

Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in Ganztagsschulen durch Schulleitende

Nina Preis

Zusammenfassung

Schulleitende werden traditionell als zentrale Akteur*innen in der Sicherung und Entwicklung der Qualität von Bildung verstanden. Seit der Erweiterung der Gestaltungsautonomie von Schule in den 1990er Jahren wurde diese Position verstärkt, was unter anderem dazu geführt hat, dass sie nun auch eine Schlüsselrolle bei der (Um-) Gestaltung der Personal- und Kooperationsstruktur in der Institution Schule einnehmen. Dies gewinnt besondere Relevanz dadurch, dass Schulen vor dem Hintergrund des quantitativen wie qualitativen Ausbaus von Ganztagsschulen sowie der parallelen Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem vor die Aufgabe gestellt werden, sich vermehrt für andere pädagogische Professionen, zum Beispiel Sozialarbeiter*innen oder Erzieher*innen, zu öffnen. Bislang kaum untersucht ist allerdings, wie Schulleitende diese bildungspolitischen Anforderungen unter Voraussetzung ihrer jeweiligen Schule bearbeiten und welche Orientierungen dabei leitend sind. Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie greift dieses Desiderat auf und befasst sich auf Basis von zwölf leitfadengestützten Interviews mit Schulleitenden hessischer Grundschulen mit der Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen den Praktiken der Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit zugrunde liegen.

Schlagwörter: Multiprofessionalität, Ganztagsschule, Steuerung, Schulleiterforschung, Professionalitätsentwicklung

Managing Multi-Professional Collaboration in All-Day Schools by Principals

Abstract

School principals have traditionally been seen as the main actors in ensuring and developing the quality of education. Since the expansion of the school's design autonomy in the 1990s, this position has been strengthened; among other factors, this also led to them assuming a key role in the (re-)design of the personnel and cooperation structure within the school as an institution. This development gains special relevance within the context that schools are faced with the task of increasingly opening up to other pedagogical professions such as social workers or educators against the background of their quantitative and qualitative expansion of all-day schools, as well as the parallel transformation into an inclusive educational system. However, there has been little research up to now on how school principals handle these demands regarding educational policy under the conditions of their respective school and what type of orientation guides them in this process. Based on twelve guided interviews with principals of primary schools in the German state of Hesse, the article addresses this desideratum and considers issues related to action-guiding orientations that underlie the practices of managing multi-professional collaboration.

Keywords: Multi-professionality, All-day school, Management, Research on school principals, Professionalism development

1 Schulleitende als „Change Agents“ von Schulentwicklung

Während die Zusammenarbeit von Fachkräften verschiedener Fachrichtungen zum Beispiel in Handlungs- und Aufgabenfeldern der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur zum Standard gehört, sondern zum Teil sogar gesetzlich verankert ist (§28 SGB VIII), stellt Schule traditionell eine monoprofessionelle Institution dar. Zwar wird die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander bereits seit den 1990er Jahren als zentrales Schulqualitätsmerkmal herausgestellt (Ditton, 2000; Scheerens, 1990), eine systematische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Professionsanderen wurde jedoch lange Zeit als nicht relevant erachtet (Boller, 2012). Erst im Zuge umfassender Reformanstrengungen, wie dem Ausbau von Ganztagsschulen, Inklusion sowie der Einbettung in Bildungsregionen, setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Öffnung von Schule „[...] unweigerlich zu neue[n] Ordnungen von professioneller Kollegialität und Kooperation“ (Idel et al., 2018, S. 34) führt. Erwünscht ist allerdings keine bloße „Addition von Kompetenzen“, sondern die Entwicklung professionsübergreifender Interpretationen, Strategien und Interventionen im „Medium von Partizipation und Reflexivitätssteigerung“ (Kunze, 2016, S. 263). Entscheidend ist dabei nicht nur eine angemessenere Sicht auf die Komplexität der Schüler*innen und ihre Lebenswelten, sondern zusätzlich eine verbesserte Wirksamkeit und ressourcensparende Mittelverwendung.

Diese Anforderungen und Entwicklungen beeinflussen auch die Aufgaben von Schulleitenden. So ist inzwischen hinlänglich belegt, dass die Qualität von Schulen indirekt durch das Schulleitungshandeln bestimmt wird, also ein Zusammenhang zwischen schulischen Qualitätsmerkmalen (z.B. Management und Leadership der Schulleitung) und unterrichtlichen Qualitätsmerkmalen (z.B. Schülerleistungen) besteht (Wissinger, 2000). Huber (2017, S. 123) betrachtet Schulleitungen „als wesentliches Bindeglied bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse [...] zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren [...]“. Neben der Verbesserung der intraschulischen Bedingungen für eine „kontinuierliche Weiterbildung und zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte“ sieht Huber (2017, S. 123) darüber hinaus die „Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur“ als zentrale Steuerungsaufgabe von Schulleitenden. Im Hessischen Schulgesetz (§88) ist zum Beispiel die Rede davon, dass Schulleitende dazu verpflichtet sind, die „Öffnung der Schule zum Umfeld“ (§88, 2) zu fördern, also „mit anderen Bildungseinrichtungen, den für die Berufsausbildung Verantwortlichen, der Arbeitsverwaltung, sonstigen Beratungsstellen, den Behörden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, den Sozialhilfeträgern sowie den Behörden für Umweltschutz, Frauen und multikulturelle Angelegenheiten zusammenzuarbeiten“ (§88, 3). Berkemeyer (2018, S. 746) weist analog darauf hin, dass „im Zuge des Ganztagsausbaus und der Etablierung inklusiver Schulangebote [...] eine Koordinierung von Lehrkräften des Regelschulsystems, von Förder- und Sozialpädagogen“ gesteuert werden müsse.

Diese Adressierungen veranschaulichen, dass sich die Ansprüche an die Schulleitung seit der verstärkten Eigenverantwortung der Einzelschule deutlich gewandelt haben. Prägend hierfür ist eine Abkehr von hierarchisch organisierten Leadership-Modellen wie beispielsweise des „Instructional leadership“, bei dem „Fragen der Führung ausschließlich auf den Unterricht und dessen Kontrolle“ (Wissinger, 2014, S. 155) orientiert sind. Im

Vordergrund stehen zwischenzeitlich, wie auch aus der Aufgabenformulierung im Hessischen Schulgesetz hervorgeht, vielmehr Konzepte kooperativer Führung.

Mit Blick auf hierfür erforderlichen personalen Kompetenzen von Schulleitenden wird davon ausgegangen, dass diese ein breites Spektrum umfassen: Dazu gehört Huber (2020, S. 1427) zufolge zuvörderst die Einsicht, „dass durch Kooperation gerade im Ganztag mit seinen unterschiedlichen professionellen Akteur*innen eine Leistungs- und damit eine Qualitätssteigerung möglich ist“. Weiter seien die „Fähigkeit, gerade im Ganztag auf eine Professionsannäherung von schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften hinzuwirken“ bis hin zur „Fähigkeit der Moderation“ (Huber, 2020, S. 1427) entscheidende intrapersonale Voraussetzungen. Badstieber et al. (2018) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass dies auch umgekehrt von den Lehrkräften eingefordert wird: So erwarteten diese neben einer Beteiligung an Teamentwicklungsprozessen zusätzlich kollegiale Fallberatungen, Supervisionen und eine Rollenfunktion von Schulleitenden, die als „administrators as mediators“ (Ryan, 2012, S. 65) beschrieben wird. Formen kooperativer Führung können allerdings nur dann nachhaltig wirken, wenn sie als Konzept in der Struktur der Organisation verankert sind.

2 Neue Anforderungen an Führungshandeln: Distributed Leadership

In der internationalen Fachdiskussion hat sich sozusagen als Kontrast zu einem aufgesetzten, technisch-rationalistischen Managementkonzept der Begriff „Distributed Leadership“ als ein Modell kooperativer Führung etabliert (Harris, 2008). Dieses setzt auf eine „gelingende Kommunikation kompetenter Interaktionsteilnehmer“ (Wissinger, 2014, S. 156) und geht davon aus, dass auf jeder Ebene einer Organisation ein breites Spektrum an Aktivitäten existiert, in dem richtungsweisende Entscheidungen getroffen werden. Spillane et al. (2009, S. 93) bemerken hierzu entsprechend:

„From a distributed perspective, school leadership and management potentially involve more than the work of individuals in formal leadership/management positions [...]. Individuals who are not formally leaders may also take responsibility for organizational routines and provide leadership and management.“

In ähnlicher Weise definiert Gronn (2002, S. 655) den Begriff: „[...] it is leadership which is shared amongst a number of colleagues or peers, rather than leadership that is focused in one organisational role or at one level, or which is monopolized by only one individual“.

Führungs- und Leitungshandlungen werden also unabhängig davon ausgeübt, ob die Akteur*innen eine formale Führungsfunktion innehaben oder nicht. Führung ist in diesem Verständnis ein „dynamischer Prozess der Einflussnahme auf die Praxis einer Organisation [...], der sich aus dem situativen Handeln und der Interaktion vieler ergibt [...]“ (Huber, 2020, S. 1428). Eine wichtige Voraussetzung ist Wissinger (2014, S. 156) zufolge Vertrauen unter den Akteur*innen, was als „Schlüsselvariable des Aufbaus und der Entwicklung organisationaler Innovation“ betrachtet wird. Distributed Leadership ist somit als aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel aller Zielsetzungen, Entscheidungen und Umsetzungsprozesse, die innerhalb einer Einzelschule stattfinden, zu verstehen. Mithin geht es also sowohl darum, das gesamte Gefüge als auch die Mikroprozesse von Führung

einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Letzteres wird zum Beispiel dann deutlich, wenn man an die Aufgabe der Steuerung multiprofessioneller Teams in ganztägigen, inklusiven Settings denkt (Preis & Wissinger, im Druck).

Distributed Leadership ist insofern nicht mit einem Führungsinstrument wie etwa der Delegation zu verwechseln, sondern erlaubt vielmehr, „Führung im Kontrast zu einer Steuerungsstruktur zu verstehen, die Entscheidung und Ausführung voneinander trennt, die die Verantwortung über die Leistungsergebnisse aber der operativen Ebene zuschreibt“ (Wissinger, 2014, S. 157). Hierarchien, die ausschließlich funktionsbedingt sind, werden in diesem Modell, einschließlich der üblichen Aufgaben wie „Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung“ (Huber, 2020, S. 1429), aufgegeben zugunsten von Vertrauen in Expertise und Mündigkeit. Vorausgesetzt wird hierbei die Schaffung einer Kultur des Vertrauens, die nicht nur Aktivitäten der Qualitätsüberprüfung, sondern das Schulleitungshandeln insgesamt bestimmt (Rosenbusch, 2013).

In Anbetracht der Komplexität, die das Schulleitungshandeln mit Blick auf die bildungspolitisch geforderte Steuerung von Kooperation erfordert, überrascht es, dass bislang kaum empirische Befunde dazu existieren. Bislang konzentrierte sich die deutschsprachige Schulleitungsforschung mehrheitlich auf das professionelle Selbst von Schulleiter*innen (z.B. Seitz, 2013), Tätigkeiten (z.B. Wissinger, 2002; Brauckmann, 2014), Qualifikationen (z.B. Huber, 2003), Belastungen (z.B. Huber, 2013) oder aber die Geschlechterperspektive (z.B. Kansteiner-Schänzlin, 2002). Fragen, die explizit die Steuerung multiprofessioneller Kooperation in den Blick nehmen, sind hingegen bislang kaum thematisiert. Es fehlen insbesondere empirische Studien, die sich den Handlungspraktiken von Schulleiter*innen sowie den diesen Praktiken zugrundeliegenden Orientierungen zuwenden. Zu bedenken ist hierbei, dass Schulleiter*innen als aktiv Handelnde zwischen unterschiedlichen Erwartungen vermitteln, da diese in der Regel nicht einheitlich, sondern unterschiedlich oder sogar widersprüchlich sind. Dies gilt in besonderem Maße für die Koordination berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit. Studien, die sich auf Interaktionsprozesse in Teamgesprächen konzentrieren, verweisen darauf, dass berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit stets Grenzarbeit impliziert und Aushandlungsprobleme und Konflikte als Normalfall – und nicht als Problemfall – von Kooperation zu betrachten sind (Kunze & Silkenbeumer, 2018; Silkenbeumer et al., 2018). Schulleitende gestalten diese Vermittlungshandlungen unter Berücksichtigung ihrer personalen Kompetenzen, den Bedingungen ihrer Schule sowie den rechtlichen Rahmenbedingungen. Es ist daher anzunehmen, dass sie kaum einheitliche Vorstellungen von der Rekontextualisierung der an sie gestellten Erwartungen haben und somit ihre Rolle unterschiedlich ausgestalten. Der Beitrag versucht deshalb, mittels einer explorativen Studie, die Frage zu beantworten, wie Schulleitende die Anforderung bearbeiten, multiprofessionelle Kooperation in ihrer Schule zu fördern und welche Vorstellungen von Führung hierbei rekonstruiert werden können.

3 Methodisch-methodologischer Rahmen

Die Datenbasis der Studie besteht aus zwölf Experteninterviews (Gläser & Laudel, 2009) mit Schulleitenden hessischer Grundschulen, die sowohl ganztätig als auch inklusiv arbeiten und sich somit die Aufgabe einer professionsübergreifenden Kooperation in beson-

derem Maße stellt. Ziel war es, mittels erzählgenerierender Fragen die handlungspraktische Bearbeitung des Kooperationsauftrags bei Schulleitenden zu erheben. Die Entscheidung für das Experteninterview als Erhebungsform resultiert aus dem Ziel, bei den Befragten die Explikation von Erfahrungen und Orientierungen anzuregen.

Das methodologische Verständnis der Studie orientiert sich entlang der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation, die das Ziel verfolgt, ebenjene Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren (Bohnsack, 2017; Nohl, 2017). Kerngedanke ist, dass sich geschilderte Erfahrungen auf ihren wörtlichen, d.h. „immanenten Sinngehalt“ sowie auf den „Dokumentsinn“ hin analysieren lassen (Nohl, 2017, S. 4). Während es sich bei erstgenanntem häufig um Absichten und Motive handelt, verweist letzterer auf die Herstellungsweise der geschilderten Erfahrung, den „modus operandi“. Im Fokus steht hier, wie der Text und die in ihm geschilderte Handlung konstruiert ist, mithin, in welchem Orientierungsrahmen er abgehandelt wird. Bohnsack (2017) spricht hier von einem Wechsel des Analysefokus vom „Was“ zum „Wie“. Diese Unterscheidung schlägt sich in der Forschungspraxis zunächst in der Formulierenden und anschließend der Reflektierenden Interpretation nieder. Erstere verbleibt dabei vollständig in der Perspektive des Interpretierten, während letztere die Rekonstruktion der Verarbeitung des geschilderten Themas oder Problems verfolgt. Dies geschieht unter anderem durch Textsortentrennung, wobei hier insbesondere Erzählungen und Beschreibungen wichtig sind. Diese dienen dazu, das „konjunktive“, „atheoretische“ Wissen, das orientierend wirkt, sichtbar zu machen (Nohl, 2017).

Den Befragten wurde der gleiche erzählgenerierende Impuls gestellt: Sie wurden gebeten, mögliche Herausforderungen bei der Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit zu beschreiben und hierbei möglichst auch auf die eigene Rolle einzugehen. Der Impuls bezieht sich also nicht auf institutionalisierte, zeitlich und räumlich klar abgegrenzte Settings, wie beispielsweise Teamsitzungen, sondern auf Herausforderungen, die eher informell, im alltäglichen Prozess der „Orchestrierung“ einer professionsübergreifenden Zusammenarbeit auftreten können. Aus Kapazitätsgründen wird auf die Darstellung der Formulierenden Interpretation verzichtet und lediglich die Reflektierende Interpretation präsentiert.

4 Beispielanalyse: Herausforderungen der Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit

Im Folgenden wird exemplarisch eine Kontrastierung von Interviewpassagen aus zwei Interviews mit Schulleitenden vorgestellt. Grundlage der Auswahl bilden die im Rahmen der komparativen Analyse herausgearbeiteten Gegenhorizonte im Steuerungsverhalten der Schulleitenden.

Alle Befragten wurden gebeten, herausfordernde Situationen bei der Steuerung berufsgruppenübergreifender Zusammenarbeit sowie die eigene Rolle innerhalb dieser zu explizieren. Mit Blick auf den Interpretationsprozess muss diese Erzählaufforderung jedoch kritisch betrachtet werden, da durch die Implikation, dass es bei der Steuerung überhaupt zu herausfordernden Situationen kommt, eine Unterstellung vorgegeben wird.

In allen Fällen handelte es sich um Schulleitende von inklusiven Grundschulen mit ganztägigem Angebot. Im vorliegenden Fall wurden Schulen des Profils 3 ausgewählt, deren Angebote von den Schüler*innen verpflichtend besucht werden und somit strukturell verbesserte Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Kooperation bieten sollen.

- I: Könnten Sie mir ein konkretes Beispiel für eine Situation nennen, in der, wie eben von Ihnen geschildert, solche Schieflagen entstanden sind?
- HK: Ja, ja gerade heute hat mich eine Kollegin, die ist jetzt gerade auf dem Unterrichtsgang und die hat gesagt, sie käme wahrscheinlich ein bisschen zu spät zum Mittagessen und das sollte ich jetzt schon mal der Erzieherin sagen, sonst würde die sie wieder so angreifen. Also die Erzieherin schießt vielleicht inzwischen mit ihrem, mit ihrer Rolle auch manchmal über das Ziel hinaus. Sie ist die, die bei allen Essensschichten, wir essen in drei Schichten, ist sie die, die den Hut aufhat. Also sie organisiert das und das ist auch die Person, die hier alle Kinder der Schule kennt (...). Während es eben immer noch Kollegen gibt, die nur in der eigenen Klasse dann auch am Nachmittag sind, aber die anderen Kinder nicht kennen. Also die hat, also diese Kollegin habe ich heute gebeten, quasi sich zu entschuldigen, damit sie nicht wieder ange-macht wird von der Erzieherin.
- I: In welcher Position sehen Sie sich dabei?
- HK: Ich habe die Erzieherin sehr darin gestärkt, ihre Rolle auch so selbstbewusst wahrzunehmen, weil sie zu Anfang immer noch von den Lehrern auch so, ist so zurückgewichen, hat sich so beeindrucken lassen (...). Ja, ja und das ist aber das ist alles, ist halt Schule. Das ist ein lebendiger Kosmos, wo es an jeder Ecke (...). Ich sehe meine Schul-, meine Rolle als Schulleitung so, dass ich jeden Tag einen mega Kindergeburtstag organisiere, wobei die Kinder nicht unbedingt die Kinder, sondern das Kollegium auch sind.

Der Erzählimpuls greift eine von HK zuvor genannte, aber nicht näher beschriebene „Schieflage“ in der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Professionsanderen auf, verbunden mit der Frage nach einem konkreten Beispiel. HK schildert eingangs zunächst die Situation, dass eine Lehrkraft an sie als Schulleiterin mit der Aufforderung herangetreten sei, der im Setting des schulischen Mittagessens tätigen Erzieherin eine Nachricht zu überbringen. Die für die Lehrkraft gewählte Bezeichnung „Kollegin“ verweist hierbei auf zweierlei: zum einen auf das Verständnis der Rolle HKs als Schulleitung, zum anderen auf eine klare Grenzziehung zwischen den Professionen. Mit Blick auf ersteres offenbart sich, dass sie sich weniger als eine auf die Einhaltung von Hierarchien bedachte Führungsfigur („great man“, Wissinger, 2014) versteht, sondern als „primus inter pares“, was mit der traditionellen Rolle von Schulleitungen insbesondere an Grundschulen korrespondiert. Gleichzeitig drückt sich in der Formulierung „Kollegin“ eine klare Grenzziehung zwischen der Profession der Lehrkraft, zu der sie sich offenbar zugehörig fühlt, und der Erzieherin aus. Für erstere wird hier mit dem lexikalisch nicht existierenden Wort „Unterrichtsgang“ eine „Raumzuweisung“ vorgenommen: Als Orientierung wird deutlich, dass Unterricht als Kernaufgabe einer Lehrkraft betrachtet wird.

Der Versuch, HK als „Mittlerin“ für die Überbringung der Nachricht zu gewinnen, deutet ein komplexes Beziehungsgeflecht zwischen der Lehrkraft und der Erzieherin an.

Zum einen offenbart sich in dieser Adressierung die Hoffnung der Lehrkraft, durch HK vor einem verbalen Angriff der Erzieherin verschont zu bleiben, es zeigt aber auch, dass der Raum des Mittagessens als „Domäne“ der Erzieherin akzeptiert wird, deren Regeln man sich nicht unentschuldigt entziehen kann. Dass die Erzieherin sich im Gegenzug offenbar befugt sieht, Lehrkräfte verbal zurechtzuweisen oder sogar „anzugreifen“, könnte ein Hinweis darauf sein, dass ihre Domäne – im Gegensatz zu jener der Lehrkräfte – immer wieder neu gegen mögliche Grenzverschiebungen verteidigt werden muss. Um möglichen Aushandlungsprozessen, als deren Ergebnis diese Grenzen möglicherweise fluid werden, entgegenzuwirken, könnte die scheinbar strikte Einforderung zur Einhaltung der Regeln nicht nur gegenüber der Schülerschaft, sondern auch gegenüber Lehrkräften verstanden werden.

Seitens HK erfährt die Rolleninterpretation der Erzieherin zwar eine eher negative Bewertung („Also die Erzieherin schießt vielleicht inzwischen mit ihrem, mit ihrer Rolle auch manchmal über das Ziel hinaus“), dennoch weisen die abschwächenden Formulierungen („vielleicht“, „manchmal“) darauf hin, dass sie Verständnis dafür zu haben scheint, dass die Erzieherin den Raum des Mittagessens durch mögliche Angriffe auf ihre Deutungshoheit in Form von Regelverletzungen schützen möchte. Das Adverb „inzwischen“ deutet an, dass die Rolleninterpretation der Erzieherin scheinbar zeitlichen Veränderungen unterlag und Grenzziehungen nicht von Beginn an stattfanden. Vor dem Hintergrund, dass das Mittagessen „in drei Schichten“ stattfindet, wird deutlich, dass die Organisation keine triviale Aufgabe darstellt, sondern Koordinationsvermögen und vorausschauendes Handeln erfordert. Das Zuspätkommen der Lehrkraft, das zuvor offenbar schon häufiger vorkam, könnte allgemein darauf hindeuten, dass sich Lehrkräfte ihrer Bedeutung bei der Aufrechterhaltung des Arrangements „schulisches Mittagessen“ nur wenig bewusst sind. Schütz und Täubig (2020, S. 1038, S. 1040) argumentieren in diesem Zusammenhang entsprechend, dass die „Gestaltung und Betreuung für Lehrer_innen eher [...] Neuland“ sei und insgesamt die beteiligten pädagogischen Professionen häufig „unterschiedliche Verständnisse davon [haben], was das Mittagessen letztlich leisten soll, wie es dementsprechend idealerweise zu gestalten ist und welche Rolle ihnen dabei zukommt“.

Dem Aspekt der Pünktlichkeit kommt im Fallbeispiel eine doppelte Funktion zu: Einerseits kann nur dann ein Essensbetrieb in drei Schichten sichergestellt werden, wenn die jeweiligen Personengruppen rechtzeitig eintreffen, andererseits ist Pünktlichkeit in diesem Kontext eine erzieherische Funktion im Sinne eines Vorbildcharakters für die Schüler*innen inhärent.

Im Modus der Argumentation erläutert HK, dass die beanspruchte Deutungshoheit der Erzieherin im Rahmen des Mittagessens darin begründet liegt, dass sie diejenige ist, die die Gesamtkoordination innehat. Diese Position bringt es mit sich, dass sie alle Kinder kennt. Diese Erfahrung ermöglicht es ihr weiterhin, individuell auf die Kinder einzugehen, aber auch, möglicherweise auftretende Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und einzuordnen.

HK eröffnet einen negativen Gegenhorizont zur Position der Erzieherin, indem sie erläutert, dass Lehrkräfte lediglich die eigene Klasse sowie die Schüler*innen in den von ihnen geleiteten Angeboten kennenlernen, nie aber die Schüler*innenpopulation in ihrer Gesamtheit. Dies unterstreicht insbesondere die Führungsrolle in diesem Feld, die von HK nicht nur registriert, sondern darüber hinaus positiv konnotiert wird. Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der Implikationen des Führungsmodells von Distributed Lea-

dership, so schließt dies zum Beispiel an Gronn (2002) an, der explizit darauf hinweist, dass die Fokussierung auf eine Führungsperson allein deshalb ungünstig sei, weil viele Akteur*innen eine Rolle im Lernprozess von Schüler*innen spielen und Schuleffektivität insgesamt ein Verdienst aller Beteiligten sei. Das Mittagessen stellt hier einen exemplarischen Aufgabenbereich dar, in dem Führungsverantwortung ausgeübt wird.

Anstatt die Adressierung der Lehrerin anzunehmen und eine moderierende Rolle zwischen Lehrkraft und Erzieherin einzunehmen, weist HK den Wunsch der Lehrerin zurück und fordert diese auf, selbst aktiv zu werden und sich für ihr Zuspätkommen zu entschuldigen. Dies geht deutlich über den ursprünglich formulierten Wunsch der Lehrerin, HK möge die Erzieherin lediglich über ihr Zuspätkommen informieren, hinaus.

HK weist die Adressierung durch die Lehrkraft zurück und fordert diese somit implizit auf, selbst Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Sie macht deutlich, dass die Verletzung der Regeln innerhalb des Verantwortungsbereichs der Erzieherin nicht akzeptabel ist und eine Entschuldigung erfolgen sollte. Dies verweist darauf, dass die einzelnen Professionen keiner hierarchischen Struktur zugeordnet sind, sondern im Sinne einer Distributed Leadership als gleichrangig und gleichwertig für den Lernerfolg der Schüler*innen betrachtet werden. Im Falle des Mittagessens, dem in der schulpädagogischen Programmatik eine Vielzahl pädagogischer Funktionen zugesprochen wird (Schütz & Täubig, 2020), besteht dieser zum Beispiel in der Konstituierung von Gemeinschaft und der (Weiter-)Entwicklung von Kulturtechniken.

Indem HK die Bitte der Lehrerin ausschlägt, appelliert sie an deren Professionalität, sich des Konflikts mit der Erzieherin zu stellen und sich der Bedeutung des Aufgaben- und Verantwortungsbereichs der Erzieherin bewusst zu werden. Deutlich wird an diesem Beispiel, dass ein Führungsverhalten, das an Distributed Leadership angelehnt ist, auf ein stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten bei den beteiligten Akteur*innen zielt sowie einen konstruktiven Umgang mit Konflikten anstrebt (Huber, 2020).

Auf die Frage der Interviewerin nach der Positionierung HKs inszeniert sich diese als „gute Seele“ der Schule, die nicht nur Einblick in die Befindlichkeiten der Mitarbeiter*innen hat, sondern sich dieser auch annimmt. Dies zeigt, dass HK Führung eher über Beziehung und Beziehungsmanagement zu gestalten versucht als über Instruktion. HK zeichnet von sich selbst das Bild einer Mäeutikerin, indem sie erläutert, die Erzieherin dabei zu unterstützen, ihre professionelle Rolle zu konturieren und auszugestalten („*Ich habe die Erzieherin sehr darin gestärkt, ihre Rolle auch so selbstbewusst wahrzunehmen, weil sie zu Anfang immer noch von den Lehrern auch so, ist so zurückgewichen*“). Die Beschreibung der Ausgangssituation verdeutlicht dabei, dass von Seiten der Erzieherin zu Beginn ein Hierarchieverhältnis konstruiert wurde, das erst nach und nach mit der Verortung eigener Zuständigkeiten und Sphären, in diesem Fall jener des Mittagessens, aufgelöst werden konnte.

Schule wird von HK als dynamisch, als „*lebendiger Kosmos*“ beschrieben, in dem Positionierungsprozesse offenkundig nicht als Problem betrachtet werden. Diese Betrachtung korrespondiert mit den oben genannten Befunden, die davon ausgehen, dass Kooperation immer auch Aushandlung und möglicherweise Grenzverschiebung impliziert (Kunze, 2016; Kunze & Silkenbeumer, 2018). Ihre Rollenbeschreibung als Organisatorin eines „*mega Kindergeburtstags*“ verweist hierbei darauf, wie entscheidend sowohl organisatorische Fähigkeiten als auch kommunikative Kompetenzen im Sinne von Beziehungsarbeit sind, um ein koordiniertes und gleichberechtigtes Zusammenspiel der einzelnen Beteiligten zu gewährleisten.

Während HK die Steuerung von Kooperation sowie die damit verbundenen Herausforderungen primär über Beziehungsmanagement bearbeitet und damit eher den Implikationen des Modells Distributed Leadership folgt, offenbaren sich bei AW differente Bearbeitungsmodi.

- I: In welchen Fällen ist das denn so, dass er [= der Schulsozialarbeiter, Anm. N.P.] sich wenig darum kümmert, was Sie abgesprochen haben?
- AW: Also ich glaube, ich glaube auch, das liegt daran, insofern ist es halt auch für ihn schwierig, weil wir sind ja jetzt seit Jahren eigentlich gewöhnt, dass wir die Dinge auch selber regeln, ja (...). Also wenn wir ein schwieriges Kind haben, ist es klar, dass wir mit den Eltern Gespräche führen und dass also wir das eher als einen Nachteil empfinden, wenn da jetzt jemand anderes noch dazwischen kommt und mit den Eltern spricht. Ich glaube, wenn er jetzt jeden Tag da wäre, müsste man auch anders gucken und von daher hat sich das so ein bisschen so entwickelt, dass er, also ja eher so Angebote macht. Er macht zum Beispiel in der Pause Angebote für Kinder oder er macht dann eben, er ist dann auch eher dann nochmal nachmittags da in der Betreuung. Er neigt halt auch so dazu (...) ja, sich da wen-, nicht so zurückzuhalten oder einfach mal zu überlegen, was ist jetzt angebracht und wo halte ich jetzt besser meinen Mund (...). Also es war jetzt wohl irgendwie so eine Situation (...). Also da ging es halt irgendwie drum, dass jetzt diese UBUS-Kraft das Schülerparlament übernehmen soll. Also wir haben ein Schülerparlament – auch schon sehr lange. (...)
- I: Ja, das habe ich auf der Homepage gelesen.
- AW: (...) seit zehn Jahren und, und da hat, dann hat er zu dieser UBUS-Kraft gesagt, also er findet ein Schülerparlament an so einer kleinen Schule total überflüssig, wenn es noch einen Klassenrat gäbe. Und ich finde, das steht ihm nicht zu, sowas zu sagen, ja (...). Also so und das sind so die Dinge, die machen es halt nicht so einfach (...).

Im Kontrast zu HK leitet AW das Thema nicht mit einem exemplarischen Beispiel für herausfordernde Situationen ein, sondern führt im Modus der Argumentation Gründe für bestehende Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit mit dem Schulsozialarbeiter an.

Hierbei versucht sie zunächst, seine Perspektive einzunehmen, indem sie die Verantwortlichkeit für Schwierigkeiten der monoprofessionellen Tradition von Schule zuschreibt, als deren Konsequenz Lehrkräfte bei Konflikten mit Schüler*innen auf sich selbst verwiesen sind. Betont wird, dass die Ausübung der erzieherischen Funktion von Schule bislang ausschließlich Lehrkräften oblag und diese somit eigenständig Kompetenzen im Umgang mit erzieherischen Konflikten entwickeln mussten (*„weil wir sind ja jetzt seit Jahren eigentlich gewöhnt, dass wir die Dinge auch selber regeln“*).

Auffällig ist zusätzlich die Öffnung der Differenzkategorien „wir“ (= Kollegium) und „ihm“ (= Schulsozialarbeiter), die zeigt, dass sich AW ebenso wie HK der Gruppe der Lehrkräfte zuordnet und somit eine professionsbezogene Abgrenzung vornimmt.

Anhand des von AW angeführten Beispiels der Elternarbeit deutet sich an, dass die Schulsozialarbeit nicht nur als eine von einer übergeordneten Verwaltungsebene auf-oktroyierte Stelle wahrgenommen wird, die aufgrund der erzieherischen Kompetenz von Lehrkräften im Grunde überflüssig ist, sondern die darüber hinaus Irritationen verursacht, indem bisherige Zuständigkeiten infrage gestellt werden. Dies könnte im Fall der Elterngespräche auf Befürchtungen hinweisen, dass die Beratung der Lehrkräfte nicht mehr autonom erfolgt, sondern durch die Involvierung des Schulsozialarbeiters öffentlicher wird und somit möglicher Kritik ausgesetzt ist. So wäre denkbar, dass eine Problemverortung beim Kind, wie sie sich in der Formulierung „*schwieriges Kind*“ offenbart, durch eine eher anwaltschaftliche Position des Schulsozialarbeiters für das Kind in Frage gestellt wird.

AW führt den Stellenumfang des Schulsozialarbeiters, der offenbar in Teilzeit beschäftigt ist, als mögliches Motiv für die Schwierigkeiten beim Zustandekommen einer konstruktiven Zusammenarbeit an. Es zeigt sich, dass sie einer Zusammenarbeit auf dieser Basis nur wenig Erfolg einräumt („*Ich glaube, wenn er jetzt jeden Tag da wäre, müsste man auch anders gucken*“). Dies verweist einerseits auf das tatsächliche Strukturproblem einer zu gering bemessenen zeitlichen Präsenz der Schulsozialarbeit an Schulen, andererseits wird dadurch das eigene Handeln bzw. Nicht-Handeln mit Blick auf die Initiierung einer günstigeren, konstruktiveren Zusammenarbeit legitimiert. Umgekehrt scheint ihr durchaus bewusst, dass eine verstärkte zeitliche Präsenz eine andere Form der Zusammenarbeit bedingen würde. In der Formulierung „*man*“ zeigt sich jedoch, dass AW sich diese Aufgabe nicht explizit selbst zuweist.

Im Kontrast zu HK, die die Erzieherin aktiv dabei unterstützt, sich eigene Aufgabefelder und -räume zu erschließen, zeigt sich AW hier eher verhalten. Aus der wahrgenommenen zu geringen Präsenz des Schulsozialarbeiters und der damit in Zusammenhang gebrachten Problematik, eigene Aufgaben- und Handlungsfelder zu erschließen, werden Pausen- und Nachmittagsangebote als (scheinbar einzig realistische) Alternative benannt. Abermals im Kontrast zu HK zeigt sich hier, dass sowohl AW als auch der Schulsozialarbeiter über wenig Ideen zu verfügen scheinen, wie dieses Feld so besetzt werden könnte, dass die Expertise des Schulsozialarbeiters in vollem Umfang zum Tragen kommt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass dem Schulsozialarbeiter mit den Pausen- und Nachmittagsangeboten Aufgaben zugewiesen werden, die nicht in bisher für sich beanspruchte Felder von Lehrkräften – wie beispielsweise Elterngespräche – fallen. Als Orientierung wird hier deutlich, dass AW durch die Zuteilung dieser Bereiche Zuständigkeitskonflikte und Irritationen zu vermeiden sucht.

Während AW im bisherigen Verlauf die bisher monoprofessionelle Ausrichtung von Schule sowie zu kurze zeitliche Präsenz – und damit strukturelle Gründe – für Herausforderungen in der Zusammenarbeit anführt, werden nun personelle Gründe benannt („*Er neigt halt auch so dazu, (...) ja, sich da wen-, nicht so zurückzuhalten*“). Diese werden hauptsächlich in mangelnder Sensibilität und verbaler Zurückhaltung des Schulsozialarbeiters verortet.

Sichtbar wird, dass Erwartungen an das Verhalten des Schulsozialarbeiters gestellt werden, die sich in einer Anpassung an die Logiken des Systems Schule sowie den Wünschen der Lehrkräfte manifestieren. In dem von AW geschilderten Beispiel, der kritischen Äußerung des Schulsozialarbeiters gegenüber der UBUS-Kraft (=Unterrichtsbegleitende Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte), sieht sich AW in ihren Vorbehalten gegenüber dem Schulsozialarbeiter als Person, möglicherweise aber auch gegenüber der

Profession, bestätigt. Der Schulsozialarbeiter erweist sich durch seine Kritik am Nutzen des Schülerparlaments gegenüber Dritten in ihrem Verständnis als jemand, der ihre professionelle Urteilskraft anzweifelt und damit ihre Autorität als Schulleiterin in Frage stellt. Andererseits wird durch die Aussage „*das steht ihm nicht zu, sowas zu sagen, ja*“ deutlich, dass der Schulsozialarbeiter eher nicht als Mitarbeiter auf Augenhöhe mit eigener Expertise wahrgenommen wird. Wäre dies tatsächlich gewährleistet, würde man seine Wahrnehmung eventuell zum Anlass nehmen, den Nutzen des Schülerparlaments zumindest zu diskutieren. Deutlich wird, dass Schulsozialarbeit nicht nur als fachlich kaum relevant betrachtet wird, sondern darüber hinaus als Faktor, der die bisherige Ordnung und Harmonie irritiert, wenn nicht gar stört.

Sowohl im Fall von HK als auch AW wird sichtbar, dass die Steuerung professionsübergreifender Zusammenarbeit einen komplexen Prozess darstellt, zu dessen Gelingen ein Führungsverständnis gehört, das von bestimmten Dispositionen geprägt ist. Hierzu gehört in erster Linie die „Einsicht, dass durch Kooperation gerade im Ganzttag mit seinen ganz unterschiedlichen professionellen Akteur*innen eine Leistungs- und damit eine Qualitätssteigerung möglich ist“ (Huber, 2020, S. 1427). Während HK den Kooperationsauftrag anzunehmen scheint und den Erfahrungs- und Wissensvorsprung der Erzieherin in Bezug auf deren Feld anerkennt und sie in ihrer Rollenfindung unterstützt, zeigt sich AW hier deutlich verhaltener. Zwar reflektiert sie strukturelle Ursachen für Herausforderungen, die von Huber genannten Vorteile der professionsanderen Expertise scheinen jedoch (noch) nicht wahrgenommen zu werden.

5 Fazit

Rückführend auf die Fragestellung nach der Steuerung berufsgruppenübergreifender Kooperation kann festgehalten werden, dass sich in den Orientierungen der Schulleitenden unterschiedliche handlungspraktische Bearbeitungen, in diesem Fall mit dem Fokus auf Herausforderungen, dokumentieren.

Im Fall von HK deutet sich tendenziell eher ein Führungsverständnis an, das auf eine Partizipation der am Ganzttag beteiligten Professionen ausgerichtet ist, die Einbindung der Mitarbeiter*innen vorsieht und durch eine Streuung von Führungsverantwortung gekennzeichnet ist. Dies verweist darauf, dass Führungspraxis, die im Team gestaltet wird, mit der Orientierung einhergeht, dass Zusammenarbeit nicht nur eine Selbstverständlichkeit ist, sondern inhaltlichen und organisatorischen Gewinn sowie eine Steigerung von Qualität verspricht.

Führungshandeln ist in dieser Perspektive eine „konzertierte Aktion“ (Huber, 2020, S. 1428), die nicht nur von Schulleitenden ausgeübt wird, sondern auf mehrere Mitglieder einer Organisation entfällt. Wissinger (2014) bringt vor dem Hintergrund der vielfältigen Transformationsprozesse – wovon Kooperation im Sinne der Öffnung einer ursprünglich monoprofessionellen Institution nur einen darstellt – auch den Aspekt der Überforderung ins Spiel. So verweist er darauf, dass eine einzelne Person beinahe zwangsläufig mit der Management- und Führungsaufgabe einer Schule überfordert sein muss, da jene sich „im strukturell gegebenen, interdependenten Verhältnis zwischen den an Schule beteiligten, professionellen Akteuren [...] konstituiert und auf wechselseitig bezogenes Denken und Handeln der Akteure angewiesen ist“ (Wissinger, 2014, S. 161).

Bei AW hingegen deutet sich eine Steuerungspraxis an, die in jener monoprofessionellen Tradition stärker verhaftet zu sein scheint. Professionsandere werden in dieser Perspektive als etwas Verzichtbares, sogar Belastendes betrachtet, sodass Integrationsansätze kaum erkennbar sind. Auch bei AW ist der Versuch, passende Aufgabenfelder für den Schulsozialarbeiter zu finden, erkennbar, bei genauerer Betrachtung handelt es sich jedoch um Angebote, die aufgrund ihrer Separierung eher weniger zu einer Professionsannäherung zwischen schulpädagogischen und sozialpädagogischen Fachkräften oder gar der Entwicklung von Synergien beitragen. Im Kontrast hierzu steht das Mittagessen als multiprofessionelles, hochkomplexes Kooperationsgefüge, das in professionstheoretischen Reflexionen „als von widersprüchlichen Erwartungen überfordertes Handlungsfeld“ im Spannungsfeld von „Sorge- und Lernarrangement“ markiert wird (Schütz & Täubig, 2020, S. 1038).

Am Beispiel von AW zeigt sich, dass bildungspolitische Implikationen, in diesem Fall der Auftrag, Kooperation zu fördern und an der jeweiligen Schule systematisch zu verankern, nicht automatisch den Überzeugungen der Schulleitenden entspricht. Insbesondere dort, wo Kooperation eine Einschränkung der pädagogischen Autonomie bedeutet und das eigene Handeln auf dem Prüfstand zu stehen droht, können sich Widerstände zeigen. Welchen Beitrag die Ergebnisse zur Entwicklung einer Professionstheorie leisten können, die Schulleitungshandeln fokussiert, muss im weiteren Verlauf herausgearbeitet werden.

Literatur

- Badstieber, Benjamin, Köpfer, Andreas & Amrhein, Bettina (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235-249). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Berkemeyer, Nils (2018). Interne Steuerung. In Michaela Gläser-Zikuda, Marius Harring & Carsten Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 743-751). Münster, New York: Waxmann.
- Boller, Sebastian (2012). Multiprofessionalität als Weg der Schulentwicklung?: Möglichkeiten und Grenzen berufsfeldübergreifender Zusammenarbeit in der Schule. In Stephan Gerhard Huber & Frederik Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 203-222). Münster, New York: Waxmann.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsdm.7>
- Brauckmann, Stefan (2014). Zwischen erweiterten Rechten und Pflichten. Ausgewählte Befunde aus der 6-Länder Sharp-Studie. *Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung*, 3, 22-24.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.1515/srsr-2018-0060>
- Ditton, Hartmut (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In Andreas Helmke, Walter Hornstein & Ewald Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft (S. 73-92). Weinheim, Basel: Beltz. <https://doi.org/10.14361/9783839401200-029>
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91538-8_4
- Gronn, Peter (2002). Distributed Leadership. In Kenneth Leithwood & Philip Hallinger (Eds.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (pp. 653-696). Dordrecht, Boston: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Harris, Alma (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.

- Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan Gerhard (2013). Forschung zu Belastung und Beanspruchung von Schulleitung. In Ders. (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Schwerpunkt: gesunde Schule (S. 222-240). Köln: Carl Link.
- Huber, Stephan Gerhard (2017). Schulleitungen als Gestaltende inklusiver Schulentwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62 (2), 121-136.
- Huber, Stephan Gerhard (2020). Führungsverantwortung von Schulleitung. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl.) (S. 1425-1434). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6>
- Idel, Till-Sebastian, Lütje-Klose, Birgit, Grüter, Sandra, Mettin, Carlotta & Meyer, Andrea (2018). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34-52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kansteiner-Schänzlin, Katja (2002). *Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina & Silkenbeumer, Mirja (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit in inklusiven Schulen. In Maik Walm, Thomas Häcker, Falk Radisch & Anja Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131-145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturenreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261-277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1515/srsr-2019-0057>
- Preis, Nina & Wissinger, Jochen (im Druck). Die Steuerung multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Schulen – zu Rolle, Aufgaben und Praxis der Schulleitung. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- Rosenbusch, Heinz (2013). Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In Stephan Gerhard Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 96-103). Köln: Carl Link.
- Ryan, James (2012). *Struggling for Inclusion. Educational Leadership in a Neoliberal World*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Scheerens, Jaap (1990). School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and School Improvement*, 1, 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Schütz, Anna & Täubig, Vicki (2020). Mittagessen. In Petra Bollweg, Jennifer Buchna, Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1035-1045). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_77
- Seitz, Stefan (2013). *Schulleitung – Anspruch und Wirklichkeit. Zum Rollenverständnis und beruflichen Selbstbild von Schulleitungen an bayerischen Grund- und Mittelschulen*. Hamburg: Kovac.
- Silkenbeumer, Mirja, Kunze, Katharina & Bartmann, Sylke (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In Lukas Neuhaus & Oliver Käch (Hrsg.), *Professionalität im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130-157). Weinheim: Beltz Juventa.
- Spillane, James, Camburn, Eric & Pareja, Amber (2009). School Principals at Work: a Distributed Perspective. In Kenneth Leithwood, Blair Mascall & Tiiu Strauss (Eds.), *Distributed Leadership ac-*

cording to the evidence (pp. 80-110). New York: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203868539>

Wissinger, Jochen (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 851-865.

<https://doi.org/10.14361/9783839401200-043>

Wissinger, Jochen (2002). Schulleitung im internationalen Vergleich – Ergebnisse der TIMSS-Schulleiterbefragung. In Ders. (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 45-61). Op-laden: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9_4

Wissinger, Jochen (2014). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 144-176). Münster, New York: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_42