

Das Sechste Axiom

Die Qualität der Lernenden Schule ist abhängig von der Qualität der Kooperation ihrer Mitglieder, diese wiederum von der Qualität der Kommunikationsprozesse zwischen ihnen.

Leitfrage: Wie kann die Schule den Traum „Betroffene zu Beteiligten machen“ verwirklichen?

Gilt heute die alte Regel noch, die die Tätigkeit des Verhandeln als eine der Schule und ihren VertreterInnen nicht würdige aus der Schule verbannte? Sie beruhte im wesentlichen auf zwei weitverbreiteten Überzeugungen: Verhandeln - gleichgültig um welche Sache - rücke die Bildungsstätte Schule in gefährliche Nähe zur Wirtschaft, in der per definitionem das Geld regiere und in der daher menschliche Werte wenig Bedeutung hätten, zum anderen müsse man die Bereitschaft einer Autorität, über irgendetwas zu verhandeln, als Eingeständnis ihrer Schwäche werten. (Ein solches Eingeständnis ist besonders dann ein Gesichtverlust, wenn man das Rechthaben als ureigensten Zweck der Institution Schule definiert...) Wir kennen aber auch LehrerInnen und DirektorInnen, die die Situation an der Schule völlig anders einschätzen. Sie haben eher den Eindruck, in der Schule werde heute über *alles* verhandelt, *nichts* sei mehr außer Diskussion gestellt, und manche LehrerInnen würden aus Bequemlichkeit, Unsicherheit und Schwäche den SchülerInnen keine festen Rahmenbedingungen als Orientierungshilfen mehr vorgeben.

Wir meinen, beides trifft gleichzeitig zu, denn die Unterschiede - zwischen Schulen, jedoch auch zwischen LehrerInnen innerhalb einer einzelnen Schule - sind größer geworden und damit auch die Bandbreite der im System Schule möglichen und auch akzeptierten Verhaltensweisen.

Bevor wir auf Forschungsansätze näher eingehen, deren Modelle u. E. die Verbesserung schulischer Kommunikation und Kooperation in der Praxis erleichtern, lassen wir die Praxis selbst zu Wort kommen. Ein Lehrer hat uns nämlich von einer Initiative zur Verbesserung der Kommunikation an seiner Schule erzählt; was wir daran so beeindruckend fanden, war das Mitverfolgen, wie mühevoll, aber auch wie lohnend der Lernprozeß dieser Schule war, in dessen Mittelpunkt ein gelungener Aushandlungsprozeß stand. Dabei ging es um die Aufstellung eines Getränke-Automaten in einem Gymnasium, aber eigentlich ging es um viel mehr:

Es war ein langgehegter Schülerwunsch, einen Cola-Automaten in der Pausenhalle aufstellen zu dürfen. Aber Jahre hindurch blockierte die LehrerInnenvertretung den Wunsch in den offiziellen Sitzungen des drittelparitätisch besetzten Verhandlungsausschusses (bestehend aus je drei VertreterInnen der Lehrkräfte, der SchülerInnen und der Eltern, den Vorsitz - ohne Stimmrecht - hat die Schulleitung inne). Überhaupt waren die Sitzungen dieses gesetzlich vorgeschriebenen Gremiums von Schuldzuweisungen der Eltern- und Schüler-VertreterInnen gegenüber den Lehrer-VertreterInnen und von Enttäuschung bzw. Abblocken seitens der KollegiumsvertreterInnen gelähmt; der Umschwung kam, als die frustrierten LehrerInnen parallel zu den offiziellen Sitzungen einen *LehrerInnen-SchülerInnen-Jour fixe* ins Leben riefen. Einer der Erfinder der Gesprächsplattform, Bernd Kern, dem wir hier für seine Bereitschaft, aus der Schule zu plaudern, herzlich danken, sagte uns über die Hintergründe der Aktion:

„Es geht atmosphärisch und kulturell um einen Qualitätssprung, wir haben uns deshalb bemüht, Dinge auf die Beine zu stellen, die dazu beitragen, daß die Leute nicht gegeneinander reiben, sondern miteinander arbeiten können. Wir haben

immer gesagt, wir wollen gern eine neue Gesprächskultur erreichen, haben dabei die Ohren weit aufgesperrt, weil die Defizite vor allem auf Schülerinnen- und Schüler- und auf Elternseite sehr groß sind, Informationsdefizite undsoweiter, aber auch unser (=LehrerInnen) Frust, weil wir immer die Angegriffenen waren.“ Klar wird aus seinen Schilderungen u.a., daß ein solcher Prozeß viel Zeit braucht. Der Gesprächsrahmen ist zwar eine notwendige Ausgangsbedingung, sie allein bringt aber noch lange keinen Abbau asymmetrischen Kommunikationsverhaltens, das schafft erst die Atmosphäre in der Gruppe:

„Ich hab die SchülerInnen unheimlich lieb gewonnen, die da beteiligt sind, und das ist auch umgekehrt irgendwie so, wir reden sehr offen, können direkt zum Punkt kommen, können sagen, was uns stört, was wir für möglich und unmöglich halten, können daher endloses Herumreden nicht nur abkürzen, sondern Probleme auch viel tiefer ausgraben, also man redet dann nicht formalistisch herum, der Rolle entsprechend, sondern eher so, wie ich mit einem Menschen reden möchte ...“

Deshalb erklärten sich die LehrervertreterInnen dazu bereit, sich auf eine Aufstellung des Cola-Automaten auf Probe einzulassen, und siehe da, die Selbstverantwortung der SchülerInnen bewährte sich, auch als der Anfangsbetrieb des Automaten große Probleme verursachte:

„... die Kinder waren nicht mehr rechtzeitig im Unterricht, das ganze Schulhaus hat gepickt, die Flaschen waren zerbrochen, es hat Scherben gegeben usw, die Schülervertretung hat aber ... immer wieder neue Vorschläge zur Reinigung und zur Verbesserung gebracht, hat sich persönlich unheimlich eingesetzt, ist selber aufwischen gegangen, sodaß wir LehrervertreterInnen den Schülern geschlossen unsere drei Stimmen gegeben haben dafür, daß wir den Cola-Automaten behalten, denn wir fanden wir müßten das Gut der Demokratie, der Mitbestimmung, des Eigenengagements in dem Fall höher bewerten als das gesundheitliche oder ökologische Gut, das vielleicht durch einen Cola-Automaten mit Füßen getreten wird, und es ist ein Lernfeld der Demokratie ...“

Diese neue Art des Umgangs miteinander erlaubte in der Folge sogar eine sachliche Diskussion über bisher streng tabuisierte Themen, etwa über den Wunsch der Schülervertretung nach Verteilung von Gratiskondomen durch die Schulärztin. Eine Erfolgsstory, aber die Mühen der Ebene bleiben auch den kooperationserprobten SchulpartnerInnen dieser Schule gewiß nicht erspart! Was die Beteiligten als Wesentliches gelernt haben, ist eine Haltung, die wir als „uneingeschränktes gegenseitiges Ernstnehmen“ bezeichnen wollen. Durch das Attribut „uneingeschränkt“ unterscheidet sich diese Haltung vom bloß theoretischen, „vorschriftsmäßigen“ Ernstnehmen. (Welches Mitglied eines Kollegiums oder einer Schulleitung würde wohl von sich behaupten, es nähme die ihm anvertrauten SchülerInnen *nicht* ernst?!) Zwischen diesen beiden Arten von Ernstnehmen liegen oft Welten, und es hat den Anschein, als ob der schulische Alltag manchmal „am Bewußtseinsstand der handelnden Personen vorbei“ ablaufe. So drückt die Leitdiffferenz *richtig/falsch* dem Schulleben immer noch ihren Stempel auf, selbst wenn der eine oder die andere schon vom Konzept „Lob des Fehlers“ (vgl. auch Das Vierte Axiom!) gehört hat und es im Prinzip für gut hält und selbst wenn die alte Forderung der Organisationsentwicklung „Die Betroffenen zu Beteiligten machen!“ im Schulprogramm/Schulprofil nachzulesen ist.

Die Kommunikation von LehrerInnen untereinander leidet unter anderen „Hindernissen“: Sie ist scheinbar nur in Ausnahmefällen (wenn SchülerIn stört) notwendig, für den Regelbetrieb reicht es, freundlich in alle Richtungen zu grüßen, wenn man das Lehrerzimmer betritt oder verläßt, und in abgewandelter Form gilt das auch für die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern. Was die Koopera-

tion von SchülerInnen betrifft, ist die Lage differenzierter: im „Normalfall“ herrscht während des Unterrichts striktes Kooperationsverbot, Ausnahmen von dieser Regel, wie Gruppenarbeiten, werden extra angesagt und unter einen eigenen Verhaltenskodex gestellt; aber je wertvoller eine Leistung innerhalb des schulischen Beurteilungssystems, umso strenger wird das Kooperationsverbot überwacht. Eine Abkehr davon wird nicht selten von der Schulaufsicht durch Disziplinarmaßnahmen geahndet (vgl. Awecker 1989).

Soweit eine erste gewiß sehr subjektive Bestandsaufnahme der häufig in Schulen anzutreffenden Kooperationsmuster. Sie hat ergeben, daß es offenbar dreier Voraussetzungen bedarf, damit die Lernende Schule die Qualität ihrer Kooperation verbessern kann:

1. der generellen Akzeptanz des Verhandeln als erfolgversprechenden Problemlöseverhaltens, und das nicht nur zwischen Personen, die in der Hierarchie gleichgestellt sind,
2. Strukturen und Methoden, die die Kommunikation, besonders die der LehrerInnen untereinander, nicht dem Zufall überlassen,
3. - und das läßt sich nicht leugnen - sie braucht Zeit, sogar viel Zeit, um die Punkte 1 und 2 umzusetzen.

Welche theoretischen Ansätze können in der Schulpraxis nun Impulse für erfolgreicheres Kommunizieren (=Verhandeln) geben? Vielleicht zunächst ein Blick über den Zaun in einen Nachbarbezirk (?) der Schule, in die Psychiatrie. Dort wird etwa von Deissler kritisch „Kundenorientierung ohne Einbeziehung des Kunden“ geortet (Deissler 1996, 6), wobei wir es durchaus legitim finden, Parallelen zu unserem Schulwesen zu ziehen. Was kann also Schulentwicklung von Deisslers Alternativ-Modell lernen? Vor allem das Bedachtnehmen auf die „*kooperations-ethische Form*“ von Gesprächen, was unserer Meinung nach oft sträflich vernachlässigt wird. Kennzeichen einer solchen Gesprächspraxis: „Das was für die am Gespräch Beteiligten gut ist, wird gemeinsam verhandelt, ist niemals endgültig und (ist) offen für ‚nicht-anwesende/s‘“ (Deissler 1996, 11), wobei „alle Beteiligten am Gespräch Experten (sind)“; daraus folgt, daß sich „die Angemessenheit einer Vorgehensweise nicht nach theoretischen Vorannahmen, sondern in gemeinsamen Gesprächen (entscheidet).“ (12) Die Überzeugung der (Therapie- bzw. Lehr-)Profis, selbst am besten zu wissen, was für andere gut ist, ist wohl im schulischen wie im therapeutischen Kontext weit verbreitet, aber die Vorteile einer solchen alternativen Methode, die neue Qualität von Lösungen, die durch *gemeinsame* Konstruktion der Welt durch Miteinander-Sprechen entstanden sind, leuchten ein. Allerdings, wozu sind dann die BeraterInnen, die GesprächsinitiatorInnen da? haben wir uns gefragt, wozu bedarf es all des Aufwandes? Deren Aufgabe besteht nach Deissler darin, „das Gespräch durch Kooperieren/Kollaborieren mit den Klienten im Fluß zu halten“ (12), sie sind somit ExpertInnen für Gespräch-Influßhalten.

Wir haben selbst in einem außerschulischen Beratungskontext miterlebt, wie wirksam dieser Weg sein kann, wir meinen aber, daß bei der Nachahmung in schulischen Zusammenhängen Vorsicht geboten ist, wenn es um Kooperation mit SchülerInnen und Eltern geht. Da machen sich vor allem zwei Gegenkräfte bemerkbar, einerseits die Macht der Schule als staatliche Institution (zuständig für Selektion und Berechtigungsvergabe) und andererseits eine Expertenorientierung, die gleich doppelt wirksam wird. Expertenorientierung ist ja gar nichts Schulspezifisches, gehört vielmehr zum Grundkonsens einer so extrem arbeitsteiligen Gesellschaft wie der unseren, in der Schule tritt sie aber zweifach auf, einmal in der Ausrichtung an der Expertise der LehrerInnen, betreffend Unterricht, Lernen und Erziehung etc., und dann als die vorher erläuterte Gesprächsführungs-Expertise

im Rahmen des Arbeitsbereiches „Krisenintervention“ - und dieser Dynamik zum Trotz wird nun von allen Beteiligten Kooperation verlangt. Auch Deissler weist ausdrücklich auf den Widerspruch hin: „In gewissem Sinne steht damit Kooperation in einem kritischen Verhältnis zur Expertenorientierung von Kunden bzw. zur komplementären Kundenorientierung von Experten: Da die Wechselseitigkeit der Kommunikationspartner betont wird, werden alle am Gespräch beteiligten Personen als Experten angesehen...“ (Deissler 1995) Beide GesprächspartnerInnen müssen also von ihrer Orientierung ein Stück abrücken.

Wendet man die Kooperationsmethode auf Konfliktfälle in schulischen Kontexten an, tut man gut daran, das institutionalisierte Machtgefälle zwischen dem System Schule und seiner Umwelt mitzuberücksichtigen: Die Schule *hat* nun einmal mehr Verfügungsgewalt über SchülerInnen und deren Eltern als umgekehrt, auch wenn ein Gesprächssetting gesucht wird, das diese Tatsache „aus kooperationsethischen Gründen“ ausblendet.

Mit der Diskrepanz zwischen demonstrativer Gleichheit und faktischer Ungleichheit müssen die Beteiligten erst umgehen lernen, das zeigen schulische Innovationsprozesse, in deren Verlauf das Prinzip der Gleichberechtigung leicht mit „Ungleichheitsregeln“ in Konflikt gerät. Was die Situation dann so schwierig macht, ist die *Verquickung* von (durchaus legitimen) Wünschen/Forderungen an andere und von Begründungen für diese Forderungen, die in Deisslers Sinn objektivierende Sprachspiele sind: „Ich verlange von dir, soundsoviele Übungsbeispiele zu rechnen...“(Forderung), „... weil das die einzig richtige Methode ist, wie man Bruchrechnen lernt.“(Objektivierung).

Erinnern wir uns an der Stelle nochmals an die Verhandlungen über die Aufstellung des Cola-Automaten zurück; jahrelang hatte in der Schule im offiziellen Verhandlungsgremium (Pseudo-)Gleichheit geherrscht, aber das oben zitierte Kriterium Deisslers für kooperations-ethisch akzeptable Settings wurde eben gerade nicht erfüllt, daß nämlich „die Angemessenheit einer Vorgehensweise nicht nach theoretischen Vorannahmen, sondern in gemeinsamen Gesprächen“ (vgl. Deissler 1996, 11) zu entscheiden sei. Darüber, was denn nun die angemessene Vorgehensweise in der Angelegenheit Cola-Automat sei, wurde eher „nach theoretischen Vorannahmen“ und nicht „in gemeinsamen Gesprächen“ entschieden (s. o.), denn *in* den regelmäßig abgeführten Gesprächen wurde nichts entschieden, man tat bloß längst gefallene Entscheidungen kund. Die Schritte, die aus dem Dilemma geführt haben, waren erstens das Schaffen eines neuen, informellen Gesprächsforums und zweitens Vertrauensbildung durch Knüpfen von tragfähigen persönlichen Beziehungen, erst auf dieser doppelten Basis wurde in den Sachfragen Konsens erzielt.