

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Nadine Schneider

Johannes Kepler Universität Linz, Arbeitsgruppe Bildungsmanagement

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen

Wie multiprofessionelle Teams in abgestimmten Prozessen koordiniert und vertrauensvoll zusammenwirken

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i4.a641>

Multiprofessionelles Arbeiten an Schulen in kooperativen Settings ist inzwischen mehr und mehr als zentrales Prinzip etabliert, das nicht nur auf die effiziente Bewältigung von Aufgaben abzielt, sondern auf Teilhabe, Verantwortung und gegenseitiger Anerkennung basiert. Dabei sind die Aufgaben einer multiprofessionellen Zusammenarbeit ebenso vielfältig wie die beteiligten Akteur*innen. Multiprofessionelles Arbeiten kann sich auf mehreren Ebenen vollziehen, der individuellen, der Team- und Gruppenebene, der organisationalen und schließlich der systemischen Ebene. Ausgehend von einem (1) Kurzüberblick über Akteur*innen, Aufgaben und Ebenen multiprofessionellen Arbeitens werden zentrale (2) Gelingensbedingungen für Kooperation in multiprofessionellen Teams präsentiert und (3) die kollegiale Fallberatung als Instrument innerschulischer multiprofessioneller Zusammenarbeit vorgestellt. Zwei (4) Praxisbeispiele beleuchten abschließend, wie multiprofessionelle Kooperation mit Außenpartner*innen aus dem kulturellen Bereich erfolgreich gelingen kann.

Kooperation, Edukatop, Kollegiale Fallberatung, Professionelle Lerngemeinschaft, Multiprofessionelles Team

Akteur*innen, Aufgaben und Ebenen im Überblick

Die Schule ist heute mehr denn je ein Ort, an dem sich gesellschaftliche Herausforderungen bündeln und pädagogische Antworten gefunden werden müssen. Die Anforderungen an schulisches Handeln sind zudem komplexer geworden: Inklusion, Heterogenität, psychische Belastungen, soziale Ungleichheiten und die Notwendigkeit individueller Förderung verlangen nach einem erweiterten Verständnis von Schule als geschütztem Bildungs- und Lebensraum, wo Kinder und Jugendliche gerne sind. In diesem Kontext hat sich das multiprofessionelle Arbeiten als ein zentrales Prinzip etabliert, das nicht nur funktional, sondern auch nor-

mativ begründet ist. Es geht nicht allein um die effiziente Bewältigung von Aufgaben, sondern um die gemeinsame Realisierung eines Bildungsverständnisses, das auf Teilhabe, Verantwortung und gegenseitiger Anerkennung basiert (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Multiprofessionelle Teams in Schulen bestehen aus Lehrkräften, Sonderpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen, Therapeut*innen sowie Vertreter*innen der Jugendhilfe und weiteren externen Partner*innen. Diese Vielfalt an Professionen bringt unterschiedliche Perspektiven, Kompetenzen und Handlungslogiken in die Schule ein. Die Herausforderung besteht darin, diese Vielfalt nicht als additive Ansammlung von Einzelkompetenzen zu begreifen, sondern als koordiniertes Zusammenwirken in professionellen Lerngemeinschaften im Sinne eines gemeinsamen Bildungsauftrags (Huber, 2018, Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Die Aufgaben der multiprofessionellen Zusammenarbeit sind ebenso vielfältig wie die beteiligten Akteur*innen. Sie reichen von der individuellen Förderung einzelner Schüler*innen über die Gestaltung inklusiver Lernsettings bis hin zur Krisenintervention und Elternberatung. Dabei ist es zentral, dass die jeweiligen Professionen ihre spezifischen Beiträge nicht isoliert leisten, sondern in einem abgestimmten Prozess, der durch gemeinsame Zieldefinitionen, transparente Kommunikation und gegenseitige Wertschätzung geprägt ist.

Darüber hinaus ist es Aufgabe dieser Spezialist*innen mit ihrer jeweiligen Expertise in ihrer Profession, diese Expertise ständig zu aktualisieren und zu erweitern. In ihrer systematischen Kooperation wird so neues Wissen erzeugt, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird. Eine professionelle Lerngemeinschaft ist letztlich die Umsetzung der Idee des „Edukatops“ (der Schule als einer Lerngemeinschaft), der Idee der „lernenden Schule“ oder des „lernenden Systems“. Lerngemeinschaften sind eine Chance für kontinuierliche Entwicklung.

Multiprofessionelles Arbeiten entfaltet sich auf mehreren Ebenen innerhalb der Schule. Auf der individuellen Ebene steht die professionelle Haltung der einzelnen Teammitglieder im Vordergrund. Die Bereitschaft zur Kooperation, zur Reflexion der eigenen Rolle und zur Anerkennung der Expertise anderer ist grundlegend. Auf der Team- und Gruppenebene geht es um die konkrete Zusammenarbeit in Fallbesprechungen, Förderplanungen oder Projektgruppen. Hier sind klare Rollen- und Aufgabenverteilungen, gemeinsame Zieldefinitionen und eine konstruktive Kommunikationskultur erforderlich. Auf der organisationalen Ebene muss die Schule strukturelle Voraussetzungen schaffen, etwa durch Zeitfenster für Teamarbeit, geeignete Räume, gemeinsame Fortbildungen und eine unterstützende Führungskultur. Schließlich ist die systemische Ebene zu berücksichtigen, auf der Kooperation mit externen Partner*innen wie Jugendhilfe, Gesundheitswesen oder kulturellen Einrichtungen erfolgt (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

Gelingsbedingungen für Kooperation in multiprofessionellen Teams

Arbeiten multiprofessionelle Teams in lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule: Sie besteht nicht mehr in erster Linie aus dem Nebeneinanderarbeiten isolierter Lehrpersönlichkeiten, sondern wird zu einer „Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind“ (Rosenbusch, 2005, S. 144). Die beteiligten Expert*innen stehen in einem reflexiven Dialog, der zu ihrer kontinuierlichen Professionalisierung beiträgt. Die Schulgemeinschaft entwickelt sich in der Tat in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind.

Allerdings ist Kooperation kein Selbstläufer. Sie unterliegt spezifischen Gelingsbedingungen, die in der Forschung differenziert beschrieben wurden. Huber et al. (2020) ordnen diese Bedingungen drei zentralen Bereichen zu: dem institutionellen, dem personellen und dem organisationskulturellen Bereich (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020, S. 498 ff.).

Institutionelle Voraussetzungen

Kooperation benötigt strukturelle Verankerung. Dazu gehören Zeitressourcen, Räume, klare Zuständigkeiten und transparente Prozesse. Die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen ist ebenso wichtig wie ein Führungsstil der Schulleitung, der Kooperation aktiv anstrebt. Die Bildung von Teamstrukturen – etwa Klassenteams, Jahrgangsteams oder Arbeitskreise für Schulentwicklung – schafft organisatorische Rahmenbedingungen, die Kooperation ermöglichen und erleichtern.

Die Schulleitung hat dabei eine doppelte Funktion: Sie ist sowohl Initiatorin als auch Modell für kooperatives Handeln. Indem sie partizipativ plant, Entscheidungsspielräume eröffnet und eine Vertrauensatmosphäre schafft, legt sie die Grundlage für eine kooperationsfreundliche Schulkultur. Die Förderung einer Feedbackkultur, die von Respekt und Transparenz geprägt ist, gehört ebenso dazu wie die gezielte Nutzung vorhandener Gremien und Arbeitsgruppen (Huber, 2018).

Personelle Voraussetzungen

Nach Lieberman und McLaughlin (1992) bewahren kooperative Arbeitskontexte Individuen davor, sich isoliert zu fühlen. Sie bieten die Möglichkeit, einen professionellen Dialog zu führen, und die gemeinsame Basis geteilter Wertvorstellungen und Ziele gewährleistet eine Vertrauensgrundlage und eine psychologische Sicherheit, die Bedingungen für einen offenen Dialog sind.

Zunächst gilt es, vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Professionen, eine gemeinsame Sprache zu finden. Darüber hinaus sind insbesondere kommunikative und soziale Kompeten-

zen im professionellen Dialog entscheidend. Dazu zählen die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik zu formulieren und zu akzeptieren sowie über Kooperations- und Moderationskompetenzen zu verfügen. Ebenso wichtig sind Einstellungen und Haltungen wie Offenheit, Empathie und die Bereitschaft zur Selbstreflexion.

Kooperationskompetenz ist nicht angeboren, sondern entwickelbar. Fortbildungen, Supervision und kollegiale Beratung sind zentrale Instrumente zur Förderung dieser Kompetenzen. Betont sei, dass gut funktionierende Teamarbeit sich insbesondere auch dadurch auszeichnet, dass die Mitglieder ihre Ressourcen – Wissen, Erfahrungen, Perspektiven – einbringen und gemeinsam nutzen (Huber, 2018).

Organisationskulturelle Voraussetzungen

Die Kultur einer Schule beeinflusst Trägerschaft und Qualität von Kooperation maßgeblich. Ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium, ein Klima der Unterstützung statt Konkurrenz, eine solide Fehlerkultur und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sind zentrale Elemente einer kooperationsförderlichen Organisationskultur. Die Schulgemeinschaft besteht nicht mehr aus einer Gruppe Lernender, den Schüler*innen, einer Gruppe pädagogischer Expert*innen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Sozialpädagog*innen etc. und einer kleinen Gruppe, die die Schule als Ganzes im Blick behält, sie verwaltet und führt, also der Schulleitung. Sie entwickelt sich vielmehr in Richtung einer lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind, ganz gemäß dem Slogan „Von ‚Ich und meine Klasse‘ zu ‚Wir und unsere Schule‘“.

Kooperation darf nicht als zusätzliche Belastung erlebt werden, sondern muss integraler Bestandteil der „alltäglichen Arbeit“ sein. Nur wenn die beteiligten Personen einen persönlichen Nutzen – etwa in Form von Arbeitsentlastung, höherer Zufriedenheit oder besserem Lernerfolg der Schüler*innen – erkennen, wird Kooperation nachhaltig praktiziert (Huber, 2018).

Reflexion und Diagnostik: Ist- und Soll-Stand schulischer Kooperation

Selbstverständlich gibt es an allen Schulen Zusammenarbeit. Wenn es jedoch darum geht, noch einen Schritt weiter zu gehen und Formen der Zusammenarbeit breiter zu etablieren, ist allerdings aufgrund unserer Erfahrungen in der Unterstützung von Schulen ein gewisses Paradoxon zu beobachten: Lehrkräfte empfinden Kooperation als wichtig, arbeiten aber nach ihren eigenen Aussagen über die oben angedeuteten Kontexte hinaus nicht unbedingt mit Kollegen zusammen. Meist geben sie als Gründe dafür eigene „schlechte Erfahrungen“ an, die aber bei genauerem Blick darauf allesamt im Zusammenhang stehen mit der Nichteinhaltung von Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperation.

Zu beobachten ist allerdings, dass wirksamere Schulen ein höheres Maß an Kooperation aufweisen. So ist innerschulische Kooperation zwar sicher nicht die alleinige Voraussetzung, wohl aber eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, die sich auch

auf die Arbeitsatmosphäre einer Schule und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Die Bemühung lohnt also, Kooperationen zu fördern (vgl. Huber & Ahlgrimm, 2012).

Eine an diesen Aufsatz anknüpfende Arbeitshilfe bietet ein Diagnoseinventar zur Ist-Standsanalyse kooperativer Arbeitskontexte wie auch Reflexionsanstöße für die Ableitung von Interventionsmöglichkeiten in der Schule unter Berücksichtigung von Fragen der Machbarkeit und Dringlichkeit.

Wissensmanagement und Schulentwicklung

Ein weiterer zentraler Aspekt ist das Wissensmanagement. Kooperation ermöglicht nicht nur den Austausch von Wissen, sondern auch dessen Transformation in organisationales Wissen. Die Schule als lernende Organisation entwickelt Strategien und Maßnahmen für den Umgang mit Wissen, etwa durch kollegiale Fallberatung, gemeinsame Evaluationen, interne Fortbildungen oder Datenbanken (Huber, 2018).

Professionelle Interaktion und Kooperation sind für die Schulentwicklung unverzichtbar – sei es im Sinne von Bottom-up-Prozessen, bei denen interne Impulse zu Entwicklungsmaßnahmen führen, oder im Sinne von Top-down-Prozessen, bei denen konzertierte Maßnahmen umgesetzt werden. Ohne Konsens und Kooperation bleiben Schulentwicklungsansätze fragmentarisch und ineffektiv (Huber, 2018).

Kollegiale Fallberatung als Instrument multiprofessioneller Zusammenarbeit

Die in Schule tätigen unterschiedlichen Professionen können und sollen auch voneinander lernen. Solches „Lernen von Kolleg*innen“ kann recht unterschiedlich gestaltet sein: Bei Verfahren wie Peer-Assisted Learning, Lernpartnerschaften wie Lerntandems oder kritischen Freundschaften, kollegialer Beratung, Intervision beraten sich die Teilnehmer*innen gegenseitig und in ihrem Dialog entsteht „Wissen“, das in dieser kontextreichen Form nirgendwo vorgegeben werden könnte. Dadurch wird das Selbstlernpotenzial der Beteiligten entfaltet. So entstehen kooperierende professionelle Lerngemeinschaften innerhalb der Schule.

Ein besonders wirksames Format zur Förderung multiprofessioneller Kooperation ist die kollegiale Fallberatung. Sie ermöglicht eine strukturierte Reflexion konkreter beruflicher Herausforderungen und fördert das gemeinsame Lernen im Team. Schneider und Huber haben dieses Format in mehreren Publikationen umfassend beschrieben und empirisch fundiert (Huber, 2018, Schneider & Huber, 2017b).

Konzept und Ziele

Die kollegiale Fallberatung ist eine selbstgesteuerte und strukturierte Beratungsform, bei der eine Lehrkraft ein konkretes Problem schildert und von Kolleg*innen im multiprofessionellen Team bei der Entwicklung von Lösungsideen unterstützt wird. Sie verfolgt drei zentrale Ziele:

- Die Lösung konkreter Praxisprobleme des beruflichen Alltags.
- Die Reflexion der beruflichen Praxis und der Berufsrolle.
- Die Erweiterung des individuellen und kollektiven Wissensspeichers sowie den Aufbau eines systematischen Wissensmanagements (Schneider & Huber, 2020).

Diese Ziele wirken sowohl auf der Ebene einzelner Gruppenmitglieder als auch auf der Ebene der gesamten Organisation. Die Methode eignet sich für alle Themen mit konkretem beruflichem Anlass – etwa dem Umgang mit herausforderndem Schüler*innenverhalten, Konflikten im Kollegium oder schwierigen Elterngesprächen.

Ablauf und Methodik

Die kollegiale Fallberatung folgt einem klar strukturierten Ablauf in drei Phasen:

1. Interview zwischen Moderator*in und Fallgeber*in: Der oder die Fallgeber*in schildert sein oder ihr Anliegen, der oder die Moderator*in stellt vertiefende Fragen zur Klärung der Ausgangslage. Ziel ist ein möglichst präzises Verständnis des Problems.
2. Konferenz der Beratenden: Die Kolleg*innen entwickeln – ohne direkte Interaktion mit dem oder der Fallgeber*in – Hypothesen und Lösungsideen. Der oder die Fallgeber*in hört zu, macht Notizen und reflektiert. Diese Phase ist besonders wertvoll, da sie gerade in multiprofessionellen Teams neue und ganz unterschiedliche Perspektiven eröffnet und den oder die Fallgeber*in zur Selbstreflexion anregt.
3. Rückmeldung und Reflexion: Der oder die Fallgeber*in gibt Rückmeldung zu den Impulsen, formuliert Erkenntnisse und nächste Schritte. Eine Metareflexion des Gruppenprozesses schließt die Beratung ab (Schneider & Huber, 2017a).

Relevanz für multiprofessionelle Teams

Die kollegiale Fallberatung bietet mehrere Vorteile für die Arbeit in multiprofessionellen Teams: Sie fördert den Erfahrungsaustausch zwischen unterschiedlichen Professionen und ermöglicht eine gemeinsame Reflexion komplexer pädagogischer Herausforderungen. Die Methode stärkt die Selbstwirksamkeit der Beteiligten und trägt zur Professionalisierung bei. Darüber hinaus entsteht durch die systematische Bearbeitung von Fällen ein kollektiver Wissensspeicher, der über die einzelne Beratung hinaus wirkt. Die offene, wertschätzende und gleichberechtigte Arbeitsatmosphäre, die durch die kollegiale Fallberatung gefördert wird, ist ein zentraler Baustein für eine kooperationsfreundliche Teamkultur (Schneider & Huber, 2020).

Besonders wirksam ist die kollegiale Fallberatung, wenn sie frühzeitig, z.B. bereits in der Lehrerbildung, verankert und regelmäßig praktiziert wird. Sie eignet sich für Studierende, Berufseinsteiger*innen und erfahrene Kolleg*innen gleichermaßen und kann auch besonders gut in heterogenen, multiprofessionellen Gruppen produktiv eingesetzt werden.

Beispiele aus der Praxis multiprofessioneller Arbeit

Multiprofessionelle Arbeit an Schulen findet – neben der innerschulischen Kooperation ihrer Expert*innen – auch mit Außenpartner*innen wie Institutionen, Behörden, Vereinen, Unternehmen, Kirchen, Stiftungen, kulturellen Einrichtungen und deren Personen statt. Gerade im sozialen und kulturellen Bereich gibt es vielfältige Beispiele von Kooperationen. Nachfolgend werden zwei Beispiele für multiprofessionelles Arbeiten von Schulen mit externen Partner*innen aus Österreich und Deutschland präsentiert.

Kinderaudioguide „DomQuartier“ Salzburg

In einer mehrmonatigen Kooperation im Frühjahr 2014 erarbeiteten Kinder des Gymnasiums der Herz Jesu Missionare Salzburg zusammen mit ihrer Lehrperson, der Medienkünstlerin Elisabeth Leberbauer, und dem Verein für Kulturvermittlung ARTgenossen die Inhalte des Kinderaudioguides für das DomQuartier. Mit diesem speziell von Kindern für Kinder entwickelten Audioguide können die jungen Museumsbesucher*innen auf eigene Faust das Domquartier und seine Architektur erkunden. Das bunt aufgebaute Programm präsentiert neben den architektonischen Besonderheiten der fürsterzbischöflichen Residenz und des Doms auch sehr unterhaltsam gestaltete Geschichten, Gedichte, Hörbilder und gerappte Texte rund um das Leben der Erzbischöfe. In mehreren Workshop-Einheiten sind Texte entstanden. Nach einem Sprechtraining sprachen die Kinder ihre Texte unter Anleitung von Elisabeth Leberbauer im Tonstudio ein. Abschließend wurden die Tonspuren von Elisabeth Leberbauer mit Tönen/Geräuschen etc. abgemischt.

Das Beispiel zeigt, dass im kulturellen Bereich häufig die Schüler*innen in die multiprofessionelle Arbeit und das Lernen an außerschulischen Lernorten einbezogen sind. Die Gymnasiallehrkraft, die Medienkünstlerin, der Verein für Kulturvermittlung und das Museum kooperierten mit Schüler*innen in der partizipativen Museumsvermittlung. Sie erarbeiteten unter Anleitung des multiprofessionellen Expert*innenteams Sachwissen über Architektur und Geschichte, eigneten sich mediale Ausdruckskompetenz an und erfuhren Selbstwirksamkeit.¹

Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Das Programm „Kulturagent*innen für kreative Schulen“, gefördert durch die Kulturstiftung der Bundesrepublik Deutschland und die Stiftung Mercator, fand in den Jahren 2011 bis 2019 an rund 250 deutschen Schulen in fünf Bundesländern statt. Über 50 Kulturagent*innen vernetzten in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen Schu-

len mit Partner*innen aus Kunst und Kultur, und entwickelten modellhafte künstlerische Angebote für mehr als 100.000 Schüler*innen. Neben dem Ziel, bei Kindern und Jugendlichen Neugier für künstlerische Aktivitäten zu wecken und mehr Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln, war ein weiteres wichtiges Programmziel das der Kooperation: „Gemeinsam sollen Wege und Möglichkeiten gesucht werden, wie sich Schulen und ihre Kulturpartner einander öffnen und modellhafte Kooperationen entwickeln“ (Fink, 2014).

Das Programm arbeitete multiprofessionell: Kulturagent*innen, Lehrkräfte, regionale Kulturinstitutionen (Museen, Theater, freie Künste) sowie Schulerhalter und Ganztagsfachkräfte entwickelten gemeinsam Projektkonzepte. Interventionen reichten von künstlerisch-kulturellen Unterrichtsreihen über Schulkulturentwicklungsprozesse bis zu öffentlichkeitswirksamen Projekten (Ausstellungen, Schulfeste). Die Rolle der Kulturagent*innen war moderierend: Sie initiierten Kooperationen, organisierten Fortbildungen und halfen bei Curriculum-Verknüpfungen.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die beteiligten Schulen ihre Schulkultur stärker auf kulturelle Bildung ausrichten konnten, Lehrkräfte neue didaktische Formate erprobten und Partnerschaften mit lokalen Kulturakteuren über die Projektlaufzeit hinaus fortbestanden.²

Fazit

Multiprofessionelles Arbeiten in kooperativen Settings ist dann besonders erfolgreich, wenn die an der Kooperation beteiligten Personen einen persönlichen Nutzen in der Zusammenarbeit sehen. „Die Zusammenarbeit muss etwas bringen!“ Der Nutzen kann in einer Arbeitsentlastung bestehen, aber auch in einer größeren Zufriedenheit im eigenen Professionsfeld bzw. in dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen.

Kooperation mit außerschulischen Partnern in der Bildungslandschaft mündet – konsequent betrieben – in eine breite Verteilung von Verantwortung, auch von Führungsverantwortlichkeit. Sollen die die Bildungslandschaft aktiv Gestaltenden eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller (Huber, 2015).

Literaturverzeichnis

Fink, T. (2014). Kulturagenten zwischen Interaktion, Kooperation und Netzwerkarbeit. In *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen*. Onlinepublikation der Halbeittagung des Modellprogramms 2011–2015. <https://www.kulturagenten-programm.de>

Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2020). Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement*, 4. überarb. und erw. Aufl. (S. 485–517). Köln: Carl Link.

Huber, S. G. (2018). Kooperation fördert Schulqualität. Eine Verhältnisbestimmung. *Friedrich Jahresheft XXXVI 2018* (Kooperation), 100–101.

Huber, S. G. (2015). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 122–137). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Huber, S. G. (2012). Durch wirksame Kooperation Schulqualität sichern und Schulentwicklung fördern. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 44–49.

Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2012). Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten. Bedingungen für das Gelingen von Kooperation. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 207–216). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2020). Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement*, 4. überarb. und erw. Aufl. (S. 485–517). Köln: Carl Link.

Lieberman, A. & McLaughlin, M. W. (1992). *Networks for educational change: Powerful and problematic*. Phi Delta Kappan, 74, S. 673–677.

Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führerhandelns*. München: Wolters Kluwer.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2017a). Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 121–138). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2017b). Voneinander lernen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung. In M. Drahm & S. G. Huber (Hrsg.), *SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 19(5), 224–226.

Schneider, N. & Huber, S. G. (2020). Kollegiale Fallberatung hat hohen Praxisbezug. *Infonium PH Zug* 1, 14–15.

Anmerkungen

¹ Quellen: www.kulturvermittlung.oead.at/de/schule/kulturvermittlung-mit-schulen/datenbanken/projektdatenbank-beispiele-kunst-und-kulturvermittelnde-schulprojekte/detail/kinderaudioguide-domquartier~mt sowie www.domquartier.at/entdecken-und-erleben/audioguide-kinder/

² Quelle: www.kulturagenten-programm.de

Autor*innen

Stephan Gerhard Huber, Univ.-Prof. Dr.

Inhaber des Exzellenz-Lehrstuhls Leadership, Quality Management and Innovation, Abteilung für Bildungsforschung, Linz School of Education, Johannes Kepler Universität Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study (WSLS.EduLead.net), den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net). Weitere Infos unter www.Bildungsmanagement.net.

Kontakt: Stephan.Huber@Bildungsmanagement.net

Nadine Schneider, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement von Univ.-Prof. Dr. Stephan Huber.

Kontakt: Nadine.Schneider@Bildungsmanagement.net