

Gemeinsam auf dem Weg zum Abitur

Gehörlose, schwerhörige und hörende Schüler leben den Inklusionsgedanken in ihrem bilingualen Schulalltag an der Stadtteilschule Hamburg-Mitte – ein Erfahrungsbericht

Julia Bredehöft

„In dem bilingualen Setting gefällt mir besonders, ruhig arbeiten zu können, *zwei AnsprechpartnerInnen zu haben, die Vielseitigkeit des Unterrichts, mehr von der DGS-Welt kennenzulernen* und mir durch die Gebärden wichtige Fachbegriffe besser merken zu können! Schwer fällt mir vor allem, langsamer und deutlicher zu sprechen, Gebärden wiederzuerkennen und zu verstehen und nur nach vorne schauen und nebenbei nichts anderes machen zu können, wenn gebärdet wird.“

So schnell und leicht sich dieses anonyme Feedback unserer SchülerInnen des bilingualen Kunstprofils (Klassenstufe 13) der Stadtteilschule Hamburg-Mitte lesen lässt, so herausfordernd war und ist die Aufgabe, den Weg zum Abitur in einem bilingualen und inklusiven Setting zu ebnen und Inklusion zu denken und zu leben. Im Schuljahr 2015/16 öffnete sich die Stadtteilschule Hamburg-Mitte nach ihren bisherigen positiven Erfahrungen in der Beschulung schwerhöriger SchülerInnen auch für die Beschulung gehörloser SchülerInnen in der Oberstufe. Eine Schülerin nahm dieses Angebot an und stellte sich der Herausforderung, den Weg zum Abitur gemeinsam mit schwerhörigen und hörenden SchülerInnen zu gehen. In enger Kooperation mit dem Bildungszentrum Hören und Kommunikation, der Elbschule Hamburg, entschied man sich für das Zwei-Lehrer-System, sodass gebärdensprachkompetente KollegInnen der Elbschule an die Stadtteilschule Hamburg-Mitte abgeordnet wurden. Nach nun bereits zwei

Jahren bilingualen Unterrichts, den es so an einer Oberstufe in Hamburg bisher noch nicht gab und der damit für alle Beteiligten neu und voller Höhen und Tiefen war, sind die reflektierten und differenzierten Aussagen der Schüler wirkliche Highlights unserer Arbeit. Der Artikel soll einen kleinen Einblick in genau diese Arbeit ermöglichen und über unsere unterschiedlichen Erfahrungen berichten.

... Zwei AnsprechpartnerInnen zu haben ...

Das Kernstück unseres Schulalltages ist die enge Teamarbeit zwischen einem/r GymnasialpädagogIn und einem/r GehörlosenpädagogIn. Nach Möglichkeit wird jede Unterrichtsstunde von beiden Lehrkräften gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Mündliche und schriftliche Noten werden zusammen festgelegt. Im Unterricht nutzt der/die GymnasialpädagogIn die Lautsprache und der/die GehörlosenpädagogIn die Deutsche Gebärdensprache (DGS). Sie lehren simultan in beiden Sprachen und agieren im Idealfall abwechselnd und auf Augenhöhe vor der Klasse. Beide Lehrkräfte stimmen ihre Aufgabenbereiche aufeinander ab und setzen dabei professionsgebundene Schwerpunkte. Sie nehmen vor der Klasse zwar unterschiedliche Rollen ein, sind aber Ansprechpartner für alle Schüler. Was in der Theorie so einfach klingt, benötigte in der Praxis viel Zeit, viel Verständnis, viel Empathie und eine hohe Frustrationstoleranz.

Die KollegInnen brachten aufgrund ihrer verschiedenen Ausbildungswege unterschiedliche Vorstellungen von Schule, Unterricht und dem Umgang mit SchülerInnen mit. Sie wurden mit in der Oberstufe bisher gar nicht erprobten Herausforderungen für den Unterricht konfrontiert und von den Schulleitungen (in Abhängigkeit von den Unterrichtsfächern) als Team festgelegt. Im Schulalltag gab es dann nur wenige Freiräume für einen intensiven Austausch über die eigenen Vorstellungen einer sinnvollen Zusammenarbeit und des gemeinsamen Unterrichts. Gleichzeitig mussten die KollegInnen sich erst einmal persönlich kennen- und einschätzen lernen. Feste und im Stundenplan verankerte Teamzeiten waren aber keine Selbstverständlichkeit. Daher waren hauptsächlich das eigene Interesse aller beteiligten KollegInnen an einer engen, multiprofessionellen Kooperation und die eigene Überzeugung von der Sinnhaftigkeit der Inklusion der gehörlosen Schülerin ausschlaggebend dafür, Wege zu finden, um miteinander in Austausch zu treten.

Das permanente gemeinsame Auftreten vor der Klasse und die gemeinsame Verantwortung für die Lerngruppe wurden sowohl als Belastung als auch Entlastung empfunden. Dieses Empfinden hing stark von der Qualität der Teamarbeit ab, da diese sich essentiell durch das zwischenmenschliche Miteinander und Vertrauen zueinander, die Anerkennung des jeweils anderen als gleichberechtigte/n,

kompetente/n TeampartnerIn und die Offenheit für gegenseitige, konstruktive Kritik bedingte. Insbesondere der letzte Aspekt konnte sehr problematisch sein. Selbst wenn die Art und Weise der Rückmeldungen über die Anpassungen des Unterrichts empathisch, freundlich und kollegial war, blieb oft der unerschwellige Eindruck des Kritisiertwerdens. Der Blick auf den Unterricht und auf die SchülerInnen war ausbildungsbedingt zwangsläufig verschieden. Des Weiteren war die Inklusion einer gehörlosen Schülerin in der Oberstufe sehr neuartig und musste innerhalb kurzer Zeit und unterrichtsbegleitend umgesetzt werden. Dies führte dazu, dass in der Zusammenarbeit zunächst auf die bisher gewohnten Verfahrensweisen der Unterrichtsplanung seitens des/der GymnasialpädagogIn zurückgegriffen wurde und diese dann jeweils durch den/die GehörlosenpädagogIn an die Bedürfnisse der gehörlosen Schülerin angepasst wurden. So entstand häufig der Eindruck, dass das bisher Gewohnte und Funktionierende nun als fragwürdig oder sogar als „falsch“ angesehen würde. Die Schwierigkeit lag darin, über diese Gegebenheit offen und sachlich zu kommunizieren und sie nicht auf der Beziehungsebene zu bewerten. Die Anpassung an das inklusive Setting sollte nicht als grundsätzliche Kritik an der eigenen Person oder des eigenen Unterrichts verstanden werden, sondern war systembedingt unvermeidlich. Da der eigene Unterricht, die eigene Vorstellung von gutem Unterricht und das

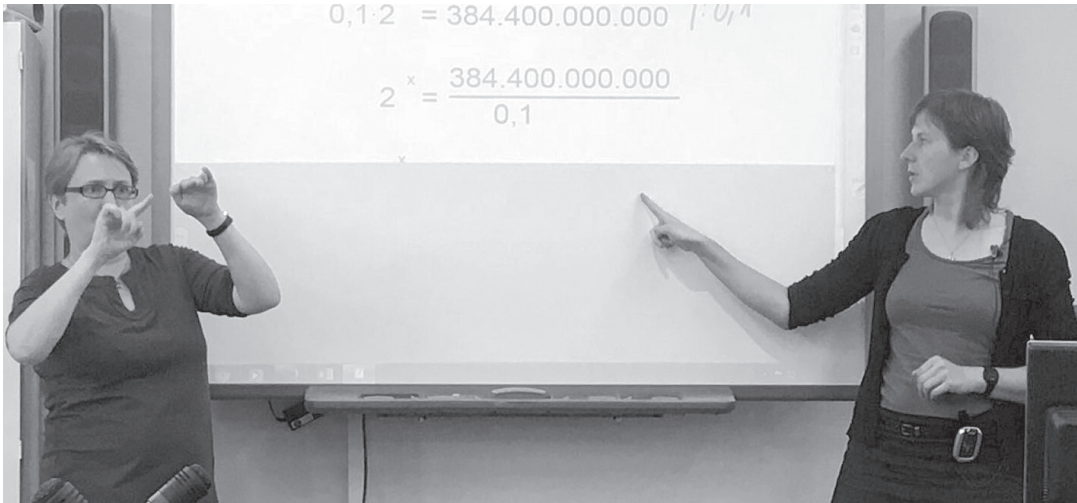


Abb. 1: Jedes Team muss in Abhängigkeit vom Unterrichtsfach und den Lehrerpersönlichkeiten eine eigene Form der Zusammenarbeit finden

Selbstverständnis der eigenen Lehrerpersönlichkeit doch häufig sehr emotionale Themen sind und viel Einfluss auf die eigene Identität haben, kann man sagen, dass die Teamarbeit in dem beschriebenen Inklusionssetting als eine der größten Herausforderung erlebt wurde und noch immer erlebt wird. In diesem Bereich ergeben sich nach wie vor Schwierigkeiten, die besser und gezielter von Anfang an durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung (Supervision, Teamcoaching) bearbeitet worden wären.

Im Laufe der Zeit kristallisierte sich heraus, dass jedes Team eine eigene Form der Teamarbeit finden musste. Dabei spielten die je-

weiligen Lehrerpersönlichkeiten und auch das Unterrichtsfach eine Rolle. Im Fremdsprachenunterricht ergaben sich bei der bilingualen Inklusion natürlich andere Herausforderungen als in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach. Im Idealfall unterrichteten die KollegInnen im Teamteaching¹. Grundsätzlich galt aber für alle Teams, dass beide KollegInnen jeweils als LehrerInnen vor der Klasse agierten und die Dolmetschtätigkeit nur ein Teil der Aufgaben des/der GehörlosenpädagogIn war. Außerdem führten sie den Unterricht grundsätzlich gemeinsam mit allen SchülerInnen durch, wobei phasenweise aber auch das räumliche Differenzieren der gehörlosen Schülerin und ihrer MitschülerInnen gerechtfertigt war. Allgemein kann gesagt werden, dass der/die Gymnasial-

¹ Was Teamteaching genau bedeutet, kann nachgelesen werden bei Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: url: http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/frameset_team.html (ges. am 18.09.2016).

pädagogIn als ExpertIn für die inhaltliche Planung und den Oberstufenunterricht im eigentlichen Sinne verstanden wurde.

Der/die GehörlosenpädagogIn hingegen war ExpertIn für die methodische Planung, die den Bedürfnissen aller SchülerInnen, auch denen der gehörlosen Schülerin, angemessen war. Außerdem war er/sie verantwortlich für die Verdolmetschung der Inhalte und die Einhaltung der Kommunikationsregeln. Dies schloss aber nicht aus, dass der/die jeweilige TeamkollegIn nicht auch Anregungen für die inhaltliche oder die methodische Gestaltung des Unterrichts geben konnte oder der/die GymnasialpädagogIn auf die Kommunikationsregeln achtete, während der/die GehörlosenpädagogIn auf Fragen hörender SchülerInnen einging. Je flexibler und dynamischer das Rollenverständnis gelebt wurde, umso kollegialer und reibungsloser wurde die Zusammenarbeit. Von den SchülerInnen wurde diese Rollenverteilung sehr gut angenommen und nach nunmehr zwei Jahren auch als selbstverständlich und "normal" angesehen. Stellten die Lehrenden die Kompetenzen ihrer TeampartnerInnen nicht mehr in Frage, so taten dies auch die SchülerInnen nicht mehr. Ihre anfängliche große Skepsis, von zwei LehrerInnen gleichzeitig unterrichtet und bewertet zu werden, von denen der/die eine auch "nur" ein/e SonderschullehrerIn war, wich der Erkenntnis, dass es von Vorteil sein kann, zwei AnsprechpartnerInnen zu haben, sich die jeweils positiven Eigenschaften der beiden



Abb. 2: Beide Kollegen agieren als Lehrer vor der Klasse. Die Dolmetschtätigkeit ist nur ein Teil der Aufgaben.

Lehrerpersönlichkeiten zunutze zu machen und bei der Bewertung auf zwei Einschätzungen bauen zu können.

... die Vielseitigkeit des Unterrichts ...

Gemeinsam vor der Klasse zu stehen und für einen Unterricht verantwortlich zu sein, der alle SchülerInnen einbezieht, bedeutete noch einmal ganz neu über guten Unterricht nachzudenken. Dabei musste nicht nur über die Bedürfnisse der SchülerInnen nachgedacht, sondern auch das Rollenverständnis der Lehrenden beachtet werden. Die GehörlosenpädagogInnen waren zwar ausreichend gebärdensprachkompetent und konnten Gesprächsphasen simultan dolmetschen, waren aber überwiegend keine ausgebildeten DolmetscherInnen, so dass die übliche Form

des Oberstufenunterrichts (der Frontalunterricht mit langen Gesprächsphasen oder vielen Diskussionsrunden) anfänglich zur Überforderung der GehörlosenpädagogInnen und der gehörlosen Schülerin führte. Dolmetschsituationen beanspruchten eine lange Aufmerksamkeitsspanne und eine hohe Konzentrationsfähigkeit, sowohl des/der GehörlosenpädagogIn, als auch der gehörlosen Schülerin. Insbesondere bei einer Vielzahl an Themen- und SprecherInnenwechsel wurde es mit der Zeit für beide Seiten sehr mühsam, dem Inhalt zu folgen.

Außerdem brachte die indirekte Kommunikation über eine/n dolmetschende/n LehrerIn für die gehörlose Schülerin zwangsläufig mit sich, kein aktiver Teil der Gruppe sein zu können, da die Inhalte immer etwas zeitversetzt aufgenommen und verarbeitet wurden, so dass auch eine Reaktion darauf zeitversetzt erfolgte. Die Teilnahme an Unterrichtsgesprächen wurde somit erschwert. Der/die GehörlosenpädagogIn und die gehörlose Schülerin waren außerdem stets darauf angewiesen, dass die Anderen in einem angemessenen Tempo laut und deutlich sprachen und der/die TeamkollegIn nach einer Frage wartete bis das Dolmetschen beendet war, bevor er einen Redebeitrag zuließ. Die gehörlose Schülerin konnte in solchen Situationen nicht über den direkten Blickkontakt mit ihren MitschülerInnen oder dem/der GymnasialpädagogIn kommunizieren.

Natürlich hatten frontale Phasen mitunter

ihre Berechtigung, dennoch stand insgesamt die große Frage im Raum: „Wie kann der Unterricht so gestaltet werden, dass

1. Der/die GehörlosenpädagogIn überwiegend LehrerIn und nicht ausschließlich DolmetscherIn ist,
2. die gehörlose Schülerin durch verschiedene Methoden ein selbständig agierender Teil der Gruppe wird und
3. der gymnasiale Anspruch an Arbeitsformen und Inhalten nicht vernachlässigt wird?“

Bewährt hatte sich ein häufiger Methodenwechsel, der frontale Phasen zeitlich begrenzte und damit den/die GehörlosenpädagogIn in der Dolmetschrolle entlastete. Ein Großteil der daraufhin eingesetzten Methoden griff hauptsächlich auf die Schriftsprache zurück, so dass die gehörlose Schülerin ein aktiver Teil der Gruppe werden konnte, da sie imstande war, ebenso über die Schrift zu kommunizieren wie ihre MitschülerInnen. Häufig verwendete Methoden waren das „Platzdecken“ und ein stilles Brainstorming an einer interaktiven und/oder herkömmlichen Tafel, an der die SchülerInnen ihre Vorkenntnisse, Ideen oder auch Ergebnisse nacheinander oder gleichzeitig verschriftlichten. An einer interaktiven Tafel konnten auch Inhalte aus der letzten Stunde rekapituliert oder abgefragt werden, indem die SchülerInnen z.B. einzelne Fakten in die richtige Reihenfolge brachten (Verschieben von vorbereiteten Wortgruppen) oder Fachbegriffe den Inhalten

zuordneten. Auch waren „Galeriegänge“ oder „Ausstellungen“ hilfreich, um z.B. SchülerInnen-Texte oder -werke zu sichten, ohne sie vorlesen lassen zu müssen. Dabei legte jede/r SchülerIn seinen/ihren Text oder sein/ihr Kunstwerk auf den Tisch und ging dann von Platz zu Platz. Die SchülerInnen lasen die Ergebnisse ihrer MitschülerInnen und kommentierten sie auf zusätzlichen Rückmeldebögen oder einfachen Post-it.

Um das Mündliche methodisch nicht nur in den Bereich der Schrift zu übertragen, galt die Aufmerksamkeit auch immer wieder der Möglichkeit, die bildliche und handelnde Ebene (auf Oberstufenniveau) zu nutzen, die eben auch allen SchülerInnen gleichermaßen zugänglich war. So wurde auch mit Schaubildern, Storyboards oder Zeitleisten gearbeitet, die die SchülerInnen selbst erstellten, um z.B. Textinhalte, geschichtliche Ereignisse oder Handlungsabfolgen eines Buches zu visualisieren. Diese konnten dann ebenfalls ausgestellt und von allen gesichtet werden. Die SchülerInnen konnten auch durch ihre Bewegung und die eigene Positionierung im Raum Stellung zu bestimmten Themen oder Fragestellungen beziehen. Ebenfalls waren selbst entwickelte Standbilder und pantomimische Szenen eine gute Möglichkeit, Einblick in die Denkleistung der SchülerInnen zu erhalten. Vorteilhaft hierbei war nicht nur, dass die SchülerInnen über nicht-lautsprachliche Wege zu kommunizieren lernten, son-

dern (ganz unabhängig von der inklusiven Herausforderung) dass alle SchülerInnen aktiviert wurden und eine größere Bandbreite an Lernwegen angesprochen werden konnte. Ohne Frage beanspruchte diese Art der Unterrichtsgestaltung mehr Zeit zur Erarbeitung der Inhalte als der Frontalunterricht. Dafür wurden diese aber wesentlich intensiver betrachtet, dauerhaft visualisiert und auf verschiedene Lerntypen abgestimmt präsentiert. Die SchülerInnen selbst nahmen diese Veränderung wahr, wenngleich sie anfänglich befürchteten, mit den Parallelklassen nicht Schritt halten zu können. Diese Befürchtung bewahrheitete sich im Laufe der zwei Schuljahre aber nicht. Der Einsatz der unterschiedlichen Methoden und damit das vermeintliche „Loslassen der Zügel“ bedeutete also nicht, die Inhalte oder den gymnasialen Anspruch herabzusetzen, nur weil man als LehrerIn nicht mehr direkt im Frage-Antwort-Geschehen den Lerngegenstand für bzw. mit einzelnen SchülerInnen erarbeitete. Vielmehr waren die SchülerInnen nun gefordert, sich den Inhalt selbst zu erschließen und dabei den/die LehrerIn als BeraterIn in Anspruch zu nehmen. Dass viele SchülerInnen dies als wesentlich anstrengender empfanden und sich darüber zeitweise auch beschwerten, deuteten wir im Zusammenhang mit den beobachtbaren Lernerfolgen als ein positives Indiz für einen anspruchsvollen Unterricht.

Natürlich durfte nicht versucht werden, nur

noch schriftsprachlich, bildlich oder handelnd zu arbeiten. Schülerergebnisse mussten auch lautsprachlich und gebärdensprachlich abgesichert werden. Aber ein ausgewogener Einsatz verschiedenster Methoden ermöglichte es

- dem/der GehörlosenpädagogIn als LehrerIn für die Gesamtgruppe zu agieren,
- dem/der GymnasialpädagogIn auch mit der gehörlosen Schülerin Kontakt aufzunehmen,
- den SchülerInnen direkt zu kommunizieren und
- der gehörlosen Schülerin aus der Sonderstellung herauszutreten.

Nichtsdestotrotz entschieden wir uns auch für einen punktuellen Einsatz von professionellen DolmetscherInnen. Diese unterstützten uns beispielsweise in sehr sprachlastigen Fächern wie Philosophie oder Politik/Gesellschaft/Wirtschaft oder auch bei Referaten, Filmvorführungen und Präsentationsleistungen.

Selbstverständlich konnte auch bei Partner- und Gruppenarbeiten nicht verlangt werden, ausschließlich nicht-lautsprachlich zu kommunizieren. Die alltägliche Sprachform der Mehrheit der SchülerInnen ist nun einmal die Lautsprache. Da es in dem Jahrgang nur eine gehörlose Schülerin gab, konnte das Ungleichgewicht der Kommunikationsformen auch durch die unterschiedlichen Methoden nicht vollständig aufgehoben werden. Der Unter-

schied zum reinen Frontalunterricht war hierbei aber, dass es für sie weniger Anstrengung bedeutete, in einer 2er oder 3er Gruppe über einzelne Gebärden, Gestik und Mimik und mit Hilfe von Schrift direkt mit ihren MitschülerInnen Kontakt aufzunehmen, als 90 Minuten in der Gesamtgruppe zu versuchen, den Anschluss zu halten.

Insgesamt ist die Kommunikationsbarriere aber auch in den Kleingruppen nicht zu unterschätzen. Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es ertragreicher war, wenn sich der/die GehörlosenpädagogIn als DolmetscherIn aus Gruppen- und Partnerarbeiten herauszog, da die Gruppe ansonsten automatisch auf ihn/sie als „LehrerIn“ und damit als ModeratorIn fixiert, in ihren Äußerungen befangen und in der Kontaktaufnahme zu der gehörlosen Schülerin gehemmt war. Ohne DolmetscherIn hingegen waren die SchülerInnen dann gewissermaßen „gezwungen“, einen gemeinsamen Kommunikationsweg zu finden und Absprache zu treffen. Gut strukturierte Aufgaben, klare Aufgabenstellungen und methodische Vorgaben erleichterten es dabei allen Seiten, sinnvolle Kommunikationsformen zu finden. Es bleibt dennoch ein langwieriger und mühsamer Prozess, in dem die gehörlose Schülerin stets auf den guten Willen der Anderen angewiesen sein wird, auch ohne Gebärdensprachkompetenz irgendwie mit ihr kommunizieren zu wollen.

Doch trotz viel guten Willens kamen die Schü-



Abb. 3: Eine hörende Schülerin kommuniziert über das Tablet mit der gehörlosen Schülerin.

lerInnen kommunikativ immer wieder an ihre Grenzen. Auch wenn die hörenden und schwerhörigen MitschülerInnen die Schrift, ihre einzelnen Gebärden und das Fingeralphabet eifrig einsetzten, war es systembedingt nicht zu vermeiden, dass keine intensiven Gespräche über Themen wie Heinrich Heine, die Bioproteinsynthese oder die Französische Revolution in DGS geführt werden konnten. Und im Englischunterricht sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle Inhalte auch noch auf verschiedenen Sprachebenen zu diskutieren, stellte sich oft als Überforderung für beide Seiten heraus.

Viele der SchülerInnen hatten bisher keinerlei Berührungspunkte mit der Gebärdensprache und naturgemäß ist man auch nach einigen

Monaten noch nicht so firm in einer neuen Sprache, als dass man problemlos Fachgespräche führen könnte. Daher kam die Frage auf, wie die Kommunikationssituation zu erleichtern und die Motivation zu kommunizieren wieder anzufachen wäre! Wir entschieden uns für den Einsatz eines Tablets mit einer offline nutzbaren Spracherkennung und einem Mikrofon, welches das Gros des Störlärms absorbiert. Die Kommunikation über dieses digitale Gerät hatte einen hohen Aufforderungscharakter, da die SchülerInnen ihre Beiträge viel schneller verschriftlichen konnten als mit einem Stift. Sie konnten einfach in das Mikrofon sprechen, während die gehörlose Schülerin simultan mitlas. Des Weiteren konnte die Kamera des Tablets als Dokumentenkamera genutzt werden und über eine Form der Wire-



Abb. 4: Die SchülerInnen nutzen das Mikrofon und die Spracherkennung des Tablets, um ihre Gedanken der gehörlosen Schülerin mitzuteilen.

less-Display-Technologie (z.B. Miracast) mit der interaktiven Tafel verbunden werden. So wurden Schülerergebnisse sofort visualisiert und kommuniziert, ohne auf den Einsatz des/der GehörlosenpädagogIn als DolmetscherIn angewiesen zu sein. Insgesamt erleichterte diese Technik die Kommunikationssituationen sowohl in Partner- und Gruppenarbeiten als auch in der Gesamtgruppe sehr.

... DGS-Welt kennenzulernen ...

Wie bereits anklang, hatten viele unserer SchülerInnen zuvor keinerlei Berührungspunkte mit der Gehörlosenwelt. Nur die schwerhörigen SchülerInnen, die vor dem Einstieg in die Oberstufe die Elbschule besuchten, waren mit den Themen „Gehörlosigkeit“ und „Gebärdensprache“ sehr vertraut und hatten eine Vorstellung von Begrifflichkeiten und Abkürzungen wie „Nachteilsausgleich“, „DGS“ oder „Fingeralphabet“. Unsere SchülerInnen wurden also zu Beginn des Schuljahres 2014/15 nicht nur mit einer ungewohnten Form des Unterrichts konfrontiert, sondern auch mit einer ganz neuen Sprache und Art zu leben. Neben allen anderen Herausforderungen, die der Eintritt in die Oberstufe mit sich brachte und an die es sich zunächst einmal zu gewöhnen galt, mussten sich alle nebenbei auch noch auf „zwei Welten“ einstellen. Außerdem stand immer die unterschwellige Erwartungshaltung seitens der LehrerInnen im Raum, freiwillig und ohne Benotung einen DGS-Kurs

zu besuchen, um in der bilingualen Klasse auch zweisprachig kommunizieren zu können. Da die Gebärdensprache noch nicht als zweite Fremdsprache anerkannt ist, bedeutete dies neben einem sehr umfangreichen Wochenzeitplan und einem allgemein hohen Leistungsdruck, zwei Stunden zusätzlich pro Woche in der Schule zu verweilen, ohne das Fach ins Abitur einbringen zu können. Eine kleine Gruppe von SchülerInnen stellte sich dieser Herausforderung und lernte freiwillig die Deutsche Gebärdensprache. In dem Kurs wurde nicht nur die Sprache vermittelt, sondern auch kulturelle Aspekte der Gehörlosengemeinschaft. Die SchülerInnen bekamen so einen kleinen Einblick in die Gehörlosenwelt.

Da verständlicherweise nicht alle SchülerInnen dieses Angebot annahmen, war es unser Anliegen, auch im alltäglichen Unterricht die Gebärdensprachkenntnisse unserer SchülerInnen zu erweitern. Uns war bewusst, dass das passive Sprachverständnis umfassender sein kann als die aktive Sprachproduktion und den SchülerInnen durch einen regelmäßigen Input schon früh Erfolgserlebnisse im Verstehen der neuen Sprache ermöglicht werden können. In einigen Kursen wurden daher „stille Phasen“ eingeführt, in der der/die GehörlosenpädagogIn Unterrichtsinhalte ausschließlich in DGS wiedergab. Dabei wurde stets darauf geachtet, dass der Inhalt von allen verstanden werden konnte, indem er durch viele Visualisierungen und/oder die



Abb. 5: Tafelbild im Unterrichtsfach Geschichte: Einführung eines neuen Themas in einer „stillen Phase“.

Schriftsprache abgesichert wurde. Ein Beispiel hierfür sind Unterrichtseinstiege, in denen der an der Tafel visualisierte Stundenablauf Schritt für Schritt gebärdet wurde. Auch die Einführung von neuen Fachbegriffen konnte in „stillen Phasen“ vollzogen werden, indem neue Begrifflichkeiten anhand der entsprechenden Gebärden und Wörter präsentiert wurden. Sehr beeindruckend hierbei war für uns, dass selbst die SchülerInnen, die nur im Unterricht mit der Gebärdensprache konfrontiert wurden, nach einiger Zeit imstande waren, kurzzeitig für z.B. neue SchülerInnen oder BesucherInnen zu voicen, da sie den Gebärdensprachinput bereits vollständig verstehen konnten. Auch teilten SchülerInnen uns mit, dass sie sich Fachwörter mit Hilfe der Gebärden viel besser merken konnten, da sie nicht nur einen auditiven, sondern auch einen visuellen Eindruck des Wortes bekamen. Weitere Vorteile dieser „stillen Phasen“ waren außerdem, dass der/die Gehörlosen-

pädagogIn in seiner/ihrer Rolle als LehrerIn wahrgenommen wurde und er auch Teile des Unterrichts übernehmen konnte, ohne dabei den fachlichen Anspruch zu mindern. Diese Phasen stellten kleine Momente dar, in denen die gehörlose Schülerin im Vorteil war, da nun sie es war, die die Inhalte einige Sekunden früher und sicherer verstand, als ihre Klassenkameraden. So waren „stille Phasen“ für sie Entspannungsphasen und wirkten sich positiv auf ihr Selbstbewusstsein aus.



Abb. 6: Die Schüler wiederholen die Gebärden zum Thema „Kinderarbeit“ in der „stillen Phase“.

Natürlich tauchten im Laufe des Schullalltages viele Fragen zu dem Thema „Gehörlosigkeit“ und vor allem zu dem Thema „Nachteilsausgleich“ auf. Wir stellten fest, dass es für das soziale Miteinander unbedingt nötig war, diesen Fragen genügend Raum zu geben. Wo das Verständnis für den unterschiedlichen Umgang mit Anforderungen, Leistungen und Abläufen von LehrerInnenseite still-

schweigend vorausgesetzt wurde, entstanden fast immer Missverständnisse oder sogar Misstrauen. Dieses Misstrauen schlug auch der gehörlosen Schülerin immer wieder entgegen, wenn sie sich aufgrund der für sie sehr kräftezehrenden Kommunikationssituationen in Gruppenarbeitsphasen oder auch in den Pausen lieber zurückzog und diese stillschweigend über sich ergehen ließ. Besonders eindrucksvoll war es daher, als die gehörlose Schülerin selbst über ihre Gehörlosigkeit und ihren Alltag sprach. Spannend war ebenfalls der Besuch gehörloser LehrerInnen oder gehörloser StudentInnen. Durch diese sehr persönlichen Einblicke in die Welt unterschiedlicher gehörloser Menschen fiel es den MitschülerInnen leichter nachzuvollziehen, warum „gleich“ nicht immer „gerecht“ ist. Auch gefiel es unseren SchülerInnen bei einem gemeinsamen Frühstück, eine eigene hochgradige Hörschädigung durch entsprechende Kopfhörer zu simulieren oder mit abdämpfenden Kopfhörern durch die Ausstellung „Dialog im Stillen“ zu gehen.²

War der Wissensdurst in Bezug auf dieses Thema aber erst einmal gestillt, war es ratsam, die „Besonderheit unseres bilingualen Unterrichts“ nicht ständig wieder erneut zu thematisieren. Hierfür brauchten wir ein gutes Fingerspitzengefühl, um die Neugierde der SchülerInnen nicht ins Gegenteil zu ver-



Abb. 7: Die Schüler spielen auf der Klassenfahrt bilingual das Spiel „Wer bin ich?“.

kehren. Die für alle Beteiligten neue Situation konnte nicht sofort als „normal“ abgetan werden, durfte aber auch nicht auf Dauer als „besonders“ herausgestellt werden. Es mussten Grundvoraussetzungen für ein gelungenes, „normales“ Miteinander festgelegt und gelebt werden. Die gemeinsame Studienfahrt nach Prag tat in dieser Hinsicht SchülerInnen und LehrerInnen gut, da das enge Korsett des Schulalltages gelockert werden konnte und es nun galt, sich über Kleinigkeiten des Alltags in DGS auszutauschen und sich gegenseitig besser kennenzulernen. „Wer will Zähne putzen?“ oder „Ich liebe Schokoladeneis.“ waren im Gegensatz zu Unterrichtsgesprächen wie „In welche Bezirke wurde Berlin nach 1945 aufgeteilt?“ nur kleine Kommunikationshürden, die mit der Leichtigkeit des allgemeinen Wohlgefühls genommen wurden. Jeder/jede einzelne SchülerIn wurde in seiner Individualität wahr-, und vor allem, an-

2 Vgl. <https://www.dialog-im-stillen.de/de> (ges. am 14.09.2016).

genommen. Auch konnten von dem eigenen Hörstatus unabhängige Interessen ausgetauscht und geteilt werden. Nichtsdestotrotz bleibt das soziale Miteinander zwischen den hörenden/schwerhörigen SchülerInnen und der gehörlosen Schülerin problematisch, da die Sprachbarriere trotz aller Bemühungen einem lockeren und altersgemäßen Umgang, insbesondere im Schulalltag im Wege steht.

Resümee

Der bilinguale Schulalltag war für uns alle nichts Alltägliches und bleibt in vielen Bereichen sehr herausfordernd. Erst als dieser für alle ausreichend transparent wurde und wir durch die Erkenntnis entlastet wurden, dass Inklusion ein Prozess ist und nicht allein durch den Inklusionsgedanken zur Normalität wird, konnte der Weg hin zur „Selbstverständlichkeit“ unseres bilingualen Unterrichtssettings geebnet werden. Dank starker Nerven, vieler Absprachen und einer hohen Bereitschaft, vor allem auch seitens der gehörlosen Schülerin, das Projekt zum Erfolg zu bringen, ist es für unsere SchülerInnen und KollegInnen mittlerweile Alltag geworden, dass zwei LehrerInnen vor der Klasse stehen, von denen der eine spricht und der andere gebärdet. Es ist selbstverständlich geworden, dass manche SchülerInnen mehr Zeit für das Schreiben einer Klausur bekommen als andere. Und es ist unsere Realität, dass die SchülerInnen der Klasse 13b entweder hell- oder dunkelhäutig sind, mit oder ohne Kopftuch in



Abb. 8: Die Schüler der bilingualen Klasse 13b sind so verschieden und haben dennoch viele Gemeinsamkeiten.

die Schule kommen, extro- oder introvertiert oder eben hörend, schwerhörig oder gehörlos sind. Es ist normal, dass alle auf ihre Art und Weise sind wie sie sind und dennoch alle gemeinsam in einem Klassenraum sitzen und das gleiche Ziel vor Augen haben: Abitur 2017.



Verfasserin:

Julia Bredehöft

Lehrerin am Bildungszentrum

Hören und Kommunikation

Elbschule Hamburg

E-Mail: julia.bredehoeft@googlemail.com