen (Standort der Elbschule).



Die Elbschule hat das neue Inklusionsmodell erstmals im Herbst 2015 auf den sogenannten Marktplätzen in Hamburg vorgestellt. Auf diesen messeähnlichen Veranstaltungen informieren sich die Viertklässler über die spezifischen Angebote und Profile der weiterführenden Schulen. Das Interesse und die Nachfrage der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien am Inklusionsmodell der Elbschule waren überwältigend. Die Anmeldezahl für die Aufnahme in die Inklusionsklasse war derart hoch, dass die Schule ein Auswahlverfahren durchführen musste.

Über 40 Anmeldungen standen nur 7 Schulplätze im Jahrgang gegenüber. Die Auswahl erfolgte im Wesentlichen unter den Kriterien Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz und das Interesse am Erlernen der Deutschen Gebärdensprache. Dieses Auswahlverfahren kam auch in den Folgejahren zum Tragen, da die Nachfrage dauerhaft deutlich höher war als die Zahl der zur Verfügung stehenden Plätze.

Angesichts der oben aufgeführten „Raben-Eltern-Diskussion“ („Was müssen das für Eltern sein ...?“ vgl. Hüther 2008, 22) stellt sich die Frage, welche Kriterien die Eltern hörender Kinder in dieser überwältigenden Anzahl zur Anmeldung in der Elbschule bewogen haben. Die Vorstellungsgespräche in der Anmelderunde und spätere Nachfragen ergaben ein ganzes Bündel ausschlaggebender Gründe. Besonders wahrnehmbar war der intendierte Inklusionsgedanke. Viele Eltern äußerten die Hoffnung und Erwartung, mit diesem Inklusionsmodell das soziale Lernen ihrer Kinder zu stärken und sie damit besser auf die kulturelle Vielfalt unserer Gesellschaft vorzubereiten. Als weitere Gründe wurden benannt:

- hoher Zuwendungsgrad der Lehrkräfte durch kleine Klassen und durch die zeitweise bestehende Doppelbesetzung, ruhigeres Lernklima durch sehr gute Raumakustik und geringere Schülerzahl,
- hoher Lehr- und Lernmittel-Ausstattungsstandard sowie umfangreicherer Medieneinsatz und prägnantere Visualisierung im Unterricht.

Auch die Tatsache, mit der Gebärdensprache eine zusätzliche, außergewöhnliche Fremdsprache erlernen zu können, wurde als Motivationsgrund angegeben. Die Motive der Eltern hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler, ihr Kind an der Elbschule und nicht in einem der inklusiven Modelle anzumelden, lagen überwiegend im spezifischen Leistungsspektrum dieses Bildungszentrums. Das wird im Wesentlichen geprägt von der hörgeschädigtenpädagogischen Fachkompetenz des Personals.

Zur fachspezifischen Professionalität der Lehrkräfte gehören Kompetenzbereiche wie Kommunikation, Didaktik, Sprachdidaktik, Pädagogische Audiologie, Diagnostik, Beratung und Kompetenz für die Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung (Qualitätskriterien nach Becker 2012, 105). Darüber hinaus ging es den Eltern um täglich erlebte soziale Integration, die durch die Peergroup gleichbetroffener Kinder und Jugendlicher in dieser Einrichtung in besonderer Weise gegeben ist.

**DAS NEUE
INKLUSIONSMODELL
ERSTMALS IM
HERBST 2015
VORGESTELLT**

**KOMPETENZ-
BEREICHE WIE
KOMMUNIKATION,
DIDAKTIK,
SPRACHDIDAKTIK,
PÄDAGOGISCHE
AUDIOLOGIE,
DIAGNOSTIK,
BERATUNG UND
KOMPETENZ
FÜR DIE
FÖRDERUNG
DER SOZIAL-
EMOTIONALEN
ENTWICKLUNG**

**DIE ENTSCLOSSENE
ABKEHR VON DER
DEFIZITORIENTIERUNG
FAND AUCH AUSDRUCK
IN DER NAMENSgebung
UND BENENNUNG DER
SCHULE.**

Der Erneuerungsprozess der Hamburger Schule für Hörgeschädigte war tiefgreifend und ging weit über eine organisatorische Neuaufstellung hinaus. Auf das pädagogische Konzept für die schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schüler bezogen hieß das vor allem, künftig mehr als bis dahin die Stärken der Kinder und Jugendlichen in den Blick zu nehmen und den Defizit-Blickwinkel zu verlassen. Wesentliche Grundlage dafür war die von [Hintermair](#) und [Tsirigotis \(2008\)](#) vorgestellte Leitidee der empowerment- und ressourcenorientierten Entwicklungsphilosophie. Sie glich einer Landkarte, die neue Wege für eine sich verändernde Inklusionslandschaft weist. Die entschlossene Abkehr von der Defizit-Orientierung fand auch Ausdruck in der Namensgebung und Benennung der Schule. Nicht mehr Gehörlosenschule, Schwerhörigenschule, Hörgeschädigtenschule oder Sonderschule waren angesagt, sondern Elbschule – Bildungszentrum Hören und Kommunikation. Die Elbschule wurde zum Inbegriff einer inklusiven Grund- und Stadtteilschule im Bezirk Hamburg-Altona, indem sie die Gesamtpersönlichkeiten aller beteiligten Kinder und Jugendlichen im Fokus hat und über den sprachlich-kommunikativen Aspekt hinaus alle Entwicklungsbereiche im Blick behält.

Dabei setzt sie auf die alltägliche reale Begegnung statt auf ein punktuell inszeniertes Setting. Inklusives Lernen vollzieht sich in der Interaktion, im Dialog Hörender und Hörgeschädigter. Die besondere Stärke des Modells ist, dass die Beteiligten nicht vereinzelt sind, sondern sich jeweils einer Peer-Group zugehörig fühlen können. Dieser Umstand verschafft eine sicherere Basis, von der aus Explorationsausflüge mutiger, unbeschwerter und mit größerer Leichtigkeit als in der Einzelinklusion erfolgen können.

**DAMIT SICH ALLE
MITEINANDER
VERSTÄNDIGEN
KÖNNEN, BEDARF ES
EINER GEMEINSAMEN
KOMMUNIKATIONS-
GRUNDLAGE AUF
DER BASIS ZWEIER
SPRACHEN.**

Das Modell ist stark teilhabegeprägt. Es bezieht ausdrücklich nicht nur die schwerhörigen und hörenden, sondern auch die gehörlosen Schülerinnen und Schüler ein. Damit sich alle miteinander verständigen können, bedarf es einer gemeinsamen Kommunikationsgrundlage auf der Basis zweier Sprachen. Deshalb sind sowohl die Lautsprache als auch die Deutsche Gebärdensprache curricular verankert. Nur unter der Voraussetzung eines zweisprachigen Konzeptes – hier bimodal-bilingual, weil es um eine visuelle und eine akustische Sprache geht – ist gelebte Inklusion aller Beteiligten zu verwirklichen. Die Elbschule schreibt ihr zweisprachiges Konzept kontinuierlich fort. Es enthält über alle Jahrgänge hinweg Rahmenpläne, die die Deutsche Gebärdensprache als Basis-, Zweit- oder Drittsprache berücksichtigen. Bei den einen liegt die Dominanz im Gebrauch der Lautsprache, bei den anderen in dem der Gebärdensprache. Aber grundsätzlich sind alle auf dem Weg zur Zweisprachigkeit. Und weil, rahmen- und situationsabhängig, beide Sprachen an der Schule gelebt werden, sind aufgrund einer hohen Anwendungspräsenz zum Teil beträchtliche Übungs- und Festigungsfortschritte zu beobachten.

Dabei werden die Kinder und Jugendlichen sich gegenseitig zu Sprachvorbildern. Zwei Beispiele aus dem Bereich der Lautsprache mögen dies verdeutlichen. Eine hörende Schülerin im Alter von 6 Jahren zur Lehrerin: „Ich habe ein Bild von Rembrandt mitgebracht. Das ist ein wichtiger Künstler. Können wir über den mal sprechen?“ Und eine weitere Äußerung: „Früher habe ich die Pausen gehasst, jetzt mag ich sie nur nicht mehr“. Ähnliches ist im Bereich der Gebärdensprache zu beobachten. Die alltägliche Präsenz beider Sprachen, vorbildhaft verwendet durch Native Speaker und Native Signer, beschleunigt und begünstigt den Zuwachs an kommunikativen Kompetenzen für alle.

Erste Eindrücke und Erfahrungen mit dem Schulversuch zeigen bei den Beteiligten und Mitwirkenden eine ausgesprochen positive Resonanz. Die Rückmeldungen der **Schülerinnen und Schüler** enthielten viele Informationen, die Auskunft über ein zunehmend gelingendes Zusammenleben gaben. So wurde über ein wachsendes Gemeinschaftsgefühl, hohe Empathie, ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl und tragfähige Freundschaften berichtet. Es gab aber in der Anfangszeit durchaus auch kritische Hinweise. Sie betrafen Bereiche wie Hören und Verstehen, Zusammenarbeit, Klassenleben und Schulleben. Beispiele: „Wir fühlen uns wie Versuchskaninchen!“, „Früher war es einfach schöner!“ oder „Ihr nervt!“. In der Regel konnten viele der Situationen, die zur Unzufriedenheit oder zum Unmut führten, im sogenannten Klassenrat mit den Klassenleitungen besprochen und mehr und mehr abgebaut werden. Der Trend der Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler ist eindeutig positiv.

Auch von den **Eltern** gab es viele hoch erfreuliche Rückmeldungen: „Mein Kind kommt als glückliches Kind nach Hause.“, „Hier wird echte Inklusion gelebt.“, „Die Schulleistungen waren noch nie so gut.“, „Die Kinder lernen, sich miteinander auseinanderzusetzen.“ Im Trend positiv war auch das Feedback der **Lehrerinnen und Lehrer**: „spannend“, „hoch erfreulich“, aber auch „herausfordernd“.

Aufschlüsse über die mittel- und langfristigen Ergebnisse und Erkenntnisse werden am Ende des Schulversuchs erwartet. Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitung, die durch Prof. Dr. B. Hänel-Faulhaber (Universität Hamburg) erfolgt, stehen dabei u.a. Themen wie kommunikative Partizipation, soziale und emotionale Integration sowie Peer-Groups. Sowohl die Elbschule als auch die Behörde für Schule und Berufsbildung wirken an dieser Evaluation mit und unterstützen sie. Zu erwarten ist, dass diese mehr-perspektivische, facettenreiche und sehr gründliche Überprüfung eine deutlich differenziertere Auskunft über den Verlauf des Schulversuches geben wird. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich der Beobachtungszeitraum über mehrere Jahre erstreckt. Im Sinne Wilhelm Raabes „Blick auf zu den Sternen. Gib Acht auf die Gasse.“ (1863) steht nach der visionären und durchaus auch von Optimismus und Euphorie geprägten Anfangsphase die nächste Phase im Fokus, nämlich die der täglichen Umsetzung, Entwicklung und Bewährung im Alltag. Halten die visionären Vorstellungen und Pläne gemeinsamen Lernens den harten Anforderungen des Schulalltags stand?

DIE ALLTÄGLICHE PRÄSENZ BEIDER SPRACHEN, VORBILDHAFT VERWENDET DURCH NATIVE SPEAKER UND NATIVE SIGNER, BESCHLEUNIGT UND BEGÜNSTIGT DEN ZUWACHS AN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZEN FÜR ALLE.

DIE KINDER LERNEN, SICH MITEINANDER AUSEINANDER ZUSETZEN.

**WILHELM RAABE
BLICK AUF ZU
DEN STERNEN.
GIB ACHT AUF
DIE GASSE.**

Bricht bei den hörenden Kindern und Jugendlichen die Motivation zum Erlernen der Deutschen Gebärdensprache ein, wenn sie beim „Pauken“ von Lexikon und Grammatik feststellen, dass diese „Geheimsprache“ mindestens so schwer zu erlernen ist wie jede andere Fremdsprache auch?

Wie entwickeln sich die Haltungen der Schülerinnen und Schüler – kommt es zum wirklichen Miteinander oder verhartet man im Nebeneinander?

Verlebt man die freien Phasen des Schultages eher doch nur mit der Peergroup?

Und wie sieht es mit den Freizeitkontakten aus – kommt es zu dauerhaften Freundschaften?

Man darf gespannt sein!

Festhalten kann man aber schon jetzt, dass mit Einführung der Inklusiven Klassen an der Elbschule eine Aufbruchstimmung herrschte wie lange nicht mehr. Die Schule hat sich zu einer Lern- und Erlebnisplattform weiterentwickelt, die defizitorientierte Haltungen und Konzepte hinter sich gelassen und gemeinsames Lernen und Leben in den Fokus gestellt hat. Dass noch ein gutes Stück des Wegs zu bewältigen ist, zeigen Reaktionen einiger Schülerinnen und Schüler. So erhielt das Kollegium der Elbschule einige Monate nach dem Modellstart einen Brief der neu aufgenommenen Fünftklässler, in dem es u.a. hieß: „Liebe Lehrerinnen und Lehrer, nennt uns nicht länger die Hörenden! Wir heißen Frieda, Emil und Lukas ...!“^{*} Ein weiteres Beispiel stammt aus dem Grundschulbereich. Eine Mutter fragt ihren schwerhörigen Sohn, ob denn die beiden Freunde, mit denen er in der Pause so gerne spielt, auch schwerhörig seien. Seine Antwort: „Woher soll ich das denn wissen?“.

Beide Situationen sorgten für nachdenkliches Erstaunen und eine angemessene Verunsicherung bei uns Pädagoginnen und Pädagogen. Inklusion, so scheint es, beginnt erst, wenn wir aufhören, sortiert zu denken.

► Johannes Eitner

ELBSCHULE

Bildungszentrum Hören und Kommunikation

Die Elbschule in Hamburg ist eine inklusive Ganztagschule für gehörlose, schwerhörige und hörende Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 1-10. Die rund 250 Kinder und Jugendlichen wohnen in Hamburg und in den umliegenden Bundesländern Schleswig-Holstein und Niedersachsen. Über den Schulbetrieb hinaus ist die Einrichtung Kompetenz- und Beratungszentrum für die Bereiche **Frühförderung** (ca. 90 Familien), **Pädagogische Audiologie** und **Ambulante Beratung und Unterstützung Hörgeschädigter an Allgemeinen Schulen** (ca. 400 Schülerinnen und Schüler).

Schulleiterin und Ansprechpartnerin: Ulrike Witte
Homepage: www.elbschule.hamburg.de

^{*} Namen der Schülerinnen und Schüler geändert



Johannes Eitner ist Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagoge. Von 1995 bis 2018 war er Schulleiter in Hamburg. Seine Themenschwerpunkte in der Elbschule, Bildungszentrum Hören und Kommunikation, waren unter anderem die Weiterentwicklung des Bildungswesens für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, Inklusionskonzepte im Förderschwerpunkt Hören sowie die Pädagogische Audiologie. Weitere Tätigkeiten: Lehrbeauftragter der Universität Hamburg (1984 – 2011), Seminarleiter in der Lehrerbildung (1992 – 1995), Gastdozent für Psychologie und Soziologie an der Akademie für Hörakustik in Lübeck (seit 1984), der Akademie für Audiologische Akustik in Zürich und der Akademie HörenSchweiz (2003 – 2013). Er ist Autor des Buches ‚Zur Psychologie und Soziologie von Menschen mit Hörschädigung‘. Von 2006 bis 2012 war Johannes Eitner Vorsitzender der Bundesdirektorenkonferenz.

Foto: Miriam Yousif-Kabota

- **Becker C (2012)** Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 66, S.102-110
- **Breiner HL (2019)** Die präventive Integration – Persönliche Erkenntnisse. In: Hörgeschädigtenpädagogik 73, S. 184-186
- **Gonter V, Hintermair M, Hübner AM, Melbert H (2011)** Herausforderungen inklusiver Beschulung. In: Hörgeschädigtenpädagogik 65, S. 226-233
- **Eitner J (2000)** Statement für ein weiter gespanntes Dach. Vortrag auf der gemeinsamen Konferenz der Samuel-Heinicke-Schule, Schule für Gehörlose, und der Schwerhörigenschule Hamburg am 25.01.2000. Nicht veröffentlicht
- **Haenel-Faulhaber B (2008)** Außenklassen und Präventive Integration: Wege zur Integration. Hörgeschädigte Kinder – erwachsene Hörgeschädigte, 45, S.126-130
- **Hentig, v. H (1993)** Die Schule neu denken. München, Wien: Carl Hanser
- **Hintermair M (1998)** Was eine Schule für gehörlose Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 3. Jahrtausend zu leisten hat. In: DAS ZEICHEN 43/1998, S.60-66
- **Hintermair M (1999a)** Gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und ihre Bedeutung für gehörlose Kinder. In: Kaul T, Becker C (Hrsg.) Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg
- **Hintermair M (1999b)** I have a dream ... Wünsche eines Psychologen an Beratungs- und Förderkonzepte für Familien mit hörgeschädigten Kindern im nächsten Jahrhundert. In: DAS ZEICHEN 50/1999, S. 602-608
- **Hintermair M (2008)** Zur psychischen Entwicklung hörgeschädigter Kinder – Die Bedeutung von Sprache, Kognition und Emotion. In: Hörgeschädigtenpädagogik 62, S. 138-148
- **Hintermair M (2012)** Inklusion von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen – sozialwissenschaftliche und sozialisationspsychologische Betrachtungen. In: Hintermair M (Hrsg.) Inklusion und Hörschädigung – Diskurse über das Dazugehören und das Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Median-Verlag, Heidelberg
- **Hintermair M (2019)** Sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder – Herausforderungen, Chancen und Interventionen. In: Hörgeschädigtenpädagogik 73, S. 220-228
- **Hintermair M, Cremer I, Gutjahr A, Strauß HC, Losch A (2017)** „Auf Augenhöhe“ Beruflich erfolgreiche gehörlose und schwerhörige Menschen. Median-Verlag, Heidelberg
- **Hintermair M, Tsirigotis C (Hrsg.) (2008)** Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Median-Verlag, Heidelberg
- **Hübner AM (1997)** Schulversuch Präventive Integration. Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte, Frankenthal
- **Hübner AM (2008)** 30 Jahre Präventive Integration: Was sind das für Eltern, die ihr „normales“ Kind in eine Sonderschule geben? In: Hörgeschädigtenpädagogik 62, S. 21-24
- **Klitzke K, Diller G, Bogner B (2008)** Integrationsklasse und Präventive Integration. In: Hörgeschädigtenpädagogik 62, S. 6-14
- **Leonhardt A (Hrsg.) (2018)** Inklusion im Förderschwerpunkt Hören. Kohlhammer, Stuttgart
- **Leonhardt A (2019)** Grundwissen Hörgeschädigtenpädagogik. 4. Auflage, Ernst Reinhardt, München
- **Schulkonferenz der Elbschule – Bildungszentrum Hören und Kommunikation (2015)** Antrag auf „Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern. Erweiterung und Stärkung der inklusiven Bildung in Hamburg durch die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an der Elbschule“. Erstellt durch die AG „Inklusive Klassen an der Elbschule“. Nicht veröffentlicht
- **UN Behindertenrechtskonvention** <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> 02.01.2020
- **Voit H (1999)** Sprach- und Bezugsgruppenwahl hörgeschädigter Erwachsener – eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: Kaul T, Becker C (Hrsg.) Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg