

LEHRERKOOPERATION: THEORETISCHE REFLEXION ÜBER VORAUSSETZUNGEN ZUR ERWEITERUNG VON KOOPERATIVITÄT BEI LEHRERN

Rainer Lengert¹

Zusammenfassung

Viele Bildungseinrichtungen verfolgen den Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, mit der Absicht, das Arbeitsklima zu pflegen und vor allem zur Verbesserung der Qualität ihres Bildungsangebotes. Allerdings bereiten die kooperativen Initiativen oft Unannehmlichkeiten, es sei denn, die Beteiligten kennen die umfangreichen Hintergründe, die höhere oder mindere Ebenen von Kooperation erleichtern oder behindern können. Diese Lücke wird im vorliegenden Artikel abgehandelt, indem neun Prämissen als Voraussetzung zur Erweiterung der Kooperation zwischen Lehrern dargestellt werden. Im Bewusstsein dieser Prämissen, ist es möglich, empirische Erforschungen künftig zu instrumentalisieren, wie auch Wege zu schaffen, Anforderungen an Lehrer und Schulen gewisser zu verwalten.

Schlagwörter: Lehrerberuf; Kooperation; Professionalität; Wohlbefinden

THEMATISCHE EINORDNUNG: LEHRERKOOPERATION ALS NOTWENDIGE SATRATEGIE AN SCHULEN

Die Komplexität des Lehrerberufs zwingt zur immerwährenden Weiterentwicklung der Art und Weise, den Lehrerberuf wahrzunehmen. Dies wird immer häufiger unter dem Gesichtspunkt der Erweiterung von Kooperation und Reflexivität, o. a. der kollektiven Reflexion, unter Lehrern abgehandelt. Die kollektive Reflexion (oder Kooperativität)² kann gegen negative Folgen, die sich im Innern des Berufes erzeugen und aufrechterhalten, warnen und vorbeugen. Die kollektive Kooperation trägt wesentlich zur Konstruktion und

¹Rainer Lengert, Studium in Portugiesisch und Deutsch, Master in Theologie, Dr. Rer. Soc. in Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen, Deutschland. Zurzeit Koordinator der Abteilung für Psychopädagogik und Dozent für Aufsatz und Kommunikation an der Fachhochschule Horizontina, FAHOR.

² Kooperativität bezeichnet den kooperativen Leitfaden und damit die kollektive Reflexion. Kooperation hat hingegen einen praktischen Inhalt als Organisationsform.

Rekonstruktion der Sinnhaftigkeit des Lehrerberufs bei (PERRENOUD e THURLER, 2006), besonders über das Aggieren zwischen den Partnern des Lehrlernprozesses.

Wenn für die gesellschaftlichen Herausforderungen der heutigen Schule die Kooperation als Lerninhalt unerlässlich ist, wird es desto wichtiger, in Zusammenarbeit, in Gegenseitigkeit und in Reziprozität zwischen Lehrern zu investieren, bis das glückliche Ziel erreicht werden kann, eine Kooperationskultur in Schulen herzustellen. Als Kultur ist sie die einzige Schulgestaltungsart, die es dem Lehrer ermöglicht, die Rolle als Hauptdarsteller seines Berufs und seiner Berufsentwicklung einzunehmen.

Vertreten wird im vorliegenden Artikel die Ansicht, dass Kooperativität nicht nur zum Selbstzweck oder zur Steigerung der Endergebnisse dient, sondern sie ist eine vorbeugende Strategie zur Vermeidung von Konflikteskalationen, zur Aufrechterhaltung von Zufriedenheit wie auch zur Gesundheitsprävention. Ihr ist eigen, dass sie gruppenübergreifend ist, und dass aufgrund der wesentlichen Unterschiede zwischen ihnen, in den Einzelschulen Gruppengebilde entstehen, die diese Differenzen beachten.

Nur noch wenige Menschen zweifeln an die Effizienz der Kooperation zur Bewältigung von Alltagssituationen. An immer mehr Schulen ist die Bereitschaft für mehr Kooperativität vorhanden. Kooperativität verwirklicht sich aber oft an Einzelaktivitäten, wodurch von Kooperationskultur noch keine Rede sein kann. Sicherlich reicht ein Appell an Lehrern nach dem Motto: „Wir müssen unsere Werte ändern, wir müssen umdenken!“ noch lange nicht aus. Denn Einzelinformationen sind trivial und werden mit vielen anderen bereits etablierten Denkweisen vermengt. Eine neue Erkenntnis ist nötig, im Sinn einer höheren Ordnung als Musterbildung, manifestiert in Form eines Lernraums, dessen implizierten Werte und Handlungsmuster ein anderes ist. Wenn man etwas Neues einführt, macht man Übungen, um die Menschen darauf vorzubereiten und später eigene Wertemuster zu entwickeln. Wenn man sich einmal darauf einlässt, ändert sich der Arbeitsstil und nach einiger Zeit ändert sich auch die Arbeitshaltung. Kooperation muss erlernt werden (HARGREAVES, 2003).

Eine Umstellung ist lediglich nur möglich, wenn Hintergründe des neuen Verhaltensmusters erforscht werden. Wenn Voraussetzung oder Prämissen zur Kooperation verstanden werden, wird Kooperation handhabbar und ermöglicht eine korrigierende Begleitung ihrer Entwicklung. So schwebt Kooperation nicht mehr im idealen Irgendwo und Irgendwann, sondern sie wird zur pragmatischen Kooperativität, die an die Realität vor Ort und an die jeweiligen Gruppierungen angepasst werden kann.

In der Auswertung der Dissertation mit dem Titel „Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation bei Lehrern“, verfasst im Jahr 2011 (LENGERT, 2011), konnten einige Prämissen zur Erweiterung von Lehrerkooperation, die in vielen Kollegien zum Teil nicht vorhanden sind, herauskristallisiert werden. Diese Prämissen werden im vorliegenden Artikel vorgestellt. Die Thematik findet ihren Ursprung in verschiedenen theoretischen Grundlagen, sprich Gruppentheorie (HUBER, 1984), Organisationspsychologie und Arbeitspsychologie (ROSENSTIEL, 1990, 2007), wie auch Sozialisationstheorie (HEINZ, 1995).

Im Sinn einer theoretischen Zusammenfassung wird im Folgenden die Kooperation in neun Prämissen aufgeteilt, die es ermöglichen, die Diskussion über dieses Thema auf Funktionalität und Zielgerichtetheit, bzw. auf ihre Quintessenz hin zu fokussieren. Es wird die Frage verfolgt: Welche Prämissen müssen letztendlich erfüllt sein, damit Lehrerkooperation an Schulen erweitert werden kann? Im Folgenden werden die Prämissen zur Kooperativität und ihren Inhalt zusammengefasst.

Prämissen	Inhalt
1. reflexiv - rational	Hinterfragung, Reflexion, Auseinandersetzung
2. affektiv - emotional	Affektivität, Emotionalität, Geborgenheit,
3. sachlich - fachlich	Inhalt, Fachkenntnisse, Ziele und Aufgaben
4. kommunikativ - dialogisch	Diskussion, Argumentation, Dialog
5. sozio - kulturell	Sinn, Werte, Normen, Beziehungen, Sozialität
6. mikropolitisch	Macht, Interesse, Einfluss
7. organisational - strukturell	Zeit, Organisation, Ausstattung, Personal
8. situativ - prozedural	Erhalt, Anpassung, Veränderung, Dynamik
9. technisch – instrumentell	Technologie, Multimedialität

1 REFLEXIV-RATIONAL

Donald Schön (1983) ist der Autor, der Lehrerreflexion in den achtziger Jahren der Schuldebatte nahe gebracht hat. Den Hintergrund bildet die Absicht, die technische Rationalität hinter sich zu lassen. Im Konzept der technischen Rationalität ist die Lehrerfunktion eine instrumentelle Aufgabe. Sie ist auf Problemlösungen bezogen, ist gekennzeichnet durch Anwendung von starren Theorien und Techniken und ist aus der

Wissenschaft übernommen. Die technische Rationalität, so Schön (1983), erreiche ihre Grenzen, wenn sie der Komplexität, der Unsicherheit, der Unbeständigkeit und den moralischen und ethischen Konflikten gegenüberstehe.

Aus der Kritik an diesem Modell entspringt die praktische Rationalität. Der praktischen Rationalität zufolge liegt der Garant für den Lehrererfolg im Management der intensiven Interaktion zwischen Praxis und Theorie. So muss der Lehrer unter dem Druck der vielfältigen und gleichzeitigen Ansprüche des schulischen Alltags seine intellektuellen Ressourcen aktivieren und erweitern, damit er eine Diagnostik der Situation betreiben, Interventionspläne erstellen und auch schwierige Situationen voraussehen kann. Schön (1987) bezeichnet die Unterstützungsprozesse, die helfen den Alltag zu bewältigen, „als Reflexion in Aktion, Reflexion über die Aktion und Aktion über die Reflexion in Aktion“. Besitzt der Lehrer diese Reflexionsfähigkeiten merkt er, dass einsame Reflexionen über die Aktion und Aktion über die Reflexion in Aktion nicht immer den Fortschritt erbringt, der eigentlich erwartet wurde. Es fehlt grundsätzlich die Auseinandersetzung mit anderen. Dies wirkt als Anreiz zur Weiterbildung „on the job“.

Candau (1996) vertritt die Auffassung, dass Weiterbildungen für Lehrer innerhalb einer Schule stattfinden sollten, denn der Unterrichtsalltag ist ein Lernort. Aber die reine Anwesenheit an der Schule und die Praxis alleine machen keine Weiterbildung aus. Es ist nötig, dass Bedingungen existieren, die es ermöglichen, dass ein Lehrer eine reflexive Praxis entwickelt. Dort kann er seine Probleme identifizieren und lösen, aber nicht einsam, sondern in der Kollektivität, in Gemeinschaft mit Kollegen, innerhalb der schulischen Institution.

Die Verlagerung der Weiterbildung in die Schule impliziert die immerwährende Arbeit mit dem Lehrkörper einer bestimmten Schule, in der kollektive Reflexion favorisiert wird. Hier kann Intervention in der konkreten Praxis vor Ort geschehen, indem von tatsächlichen Nöten bzw. den Alltagskonflikten der Lehrkräfte ausgegangen wird. Auf diese Weise wird die Aktionsforschung begünstigt.

Als zusätzlichen Vorteil erfährt der Lehrer eine neue Würdigung seines Wissens, seiner subjektiven Theorien, besonders derjenigen, die aus der Praxis gewonnen wurden. Ein anderer Vorteil ist nach Candau (1996) die Achtung der Verschiedenheit der Lehrer besonders im Hinblick auf ihre Berufsentwicklung. Aber weitere Lehrergruppen geordnet nach Schulart, Geschlecht, Familienstatus, sind entscheidend für Differenzen in der Berufswahrnehmung der Lehrer. All diese unterschiedlichen Auffassungen der Lehrer können zu einer kollektiven reflektiv-rationalen Kompetenz beitragen. Also sollte diese Prämisse disponibel sein, wenn

Kooperativität in der Schule eingeführt wird. Es kann also nur Veränderung stattfinden, wenn Reflexionsrationalität kollektiv und kooperativ geschieht. Niemand verändert sich von selbst, eher erstarrt er in seinem Glauben.

2 AFFEKTIV-EMOTIONAL

Jeder Mensch verfügt neben einer reflexiven und rationalen Kompetenz auch über eine ausgeprägte Emotionalität. Unter Emotionalität verstehen sich hier Bestimmungsmerkmale wie Selbstbetroffenheit, Erleben von Lust und Unlust, Stimmungen, Erlebnisse wie Freude, Ärger, Angst, Mitgefühl und Flow (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Diese Emotionsmerkmale beeinflussen die Reflexivität und Rationalität und manifestieren sich in Erwartungen, Überzeugungen, Wertungen und Beurteilungen der einzelnen Menschen (MUTZEK, 1998).

Auf der Schulverwaltungsebene ist der Einfluss von Emotionen auf Entscheidungen eher gering. Entscheidungen werden meistens versachlicht, wodurch Vor- und Nachteile bestimmter Maßnahmen besser abgewogen werden können. In Kleingruppen und Teams hingegen spielen Emotionen eine wichtigere Rolle: Durch eine relative Konstanz der Personen über einen längeren Zeitraum entstehen mehr Emotionen. Dies kann die Erreichung eines Ziels fördern oder hemmen und gegenseitige Unterstützung wie auch Isolierung mobilisieren (GERBER-VELMERIG e HEGNAUER-SCHATTENHOFER, 2004, S. 39).

Die emotionale Kompetenz spielt deshalb in kohäsiv engeren Gruppierungen wie Teams sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Zielsetzung eine wesentliche Rolle. Bei zu treffenden Entscheidungen in diesen Teams können Emotionen nicht neutralisiert werden, was das Gleichgewicht innerhalb der Teammitglieder des Öfteren ins Schwanken bringen kann. Es können bei solchen Anlässen konflikthafte Erlebnisse entstehen, die durch mangelnde emotionale Kompetenz verursacht werden können. Konflikte – sowohl intrapersonale als auch interpersonale – sind im Teamerleben unvermeidbar und sogar erwünscht; sie sollen jedoch die affektiv-emotionale Ebene nicht negativ prägen, da sie sonst Gruppenerlebnisse, die eigentlich zur Arbeitszufriedenheit beitragen sollten, eher beeinträchtigen würden.

Neubauer, Gampe und Knapp (1992, S. 25) schlagen für die Zusammenarbeit von Lehrern besonders in schwierigen Konferenzen vor, positive Gefühle zum Ausdruck zu bringen. „Im Einzelfall kann dies von einem einfachen Lächeln bis zur Verbalisierung des Gefühls subjektiver Erleichterung reichen“ (ebd.). Denn gerade bei schwierigen Anliegen sei es unerlässlich, das Arbeitsklima und die positiven Beziehungen zu den Kollegen

aufrechtzuerhalten, da nur unter solchen Bedingungen gemeinsame Bemühungen zur Bewältigung anstehender Probleme Rechnung getragen werden könne. Gegenseitige Beleidigungen, emotionale Ausraster, Verweigerungen, Beschimpfungen, Beschuldigungen und Bedrohungen, schlicht, emotionale Erregung überhaupt, seien für Kooperativität verpönt. Deshalb soll Affektivität im Gruppengeschehen Aufmerksamkeit und Pflege erhalten; das Schließen von Freundschaft sei nicht nur zulässig, sondern sogar erwünscht.

Dennoch ist eine Überbewertung der Affektivität im intrakollegialen Zusammenleben nicht nur positiv. Bauer (2004) fasst diese Beobachtung mit einem Vergleich zusammen: „Pädagogische Kooperation hat mit Solidarität in gemütlichen Kuschelecken für gestresste Pädagogen genauso wenig zu tun wie Astronomie mit Astrologie“ (ebd., S. 829).

Es geschieht an vielen Kollegien, dass sich Lehrer eher zu eng befreunden und dadurch die Sachlichkeit der ihnen zugeteilten Aufgaben vernachlässigen. Enge Freundschaft mag zu Beginn ein angenehmes Gefühl unter den Mitgliedern der Schule erzeugen (KRAMIS-AEBISCHER, 1996). Freundschaft kann sich aber im Verlauf der Zeit auf Grund der Interaktionsnähe in ein latentes Konfliktpotential entwickeln. Die Folge kann sein, dass auch Sachverhalte persönlich genommen werden und dadurch die Stimmung schneller ins Schwanken kommt.

Die affektiv-emotionale Perspektive spielt selbst in der Gestaltung von unauffälligen gemeinsamen Aktivitäten eine gewichtige Rolle. Deshalb sollte bei kooperativen Bemühungen die Bedeutung der Emotionalität nicht unterschätzt werden. Die emotionale Kompetenz der Mitglieder sollte ebenso erlernt, gepflegt und weiterentwickelt werden, wie die weiteren Kompetenzen (HARGREAVES, 2002).

3 SACHLICH-FACHLICH

Um sich mit Inhalt, Zielen und den komplexen Aufgaben an der Schule zu beschäftigen, benötigt man als Basis reiche Fachkenntnisse. Alle erforderlichen Kompetenzen für die Mitglieder einer Kooperationsgemeinschaft können sich bereits nur auf der sachlichen Ebene zeigen. Eine rechtmäßige Ausbildung durchlaufen zu haben, bedeutet noch lange nicht, sich frei und gewandt auf dem ganzen Berufsgebiet bewegen zu können. Kooperationsarbeit erfordert die Kompetenz, Verknüpfungen zwischen den Sachkenntnissen, wie auch zwischen dem Fach und der Umwelt herzustellen. Es fehlen oft grundsätzliche Kenntnisse, die spätestens während eventueller Verknüpfungsnöte ins Blickfeld gelangen.

Fachkenntnisse erwirbt der Lehrer teilweise im Lauf seiner Ausbildung. Dennoch haben Forscher (MÜLLER-FOHRBRODT, KLOETTA e DANN 1978) über die Epistemologie der Lehrer festgestellt, dass 60 % der Kenntnisse im Lauf der Karriere erworben werden. Lehrer geben an Kenntnisse, die sie sich während des Studiums angeeignet haben, leider zum Teil verdrängt zu haben, weil die dort vermittelten Stoffe wenig mit der Arbeitsrealität zu tun hatten. Lehrkompetenz *per se*, die man im Studium auf Lehramt erwerben soll, fehlt öfters. Obwohl die meisten Lehrer sich in der Forschung von Lengert (2011) als gute Lehrer bezeichnen, geben sie an, dass sich ihre Kompetenz oft auf den Umgang mit den Schülern beschränkt: sie seien entgegenkommend, ließen sich auf den Schüler ein, aber dass das Vermitteln von Stoff und Wissen eher im Abseits bleibe. Die Fachkenntnisse bleiben so auf der Strecke. Theoretische Kenntnisse scheinen ihnen nicht so wichtig zu sein.

Diese Einstellung erschwert in der Kooperativität oft die sachlich-fachliche Auseinandersetzung über den Inhalt, der das Wissen der Lehrer und seine Epistemologie erweitern könnte (FUSSANGEL, 2008). In der kollektiven Auseinandersetzung im Kollegium sollte nicht nur ausschließlich der strikte Bezug auf das Verhalten der Schüler, auf Unterrichtstechniken, und Unterrichtsgeschehnisse – was viele als Unterricht mit Herz, als angeborene Fähigkeit, als Berufung, oder auch als Liebe zur Arbeit bezeichnen – behandelt werden, sondern unbedingt auch durch Debatten über Methodologie, Fachwissen und Zielsetzung in Form von theoretisch-basierter Hinterfragung ergänzt werden.

4 KOMMUNIKATIV-DIALOGISCHK

Die rationale und emotionale Ebene wie auch die rein sachlich-fachliche reichen für das Erreichen von Zielen, für den Umgang mit Konflikten wie auch für die Zufriedenheit der Beteiligten mittels Kooperativität nicht immer aus, wenn andere Grundkompetenzen fehlen. Emotionalität und Sachlichkeit müssen letztendlich zum Ausdruck gebracht werden. Deshalb sind die Gesprächsbereitschaft und die Gesprächsfähigkeit, das heißt Verbalisierungs- und Argumentationsfähigkeit, kurz Kommunikationskompetenz, so zentral.

Kooperativität ist in der Kommunikationsforschung laut Schank und Schwitalla (1987) die grundlegende Voraussetzung für eine Verständigung im Gespräch (Kommunikation) und für eine positive Konfliktaustragung. Kooperativität sichere die Nicht-Verletzung der Basisregeln von Interaktion, insbesondere die Befolgung der Reziprozitätsforderung. Dadurch

sei sie bei jeglicher Kooperationsform unausweichlich. „Kommunikationskompetenz ermöglicht es der Lehrkraft, die durch Gefühle zum Ausdruck kommenden persönlichen Anliegen aufzugreifen, im Gespräch zu klären und in die Diskussion einzubringen“ (NEUBAUER, GAMPE e KNAPP, 1992, S. 25).

Diskutieren ist eine europäische Erfindung und hat sich als Rhetorik keineswegs weltweit und in allen Gesellschaftszweigen durchgesetzt. Anderswo würde man das, was man in Europa Diskutieren nennt und wie es praktiziert wird, als Unhöflichkeit empfinden (BEUCKE-GALM, 1999). Tatsächlich gibt es in jeder Diskussion immer ein Potential latenter Konflikte. Selbst wenn sonst keine Konflikte vorhanden sind, geht es nicht zuletzt immer auch um die Frage, wer zu welchen Themen wie lange reden darf oder soll (KRAINZ e SIMSA, 2005, S. 284).

Bedient man sich des systemtheoretischen Ansatzes (LUHMANN, 2006), wird Kommunikation insbesondere organisationale Kommunikation als subjektfrei festgelegt. Das Subjekt sei Umwelt für diese Systeme, und insofern es keine kausalen Verbindungen zwischen Kommunikation, also Gesellschaft und Bewusstsein (Subjekt) gebe, sei das Subjekt mit seinem Denken machtlos gegenüber dem, was in der Kommunikation geschieht und Gesellschaft ausmacht. So hat der Dialog ein eigenständiges Leben und überlebt auch ohne das Subjekt. Dies führt aus dem Zirkel der subjektiven Selbstreflexion heraus, führt aber auch in Dimensionen, die dem Subjekt unzugänglich sind.

Wohlgermerkt kann die Bemächtigung der Kommunikation zu einem mikropolitischen Manöver missbraucht werden. Deshalb ist es wichtig, dass alle Mitglieder des Kollegiums über eine minimale Gewandtheit in der Kommunikationskompetenz verfügen, um mindestens teilweise den Intentionen der Mikropolitik gegensteuern zu können. Gute Redner haben bessere Chancen in Gruppen. Schüchterne oder vorwiegend Zuhörende haben Schwierigkeiten, sich aktiv an Gruppenentscheidungen zu beteiligen (LINNEWEBER, 2004). So gesehen, könnte man die These aufstellen, dass elaborierte Sprecher ihre Konflikte eher im Gespräch lösen können als restringierte Sprecher oder letztere mit elaborierten Sprechern. Reißt die verbale Auseinandersetzung und Aufarbeitung ab, dann tritt allzu leicht emotionale Erpressung, Drohung und Gewalt an ihre Stelle (SCHANK e SCHWITALLA, 1987, S. 24).

Schon aus der schlichten Prämisse der Kommunikation zeichnen sich Führungspersonen ab, die sich lieber weniger an der Arbeit *am* Team und an der Gestaltung des Geschehens beteiligen, als aktiv an Entscheidungen und Beeinflussungen in direkter Form mitzuwirken

5 SOZIAL-KULTURELL

Normen und Regeln sind in jeder Schulrealität präsent und zum größten Teil unbewusst.³ Es befinden sich in den Schulen Normen und Verhaltensweisen, die allgemeingültig sind. Sie folgen aber eher einem geheimen Verhaltensplan geteilter Werte, die im Umlauf sind, ohne dass sie explizit ausgesprochen werden. Die Aneignung dieser Werte wird von Heinz (1995) als Sozialisation *durch* die Organisation bezeichnet. So gesehen, könnte man die These aufstellen, dass elaborierte Sprecher ihre Konflikte eher im Gespräch lösen können als restringierte Sprecher oder letztere mit elaborierten Sprechern. Reißt die verbale Auseinandersetzung und Aufarbeitung ab, dann tritt allzu leicht emotionale Erpressung, Drohung und Gewalt an ihre Stelle (SCHANK e SCHWITALLA, 1987, S. 24).

Bis vor kurzer Zeit plädierten Kirchen und Traditionen für die Einhaltung von Normen, Werten und Regeln. Aber leider reichen die religiösen Normierungen für die Komplexität und Intensität aktueller Problemstellungen und Konflikte allein nicht mehr aus, um allgemeingültige Entscheidungen und Handlungen zu steuern. „Wer entscheidet oder was entschieden wird, kann darum nicht Sache Einzelner sein. Wenn man sich auf keine vorgegebenen Wahrheiten berufen kann und wenn es um grundlegende Fragen des sozialen Zusammenlebens und des dazugehörigen sozialen Gestaltens geht (HANSCHITZ, 2005, S. 66).

Diese Normen, Werte und Regeln erleichtern die Sozialisation. Vieles kann gelernt werden durch Beobachtung von und Austausch mit gleichrangigen Kollegen. Der Lehrer entwickelt in dieser Auseinandersetzung eine Identität, er wird sich seiner eigenen Überzeugungen bewusster und ist gezwungen, sich diesen Überzeugungen ständig anzupassen. Zusätzlich entfällt meistens durch die positive Erfahrung persönlich ernst genommen zu werden und Verständnis für eigene Bedürfnisse vorzufinden, die Veranlassung zu negativen Gefühlen (NEUBAUER, GAMPE e KNAPP, 1992, S. 25).

6 MIKROPOLITISCH

Während mit der sozio-kulturellen Perspektive auf den Prozess der Konsensbildung fokussiert wird, indem geteilte Werte und Normen die wesentliche Rolle spielen, um

³ Hinzu verfügen Lehrer über verschiedene subjektive Ressourcen, wie unterschiedliche Ausbildungsgänge, unterschiedliche Erfahrungen, die zu differenzierten subjektiven Theorien führen, in denen das Kollektiv, das holistische Konzept einer Schule und deren Menschen fern im Abseits steht.

Gemeinschaften kohäsiv zusammen zu halten und eine Wir-Identität⁴ zu erzeugen, konzentriert sich die mikropolitische Perspektive auf: unterschiedliche Zielsetzungen, individuelle Konflikte, Gebrauch und Missbrauch der informellen und verborgenen Macht und Verfolgung unterschiedlicher Interessen, die sich alle auf die sozialen Interaktionen im Kollegium auswirken (vgl. KELCHTERMANS, 2006, S. 232).

Diese Prämisse erfasst einen ungern benannten Umgang der Schulorganisatoren mit Entscheidungen. Es ist fraglich ob die Entscheidungen, die im schulischen Alltag getroffen werden, mit den Etiketten objektiv, neutral, deskriptiv und realistisch bezeichnet werden können. Sie beruhen auch nicht unbedingt immer auf vernünftigen, sachlich begründeten, zielbezogenen und abwägenden Überlegungen. Oft werden administrative Entscheidungen mittels Appell an höhere Werte, Koalitionsbildungen, Berufung auf geltende Vorschriften, wie auch mit Druck und Androhungen getroffen. In solchen Situationen, wenn der Versuch gestartet wird, eigene Interessen von Schulleitern, Lehrergruppen, Fachleitern, Pädagogischem Leitungsteam oder vom Schulträger durchzusetzen, spricht man von mikropolitischen Einflussnahme.

Mikropolitisch Agieren hat deshalb neben der sozio-kulturellen Perspektive den gleichen Stellenwert – mehr sogar als die organisational-strukturellen Bedingungen. Die Mikropolitik (Macht, Eigeninteressen und Einfluss) ist geradezu das Gegenteil von Kooperativität (Kooperation, kollektive Ziele und kooperative Entscheidungen). Je stärker die Mikropolitik in der Schule ausgeprägt ist, desto schwieriger ist eine effektive Zusammenarbeit. In der Bemühung, Zusammenarbeit reibungslos zu gestalten, sollte man nicht naiv viel weniger unfaire Weise außer Acht lassen, dass kooperierende Teams meistens den Versuch starten, Debatten und Dissidenzen auszuschalten oder einzugrenzen. Teams versuchen, einen raschen Konsens, eine Konformität herzustellen. Dieser Konformitätsdrang unterliegt dem Einklang zu mikropolitisch intendierten Absichten.

Die Mikropolitik wird bestimmt von unbewussten Gruppennormen, vom Verhalten des Führungsrollenträgers und von der Bestimmung des allgemeinen Ablaufs und Gestaltung des Gruppengeschehens. Veen und Wilke (1984 zit. in LINNEWEBER, 2004, S. 23) erkennen eine Kausalkette, die bestimmten Gruppenmitgliedern einen höheren Status zugestehen. Dieser Status führt zu mehr Einfluss auf die anderen Personen. Der Status wird bestimmt durch den Erfolg der Vergangenheit, durch einen höheren Rang oder höheres

⁴ Damit ist das vorreflexive und reflexive Konzept zum Thema Kollektivität von Hans Bernard Schmid gemeint. Er beschreibt den Entstehungsprozess von kollektiver Zugehörigkeit. Siehe Schmid, H.-B (2005).

Dienstalter, durch hohe Kommunikationsfähigkeit, hohe Selbstsicherheit und eine hohe Gruppenorientierung. In der Studie von Linneweber (2004, S. 21-27) sind weitere Prozesse genannt, die einen sozialen Einfluss erzeugen. Es sind folgende:

- *Konformität oder Majoritätseinfluss*: das eigene Urteil wird von der Gruppe verändert. Dieser Prozess versetzt das Individuum in einen intrapersonalen Konflikt: einerseits vertraut das Individuum den anderen mehr als sich selbst und andererseits führt die Übereinstimmung mit den anderen zu einer positiven Bewertung.
- *Innovation und Minoritätseinfluss*: eine konsistente Minorität kann einen deutlichen Einfluss auf die öffentlichen Urteile einer Mehrheit haben, wenn sie mit Überzeugung nach Innovation strebt.
- Gruppen treffen nicht immer gemäßigte, vorsichtige und demokratisch gefundene Entscheidungen. Auf die Entscheidungen haben Einfluss eine Motivation zur positiven *Distinktheit*, gegenseitige Überredung, hohe Kohäsion (manchmal mit ideologischen und fanatischen Tendenzen). Das kann zum Ausblenden von alternativen Informationsquellen führen.
- *Modelllernen*: gehorsames bzw. ungehorsames Verhalten führt andere im Umfeld dazu diesem Verhalten zu entsprechen.

Neuberger (1995) konstatiert, dass „mikropolitische Agieren“ in den Organisationen allgegenwärtig und unvermeidlich sei. Auch die Schulen sind davon betroffen. Er (NEUBERGER, 2006) nennt folgende Charakteristika als Bestimmungsmerkmale von Mikropolitik:

- *Interpretation, Rahmung*: politisches Handeln kann nicht als ein eindeutiges Datum aufgefasst werden, sondern als ein interpretierendes Faktum. Es unterliegt erworbener Schemata und aktiver Sinngebung.
- *Intention und Interesse*: bei politischem Agieren interessiert es nicht, dass etwas gemacht wird, sondern wozu es gemacht wird. Außerdem sind meist auch noch andere als die verkündeten und erwarteten Interessen im Spiel. Diese werden nicht offen kommuniziert, sie werden zuweilen verschleiert.
- *Undurchsichtigkeit und Inszenierung*: politisches Handeln ermöglicht und erfordert partielle Intransparenz, unvollständige Information, Mehrdeutigkeit und Ungewissheit. Sogar rationales Argumentieren kann eine scheinheilige Maskierung eigener Interessen sein.

- Instrumentalisierung und Intervention: Mikropolitik ist ein mediatisiertes Handeln. Ein Anderer wird als Mittel zum Vorteil des politischen Akteurs benutzt. Und dieser Andere handelt unwissentlich und unwillentlich ohne es zu merken zum Nutzen des Akteurs.
- Legitimation: mit dem Handeln wird gleichzeitig eine Legitimation mitproduziert, und dies geschieht unter Einhaltung der geltenden Regeln, der herrschenden Werte und Normen.

Es muss also damit gerechnet werden, dass man bei dem Versuch, in den Schulen die Kooperativität zu erweitern, auf mikropolitisch begründete Widerstände stoßen wird. So verstärkt sich die Überzeugung, dass Kooperation in der Organisationsstruktur der Schule integriert sein muss, denn „frei schwebende“ Innovationen (auch Kooperativität) können schnell zum Vorteil von Personen oder bestimmten Gruppen missbraucht werden.

7 ORGANISATIONSSTRUKTURELL

Selbst wenn alle persönlichen, sozialen und instrumentellen Voraussetzungen vorhanden sind und die Schule über keine technische Struktur zum Ausleben der Kooperativität verfügt, ist jede Bemühung nutzlos. Einer dieser strukturellen Aspekte ist der Faktor Zeit. Lehrer klagen über die knappe Zeit, die ihnen zur Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden zur Verfügung steht, und sehen daher die Erschaffung von neuen Strukturen als zusätzliche Belastung. Dadurch wird ihre Begeisterung für eine generelle Einführung von Kooperationsformen geschmälert. Die zelluläre Schulstruktur, die in feste Zeitpläne eingeordnet ist, steht der Kooperativität ebenfalls sehr im Wege. Dazu die Aussage: „Gerade wenn mein Kollege frei hat, muss ich unterrichten.“

Außerdem kann die physische Struktur einer Schule ein Hinderungselement zur Kooperation bedeuten. Dazu gehören mangelnde Räumlichkeiten, zu wenig Infrastruktur, Materialien, Geräte und Besoldung. Da es zu Beginn der Kooperativitätsentwicklung nicht um die Schaffung von neuen Strukturen geht (ROLFF, 2001), ist die rationale Nutzung von bestehenden Strukturen, von etablierten Teams, Gruppierungen, Versammlungen, Gemeinschaften eine Möglichkeit zur Verbesserung der bereits vorhandenen Kooperationsansätze. Denn die Struktur ist in den Schulen nicht unbedingt veränderbar, aber die Nutzung dieser Strukturen im Dienst des Kooperativitätskonzeptes allerdings.

Organisationsstrukturelle Verhältnisse in den Schulen sind *a priori* aber auch keine Sicherstellung der Kooperativität (KELCHTERMANS, 2006). Hargreaves (1993) dokumentiert, dass selbst wenn man den Lehrern mehr Zeit zugesteht, dies nicht dazu beiträgt, dass sie sich in der gewonnenen Zeit öfters zusammensetzen, denn die Individualitätsgewohnheiten bestimmen viel eher die Neuverteilung dieser Zeit.

Der Schulleitung bleibt die Aufgabe, die etablierten Strukturen zu unterstützen und die verschiedenen Gruppen in ein kohärentes System zu bringen (BONSEN e ROLFF, 2006). Falls die Schule zu groß ist und zu viele Abstimmungsprobleme entstehen sollten, empfiehlt sich für die Koordinierungsaufgaben eine Steuerungsgruppe.⁵

8 SITUATIV-PROZEDURAL

Die Mitgestaltung der Kooperativität darf nicht nur durch Ordnung, sondern sollte auch mittels einer immerwährenden Einordnung in die situative Konjunktur ausgeführt werden. Gerade diese Anpassung erfordert eine ausgeprägte Flexibilität zur Weiterentwicklung und Neuschaffung von Strukturformen der Kooperativität. Dies ist nur möglich, wenn die Mitglieder sich jedes Mal mit den positiven und negativen Kooperationserfahrungen reflexiv, kritisch und analytisch mit Ursachen, Bedingungen, Anwendungen und Anforderungen auseinandersetzen (GERBER-VELMERIG, 2004; HEGNAUER-SCHATTENHOFER, 2004). Somit entwickelt sich nicht nur eine kooperierende Gruppe, sondern es entwickeln sich auch individuelle Kompetenzen, die für Kooperativität erforderlich sind. So könnten etwa die nötigen Qualifizierungsprozesse im Rahmen der Schulentwicklung festgestellt werden.

Zu den Überlegungen gehört auch, dass die Organisation Schule hinsichtlich ihrer Aufgaben ständige Veränderungen und Anpassungen durchläuft (FEND, 1974). Auch der Wechsel des Personals stellt immer wieder vor neue Herausforderungen. Da bereits eine Schulkultur oder so etwas wie eine „geteilte Intelligenz“ (HARGREAVES, 1993) besteht, muss glücklicherweise nicht immer alles neu erarbeitet werden. Kooperationsformen und -abläufe werden immer einen organisationsgebundenen, singulären Charakter beibehalten, sodass sie nur schwer von einer Schule in die andere übertragen werden können. Unter diesem Gesichtspunkt sollte Kooperativität an der Schule selbst erarbeitet, reflektiert und weiterentwickelt werden (BERNSTEIN, 1990). Im Lauf der Zeit könnte Kooperativität als

⁵ Zur Steuerungsgruppe und ihrer Funktion in Organisationen und Schule siehe Horster (1998).

übergeordnetes Denk- und Handlungsmodell fungieren, aber immer als fortlaufender Prozess, der sich Tag für Tag neuen Anforderungen stellen muss und somit niemals ausgereift sein wird.

9 TECHNISCH-INSTRUMENTELL

Es wäre nun widersprüchlich, bei der Rede von Veränderungen und Anpassungen in der aktuellen Gesellschaft die Frage nach technologischen Innovationen nicht mit einzuschließen. Heutzutage besteht die Möglichkeit, den Kontakt zu Anderen, trotz deren körperlichen Abwesenheit, aufrechtzuerhalten. Mittels Technologie können Kollegen zu irgendeiner Zeit, auch unvereinbart, intensive Kommunikation pflegen. Virtuelle Treffen, Telekonferenzen, Chats, virtuelle Gemeinden und Foren ermöglichen es, kollektive und demokratische Entscheidungen unter Einschließung der Mehrheit zu treffen.

In einer Forschung der Swiss Federal Institute of Technologie (ETH) in Zürich, schlussfolgern die Forscher Oliver Egger und Mathias Rauterberg (1996), dass sich zurückhaltende Personen aktiver beteiligen, wenn sie sich hinter einem Monitor verstecken können. Das heißt, sie sind dann in der Lage, ihre Meinungen hemmungsloser zu äußern.

Deshalb sollte die Technologie immer häufiger als selbstverständliches Instrument zur Förderung von Kooperationsstrategien in Lehrerkollegien eingesetzt werden, und damit könnte die Beteiligung an Entscheidungen gesteigert werden. Der Umgang und die Möglichkeiten von technologischen Ressourcen müssen aber anerkannt und erlernt werden. Die technisch-instrumentelle Prämisse braucht realiter eine grundsätzliche Vorbereitung, Befähigung und Begleitung, damit sie nicht als Hindernis, sondern als Förderungsinstrumentarium dient, um die Kooperation, wie auch die kollektive Reflexivität in den Schulen zu unterstützen und voran zu treiben.

10 SCHLUSSWORT: PERSPEKTIVEN FÜR FORSCHUNGSANSÄTZE UND DISKUSSIONEN

Mit dem Vorschlag Texte, Autoren und Forschungsschwerpunkte zu analysieren, um die neun Prämissen der Kooperativität aufzustellen, hatte der vorliegende Artikel die Absicht, einen grundlegenden Beitrag zum Thema der Lehrerkooperation zu leisten. Die Prämissen fokussieren die weiten Hintergründe der Kooperativität. Die Voraussetzungen beziehen sich

auf den Beitrag, die Verantwortung und den Einsatz des einzelnen Lehrers, des ganzen Kollegiums und des Staates.

Die Prämissen der Kooperativität haben nicht nur die Funktion überprüfbare Effizienzen zu steigern. Sie haben zudem die internen intermediären Faktoren des Lehrerberufs ganz allgemein im Blick. Durch Kooperativität sollen Konfliktbewältigungsstrategien gestärkt und die Werte von Berufszufriedenheit wesentlich verbessert werden (LENGERT, 2011). Deshalb verlässt Kooperativität und ihre Prämissen die Ebene der Technik und der Methode und präsentiert sich als Organisationskultur (SCHEIN, 1985, S. 6).

So ist es diese Organisationskultur, die die jeweiligen Kooperationsformen der Schule bestimmt, aber gleichzeitig sind es die zusammenarbeitenden Lehrer, die Ideen austauschen und diese Kultur inhaltlich und formal erhalten und verändern (vgl. GIDDENS, 1984).

Nach Nias, Southworth und Yeomans (1989) gibt es vier Felder, auf die die Kooperationskultur im Kollegium wirkt: bei den Unterrichtsmethoden, den kollegialen Beziehungen, bei den gemeinsamen Aufgaben und dem Commitment-Gefühl, und schließlich bei der Bildung von Untergruppierungen. Hargreaves (1993), dem wir den Begriff der Kooperationskultur verdanken, verdeutlicht, dass es sich um freiwillige und spontane Zusammenarbeit handelt, ohne einen externen expliziten Auftrag. Kooperativität ist deutlich entwicklungsorientiert, zeit- und raumübergreifend und von einer unüberschaubaren Größe. Die Kooperationskultur wird eher durch die Art der persönlichen Beziehungen bestimmt als durch erzieherische Absichten.

Es kann nicht der Endstand des Verständnisses von Kooperation, Kooperativität und Kooperationskultur sein, dass sich vereinzelt – wenn auch kohäsive – Gruppen mit verschiedenen Alltagssituationen beschäftigen und dass die Ergebnisse nur auf die Ziele dieser Gruppen ausgerichtet werden, wie es etwa in Fachgruppen geschieht. Unter Kooperativität ist mehr als eine Summierung von strukturierten Arbeitsgruppen zu verstehen. Es gibt inzwischen fortgeschrittene Überlegungen und Versuche, Lehrerarbeitsgruppen in der Schule so zu koordinieren, dass zwischen ihnen eine Interdependenz entsteht. So bildet sich ein komplexes Netz, ein Verband von Teams, die ähnliche Ziele verfolgen, die ähnlich gestaltet sind und auch zum Nutzen von Anderen existieren. Außerdem ermöglicht diese Interdependenz die Entwicklung der Prämissen, die sich im Hintergrund aller kooperativen Beziehungen im Lehrerkollegium befinden.

Prämissen und Prämissen stärkende Kooperativitätsvorschläge sind Beispiele dafür, dass die Möglichkeit besteht, Veränderungen der Schulsysteme politisch-strukturell einzuleiten. Aber das große Potential liegt weiterhin in den einzelnen Schulen vor Ort, innerhalb der Schulorganisation und in den internen selbst referenziellen Systemen in Form von Teams, Gruppen und Lerngemeinschaften. Lehrer und Lehrerinnen müssen über die nötigen Prämissen verfügen, damit sie ihre täglichen Konflikte erfolgreich beilegen können, damit sie in ihrem Beruf zufrieden sein und eine gute gesundheitlichen Verfassung aufrechterhalten können. Nur so können sie sich definitiv auf ihre Kernaufgabe und auf ihre Zielgruppe konzentrieren: Das bedeutet, in der Schule die Verantwortung für den Unterricht und für die Kinder zu tragen. Genau dies sind die Kernaufgaben, die Lehrer und Lehrerinnen mit persönlicher Zufriedenheit erfüllen sollen.

**PREMISSAS PARA A COOPERAÇÃO DOCENTE:
REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE OS REQUISITOS QUE SUBJAZEM
A AMPLIAÇÃO DA COOPERATIVIDADE ENTRE PROFESSORES**

Resumo

Muitas instituições escolares têm aderido à busca de ampliar a cooperação entre seus professores, com a intenção de cuidar do ambiente de trabalho, mas, principalmente, de melhorar a qualidade de ensino oferecida. Porém, as iniciativas cooperativas costumam enfrentar dificuldades, sem que os envolvidos tenham conhecimento das causas amplas que impedem ou facilitam maiores ou menores níveis de cooperação. É dessa lacuna que trata o presente artigo, discutindo nove premissas que subjazem à possibilidade de ampliar a cooperação entre professores. Tendo consciência das premissas, é possível instrumentalizar futuras pesquisas empíricas, como também criar meios de gerir os requisitos que são de responsabilidade dos professores e das instituições escolares.

Palavras-chave: Profissão docente; Cooperação; Profissionalização; Bem-estar

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BAUER, K.O. Lehrerinteraktion und -kooperation. In: HELSPER, W.; BÖHME, J. *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and Control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, Vol. 4, 1990.

BEUCKE-GALM, M. Über die Bedeutung von Dialog in der lernenden Organisation Schule. In: BEUCKE-GALM, M. et al. (Org.): *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung*. Köln: Ed. Humanist. Psychologie, 1999.

BONSEN M.; ROLFF, H.-G. Professionelle Lerngemeinschaften. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim; München: Juventa, 52, 2, p. 167-184, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, p.139-165, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do Fluxo: A Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

EGGER, O.; RAUTERBERG, M. Internet behaviour and addiction. *Work & Organisational Psychology*. Zúrique: Swiss Federal Institute of Technology (ETH), 1996.

FEND, H. *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz, 1974.

FULLER, F. *Concerns of teacher: a developmental perspective*. American Educational Research Journal, 6, p. 207-226, 1969.

FULLER F.; BOWN, O. *Becoming a Teacher*. Teacher Education: Yearbook NSSE, 152 Kevin Ryan ed., p. 25-52, 1975.

FUSSANGEL, K. *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation: eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal, Diss., 2008.

GERBER-VELMERIG, M.; HEGNAUER-SCHATTENHOFER. Familie, Gruppe, Organisation. In: VELMERIG, C. O.; SCHATTENHOFER, K.; SCHRAPPER, C. (Orgs.): *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen: eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim. München: Juventa, 2004.

GIDDENS, A. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

HANSCHITZ, R. C. Konflikte und Konfliktbegriffe. In: FALK, G.; HEINTEL, P.; KRAINZ, E. E. (Orgs.): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS, p. 63-82, 2005.

HARGREAVES. A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press and Buckingham: Open University Press, 2003.

HARGREAVES, A. *The Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. International Journal of Educational Research*. n.35, p. 503-527, 2002.

HEINZ, W. R. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim; München: Juventa, 1995.

HORSTER, L. Auftakt und Prozessbegleitung in der Entwicklung einer Schule. In: ALTRICHTER, H.; SCHLEY, W.; SCHRATZ, M. (Orgs.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck. Wien: Studien-Verlag, 1998.

HUBER G. L. et al. (Orgs.) *Kooperatives Lernen: Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum "Lernen in Gruppen" bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern*. Weinheim; Basel: Beltz, 1984.

KELCHTERMANS, G. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*. 52, 2, p. 220-237.

KRAINZ, E. E.; SIMSA, R. Die Bedeutung der Moderationstechnik für Mediation und Konfliktmanagement. In: FALK, G.; HEINTEL, P.; KRAINZ, E. E. (Orgs.): *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Wiesbaden: VS, p. 281-296, 2005.

KRAMIS-AEBISCHER, K. *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt, 1996.

LENGERT, R. *O início da carreira docente: um estudo de representações sociais*. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2005. Disponível em: < http://200.248.235.130/biblioteca/btd/Textos/Mestre/Lengert_r_tm115.pdf>. Acesso em: 2 out. 2011.

LENGERT, R. *Konflikt, Zufriedenheit, Gesundheit und Kooperation im Lehrerberuf: eine vergleichende Analyse von Lehrern an öffentlichen und privaten Schulen in Brasilien*. Tübingen: Universitätsbibliothek, 2011. Disponível em: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-55791> >. Acesso em: 19 set. 2011.

LINNEWEBER, V. Was weiß die Sozialpsychologie über Gruppen und Teams. In: VELMERIG, C. O.; SCHATTEHOFER, K.; SCHRAPPER, C. (Orgs.). *Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen: eine gruppensdynamische Zwischenbilanz*. Weinheim; München: Juventa. p. 19-34, 2004.

MÜLLER-FOHRBRODT, G.; CLOETTA, B.; DANN, H.D. *Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen, eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett, 1978.

MUTZECK, W. *Von der Absicht zum Handeln*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1998.

NEUBAUER, W. F.; GAMPE, H.; KNAPP, R. *Konflikte in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entscheidungsfindung*. 4. ed. Neuwied; Krefeld; Berlin: Luchterhand, 1992.

NEUBERGER, O. *Mikropolitik: der alltägliche Aufbau und Einsatz von Macht in Organisationen*. Stuttgart: Enke, 1995.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. *Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?* Cadernos de Pesquisa, São Paulo. v. 36, n. 128, p. 357-375, maio/ago. 2006.

ROSENSTIEL, L. *Grundlage der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäfer-Poeschel Verlag, 1990, 2007.

SCHANK, G.; SCHWITALLA, J. (Orgs.). *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen: Narr, 1987.

SCHMID, H.B. (2005): Wir Identität: reflexiv und vorreflexiv. In: *Deutsche Zeitung für Philosophie*. Berlin 53 3, 365-367, 2005.

SCHEIN, E. H. *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jessey-Bas, 1985.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

Data de recebimento: 17/10/2011

Data de aceite: 13/03/2012