

# Pädagogische Welt

Zeitschrift für  
Unterricht und Erziehung

**46. Jahrgang 1992**

Schriftleitung: Schulrat *Peter Franke*  
Rektor *Konrad Lemnitzer*  
Professor *Dr. Dr. Werner Wiater*

**Verlag Ludwig Auer Donauwörth**

---

# Impressum

## Schriftleitung:

Schulrat *Peter Franke*, Fichtenweg 5,  
8301 Rudelzhausen, Tel. 0 87 52/5 78

Rektor *Konrad Lemnitzer*, Escherholzweg 1,  
8031 Gilching, Tel. 0 81 05/84 31

Professor Dr. Dr. *Werner Wiater*, Hochstiftstraße 16,  
8900 Königsbrunn, Tel. 0 82 31/3 26 88

---

Nicht angeforderte Manuskripte bitte an Herrn  
*Lemnitzer* senden.

---

## Beirat der Pädagogischen Welt:

Prof. Dr. *Helmut Beilner*, Regensburg;  
Schulamtsdirektor *Bernhard Czinczoll*, Regensburg;  
Prof. Dr. *Wolfgang Einsiedler*, Nürnberg;  
Abteilungsdirektor *Franz-Josef Gaßner*, München;  
Prof. Dr. *Hans Glöckel*, Nürnberg;  
Ministerialrat *Georg Hahn*, München;  
Schulamtsdirektor *Anton Kreuz*, Bad Griesbach;  
Prof. Dr. *Josef Lauter*, Schwäbisch Gmünd;  
Schulrat Dr. *Paul Olbrich*, Dillingen;  
Dr. *Rolf Siller*, Karlsruhe;  
Prof. Dr. *Karl Stocker*, München;  
Professor Dr. *Walter Tröger*, Regensburg;  
Prof. Dr. *Oswald Watzke*, Kiel;  
Prof. Dr. *Erich Weber*, Augsburg;  
Ministerialrat Dr. *Helmut Wittmann*, München;  
Prof. Dr. *Helmut Zopfl*, München

Die „Pädagogische Welt“ erscheint monatlich mit  
48 Seiten zum Heftpreis von DM 4,50 im Jahres-  
abonnement von DM 54,-. Der Preis des Einzel-  
heftes beträgt DM 7,80. Für Studierende, Lehramts-  
anwärter und Studienreferendare beträgt das  
Jahresabonnement DM 27,-. Alle Preise zuzüglich  
Porto.

**Verlag und Druck:** Ludwig Auer GmbH,  
Postfach 1152, 8850 Donauwörth  
Postgiro München Nr. 232-801, BLZ 700 100 80

**Eigentümer und Herausgeber:**  
Pädagogische Stiftung Cassianum in Donauwörth  
ISSN 0342-8257

**Anzeigenverwaltung:** Ludwig Auer GmbH,  
Postfach 1152, 8850 Donauwörth,  
Telefon (0906) 73-1 41, Telefax (0906) 7 31 77

**Verantwortlich für den Anzeigeninhalt:**  
Ludwig Auer GmbH

---

## Mitarbeiter an diesem Heft:

*Benker-Wienands, Udo*; Lehrer; Raitschin 5,  
8671 Regnitzlosau

*Burger, Alice*; Lehrerin; Hinterer Bach 10,  
8600 Bamberg

*Kolbinger, Karl-Heinz*; Seminarrektor; Altomünster-  
straße 41, 8000 München 50

*Dr. Mauermann, Lutz*; Universität Augsburg,  
Universitätsstraße 2, 8900 Augsburg

*Mussenbrock, Kirsten*; RWTH Aachen, Ahorn-  
straße 55, 5100 Aachen

*Peter, Maria*; Regierungsfachberaterin; Tellsteige 4,  
8700 Würzburg

*Vatter, Jochen*; Konrektor; Junkerstraße 6,  
8433 Parsberg

*Weingärtner, Helmut*; Schulrat; Bleinsteinstraße 35,  
8340 Pfarrkirchen

*Dr. Dr. Wiater, Werner*; Professor; Hochstift-  
straße 16, 8901 Königsbrunn

*Dr. Zopfl, Helmut*; Professor; Hallgartenstraße 8,  
8000 München 70

---

## Beilagenhinweis

Einem Teil dieser Auflage liegt ein Prospekt  
des Verlages Ludwig Auer, Donauwörth, bei.  
Wir bitten unsere Leser um freundliche  
Beachtung.

Lutz Mauermann

# Miteinander auf dem Weg zur „guten“ Schule

## Zur Bedeutung des Faktors „Kooperation“ bei der Gestaltung schulischer Erziehungsprozesse

Prof. Dr. Erich Weber anlässlich seiner Emeritierung gewidmet.

### 1. Kooperation als Erziehungsziel

Eine Gesellschaft, die sich der Menschenwürde, der Freiheit und der Gleichheit als zentralen Grundwerten staatlicher Ordnung und humanen Zusammenlebens verpflichtet weiß, ist permanent auf Kommunikation und Zusammenarbeit angewiesen. Eine demokratische Staats- und Lebensform muß sich angesichts des aus der Freiheitsgarantie individueller Weltanschauungen resultierenden Pluralismus ständig ihrer fundamentalen Übereinstimmung gemeinsamer Interessen und Ziele vergewissern. Das erfordert Verständigung und Konsensbildung. Kooperation und Abstimmung kennzeichnen auch die Arbeitswelt einer spezialisierten, technisierten Industriegesellschaft. Es ist deshalb nur folgerichtig, wenn die Pädagogik und die Lehrpläne für die Schulen Erziehungsziele formulieren und begründen, die diese gesellschaftlichen Verhältnisse berücksichtigen.

Für Weber beispielsweise sind wichtige Elemente für ein menschenwürdiges von *demokratischem Ethos* bestimmtes Zusammenleben „Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft auf der Basis von freier und vernünftiger Diskussion unter Einbeziehung gegenseitiger, konstruktiver Kritik sowie Bereitschaft zum Hinzu- und Umlernen“ und „Wille zur fairen Konfliktregelung und zum guten Kompromiß“ (1978, S. 93).

Nicht nur die allgemeinen Vorbemerkungen der Lehrpläne, auch die Lernziele einzelner Fächer (z. B. Sozialkunde, politische Bildung, Ethik, Religion) beschreiben wünschenswerte *kooperative Kompetenzen* von Heranwachsenden. Bedarf es eigentlich eines Beweises dafür, daß solche Fähigkeiten am besten durch „learning by doing“ angebahnt und ausgebildet werden? Selbst wenn in diesem Fall nichts mehr bewiesen zu werden braucht, müssen Beobachtungen im Alltag mancher Schulen dann nicht um so unerklärlicher erscheinen:

- Schülerinnen und Schüler, die gegeneinander konkurrieren, auf den eigenen schulischen Erfolg konzentriert und unansprechbar für gemeinsame Aufgaben des außerunterrichtlichen Schullebens;
- Lehrerinnen und Lehrer, die nur ihre Schulstufe und ihr Fach sehen, sich nicht kümmern darum, was andere Kolleginnen und Kollegen in der Klasse unterrichten oder unterrichtet haben, Lehrerkonferenzen und Elternabende für pure Zeitverschwendung halten;
- Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulleitenden und Schulleiter, die ohne Rücksprache mit Betroffenen Entscheidungen treffen oder sich hinter Paragraphen verschanzen, wenn es um pädagogische Änderungswünsche geht;
- Eltern, die nur dann in der Schule aufkreuzen, wenn die Noten der Kinder nicht ihren Erwartungen entsprechen?

Überzeugungsarbeit und Hilfen zur Verbesserung scheinen nach wie vor nötig zu sein. Weiteres Material für eine Untermauerung der These vom „Gemeinsam-geht's-besser“ – auch in der Schule – zusammenzutragen, ist die Intention der nachfolgenden Ausführungen. Neuere Befunde aus drei Forschungsbereichen werden herangezogen: der kognitiven Entwicklungspsychologie, der aktuellen Schulforschung und der psychologischen Krisenforschung. Jeder dieser Bereiche enthält Hinweise auf die Bedeutung des Faktors „Kooperation“ für die menschliche Entwicklung und Erziehung.

### 2. Kooperation und Moral:

#### *Die entwicklungspsychologische Perspektive*

In seiner klassischen Studie zum moralischen Urteil beim Kinde hat Piaget bereits 1932 darauf hingewiesen: Autonomes moralisches Denken und normative Geltung von Prinzipien erwachsen – ebenso wie die Intelligenz – aus der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Für die Entwicklung des moralischen Bewußtseins ist die gleichberechtigte Interaktion der Kinder von größter Bedeutung. Die bis et-

wa zum neunten Lebensjahr vorherrschende heteronome Autoritätsmoral (Moral unter Zwang) wandelt sich durch die Kooperation mit den Altersgleichen in eine *Moral gegenseitiger Achtung*. Piaget vertraut auf die selbstorganisierenden Kräfte der peer group, hebt aber auch die Bedeutung von Vorbildern hervor: „Es ist klar, daß in unseren Gesellschaften, wo die Moral... gerade diejenige der Zusammenarbeit ist, die *Beispiele der Umgebung diese Entwicklung der kindlichen Moral beschleunigen* (1986, S. 384, Hervorh. d. V.). In seinen pädagogischen Schlußfolgerungen empfiehlt er schon damals „Gruppenarbeit“ und „Self-Government“ der Schüler als förderliche Methoden der Moralerziehung (a. a. O., S. 476 ff.).

Kohlberg, der in seiner *Stufentheorie der moralischen Entwicklung* die Gedanken Piagets aufgenommen und differenziert hat, beschreibt die Unterschiede im moralischen Urteil auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen mit Hilfe der *sozialen Perspektive*, die das Individuum dabei jeweils einnimmt. Der soziale Horizont wird mit steigender Stufe weiter.

**Stufe 1:** Egozentrische Perspektive: zwei Standpunkte können noch nicht miteinander verknüpft werden.

**Stufe 2:** Konkret individualistische Perspektive: eigene Interessen können von denen der Autoritäten und anderer Personen unterschieden werden. Interessenausgleich erfolgt durch gegenseitige Dienstleistungen.

**Stufe 3:** Perspektive, aus der sich der einzelne in seiner Beziehung zu anderen Individuen sieht: gemeinsamen Gefühlen und Erwartungen wird gegenüber individuellen Interessen größeres Gewicht beigemessen; verschiedene Standpunkte können durch Perspektivwechsel miteinander verknüpft werden (Goldene Regel).

**Stufe 4:** Standpunkt des gesellschaftlichen Systems wird eingenommen, von dem aus die Qualität interpersoneller Abmachungen und Motive beurteilt werden kann.

**Stufe 5/6:** Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Werte, Rechte und Prinzipien bewußt ist, die der Gesellschaft vorgeordnet sind.

Für die Erziehung folgert *Kohlberg* unter anderem: Den Heranwachsenden müßten viele Möglichkeiten zur Rollenübernahme und zum Perspektivenwechsel gegeben werden, um die Entwicklung des moralischen Denkens zu fördern. Eine „*Moral der Kooperation*“ könne, nach Ansicht von *Kohlbergs* Schüler *Lickona* in vierfacher Weise die Entwicklung moralischen Denkens anregen:

(1) In der Kooperation erleben die Kinder selber die Notwendigkeit von Regeln und sozialen Übereinkünften. Sie erhalten Gelegenheit, sich „*Moral zu konstruieren*“.

(2) Kooperative soziale Interaktion fördert wechselseitige Perspektivenübernahme, weil Ideen verglichen und die Handlungen auf ein gemeinsames Ziel hin koordiniert werden müssen.

(3) Kooperation und das Nachdenken über dessen Bedeutung für das Zusammenleben wirken der Tendenz entgegen, „sich unserer sozialen Verantwortlichkeit zu entziehen und sich nur um das Selbst zu kümmern“ (*Lickona* 1983, S. 206).

Schließlich tragen (4) das in kooperativen Projekten enthaltene Konfliktpotential und die Bewältigung von Konflikten zu Stimulation der moralischen Entwicklung bei.

Als pädagogische Strategien werden z. B. vorgeschlagen: Gruppenprojekte, Gespräche über Regeln für gemeinsames Arbeiten und über Vor- und Nachteile von Kooperation, Partnerarbeit, kooperative Klassenarbeiten, Helfersysteme, Mitbeteiligung am Lehrplan. Hier läßt sich mit Recht anmerken, dies seien ja längst bekannte Methoden, die spätestens seit dem Aufkommen reformpädagogischer Ideen zum Standardrepertoire moderner Unterrichtsmethodik gehören sollten. In diesem Sinne stellen *Lickonas* Vorschläge tatsächlich nichts Neues dar; neu ist lediglich die Akzentuierung dieser Methoden unter den Aspekt ihrer Bedeutung für die kindliche Moralentwicklung.

Moralisches Bewußtsein ist eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für moralisches Handeln. Die vorgenannten Methoden begünstigen eine Verknüpfung von Denken und Handeln, machen das Funktionieren von Normen, Übereinkünften, Regeln u. ä. direkt erfahrbar. Nach dieser Maxime verfahren beispielsweise jene Versuchsschulen, die sich dem von *Kohlberg* und seinen Mitarbeitern entwickelten Konzept einer *Gerechten Gemeinschaft* (just community) verschrieben haben (s. *Kohlberg* u.a. 1978; *Power* 1988; *Higgins* 1987; *Lind* 1988; *Schreiner* 1987). Gespannt darf man sein auf die Ergebnisse des auf der Basis dieses Ansatzes

vom nordrhein-westfälischen Kultusministerium 1987 gestarteten Projekts „*Demokratie und Erziehung in der Schule*“, in dem versucht werden soll,

– didaktische Materialien zu erstellen, durch die ‚moralische Dilemmata‘ in unterschiedlichen Fächern und Jahrgangsstufen thematisiert werden können,

– Möglichkeiten für eine Beteiligung von Schülern und Schülerinnen an der sozialen Gestaltung des Schullebens herauszufinden und Anregungen zu ihrer Nutzung zu geben,

– unterrichtspraktische Hilfen zu entwickeln, die es dem Lehrer ermöglichen, moralische Dilemmata im Unterricht adäquat einzusetzen, und die ihn für die unterschiedlichen Argumentationsmuster der Schüler sensibilisieren,

– herauszufinden, welche Effekte moral-kognitive Interventionen und eine stärkere Beteiligung der Schüler auf die Gestaltung von Schule und Unterricht haben“ (*Schirp* 1988, S. 97).

### 3. Kooperation und Schulqualität:

#### *Die schulorganisatorische Perspektive*

Bei früheren Forschungen des Einflusses der Schule auf die Beseitigung von ungleichen Chancen standen Variablen im Vordergrund, etwa die finanzielle oder materielle Ausstattung einer Schule, die politisch leicht manipulierbar sind. Die aus den Befunden sich ergebende pessimistische Sicht von der Wirksamkeit von Schulen wurde erst durch Untersuchungen korrigiert, die auch die Organisationsstruktur und Interaktionsprozesse innerhalb einer Schule berücksichtigen (z. B. *Rutter* u. a. 1980). Einen großen Fortschritt in der Diskussion über Schulqualität erbrachte jene vergleichende Analyse vorliegender einschlägiger Forschungsergebnisse von *Purkey & Smith* aus dem Jahre 1983, deren deutsche Übersetzung im Sammelband von *Aurin* (1990) erschienen ist. In diesem Überblick werden 13 Hauptfaktoren einer guten Schule herausgearbeitet, die neben Strukturelementen wie Schulleitung, Stabilität und Weiterbildung des Kollegiums, unterrichtsbezogene Führung sowie Unterstützung und Mitarbeit der Eltern auch vier Prozebelemente beinhalten. Letztere definieren das Klima einer Schule und sorgen für eine „*produktive Schulkultur*“: die gemeinsamen Planungen und kollegialen Beziehungen, das Zusammengehörigkeitsgefühl, von allen geteilte klare Zielvorstellungen und hohe Leistungserwartungen sowie Ordnung und Disziplin innerhalb der Schule.

*Purkey* und *Smith* bezeichnen die Prozebelemente als die treibende Kraft einer Schule. Soll eine erhöhte Wirksamkeit einer Schule angestrebt werden, müsse man Schule als Organismus betrachten und „etwas Vertrauen in die Fähigkeit der Menschen (verlangen), zusammen auf gemeinsame Ziele hinzuarbeiten“ (*Purkey & Smith* 1990, S. 40). Dies wiederum lege einen „partizipatorischen Ansatz“ der Veränderung nahe.

Zu einem ähnlichen Schluß kommen *Austin & Holowenzak* (1990) bei der Analyse einer fünfzehnjährigen Längsschnittuntersuchung von 30 Grundschulen in Maryland/USA: „Ungewöhnlich erfolgreiche Schulen haben ein Klima, in dem anscheinend stärker ein partizipatorisches als ein repräsentatives Demokratieverständnis zum Ausdruck gelangt... Die Forschung über beispielhafte Schulen lehrt, daß die aktive Mitarbeit innerhalb einer einzelnen Schule den Lehrern, der Schulleitung und den Eltern das Gefühl gibt, daß sie einen signifikanten Einfluß auf das Schulgeschehen haben“ (S. 63).

Belege für den Zusammenhang von Schulqualität und einer auf Kooperation ausgerichteten Schulorganisation lassen sich auch in neueren Untersuchungen im deutschsprachigen Raum finden.

In seinen Schulportraits von Berliner Hauptschulen sind *Roeder* (1986) und seine Mitarbeiter auch der Frage nach den förderlichen Bedingungen eines guten Schulklimas nachgegangen. An derjenigen Schule, in der – nach den Beobachtungen der Forscher – das vergleichsweise beste Arbeits- und Lernklima herrscht, ist das Kollegium altersmäßig homogener, die Fluktuation geringer. Neben institutionalisierten Fachkonferenzen gibt es dichte informelle Kooperation in Teilgruppen des Kollegiums. Im Kollegium herrscht ein ausgeprägtes Bewußtsein über gemeinsame Ziele und Aufgaben der Schule. Anlässe zur Konsensbildung werden bereitwillig aufgenommen: jährlich gemeinsame Reisen des Kollegiums, gemeinsame Vorbereitung von Schulfesten, Kneipenbesuch nach Konferenzen, Entwicklung neuer Unterrichtseinheiten, sorgfältige Abstimmung über die Organisation der Leistungskurse u. ä. (*Roeder* 1986, S. 35).

Für *Oswald* u. a. ist neben dem spezifischen Rollenverständnis der am Schulbetrieb direkt beteiligten Personen (Schulleiter, Lehrer, Schüler) die Qualität der Interaktion bzw. Kommunikationsstrukturen für das Klima der jeweiligen Schule verantwortlich. Aus Befragungen an 62 österreichischen

Schulen und 119 Klassen geht hervor, daß aus der *Sicht der Lehrer* die Einschätzung des Schulklimas hauptsächlich aus der Wahrnehmung personaler Beziehungen resultiert. Die *Beziehung zu und zwischen den Kollegen* hat den größten Einfluß (Oswald 1986). Die Wahrnehmung des „Betriebsklimas“, wie es die Lehrer sehen, korrespondiert mit derjenigen der Schüler. Auf diese Parallele hat die Konstanzer Untersuchung aufmerksam gemacht. Sehen die Lehrer das Klima an ihrer Schule positiv, dann spiegelt sich dies auch in den Wahrnehmungen der Schüler wider. *Schüler* von Schulen mit gutem Lehrerklima unterscheiden sich u. a. von denjenigen an Schulen mit schlechterem Klima am deutlichsten darin,

- daß sie ein stärkeres *Nähegefühl* (Vertrauen) zum *Lehrerkollegium* haben;
- daß ihnen mehr *Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten* eingeräumt werden;
- daß sie sich *weniger kontrolliert* und unter Leistungsdruck fühlen;
- daß sie höhere *Selbständigkeitserwartungen* und geringere Anonymität verspüren.

„Die Einbeziehung der Schüler in die selbstverantwortliche Mitgestaltung schulischen Lebens scheint ein strategisch wichtiger Aspekt zu sein“ (Fend 1987, S. 73).

*Eltern* werden von der Schulwirkungsforschung bislang leider noch in sehr geringem Maße ins Kalkül gezogen (vgl. Potthast 1991). Aber auch in deren Augen scheint der Faktor Kooperation eine bedeutsame Rolle zu spielen. Eltern, die das Klima an ihrer Schule als gut beurteilen, nehmen bei den Lehrern „ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und Förderung der Schüler bei angemessenem Leistungsdruck“ wahr (Oswald 1989, S. 350). Eltern sind bereit, sich für schulische Belange stärker zu engagieren, wenn sie auf kooperationsbereite Lehrer stoßen.

Die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung haben Impulse für die bildungspolitische Diskussion erbracht. Vor einer vorschnellen Umsetzung der Befunde durch rezeptartige Berücksichtigung der aufgedeckten Elemente und der Annahme, dadurch könne das Schulqualitätsproblem allerorten gelöst werden, ist allerdings zu warnen.

**a) Effektivitätskriterien:** Die meisten Untersuchungen, speziell die angelsächsischen, definieren die Wirksamkeit von Schulen durch Leistungstests in Kernfächern wie Mathematik und Muttersprache. Unberücksichtigt bleiben andere Indikatoren, die ebenfalls eine „gute“ Schule ausmachen (sollten): musisches Schaffen, Kreativität, Wertorientierung, soziales Lernen, moralisches Bewußtsein u. ä.

**b) Zusammenhang der Elemente:** Weitgehend unbekannt ist, wie einzelne Elemente (z. B. die Lehrerverbände) mit anderen (z. B. Organisation und Verwaltung) zusammenhängen, wie sie günstig kombiniert, koordiniert und umgesetzt werden können im Interesse einer je spezifischen Schule. Über die Prozesse, an deren Ende bestimmte Wirkungen stehen, ist noch viel zu wenig bekannt (vgl. Chapman 1991; Hopkins 1991).

**c) Innovationsbereitschaft:** Auf dem Verordnungsweg läßt sich eine Verbesserung der einzelnen Schule wohl kaum mit Aussicht auf Erfolg bewerkstelligen. Innovationen lassen sich hauptsächlich dadurch erreichen, daß man die Menschen am Arbeitsplatz Schule stark macht. Die Energie zur Veränderung wird vom aktiven Engagement der in der und für die Schule Handelnden gespeist (vgl. Rosenholtz 1989).

---

#### 4. Kooperation und Belastung: Die krisenpsychologische Perspektive

---

Der von Rosenholtz geäußerte Vorbehalt gegenüber einer Reform, die auf dem Verordnungsweg in Gang gebracht werden soll, lenkt den Blick wieder auf das Individuum als Träger und Wegbereiter innovativer Veränderungen. Trotz Arbeitszeitverkürzung und Verringerung der Klassenstärken in den vergangenen Jahren ist das Schullehnen für die Lehrpersonen nicht leichter geworden. Zunehmend mehr Aufgaben, die im erzieherischen Bereich liegen, sollen von der Schule übernommen werden. Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer werden mit den neuen oder andersartigen Herausforderungen gleich gut fertig. Das mag ein Grund dafür sein, weshalb in der letzten Zeit verstärkt das Thema *Lehrerbelastung* diskutiert (vgl. z. B. Schönwälder 1987; Mauermann 1989, 1990) und das *Burnout-Syndrom* bei Lehrern analysiert wird (Becker & Gonschorek 1989; Susteck 1991).

Bei der Untersuchung spezifischer Belastungen im Beruf und deren Bewältigungsformen wird Bezug genommen auf *Erkenntnisse der psychologischen Krisenforschung*, die heute schon einen „Kernbereich der sich rasch entfaltenden Psychologie der seelischen Gesundheit“ darstellt (Ulrich 1987, S. VIII). Demnach kann man nicht von simplen Kausalbeziehungen zwischen Belastungen einerseits und psychischen Beeinträchtigungen andererseits ausgehen. Objektivierbare Belastungsfaktoren können nur zum geringen Teil den Ausbruch seelischer Störungen erklären. Man nimmt deshalb

an, daß es eine große Anzahl sogenannter Moderatoren gibt, „die auf die Beziehung zwischen streßreichen Erfahrungen und psychischer Anpassung bzw. Fehlanpassung einen entweder schwächenden (...) oder verstärkenden (...) Einfluß ausüben“ (Bailer 1989, S. 16).

Ob und inwieweit es dem Belasteten gelingt, sich an Streßsituationen anzupassen, hängt von verfügbaren Bewältigungsressourcen und -formen ab. Bailer (1989) zählt zu den Bewältigungsressourcen u. a. folgende Persönlichkeits- bzw. Umweltmerkmale:

- soziale Unterstützung und *soziales Netzwerk*, d. h. die Einbindung des Menschen in ein System von vertrauensvollen Beziehungen zu anderen; ihr Vorhandensein bietet nachhaltigen Schutz vor Beeinträchtigungen angesichts belastender Lebensumstände,
- *Freizeit*, d. h. deren Nutzung zur Erholung und Entspannung,
- *Selbstwertgefühl*, d. h. eine situationsübergreifende Einstellung gegenüber der eigenen Person; positive Selbstbewertung erhöht die Stabilität gegenüber Stressoren,
- *Kontrollbewußtsein*, d. h. die subjektive Meinung über die persönlichen Einflußmöglichkeiten in einer bestimmten Situation.

Die psychologische Krisenforschung geht von der Annahme aus, daß die Person durch ein erweitertes Repertoire von Bewältigungsressourcen und -reaktionen vor negativen Auswirkungen belastender Erfahrungen geschützt werden kann. Aus dieser Sicht erhält Kooperation in der Schule zusätzliche Bedeutung für die Psychohygiene der dort Tätigen. Miteinander auf gemeinsam gesteckte Ziele hinzuarbeiten, könnte dazu verhelfen, den Arbeitsplatz Schule zu einem sozialen Netzwerk auszubauen, in dem die handelnden Personen (Lehrer wie Schüler) einbezogen sind in ein Geflecht sozialer Beziehungen, durch die man Zuwendung, Hilfe und Rat erwarten kann.

---

#### 5. Zusammenfassung und Ausblick

---

Kooperatives Handeln im Bereich Schule ist heutzutage keineswegs die Regel, vielfach stößt es wegen des damit verbundenen Mehraufwands an Zeit auf Ablehnung bei Lehrern, Schulleitern, Schülern und Eltern. Das Zeitargument muß jedoch in den Hintergrund treten, wenn man die Konsequenzen aus den vorgetragenen Be-

funden für die Lern- und Lebensqualität von Schule bedenkt. Zusammenfassend läßt sich sagen:

- Kooperation ist ein unabdingbares Element einer arbeitsteiligen Gesellschaft mit einer demokratischen Staats- und Lebensform. Die Anbahnung von Kooperationsfähigkeit stellt ein wichtiges Erziehungsziel für die Schule dar.
- Gemeinsames Handeln erweitert die soziale Perspektive und trägt zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins bei. Kooperation ist nicht nur Ziel sondern auch Methode der moralischen Erziehung.
- Gemeinsames Planen, kollegiale Beziehungen, Zusammengehörigkeitsgefühl, von allen geteilte klare Zielvorstellungen definieren unter anderem eine produktive Schulkultur, die nachweislich die Qualität von Schule verbessern.
- Kooperatives Handeln ist geeignet, Belastungen am Arbeitsplatz Schule zu vermindern. Es dient der Erweiterung eines Repertoires von Bewältigungsressourcen und Bewältigungsformen bei psychischem Streß.

Für die Stärkung des Faktors Kooperation innerhalb der Schule gibt es nahezu unzählige Möglichkeiten. Sie reichen von den Lehr- und Sozialformen des Unterrichts (Partner-, Gruppen-, Projektarbeit) bis hin zu schulinternen pädagogischen Konferenzen (s. *Hell* 1991). Eine „Gelenkfunktion für Schulqualität und Schulverbesserung“ scheint dabei der *Zusammenarbeit in Kollegien* innerhalb der Einzelschule zuzukommen (*Steffens & Bargel* 1987; *Steffens* 1990). Eine nur formal praktizierte Kooperation wird nicht ausreichen. Es bedarf vielmehr eines weiteren Konzepts schulinterner Entwicklung sowie größerer *Gestaltungsspielräume* und *Experimentierfreudigkeit*, als dies gegenwärtig an staatlichen Schulen der Fall ist. Wenn zur Zeit private Schulträger mit alternativen Schulmodellen Konjunktur haben, so dürfte dies nicht zuletzt daran liegen, daß hier häufig gemeinsame klare Zielvorstellungen vorhanden und kooperative Aushandlungs- und Problemlösungsprozesse, z. B. über El-

ternmitbeteiligung, etabliert und selbstverständlich sind. Weshalb sollte es nicht möglich sein, den für Privatschulen geltenden pädagogischen Gestaltungsspielraum auch im staatlichen Schulwesen einzuführen? Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes können durchaus ein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen abgeben, wie dies unlängst *Vogel* (1991) aufgezeigt hat. England beschreitet seit dem Education Reform Act von 1988 mit seinem School Development Plans Project offensichtlich diesen Weg zur *Stärkung der Selbst-Management-Kräfte einzelner Schulen* (s. *Hargreaves* u. a. 1989; *Hopkins* 1991): Der hierfür entwickelte Leitfaden ist ein beachtenswertes Modell für einen gemeinsam zu beschreitenden Weg zur besseren Schule.

#### Literatur

- Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schule – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990
- Austin, G. R. & Holowenzak, S. B.: Erwartungen – Führung – Schulklima. In: Aurin 1990, S. 46–63
- Bailer, J. H.: Bewältigung familiärer und beruflicher Belastungen. Konstanz 1989
- Becker, G. E. & Gonschorek, G.: Kultusminister schicken 55 000 Lehrer vorzeitig in Pension. Pädagogik, 1989, 41, Heft 6, 16–23
- Chapman, J.: School effectiveness and management: The enmeshment of the qualitative and quantitative concerns of schooling. Cardiff, Jan. 1991
- Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Wiesbaden 1987, S. 55–79
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D., Leask, M., Connolly, J. & Robinson, P.: *Planning for school development*. Cambridge 1989
- Hell, P.: Lehrer auf dem Weg zu einem pädagogischen Team. Pädagogische Welt, 1991, 45, 28–31
- Higgins, A.: Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft-Schule. In: Lind, G. & Raschert, J. (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit*. Weinheim 1987, S. 54–72
- Hopkins, D.: Changing school culture through development planning. Cardiff, Jan. 1991
- Kohlberg, L., Wasserman, E. & Richardson, N.: Die Gerechte Schulkoooperative. In: Portele, G. (Hrsg.), *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978, S. 215–259
- Lickona, T.: Kooperation als Ziel und Methode moralischer Erziehung. In: Schreiner, G. (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig 1983, S. 175–209
- Lind, G.: Die „Gerechte Gemeinschaft-Schule“ – Erziehung in Demokratie. In: Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.), *Schulleben und Schulorganisation*. Wiesbaden 1988, S. 73–95
- Mauermann, L.: Der Lehrer im Spannungsfeld von Resignation und Innovation. Ottobrunn 1989, S. 1–19
- Mauermann, L.: Resignieren oder bewältigen? *Lehrer-Journal Hauptschulmagazin*, 1990, 5, Heft 11, 55–57, 62
- Oswald, F.: Schulklima – Auswirkung der personalen Beziehung auf das Lernen. In: Vierlinger, R. (Hrsg.), *Eine gute Schule – was ist das?* Passau 1989, S. 335–361
- Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986
- Potthast, K. H.: Gute Schule in der Sicht der Arbeitsgemeinschaft der 2000 freien Schulen. In: Berg, H. C. & Steffens, U. (Hrsg.), *Schulqualität und Schulvielfalt*. Wiesbaden 1991, S. 99–104
- Power, C.: The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 1988, 17, 195–208
- Purkey, S. C. & Smith, M. S.: Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin 1990, S. 13–45
- Roeder, P. M.: Lehrerkoooperation und Schulqualität. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1986, 38, Heft 7/8, 30–35
- Rosenholtz, S.: *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York 1989
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J.: *Fünfzehntausend Stunden*. Weinheim 1980
- Schirp, H.: Begabung – Lernen – Schulqualität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Begabung – Lernen – Schulqualität*. Soest 1988<sup>2</sup>, S. 85–100
- Schönwälder, H.-G. (Hrsg.): *Lehrerarbeit*. Freiburg/Brsg. 1987
- Schreiner, G.: Schule als „moral democracy“? *Die Deutsche Schule*, 1987, 79, 13–27
- Steffens, U.: Kooperation in Kollegien und Schulqualität – Empirische Befunde aus der Konstanzer Schulforschung. Referat beim 2. Bamberger Schulleiter-Symposium, Dez. 1990
- Steffens, U. & Bargel, T.: „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In: dies. (Hrsg.), *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Wiesbaden 1987, S. 1–20
- Susteck, H.: Das Burnout-Syndrom. *Pädagogische Welt*, 1991, 45, 201–205
- Ulrich, D.: *Krise und Entwicklung*. München 1987
- Vogel, J. P.: Die Privatschulbestimmungen des Grundgesetzes – Ein Verfassungsmodell für das gesamte Schulwesen. In: Berg, H. C. & Steffens, U. (Hrsg.), *Schulqualität und Schulvielfalt*. Wiesbaden 1991, S. 73–79
- Weber, E.: *Erziehungsprobleme in der modernen Gesellschaft*. Donauwörth 1978