

Ines **Boban** & Andreas **Hinz** (2011)

Schlüsselemente inklusiver Pädagogik

In: *KINDERLEBEN. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik* H.33/34 Juli/Dez.2011 S.2.14-25
(hier unwesentlich gekürzt)

„Inclusion means WITH – not just IN.“ (Marsha Forest)

Eine Schule für alle bedarf der Entwicklung einer Pädagogik, die alle Kinder des Umfelds willkommen heißt, einer inklusiven Pädagogik. Es geht nicht länger um die Integration *in* die – oder besseren Falls *in* der – Regelschule. Jetzt geht es um die Entwicklung des *mit* einander Tuns. Und hier kommt die gute Nachricht: Nichts muss dafür neu erfunden werden – alles ist bereits vorhanden, bekannt, ja gut erforscht, international und sogar auch in Deutschland – trotz des eigentlich im Widerspruch dazu stehenden segregierenden und selektiven Schulsystems hierzulande. Zwei besonders hilfreiche Konzepte sollen im Folgenden als Schlüsselemente inklusiver Pädagogik näher betrachtet werden: Gewaltfreie Kommunikation bzw. Lebensbereichernde Pädagogik und Kooperatives Lernen in Gruppen.

Eine kurze Würdigung des Inklusionsbegriffs und des Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003), ein Exkurs in den internationalen Kontext und in die Hirnforschung zur Begründung aus einer neuen Sicht und einige abschließende Gedanken rahmen diese beiden Kernteile.

Inklusion, der Index und seine Indikatoren

„Das Und durchlöchert das Entweder/Oder!“ (Ulrich Beck)

Die (deutsche) Integrationspraxis hat nicht zur Überwindung der Zweigruppentheorie behindert/nichtbehindert, deutsch/nichtdeutsch geführt (vgl. Hinz 2004). Mit wachsendem Anpassungsdruck steigt der Ausgrenzungsdruck, das *Entweder/Oder*-Denken verfestigt sich im extrem ‚aufgeräumten‘ deutschen Schulsystem. Die viel sagenden Zahlen belegen dies (vgl. von Saldern in diesem Band). Alle Integrationsbemühungen – vor allem – von Eltern (vor allem behinderter Kinder) und PädagogInnen (vor allem SonderpädagogInnen) haben nicht wirklich zu einem Um- und *Und*-Denken in der gesamten Eltern- bzw. Lehrerschaft, geschweige denn in der Bildungspolitik und -verwaltung geführt.

Wichtige Impulse zur Veränderung kamen und kommen aus den internationalen Entwicklungen in Sachen Bildung. Das englische Original des „**Index for Inclusion**“ (Booth & Ainscow 2002) wurde in über 30 Sprachen übersetzt und wird international überall dort genutzt, wo es darum geht, eine inklusivere, alle Heterogenitätsaspekte würdigende Praxis zu entwickeln. Mit seinen 44 Indikatoren und den dazugehörigen 560 Fragen regt der Index für Inklusion Schulen zur kritischen Reflexion ihrer kulturellen Werte, ihrer Strukturen und ihrer (Unterrichts-)Praktiken an, um der realen bzw. insgesamt denkbaren Vielfalt in einem kontinuierlichen Prozess immer besser entsprechen zu können. Er baut dabei auf das Potenzial aller in den Schulen beteiligter Menschen, durch eine Form der Selbstbefragung und im Dialog miteinander selbst Antworten zu finden.

Zugleich ist es sinnvoll, sich umzuschauen und bereits existierende Konzepte und Zugänge zum Anliegen der Inklusion in Beziehung zu setzen. Zu den drei Dimensionen des Index und seinen sechs Bereichen lassen sich diverse Konzepte zuordnen, **Abb. 1** zeigt eine potenzielle Zuordnung. [Ansätze für die Entwicklung inklusiver Schulen und Pädagogik (Boban & Hinz 2008)]

Entscheidet sich eine Schulgemeinschaft dafür, sich ihrer **tragenden Werte** zu versichern, so könnte sie Anregungen für den weiteren Dialog (vgl. insgesamt Hartkemeyer & Hartkemeyer 2005, Boban & Hinz 2004a) bei Jesper Juul (2006) suchen – oder bei dem hier vorzustellenden **Konzept der Gewaltfreien Kommunikation**. Geht es um die Veränderung der Strukturen, wäre anregend, was hierzu in der kanadischen Atlantikprovinz New Brunswick, dem nach Aussagen der OECD weltweit am inklusivsten strukturierten Schulsystem (vgl. Porter & Richler 1991, Hinz 2006, 2007), oder in Democratic Schools (vgl. Greenberg 2004, 2006, Gribble 2000, Hecht 2002, Boban & Hinz 2004b) entwickelt ist. Geht es um Ideen, wie weitere Ressourcen mobilisiert werden können, bietet der Ansatz der **Bürgerzentrierten Planung** (vgl. O'Brien & O'Brien 2000, 2002, Pearpoint, O'Brien & Forest 2001, Boban & Hinz 2004c) wichtige Hilfen. Und für die Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Praxis ist das **Kooperative Lernen** in Gruppen zukunftsfruchtig – wie gezeigt werden wird (vgl. Boban & Hinz 2007a). Empfehlenswert ist jeweils über eine **Fortbildung mit der ganzen Schul-Community** nachzudenken, statt dass einzelne in die Weiterbildung gehen und dann mit der Last des Transfers in das eigene Feld belastet und oft überfordert sind.

Dieser Beitrag verknüpft exemplarisch **zwei** Bereiche des Index für Inklusion, die die Schulkultur und die Unterrichtsorganisation betreffen, mit der aktuellen Entwicklung **lebensbereichernder Pädagogik** bzw. gewaltfreier Kommunikation und kooperativer Lernformen (zum Überblick über alle Bereiche vgl. Boban & Hinz 2008). Mit Blick auf diese beiden Bereiche lassen sich Begründungen für eine veränderte Pädagogik in inklusiver Richtung auch aus der Perspektive der **Hirnforschung** (vgl. Hüther in diesem Band) formulieren: „Bei anderen Resonanz zu finden, anderen selbst Resonanz zu geben und zu sehen, dass sie ihnen etwas bedeutet, ist ein biologisches Grundbedürfnis. ... Unser Gehirn ist ... neurobiologisch auf gute soziale Beziehungen geeicht... Personen, die von sozialer Ächtung betroffen sind zeigen eine signifikante Aktivierung neurobiologischer Schmerzzentren“ (Bauer 2006a, 169f.).

Gemeinschaft aufbauen und stärken: ‚Ubuntu‘ – internationale Blitzlichter

„Dass die südafrikanische Gesellschaft sich schneller, bereitwilliger und gründlicher mit ihrer Vergangenheit befasst als Nazi-Deutschland, das liegt auch an der Tradition des ‚Ubuntu‘“ (Ute Scheub 2007, 274)

Ubuntu – „den Begriff kann man nicht übersetzen. ... Er bedeutet: Ein Mensch ist ein Mensch durch andere Menschen. **Miteinander verbunden sein**. Ich bin, weil Du bist. Wir alle spiegeln uns ineinander. Ein menschliches Wesen wird zu einem menschlichen Wesen durch das Anderssein der anderen menschlichen Wesen. Ubuntu meine, sagt Bischof Tutu, dass eine Person menschlich wird, indem sie in die Gemeinschaft anderer Menschen eingebunden wird. **Ubuntu** fördere Mitgefühl, Gastfreundlichkeit und Vergebung“ (Scheub 2007, 274).

In einem Film aus einem EU-Projekt zum „**Cooperative Group-Learning**“ in inklusiv orientierten Schulen in Island, Österreich, Portugal und Spanien wird eine Gruppe von SchülerInnen vorgestellt, die es gelernt hat, mit Kalli zu kommunizieren bzw. seine per Worttafel oder Sprechcomputer einzuholenden Inputs in den Gruppenarbeitsprozess einzubeziehen. Der dazu notwendige Zeitaufwand wird bei der Aufgabenstellung und Gruppenarbeitsplanung von den beiden anwesenden Pädagoginnen einkalkuliert. Der Vater eines Mitschülers von Kalli betont in diesem Film, dass sein Sohn damit eine Freundschaft gewonnen hat, die so vorher nicht einmal denkbar gewesen wäre.

Michael Evans, Mitarbeiter der OECD, konstatiert in einem ZDF-Bericht zur Diagnose des sozial Entmischenden des deutschen Schulsystems im Rahmen der PISA-Untersuchungen und den **Menschenrechtsbericht** von Munoz reflektierend im Sommer 2007, dass Deutschland 25 Jahre brauche, um Anschluss an internationale

Standards zu erreichen, wenn es jetzt sofort mit der Umgestaltung beginnen würde – er würde allerdings noch kein einziges Anzeichen für irgendeine bildungspolitische Anstrengung in diese Richtung sehen.

Die südafrikanische Regierung hat alle LehrerInnen aufgefordert, nunmehr alle Kinder des Schulumfelds – unabhängig von ihrem sozialen Status, ihrer Hautfarbe, einer HIV-Infektion etc. Willkommen zu heißen. Die Bildungspolitik der Inclusive Education (vgl. Department of Education 2001) legt ihnen überdies nahe, in die umliegenden Häuser und Ställe zu gehen und nach Kindern zu suchen, die bisher dort zurückgehalten oder gar versteckt worden sind. Seitdem lernt – in einer südafrikanischen Grundschulklasse mit 90 Kindern – ein taubblindes Kind. Mit ihm lernen alle LehrerInnen und alle Kinder das Lormen-Alphabet, damit in wechselnden Gruppenkonstellationen alle die spannende Erfahrung machen können, mit dieser Mitschülerin zu verschiedenen Sachverhalten zu kommunizieren. Dass die Terrasse vor dem Klassenraum ohne Geländer 1,50 Meter zum Garten hin abbricht, wäre in Deutschland mit Sicherheit ein Sicherheitsproblem, das die Teilhabe dieses taubblinden Kindes verhindert hätte – die KollegInnen dieser Schule sehen dies jedoch anders: Es ist kein Problem, denn dieses Mädchen sei immer von 89 sehenden Kindern umgeben, da könne nichts passieren...

Diese Gemeinschaftsorientierung kommt auch im südafrikanischen Märchen von „Senkatana“ zum Ausdruck, der, nachdem ein großer Drache alle Menschen aufgefressen hat, nun endlich tun und lassen, was er will, aber jetzt bemerkt, wie unglücklich er dabei ist: *„Ich kann mich selbst nicht finden / Denn ich befinde mich nicht bei den anderen / Worüber soll ich mich freuen, wenn ich ganz allein bin? / Wovon soll ich befreit werden, wenn nur ich da bin? / Warum sollte irgendetwas schön sein, wenn nur meine Augen es sehen? / Ihr seid es, die mein Ich hervorrufen / Ich bin es, der sein Ich durch Euch denkt / Ihr denkt mein Ich aus / Ich wähle Euch nicht / Dass es Euch gibt, erschafft mich / Wir sind gemacht, mit anderen zu sein / Oder wir werden hungrig bleiben mitten im Überfluss“* (Scheub 2007, 275).

Inklusive Pädagogik und der Index fragt also nach der Gestaltung eines Miteinanders, das zu echter Partizipation führt und gerade so das je eigene Lernen steigert. Das White-Paper des südafrikanischen Kultusministeriums zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems (vgl. Department of Education 2001) verwendet die Begrifflichkeit des Index für Inclusion und spricht z.B. nicht mehr von ‚special educational needs‘, sondern von ‚barriers for learning and participation‘ und fordert alle an Schule Beteiligten dazu auf, Barrieren für das Lernen und die Teilhabe abzubauen (zum internationalen Diskurs vgl. Boban & Hinz 2007b).

„Erstes und letztes Ziel soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen und die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger lernen, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt“ forderte Comenius bereits 1632 (zit. in Renoldner, Scala & Rabenstein 2007, 76) – und viele Schulen tragen seinen Namen. Hier stellt sich verschärft die Frage, worauf in unserem Land gewartet wird. Es gibt allen Grund dafür, trotz aller bestehenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Barrieren die seit 365 Jahren anstehenden Veränderungen anzugehen – und die Hirnforschung leistet hierzu einen wichtigen Beitrag.

Resonanz als menschliches Grundbedürfnis

„Die stärkste und beste Droge für den Menschen ist der andere Mensch.“ (Joachim Bauer 2006b, 51)

Hirnforschungsergebnisse der letzten Jahre stellen eine starke Argumentationshilfe für eine zu verändernde Schul- und Lernkultur dar. Die unabweisbare Konsequenz aus den gewonnenen neurobiologischen Daten lautet: Will man Menschen nachhaltig **stärken**,

muss man ihnen die Möglichkeit geben, mit anderen zu kooperieren und Beziehungen zu gestalten. Hierfür ist insbesondere das Phänomen der Spiegelneurone und das so genannte Motivationssystem im Gehirn von Bedeutung: „Da sie mit der Ausschüttung der Glücksbotsenstoffe Dopamin, Oxytozin und Opiode einhergehen, sind gelingende Beziehungen das unbewusste Ziel allen menschlichen Bemühens. **Ohne Beziehung gibt es keine dauerhafte Motivation.** Die von den Motivationssystemen ausgeschütteten Botenstoffe ‚belohnen‘ uns nicht nur mit subjektivem Wohlergehen, sondern ... auch mit körperlicher und mentaler Gesundheit. Dopamin sorgt für Konzentration und mentale Energie, die wir zum Handeln benötigen. Besonders gesundheitsrelevant ist jedoch das, was Oxytozin und die endogenen Opiode leisten: Sie reduzieren Stress und Angst, indem sie das Angstzentrum ... und das oberste Emotionszentrum ... beruhigen. **Belastete und belastende Beziehungen** führen nicht nur zu einem ‚Sinkflug‘ der Motivationssysteme. Wenn die Ausschüttung von Oxytozin und Opioiden ausbleibt, entfallen auch die erwähnten beruhigenden Wirkungen auf das Angst- und das oberste Emotionszentrum. Dies hat eine neurobiologische Erregungsreaktion zur Folge. Im Normalfall, also bei Beziehungskonflikten, wie sie im Alltag laufend vorkommen, ist diese Reaktion durchaus sinnvoll, denn sie veranlasst uns, uns verstärkt um Kooperation und Normalisierung zu bemühen. Dauerhaft gestörte Beziehungen oder der vollständige Verlust tragender Bindungen können dagegen einen ‚Absturz‘ der Motivationssysteme zur Folge haben. ... Abgesehen von der Möglichkeit massiver Aggressionsentwicklung, ziehen Beziehungskrisen oder Verluste in der Regel eine zweiphasige seelische Reaktion nach sich: Kurzfristig setzt meistens ein Gefühl von Schmerz und Erregung ein, das mit Angst, Panik, Trauer (oder Aggression) verbunden sein kann. Langfristig ... kann es zu verschiedenen Spielarten einer depressiven Störung kommen“ (Bauer 2006b, 61ff.).

Es ist nachgewiesen, „dass Menschen, die in einer für sie unverständlichen Weise von anderen aus der Gemeinschaft ausgegrenzt und ausgeschlossen werden, nicht nur psychologisch, sondern auch neurobiologisch mit einer Mobilisierung des emotionalen Schmerzzentrums reagieren. Das Gehirn scheint zwischen **seelischem und körperlichem Schmerz** nur unscharf zu trennen. Untersuchungen zufolge erleben Menschen, die sich allein gelassen fühlen, körperliche Schmerzen stärker als Personen, denen mitmenschliche Unterstützung zur Verfügung steht. Auch hier zeigt sich, wie sehr wir neurobiologisch auf Kooperation hin konstruiert sind“ (Bauer 2006b, 64) – und wie fatal sich alle Formen schulorganisatorischer Sortierung und Aussonderung auswirken. Es gibt also auch gute biologische Gründe dafür, auch und gerade in der Institution Schule Raum und Bedingungen für stärkende Beziehungserfahrungen zu schaffen – wie mit den folgenden Konzepten gezeigt wird.

Gewaltfreie Kommunikation als basales Schlüsselement inklusiver Pädagogik

„Lehren heißt, den Schülern Lust aufs Reisen zu machen.“ (Marshall B. Rosenberg 2004b, 122)

Für das Lernen in heterogenen Gruppen stellt der „Bereich A 1: **Gemeinschaft bilden**“ im Index die Grundlage für alle weiteren Entwicklungen dar. Das Konzept der Gewaltfreien **Kommunikation** bzw. lebensbereichernden Pädagogik, wie es von Marshall B. Rosenberg genannt wird, bietet Schulen, die ein stärkerer Ort für jegliches Kind sein wollen, hierzu eine Orientierung, die im Index für Inklusion mit einer Reihe von Indikatoren angeregt wird.

Bereich A 1: Gemeinschaft bilden

Tab. 1: Indikatoren im Bereich A 1: Gemeinschaft bilden (Boban & Hinz 2003, 50)

Haltungen – wie z.B. jemanden willkommen zu heißen, einander gegenseitig Hilfe anzubieten, zu kooperieren, respektvoll und partnerschaftlich und andere oder alle einbeziehend zu agieren – vermitteln sich durch Kommunikation. Ihre Art und Qualität entscheidet über (Ein-, Un-, Miss-)Verständnis. Gewaltfreie Kommunikation „ist eine Art des Umgangs miteinander, die den Kommunikationsfluss, der im Austausch von Informationen und im friedlichen Lösen von Konflikten notwendig ist, erleichtert. Der Fokus liegt dabei auf den Werten und Bedürfnissen, die alle Menschen gemeinsam haben, und wir werden zu einem Sprachgebrauch angeregt, der Wohlwollen verstärkt. Ein Sprachgebrauch, der zu Ablehnung oder Abwertung führt, wird vermieden“ (Rosenberg 2004a, 2004b, 2006, 1).

Die **Face-to-face-Ebene der Demokratie** zeigt sich beim Aushandeln verschiedener Interessensvertreter, beim **Ringem um Interessenausgleich** insbesondere in Interessenskollisionen, Disputen und Konflikten. Bei der Gewaltfreien Kommunikation wird davon ausgegangen, „dass die befriedigendste Handlungsmotivation darin liegt, das *Leben zu bereichern* und nicht aus Angst, Schuld oder Scham etwas zu tun. Besondere Bedeutung kommt der Übernahme von Verantwortung zu für getroffene Entscheidungen sowie der Verbesserung der Beziehungsqualität als vorrangigem Ziel“ (Rosenberg 2004a, 2004b, 2006, 1; Hervorhebung i. O.). Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass alles, was ein Mensch tut, ein Versuch ist, Bedürfnisse zu erfüllen, und es dazu für alle Beteiligten förderlicher ist, Bedürfnisse durch Kooperation statt durch Wettbewerb zu erfüllen. Es bereitet Menschen von ihrer Natur her Freude, zum Wohlergehen anderer beizutragen, wenn sie das freiwillig tun können.

Ursprünglich Psychotherapeut, als Schüler von Rogers (humanistische Psychologie) und **angelehnt an die Themenzentrierte Interaktion (Cohn)**, begründet er das „Center for Nonviolent Communication“ in den USA und erprobt später als Konfliktmediator seinen Ansatz in extremen Konfliktstrukturen wie z. B. im Nahen Osten, in der Bronx, in Serbien, in Nordirland und in Missbrauchskonflikten bei Täter-Opfer-Gesprächen. Den auf Mahatma Gandhi und Martin Luther King zurückgehende Begriff der ‚**Gewaltfreiheit**‘ ergänzt Rosenberg in Hinblick auf **Schule** durch den **Begriff ‚Lebensbereichernde Pädagogik‘**, um die es ihm auch bei der Gründung seiner Schule in Rockford, USA, geht. Dort werden BewerberInnen gefragt, ob sie bei der Beziehungsgestaltung mit den SchülerInnen auf die Begriffe ‚richtig/falsch‘, ‚Fehler‘, ‚müssen/sollen‘ verzichten können, denn die Qualität von Kommunikation sei grundlegend für die Schulkultur.

Rosenberg stellt zwei grundlegend unterschiedliche **Kommunikationsstile** gegenüber, die er als ‚**Giraffensprache**‘ und ‚**Wolfssprache**‘ bezeichnet – und die o.g. Begrifflichkeiten gehören zum zweiten Stil. ‚Wolfssprache‘ bezeichnet die von Gefühlen und Bedürfnissen abgeschnittene, mit Be- und Verurteilungen verbundene, pflichtorientierte Sprache des ‚Rechthaben-Wollens‘. Sie führt schnell in immer tiefere Konflikte. ‚Giraffensprache‘ ‚**Gewaltfreiheit**‘ ergänzt Rosenberg in Hinblick auf **Schule** durch den **Begriff ‚Lebensbereichernde Pädagogik‘**, ‚**Gewaltfreiheit**‘ ergänzt Rosenberg in Hinblick auf **Schule** durch den **Begriff ‚Lebensbereichernde Pädagogik‘**, Sie führt schnell in immer tiefere Konflikte. ‚Giraffensprache‘ dagegen ist eine mit Gefühlen und Bedürfnissen verbundene Sprache, ohne Be- und Verurteilungen, die stets Wahlmöglichkeiten im Blick behält. Das Herz einer ausgewachsenen Giraffe ist mit 12,5 kg das größte aller Säugetiere, und die besondere Perspektive des Pflanzenfressers trägt zusätzlich dazu bei, dass die Giraffe als Symbol für diese Art der **dialogischen Kommunikation** ausgewählt wurde. Sich darin

trainierende Schulen bezeichnen sich selbst als ‚Giraffenschulen‘, so in Schweden (vgl. Nielsen 2002, Hoffskov 2004).

Giraffensprache versus Wolfssprache

Sprache des Gebens und Nehmens
Beurteilens

Sprache des Beschimpfens und

Ziele und Motive

- ♣ das Leben bereichern
- ♣ Bedürfnisse aller zufrieden stellen
- ♣ Gemeinschaft stiften und gemeinsame Energie spüren
- ♣ Freude
- ♣ Empathie

Strategien

- ♣ beobachten: sehen und hören
- ♣ meine Gefühle und Bedürfnisse mit anderen teilen
- ♣ Bitten äußern
- ♣ Gefühle und Bedürfnisse anderer hören

Ziele und Motive

- ♣ Recht behalten
- ♣ Bekommen was ich will
- ♣ Hierarchie aufbauen und Macht über andere haben
- ♣ Furcht, Schuld, Scham
- ♣ Zwang, Pflicht

Strategien

- ♣ urteilen und analysieren
- ♣ beschuldigen und kritisieren
- ♣ Forderungen aufstellen, Bestrafungen und Belohnungen einsetzen

Tab. 2: Giraffensprache versus Wolfssprache (nach Hart & Kindie Hodson 2006, 73)

Um auch im Klassenzimmer Empathie leben zu können, üben Hart und Kindie Hodson (2006) mit ihren SchülerInnen diese gemeinschaftsstiftende, die Energien positiv aufladende Kommunikation des Gebens und Nehmens, die sie wie oben in der Tabelle der des Beschimpfens und Beurteilens gegenüberstellen. Die Wahrnehmung und der Ausdruck grundlegender Gefühle sind deutliche Indikatoren dafür, ob eine Situation als stärkend und das Leben bereichernd erfahren wird – oder ob das Gegenteil der Fall ist. Wenn Bedürfnisse erfüllt sind, dominieren Empfindungen, die mit „angeregt, bewegt, dankbar, energiegeladen, erfreut, erfüllt, erleichtert, erstaunt, fasziniert, fröhlich, gerührt, hoffnungsvoll, inspiriert, optimistisch, stolz, vertrauensvoll, wohl, zuversichtlich“ (Rosenberg 2004a, 163) beschreibbar sind. Empfindungen, die hingegen aufkommen, wenn grundlegende Bedürfnisse nicht erfüllt werden, sind mit den Adjektiven „bekümmert, besorgt, einsam, entmutigt, enttäuscht, frustriert, gereizt, hilflos, hoffnungslos, nervös, traurig, unbehaglich, ungeduldig, verärgert, verlegen, verwirrt, widerwillig, wütend“ (Rosenberg 2004a, 163) zu belegen.

Auch die Schule ist gefordert, den grundlegenden Bedürfnissen von Menschen umfassend Rechnung zu tragen. „**Zwischenmenschliche Beziehungen** sind für Kinder eine Art essenzielles Vitamin, sie sind ebenso wichtig wie gesunde Ernährung und

ausreichender Schlaf“ (Bauer 2007, 128). Die folgenden **Aspekte** gilt es insbesondere **abzusichern** (vgl. Rosenberg 2004a, 163f.):

- ♣ Autonomie: Träume, Ziele, Werte wählen; Pläne für deren Erfüllung entwickeln
- ♣ Feiern: Entstehung des Lebens, Erfüllung von Träumen feiern; Verluste feierlich begehen (trauern)
- ♣ Integrität: Authentizität, Kreativität, Sinn, Selbstwert
- ♣ Interdependenz: Akzeptieren, Wertschätzen, Nähe, Gemeinschaft, Rücksichtnahme, ...
- ♣ Nähren der physischen Existenz: Luft, Nahrung, Bewegung, Ruhe, Körperkontakt, ...
- ♣ Spiel: Freude, Lachen
- ♣ Spirituelle Verbundenheit: Schönheit, Harmonie, Inspiration, Ordnung, Frieden

Um **Gewaltfreie Kommunikation** zu lernen und insbesondere die Aspekte von Integrität und Interdependenz zu leben, empfiehlt Rosenberg einer Gemeinschaft, jeweils in folgenden vier Schritten an Situationen heranzugehen (vgl. 2004a, 168):

1. Wahrnehmen der Beobachtungen und deren Artikulation: „Wenn ich sehe /höre, ...“
2. Wahrnehmen der dazugehörigen Gefühle und deren Artikulation: „Ich fühle ...“
3. Wahrnehmen der eigentlichen Bedürfnisse und deren Artikulation: „Mir ist wichtig ...“
4. Formulieren eine echten/positiven Bitte (ohne zu fordern): „Würdest du bitte ...“

All diese Überlegungen haben enorme Bedeutung für die Schule und die Frage, was sie für ein **Lebensort** sein kann bzw. will. Rosenberg unterscheidet „dominanzbasierte Organisationen“ (2004a, 26), deren Ziel es ist zu beweisen, wer im Recht oder Unrecht ist und die dafür sorgen, dass man bekommt was man will. Hier ist es oberstes Gebot, der Autorität zu gehorchen. ‚Motivation‘ erfolgt über Bestrafung bzw. Belohnung, Zuweisung von Schuld, Erzeugen von Scham- und Verpflichtungsgefühlen. ‚Pflicht‘ ist ein Kernbegriff dieser Logik, deren Bewertungsstrategie durch Etikettierung und Be- bzw. Verurteilung gekennzeichnet ist.

Dagegen stellt Rosenberg das Konzept „lebensbereichernde Organisationen“ (2004a, 26f.), deren Ziel es ist, das Leben jeweils schöner zu machen und für die Erfüllung der Bedürfnisse aller zu sorgen, indem jedeR zu sich und anderen Verbindung sucht. Zum Wohlbefinden anderer beizutragen und von anderen etwas zwanglos anzunehmen, führt zur Erfüllung menschlicher Bedürfnisse und zu echter Lebensqualität. Der Bewertungsmaßstab ist dann die oben aufgeführte Liste der Gefühle, die eintreten, wenn grundlegende Bedürfnisse erfüllt sind.

Als **Essentials** einer **lebensbereichernden Pädagogik** können die folgenden Punkte zusammengefasst werden (vgl. Rosenberg 2004a, 27f.):

- ♣ In partnerschaftlicher Zusammenarbeit findet eine einvernehmliche Festlegung von Arbeitszielen statt,
- ♣ es wird eine prozessorientierte Sprache gepflegt,
- ♣ nur eine inspirierte Person kann **in anderen Menschen etwas entfachen** (‚jemanden motivieren‘ meint oft, etwas so anlegen, dass der andere nicht merkt, dass es eigentlich nicht seinem Interesse entspricht, was er nun tut – und dies trägt nicht längerfristig),
- ♣ **wenn überhaupt Tests** geschrieben werden, dann am Anfang eines Lernprozesses, um zu klären, wo gestartet wird – statt ‚am Ende‘, denn es gibt kein definiertes; gebraucht werden Lernentwicklungsberichte, nicht Zensuren,

- ♣ nur eine interdependente Lerngemeinschaft mit **gegenseitiger Hilfe** (ohne Konkurrenzkampf) und gegenseitiger Unterstützung bei individuellen Zielen kann das Leben aller bereichern,
- ♣ einvernehmliche Festlegungen von Regeln und Bestimmungen, und die Funktion von Macht lediglich zum Schutz (nicht aber zur Bestrafung) als Ergebnisse von Aushandlungen nach dem vierschrittigen Muster bereiten den Weg für das Leben der Gemeinschaft.

Zur Wolfsprache im Sinne der hierarchischen Sprache der Manipulation wird auch **das Loben** und Komplimente-Machen gezählt. Gemäß dem Motto „sei nicht nett, sei echt!“ (Bryson 2006) werden beide als „schädliche Urteile“ eingeschätzt, da „positive Urteile andere gleichermaßen entmenschlichen wie negative. Wir behaupten auch, dass positives Feedback als Belohnung destruktiv ist. Entmenschlichen Sie andere nicht, indem Sie ihnen Komplimente machen oder sie loben. Wenn ich das zu Managern in der Industrie oder zu Lehrern sage, sind sie oft geschockt. Oft hatten sie an Trainingsprogrammen teilgenommen, wo ihnen beigebracht wurde, ihre Angestellten oder Schüler zwecks Leistungssteigerung zu loben. Ich weise sie dann darauf hin, dass Forschungsergebnisse belegen, dass die meisten Kinder wirklich mehr arbeiten, wenn sie gelobt werden. Die meisten Angestellten arbeiten mehr, wenn sie gelobt werden - aber nur für kurze Zeit. Es dauert so lange, bis sie die **Manipulation** ahnen, bis sie spüren, dass es nicht das Wahre ist, dass es keine Dankbarkeit ist, die von Herzen kommt. Es ist nur eine weitere Manipulation, ein weiterer Versuch, sie zu etwas zu bringen. Und wenn die Menschen die Manipulation spüren, bleibt die Produktivität nicht länger hoch“ (Rosenberg 2006, 107).

Beide Kommunikationsstile, Wolfs- wie Giraffensprache, stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Lehrerrolle. Hierzu bietet Rosenberg zwei Bilder an, die man als ‚Milchflaschen-Pädagogik‘ und ‚Reiseveranstalter-Pädagogik‘ bezeichnen kann. Die Lehrerrolle in ‚Wolfsschulen‘ stellt sich wie folgt dar: „In den regulären Schulen, in denen ich oft arbeite, sind Lehrer wie Milchflaschen und die Schüler wie leere Gläser, die in einer Reihe aufgestellt sind. Unterrichten ist: die Milch in die Gläser gießen. Wenn die Prüfung kommt, dann schütten die Gläser die Milch wieder in die Milchflasche, und am Ende haben wir 30 leere Gläser und eine Milchflasche voll mit ausgekotzter Milch“ (Rosenberg 2004b, 122).

In ‚Giraffenschulen‘ hingegen, in denen das Prinzip der Freiwilligkeit gilt und kein ‚Soll‘ und ‚Muss‘ greift, besteht folgende Lehrerrolle: „Reiseveranstalter bieten dir verschiedene Reiseziele an, sie können dir auch etwas empfehlen oder dich beraten, aber sie sagen dir nicht, wo du hinfahren sollst. Reiseveranstalter erwarten von ihren Kunden weder, dass sie alle zusammen fahren, noch, dass sie an den gleichen Ort fahren. Und: Reiseveranstalter vermitteln die Reise und kümmern sich um das Organisatorische, aber sie fahren nicht mit“ (Rosenberg 2004b, 120f.). Illustriert wird dies mit einem Beispiel aus einer ‚Giraffenschule‘ in Israel: „Die Schüler waren so um die 12 Jahre alt. Die Lehrerin war in einer Ecke des Raumes und hat mit zwei Schülern und einer Schülerin gearbeitet, die individuelle Unterstützung zu brauchen schienen. Die restlichen Schüler waren in Vierer- und Fünfergruppen im Raum verteilt. Ich habe mich bei einem dieser Tische dazugesetzt. Da saß ein Mädchen, das einem Jungen kurz etwas erklärte, ihm dann eine Übung gab und sich anschließend zu einem anderen Mädchen umdrehte, die ihr wiederum irgendeinen Stoff vermittelte. Alle waren auf irgendeine Weise eingebunden. Das heißt: Als Lehrer schaffe ich den Rahmen zum Lernen, aber es muss nicht immer durch mich passieren. Studien zeigen immer wieder, dass Schüler, die gerade etwas gelernt haben, die besten Lehrer sind. Kinder lernen das allermeiste von anderen Kindern. Wenn Schule so organisiert ist, dann kann der

Lehrer sich mit einigen wenigen beschäftigen, ohne dass die anderen warten“ (Rosenberg 2004b, 122).

Diese Situation belegt, was im ‚Bereich A.1: Gemeinschaft bilden‘ im Index als **praktizierte inklusive Qualität eines schulischen Miteinanders** gelten kann, und sie leitet zugleich über zu dem Kernelement inklusiver Didaktik, dem Kooperativen Lernen in Gruppen. Aus der Suche nach Passung, nach Spiegelung und nach Abstimmung zwischen biologischen Systemen „haben sich die differenzierten, intuitiven kommunikativen Phänomene entwickelt, die wir beim Menschen beobachten können.....: Nicht dass wir um jeden Preis überleben, sondern dass wir andere finden, die unsere Gefühle binden und spiegelnd erwidern können, ist das Geheimnis des Lebens“ (Bauer 2006a, 173).

Kooperatives Lernen in Gruppen als zentrales Schlüsselement inklusiver Pädagogik

„Kreativität entsteht erst dann, wenn die passende Mischung mit einem gewissen Maß an Gegensätzlichkeit und Vielfalt gegeben ist. Weil diese Einsicht zu wenig berücksichtigt wird, erweisen sich viele unserer Bildungsbemühungen als kreativitätsfeindlich!“ (Olaf-Axel Burow 2000, 21)

Arbeit in Gruppen ist im bundesdeutschen Schulalltag oft die seltenste Sozialform von Lernenden. In Schulen, die die Heterogenität ihrer Schülerschaft schon immer als Chance aufgefasst haben, sind eigenverantwortlich intensiv zusammenarbeitende Schülergruppen alltägliche Praxis: In der Lübecker Geschwister-Prenski-Gesamtschule und in der IGS Köln-Holweide beispielsweise, beide Schulen mit langjähriger Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht, wird das Konzept des Kooperativen Lernens erprobt. Sie beziehen sich auf Norm und Kathy Green, die im Durham School Board (Ontario, Kanada) Kooperatives Lernen als wesentlichen Baustein einer grundlegenden Schulreform im Kontext intensiver Lehrerfortbildung entwickelt haben. Ganze Kollegien der Gesamtschulen Bonn-Beuel und Hagen-Haspe oder aller Schulformen in Mönchengladbach bildeten sich entsprechend fort und geben ihre Erkenntnisse weiter (vgl. Brüning & Saum 2006, 2007, Bochmann & Kirchmann 2006).

Im ‚Bereich C 1: **Lernarrangements organisieren**‘ finden sich eine Reihe von Indikatoren, die sich alle auf die Unterrichtspraxis beziehen. In der englischen Originalversion wird dieser Bereich mit „**Orchestrating Learning**“ bezeichnet (Booth & Ainscow 2002y) – eine Begrifflichkeit, die die Vielfalt deutlicher in den Blick nimmt als die bisherige deutsche Übersetzung.

Bereich C 1: Lernarrangements organisieren

- ♣ Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.
- ♣ Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.
- ♣ Der Unterricht entwickelt ein positives Verständnis von Unterschieden.
- ♣ Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.
- ♣ Die SchülerInnen lernen miteinander.
- ♣ Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form.
- ♣ Die Disziplin in der Klasse basiert auf gegenseitigem Respekt.
- ♣ Die LehrerInnen planen, unterrichten und reflektieren im Team.
- ♣ Die ErzieherInnen unterstützen das Lernen und die Teilhabe aller SchülerInnen.
- ♣ Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei.
- ♣ Alle SchülerInnen beteiligen sich an Aktivitäten außerhalb der Klasse.

Tab. 3: Indikatoren im Bereich C 1: Lernarrangements organisieren (Boban & Hinz 2003, 52)

Mit den ersten sechs Indikatoren dieses Bereiches wird das Konzept des Kooperativen Lernens in Gruppen direkt berührt. Kooperatives Lernen wird verstanden als „eine besondere Form von Kleingruppenunterricht, der – anders als der traditionelle Gruppenunterricht – die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Der Entwicklung von der losen Gruppe zum ‚echten‘ Team mit erkennbarer Identität kommt hohe Bedeutung zu. Durch vielfältige Maßnahmen und Aktivitäten wird die Eigenverantwortlichkeit für die Gruppenlernprozesse angebahnt und ausgebaut. Durch sensibel geplante Prozesse wird eine positive gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder erzeugt, was sich sowohl auf die sozialen Interaktionsprozesse als auch auf die Arbeitsergebnisse oder -produkte günstig auswirkt“ (Weidner 2005, 29). Hervorgehoben wird, dass **die Gruppenprozesse beim Kooperativen Lernen mindestens genau so wichtig sind wie das Arbeitsprodukt:** Lernen wird „in weiten Teilen als ein sozialer Prozess gesehen, in dem man durch vielfältige Auseinandersetzung mit Anderen Wissen und Kompetenz erwirbt. Schüler wollen gern in Kontakt mit ihren Mitschülern sein. Dieses wird im lehrerzentrierten Unterricht oft als Stören (‚Schwätzen‘) unterbunden oder sanktioniert. Beim Kooperativen Lernen wird das Bedürfnis nach Interaktion mit Gleichaltrigen in der strukturierten Kleingruppensituation konstruktiv und positiv genutzt. Lernen durch Lehren bringt Vorteile und wirkt nachhaltiger. Im Kleingruppenunterricht werden bewusst und geplant Situationen erzeugt, in denen Schüler sich gegenseitig Lerninhalte ‚beibringen‘“ (Weidner 2005, 33).

Hier könnte die Sorge entstehen, dass Kooperatives Lernen zu viele Kompetenzen bei SchülerInnen voraussetzen und solche mit Lernschwierigkeiten hier benachteiligt werden. Dagegen wird argumentiert, dass lehrerzentrierter Frontalunterricht wie auch Formen des offenen Unterrichts gerade für diese SchülerInnen überfordernd sein können. Künftig dürfte sogar gut strukturiertes Kooperatives Lernen den bisherigen Stellenwert des Offenen Unterrichts einnehmen (vgl. Heckt 2006, 23).

Im Konzept des Kooperativen Lernens stellen die pädagogischen Mitarbeiterteams **Teams von SchülerInnen** im Rahmen so zusammen, dass in einer **vier- bis sechsköpfigen Tischgruppe** alle Heterogenitätsaspekte als Ressource zur Verfügung stehen. So wird es immer eine Mischung aus Mädchen und Jungen geben, aus Personen, die die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven sehen können, **weil** sie immer im Frieden leben konnten, **weil** sie einen Krieg überlebten, weil sie eine Flucht geschafft haben oder andere Erfahrungen in ihrem Gepäck als zu teilenden Schatz bei sich tragen. In jeder Gruppe sollte es z.B. zum Reichtum der Möglichkeiten gehören, dass ein Gruppenmitglied über den Zugang zu einer anderen Kultur und zu einer anderen Sprache verfügt. Unterschiedliche physische Konditionen erweitern das Kompetenzspektrum einer Gruppe ebenso wie unterschiedliche psychische Strukturen und Wahrnehmungspräferenzen innerhalb eines Teams. So bietet diese Form des Unterrichts große Chancen, verschiedensten Interessen zu entsprechen. Damit wird der **Theorie kreativer Felder** entsprochen: „Harmonisierende, homogene Teamkulturen sind hinsichtlich ihrer Ergebnisse vielfältig und gegensätzlich zusammengesetzten Teams, in denen man sich gegenseitig **herausfordert und konstruktiv streitet**, unterlegen“ (Burow 2000, 94).

Aufgaben werden so in diese Teams gegeben, dass jeder involviert wird, z.B. durch die Arbeitsgrundregel „Think-pair -share!“ Damit es nicht zur Verfestigung von Zuständigkeiten und Rollen kommt, führt diese Grundregel (neben **rotierenden Posten des** Aufgabenstellung Vorlesens, Material Besorgens, Präsentierens etc.) dazu, dass alle Gruppenmitglieder sich zunächst selbst („Think“) mit der Grundfrage auseinandersetzen, dann zu zweit („Pair“) darüber austauschen und sich schließlich innerhalb des gesamten Teams („Share“) beraten. So werden alle SchülerInnen

herausgefordert, Aktivitäten vielfältigster Art zu entfalten und sich so im Lernen zu steigern. Versuche, durch Standardisierungen in unseren Bildungssystemen vergleichbare Leistungen abzufragen, gehen in eine vollkommen falsche Richtung, da sie Kreativität und Kompetenzentwicklung behindern: „Wir brauchen mehr eigensinnige Vielfalt statt normierte Einfachheit, wenn wir die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von kreativen Leistungen erhöhen wollen“ (Burow 2000, 22).

Zurückgehend auf Kurt Koffka, Gründer der Berliner Schule der Gestaltpsychologie Anfang des 20. Jahrhunderts, und dessen Mitarbeiter Kurt Lewin, entwickeln die Brüder

David und Roger Johnson die These von der Gruppe als dynamischem Ganzen, in dem die Rollen der Mitglieder sich verändern können. Aus diesen Überlegungen geht die Theorie der sozialen **Interdependenz** hervor, der wechselseitigen sozialen Abhängigkeit. Positive Interdependenz bedingt unterstützende Interaktion, negative Interdependenz oppositionelle Interaktion und keine Interdependenz null Interaktion (vgl. Johnson, Johnson & Holubec 2005). In ca. 500 experimentellen Studien zwischen 1898 und 1989 wurde über die Fragen der Interdependenz geforscht (vgl. Johnson, Johnson & Holubec 2005, 88).

Für die **Dominanz und Pflege der unterstützenden Interaktion gegenüber der tradierten oppositionellen, auf Konkurrenz zielenden Interaktion** liefert zudem die Neurobiologie eine starke Begründung: „Das notwendige Umdenken hinsichtlich der biologischen Bedeutung von Kooperation und Aggression steht derzeit noch am Anfang. Über viele Jahrzehnte hinweg waren Kampf und Aggression ein in westlichen Ländern idealisiertes, zeitweise geradezu religiös verehrtes Prinzip. ‚Leben heißt Kämpfen‘, dieses Motto wurde nicht nur in den Jahren des Naziregimes, sondern schon in den Jahrzehnten davor – aber auch danach wieder – hochgehalten, und es kommt auch neuerdings wieder in Mode. Seinen Ausgangspunkt in der Neuzeit nahm dieses Denken bei Charles Darwin. Er betrachtete Aggression als ein Grundgesetz der Natur. Der von Lebewesen gegeneinander geführte Überlebenskampf war für ihn das alles andere dominierende biologische Prinzip. ... Dass nicht Kampf und Aggression, sondern Kooperation und *ihr dienende* Aggression die optimale Lebensstrategie darstellen, zeigen nicht nur neurobiologische und psychologische Studien, sondern auch neuere Beobachtungen aus der modernen, unter anderem auf der Spieltheorie fußenden Kooperationsforschung“ (Bauer 2006b, 75f.). Dabei wird die hohe Bedeutung von Akzeptanz und Anerkennung herausgestellt: „Die Motivationssysteme schalten ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht, und sie springen an, wenn das Gegenteil der Fall ist, wenn also Anerkennung [vgl. oben zu "Lob"!]*oder Liebe im Spiel ist*“ (Bauer 2006b, 35). „Kinder brauchen persönliche Bindungen zu Bezugspersonen, um ihre Motivationssysteme zu entfalten“ (Bauer 2007, 127f.).

Was dies für den Unterricht in der Schule bedeutet, wird in einer zuspitzenden Gegenüberstellung verdeutlicht (vgl. Tab. 4). **ALTES - NEUES VERSTÄNDNIS**

Wissen ...

wird von Lehrer auf Schüler übertragen - wird von Schülern und Lehrer gemeinsam aufgebaut

Schüler ...

nehmen passiv das Wissen der Lehrer auf - konstruieren, entdecken und verarbeiten aktiv ihr Wissen

Aufgabe des Lehrers ist es, ...

Schüler in Kategorien einzuordnen und auszusortieren - Kompetenzen und Talente der Schüler zu fördern

Beziehungen sind ...

unpersönliche Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen den Schülern

- persönliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern

Kontext ist ...

konkurrierend / individuell - kooperatives Lernen in der Klasse und Teams im Kollegium

Prämisse lautet ...

Jeder Experte kann unterrichten - Unterrichten ist ein komplexer Vorgang, der eine gute Ausbildung erfordert

Tab. 4: Altes und neues Unterrichtsverständnis (nach Johnson, Johnson & Holubec 2005, 214)
Zur Überwindung eines tradierten und zum Aufbau eines neuen Unterrichtsverständnisses werden Faktoren wie in obiger Tabelle zusammengestellt, das **aktive beziehungsreiche Lernen der SchülerInnen** wird ebenso wie das Arbeiten in Teams auf der Ebene der KollegInnen betont. „Cooperative, Inclusive Classroom Communities“ bedeuten eine veränderte Welt, wie Mara Sapon-Shevin (1999) herausstellt. Herzstück des kooperativen Lernens ist die positive Interdependenz, wie

auch andere Autoren betonen: „Effective group-work can take a variety of forms, but the central feature is that the completion of the task necessitates the active participation of all individuals within a working group and that one member of the group cannot succeed without the success of others. It is essential, therefore, that group members perceive the importance of working together and interacting in helpful ways“ (Ainscow 1999, 65).

Für die Entwicklung positiver Interdependenz werden in der Literatur verschiedenste Schritte vorgeschlagen: Sinnvoll ist zum Beispiel, ein klares, messbares Gruppenziel vorzugeben; wichtig ist auch die Klärung, dass jedes Gruppenmitglied seine Ziele nur erreicht, wenn alle dies je tun. Der Gruppe als Ganzes kann die gemeinsame Verantwortung für Ergebnisse bei individuellen Tests sowie bei Leistungssteigerungen, für ein konkretes Produkt oder einen vollständig ausgefüllten Fragebogen verdeutlicht werden. Das gemeinsame Ziel kann durch andere positive Interdependenzen ergänzt werden, so durch **Feiern** oder andere Gratifikation bei guten Ergebnissen von allen (vgl. Johnson, Johnson & Holubec 2005, 110f.).

Durch die wechselnden Tätigkeiten in den Teams – in den Gruppen **rotieren die verschiedenen Rollen** (wie Aufgabenholder, Vorleser, Sekretär, Informationssammler Präsentant) –, aber auch durch das Aufteilen der Ressourcen (Informationen, Material etc.) und durch die Initiierung einer Team- bzw. Gruppenidentität durch Namen, Logo, Motto (Johnson, Johnson & Holubec 2005, 112) wird die positive Interdependenz zusätzlich gestärkt.

Eine Fülle von Strategien und Visualisierungstechniken erlauben es bereits in der Grundschule (vgl. Bochmann & Kirchmann 2006) und erst recht in der Sekundarstufe (vgl. Brüning & Saum 2006, 2007), abwechslungsreich kontinuierlich Kooperatives Lernen in Gruppen zu gestalten: mit dem Grundelement „think – pair – share“, über Mind Maps, Cluster, Venn-Diagramm, Jigsaw-Puzzle, Fishbones, Schnittkreise, Team-Turnaments, Line-Ups u.v.a.m. (vgl. auch Weidner 2005, Green & Green 2006, 126ff).

Auch bestimmte Formen der Evaluation bilden – neben der Funktion der Leistungsbewertung – Möglichkeiten, positive Abhängigkeiten und Verantwortung für das gegenseitige Lernen zu steigern: So kann **die Gruppe** für ein Produkt eine gemeinsame Note, ein Zertifikat oder eine andere Anerkennung bekommen; denkbar ist auch, eine Arbeit pro Gruppe auszuwählen, die dann für alle gilt und bewertet wird.

Erprobt ist auch, allen Gruppenmitgliedern die niedrigste Einzelnote zuzuordnen oder eine Durchschnittsnote plus Bewertung der kooperativen Fertigkeiten zu verabreden. Gruppenquiz und Teamtests sind angemessenere Leistungsnachweisformen als Einzelleistungsnachweise. Wenn **nicht mehr konkurrierend oder individuell, sondern kooperativ** gelehrt und gelernt wird, bedarf es eben solcher **Evaluationsformen** des Geleisteten; die Selbstreflexion der Lerngruppen-Leistungskurve (vgl. Green & Green 2006, 55) ist ein weiteres Beispiel für eine differenzierte Sicht von Gruppenleistungen.

Dass sich über diese Form des Lernens höhere Leistungen erzielen lassen, ist dokumentierte Erfahrung: „Wenn Schüler **verschiedener kultureller Herkunft** zusammenarbeiten, beginnen sie ihre Unterschiede zu verstehen und wie sie konstruktiv zusammenarbeiten können. Die Fähigkeit zu **kritischem Denken** nimmt zu, das Interesse und die **Behaltensleistung** in Bezug auf den Unterrichtsstoff verbessern sich“, denn was jemand heute in einer Gruppe zu tun lernt, kann man morgen als Einzelner tun (Green & Green 2006, 12). Wenn Lernende sich gegenseitig helfen und so eine fördernde Gemeinschaft bilden, wird das Leistungsniveau des Einzelnen gehoben, da 95% von dem was man gelernt hat erst dann wirklich begriffen wird, wenn es anderen zu vermitteln ist; dabei ist evident, dass Gruppen „schwierigere Aufgaben als Einzelnen“ zugetraut werden können (Green & Green 2006, 12).

Statt des „Ich anstatt du!“ in konkurrierenden oder des „Ich allein!“ in individualisierenden Interaktionsformen von Unterricht, bietet der Ansatz des **Kooperierenden Lernens** mit seinem „**Wir anstatt ich!**“ einen stärkenden und damit **die Emotionen für echtes Lernen befreiende** Grunddisposition (vgl. Green & Green 2006, 47).

Gemeinschaft bilden und das Lernen orchestrieren – Jazz & Oxytozin oder: vom Unterricht zum Aufrichten

„Alles, was zwischenmenschliche Resonanz und soziale Verbundenheit erzeugt, scheint für die Bildung dieses Glücksbotenstoffes gut zu sein: Selbst das gemeinsame Singen, aber auch gemeinsames Lachen stimuliert die Oxytozin-Produktion“ (Joachim Bauer 2006b, 49)

Starke Individuen ermöglichen eine starke Gruppe und die stärkt die Individuen – dies gilt, wie gesehen, für die Schule, und dies gilt in diversen aktuellen Projekten. Ein prominentes Beispiel ist die Arbeit von Sir Simon Rattle und Royston Maldoom im Berliner „education project“, dokumentiert in dem Film „Rhythm is it!“ Nicht zufällig kooperieren die Berliner Philharmoniker mit dem Jugendorchesterprojekt El Sistema in Caracas, das der jetzt 26jährige Gustavo Dudamel dirigiert und in dem Jugendliche Kinder und Kinder Kleinkinder auf ihrem Instrument unterrichten. Genauso lehrt das Ost-West-Divan-Orchster von **Daniel Barenboim** und Edvard Said, welche Kraft, welcher Flow in der gemeinsamen Hinwendung zu einer echten Herausforderung liegt. Dies könnte auch an anderen Beispielen wie aus dem Sportbereich aufgezeigt werden. Allerdings liegt ein besonderer Reiz in den musikalischen Beispielen, denn ‚Orchestrating Learning‘ (Booth & Ainscow 2002) fordert dazu heraus, darüber nachzudenken, ob und wenn in welcher Art die Dirigentenrolle ausgefüllt wird. „Musik ist – vor allem verbunden mit gemeinsamer Bewegung oder mit Tanz – in der Lage, kooperatives Verhalten in sozialen Gemeinschaften zu verstärken. Diese Bedeutung der Musik scheint auch der Körper zu empfinden. Es sind also nicht nur Akte unmittelbarer zwischenmenschlicher Zuwendung, die unser Motivationssystem anspringen lassen, sondern – neben dem Humor – auch andere Resonanzphänomene wie die Musik, welche mittelbar soziale Verbundenheit herstellen und verstärken“ (Bauer 2006b, 44). So faszinierend derlei Projekte hinsichtlich ihrer Prozesse und Effekte sind – sie dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass das

Bildungssystem sich nicht nur durch sie faszinieren lassen und damit Veränderungswillen demonstrieren sollte, sondern die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien für sich realisieren müsste. Es kann nicht der Sinn musikalischer Projekte sein, als ergänzender Kurbetrieb eines ansonsten weiterhin demotivierenden und behindernden Bildungssystems zu fungieren – das Ganze muss verändert werden.

Für eine solche Veränderung des Ganzen kann das abschließende Bild von kreativer Bildung als Jazzband stehen: In einer **Jazzband** spielen verschiedene Instrumentalisten, zum gemeinsamen Groove und Thema improvisieren sie und kreieren stets Neues. Für diesen Schöpfungsprozess ist es unerlässlich, „dass sie aufeinander hören (*Dialog und Partizipation*), dass einer in den Vordergrund tritt, während die anderen zurücktreten und Unterstützung geben. Nicht jeder muss alles können, aber jeder muss seine individuellen Fähigkeiten in die Komposition einbringen“ (Burow 2006, 185). **Das ist der Sound einer inklusiven Schule, das Klassenklima der Zukunft, bei dem jeder seinen Beitrag einbringt und so an der Klangfülle teilhat.** Gewaltfreie Kommunikation und Kooperatives Lernen bauen nicht nur Barrieren für das Lernen und die Teilhabe ab – sie vergrößern Lernpotenziale und Partizipationsmöglichkeiten um ein Vielfaches, und zwar für alle, denn sie entsprechen dem Streben nach dem Ziel: „soziale Gemeinschaft und **gelingende Beziehungen** mit anderen Individuen, wobei dies nicht nur persönliche Beziehungen betrifft, Zärtlichkeit und Liebe eingeschlossen, sondern alle Formen sozialen Zusammenwirkens ... **Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben.** Wir sind – aus *neurobiologischer* Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen“ (Bauer 2006b, 34). Es ist an der Zeit und es ist möglich, aus der „Individualisierungsfalle“ (Burow 1999) herauszukommen und Schulen als kreative Felder so zu gestalten, dass sie zur Jam-Session einladen: „Wir haben heute die Möglichkeit, uns aus dem Albtraum des Darwinismus und der Soziobiologie zu befreien. Die **Alternative heißt Kooperation. Das Ergebnis gelingender Kooperation hieße: Menschlichkeit**“ (Bauer 2006b, 223).

Literatur

- Ainscow, Mel (1999): Understanding the Development of Inclusive Schools. Studies in Inclusive Education Series. London/Philadelphia: Falmer
- Bauer, Joachim (2006a): Warum ich fühle, was Du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Bauer, Joachim (2006b): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Bauer, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2004a): Gemeinsamer Unterricht im Dialog.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004b): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzl, Friederike & Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 37-48
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004c): Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützerkreisen – ein Schlüsselement des Lebens mit Unterstützung. In: Verband Sonderpädagogik (Hrsg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Würzburg: Verband Sonderpädagogik, 9-17
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2007a): Orchestrating Learning!?! – der Index fragt, Kooperatives Lernen hat Antworten. In: Demmer-Dieckmann, Irene & Textor, Annette (Hrsg.): Inklusionsforschung und Bildungspolitik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-125
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2007b): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, Gottfried, Luciak, Mikael & Schwinge, Mariella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik – Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, Hannelore, Feiner, Franz & Schaupp, Hubert (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam
- Bochmann, Reinhard & Kirchmann, Ruth (2006): Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten – Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (Eds.) (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Schule
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2007): Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen: Neue Deutsche Schule
- Bryson, Kelly (2006): Sei nicht nett, sei echt! Handbuch für gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann
- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta
- Burow, Olaf-Axel (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Burow, Olaf-Axel (2006): Ganztagschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum kreativen Feld. Schwalbach, Ts.: Wochenschau
- Department of Education (Ed.) (2001): Education White Paper 6: Special Needs Education. Building an Inclusive Education and Training System. Pretoria: Department of Education
- Green, Norm & Green, Kathy (2006): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer
- Greenberg, Daniel (2004): Endlich frei! Leben und Lernen an der Sudbury-Valley-Schule. Freiamt: Arbor
- Greenberg, Daniel (2006): Ein klarer Blick. Neue Erkenntnisse aus 30 Jahren Sudbury Valley School. Leipzig: tologo
- Gribble, David (2000): Schule im Aufbruch. Neue Wege des Lernens in der Praxis. Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag
- Hart, Sura & Kindie Hodson, Victoria (2006): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Paderborn: Junfermann
- Hartkemeyer, Johannes F. & Hartkemeyer, Martina (2005): Die Kunst des Dialogs – kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hecht, Yaacov (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Im Internet: <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc>
- Heckt, Dietlinde Hedwig (2006): Kooperatives Lernen mit behinderten Kindern. In: Green, Norm & Green, Kathy: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. Seelze: Kallmeyer, 22-23
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud & Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- Hinz, Andreas (2006): Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In: Platte, Andrea, Seitz, Simone & Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 149-158
- Hinz, Andreas (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Schul- und Unterrichtsforschung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, 81-98
- Hoffskov, Annette (2004): Ein guter Ort zum Wachsen. Im Internet: <http://gewaltfrei.de/berlin/schulegoethlin28032004.pdf> (Zugriff am 26. 12. 2007)
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. & Holubek, Edythe (2005): Kooperatives Lernen – Kooperative Schule. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- Juul, Jesper (2006): Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft. München: Kösel
- Nielsen, Birthe Gaj (2002): Eine andere Weise zu reden. JydskeVestkysten, 10. November 2002 (im Internet: <http://gewaltfrei.de/berlin/gajnielsen10052002.pdf>; Zugriff 25. 12. 2007)
- O'Brien, John & O'Brien, Connie Lyle (2000) (Eds.): A little book about Person Centered Planning. Toronto: Inclusion Press
- O'Brien, John & O'Brien, Connie Lyle (2002) (Eds.): Implementing Person-Centered Planning. Voices of Experiences. Toronto: Inclusion Press
- Pearpoint, Jack, O'Brien, John & Forest, Marsha (2001): PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope. A Workbook for Planning Possible Positive Futures. Toronto: Inclusion Press
- Porter, Gordon L. & Richler, Diane (Eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario: Roeher Institute
- Renoldner, Christa, Scala, Eva & Rabenstein, Reinhold (2007): einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster: Ökotoxia
- Rosenberg, Marshall B. (2004a): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. Paderborn: Junfermann
- Rosenberg, Marshall B. (2004b): Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Herder

Rosenberg, Marshall B. (2006): Die Sprache des Friedens sprechen – in einer konfliktreichen Welt. Paderborn: Junfermann
Sapon-Shevin, Mara (1999): Because we can change the world. A practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities. Boston: Allyn & Bacon
Scheub, Ute (2006): Das falsche Leben. Eine Vatersuche. München: Piper
Weidner, Margit (2005): Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. Seelze: Kallmeyer

Boban, Ines, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Rehabilitationspädagogik, Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; e-mail: ines.boban@paedagogik.uni-halle.de

Hinz, Andreas, Dr. phil., Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; e-mail: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Homepage: <http://www.inklusionspaedagogik.de>