

Ausbildung von Schulleitenden

Bibliografie:

Evi Agostini und Niels Anderegg (2025).
Lernseitige Professionalisierung
von Schulleitenden.
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 58–68.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025>

ISSN 2629-4982

Lernseitige Professionalisierung von Schulleitenden

Abstract • Mit phänomenologischen Vignetten wird im Beitrag ein Instrument vorgestellt, welches durch eine große Nähe zum Erfahrungsgeschehen die Komplexität des Schulleitungsalldtages aufnimmt und Gelegenheit zur „lernseitigen“ Reflexion des eigenen Handelns als professionelle Tätigkeit bietet. An einer Vignette werden Möglichkeiten der Professionalisierung von Schulleitungen diskutiert und der Einsatz von Vignetten beispielhaft aufgezeigt.

Schlagworte/Keywords • Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Vignetten, Professionalisierung, Schulleitung, lernseits

Professionalisierung von Schulleitungen

Im Gegensatz zu Führungspersonen in Wirtschaftsunternehmen haben Schulleiter*innen keine klaren Organisationsziele, sondern folgen einem gesellschaftlichen Auftrag, inklusive den damit einhergehenden inhärenten Ambiguitäten und Spannungsfeldern (Bøje et al., 2023). Schulen sind sowohl dem einzelnen Individuum als Lernende*r als auch der Gesellschaft verpflichtet (Fend, 2008). Das Handeln von Schulleiter*innen ist dadurch in einem hohen Maße von einem Umgang mit Ungewissheit und Komplexität gekennzeichnet und folgt gleichzeitig einem universalistischen Anspruch (Helsper, 2021). Die Herstellung von Sinnhaftigkeit ist immanenter Bestandteil der Tätigkeit von Schulleitenden, wodurch das Handeln einem Ethos unterliegt, das weder durch Bürokratie noch Markt oder Geld geregelt werden kann. Das Handeln von Schulleitenden kann insofern als professionelle Tätigkeit verstanden werden (vgl. ebd.).

Ein solches Verständnis der Tätigkeit von Schulleitenden hat Auswirkungen auf deren Qualifizierung und Professionalisierung. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Modelle können zwar gelernt werden, müssen dann aber immer wieder in der Komplexität der Situation und der Diversität der Ansprüche und Anliegen adäquat angewendet werden, wobei die Frage der Angemessenheit der Anwendung durchaus unterschiedlich bewertet werden kann. Dem Aufgreifen von Erfahrung und dem Lernen kommt für die Professionalisierung von Schulleitenden deshalb große Bedeutung zu und dieses deckt sich mit den zentralen Erkenntnissen aus dem Forschungsbereich von *Leadership for Learning* (Anderegg et al., 2023): Für die Führung einer lernwirksamen Schule ist das Lernen der Mitarbeitenden inklusive der Schulleitung äußerst relevant (Swaffield & MacBeath, 2009; Robinson, 2011). Professionalisierung von Schulleitenden ist somit kein Selbstzweck, sondern integraler Bestandteil einer lernwirksamen Schule.

Im Folgenden wird die Professionalisierung von Schulleitungen aus einer phänomenologischen Professionsperspektive (Agostini & Bube, 2024) betrachtet und phänomenologische Vignetten als dafür geeignetes „lernseitiges“ Professionalisierungsinstrument vorgestellt.

Lernen *als* Erfahrung: Die phänomenologische Auffassung von Lernen

In einem phänomenologischen Verständnis wird versucht, Lernen als Erfahrungsvollzug näher zu bestimmen. Dabei wird v. a. die Entzogenheit des Lernens im Prozess der Erfahrung betont: „Als [...] Umstrukturierung eines Vorwissens ist Lernen der eigenen Entschlusskraft entzogen. Wir sind immer schon von anderen Menschen, aber auch von uns selbst und den Dingen in Anspruch genommen, bevor wir in bestimmter Weise darüber sprechen.“ (Meyer-Drawe, 2005, S. 33) Nach Käte Meyer-Drawe ist deshalb „jedes Lernen *Lernen von etwas durch jemand Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 18). Menschen lernen, indem sie leiblich auf bestehende Situationen antworten, Vorhandenes aufgreifen und erfinderisch umgestalten. Dabei machen sie diese Erfahrungen weder nur aktiv noch sind sie diesen nur passiv ausgeliefert, sondern sie werden von ihnen pathisch – im Sinne einer durchkreuzten Erwartung, die aufmerken lässt, stört und unterbricht – getroffen. Die Bedeutung rationaler, aktiver und selbstbestimmter Anteile am Lernen wird in diesem pädagogischen Ansatz phänomenologischer Prägung somit durch ein radikales und diskontinuierliches Verständnis von Erfahrung als *Widerfahrnis* eingeschränkt: Liebgewonnene Gewohnheiten, vertraute Routinen und erworbene Wissensbestände werden durch den Einbruch des Neuen negiert und herausgefordert. Lernen ist in dieser Perspektive der – irritierende, widerständige und verunsichernde – Übergang vom Nicht-Mehr zum Noch-Nicht, vom brüchig gewordenen alten Welt- und Selbstverständnis zu den noch nicht verfügbaren neuen Verstehensweisen. Es zeigt sich ein Moment der „Negativität“ – im Sinne einer Funktion und nicht im Sinne einer normativen Bewertung der Erfahrungsinhalte: Etwas wurde von jemand Bestimmten bzw. durch etwas Bestimmtes als etwas Bestimmtes vermeint und hat sich im Vollzug der Erfahrung überraschenderweise als etwas anderes herausgestellt. Erst durch den Einbruch des Fremden und Überraschenden in die gewohnheitsmäßige Praxis und den bislang als vertraut und selbstverständlich wahrgenommenen Umgang mit den Dingen in der Welt wird dieses Etwas als etwas Bestimmtes thematisch. Dabei machen die Lernenden eine „*Erfahrung über die eigene Erfahrung*“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 74): Sie stoßen mit ihrem bisherigen Wissen an ihre Erfahrungsgrenzen und sind genötigt, das eigene Vorwissen aufgrund der neuen Erfahrung umzustrukturie-

ren, sodass es zu einem „Wandel der ‚Einstellung‘, d. h. des ganzen Horizonts der Erfahrung“ (Buck, 1989, S. 47) kommt. Lernen ereignet sich erst in einer nachträglichen, reflexiven Rückwendung auf das eigene Vorwissen, in einer Konfrontation mit dem in der Erfahrung wirksamen Vorverständnis. Lernen geschieht in dieser Perspektive jedoch nicht durch oder aufgrund von Erfahrungen, die selbst initiiert und bewusst reflektiert werden können, sondern es vollzieht sich selbst *als* Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe, 2012, S. 187–214). Diese phänomenologische Sichtweise auf Erfahrung stellt Lehrende bzw. pädagogisch Tätige, aber auch Schulleitungen vor ein unauflösbares Dilemma: (Lern-)Erfahrungen lassen sich nicht einfach pädagogisch steuern oder didaktisch anordnen. Zugleich besteht in einer lernseitigen Perspektive für sie die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf die Strukturen dieser Vollzüge zu richten und achtsam darauf zu antworten, sobald sich eine Gelegenheit dafür bietet (vgl. Agostini, 2023).

Professionalisierung von Schulleitungen in einem phänomenologischen Lernverständnis bzw. in einer lernseitigen Haltung bedeutet, dass Widerfahrnisse des Führungsalltages als (bildende) Erfahrungen für das eigene Lernen sowie jenes innerhalb der Institution Schule als fruchtbar anerkannt werden. Dabei wird Führung selbst als ein responsives Geschehen verstanden, welches sich im Doppelereignis von *Pathos* und *Response*, von irritierendem Anspruch und erfinderischer Antwort, gestaltet, aber nicht gezielt gesteuert werden kann (Anderegg, 2023). Führung vollzieht sich *zwischen* Führenden, Geführten und der Situation (Spillane et al., 2004) und entzieht sich dadurch der Kontrolle der führenden Personen. Vielmehr ist Führungshandeln einerseits durch Routinen geprägt und lässt andererseits Widerfahrnisse entstehen.

Die phänomenologische Vignette als ein Instrument der empirischen Lernforschung macht diese Erfahrungen sicht- und damit auch bearbeitbar, sodass sie für die lernseitige Professionalisierung von Schulleitungen, d. h. ihr Lernen durch die reflektierende Rückwendung auf die in der Vignette beispielhaft beschriebene Situation, eingesetzt werden kann.

Vignetten als empirische Forschungs- und Professionalisierungsinstrumente

Phänomenologische Vignetten (Schratz et al., 2012) erfassen als qualitative Erhebungsinstrumente Erfahrungsmomente und verdichten

diese in prägnante Szenen. Sie werden in einer miterfahrenden Forschungshaltung möglichst nah an den Beteiligten im Feld verfasst und aus Erfahrungsprotokollen nach einem Prozess der intersubjektiven Validierung zu erfahrungssträchtigen, exemplarischen Narrationen verdichtet. Vignetten zeichnen sich durch eine besondere Genauigkeit in Form von Prägnanz – im Sinne von *pregnant*, d. h. trächtig, bedeutungsschwanger – aus und möchten – im Kontext der Professionalisierung von Schulleitenden – Erfahrungen des Führungsalltages vergegenwärtigen bzw. leiblich mit-erfahrbar und für das eigene Lernen fruchtbar, der eigenen Reflexion zugänglich machen. Die folgenden Fragen stehen dabei im Zentrum: Was widerfährt Menschen in der Leitung von Bildungsinstitutionen? Wie artikulieren sich solche Erfahrungen leiblich, räumlich, zeitlich und/oder relational? Durch die Auseinandersetzung mit diesen Fragen entstehen differenzierte Einblicke in Phänomene in unterschiedlichen Kontexten, welche auch leibliche, nicht-propositionale Erfahrungsformen wie Bewegungen, Gesten, Blicke, Interaktionen, Stimmungen und Atmosphären in Form von Mimik, Gestik, Tonalität, Rhythmik und Körperhaltung zu fassen vermögen. Ein solch erfahrungsbasierter Zugang möchte den Bedeutungsüberschuss von Erfahrungen ausdifferenzieren, ohne diesen vorschnell zu kategorisieren oder abschließend festzuschreiben.

Vignetten ermöglichen durch die phänomenologische Vignetten-Lektüre (Agostini, 2016) analog zur Mehrdeutigkeit der Wahrnehmung eine vielschichtige Deutung der Situation. Indem sie verschiedene Lesarten gezielt offenhalten, werden die in Bildungskontexten und Lebenswelten vollzogenen Erfahrungen in ihren Bedeutungsüberschüssen offenbar. Anspruch ist es, über die Vignetten verschiedene intersubjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungsmomente reflexiv zu fassen und im Hinblick auf die (weiterführende) pädagogische Praxis und Theorie zu deuten. Die damit an Vignetten zu gewinnenden wahrnehmungs- und erfahrungsgebundenen Einsichten werden somit nicht erschöpfend festgeschrieben, sondern die Erfahrungen in ihrem je eigenen Sinn, ihrer je spezifischen Bedeutung vergegenwärtigt und in ihrem Potenzial für weiterführende Analysen unter neuen Gesichtspunkten offengehalten. Vignetten können als Professionalisierungsinstrumente in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Pädagog*innen und Schulleitenden eingesetzt werden, indem sie im Lesen Erfahrungen über Erfahrungen generieren und für das eigene Lernen am Beispiel fruchtbar gemacht werden (Agostini & Anderegg, 2021).

Phänomenologische Vignetten als Instrumente zur Professionalisierung

Mittels der nachfolgenden Vignette werden Möglichkeiten der Professionalisierung von Schulleitungen diskutiert und der Einsatz von Vignetten beispielhaft aufgezeigt.

Vignette: „Darf ich dich kurz was fragen?“

„Isabel, darf ich dich kurz was fragen?“, spricht Kerstin Braun die Schulleiterin vor der Kaffeemaschine an. Es ist große Pause und ein Gedränge im Lehrerzimmer. „Ja, klar. Immer doch“, antwortet diese mit einem Lächeln. Sie wendet sich ganz Kerstin zu. „Muss ich bei Timon diesen Befund im Zeugnisbericht erwähnen?“, fragt die Lehrerin, einen Bericht des Schulpsychologen der Schulleiterin haltend. „Ja, auf jeden Fall“, antwortet die Schulleiterin unmittelbar, den Bericht nicht beachtend. Die Lehrerin stockt einen kurzen Moment. „Das muss erwähnt sein, das ist wichtig“, insistiert die Schulleiterin. Die Lehrerin blickt auf den Bericht. „Aber bei einem Zweitklässler...“, beginnt sie den Satz, ohne ihn zu beenden. Sie schaut zur Schulleiterin und wartet. „Na ja, bei einem Zweitklässler vielleicht nicht“, erwidert die Schulleiterin den Kopf leicht seitwärts wippend. „Was spricht dann dagegen?“, fragt sie nach. Die Lehrerin erwähnt, dass sie mit dem Bericht nicht einverstanden sei und den Jungen gerne länger beobachten möchte, bevor sie einen solchen Befund schriftlich festhält. „Das ist ja wunderbar“, bestätigt die Schulleiterin mit hoher, lauter Stimme. Und, an die Lehrerin gewendet: „Du bist schließlich die Pädagogin. Du machst das schon richtig.“ Sie berührt kurz die Lehrerin an der Schulter. Diese nickt und bedankt sich und die Schulleiterin wendet sich wieder der Kaffeemaschine zu. (Anderegg, 2018, S. 158)

Eine niederschwellige Art der Arbeit mit Vignetten ist die Lektüre von schulfremden Vignetten. Dieser Zugang hat den Vorteil der nicht direkten Betroffenheit der Lesenden, sodass gezielter Eigenes über Fremdes angesprochen werden kann und dadurch weniger innerer Widerstand hervorgerufen wird. Die Lektüre von Vignetten kann einfach organisiert und in unterschiedlichen Formen (Partnerarbeit, Gruppensetting, mündlich-diskursive oder schriftliche Bearbeitung, ...) durch-

geführt werden. Voraussetzungsreicher in diesem Zusammenhang ist die Anleitung und Moderation der Lektüre, damit deren mehrdeutiges Potenzial ihre Wirkkraft entfalten kann.

Vignetten-Lektüren sind Lesarten von Vignetten, die versuchen „zu verstehen, was sich zwischen Menschen und Welt, Wahrnehmenden und Wahrgenommenem ereignet“ (Agostini 2016, S. 57). Im Zentrum der Lektüre steht das Lernen am Beispiel, das Verstehen und nicht unmittelbare Bewerten, das Herauslesen und nicht das Hineininterpretieren, das Hindeuten und nicht das Ausdeuten. Die Lektüre einer Vignette als Unterstützung von professionellem (pädagogischem) Handeln fragt nicht primär danach, was anders und allenfalls besser gemacht werden kann, sondern regt an, ausgehend von der miterfahrenden Erfahrung beim Lesen der Vignette, eigenes Lernen in Gang zu setzen, Fragen zu stellen, alternative Sichtweisen zu erlangen und die eigene Praxis zu reflektieren. Wie hätte ich als Schulleiter*in in dieser Situation geantwortet? Gibt es ähnliche Situationen in meinem Schulleitungsalltag? Wie hat sich die Lehrerin wohl in dieser Situation gefühlt? Wie gehen die Lehrer*innen an meiner Schule mit solchen Situationen um? Warum? Welche alternativen Handlungsweisen sind noch möglich? Die fragende Auseinandersetzung mit der Vignette hilft, eine erste bewertende Reaktion auf die Vignette („Vor der Kaffeemaschine trifft man keine Entscheidungen“) zu überwinden.

Die Entscheidungsfindung vor der Kaffeemaschine ist etwas, das sich für jemanden als etwas ganz Bestimmtes in der Vignette zeigt. Die Phänomenologie geht davon aus, dass sich jemandem etwas immer als etwas Bestimmtes zeigt und sich Zugangsart und Sachgehalt nicht voneinander trennen lassen. Es gibt in der Vignette keine richtige oder falsche Perspektive, sondern sie zeigt den verschiedenen Wahrnehmenden je nach Erfahrungshintergrund, Wissen oder Kontext Unterschiedliches auf. Diese Vielfalt des sich Zeigenden bedingt und bietet gleichzeitig die Chance, dass alle Lesenden einen eigenen Zugang zur Vignette finden, der aber zugleich nicht beliebig ist, sondern auch für alle anderen nachvollziehbar argumentiert sein muss. So können beispielsweise das Nachfragen und der letzte Satz der Schulleiterin, „Du bist schließlich die Pädagogin. Du machst das schon richtig.“, auch als Ausdruck eines Führungsverständnisses verstanden werden, das durch diskursive Prozesse und ein Sich-Überzeugen-Lassen wie vor der Kaffeemaschine manifestiert wird. Vignetten sind beispielgebend, in dem Sinne, dass deren Inhalte auch auf analoge, möglicherweise in

der Zukunft liegende Sachverhalte übertragen werden können, aber keine feststehenden Beispiele für vorgegebene Sachverhalte oder Problemstellungen sind.

Ein weiteres Potenzial der Auseinandersetzung mit Vignetten kann die Schulung als eine Übung der Wahrnehmung sein. Dadurch, dass die Vignette möglichst nahe am persönlichen Erfahrungsgeschehen verfasst ist, bietet sie Lesenden die Möglichkeit, unterschiedlichste Dinge wahrzunehmen, welche im unmittelbaren Geschehen zwar präsent, aber allenfalls nicht bewusst sind. Beispielsweise zeigen sich in der Vignette verschiedene leibliche, körpersprachliche Äußerungen, welche das Führungshandeln der Schulleiterin mitbestimmen, aber in den seltensten Fällen bewusst ausgeführt und wahrgenommen werden. Als leibliche Wesen sind wir in und zur Welt, was bedeutet, dass wir immer Teil des Geschehens sind, aber gleichzeitig retrospektiv die Möglichkeit haben, dieses zu betrachten und (kritisch) zu befragen.

Eine komplexere und für die Übung der Wahrnehmung intensivere Form der Unterstützung von Professionalisierung ist das Schreiben von Vignetten. Beispielsweise können Schulleitungen gegenseitig hospitieren und Ereignisse, welche sie ansprechen, irritieren oder nachdenklich stimmen, in Vignetten festhalten. Das Schreiben von Vignetten folgt gewissen Prinzipien, welche in einer Handreichung (Agostini et al., 2023) explizit für die Praxis beschrieben wurden.

Das Schreiben von Vignetten erfolgt über mehrere Schritte. In einem ersten Schritt wird die Vignette oder Fragmente davon direkt im Feld verfasst. Um eine Vignette schreiben zu können, müssen Miterfahrende ihre Wahrnehmung auf unterschiedliche Aspekte richten, was die Perspektive erweitert. Als Vignettenschreiber*in lässt man sich möglichst unvoreingenommen von Dingen, Personen und Ereignissen affizieren, ohne (vorerst) zu wissen, ob und warum diese Situation (für das Lernen) bedeutungsvoll sein könnte. Die Phänomene, welche sich in den Vignetten erschließen, zeigen sich meist erst am Ende des Prozesses und noch nicht in der Situation selbst. Nach der Beobachtung wird in einem zweiten Schritt die Vignette in einer Rohfassung geschrieben. Dieser Schreibprozess bedingt eine nochmalige Vergegenwärtigung der Erfahrungssituation, indem beispielsweise Leibliches in möglichst prägnanter Sprache gefasst wird. Hat die Lehrerin gelacht, gelächelt oder geschmunzelt ...? Wie genau lässt sich der Blick der Schulleiterin beschreiben? In einer dritten Phase wird die Vignette innerhalb einer Gruppe intersubjektiv validiert. Die Kolleg*innen fragen nach, wo et-

was nicht verständlich ist, verweisen auf Dinge, welche allenfalls bereits eine Interpretation sein könnten und unterstützen dadurch den*die Schreiber*in, die Situation in der Vignette möglichst prägnant, so wie sie sich ihm oder ihr gezeigt hat, zu beschreiben. In der vierten Phase findet dann die diskursive oder schriftliche Vignetten-Lektüre statt.

Fazit

Führung wird häufig, gerade in der Phase des Noviz*innentums, als zielbezogene Einflussnahme und damit als alleiniges Handeln der Führungsperson verstanden (Jerdborg, 2023). Dabei geben Führungsstile als verhaltensorientierte Führungsansätze auch allen anderen involvierten Personen Orientierung und Sicherheit. Um instruktional oder transformativ zu führen, können Schulleiter*innen sich laut dieser Auffassung an vorgegebenen Merkmalen orientieren und ihr Handeln entsprechend gestalten. Eine solche Perspektive verkennt jedoch, dass Führungspersonen keinen Zugriff auf die geführten Personen bzw. ihre Erfahrungen haben und von diesen existenziell abhängig sind (Anderegg, 2023). Will sich eine Person nicht führen lassen, wird Führung herausfordernd. Aber auch die Erfahrungssituation selbst und Dinge wie Verordnungen oder räumliche Gegebenheiten sind Teil des Führungsgeschehens und müssen entsprechend berücksichtigt werden (Spillane et al., 2004). Führung als professionelle Tätigkeit von Schulleitenden ist dieser Komplexität und Offenheit verpflichtet und erfordert eine fortlaufende Professionalisierung von Schulleiter*innen. Die Auseinandersetzung mittels phänomenologischer Vignetten trägt diesem Umstand Rechnung, indem das Lernen an Vignetten Erfahrungssituationen in ihrer Vielschichtigkeit vergegenwärtigt und der eigenen Reflexion zugänglich macht.

Literatur

- Agostini, E. (2016). Lektüre von Vignetten: Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 55–62). Studienverlag.
- Agostini, E. (2023). Zum Erfahrungsvollzug des Lernens und dessen Implikationen für pädagogisches Handeln: Die phänomenologische Perspektive in Nähe und Diffe-

- renz zum Pragmatismus. In E. Christof, M. Holzmayr, J. Köhler & J. Reitingen (Hrsg.), *Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung begleiten. Entwicklungen und Perspektiven auf Lernen und Lehren in Schule und Hochschule* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Agostini, E. & Anderegg, N. (2021). „Den Zauber von Unterricht erfassen“. Die Arbeit mit Vignetten als Beitrag zur Professionalisierung und Schulentwicklung. *Lernen-de Schule – Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*, 94(24), 26–29.
- Agostini, E. & Bube, A. (2024). Pädagogisches Handeln – Pädagogische Professionalität – Pädagogisches Ethos: Plädoyer für eine phänomenologische Professions-theorie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 100(2), 208–224. <https://doi.org/10.30965/25890581-10002006>
- Agostini, E., Peterlini, H. K., Donlic, J., Kumpusch, V., Lehner, D. & Sandner, I. (Hrsg.). (2023). *Die Vignette als Übung der Wahrnehmung / The vignette as an exercise in perception*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742662>
- Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrung: Akteure in Netzwerken. Schul-führung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151–168). Waxmann.
- Anderegg, N. (2023). *Lernbedeutsame Schulführung als ein responsives Geschehen. Leadership for Learning aus phänomenologischer Perspektive an fünf mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen*. Universität Innsbruck.
- Anderegg, N., Jesacher-Rößler, L., Knies, A. & Breitschaft, J. (2023). *Leadership for Learning – Schulen gemeinschaftlich führen*. hep-Verlag.
- Bøje, J., Frederiksen, L., Ribers, B. & Wiedemann, F. (2023). *Professionalisation of School Leadership: Theoretical and Analytical Perspectives*. Routledge.
- Buck, G. (1989). *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen In-duktion* (3., erweiterte Auflage). WBG.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungs-systemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Han-delns: Eine Einführung*. UTB.
- Jerdborg, S. (2023). Novice School Principals in Education and their Experiences of Pe-dagogical Leadership in Practice. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 131–148. <https://doi.org/10.12806/V22/I1/R8>
- Meyer-Drawe, K. (2005). Anfänge des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(49), 24–37.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchgesehene und korrigierte Auf-lage). Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brust-krebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 67–76). Springer.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Studienverlag.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for Practice* (pp. 32–52). Routledge.

Agostini, Evi, Assoz. Prof.,
<https://orcid.org/0000-0002-5838-4292>
Assoziierte Professorin,
Arbeitsbereich Lehrer*innenbildung und Schulforschung,
Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Phänomenologische Lehr- und Lernforschung und
pädagogische Professionalisierungsforschung,
(Responsive) Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung,
Forschung im Bereich ästhetischer Bildung,
Pädagogisches Ethos, Nachhaltigkeit und gutes Leben.

evi.agostini@unvie.ac.at

Anderegg, Niels, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-3795-1411>
Leiter des Zentrums Management und Leadership,
Pädagogische Hochschule Zürich.

Arbeitsschwerpunkte:
Teacher Leadership und gemeinschaftliche Schulführung,
Professionalisierung von Führungspersonen,
Leadership for Learning.

niels.anderegg@phzh.ch