

Kersten Reich

„Persönliche Exzellenz fördern“

Der Kölner Lernforscher Kersten Reich plädiert für einen inklusiven Unterricht, der kein gemeinsames Leistungsziel hat, sondern das Bestmögliche für jeden Schüler erreicht. Die größten Feinde dieses Ansatzes sind aus Sicht des Didaktikers Lieblingsschüler und gleicher Unterricht für alle.

Aus: Irle, K. (2015): Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten. Weinheim u. a. (Beltz).

Herr Reich, auf Ihren Vorträgen über das Lernen erzählen Sie gelegentlich von Ihrem cholerischen Mathematik- und Physiklehrer. Der warf seinen Schlüssel, wenn die Kinder nicht spurten. Warum wurde Mathe später trotzdem Ihr Lieblingsfach?

An diesem Lehrer lag es jedenfalls nicht. Er hat wie viele seiner Kollegen damals versucht, Ruhe und Ordnung durch Disziplin herzustellen. Ich war unter diesen Lernbedingungen ein sehr schlechter Matheschüler. Gleichzeitig wuchs mein Widerstand gegen diesen Typus von Lehrer.

War das bei allen Schülern so?

Manche Mitschüler haben tatsächlich etwas gelernt – aber nur, weil sie Angst hatten. Und ich vermute, dass die Mathematik für sie deshalb ein Leben lang angstbesetzt geblieben ist. Ich selbst wurde erst dann ein guter Matheschüler, als wir eine junge Assessorin bekamen, die ganz anders war. Sie baute eine völlig andere Beziehung zu uns auf – und damit änderten sich die Lernbedingungen fundamental. Anstatt einer Fünf hatte ich plötzlich eine Zwei in Mathe.

Was hat diese Geschichte mit inklusiver Didaktik zu tun?

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist für jede Art von Unterricht wichtig – Inklusion ist aber ohne eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung überhaupt nicht möglich. Lehrkräfte haben es mit sehr heterogenen Lerngruppen zu tun, und sie müssen versuchen, jeden Einzelnen zu seiner ganz persönlichen Exzellenz zu führen. Das setzt voraus, dass sie zu jedem Kind eine adäquate Beziehung aufbauen. Die große Gefahr im Lehrerberuf liegt darin, Lieblings-schüler zu haben. Das ist zwar menschlich, aber nicht professionell.

Was heißt „persönliche Exzellenz“ beim inklusiven Lernen?

Im Ausland ist dieser Begriff weit üblicher als bei uns in Deutschland. Es gibt ein wunderbares Buch von Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi und William Damon mit dem Titel „Good Work“.

Die Autoren haben in vielen Interviews herausgefunden, was gute Arbeit ausmacht. Ein entscheidender Faktor ist dabei die persönliche Exzellenz – also nicht irgendein Ziel zu erreichen, was allgemein als gute Karriere gilt oder einen Beruf auszuüben, der in irgendwelchen Rankings ganz oben steht, sondern für sich ganz persönlich das Bestmögliche zu schaffen. Das gilt nicht nur fürs Berufsleben, sondern ganz besonders für die Schule.

Wie schaffen es Lehrer, Kinder exzellent zu machen?

Das gelingt nur, wenn sie die Lernvoraussetzungen und die besonderen Bedürfnisse eines jeden Schülers genau kennen. Der größte Feind dieses Ansatzes ist ein Unterricht, der für alle gleich ist. Das halten wir in Deutschland zwar immer noch für sehr gerecht, weil alle das gleiche Ziel erreichen müssen. In Wahrheit ist diese Methode aber zutiefst ungerecht. Zudem sind Rangvergleiche, die überwiegend auf Konkurrenz zwischen Individuen zielen, nicht produktiv.

Sie haben zehn Bausteine für eine inklusive Schule und Didaktik formuliert. Kann sich ein Lehrer damit seinen inklusiven Unterricht wie mit einer Bauleitung zusammenstellen?

Ganz so einfach ist es natürlich nicht, weil jeder Lehrer die Besonderheiten seiner Klasse und seiner Schüler vor Augen haben muss. Aber die Bausteine können helfen, inklusiven Unterricht zu gestalten. Allerdings haben sie die unangenehme Eigenschaft, dass wir sie alle brauchen. Wer Inklusion umsetzen will, kann sich nicht nur ein paar Aspekte rauspicken und auf den Rest verzichten. Das macht die Sache sehr anspruchsvoll und komplex.

Einer dieser Bausteine ist die demokratische und chancengerechte Schule. Was heißt das konkret?

Das bezieht sich zum einen auf die Heterogenität der Schüler. Zum anderen muss die Schule aber auch die Eltern mit ins Boot holen. Inklusion bedeutet kein abgeschottetes System nach außen,

sondern gegenseitige Hilfestellung. Das heißt, dass eine inklusive Schule ein ganz aktives Schulleben braucht, an dem nicht nur Lehrer und Schulleiter beteiligt sind. Viele Eltern sind frustriert, weil sie immer wieder mit Entscheidungen der Schule konfrontiert werden, an denen sie keinen Anteil hatten. An dieser Stelle brauchen wir mehr Demokratisierung.

Was heißt das konkret für die schulische Praxis?

Das fängt schon im Eingangsbereich einer Schule an. Wenn Eltern Schulen in Deutschland betreten, dann wissen viele erst einmal gar nicht, an wen sie sich wenden können. Es gibt keinen Empfang, kaum Hinweisschilder, alles ist sehr anonym gehalten. Eltern brauchen aber klare Ansprechpartner. Eine inklusive Schule muss eine Willkommenskultur pflegen.

Wie können Lehrer das umsetzen?

Eine Schule kann zum Beispiel eine Art Empfangsbereich einrichten, an den sich Eltern oder andere Mitglieder der Schulgemeinde wenden können. Dieser Empfang kann von Verwaltungskräften betrieben werden, aber teilweise können auch die Lernenden beteiligt werden. Dabei hätte die Schule zwei Dinge gleichzeitig erreicht: Erstens Schüler, die selbstständig diese wichtige Aufgabe für die Schulgemeinde übernehmen – und zweitens ein Signal nach außen gesetzt, dass die Schule sich öffnet und jeden willkommen heißt.

Woran kann ich als Außenstehender erkennen, dass eine Schule inklusiv arbeitet?

Zum Beispiel an der Willkommenskultur, die ich eben beschrieben habe. Aber es gibt noch mehr Anhaltspunkte: Ich habe viele inklusive Klassen in Kanada und Australien besucht. Was mir zuerst auffiel: das klassische Unterrichts-Setting mit einem Lehrer vorn und den Kindern hinten, gibt es dort nicht. Stattdessen arbeiten Kinder in Lernwerkstätten zusammen. Es gibt sowohl eine Individualisierung des Lernens in bestimmten Phasen als auch gemein-

same Projekte. Es gibt zudem Teams von Lehrkräften, die jederzeit für die Schüler in der Homebase verantwortlich und ansprechbar sind.

Hört sich danach an, als ob jeder machen könne, was er wolle.

In der Tat ist das gewöhnungsbedürftig – und ich habe mich am Anfang gefragt, wer denn nun eigentlich die Verantwortung bei dieser Art von Unterricht trägt.

Das Überraschende ist aber: Es herrscht dort eine ruhige und disziplinierte Arbeitsatmosphäre. Und wenn man sich länger in den Lernwerkstätten aufhält, merkt man, dass sie einem ganz bestimmten Rhythmus folgen und hier nicht willkürlich gelernt wird. Phasen gemeinsamen Unterrichts wechseln ab mit Einzelarbeit oder Partnerarbeit. Dabei arbeiten die Lehrer dort mit permanenten Rückmeldungen an die Schüler. Die Möglichkeiten für den individualisierten Unterricht sind in diesem Setting sehr groß. Das heißt: Für jeden Schüler gibt es Lernmaterialien auf seinem Niveau. Zudem legen die Lehrer sehr viel Wert auf selbstgesteuertes Lernen.

Sie sagen, dass Gruppen- und Partnerarbeit in inklusiven Settings eine große Rolle spielt. Nach welchen Kriterien sollten diese Lerngruppen zusammengesetzt werden?

Die Heterogenität ist einer der wichtigsten Bausteine der inklusiven Didaktik. Deshalb sollte sich die Heterogenität einer Klasse oder einer Lerngemeinschaft immer in der Zusammensetzung von kleineren Lerngruppen widerspiegeln. Das heißt, es sollten keine homogenen Lerngruppen entstehen, sondern beispielsweise leistungsstarke und leistungsschwächere Schüler zusammen arbeiten. Diese Gruppe bekommt dann auch eine gemeinsame Beurteilung ihrer Ergebnisse.

Warum sind Sie gegen homogene Lerngruppen?

Weil die Lernforschung zeigt, dass heterogene Gruppen günstiger sind als homogene.

Für wen – für die leistungsschwachen Schüler, weil die anderen sie mitziehen?
Nein, für alle.

Können Ausnahmen von dieser inklusiven Regel nicht auch sinnvoll sein? Zum Beispiel dann, wenn drei oder vier starke Lerner sich zusammentun, weil sie ein gemeinsames Interesse für Mathematik oder Sprachen haben und auch mal anspruchsvollere Aufgaben lösen wollen?

Unumstößliche Dogmen sollte es in der Inklusion nicht geben. Jeder Lehrer muss schauen, wie sein Unterricht in der Praxis wirkt. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass es de facto in einer Schule gar keine homogenen Gruppen gibt – man sie also folglich auch nicht künstlich bilden kann.

Auch nicht homogen mit Blick auf die eigene Leistung und/oder das persönliche Interesse an einem Fach beziehungsweise Lerngegenstand?

Natürlich kann ein Lehrer auch in inklusiven Settings mal eine vermeintlich homogene Lerngruppe bilden. Das ist sinnvoll, wenn spezielle Ziele verfolgt werden, also insbesondere als Zusatzveranstaltung. Für den Regelunterricht gilt, dass eine Gruppe, die sich beispielsweise aus einem besonders für Mathematik begabten Kind sowie zwei Kindern mit eher durchschnittlichen Leistungen und einem Kind mit Problemen in diesem Fach zusammensetzt, erfolgreicher sein wird als die homogene Gruppe mit nur sehr guten oder sehr schlechten Leistungsbeurteilungen.

Kritiker der Inklusion sehen das anders, auch viele Eltern und Lehrer sind skeptisch.

Das mag sein. Aber die Erfahrung der Forschung widerspricht dem: Die schwächeren Schüler profitieren von den stärkeren – und die Mathe-Profis profitieren auch, weil sie anderen noch einmal erklären, was sie selbst schon können. Es festigt ihr Wissen, weil sie

das Gelernte praktisch anwenden können. Man darf andererseits Kinder mit ganz besonderen Begabungen natürlich nicht „verhuntern“ lassen. Das muss ein Lehrer erkennen und entsprechendes Lernmaterial bereitstellen.

Als weiteren Baustein für eine inklusive Schule nennen Sie den Ganztagsbetrieb. Ohne ihn ist nach Ihrer Definition eine inklusive Schule nicht möglich. Damit würde aber ein großer Teil der Schulen in Deutschland für die Inklusion gar nicht in Frage kommen. Warum kann nur die Ganztagschule eine inklusive Schule sein?

Ich halte den gebundenen Ganztagsbetrieb von acht bis sechzehn Uhr für nötig, weil wir damit eine Verlässlichkeit für Schüler, Eltern und Lehrer schaffen. Die Fülle an Lernangeboten, die eine inklusive Schule braucht, kann man nicht von acht bis dreizehn Uhr mittags abhandeln. Beispiele im Ausland zeigen zudem, dass der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Herkunft in solchen Ganztagschulen eine geringere Rolle spielt.

Die kompensatorische Wirkung von Ganztagschulen in Deutschland ist umstritten. Der „Aktionsrat Bildung“ kam 2013 zu dem ernüchternden Ergebnis, dass ein Ganztagsbetrieb keine messbaren Vorteile bei der Schülerleistung bringt und auch die Entkopplung von Herkunft und Bildungserfolg häufig nicht gelingt. Warum bestehen Sie dennoch darauf?

Der Ganztag alleine bringt nichts, wenn er nicht gut gemacht wird, das sagt diese Studie. Dazu muss der Unterricht rhythmisiert werden. Besonders ungünstig ist es, wenn nur vormittags Unterricht stattfindet und nachmittags Ganztagskräfte eine bloße Betreuung organisieren. Wenn der ganze Tag sinnvoll rhythmisiert wird, dann haben wir die Chance, das Lernangebot auch hinreichend zu differenzieren und interessant, abwechslungsreich und anregend zu gestalten. Studien in anderen Ländern zeigen bereits hinreichend, wie erfolgreich ein solches Modell ist.

Sie schlagen eine Kernarbeitszeit für Lehrer von acht bis sechzehn Uhr vor. Wie kommt der Vorschlag bei den Pädagogen in Deutschland an?
 Ich antworte auf diese Frage gern mit der Entwicklung in Schweden: Als man dort die Anwesenheitspflicht in der Schule bis zum Nachmittag verlängerte, waren die Lehrer anfangs fast alle dagegen. Heute sind alle dafür.

Ist dieser schwedische Stimmungswandel auf Deutschland übertragbar?

Ganz sicher! Viele Lehrer leiden bei uns darunter, dass sie keinen Arbeitsplatz an der Schule haben, zu Hause nach- und vorarbeiten müssen und das Gefühl haben, nie fertig zu sein. Ein Ganztagsbetrieb mit den entsprechenden Räumlichkeiten für die Lehrer würde sehr viel mehr Ruhe in ihre Arbeit bringen. Es gibt ja in Deutschland mittlerweile schon viele Schulen, die Erfahrung mit diesem Modell haben. Bisher geht das aber nur über eine freiwillige Selbstverpflichtung der Lehrer.

Die Teamarbeit an der Schule gehört für Sie ebenfalls zu einem Baustein inklusiver Didaktik. Warum ist das so wichtig?

Inklusiver Unterricht braucht multiprofessionelle Teams. Alle erfolgreichen Inklusionsschulen sind deshalb abgerückt vom Klassenlehrersystem, bei dem einer allein verantwortlich ist. Inklusiver Unterricht heißt, verschiedene Niveaustufen zu bedienen und jedes Kind individuell zu fördern – das geht im Team sehr viel besser als allein.

Schöne Idee, aber wo soll das Personal dafür herkommen?

Die einfachste Lösung – und so machen es viele inklusiv arbeitende Schulen – ist die Zusammenlegung von zwei oder mehreren Klassen. Daraus ergibt sich automatisch ein Lehrerteam, ohne dass es Unterrichtsausfall gibt. Und jetzt kommt wieder der Ganztagsbetrieb ins Spiel: Wenn Lehrer als Team bis in den Nachmittag hinein gemeinsam Unterricht planen können, Material vorbereiten,

über die Beurteilung beziehungsweise Rückmeldung an die Schüler reden, dann entlastet sie das. Anders als bisher können sie dann später die Tür hinter sich zumachen und sagen: Arbeit erledigt, morgen beginnt ein neuer Schultag.

Wie hält es diese von Ihnen skizzierte inklusive Schule denn mit der Notengebung?

Die Ziffernotengebung ist eine unzulässige Vereinfachung. Sie unterstellt, dass alle Menschen gleich seien und alles gleich quantifizierbar. Wenn wir aber in einer neunten Klasse an einer Gesamtschule ganz verschiedene Kinder haben, darunter beispielsweise ein Mädchen mit Down-Syndrom, einen Jungen mit besonderer Mathematikbegabung und weitere Kinder mit verschiedenen Lernbevorzugen oder -behinderungen, dann müssen wir uns von der klassischen Notengebung verabschieden. Dieser Rangvergleich ist unter diesen Bedingungen immer schwierig und ungerecht – und bleibt es auch dann, wenn man mit verschiedenen Formen von Nachteilsausgleich arbeitet, also beispielsweise mehr Zeit für Tests gibt oder Ähnliches. Ich rate deshalb zur Arbeit mit Kompetenzrastern und verbalen Rückmeldungen, weil so Lernfortschritte viel besser dokumentiert werden können. Bezogen auf das bestehende Schulrecht für öffentliche Schulen, nach dem Noten meistens nach der zweiten Klasse gegeben werden müssen, ist dies allerdings eher idealtypisch zu verstehen.

Werden diese verbalen Bewertungen nicht von Kindern und Eltern ohnehin sofort wieder in Ziffernoten übersetzt?

Das geschieht aber nur in jenen Schulen und Klassen, wo die Kinder merken, dass die Noten noch wichtig sind. Oder wenn die Eltern nur das klassische Bewertungssystem kennen und sich daran orientieren wollen.

Das Dilemma der vergleichenden Leistungsbewertung ist doch aber für die meisten Lehrer in Deutschland nicht lösbar. Allerspätestens mit dem Schulwechsel müssen sie Noten geben. Später bei der Aus-

bildung oder an der Hochschule sind wieder klare Leistungsbewertungen gefragt. Überall wird benotet und zertifiziert. Was raten Sie den Lehrern in dieser Situation?

Das ist tatsächlich ein großes Handicap – und ich kann jene Pädagogen verstehen, die glauben, dass Inklusion unter diesen Umständen nicht hinreichend umgesetzt werden kann. Das deutsche Schulrecht gibt ja bis auf Ausnahmen in allen Bundesländern Notizen vor. Da scheint es müßig, über deren Abschaffung zu diskutieren. Schulen, die auf Verbalbeschreibungen mittels Zielvereinbarungen umgestellt haben, machen das in der Regel nur für die unteren Klassenstufen. Je näher der Übergang in Beruf oder Studium rückt, desto schneller werden Ziffernoten wieder eingeführt. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass diese Notenbürokratie eine Scheinobjektivität erzeugt. Deshalb brauchen inklusive Schulen alternative Bewertungssysteme. Je mehr sich Inklusion durchsetzt, umso mehr werden diese kommen.

Inklusives Ideal und schulische Wirklichkeit klaffen auch an anderen Stellen noch weit auseinander. Können Sie die Sorge vieler Sonderpädagoginnen nachvollziehen, dass eine schlecht gemachte Inklusion am Ende zu einer weiteren Benachteiligung von Kindern mit Beeinträchtigungen führt?

Ich kann die Sorge verstehen, und wir müssen aufpassen, dass einzelne Schüler hier nicht auf der Strecke bleiben. Aber das kann nicht bedeuten, dass wir die Sonderschulen deshalb einfach bestehen lassen. Die meisten Kinder verlassen diese Schulform ohne Abschluss.

Ob in der Regelschule deutlich mehr Schüler mit Förderbedarf einen Abschluss machen, muss sich ja erst noch zeigen. Viele Eltern von Kindern mit Behinderungen wählen die Sonderschule, weil sie ihr Kind dort sozial und emotional gut aufgehoben und unterstützt sehen. Können Sie das nachvollziehen?

Sicher kann eine Sonderschule auch ein behütetes Nest und eine Heimat für die Schüler sein. Aber was passiert danach? Ich glaube, dass der Übergang zur Arbeitswelt für die meisten Kinder mit

Beeinträchtigungen viel besser gelingt, wenn sie von Anfang an in heterogenen Gruppen gemeinsam leben und lernen. Die Exklusion ist eine Sackgasse. Wir gehen diesen Weg lediglich weiter, weil wir Deutsche so oft den Zwang zeigen, alles in eine bestimmte Ordnung zu pressen. Und in dieser Ordnung ist jede Abweichung eine Bedrohung. Wenn wir inklusive Schulen schaffen wollen, müssen wir uns davon endlich verabschieden.

Wie groß ist Ihr Optimismus, dass das gelingt?

Ich sehe die große Gefahr, dass es einige Schulen geben wird, die Inklusion sehr gut umsetzen. Aber in der Breite wird es, so zumindest meine Befürchtung, eher eine von oben verordnete Inklusion geben. Das kann nicht funktionieren. Gegen den Willen der Betroffenen lässt sich der gemeinsame Unterricht nicht durchsetzen. Aber die Erfahrung aus anderen Ländern, zum Beispiel Kanada, macht mir Mut. Auch dort hat es viele, viele Jahre gedauert, bis es wirklich inklusive Schulen gab. Was dort heute geleistet wird, das sollte Ansporn auch bei uns sein, Inklusion zu wagen und nicht nur über Menschenrechte zu philosophieren, sondern sie konkret zu leben.



Kersten Reich

ist Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln.

Der Didaktik-Experte hat sich intensiv mit dem Thema Inklusion und Bildungsgerechtigkeit befasst. Rangvergleiche, die überwiegend auf Konkurrenz zwischen den Schülern zielen, hält er für ungerecht und nicht produktiv. Hilfreich war und ist für den internationalen Lernforscher bei der Umsetzung der Inklusion in Deutschland der Blick über den Zaun. Unter anderem hat er Anregungen aus inklusiven Schulen in Kanada erhalten. Zuletzt erschien sein Buch „Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln“ bei Beltz. Dort gibt er gemeinsam mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft die Reihe „Inklusive Pädagogik“ heraus.