

Niels Andereg

Pädagogische Hochschule Zürich

## Werteentwicklung in der pädagogischen Schulführung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a606>

Die Forschung im Bereich von „Leadership for Learning“ (Swafield & MacBeath 2023, Townsend 2023) betont die Wichtigkeit von diskursiven Prozessen innerhalb von Schulen. Dadurch entsteht eine gemeinsame Vorstellung von „guter Schule“, welche für das Handeln alle an der Schule Beteiligten leitend ist. Oder zumindest sein sollte. Denn in der Praxis zeigt sich immer wieder, dass normative Diskussionen kein Ende finden und am Ende eher Frust statt Energie hervorrufen. Im folgenden Beitrag wird bezugnehmend zum Konzept des „Policy Enactment“ (Ball, Maguire & Braun 2021) ein Modell vorgeschlagen, welches über die beiden Schritte «Übersetzung» und «Umsetzung» die Diskurse mit Handeln verbindet. Es dient als gemeinsamer Orientierungsrahmen innerhalb der pädagogischen Schulführung.

*Leadership for Learning, Pädagogische Schulführung, Schulentwicklung, Wertediskurs, Teacher Leadership*

„Drehst du noch oder kreist du schon?“  
Judith Memisi und Leander Grand

Das obenstehende Zitat stammt von den beiden ehemaligen Schulleiter\*innen der Schule Rychenberg, einer öffentlichen Schule in der Stadt Winterthur (Schweiz). Es symbolisiert die Philosophie der Soziokratie (Strauch & Reijmer, 2018), welche Judith Memisi und Leander Grand an ihrer Schule eingeführt und über Jahre gelebt haben. Soziokratische Schulen sind in verschiedenen Kreisen organisiert, in denen mittels doppelter Kopplung und dem Konsentverfahren demokratisch Entscheidungen getroffen werden und alle Beteiligten eingebunden sind. Das Zitat von Judith Memisi und Leander Grand spielt mit der Metapher des sich im Kreise Drehens, einem Phänomen, welches bei pädagogischen Diskussionen und Schulentwicklungsprozessen an Schulen häufig beobachtet werden kann. In nicht enden wollenden Diskussionen werden Argumente dafür und dagegen genannt, werden Vor- und Nachteile herausgearbeitet und häufig entstehen an Stelle einer gemeinsamen Vorstellung Fronten.

Eine häufig geäußerte Vorstellung im Umgang mit solchen Fronten ist die Bildung von Schulprofilen und das Betreiben von Schulentwicklung. Wenn Schulen sich ein pädagogisches Profil geben und mittels Schulentwicklung dieses vorantreiben, können Lehrer\*innen und andere Mitarbeitende von Schulen sich einer ihrer pädagogischen Haltung entsprechenden Schule auswählen und die Fronten lösen sich auf. Die Schule Rychenberg ist ein gutes Beispiel dafür, wie dies gelingen kann. Durch eine geklärte Werthaltung, welche durch Konzepte wie den „lösungsorientierten Ansatz“ (de Shazer, 2010) oder der „neuen Autorität“ (Omer & Haller, 2019) gestützt werden, einer kooperationsförderlichen Struktur wie der Soziokratie und einer langjährigen Schulleitung konnten langfristige Entwicklungsprozesse vorangetrieben werden, so dass ein Schulprofil entstanden ist und sich mit der Zeit die entsprechenden Mitarbeitenden dort treffen.

Eine solche Argumentation verkennt jedoch, dass immer nur wenige, einzelne Schulen einen solchen Weg bis zum Ende gehen. Häufig sind diese Schulen Leuchttürme der Schulentwicklung, welche Pionierarbeit leisten, jedoch nicht als kopierbares Modell für andere Schulen gelten können. Wie gelingt es jedoch, dass alle Schulen aus dem Drehen ins Kreisen kommen? Im Folgenden wird aufgezeigt, warum die Werteentwicklung im Rahmen von diskursiven Prozessen und Handlungen für das Lernen eine hohe Relevanz hat und wie diese auf unterschiedlichen Ebenen bereits im Kleinen agil gestaltet werden können. Dabei geht es nicht darum, sich auf ein gemeinsames Verständnis hin zu einem Schulprofil zu einigen, um dann Schulentwicklung betreiben zu können, sondern um den Prozess der Auseinandersetzung und Annäherung gekoppelt mit konkreten Handlungen. Die Wertediskussion ist dem Schulentwicklungsprozess nicht vorgelagert – oder deren erste Schritt davon – sondern in diesen eingeflochten.

## Leadership for Learning

In einem großangelegten, internationalen Projekt gingen Forscher\*innen aus sieben unterschiedlichen Ländern<sup>1</sup> der Frage nach, welchen Einfluss Führung auf das Lernen der Schüler\*innen hat (Swafield & MacBeath 2023, McBeath & Dempster 2009, MacBeth et al. 2018). Mittels unterschiedlichen Erhebungsmethoden und diskursiven Prozessen entstanden am Ende fünf Prinzipien von Leadership for Learning:

- Lernen im Fokus
- Förderliche Lernbedingungen
- Dialog
- Führung gemeinsam gestalten
- Gemeinsame Verantwortung  
(Swafield & MacBeath, 2023)

Ohne die Wichtigkeit der anderen Prinzipien zu schmälern, soll im Folgenden die beiden Prinzipien „Lernen im Fokus“ und „Dialog“ in den Blick genommen werden.

### Fokussierung auf das Lernen benötigt diskursive Prozesse

Das erste Prinzip, die klare Fokussierung der Schule und aller Tätigkeiten auf das Lernen, könnte im ersten Blick als Banalität abgetan werden. Es ist, so scheint es, selbstverständlich, dass die Schule sich auf das Lernen der Schüler\*innen fokussiert. Auch andere Modelle, wie beispielsweise das „Schulentwicklungsrad“ (Brückel et al. 20023), stellen das Lernen der Schüler\*innen in ihr Zentrum.

In der Diskussion über das Lernen der Schüler\*innen stellt sich jedoch meistens heraus, dass sehr Unterschiedliches darunter verstanden werden kann. Ein gutes Beispiel dafür liefert die im Kanton Zürich zurzeit wieder intensiv geführte Debatte rund um die Frage von Inklusion. Trotz unterschiedlichen Standpunkten und Vorstellungen wie die Schule gestaltet werden soll, haben alle das gleiche Ziel: Das Lernen der Schüler\*innen. Die Debatten haben auch damit zu tun, dass die Gestaltung von Inklusion höchst anspruchsvoll ist und nicht einfach hergestellt werden kann. Schulen, denen es gelingt, ein hohes Maß an Inklusion zu leben wie beispielsweise die Primus-Schule im Stadtteil Berg-Fidel in Münster, durchlaufen eine lange Entwicklungszeit und suchen für sich immer wieder gute Lösungen um der Diversität der Schüler\*innen – und auch Mitarbeitenden – gerecht zu werden (Stähling, 2023).

Gerade deshalb beschränkt sich das Prinzip „Lernen im Fokus“ nicht nur auf das Lernen der Schüler\*innen, sondern bezieht sowohl die Lehrkräfte und die Schulleitung als auch die ganze Organisation und das Bildungssystem mit ein. Eine Schule inklusiv zu gestalten, soll positive Auswirkungen auf das Lernen der Schüler\*innen haben, benötigt gleichzeitig das Lernen aller Beteiligten. Schulentwicklungsprozesse sind von Lernen begleitete Suchbewegungen.

Eine Fokussierung auf das Lernen der Schüler\*innen benötigt zwingend diskursive Prozesse. Erst in der Auseinandersetzung entstehen eine gemeinsame Vorstellung und damit auch gemeinsame Fokussierung. In der bereits erwähnten Primus-Schule in Münster wurde zu Beginn der Entwicklung hin zur Inklusion in einem Arbeitskreis die Frage nach der Grenzziehung diskutiert. In der Diskussion zeigte sich, dass es keine pädagogisch vertretbaren Kriterien gibt, Kinder aus dem Stadtteil nicht an der Schule aufzunehmen. So wendete sich die Diskussion weg vom Ausschließen hin zur Verteilung und damit zur Gestaltung von Inklusion und Pädagogik (Stähling, 2023, 223).

### Ins Handeln kommen

Diskursive Prozesse, welche das Lernen der Schüler\*innen in den Blick nehmen und gleichzeitig das Lernen aller anderen Akteure miteinbeziehen, benötigen Erfahrungen und entstehen gleichzeitig auch aus ihnen. Um beim Thema der Inklusion zu bleiben: Wenn aus den diskursiven Prozessen Vorstellungen und Ideen entstanden sind, wie mit der Diversität der Schüler\*innen möglichst produktiv umgegangen werden kann, braucht es Erfahrungen, welche mit den Vorstellungen abgeglichen werden können. Dadurch können Lernprozesse entstehen, was auch als Professionalisierung bezeichnet werden kann (Agostini et al., 2023; Agostini & Anderegg, 2025).

Die Thematik der Umsetzung von diskursiven Prozessen nimmt auch das Modell des „Leadership for Learning Blueprint“ des Projekts „Leadership and Literacy“ (Dempster et al., 2017, Townsend, 2023) auf.

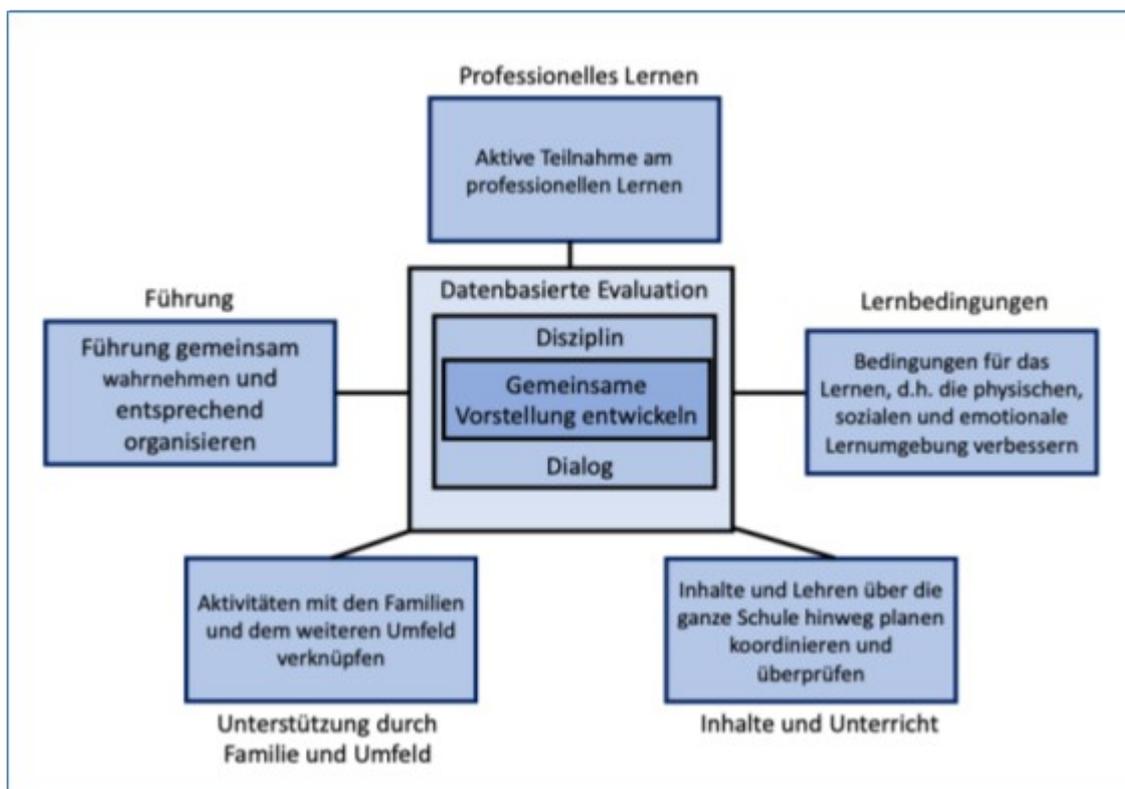


Abbildung 1: Leadership for Learning Blueprint | Townsend, 2023, S. 61.

Das Modell beinhaltet einen Kernbereich und fünf Satelliten, wobei für die Frage der Werteentwicklung der Kernbereich von besonderem Interesse ist. Im Zentrum des Kerns steht die Entwicklung einer gemeinsamen Vorstellung, welche über Dialog und Disziplin immer wieder hergestellt wird. Mit dem Begriff des Dialogs (Bohm, 2011) wird darauf verwiesen, dass es nicht um Diskussionen im Sinne von Recht und Unrecht geht, sondern um eine kommunikative Begegnung und das Suchen nach neuen Wegen und Lösungen. Mit Scharmer (2013) kann auch von einem reflektiven Erkunden gesprochen werden, welches ins Presencing, ein generatives Fließen, übergeht und damit das Erkunden des zukünftigen miteinschließt.

Das Führen von Dialogen ist ein Prozess, der manchmal gelingt und manchmal misslingt. Es ist ein Suchen und die Entwicklung hin zu einer entsprechenden Kultur, was mit dem Begriff der Disziplin verdeutlicht wird. Nicht nur das Führen von Dialogen muss immer wieder von Neuem angetrieben werden, sondern auch die Form wie solche Dialoge an der Schule gepflegt werden, sind Teil einer fortlaufenden Auseinandersetzung. Sie sind Teil des individuellen und kollektiven Lernprozesses.

In der Prozessbegleitung von Schulentwicklungsprojekten zeigt sich häufig die Schwierigkeit, dass zwar ausgiebig über verschiedene pädagogische Fragestellungen diskutiert und debattiert wird, die Umsetzung im Klassenzimmer aber dann häufig eher bescheiden ausfällt. Dem soll das letzte Element des Kernbereiches, die datenbasierte Evaluation, entgegenwirken. Mittels Dialogen über eine gemeinsame Vorstellung ist noch lange nicht sichergestellt, dass daraus dann auch entsprechende Handlungen im Klassenzimmer geschehen und das Lernen der Schüler\*innen angeregt werden. Oder salopp ausgedrückt: Was an einer Konferenz besprochen wird, ist noch lange nicht im Klassenzimmer umgesetzt. Und selbst wenn ausgehend von einer gemeinsamen Vorstellung zielbewusst gehandelt wird, ist nicht sichergestellt, dass die Handlungen dann auch tatsächlich das bewirken, was beabsichtigt wurde. Das Handeln im pädagogischen Feld ist dem „beautiful risk of education“ (Biesta, 2013) unterworfen. Lernen kann nicht sicher hergestellt, sondern immer nur ermöglicht werden. Lehren kann als professionelle Suchbewegung von Lehrpersonen umschrieben werden (Biesta, 2017; Shirley & MacDonald, 2016). Eine solche Suchbewegung bedingt, dass sich auch Lehrer\*innen als Lernende verstehen bzw. aktiv ihre eigenen Lernprozesse stellen und gestalten. Ein solcher Lernprozess kann auch als ein Zusammenspiel von diskursiven Prozessen und Handeln verstanden werden. Dazu soll noch ein drittes Modell vorgestellt werden.

## Übersetzung und Umsetzung als fortlaufender, ineinandergreifender Prozess

In einer Untersuchung, wie politische Vorgaben an Schulen umgesetzt werden, beschreiben Ball, Maguire und Braun (2012) diesen als einen Prozess der Übersetzung und Umsetzung<sup>2</sup>. Politische Vorgaben wie beispielsweise „kompetenzorientierter Unterricht“ benötigen zuerst eine Übersetzung – was wird darunter verstanden? – und dann eine Umsetzung – wie wird kompetenzorientiert unterrichtet? Dieser Prozess kann auch generell für die Auseinandersetzung mit Werten angewendet werden.

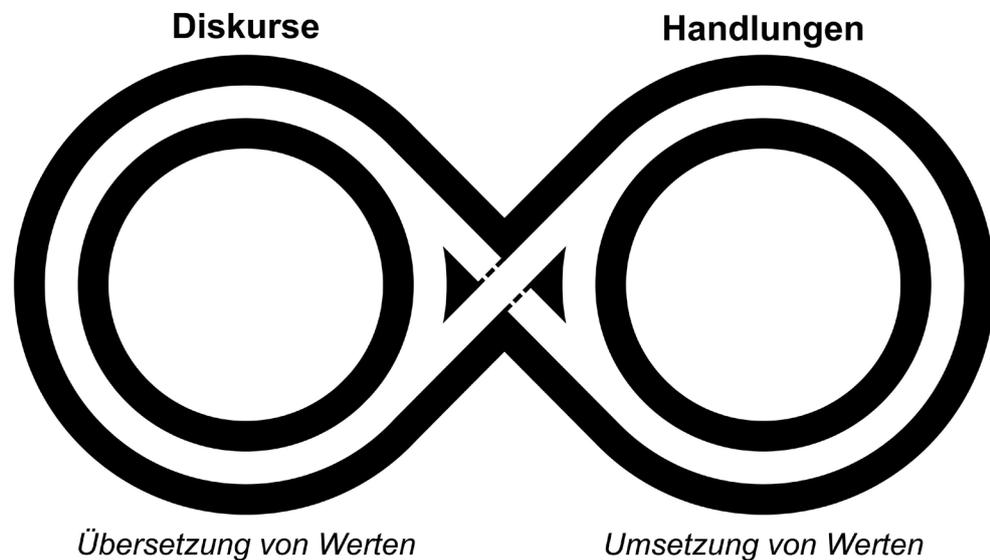


Abbildung 2: Liegende Acht der Übersetzung und Umsetzung von Werten mittels diskursiver Prozesse und Handlungen<sup>3</sup> | Darstellung: Norea Sauter

### Übersetzung von Werten als diskursiver Prozess

In den diskursiven Prozessen geht es nicht nur um die Herausarbeitung der für die Schulen relevanten Werte, sondern auch um die Auseinandersetzung der Inhalte dieser Werte. Mit dem Begriff der Übersetzung findet eine persönlich und allenfalls auch kollektive Auseinandersetzung statt, was die einzelnen Personen und die Schule als Organisation unter diesen Werten versteht. Hinter der Inklusionsdiskussion, um ein Beispiel aufzunehmen, welches bereits verwendet wurde, stehen Werte wie Gerechtigkeit oder Teilhabe. Doch was heisst es allen Schüler\*innen innerhalb der Schule gerecht zu werden? Einigkeit darüber zu erlangen, dass Gerechtigkeit ein wesentlicher Wert einer Schule ist, scheint einfach. Die Diskussion darüber, was darunter verstanden wird und wie die Schule damit umzugehen hat, birgt jedoch deutlich mehr Spannungsfelder. Ist es gerecht, wenn einzelne Schüler\*innen mit besonderem Förderbedarf zusätzliche Unterstützung bekommen? Wann ist die Beurteilung einer Prüfung gerecht? Müssen Schüler\*innen mit einer hohen Begabung, welche während der Unterrichtszeit ein Mentoring besuchen, den verpassten Unterricht nachholen?

Das Übersetzen kann auch als ein Decodieren von Erfahrungen hin zu einer sinnhaften Vorstellung von zukünftigen Handlungen verstanden werden. Was war mir wichtig? Welche Erfahrungen habe ich gemacht? Was wünsche ich mir für die Zukunft? Welche Werte sind mir wichtig?

Damit die diskursiven Prozesse auch eine Umsetzung erfahren, sind sie mit dem zweiten Kreis der liegenden Acht, der Umsetzung, verbunden.

### Handeln als Umsetzung der Übersetzung von Werten

Über Werte zu diskutieren hat nur dann eine Wirkung auf das Lernen der Schüler\*innen bzw. die Praxis der Schule, wenn sie mit Handlungen verbunden werden. Die im linken Kreis mittels diskursiver Prozesse stattfindende Übersetzung muss in eine Umsetzung gebracht werden. In konkreten Handlungen und der daraus resultierenden Interaktionen werden die Werte sichtbar. Teilhabe als ein zentraler Wert von Inklusion wird erst sichtbar, wenn eine Lehrperson beispielsweise mit den Schüler\*innen in Aushandlungsprozessen geht. In diesen Aushandlungsprozessen zeigen sich allenfalls auch Schwierigkeiten: Vielleicht wollen die Schüler\*innen gar nicht mitentscheiden. Oder sie sind sich nicht gewohnt, beteiligt zu werden, und sind mit der Situation überfordert. Oder die Lehrperson merkt, dass das, was die Schüler\*innen wollen, nicht das Gleiche ist, was sie will. Ausgehend von dieser Erfahrung werden nun neue Handlungen geplant – vielleicht investiert die Lehrperson in die Entwicklung einer partizipativeren Kultur in der Klasse – oder die diskursiven Prozesse weiter angeregt – beispielsweise darüber, in welchen Bereichen die Schüler\*innen mitbestimmen können und in welchen nicht.

### Kreisen in der liegenden Acht

Sowohl diskursive Prozesse als auch Handlungen sollten in sich und gleichzeitig ineinander kreisen. Sowohl diskursive Prozesse wie auch Handlungen brauchen manchmal mehrere Drehungen. So ist es allenfalls ein längerer Prozess, bis eine Lehrperson, ein Team oder ein Kollegium für sich geklärt hat, was er, sie oder alle zusammen unter Teilhabe verstehen. Gleichzeitig gelingt die Umsetzung von Aushandlungsprozessen meist nicht bereits beim ersten Mal und es müssen mehrere Versuche gemacht werden, bis eine zufriedenstellende Praxis sich entwickelt.

Gleichzeitig müssen die beiden Kreise auch miteinander verbunden sein, da die Erfahrungen aus den Handlungen Einfluss auf die persönliche Einstellung der einzelnen Personen nimmt und die Veränderung der Einstellung wiederum in Handlungen umgesetzt werden müssen.

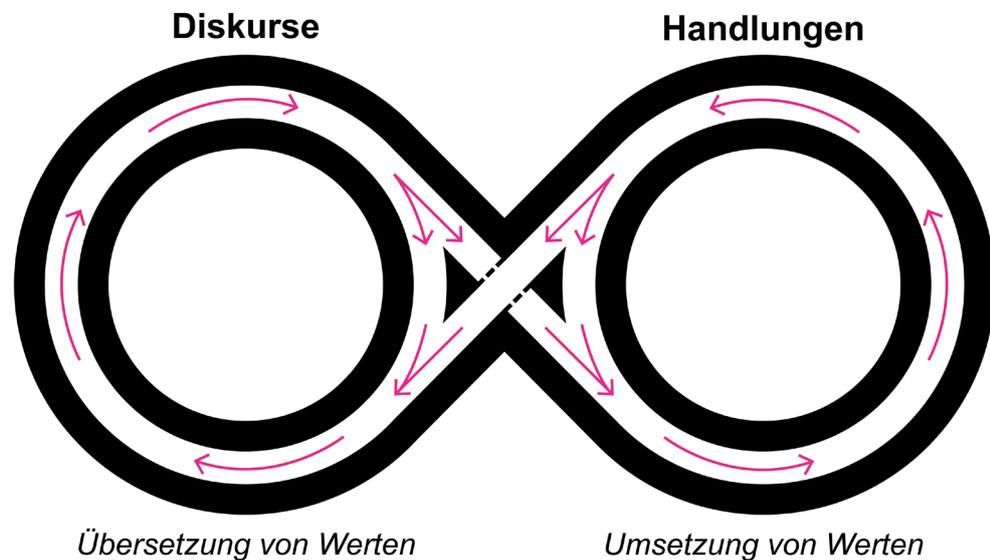


Abbildung 3: Kreisen innerhalb und zwischen diskursiven Prozessen und Handlungen bzw. Übersetzung und Umsetzung von Werten | Darstellung: Norea Sauter

### Kluft zwischen gemeinsamen und individuellen Vorstellungen

Eine Schwierigkeit von Schulentwicklungsprozessen ist die Kluft zwischen den individuellen und gemeinsamen Vorstellungen der einzelnen Lehr- und Fachpersonen. Lernwirksame Schulen benötigen, wie die vorausgegangenen Gedanken gezeigt haben, gemeinsame Vorstellungen und Werte. Im Handeln jedoch sind die individuellen Vorstellungen und Werte der einzelnen Person leitend. Auch wenn eine Lehrperson sich an einer Konferenz mit Überzeugung beispielsweise für die Werte der Inklusion ausspricht, besteht damit noch keine Garantie, dass diese Werte dann auch im Unterricht sichtbar werden. Unterrichten ist geprägt von Routinen. Und solche Routinen müssen immer wieder bewusst gemacht werden, um sie allenfalls anzupassen und weiterzuentwickeln.

Werteentwicklung ist deshalb nicht nur ein Kreisen zwischen diskursiven Prozessen und Handlungen, sondern benötigt auch eine ständige Auseinandersetzung zwischen individuellen und kollektiven Vorstellungen (siehe Abbildung 4).

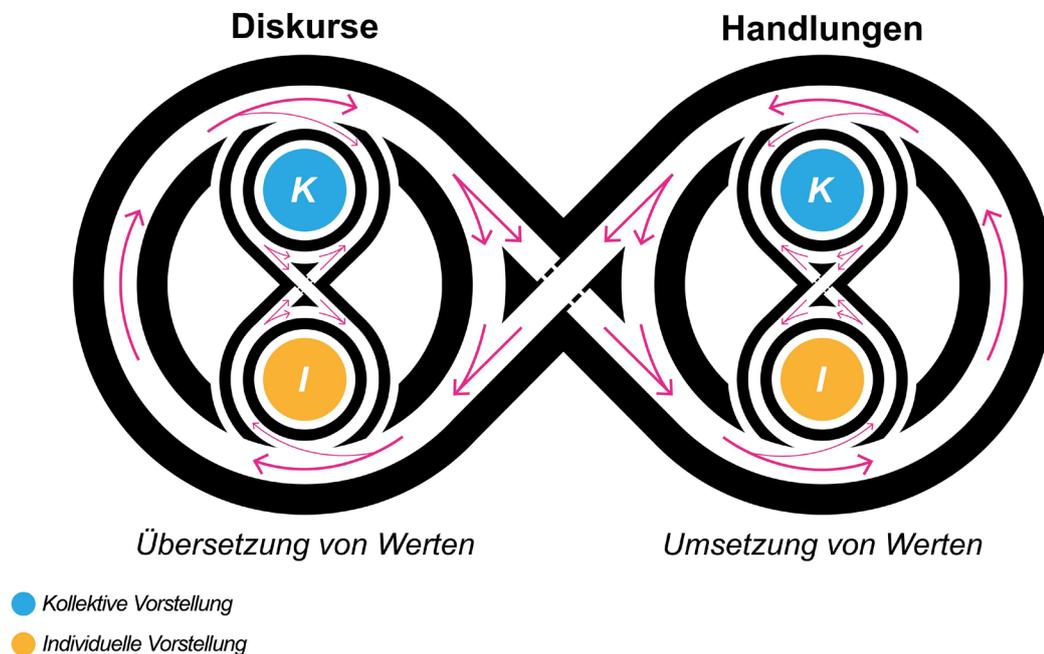


Abbildung 4: Kreisen innerhalb und zwischen den Kreisen | Darstellung: Norea Sauter.

Ein Ort, um solche Prozesse zu gestalten, können beispielsweise Jahrgangs- oder Stufenteams sein, welche als Professionelle Lerngemeinschaften (Kansteiner et al., 2023; Anderegg, 2022) organisiert sind. Ein Team von Lehr- und Fachperson ist gemeinsam für mehrere Klassen verantwortlich. Der Unterricht wird im Team vorbereitet, wobei einzelne Personen für je ein Fach zuständig sind. Beispielsweise bereiten zwei Personen den Mathematikunterricht vor, der dann im Team vorgestellt und dann von verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet wird. Nachträglich wird – beispielsweise alle zwei Wochen – der Unterricht gemeinsam ausgewertet und für die nächste Durchführung von den beiden zuständigen Personen entsprechend angepasst.

Was nach einem aufwändigen Prozess klingt, ist meist eine Entlastung. Einerseits ist es sehr effizient, wenn jede Person im Tandem mit einer anderen Person den Unterricht nur für ein oder zwei Fächer vorbereiten muss. Alle anderen Fächer werden von Kolleg\*innen vorbereitet. Und wenn es klug organisiert ist, bereiten jeweils die Personen diejenigen Fächer vor, in denen sie sich besonders kompetent fühlen. Andererseits finden, wenn gemeinsam der Unterricht vorbereitet wird, wie automatisch Auseinandersetzungen zu den individuellen und kollektiven Vorstellungen statt.

## Werteentwicklung in der Pädagogischen Schulführung

Diskussionen über die pädagogische Schulführung landen häufig bei Fragen der Haltung (Solzbacher, 2014). Dabei fallen Sätze wie „man muss die richtige Haltung haben“. So stimmig solche Aussagen sind, lassen sie doch meist die an der Diskussion Beteiligten ratlos zurück. Haltungen lassen sich nur schwer verändern und als Strategie für Schulentwicklung wird dann häufig die bereits erwähnte Idee, Lehrpersonen mit der passenden Haltung an die Schule zu holen, genannt.

Die Werteentwicklung in der pädagogischen Schulführung kann mit dem Modell der liegenden Acht als ein dynamischer und agiler Prozess verstanden werden. Es geht nicht darum als Schule in ausufernden diskursiven Prozessen sich auf ein gemeinsames Werteprofil zu einigen, um dann mit der Umsetzung zu starten, sondern im Kleinen an verschiedenen Stellen und in unterschiedlichen Konstellationen mittels Übersetzung und Umsetzung um Werte zu Kreisen. Das können einzelne Lehr- und Fachpersonen, welche für sich, mit einzelnen Kolleg\*innen oder innerhalb einer organisationalen Struktur über Handlungen und diskursive Prozesse sich auseinandersetzen und ihren Unterricht weiterentwickeln.

Dabei ist es hilfreich, wenn es innerhalb der Schule eine gewisse Übereinkunft über gemeinsame Werte gibt. Die Schulleitung hat die Aufgabe diesen Rahmen zu geben und auch dafür zu sorgen, dass dieser eingehalten wird. Damit werden Entwicklungen nicht beliebig, sondern erhalten eine Ausrichtung innerhalb der sich weitere Ausdifferenzierungen ergeben können.

Damit die individuelle Vorstellung der Schulleitung in die kollektive Vorstellung der Schule und von dort wiederum zur individuellen Vorstellung jeder Lehr- und Fachperson wird, ist auch die Schulleitung in eine Teamstruktur, wie sie heute an vielen Schulen gelebt wird, eingebunden. Eine gemeinschaftliche Schulführung (Strauss & Anderegg, 2020), in der die Schulleitung zusammen mit Lehr- und Fachpersonen in unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten Führung und Verantwortung übernehmen, ist dabei Ausgangspunkt und Ziel der Auseinandersetzung gleichzeitig. Es überrascht deshalb auch nicht, dass in beiden vorgestellten Forschungsprojekten zu Leadership for Learning die gemeinsame Führung und Verantwortung relevant sind.

## Literaturverzeichnis

Agostini, E., Bube, A., Meier, S. & Ruin, S. (Hrsg.). (2023). *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung*. Beltz Juventa.

Agostini, E. & Anderegg, N. (2025). Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden. *Journal für Lehrerinnenbildung* (2)2025, in Druck.

Anderegg, N. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5–6), 8–13. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1009>.

Anderegg, N. (2025). Üben aus Sicht von Führung. Gemeinschaftliche, rollengerechte Unterrichtsentwicklung. *Lernende Schule*, 110, 10–12.

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy. Policy enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Bohm, D. (2011). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen* (6. Auflage). Klett-Cotta.
- Brückel, F., Guerra, R., Kuster, R., Larcher, S., Spirig, R., & Beuschlein, H. (2023). *Schulentwicklung—Gemeinsam unterwegs. Veränderungsprozesse analysieren, planen und reflektieren*. hep Verlag.
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S. & Stevens, E. (2017). *Leadership and Literacy. Principals, Partnership and Pathway to Improvement*. Springer.
- De Shazer, S. (2010). *Worte waren ursprünglich Zauber. Von der Problemsprache zur Lösungssprache* (2. Auflage). Carl-Auer Verlag.
- Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Beltz Juventa.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice*. Routledge.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the Connections between Leadership and Learning. Challenges to Policy, School and Classroom Practice*. Routledge.
- Omer, H. & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scharmer, C. O. (2013). *Theorie U. Von der Zukunft her Führen. Presencing als soziale Technik* (3. Auflage). Carl-Auer Verlag.
- Shirley, D., & MacDonald, E. (2016). *The mindful teacher*. Teachers College Press.
- Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Klinkhardt.
- Stähling, R. (2023). Das Ruder in die Hand nehmen. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler & J. Breitschaft, *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 222–232). hep Verlag.
- Strauch, B. & Reijmer, A. (2018). *Soziokratie: Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. Verlag Franz Vahlen.
- Strauss, N.-C., & Anderegg, N. (2020). *Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung*. hep Verlag.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2023). Das Carpe-Vitam-Leadership-for-Learning-Projekt. In N. Anderegg, A. Knies, L. Jesacher-Rößler, & J. Breitschaft, *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 34–57). hep Verlag.

Townsend, T. (2023). Der Einfluss der Schulleitung auf die Lese- und Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. In N. Anderegg, L. Jesacher-Rößler, A. Knies & J. Breitschaft (Hrsg.), *Leadership for Learning—Gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten* (S. 58–74). hep Verlag.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Aus dem deutschsprachigen Raum waren Michael Schratz von der Universität Innsbruck und drei Schulen aus Österreich Teil des Forschungsteams.

<sup>2</sup> Im englischen Original sprechen Ball und seine Kolleginnen von «interpretation and translation» (Ball et al., 2012, 43).

<sup>3</sup> Herzlichen Dank an Norea Sauter, welche die diese und die drei folgenden Grafiken gezeichnet hat.

## Autor

**Niels Anderegg, Dr.**

Leiter des Zentrums Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Kontakt: [niels.anderegg@phzh.ch](mailto:niels.anderegg@phzh.ch)