

# Die Schule verhandeln – Ein (Alp-)Traum?

Plädoyer für eine Gratwanderung jenseits von Verordnungs- und Laissez-faire-Kultur

Von Jürgmeier

Stellen Sie sich vor, der Supermarkt ist offen und Sie gehen hin – da faucht Sie die Verkäuferin oder der Verkäufer an: „Nächstes Mal können Sie gleich zu Hause bleiben, wenn Sie zu spät kommen!“ Schliesslich drückt sie Ihnen irgendetwas in die Hand. „Da, bezahlen können Sie an der Kasse.“ Kennt er Sie so gut, dass er Ihnen jeden Wunsch von den stummen Lippen liest? Nein, sie hat Sie noch nie gesehen und gibt allen dasselbe.

So geht es Lernenden, die in der Sprache des New Public Managements auch schon mal als „KundInnen“ bezeichnet werden. Behandelt werden sie allerdings auch heute nicht wie „KöniglInnen“. Das Marktsegment Schule ist ein äusserst reguliertes. Da ist Konsumzwang, Pflichtstoff und Einheitskost angesagt. Da scheuen selbst die eifrigsten TrommlerInnen der Deregulierung den „freien Markt“ wie der Teufel das Weihwasser. Sie befürchten offensichtlich, ohne Absenzenkontrolle, Notendruck und Schulpflicht (einst als Recht aller auf Bildung gedacht) wären die Klassenzimmer so leer wie die Kirchenschiffe ohne Tod und Beichtstuhl. Oder die SchülerInnen stellten die Welt auf den Kopf. Lerneten nach Lust und Laune. Verlangten kundInnenorientierte Angebote und flexible Öffnungszeiten. Konfrontierten Lehrpersonen, ganz KundInnen, mit individuellen Forderungen. Und das Schulzimmer würde zum Bazar. Die Schule verhandeln? Traum oder Alptraum?

## **„Da es unentschieden ist, bestimme ich.“**

Es muss in diesen Jahren um 1968 gewesen sein, ich besuchte die damalige Oberrealschule, heute mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium, und unser Englischlehrer wollte sich, im Gegensatz zum Physiklehrer, anscheinend nicht vorwerfen lassen, ein typischer Vertreter des damals so genannten Establishments zu sein. Der Spezialist für magnetische und andere Kraftfelder war kaum „angekränkt“ von dem keineswegs so dominanten Zeitgeist jener Jahre, wie es heute kolportiert wird, und

fauchte mich regelmässig an, wenn ich bei seinem Auftauchen im Schulzimmer nicht, die Pultklappe hochdonnernd, von meinem Bank aufsprang und ihm ein „Guten Tag, Herr Professor“ zurief: „Der Meier hat es anscheinend nicht nötig, aufzustehen!“ Meine Noten erlaubten mir ein mehr reflexhaft als vorsätzlich keckes „Nein“. Der Englischlehrer aber liess uns, ganz Demokrat, darüber abstimmen, ob wir ein Theaterstück oder einen Prosatext lesen wollten. Das Ergebnis war eindeutig: Drei Fünftel für Prosa, zwei Fünftel fürs Theater. „Da es unentschieden ist, bestimme ich.“ Kommentierte der Geisteswissenschaftler mit notorischer Rechenschwäche das Resultat. Und liess uns das Theaterstück lesen. Unser Gelächter war Galgenhumor. Wir hätten es wissen müssen. In der Schule gab es nichts zu diskutieren. Oder wie mir der Französischlehrer nach längerem Streit über einen grammatikalischen „Fehler“ beschied: „Was Sie sagen, stimmt zwar auch, aber weil ich der Lehrer bin, bestimme immer noch ich, was falsch ist und was nicht.“ Prüfungen, Noten, Schule war nicht verhandelbar. Und heute?

### **„Hoch lebe der versohlte Hintern.“**

In der „Weltwoche“ vom 27. März 2005 zeichnete die ehemalige Nationalrätin und heutige Rechtsprofessorin der Universität Lausanne Suzette Sandoz unter dem Titel „Hoch lebe der versohlte Hintern – Die antiautoritäre Erziehung ist kolossal gescheitert – es ist Zeit, die Zügel anzuziehen“ ihr (Zerr-)Bild der Folgen der „in die Tat umgesetzten Parole vom Mai 68 ‚Es ist verboten zu verbieten‘...“:

„Diese zerstörerische Doktrin hat sich zuerst in der Schule durchgesetzt und Tausende Kinder geschädigt. Die Schule hat die Disziplin allmählich abgeschafft... Diesen ‚kleinen Genies‘ darf man doch nicht widersprechen! Sie spucken ihre Kaugummis auf den Boden aus? Wie spontan sie sind! Sie schwatzen während der Schulstunden, geben den Lehrern freche Antworten, machen ihre Hausaufgaben nicht? Lassen wir sie doch leben!... Kommen wir zurück auf den Mai 68 und die Parole ‚Es ist verboten, zu verbieten‘. Was ist das Resultat heute? Die Gewalt nimmt in den Strassen und Schulen zu. Man vergnügt sich damit, Motorräder und Autos anzuzünden...“

Die geradezu faszinierte Dämonisierung der nachhaltigen Auswirkungen der so genannten Studentenrevolte hat mit der heutigen Realität so wenig zu tun wie die damaligen Hoffnungen mit dem, was hinterher eingelöst wurde. Das Konzept der anti-autoritären beziehungsweise nicht-autoritären Erziehung hat Suzette Sandoz offensichtlich so wenig begriffen wie jene Mutter, welche die Bitte einer älteren Frau in der Schlange vor der Kasse eines Supermarktes, sie möge das Kind, das ihr aus dem Einkaufswägelchen heraus immer wieder in den Rücken trat, zurechtweisen, mit der Begründung ablehnte: „Nein, mein Kind ist antiautoritär erzogen.“ Womit sie einen Jugendlichen dazu provozierte, sich im nächsten Gestell ein Honigglas zu schnappen, aufzuschrauben und den Inhalt der baffen Mutter mit einem „Ich auch“ über den Kopf zu kippen. Hätten

sie das Buch des Vaters der antiautoritären Erziehung A. S. Neill „Summerhill“ gelesen, Suzette Sandoz und die Mutter mit ihrem „antiautoritär“ verzogenen Kind wären nicht auf die Idee gekommen, die antiautoritäre Vision als Ablösung der Tyrannei der Erwachsenen durch die Tyrannei der Kinder zu diffamieren. „In Summerhill, everyone has equal rights“, schrieb Neill,

„No one can have social freedom, for the rights of others must be respected. But everyone should have individual freedom. To put it concretely: no one has the right to make a boy learn Latin, because learning is a matter for individual choice; but if in a Latin class, a boy fools all the thime, the class should throw him out, because he interferes with the freedom of others...“<sup>1</sup>

Eine modellhafte Übersicht über die vier von mir unterschiedenen Kulturen des sozialen Umgangs zeigt, dass sich diese vor allem in Bezug auf das Kommunikations- und Konfliktmuster unterscheiden: Nur gerade im Verhandlungsmodell wird die kommunikationstheoretisch bevorzugte Ich-Botschaft und Zwei-Weg-Kommunikation gepflegt sowie der Konflikt offen ausgetragen, das heisst auch – mit unbekanntem Ergebnis. Eltern, Lehr- und andere Erziehungspersonen greifen aus Angst vor schmerzlichen Konflikten, Ungewissheiten und langwierigen Auseinandersetzungen gerne auf die bequemerem Modelle zurück. Besonders beliebt ist das Pendeln zwischen Laissez-faire- und Verordnungs-kultur. Entweder werden Heranwachsenden eigene Vorstellungen verordnet oder die Erziehungspersonen unterwerfen sich und ihre Bedürfnisse, um gut FreundIn zu sein, dem verwöhnten, weil idealisierten Kind oder Jugendlichen, bis sie dem „Missbrauch der Freiheit“ in einem cholерischen Wutanfall der Enttäuschung ein Ende machen. So und so gibt es keine Verhandlungen zwischen „Gleichen“. Immer hat jemand das letzte, das Machtwort – das Kind oder der Erwachsene. Das war übrigens bis 1988 auch zwischen Mann und Frau so. Mit dem neuen Ehe-recht verpflichtete der Gesetzgeber Mann und Frau auf das Verhandlungsmodell, das Roger Fisher u.a. im „Harvard-Konzept“<sup>2</sup> so definieren:

„Verhandeln ist ein nach beiden Seiten fliessender Prozess mit dem Ziel, eine gemeinsame Entscheidung herbeizuführen.“

<b>Vier Kulturen des sozialen Umgangs</b>	<b>Verordnungskultur</b>	<b>Betreuungskultur</b>	<b>Laissez-faire-Kultur</b>	<b>Verhandlungskultur</b>
<b>Struktur der Beziehung</b>	Macht – Unterdrückung - Oben-Unten „Ich bestimme, was du zu tun hast.“	Macht – Unterordnung - Stark-schwach „Ich weiss, was für dich gut ist.“	Beziehungslosigkeit - Gleichgültigkeit „Du interessierst mich nicht.“	Partnerschaft - Gleich-Gleich „Ich suche einen Konsens mit dir.“
<b>Kommunikationsmuster</b>	Du-Botschaft - Befehl Ein-Weg-Kommunikation	Du-Botschaft - Fürsorge Ein-Weg-Kommunikation	Keine Kommunikation	Ich-Botschaft Zwei-Weg-Kommunikation
<b>Konfliktmodell</b>	Konfliktunterdrückung Einseitige Entscheidungskompetenz	Unterschwelliger Konflikt Fürsorgerische Bevormundung	Gänzliche Konfliktvermeidung	Offener Konflikt – ungewisser Ausgang Gemeinsame Entscheidung – Konsens
<b>Vorteile MitarbeiterIn</b>	Kann bestimmen Schnell	Fühlt sich stark Anerkannte Autorität	Ist beliebt Hat seine/ihre Ruhe	Hat Gegenüber Nicht allein
<b>Vorteile LernendeR</b>	Keine Verantwortung	Erhält Zuwendung Keine Verantwortung	Kann machen, was sie/er will	Wird ernst genommen Mitbestimmung
<b>Nachteile MitarbeiterIn</b>	Ist einsam - wird gehasst	Ist einsam - Verantwortungslast	Wird nicht ernst genommen Kippt leicht in Verordnungskultur	Anstrengend – langwierig - ungewiss
<b>Nachteile LernendeR</b>	Machtlos Wird nicht autonom/erwachsen	Bevormundet Darf nicht stark werden	Keine Beachtung - kein Gegenüber Verwirrung durch Inkonsequenz	Frustrierend - ungewiss
<b>Ausserschulische Beispiele</b>	Militär - Schiffsmannschaft Hierarchischer Betrieb	Arzt/Ärztin - PatientIn	Anonyme Kollektive	Ehepaar – VermieterIn/MieterIn

### **Verhandeln auf Augenhöhe, aber in ungleichen Machtverhältnissen**

Verhandelt wird immer dann, wenn die beteiligten „Parteien“ über gleiche Macht- beziehungsweise Gewaltpotentiale verfügen (siehe Abrüstungsverhandlungen zwischen der ehemaligen Sowjetunion und den USA) oder wenn der stärkere Part zugunsten gemeinsam getragener Lösungen auf die Nutzung seiner Macht verzichtet. Wobei diese Variante für den „schwächeren“ Partner den Nachteil hat, dass sie auf dem Entgegenkommen der Mächtigeren basiert, die jederzeit und ohne Einverständnis der VerhandlungspartnerInnen auf ein anderes Modell zurückgreifen könnten. Das ist, vermutlich, ein Grund dafür, dass Lernende in Schulen den ihnen angebotenen Verhandlungen häufig mit misstrauischer Zurückhaltung begegnen.

Verhandlungen finden grundsätzlich zwischen „Gleichen“, das heisst auf Augenhöhe statt. Die Beteiligten müssen handlungsfähig sein und sich gegenseitig Handlungsfähigkeit, auch im juristischen Sinn, zugestehen. Sich als (Ver-)Handlungsfähige, das heisst „Gleiche“ anerkennen, bedeutet allerdings nicht, über gleich viel Macht zu verfügen. Verhandlungen finden in einem sozioökonomischen Kontext statt und werden meist durch ungleiche Kräfteverhältnisse beeinflusst. Zum Beispiel durch das aktuelle Wohnungsangebot (Verhandlungen zwischen MieterInnen und VermieterInnen) oder durch die gegenwärtige Arbeitsmarktsituation (Verhandlungen zwischen Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden). Und als Schwerverletzte auf dem Operationstisch verhandelt sich's schlechter denn als Redaktorin, die nicht auf einen neuen Kolumnisten angewiesen ist.

### **Lernen lässt sich nicht verordnen**

Schule ist ein kulturelles Paradox, und das in mehrfacher Hinsicht. Bildung ist ein Grundrecht, das mittels Schulpflicht garantiert werden soll, was dazu geführt hat, dass der Besuch der Schule für die zu ihrem Glück verdonnerten Lernenden zur lästigen Pflicht verkommt. Wo einem Bildung aufgedrängt, ja, aufgezwungen wird, muss es SchülerInnen so erscheinen, als müssten sie den Ort ihrer Zukunft für andere – für Lehrpersonen, die um ihren Job bangen; für Eltern, die Kinder als Leistungsausweis sehen -, nicht für sich selbst besuchen. Die Institution Schule ist aufgrund ungleicher Machtverhältnisse ein Ort der Verordnungs- beziehungsweise Betreuungskultur. Aber mit dem Lernen ist es wie mit LiebeundLeidenschaft: Mann/frau kann jemanden nötigen, sich an sexuellen oder anderen Liebesdingen zu beteiligen, mit gelebter LiebeoderLeidenschaft hat das nichts zu tun. Die Schule kann ihre „KundInnen“ mit Disziplinar- und Selektionsmassnahmen einschüchtern und zu äusserlichem Wohlverhalten zwingen, Lernen im Sinne von Erkenntnis- oder Kompetenzgewinn aber kann nur das Resultat gelungener Verhandlungen zwischen Lernenden und Lehrenden sein.

„Ich kann ein Angebot machen; ob die Schüler es annehmen oder nicht, liegt nicht in meiner Macht.“

Sagt Marshal B. Rosenberg im Gespräch mit Gabriele Seils.<sup>3</sup> Denn Lernprozesse sind auf die aktive, ja, begeisterte und letztlich freiwillige Beteiligung der Lernenden angewiesen.

### **BZW auf dem Weg zur Verhandlungskultur**

„... 'Mitreden. Zuhören. Verhandeln. Mitbestimmen. Damit das BZW unsere Schule wird.' Diese Präambel soll keine leere Phrase bleiben. Deshalb müssen sich alle an unserer Schule Beteiligten ihrer Rolle bewusst werden und entsprechende (Mit-)Verantwortung übernehmen. Auch wenn Lernende und Lehrende unterschiedliche Aufgaben haben und in verschiedenen Lebenssituationen sind, ist es unser Ziel, dass sie sowie alle anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich als Teil des gemeinsamen Lernprojekts BZW fühlen können...“

So steht es im Leitbild des Berufsbildungszentrums Wädenswil BZW, einer Berufsschule (mit Internat) für LebensmitteltechnologInnen, WinzerInnen, WeintechnologInnen u.a., die sich im August 2000 mit dem Projekt Soziokultur auf den Weg zur Verhandlungskultur machte.

Ausgangspunkt war der alle Bildungszentren prägende Umstand, dass in der Schule ganz verschiedene Menschen mit unterschiedlichsten Bedürfnissen, Vorstellungen und Interessen zusammentreffen, was immer wieder zu Konflikten führt. Auch wenn im BZW direkte Gewalt, gegen Sachen oder Menschen, sehr selten ist, gibt es doch respektlose, menschenverachtende Äusserungen, sexistische und rassistische Sprüche, unsorgfältiger, ansatzweise vandalistischer Umgang mit dem öffentlichen Raum (Möbiliar und Inneneinrichtungen) sowie nicht eingehaltene Abmachungen und Regeln, passiver, selten auch aktiver Widerstand von Lernenden. Die Institution Schule begegnet solchen Phänomenen traditionellerweise mit disziplinarischen Massnahmen oder schlechten Noten, die aber selten nachhaltige Wirkung zeitigen. Der öffentliche Schulraum ist weitgehend durch vorbestimmte Regelungen geprägt und wird von den Lernenden kaum als (auch) eigener Raum wahrgenommen. Deshalb wird er wie der öffentliche Raum insgesamt nur benutzt, aber kaum (mitverantwortlich) gepflegt. In einem System, in dem die meisten Abmachungen einseitig verordnet werden – die Lernenden müssen in die Schule kommen, Prüfungen und Hausarbeiten schreiben usw. -, ist Unzuverlässigkeit sowie demotiviertes Verhalten auch Ausdruck eines Autoritätskonfliktes beziehungsweise eine Form von Widerstand. (Schulische) Machtstrukturen verhindern tendenziell die direkte Auseinandersetzung. Die InhaberInnen der Definitionsmacht neigen dazu, Lernende, die den Konflikt formulieren – „Ich will das nicht machen.“ „Das passt mir nicht.“ „Mir stinkt's.“ – als faul, renitent, undiszipliniert abzuqualifizieren und sie mit Sanktionen verschiedenster Art zu Wohlverhalten zu zwingen. Das ist institutionalisierte Konfliktverweigerung.

Hier andere Wege zu gehen, war der Grund für die Lancierung des Verhandlungsprojekts am BZW. Drei Hauptziele wurden formuliert: Demokratische Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse erleben (als konkrete Staatskunde); Verhandlungs- statt Verordnungskultur aufbauen und Konflikte in direkten Auseinandersetzungen „lösen“, um so allfälliger Gewalt vorzubeugen (als Schulung von Sozial- und Kommunikationskompetenzen). In verschiedenen Varianten - Vollplenium mit allen Lernenden und Mitarbeitenden, Verhandlungen von VertreterInnen der Schule mit Klassendelegierten beziehungsweise gewählten SchülervorteilerInnen am Runden Tisch oder das Modell Ombudsstelle, die auf Wunsch Betroffener Verhandlungen beziehungsweise Konfliktklärungsgespräche organisiert und moderiert - wurde diskutiert, gestritten, verhandelt, und zwar vor allem über Stundenplan, Prüfungstermine, Benotung, Essen, Ausgang, Umgang mit Alkohol und anderen Drogen, Beschädigungen, Nachtruhestörung.

Die schriftliche und mündliche Auswertung der Pilotphase von 2000 bis 2004 bei Lernenden sowie Mitarbeitenden hat u.a. ergeben: Das BZW ist auf dem Weg zur Verhandlungskultur. Obwohl alle Beteiligten in diesen vier Jahren viel gelernt haben, konnte die Vision nur ansatzweise umgesetzt werden, das Verhandlungsangebot wurde von Lernenden auch als „Farce“ wahrgenommen.

„Es ist gewesen, wie wenn das Volk zum Kaiser kommt, etwas vorschlägt und dann heisst es Ja oder Nein“,

sagte ein Schüler in der Auswertung enttäuscht.

„Im Vergleich zu anderen Schulen ist es aber schon ein Fortschritt“,

kommentierte ein anderer die aus der schriftlichen Befragung resultierende Note Vier in Verhandlungskultur. Andere Schulen erhielten eine Eins, meinte er. Umgekehrt beklagten Mitarbeitende mehrfach, die Lernenden – die nur während ein paar Wochen des Jahres im BZW sind - würden nur Forderungen stellen, aber keine Verantwortung übernehmen.

Schon in der einseitig von der Schule verordneten Verhandlungskultur liegt ein grundlegendes Paradox. Verschärft wurde dieses durch den häufig sehr engen Verhandlungsspielraum gegenüber Anliegen der Lernenden (z.B. RaucherInnenzimmer, längerer Ausgang, Alkoholkonsum im Internat) sowie den Umstand, dass sehr viel häufiger das Verhalten von Lernenden als dasjenige von Mitarbeitenden Thema wurde. Vor allem aber blieb das traditionelle Gefälle zwischen Lernenden und Mitarbeitenden, trotz anderer struktureller Vorgaben, weitgehend unangetastet, so dass die Verhandlungen aus Sicht der Lernenden immer wieder zum Bittgang verkamen. Sie wurden zwar angehört, aber der Entscheid wurde häufig einseitig von der Gruppe Schule gefällt beziehungsweise ihr von den Lernenden überlassen. Beide Gruppen konnten (oder wollten) das im Rahmen ihrer Sozialisation verinnerlichte Machtverhält-

nis nicht überwinden. Bei den Lernenden führte dies dazu, dass sie, self-fulfilling-prophecy-Effekt, vorschnell sahen, was sie aufgrund ihrer Vorurteile erwarteten: „Die machen ja doch, was sie wollen. Wir haben eh nichts zu sagen. Das Ganze bringt nichts.“ Die Enttäuschung darüber, die eigenen Anliegen nicht im ersten Anlauf gegenüber den VertreterInnen der Gruppe Schule - die ihren Wissens- und Erfahrungsvorsprung zuweilen genüsslich nutzten - durchsetzen zu können, führte, verknüpft mit relativ tiefer Frustrationstoleranz, zu Ohnmachtsgefühlen, resigniertem Rückzug beziehungsweise genereller Ablehnung des Projekts. Aber eine Verhandlung ist auch eine Verhandlung, wenn sie „mühsam“ ist und anders ausgeht, als mann/frau es sich erhofft hat. Umgekehrt könnte Unzufriedenheit auch als hohe Identifikation mit der Verhandlungsutopie interpretiert werden, sind es doch gerade jene, die eine Vision teilen, die häufig am stärksten mit Enttäuschung und Ablehnung reagieren, wenn hohe Erwartungen (von ihnen oder von anderen) nicht erfüllt werden.

Erstaunlicherweise sind nicht einmal alle von den Projektverantwortlichen vorgesehenen Einflussmöglichkeiten genutzt worden. So ist, vermutlich aufgrund einer unausgesprochenen Allianz zwischen Lernenden und Mitarbeitenden, nur zwei Mal von der Möglichkeit, eine Abstimmung zu verlangen, Gebrauch gemacht worden. Dass die Mitarbeitenden nicht zu diesem Mittel griffen, ist einleuchtend: Sie hätten im Normalfall jede Abstimmung gegen die Lernenden verloren. Bemerkenswert ist, dass auch die im Argumentieren sowie Verhandeln den Mitarbeitenden, nach eigener Aussage, unterlegenen SchülerInnen das ihnen zur Verfügung gestellte Instrument der Abstimmung kaum beanspruchten. Obwohl sie zahlenmässig – wenn sich nicht zu viele von ihnen vorzeitig zum Mittagessen verabschiedet hätten – jederzeit in der Lage gewesen wären, das erforderliche Zwei-Drittels-Mehr zu erreichen. Spürten sie insgeheim, dass diese Einflussmöglichkeit schulintern heftig umstritten war und ein heikler Abstimmungsentscheid von übergeordneten Instanzen womöglich für nichtig erklärt worden wäre oder sogar das Projekt insgesamt gefährdet hätte?

### **Erfolg auf der Sachebene versus Pflege der Beziehungsebene**

Kernfrage für die Interpretation der Auswertungsergebnisse ist die Definition von Erfolg beziehungsweise Misserfolg. Wer sich ausschliesslich an Resultaten auf der Sachebene orientiert – aus Sicht der Lernenden: Mit welchen Anliegen sind wir „durchgekommen“?; aus Sicht der Mitarbeitenden: Welche Probleme wurden gelöst? -, wird dem Projekt nur eine durchschnittliche Note geben. Denn es wird im BZW immer noch auf Getränkeautomaten eingetreten, wenn das gewünschte Wässerchen nicht ins Ausgabefach purzelt, Lernende kommen am Morgen immer noch verschlafen in den Unterricht, und der Ausgang ist nach wie vor streng geregelt. Für jene aber, die sich an (Lern-)Prozessen auf der Beziehungsebene orientieren – das heisst aus Sicht der

Lernenden: Konnten wir mit Mitarbeitenden auf Augenhöhe miteinander diskutieren?;  
aus Sicht der Mitarbeitenden: Konnten wir den Lernenden unsere Vorstellungen differenziert erläutern? – sieht das Ergebnis anders aus. Wie es ein Schüler im Auswertungsgespräch formulierte:

„Von dem, was der Runde Tisch erreicht hat, ist es für mich nicht so toll, aber das, was man dabei lernt, ist sehr gut.“

Das Miteinander-Reden erweist sich, unabhängig vom punktuellen Resultat, als unterstützend für die schulische Atmosphäre – die Gefahr von Kontaktabbrüchen und gewalttätigen Reaktionen wird deutlich kleiner. Von Mitarbeitenden des Hausdienstes direkt zu hören, was es für sie bedeutet, wenn Lernende ihren Abfall auf dem Boden ausbreiten, zu erleben, dass Lehrpersonen sich im Rahmen eines Konfliktklärungsgesprächs für das in der Erregung gefallene „Saubande!“ entschuldigen – all das wirkt sich auf die Beziehung zwischen Mitarbeitenden und Lernenden ebenso positiv aus wie das direkte Gespräch mit dem Rektor, der von der Moderation genauso „streng“ zum Zuhören aufgefordert wird wie die SchülerInnen.

„Mir schien noch lustig, unseren Rektor zu sehen, dass der einem immer ins Wort fällt, wenn man am Diskutieren ist, irgendwie hat man das Gefühl, der ist gar nicht so perfekt, wie er immer tut.“

Meinte ein Schüler im Auswertungsgespräch.

### **Voraussetzungen für schulische Verhandlungskulturen**

Aufgrund der Auswertung des vierjährigen Verhandlungsprojektes im Berufsbildungszentrum Wädenswil – das sich im Herbst 2004 für die Institutionalisierung des Ombudsmodells entschieden hat, das heisst Verhandlungen und Konfliktklärungsgespräche werden von der Ombudsstelle auf Wunsch von Lernenden oder Mitarbeitenden organisiert – und allgemeiner verhandlungstheoretischer Erkenntnisse lassen sich verschiedene Voraussetzungen für erfolgreiches Verhandeln formulieren:

**Transparenz:** Es muss zum Vornherein klar sein, was verhandelt werden kann, was nicht (beispielsweise Rahmenlehrpläne und Betäubungsmittelgesetze). Es braucht einen reellen Verhandlungsspielraum, nicht nur die Möglichkeit, über die Farbe der Wandtafel zu entscheiden. Es muss klar sein, wer welche Entscheidungskompetenzen hat, mit welchem Entscheidungsverfahren (Konsens zwischen mehreren Parteien, absolutes/qualifiziertes Mehr der Anwesenden usw.) verbindliche Beschlüsse gefällt werden können. Und diese Vorgaben müssen eingehalten, dürfen nicht während laufender Verhandlungen (siehe eingangs erwähnter Englischlehrer) verändert werden.

Optimal ist es natürlich, wenn die an der Verhandlung Beteiligten einen definitiven Entscheid fällen können. Aushandeln von Wahlthemen innerhalb des Rahmenlehrplans Allgemeinbildung, Auswahl didaktischer Methoden für die Bearbeitung konkreter Unterrichtsinhalte, Festlegung von Pausen innerhalb des Stundenplans – all das kann zwischen einzelnen Lehrpersonen und Klassen direkt ausgehandelt werden. Wo Entscheidungen von übergeordneten Instanzen noch abgeblockt werden könnten, muss das vor Verhandlungsbeginn unbedingt bekannt sein, damit allen Beteiligten klar ist - der ausgehandelte Entscheid ist ein Entscheid mit Vorbehalt. Im Rahmen des Projekts Soziokultur am BZW kam es zu einer sehr heiklen Situation, als die Gruppe Schule aufgrund von Kommunikationsproblemen zwischen den verschiedenen Leitungsebenen ihre Kompetenzen überschritt und mit der Gruppe der Lernenden verbindlich einen Versuch mit geregelterm Alkoholkonsum im Internat vereinbarte. Die Gesamtschulleitung setzte diesen Beschluss im Nachhinein (für SchülerInnen und Mitarbeitende überraschend) mit einem Veto ausser Kraft, auf das die Lernenden, aber auch ein Teil der Mitarbeitenden (verständlicherweise) mit grosser Enttäuschung und Bitterkeit reagierten.

**Verhandlungsbereitschaft, ja, Verhandlungsfreude:** Forderungen und Wünsche der „Gegenseite“, ob sie einem passen oder nicht, müssen angehört und ernst genommen, dürfen nicht abgewertet oder lächerlich gemacht werden. So verständlich das Aufstöhnen oder gequälte Lächeln von VertreterInnen der Schule auch ist, wenn (neue) Lernende wieder einmal den Wunsch nach längerem Ausgang oder Aufweichung des Alkoholverbots vorbringen – für die Glaubwürdigkeit des Verhandlungsangebots ist das Gift. Verhandlungsfördernd ist es, wenn sich alle Beteiligten auf diese Reise ins Unbekannte freuen.

**Das eigentliche Anliegen von VerhandlungspartnerInnen verstehen:** Warum - das ist eine entscheidende Frage im Verhandlungsprozess. Sie ermöglicht, durch einen Perspektivenwechsel, ein besseres Verständnis der „Gegenseite“. Sie macht die tieferliegenden Bedürfnisse sichtbar, die sich nicht immer so diametral widersprechen müssen wie die vordergründigen Forderungen. Geradezu klassisch die Geschichte mit der Orange, um die sich zwei Schwestern streiten. Würden sie miteinander reden, sie fänden heraus, dass die eine nur die Schale (für einen Kuchen), die andere nur den Saft braucht, so dass letztlich beide die ganze Orange haben könnten. Fisher u.a. verweisen im „Harvard-Konzept“ auf den Streit um den Sinai zwischen Israel und Ägypten, der bis 1978 unlösbar schien.

„Möglich wurde eine Lösung erst, als man sich auf die Interessen beider Staaten konzentrierte. Israels Interessen galten der Sicherheit: sie wollten keine jederzeit einsatzbereiten ägyptischen Panzer an ihrer Grenze sehen. Die ägyptischen Interessen lagen auf dem Gebiet der Souveränität... In Camp David stimmten der ägyptische Präsident Sadat und der israelische

Premierminister Begin einem Plan zu, nach dem der Sinai vollständig in ägyptische Souveränität zurückgegeben wurde und dennoch, durch weiträumige Entmilitarisierung, auch die israelische Sicherheit gewährleistet war...

Wir nehmen meist an, dass die Gegenseite aufgrund ihrer gegensätzlichen Position auch gegensätzliche Interessen hat... Doch bei vielen Verhandlungen wird eine nachdrückliche Untersuchung der zugrundeliegenden Interessen die Existenz von mehr gemeinsamen als einander widersprechenden Interessen offenbaren..."

Natürlich sind solche Win-Win-Lösungen nicht der „Normalfall“. Häufig verbergen sich hinter vordergründigen Positionskonflikten auch veritable Interessengegensätze. (Zum Beispiel, wenn sich beide Schwestern ein volles Glas Orangensaft pressen wollen.) Dann kommt es nur zu tragfähigen Ergebnissen, wenn alle Beteiligten auf die unbegrenzte Befriedigung eigener Bedürfnisse verzichten.

**Die Fähigkeit zu Trauer und Konflikt:** Verhandeln – das ist die Bereitschaft, beim Aufeinanderprallen widersprüchlicher Bedürfnisse von Maximalvorstellungen Abschied zu nehmen. Wer auf VerhandlungspartnerInnen mit gleichem Durchsetzungspotential stösst, leistet solchen Verzicht meist „freiwillig“. Den Machtschwachen aber bleibt nur die Hoffnung auf die Verhandlungs- und Verzichts-bereitschaft der Machtstarken. Allerdings: Wo Mächtige ihre Interessen ohne Einschränkung durchsetzen, drohen ihnen Sabotage- oder gar terroristische Gewaltaktionen der Übergangenen. Und die Schule verkäme definitiv zu einem einseitigen, ohne Engagement der Lernenden betriebenen Geschäft. Verhandeln, so Frank R. Pfetscher,

„ist die einzige Form, ohne Anwendung von Gewalt, Lösungen für gegensätzliche Interessen zu finden.“<sup>4</sup>

Verhandeln setzt hohe Konfliktfähigkeit voraus, das heisst, die Bereitschaft, eigene Ohnmacht und Frustration ebenso auszuhalten wie Trauer und Wut der anderen. Und Verhandeln braucht (kurzfristig) mehr Zeit als Verordnen. (Mann/frau denke nur an die zeitraubenden Debatten in und mit Schulklassen über Störungen.)

Verhandeln ist kein Positionskampf, in dem es um Sieg oder Niederlage geht, sondern der Versuch, Konflikte auf der Sachebene zu klären, in einem kreativen Prozess eine Lösung zu finden, die von allen Seiten getragen wird. „Sachbezogenes Verhandeln“, wie es die Autoren des „Harvard-Konzeptes“ nennen, ist „hart“ in der Sache und „weich“ gegenüber Menschen. Die Trennung von Sach- und Beziehungsebene – Forderungen ernst, aber nicht persönlich nehmen. Auf den Ball, nicht auf den Menschen spielen. – sowie das Reden in Ich- statt in Du-Botschaften – „Ich möchte...“ statt „Deine Forderung ist blöd!“ – ermöglicht den Aufbau respektvoller Beziehungen, die über den konkreten „Fall“ hinaus, im Öffentlichen und Privaten, künftige Verhandlungen beziehungsweise Konfliktklärungen begünstigen und den Rückzug in „Schützen-gräben“ verhindern.

## **Ermutigung zu einer Gratwanderung**

Auf diesem Hintergrund muss der Schule die Hinwendung zur Verhandlungskultur dringend empfohlen werden. Sie schafft ein Umfeld, das für Lernprozesse – und darum geht es ja in der Institution Schule – ausgesprochen förderlich ist. Lernen würde zu einem Prozess, in dem die Lernenden die Verantwortung übernehmen und in den Lehrpersonen ein engagiertes Gegenüber fänden, das sie, die Lernenden und nun tatsächlich KundInnen, bei der Aneignung gewünschter und benötigter Wissensinhalte beziehungsweise Kompetenzen unterstützt, für die Zusammenarbeit klare Bedingungen aushandelt und auch schon mal deutliche Empfehlungen für die nicht immer nur lustige Arbeit des Lernens abgibt. Gelebte Verhandlungskultur – das ist eine Kunst, die dauernder Übung und permanenter Weiterbildung bedarf. Verhandlungskultur – das ist letztlich die Einlösung der anti-autoritären oder besser nicht-autoritären Vision, einer Gratwanderung, jenseits von Verordnungs- und Laissez-faire-Kulturen.

**Jürgmeier:** Letzacherstr. 12, 8117 Fällanden, juergmeier@wort.ch, www.wort.ch  
Schriftsteller – Lehrer/Leiter Allgemeinbildung, Beauftragter für Gesundheitsförderung und Soziokultur am Berufsbildungszentrum Wädenswil - Erwachsenenbildner (u.a. zu Genderfragen, Leitung von Männergruppen)

**Letzte Publikationen:** Der Mann, dem die Welt zu gross wurde: Lectura-Verlag, Nürnberg, 2001 - Staatsfeinde oder SchwarzundWeiss. Eine literarische Reportage aus dem Kalten Krieg: Chronos-Verlag, Zürich, 2002.

---

<sup>1</sup> A. S. Neill: Summerhill, Penguin Books, Harmondsworth, 1968

<sup>2</sup> Roger Fisher, William Ury, Bruce Patton: Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln: Campus-Verlag, Frankfurt/New York, 2002

<sup>3</sup> Marshal B. Rosenberg: Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils: Herder, Freiburg im Breisgau, 2004

<sup>4</sup> Frank R. Pfetscher: Kreatives Handeln in Politik und Wirtschaft, in: Rainer M. Holm-Hadullien (Hrsg.): Kreativität. Heidelberger Jahrbücher, 2000, Berlin-Heidelberg