

Kooperation als Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten – Kommunikationsstrukturen und ihre Wirkungen im dienstlichen Verkehr der Schule

Heinz S. Rosenbusch

Kooperation ist die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppen-Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin. Sie ist zu unterscheiden von Konfrontation und Isolierung: Konfrontation heißt die Ausrichtung individueller oder Gruppen-Aktivitäten gegen andere, Isolierung meint Aktivitäten einzelner oder von Gruppen unter Verzicht auf die Teilhabe und Mitarbeit anderer.

Kooperation statt Konfrontation und Isolierung

Für den schulischen Zusammenhang dürfte es keinen Zweifel darüber geben, daß Kooperation sowohl der Konfrontation als auch der Isolierung vorzuziehen ist. Schulen sind soziale und kommunikative Handlungseinheiten mit mehr oder minder fest umrissenen Zielvorstellungen. Diese Zielvorstellungen können durch Kooperation offensichtlich besser erreicht werden als durch Konfrontation oder Isolierung (vgl. *Purkey/Smith* 1990, 13–45). Kooperation ist in diesem Kontext nicht nur ein Mittel der günstigen Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel für Schulen: Schüler, die Schulen in unserem Kulturbereich besuchen, sollen zur Kooperation, zum sozialen und fachlichen kommunikativen Miteinander erzogen werden.

Dieser Zusammenhang ist nicht zu trennen. Falls in der Schule selbst Kooperation nicht praktiziert wird und statt dessen Konfrontation und Isolierung dominieren, kann das Bildungsziel der Kooperation bei den Schülern nicht erreicht werden; denn die kommunikative Alltagspraxis im Bereich der Schule ist das „Proprium erziehenden Unterrichts“ (vgl. *Rosenbusch* 1990, 71 ff.). Entsprechende Einstellungen, Haltungen, Wert-

klärungsmuster und -fähigkeiten werden eher durch eine bestimmte alltägliche Praxis des sozialen Umgangs erworben als durch platte kognitive Wissensübermittlung und schulmeisterliche Belehrung.

Im folgenden soll das Prinzip der Kooperation gedanklich verfolgt werden im Bereich des Umgangs der Lehrer untereinander, insbesondere von pädagogischem Führungspersonal mit den Lehrern. Welchen Beitrag kann der Schulleiter oder können die Mitglieder des pädagogischen Führungsstabes einer Schule zur Kooperation leisten? Wie gelingt es, daß die Beteiligten, also Schulleiter und Lehrer und weiteres Personal, freiwillig ihre Kräfte, Aktivitäten und Überlegungen bündeln, um mit um so größerer Wahrscheinlichkeit bestimmte Ziele zu erreichen?

Sicherlich gibt es zahlreiche Situationen in der Schule, in denen Schulleiter auf das Prinzip der Kooperation verzichten sollten. Im Hinblick auf eine umstandslose, präzise Erledigung bestimmter Aufgaben, seien es Bagatellen oder Entscheidungen, die keine Alternativen erlauben, ist eine isolierte Handlungsweise, also ein „einsamer“ Entschluß, angemessen. Hier würde das Prinzip der Konsensbildung und Abstimmung oft nur Zeitverlust und Abstumpfung bedeuten. Notwendig ist es jedoch, stets für Transparenz und die Information des Kollegiums zu sorgen.

Das Hauptprinzip des Führungshandelns von Schulleiterinnen und Schulleitern besteht jedoch zwangsläufig in Kooperation. Dies aus drei Gründen: Einmal aus dem *Zwang der administrativen Struktur*, zum andern aus der *Spezifik der Zieltätigkeit von Schule* und zum dritten wegen des *Bildungsziels Kooperationsfähigkeit*. Der letzte Zusammenhang wurde bereits erörtert: Wer nicht selbst kooperieren kann oder will, ist nicht in der Lage, Kooperationsfähigkeit in der Schule erfolgreich zu vermitteln. Die ersten beiden Argumente sollen kurz erläutert werden.

Schule als „komplexe Hierarchie“

Bis in die jüngere Zeit war es ein groteskes Mißverständnis, Schule wie andere Großorganisationen im Rahmen von Bürokratiemodellen, speziell dem klassischen von *Max Weber* zu betrachten. Sicherlich sind sogenannte *lineare Verwaltungshierarchien* auch heute noch damit problemlos beschreibbar, beispielsweise Ministerien, Finanzämter, Verwaltungen der Industrie oder beim Militär. Diese linearen Hierarchien zeichnen sich u. a. dadurch aus, daß sie verwaltungsmäßig durchschaltbar sind, sowie dadurch, daß sich die Mitglieder dieser Hierarchie im Hinblick auf ihre Qualifikation, Befugnis und Bezahlung deutlich unterscheiden. Dies läßt sich am besten demonstrieren beim Militär, bei dem wir beginnend beispielsweise beim Major über Hauptmann, Oberleutnant,

Leutnant bis zum Gefreiten kommen oder bei einer mittleren Behörde mit einem Behördenleiter (besoldet nach A 16) bis herunter nach A 9, A 8, A 7 usw. bis zum Amtsboten.

Kennzeichnend ist auch die Qualifikationsabstufung. Normalerweise haben die höherrangigen Mitglieder in einer linearen Hierarchie eine qualifiziertere Ausbildung als diejenigen in den unteren oder untersten Rängen. In allen diesen linearen Systemen ist es undenkbar, daß bestimmte inhaltliche Beschlüsse an der Basis gefaßt werden, die Vorgesetzte binden. Entscheidungen folgen stets von oben nach unten, wie in dem Bürokratiemodell von *Max Weber* vorgeführt. So können Soldaten nicht beschließen, was der Major auszuführen hat oder Amtsboten haben keinen zwingenden Einfluß darauf, was der Chef der Behörde tun soll. Jedoch kann umgekehrt der Major seinen Untergebenen Befehle erteilen, die diese widerspruchslos auszuführen haben oder der Chef einer Behörde kann seinen Untergebenen bindende Weisungen erteilen.

Auch in der Schule haben wir eine Hierarchie, eine bestimmte Führungsstruktur; diese unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von derjenigen der linearen Hierarchie. In der Schule gibt es nicht den nachgeordneten, weisungsgebundenen Mitarbeiter oder Untergebenen, sondern gleichqualifizierte Mitarbeiter. Lehrer haben normalerweise die gleichen Qualifikationen wie ihre Kollegen in Führungsfunktionen. Damit entfällt das Prinzip der Qualifikationsabstufung. Alle Mitarbeiter sind akademisch qualifiziert, dies finden wir in einem bestimmten Umfang lediglich in Kliniken oder in Forschungseinrichtungen. In anderen Behörden oder in der Industrie ist dies nicht der Fall. Dort ist normalerweise lediglich das Führungspersonal akademisch qualifiziert. Im Unterschied zur linearen Hierarchie können in der Schule Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse nicht nur von oben nach unten erfolgen, sondern sind ebenso von unten nach oben möglich. Beschlüsse der Lehrerkonferenz binden den Schulleiter. Es ist also unverkennbar ein Demokratieelement enthalten. Die Besoldungsunterschiede bei gleichalt-rigen Beamten in Schulen sind relativ gering. Die Leitungspersonen von Schulen haben im Gegensatz zu Behördenleitern in linearen Hierarchien mehreren Herren zugleich zu dienen (Schulaufsicht, Schulträger).

Wir sehen rückblickend, daß wir zwar im Bereich der Unterrichtsverwaltung das Prinzip der linearen Hierarchie vorfinden. Dieses endet jedoch an der Eingangstüre der Schulhäuser. Innerhalb der Schule finden wir ein völlig anderes Organisationsprinzip, ich nenne es *komplexe Hierarchie*: eine Organisationsstruktur ohne Qualifikationsabstufung, mit Entscheidungswegen auch von unten nach oben, relativ geringen Besoldungsunterschieden gleichaltriger Mitglieder, verzweigte Zustän-

digkeiten (Schulträger, Schulaufsicht) – Leitungspersonen üben auch Zieltätigkeit aus, Rekrutierung der Führungspersonen erfolgt über die Zieltätigkeit.

Das klassische Bürokratiemodell ist für die Schule nicht angemessen. Eine komplexe Hierarchie erfordert andere Führungsprinzipien als eine lineare Hierarchie.

Die Zieltätigkeit von Schule heißt Erziehen

Die Spezifik der Aufgabe von Schulleitern wird deutlich, wenn wir einen Blick auf die Zieltätigkeit von Verwaltung vs. Schule werfen. Im Finanzamt haben es die Beamten, die Zieltätigkeiten ausüben (Tätigkeiten, warum die Institution überhaupt existiert), vorwiegend mit Akten, Steuererklärungen, Bescheiden etc. zu tun.

Akten lassen sich relativ unabhängig von der Motivation, Stimmungslage und dem beruflichen Engagement der Beamten bearbeiten. Anders ist es in der Schule: Schüler im Unterricht reagieren sensibel auf die Stimmungslage von Lehrern. Im ersten Fall geht es um Abfertigung, bürokratische Erledigung, im anderen Fall um Erziehung, einen Vorgang, der die innere Bereitschaft und die personale Akzeptanz der Beteiligten voraussetzt, andernfalls ist sie zum Scheitern verurteilt. Die Einstellung zur Schule, soziales Klima, Schulinvolvement sind wichtig für den Erfolg des Lernens in der Schule. Dies sind jedoch ausnahmslos Aspekte, die durch Anweisungen, Vorschriften und Bestimmungen, nicht mit Sicherheit erreicht werden. Wäre ein Schulleiter auch administrativ noch so mächtig, so könnte er zwar Lehrern Anweisungen geben, sei es schriftlich oder mündlich. Ein gutes persönliches Verhältnis zu den Schülern herzustellen oder mit Freude jeden Tag in die Schule und den Unterricht zu kommen und fröhlich, geduldig und kreativ zu sein, die Aspekte der Freude an der Schule, der Akzeptanz von Schülern, der Bereitschaft zur Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, der Identifikation mit der Institution, an der man tätig ist, haben in der Schule einen vergleichsweise hohen, ja zentralen Stellenwert, wie in keiner anderen vergleichbaren Institution.

Der Erfolg von Schule hängt von solchen weder meßbaren, noch juristisch faßbaren Befindlichkeiten, Einstellungen und Motivationen ab. Es sind eher schwebende, atmosphärische, sensible Bedingungen, wie Schulklima, Schulethos, Unterrichtsklima, Organisationskultur etc. Lineare Hierarchien, verwaltungsmäßige Durchschaltvorgänge würden ihr Ziel stets verfehlen. Deshalb ist Führung in einer Schule unvergleichlich anspruchsvoller, auch zeitaufwendiger, kräftezehrender und kompetenzfordernder als in Institutionen mit linearer Hierarchie. Nebenbei be-

merkt, gilt das **Prinzip** der Kooperation mittlerweile auch in linearen Hierarchien als leistungsfördernd. In der Schule ist es jedoch geradezu zwangsläufig.

Wir haben also gesehen, daß 1. durch den Zwang der administrativen Struktur sowie 2. durch die Spezifik der Zieltätigkeit von Schule und 3. auch aufgrund des Bildungsziels der Kooperation das Handlungsprinzip Kooperation in der Schule geradezu konstitutiv ist.

Überzeugen und Beteiligen statt Anordnen und Kontrollieren

Wenn das Handlungsprinzip der Kooperation in der Schule dominiert, dann entfällt das *Führungsprinzip des Anordnens und Kontrollierens* durch Schulleiter. Es muß ersetzt werden durch das *Führungsprinzip des Überzeugens und Beteiligens*. Führung ist demnach eine Form der Kooperation, bei der weniger durch Amtsautorität als durch fachlich fundierte Argumentation, verbunden mit der sozialen Akzeptanz der Person, Inhalte, Vorschläge, Impulse in die gemeinsamen Überlegungen eingebracht werden mit der Absicht auf reale Veränderungen, denen sich Lehrer anschließen können, die sie zumindest ernst nehmen. In erster Linie ist durch das pädagogische Führungspersonal dafür Sorge zu tragen, daß Vorstellungen aus dem Kollegium, die dem Schulziel entsprechen, entstehen, in gemeinsame Aufgabenentwürfe und Planungen einmünden und materialisiert werden.

Voraussetzung ist die Ermöglichung von Handlungs- und Entfaltungsspielräumen für die Beteiligten. Durch die Beiträge dieses Bandes (und das galt auch für das gesamte II. Bamberger Schulleiter-Symposium) ist als Generalnenner die Erkenntnis zu verfolgen: *Schulen lassen sich nicht oder kaum von außen, sondern nur von innen heraus gestalten und formen*. Innovationen setzen die Akzeptanz der Beteiligten voraus, zumindest in der komplexen Hierarchie der Schule, sonst verlaufen sie im Sand. Deshalb kann Schulentwicklung primär nur durch die Energetisierung der vorhandenen humanen, fachlichen, professionellen Potentiale erfolgreich verlaufen.

Das **Prinzip der Beteiligung** finden wir in zwei Bedeutungsvarianten. Einmal heißt **Beteiligen** das Sichselbstbeteiligen des Schulleiters an entsprechenden Aktivitäten von Lehrpersonal im Sinne von Interesse zeigen und Förderung, zum anderen heißt **Beteiligen**, andere beteiligen (in unserem Falle die Mitglieder der Lehrerkonferenz, dazu entsprechend Eltern, Schüler und andere Ansprechpartner). Es geht generell um die Beteiligung an der Willensbildung, den Entscheidungen, an der Verantwortung sowie konkret an bestimmten Aufgaben, die delegiert werden. Der letzte Aspekt bedeutet, daß die Arbeitsbereiche verantwortlich an

einzelne Mitglieder der Lehrerkonferenz oder Gruppen übergeben werden (Fachkonferenz, Stundenplan, Fortbildung, extracurriculare Aktivitäten etc.). Dies allerdings nicht primär im Sinne von Arbeitserleichterung durch Aufgabenzuweisung durch den Schulleiter, sondern als verantwortliche, weitestgehend autonome Wahrnehmung von Aufgaben im Interesse des Ganzen. Diese – äußere – Beteiligung in diesem Sinne arbeitet nur durch die – innere – Beteiligung, das heißt, beteiligt sein, durch Identifizierung mit den Zielen der Schule und der eigenen Schule als einer kommunikativen Handlungseinheit als Ganzem.

So gesehen ist Führung durch Überzeugung und Beteiligen nichts anderes als die *Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten*.

Überzeugen und Beteiligen sind kommunikative Handlungstypen, sie verlaufen nach ganz bestimmten kommunikativen Mustern, sie sind störanfällig, ihr Ausgang ist ungewiß. Wenn sie jedoch störanfällig und offen sind, so gewinnt die alltägliche kommunikative Praxis an Wert. Um erfolgreich führen zu können, muß man als Schulleiter folglich nicht nur Zielhierarchien formulieren, die man zu verfolgen trachtet, sondern auch die Wirkungen beachten, die durch ganz bestimmte kommunikative Vorgänge erzeugt werden. Aus der Fehleinschätzung der Wirkung von Kommunikationsvorgängen können sich Störungen und Konflikte ergeben, die schwerwiegende Folgen nach sich ziehen und das soziale Klima in einer Schule vergiften.

Ich werde nun die Theorieebene der Führungsprinzipien verlassen, um mit kommunikationstheoretischen Mitteln die kommunikative Alltagspraxis im dienstlichen Umgang zwischen Lehrern und Schulleitern, Eltern und Schülern zu analysieren. Häufig sind es nämlich nicht die großen Themen, die Probleme bereiten, hier kann durch Abstimmung in der Konferenz jeweils eine Lösung, zumindest eine Zwischenlösung, die akzeptiert wird, gefunden werden, sondern es sind die kleinen Mißverständnisse, Fehlinterpretationen, die zu persönlichen Verletzungen, vergiftendem Mißtrauen führen und die gemeinsame Arbeit belasten.

Zur Anatomie kommunikativer Prozesse in der Schule

In der neueren organisationswissenschaftlichen Diskussion wird immer wieder auf die Wichtigkeit der „Beziehung zwischen Führer und Geführtem“ hingewiesen. So sieht das Führungsmodell von *Fiedler* (vgl. *Weinert* 1987, 363 ff.) diese Dimension als die wichtigste überhaupt, ähnlich *Rost* (1989), der Führung u. a. als „wirksame Beziehung“ definiert (vgl. *Fischer/Schratz* 1990, 37 ff.). Damit ist gemeint, daß nicht nur entsprechende Inhalte für erfolgreiches Führungsverhalten bedeutsam sind, sondern auch Persönlichkeit, Autorität, interpersonale Wahrnehmung,

Körpersprache, soziale Einschätzung usw. Auf diese Dimension der Beziehung als einem Aspekt gelingender Kooperation in der schulalltäglichen Kommunikation möchte ich nun speziell eingehen.

Um in die Thematik besser eindringen zu können, ist es notwendig, die Anatomie von Nachrichten genauer zu analysieren. Nehmen wir ein Beispiel: Die Junglehrerin Frauke Jessen schlägt in einer Lehrerkonferenz vor, anlässlich einer gemeinsam beschlossenen „ökologischen Woche“ die Politikerin Jutta Ditfurth zu einem Vortrag einzuladen. Der Schulleiter äußert sich wie folgt: „Die Idee von Kollegin Jessen ist sicherlich gut gemeint, die Jugend ist halt zwangsläufig radikal, doch muß ich als Direktor den Vorschlag aus politischen Gründen verwerfen, wir kämen ja in Teufels Küche! Wünscht sonst noch jemand das Wort? Dann können wir zu TOP 4a kommen.“ Der Schulleiter spricht mit scharfer Stimme nach anfänglicher Errötung des Gesichts, er schaut Frau Jessen ohne mimische Regung an, wartet weitere Wortmeldungen nicht ab, sondern fährt fort.

Sicherlich könnten wir nun, lediglich auf sachliche Information bezogen, sagen, eine Lehrerin hat in einer Lehrerkonferenz einen Vorschlag gemacht, dieser wurde vom Schulleiter nicht akzeptiert. War das alles? *Schulz von Thun* hat in einer anschaulichen Weise derartige Kommunikationsprozesse aufgeschlüsselt. Er dechiffriert die Anatomie einer Nachricht in vierfacher Weise: nach Sachinhalt (worüber informiert wird), nach Selbstoffenbarung (was der Sprecher von sich selbst kundgibt), nach der Beziehung (was ich von dir halte) und dem Appell (wozu ich dich veranlassen möchte).

Diese Einzelinformationen können alle in eine Richtung gehen, aber auch völlig unterschiedliche Bedeutungsaspekte aufweisen. Nehmen wir ein Beispiel für den ersten Fall. Oberregierungsrat Müller kommt nach Hause und bemerkt zu Frau und Kindern: „Ich bin heute befördert worden, darauf können wir alle sehr stolz sein.“ Hier ist der Sachinhalt klar, es wird mitgeteilt, daß eine Beförderung stattgefunden hat. Selbstoffenbarung sowie Appell verraten einerseits den eigenen Stolz sowie den Impuls, stolz zu sein. Die Beziehung unterstellt, daß die Familienmitglieder den Stolz des Vaters teilen. Hier haben wir, im groben zumindest, eine einheitliche Richtung der einzelnen Bedeutungsinhalte.

Für den zweiten Fall möchte ich nun die Äußerung des Schulleiters dechiffrieren. Der Sachinhalt der Antwort des Direktors lautet schlicht: „Ich bin gegen den Vorschlag.“ Was aber eigentlich interessant ist und den Fortgang der weiteren Konferenz und der Kooperation zwischen Lehrer und Schulleiter stärker betrifft, ist folgendes: Die Selbstoffenbarung heißt: „Ich bin der Direktor, das Thema ist mir unangenehm, hoffentlich

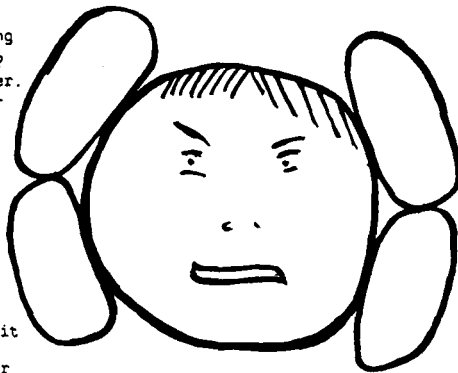
hakt niemand nach.“ Die Beziehung (was ich von dir halte) wird vor allem nonverbal manifest durch das gerötete Gesicht, den strafenden Blick, etwa: „Was erlauben Sie sich eigentlich, Sie wissen genau, daß ich als Mitglied der Regierungspartei diese Politikerin verabscheue.“ Die Appellfunktion wäre: „Wagen Sie junges Ding derartige Provokationen nicht noch einmal.“ Wir erkennen, daß Kommunikation nicht nur in der Übermittlung von sachlichen Informationen besteht, sondern in massiver Breite Beziehungen, Gefühle, Betroffenheit, Erinnerungen, Erfahrungen, Einstellungen freisetzt. Gerade diese Aspekte bestimmen häufig – oft mehr als Inhalte –, ob Kommunikation zur Kooperation führt, zur Konfrontation oder zur Isolierung.

Deshalb möchte ich abschließend gerade von diesen Teilen der Kommunikation reden, die oft wenig beachtet, manchmal unbemerkt, ja unbewußt Gesprächssituationen definieren und der weiteren Zusammenarbeit ein Gepräge geben.

Wie die Lehrerin die Äußerung aufnimmt, zeigt die Abbildung.

Selbstoffenbarung

Was ist mit ihm?
Er ist stocksauer.
Wie der mich angeschaut hat.



Sachverhalt

Er ist strikt dagegen.

Beziehung

Wie redet der mit mir? Er kanzelt mich ab. Was der plötzlich für einen Ton drauf hat!

Appell

Was soll ich tun? Protestieren, schweigen, in Zukunft nichts mehr sagen? Es hat ja doch keinen Zweck.

Was wir diesem Beispiel entnehmen können, ist folgendes:

1. Es gibt nicht nur die eine, inhaltlich sachliche Mitteilung, sondern jede Äußerung enthält einen ganzen Strom von weiteren Bedeutungssignalen.
2. Der Sachinhalt ist oft nicht der wichtigste Mitteilungsaspekt, sondern der der Beziehung.
3. Entscheidende Signale werden nonverbal übermittelt.

Dies sind keine neue Erkenntnisse, sie sind mittlerweile über 20 Jahre alt (vgl. *Watzlawick/Beavin/Jackson* 1967), doch ist ihre Wichtigkeit immer klarer geworden. Von Bedeutung ist nicht nur, was wir inhaltlich

kommunizieren, sondern noch wichtiger ist generell, wie wir etwas kommunizieren. Der „Ton macht die Musik“, etwas geht „unter die Haut“, trifft voll „ins Herz“, schlägt sich „auf den Magen“, so die Rezeption bestimmter Mitteilungen, die diesen körpersprachlichen, physiologischen Aspekt betont.

Für Schulleiterinnen und Schulleiter ist es von großer Bedeutung, diese Aspekte der Kommunikation zu beachten.

Nonverbale Aspekte dienstlicher Kommunikation

Schulleiter können im Gefolge des Führungsprinzips von Anordnung und Kontrolle Lehrer einschüchtern und Macht demonstrieren: Anmeldung eines Gesprächs über die Sekretärin, warten lassen, dem Besucher nicht entgegengehen, hinter dem Schreibtisch bleiben, keinen Platz anbieten, wenn, dann gegenüber, zurücklehnen, mit den Fingern auf der Tischplatte trommeln, öfters auf die Uhr sehen, Akten ordnen etc.

Der Besucher ist durch diese Inszenierung bereits eindeutig Bittsteller, in einer inferioren Position, in einem komplementären Kommunikationssystem, ohne daß der inhaltliche Austausch bereits begonnen hat. . . . Der Besucher kann jedoch auch im Sekretariat abgeholt, mit freundlicher Geste zur Sitzecke gebeten werden, wo man sich miteinander niederläßt. Der Schulleiter neigt sich dem Besucher zu und hört aufmerksam und konzentriert, was dieser zu sagen hat. Bei diesem Arrangement fühlt sich der Besucher ernst genommen, partnerschaftlich behandelt, in einer eher symmetrischen Kommunikationssituation.

Freilich haben wir hier idealtypische Fälle und jeder weiß, daß pädagogisches Führungspersonal nicht immer die notwendige Zeit und Ruhe hat, um sich derartig eingehend mit Besuchern auseinander- bzw. zusammensetzen. Oft genügt es auch, da sich die Beziehungsqualität eher langfristig etabliert, daß der Besucher weiß, wenn der Schulleiter könnte, würde er in dieser Weise verfahren und wenn er Zeit hat, tut er es auch. Beleidigend dagegen ist, wenn der Schulleiter vorher Zeitung liest und dann beim Gespräch dauernd auf die Uhr sieht.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf konventionelle Höflichkeitsformen, die nicht nur im Alltag, sondern auch in der Schule eine Rolle spielen. Höflichkeitsformen als kultivierte Formen des Umgangs erleichtern ein weitgehend konfliktfreies und angenehmes Umgehen miteinander, sie liefern bestimmte Vorschriften für Verhalten in bestimmten sozialen Situationen und geben Verhaltenssicherheit. Die Formen kultivierten Umgangs möchte ich nicht weiter diskutieren, sondern genauer darauf eingehen, wie menschliche Interaktion überhaupt funktioniert. Wichtig ist, nicht nur die unterschiedlichen Aussagen herauszu-

arbeiten, wie dies nach *Schulz von Thun* in unserem Beispiel geschehen ist, sondern die Mitteilungen noch deutlicher zu identifizieren, die sich miteinander interagierende Menschen übersenden.

Generell denkt man dabei an Aussagen, die verbalsprachlich vermittelt werden, weniger an nonverbale Signale, die gleichzeitig eine Rolle spielen. Diese werden jedoch häufig nicht hinreichend beachtet, deshalb kann es zu Mißverständnissen, Fehlinterpretationen und Konfliktsituationen kommen, die rational gar nicht sofort erklärt werden können. In zahlreichen Untersuchungen, in denen man überprüfen wollte, ob die Wahrheit einer Aussage eher aufgrund der verbalen oder nonverbalen Signale beurteilt wird, stellte sich eindeutig heraus, daß im Zweifelsfall das nonverbale Verhalten den Ausschlag gibt. Wichtig dabei sind vor allen Dingen die *mimische* Reaktion sowie die Stimme des einzelnen Kommunikationsteilnehmers. Dazu kommen noch Körperhaltung, Gestik, Nähe und Distanz usw. (vgl. *Rosenbusch/Schober* 1986).

Die wichtige Rolle nonverbaler Kommunikation muß uns nicht wundern. Zum einen wissen wir, daß nonverbale Kommunikation für Millionen von Jahren in der Geschichte der Menschheit die einzige Form der Verständigung war. (Erst seit etwa 5000 Jahren gibt es die Schrift, Menschen existieren seit etwa 3,8 Millionen Jahren.) Daß derartige archaische Erfahrungen bis in die heutige Zeit eine Rolle spielen, erkennen wir an bestimmten Verhaltensformen auch bei zeitgenössischen Menschen. So gibt es Drohstarren, Imponierverhalten, Demutsgesten, Revierverhalten ebenso bei Menschen, wie im subhumanen Bereich.

Andererseits stellt im Leben jedes Menschen nonverbale Kommunikation die einzige Verständigungsform in einer Phase besonders sensibler und grundlegender Entwicklung dar. Für Säuglinge und Kleinstkinder ist nonverbale Kommunikation lange das einzige Medium der Verständigung mit der sozialen Umwelt.

Erst durch nonverbale, zusätzliche Signale zur Verbalsprache erhält Sprache ihren eigentlichen Sinn. Wir müssen folglich die syntaktische Form verbalsprachlicher Äußerungen unterscheiden von ihrer kommunikativen Funktion, das heißt davon, was diese Aussage für den Empfänger bedeutet. Die Bedeutung wird oft erst durch nonverbale Äußerungsanteile etabliert. Die verbale Aussage kann sogar einen ganz anderen Zusammenhang herstellen als die kommunikative Funktion oder umgekehrt. Beispielsweise: Der Schulleiter sitzt mit seinem Kollegium bei einer Besprechung und ruft plötzlich aus: „Es zieht.“ Syntaktisch inhaltlich ist damit ausgedrückt, daß im Raum, in dem man tagt, ein Luftzug spürbar ist. Die kommunikative Funktion der Aussage jedoch, je nach Intonation, bedeutet etwa: „Wer hat denn schon wieder das Fenster aufgemacht“ oder

„Bitte, macht doch jemand das Fenster zu“ oder (in scharfem Ton gesprochen): „Ich erwarte, daß sofort jemand das Fenster schließt.“ Bestimmt wird die kommunikative Funktion derartiger Aussagen durch Betonung, Blickkontakt, mimische Äußerungen, Gesten, die die kommunikative Funktion noch unterstreichen, verdeutlichen, intensivieren oder abschwächen.

Übertragen wir unsere Einsichten nun auf den dienstlichen Verkehr innerhalb eines Schulhauses: Hier kann der Satz: „Kommen Sie doch bitte mit ins Schulleiterzimmer“ je nach Intonation und paralinguistischem Ausdruck völlig andere Sprechhandlungstypen repräsentieren, so eine höfliche Einladung bis zu einem strikten Befehl, eine Drohung oder eine emotionslose sachliche Aufforderung. Diese Feinheiten sind von Schulleitern zu beachten. Wie Schulleiter von ihren Lehrerinnen und Lehrern eingeschätzt werden, hängt nicht nur von ihrer Stellung, Kompetenz und Integrität ab, sondern ebenso von der Art, wie sie mit einzelnen Mitgliedern des Kollegiums oder der Lehrerkonferenz als ganzem umgehen.