

Profil 11:

Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und
Berufspädagogik

Digitale Festschrift für
ANNETTE OSTENDORF



Markus AMMANN & Katarzyna AMMANN-KAPA

(Universität Innsbruck)

**Phänomenologische Schulführungsforschung: zu den
Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens**

Online unter:

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/ammann_ammann-kapa_profil11.pdf

in

bwp@ Profil 11 | März 2025

**Lern- und Forschungsräume im Wandel –
Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik**

Hrsg. v. **Heike Welte, Michael Thoma, Hannes Hautz & Bernd
Gössling**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2025



www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Phänomenologische Schulführungsforschung: zu den Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens

Abstract

Dieser Beitrag beleuchtet die Herausforderungen und Potenziale, die Transformationsprozesse in Schulen für die Akteure vor Ort darstellen, mit einem Fokus auf die erfahrungsorientierte Schulführungsforschung. Der Beitrag plädiert dafür, in unsicheren Zeiten nicht in den Krisenmodus zu verfallen, sondern Veränderungen offen als Chancen zu begreifen. Der Einfluss von Schulleitungen auf schulische Entwicklungsprozesse ist dabei von erheblicher Relevanz. Ihre Fähigkeit, strategische Entscheidungen zu treffen, die Schulkultur zu prägen und eine Zukunftsvision zu vermitteln, spielt eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von Veränderungen und nachhaltiger Entwicklung. Sie muss Unsicherheiten navigieren, kommunikative Offenheit zeigen und die Resilienz der Schulgemeinschaft stärken. So werden Schulen befähigt, auf Veränderungen aktiv und innovativ zu reagieren. Wie Schulleiter:innen auf der Ebene schulischer Mikroprozesse hohe Standards aushandeln und das gemeinsame Handeln in eine optimistische Richtung lenken, ist in bisherigen Arbeiten nur unzureichend erforscht. In diesem Beitrag wird der Ansatz der erfahrungsorientierten phänomenologischen Schulführungsforschung vorgestellt und an einem empirischen Beispiel illustriert.

Phenomenological school leadership research: to the experience of leading and being led

This article highlights the challenges and potentials that transformation processes in schools pose for stakeholders on site, with a focus on experience-oriented school leadership research. It argues that in times of uncertainty, it is important not to fall into crisis mode, but to embrace change as an opportunity. The influence of school leadership on school development processes is of significant relevance. Their ability to make strategic decisions, shape school culture and communicate a vision for the future plays a central role in implementing change and promoting sustainable development. They must navigate uncertainties, demonstrate communicative openness, and strengthen the resilience of the school community. This empowers schools to respond to changes actively and innovatively. Previous research has insufficiently shown how school leaders negotiate high standards at the micro-level and steer collective efforts in an optimistic direction. This article presents the approach of experiential phenomenological school leadership research and illustrates it with an empirical example.

Schlüsselwörter: *Schulführungsforschung, Phänomenologie, Erfahrung, Leadership for Learning*

1 Einleitende Gedanken

Schulen und die in ihnen handelnden Akteure sind ständigen Transformationsprozessen ausgesetzt, die oft unabhängig von ihnen ablaufen. Diese Entwicklungen halten in vielfältiger Weise Einzug in die Klassenzimmer und beeinflussen damit auch den Unterricht, sowohl direkt als auch indirekt. Für die schulischen Akteure stellt sich die Frage, wie sie mit den unterschiedlichen Herausforderungen, die sich aus den verschiedenen Megatrends ergeben, umgehen und auf diese reagieren. Dies kann als schulische, organisationale Reaktion auf mannigfaltige gesellschaftliche Entwicklungen betrachtet werden, wobei die Entwicklungen als "Rohmaterial der Sinnggebung" (Weick, 1995, S. 190). in den Transformationsprozessen der Organisation dienen. Dabei geht es nicht nur um eine Anpassung an äußere Einflüsse, sondern auch um die aktive Gestaltung und Interpretation von Veränderung, die innerhalb der Schule als lernender Organisation stattfindet. Exemplarisch und aktuell von verschiedensten Personengruppen intensiv diskutiert können hier etwa die Entwicklungen rund um die generativen KI genannt werden, deren aktuell prominentester Vertreter wohl ChatGPT ist.

Neben all der Faszination, die ein derartiges Programm in der Lage ist zu entfalten, gehen damit in nicht wenigen Fällen auch diverse Ängste und Befürchtungen einher (Ammann-Kapa & Ammann, 2024). Das Schwanken der Emotionen der schulischen Akteure zwischen Bedrohung und Chance, zwischen Angst und Optimismus, ist heute wie damals – z.B. beim Einzug der Mobiltelefone in den Alltag der Menschen – deutlich spürbar. Erstaunlich ist dabei, dass vielerorts die Befürchtung vorherrscht, KI könne alle Aufgaben übernehmen und die Schüler:innen könnten sich zu sehr auf diese Unterstützung verlassen und im schlimmsten Fall nichts mehr lernen. Diese Bedenken können jedoch auch als Aufforderung verstanden werden, über die Didaktik des Lehrens und Lernens im digitalen Zeitalter nachzudenken. Durch gezielte Lehrer:innenfortbildung und die Entwicklung innovativer pädagogischer Konzepte können Schulen eine Balance finden, in der die Vorteile der Technik genutzt werden, ohne dass die Selbstständigkeit und das kritische Denken der Schüler:innen verloren gehen. Projekte, die etwa kollaboratives Lernen mit digitalen Tools fördern, oder Aufgaben, die bewusst den kreativen Umgang mit KI erfordern, sind Ansätze, die helfen können, Ängste abzubauen und die Potenziale zu erkennen. Diese Prozesse unterstützen nicht nur den Lernerfolg, sondern stärken auch die Fähigkeit der Schule, flexibel auf zukünftige Entwicklungen zu reagieren.

Gerade diesbezüglich scheint es in den Schulen, in denen die Skepsis überwiegt, an geeigneten Konzepten für den Umgang mit den zahlreichen – oftmals über Nacht auftretenden – Herausforderungen zu mangeln. In einem ersten Reflex wird nicht selten versucht, die so auf die Schule und den Unterricht einwirkenden Innovationen abzuwehren, indem etwa deren Verwendung verboten wird. Derartige Situationen werden dann aus der Perspektive der handelnden Akteure nicht selten auch als organisationale Krisen (bspw. Lalonde, 2007a, 2007b; Weick, 1988, 1993, 1996; Weick & Sutcliffe, 2003) verstanden, in denen diese zunächst in reaktive Passivität verfallen und Pessimismus die Oberhand gewinnt.

Wendet man sich allerdings dem Begriff Krise aus einer etymologischen Perspektive zu, so lässt sich dieser aus dem Griechischen „krisis“ ableiten, was ursprünglich einen Wendepunkt oder entscheidenden Höhepunkt bezeichnet, dessen Ausgang ungewiss ist. Krisen können somit

als Chance zur Reflexion und Neuorientierung begriffen werden, da sie häufig auf systemische Schwächen in der Organisationsstruktur hinweisen, die durch gezielte Interventionen behoben werden können. Durch eine proaktive Analyse der Ursachen und die Einbindung aller relevanten Akteure können innovative Lösungsansätze entwickelt und umgesetzt werden, die langfristig die organisationale und individuelle Resilienz fördern. „Die Phase nach der Krise ist die Lernphase der Organisation und zugleich die der Neuausrichtung des kommunikativen Reputationsmanagements.“ (Thiessen, 2011, S. 70) Unerwartete Ereignisse können somit einen entscheidenden Ausgangspunkt für schulische Lernprozesse darstellen. Dieses organisationale Lernen setzt in dem Moment ein, in dem bestehende Strukturen und Strategien nicht mehr wirksam sind, während neue, handlungsleitende Ansätze noch nicht etabliert wurden (Ammann, 2017). Die Fähigkeit einer Schule, unvorhergesehene Situationen derart zu managen, eröffnet nicht nur die Möglichkeit der Anpassung, sondern bietet auch die Chance, wertvolle Lernerfahrungen zu gewinnen und die Schule insgesamt resilienter zu machen (Lalonde, 2007, S. 98).

Erfolgreiches Krisenmanagement erfordert eine Leitung, die in der Lage ist, mit Unsicherheiten umzugehen, diese auszuhalten und positive Transformationspotenziale zu erkennen und zu nutzen. Es erscheint somit zweckmäßig, sich der ursprünglichen Bedeutung des Wortes Krise zu besinnen und hier von einer Wende oder einem Höhepunkt im ursprünglichen Sinn zu sprechen. So rückt das Momentum wieder auf die Seite der aktiv handelnden schulischen Akteure, die sich nun nicht mehr in einem passiven reaktiven Verhalten der Situation ausgeliefert sehen, sondern diese aktiv gestalten oder mit den Worten von Weick und Sutcliffe (2003) ‚managen‘. An dieser Stelle sind die Schulleiter:innen, deren Führungsverhalten entscheidend dazu beiträgt, wie diese Entwicklungen wahrgenommen und bewältigt werden, von hoher Bedeutung. Anstatt jede Veränderung als Krise zu sehen, ist es wichtig, dass in erster Linie die Schulleiter:innen Veränderungen als Chance und als Teil einer kontinuierlichen Entwicklung begreifen. Eine Führung, die auf Offenheit, Kommunikation und Empowerment setzt, kann helfen, Belastungen abzufedern und Veränderungen in konstruktive Schulentwicklungsprozesse zu übersetzen. Indem sie eine Kultur des gemeinsamen Lernens und der Anpassung schaffen, stellen Schulleiter:innen sicher, dass die Schule nicht nur auf Veränderungen reagiert, sondern proaktiv die Richtung ihrer Weiterentwicklung gestaltet. Schulleiter:innen, die Veränderung als natürlichen Teil des Fortschritts begreifen, fungieren als Vermittler:innen und Brückenbauer:innen zwischen alten und neuen Strukturen. Damit schaffen sie die Voraussetzung dafür, dass aus anfänglicher Unsicherheit oder Überforderung ein produktiver Umgang mit Veränderungen wird, der langfristig die Schulgemeinschaft stärkt und innovatives schulisches Handeln fördert. In solchen Kontexten wird die Relevanz eines sensiblen Umgangs mit Krisen in Schulen deutlich und die zentrale Rolle von Schulleiter:innen in organisationalen Entwicklungsprozessen hervorgehoben.

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Bedeutung von Schulleitung in solchen Situationen und untersucht, wie diese Akteure die Bewältigung von Herausforderungen wie etwa der Integration generativer KI aktiv gestalten können. Dazu wird ein alternativer Vorschlag zur Erforschung von Phänomenen der Schulführung entworfen, der sich von bisherigen Ansätzen zur Erforschung von Leitungshandeln in Schulen abgrenzt und die Erfahrungen des Führens-

und Geführtwerdens in den Mittelpunkt stellt. Zu diesem Zweck wird in diesem Beitrag zunächst eine Einordnung der phänomenologischen Schulführungsforschung in die Schulführungsforschung vollzogen. Im Anschluss werden ausgewählte phänomenologische Grundüberlegungen für die Erforschung von Schulleitungshandeln entfaltet. Daraufhin wird ein exemplarisches Beispiel für diesen Ansatz vorgestellt. Der Beitrag endet mit abschließenden Gedanken über die Bedeutung dieses Zugangs für die Schulleitungsforschung.

2 Phänomenologische Schulführungsforschung – eine Einordnung

Die Diskussion um verschiedene schulische Führungsstile dominierte lange Zeit den wissenschaftlichen und auch praktischen Diskurs (bspw. Brauckmann & Eder, 2019) und lässt sich bis in die 1970er Jahre zurückverfolgen (Schratz et al., 2016). Die in der folgenden Tabelle (vgl. Brauckmann & Eder 2019; Schratz, Wiesner, Kemethofer, George, Rauscher, Krenn & Huber 2016) exemplarisch abgebildeten Stile und Ansätze bilden zentrale Erkenntnisse ab, die in den vergangenen rund 40 Jahren den Schulführungsdiskurs wesentlich mitbestimmt haben. Bereits ein zunächst oberflächlicher Blick auf die Publikationsjahre der einzelnen Stile deutet an, wie sich die Perspektive in der Forschung – auch vor dem Hintergrund der sich ändernden gesetzlichen Rahmenbedingungen – von der Frage nach dem optimalen Stil hin zur Betrachtung des Systems als Ganzes verändert hat.

Tabelle 1: Ausgewählte traditionelle Führungsstile im schulischen Kontext

<p>System Leadership Hopkins (2008), Huber (2010), Schley & Schratz (2010)</p>	<p>Fokus auf den Erfolg des Schulsystems einer Region bzw. mehrerer Subsysteme, Förderung von Schulgemeinschaften, Verringerung der Schere zwischen besonders guten und schlechten Schulen, Mitwirkung an Schulentwicklungsprojekten und Modellvorhaben an anderen Schulen, Führung wird funktional und nicht personenorientiert gesehen;</p>
<p>Geteilte Führung Distributed Leadership Gronn (2000), Ammann (2020)</p>	<p>Delegation erfolgt in den Aufgaben, Kompetenzen, Entscheidungsbereichen und Verantwortungen, die Entscheidungsinhalte werden unter maßgeblicher Beteiligung bzw. in weitgehender Selbstständigkeit der Geführten festgelegt, die Ausrichtung von Zielen bzw. die Zielfestlegung erfolgt durch die Führung, hohes Vertrauen in die Kompetenzen der Geführten notwendig, aufwändige Planungs- und Controllingaktivitäten;</p>
<p>Instruktionale (unterrichtsbezogene) Führung De Bevoise (1984), Smith & Andrews (1989)</p>	<p>Orientierung an der Qualität des Unterrichts und am Lernfortschritt der Schüler:innen, Kommunikation klarer schulischer und pädagogischer Ziele, Förderung kooperativer Beziehungen im Kollegium, direkte Einflussnahme auf den Unterricht, Führung als „Ausbildung“, hohe Transparenz;</p>

Transformationale Führung Burns (1978), Bass (1985)	Vermittlung attraktiver Visionen und inspirierender Motivierung, Entwicklung gemeinsamer Visionen, Schaffung gemeinsamer Werte, Förderung einer kooperativen und professionellen Lernkultur, aktive Personalentwicklung, Förderung von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien, Führung als „Vorbild“, hohe Transparenz, Entwicklung einer „lernenden Organisation“, Bedeutung für die Schule als Gesamtorganisation;
---	--

In der englischsprachigen Fachliteratur wird insbesondere die Thematik, ob Schulleiter:innen einen Einfluss auf das Lernen von Schüler:innen haben, unter dem Begriff „Leadership for Learning“ diskutiert (siehe z.B. Leithwood et al., 2009; Townsend & MacBeath, 2011a, 2011b). So vertreten etwa Leithwood et al. (1994) die These, dass der Führungsstil der „transformationalen Führung“ sowohl das individuelle als auch das kollektive Lernen innerhalb der Schule positiv beeinflussen kann. Rund 15 Jahre später stellen Leithwood et al. (2009) jedoch resignierend fest, dass die Verbindung zwischen schulischer Führung und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler weiterhin ein „schwarzes Loch“ darstelle. Es wurde immer deutlicher, dass diese Form der inhaltlichen Auseinandersetzungen nur wenig Aussagekraft über das konkrete (lernwirksame) Handeln von Schulleiter:innen in Krisenzeiten haben. “Instead of focusing on a certain kind of leadership – whatever it may be – or viewing one kind of leadership as superior, an approach that is inclusive of various facets of leadership seems more prone to success.” (Pietsch & Tulowitzki, 2017, S. 644)

Dies führte letztlich auch dazu, dass sich die unterschiedlichen Studiendesigns zur Erforschung von Fragen der lernwirksamen Schulführung konkreter Schulen annahmen, die ein besonderes Profil aufweisen, um darüber bestimmte erfolgreiche Führungsstile zu identifizieren. So wurden bspw. entweder erfolgreiche Schulen (bspw. Day & Gu, 2018) oder Schulen, die mit anderen Schulen im Wettbewerb um Schüler:innen stehen (bspw. Pietsch & Leist, 2019) als Gegenstand der Analyse ausgewählt. Vor dem Hintergrund des spezifischen Profils gingen die Studien der Frage nach, was Schulleiter:innen in diesen Schulen tun, um sie erfolgreich zu führen bzw. was diese von anderen Schulen unterscheidet. Die gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für verschiedene Modelle der Schulführung, die sich von einem vermeintlich ‚richtigen‘ Führungsstil lösen. Stattdessen streben sie die Entwicklung eines effektiven Führungsstils an, indem sie einen Mix unterschiedlicher Führungsstile empfehlen. Dabei werden Kontextvariablen wie das Schulumfeld, die Größe der Schule oder die Schulform mitberücksichtigt, um eine lernwirksame Leitung der Schule zu fördern. Pashiardis und Brauckmann (2018) sprechen hier von einem „Holistic Leadership Framework“, das benötigt wird, um den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Anforderungen gerecht zu werden. Die verschiedenen in diesen Bereichen durchgeführten Projekte deuten immer mehr auch in die Richtung, Führung als Netzwerk von Beziehungen zu verstehen (Sergiovanni, 1992; 2005). Die Beziehung zwischen Führender bzw. Führendem und Geführter bzw. Geführtem ist von hoher Bedeutung, um zu verstehen, wie Schulleiter:innen auf das Lernen wirken können. ‚Leadership for Learning‘ ist demnach mehr als der Versuch der hierarchischen Einflussnahme auf Lehrer:innen und über diese indirekt und direkt auf das Lernen der Schüler:innen (Anderegg, 2018).

Diese neuen Blickwinkel auf Fragen der Führungsforschung in Schulen stehen zusammenfassend auch vor der Herausforderung, dass die Forschungsdesigns, mit denen diese bisher untersucht wurden, nicht mehr ausreichen (bspw. Feldhoff, Radisch & Bischoff, 2016; Hallinger, 2011; Muijs, 2011; Wiesner et al, 2015). Hier zeichnet sich der bereits angesprochene Konsens in der Schulleitungsforschung ab: Innovative Studiendesigns sind notwendig, die sowohl mit traditionellen quantitativen als auch qualitativen Methoden arbeiten, aber auch innovative Methoden berücksichtigen, um besser zu verstehen, was Schulleiter:innen tun (können), um auf die verschiedenen Handlungsräume bewusst und unbewusst gestalterisch Einfluss zu nehmen. Ein möglicher innovativer Beitrag kann hier etwa die phänomenologische Schulführungsforschung leisten (Ammann, 2018; Ammann & Schratz, 2023), die als solche den Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens nachspürt und somit den Versuch darstellt, das oben skizzierte „schwarze Loch“ auszuleuchten, um es für den theoretischen Diskurs fruchtbar zu machen.

2.1 Phänomenologie in der Forschung zu Leadership

Wendet man den Blick auf Fragen der Schulführung aus einer phänomenologischen Perspektive, so zeigt sich, dass bisher nur wenige Forschungsprojekte auf der Grundlage phänomenologischer Betrachtungsweisen durchgeführt wurden. Es gibt einige wenige, insbesondere solche, die versuchen, einen theoretischen oder empirisch fundierten Zugang zum Verständnis von Schulleitung zu entwickeln. Insgesamt lässt sich die einschlägige Literatur, in der Fragen der Führung von Organisationen im Allgemeinen und von Schulen im Besonderen mit phänomenologischen Argumentationslinien verbunden werden, in drei unterschiedliche Stränge differenzieren: eine praktisch-methodologische, eine theoretisch-philosophische und eine empirisch-philosophische Perspektive (vgl. Ammann & Schratz, 2023).

Die erste Perspektive betrachtet Führung aus einer praktisch-empirischen Sicht und nutzt die Phänomenologie als methodischen Ansatz, ohne tiefer auf deren theoretische Grundlagen einzugehen. Dieser Ansatz wird häufig in Studien zur Schulleitung angewendet (z. B. Postholm, 2011; Muzvidziwa, 2014; Santamaria & Jean-Marie, 2014). Die Argumentation dieser Arbeiten basiert oft auf den Erfahrungen der beteiligten Akteure und deren Erforschung aus einer phänomenologischen Perspektive, die als Philosophie der Erfahrung gilt.

Die zweite Perspektive analysiert Führungsfragen auf einer allgemeinen theoretischen Ebene, indem sie ausschließlich philosophisch argumentiert, ohne empirische Untersuchungen durchzuführen. Diese Studien begreifen Leadership als ein Phänomen, das theoretisch erklärt werden kann, und streben danach, eine allgemeine Phänomenologie der Führung zu formulieren, die nicht an spezifische Organisationen wie Schulen gebunden ist (z. B. Bombala, 2013; Block, 2014; Souba, 2014).

Die dritte Perspektive, die als empirisch-philosophisch bezeichnet werden kann, untersucht das Phänomen Leadership empirisch, integriert dabei jedoch eine fundierte theoretische Auseinandersetzung mit phänomenologischen Argumentationslinien. Diese Arbeiten legen den philosophisch-phänomenologischen Hintergrund dar und verbinden ihn mit empirischen Forschungsdesigns und den daraus gewonnenen Erkenntnissen. Im Bereich der Schulführung sind hier insbesondere die Arbeiten von van der Mescht (2004) und Starr (2014) hervorzuheben.

Die zusammengefassten Erkenntnisse der aktuell zugänglichen Literatur zur Phänomenologie der Schulleitungsforschung zeigen, dass es in diesem Bereich bisher nur sehr wenig Forschung gibt. Insbesondere Projekte, die versuchen, einen theoretischen Ansatz mit empirischen Daten zu kombinieren, sind nach unserer Recherche kaum zu finden. Zudem mangelt es an Arbeiten, die die Erfahrungen und Handlungen der beteiligten Akteure konkret nachzeichnen und in die Forschung einbeziehen.

2.2 Über den Zusammenhang von Lernen, Erfahrung und Leib

In der Forschung zur Schulführung wird zunehmend mehr anerkannt, dass Schulführung tief in die Erfahrungswelt der beteiligten Akteure eingreift. Erfahrungen spielen eine zentrale Rolle im Prozess des Lernens und in der Gestaltung von schulischen Transformationsprozessen, sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene. Schulführung beinhaltet daher nicht nur das Planen und Steuern des operativen Tagesgeschäfts, sondern auch das Wahrnehmen und Verarbeiten von Erfahrungen, die oft unvorhersehbar sind und sich der vollständigen Kontrolle entziehen. Schulführung kann demnach als „negotiating experiential spaces against the background of structuring conditions while respecting the mutually agreed pedagogical concept and enduring leaders’ own experiences and those of the people they lead, which can be joyful but also painful” (Ammann, 2018, S. 2) definiert werden.

Erfahrungen, verstanden als Ausgangspunkt des Lernens, entziehen sich zunächst und auch künftig der Planbarkeit und Voraussicht. Der so entstehende Moment der Verunsicherung birgt das Potenzial für Erfahrungen in sich, die sich dann aufgrund von (persönlichen) Wahrnehmungen als sittliche Gewohnheiten im Habitus niederschlagen können (Agostini, 2018). Die gemachte Erfahrung verführt dazu, dogmatisch zu werden, wenn diese verallgemeinert wird. Dieses Heben der Erfahrung auf eine verallgemeinernde Metaebene kann dann problematisch werden, wenn diese als ‚naturegegeben‘ hingenommen wird und unhinterfragt bleibt (Meyer-Drawe, 2010). Wer über eine gemachte Erfahrung berichtet, meint damit häufig, dass er oder sie ein Ereignis schmerzhaft erfahren musste (Bollnow, 2013, S. 23f.). Die zum Ausdruck kommende Passivität deutet bereits an, dass man sich nicht entscheiden kann, eine Erfahrung jetzt zu machen oder eben jetzt zu lernen. Diese Passivität vergleicht Meyer-Drawe (2010) etwa mit dem Erwachen, zu welchem man sich nicht entscheiden kann, welches aber den Beginn des Wachseins markiert und als solches im Wachsein zum Ausdruck kommt. Die ursprüngliche Erwartung wird durchkreuzt und die als vertraut empfundenen Gewohnheiten und „als sicher empfundenen Naivitäten“ (Agostini, 2018, S. 7) verlieren ihre Kraft, was die Bedeutung des Widerfahrnischarakters, über den sich eine Erfahrung beschreiben lässt, betont. Diese Passivität zeigt sich auch dann, wenn – wie in den einleitenden Überlegungen zu diesem Beitrag angedeutet – vermeintlich spontan auftretende gesellschaftliche Entwicklungen – wie ChatGPT – auf schulische Akteure treffen und diese Schwierigkeiten haben, solche Veränderungen in schulisches Handeln umzusetzen.

Dieses Durchkreuzen wird von der oder dem Erfahrenden als schmerzhaft erlebt, was eine Wiederbetrachtung und Revision des eigenen Wissens und somit auch der eigenen Person nach sich zieht (Meyer-Drawe, 2008, S. 206; Meyer-Drawe, 2010). Der schmerzhaft Moment

des Widerfahrnisses wird begleitet von stillen und lauten leiblichen Zeugen der Emotionen, die eine oder einen in diesem Moment unvermittelt und überraschend treffen, wie bspw. Ärger, Freude, Schmerz, Irritation oder Furcht. Derartige Emotionen sind inneres Zeichen des Bruchs, die nach außen in Form von leiblichen Gesten sichtbar werden. „So werden gefühlsbasierte Erleben und emotionale Erfahrungen einerseits nonverbal, z. B. durch Mimik, Gestik, Körperhaltung und -bewegung geäußert, andererseits durch subtile sprachliche Mittel ausgedrückt.“ (Küpers & Weibler, 2005, S. 29)

Die angedeutete „Mitsprache des Leibes“ (Peterlini, 2016, S. 24) zeichnet die Umrisse des leibphänomenologischen Zuganges (Merleau-Ponty, 1966), mit dem Widerfahrnisse und die diesen entspringenden Erfahrungen theoretisch erfasst und empirisch fruchtbar gemacht werden können. Merleau-Ponty (1966) wendet den Blick auf den Leib und betont den Stellenwert des Leibes als sinnliches Wahrnehmungsmedium sämtlicher begrifflicher und nicht begrifflicher Erkenntnisse (Agostini, 2018). Es ist der Leib, über den der Mensch die Welt erfährt, welcher in diesem Verständnis nicht auf den Körper reduziert wird, sondern vielmehr als Verflechtung von Geist und Körper gesehen wird (Meyer-Drawe, 2000, S. 5; Peterlini, 2016, S. 25).

Der formulierte Anspruch der Untrennbarkeit von Geist und Fleisch (Peterlini, 2016) eröffnet den Raum, Erfahrungen in Form von leiblichen Äußerungen empirisch nachzugehen. Lernen als Erfahrung, die sich leiblich manifestiert, erscheint für die Erforschung und das Verständnis schulischer Transformationsprozesse, etwa in Form von Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens, und weiterführend für das konzeptionelle Verständnis einer Schule im Wandel von Bedeutung.

3 Facetten von Schulführung – ein empirischer Einblick

Der so entfaltete Ansatz, Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens aus einer phänomenologischen Perspektive zu erforschen, wurde im Rahmen des mehrstufigen Forschungsprojektes „Von den Besten Lernen“ – Lernwirksames Schulleitungshandeln in ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises“ umgesetzt. Die das Projekt leitende Forschungsfrage lautete: Wie zeigt sich Schulleitungshandeln an lernwirksamen Schulen? Bereits in der so formulierten Forschungsfrage zeigt sich die phänomenologische Orientierung des Projekts. Wie zeigt sich die Erfahrungswelt Schulleitungshandeln und als was zeigt sich diese uns?

In der Studie wurden 28 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises untersucht. Diese Schulen durchliefen zuvor eine strenge dreistufige Evaluierung anhand der Qualitätskriterien Leistung von Schüler:innen, Diversität, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulklima, Zusammenarbeit mit Partner:innen und Lernen als Institution (vgl. Beutel et al., 2016). Die Feldstudien umfassten (mindestens) dreitägige Besuche, bei denen Forscher:innen durch teilnehmende Beobachtungen detaillierte Beschreibungen der Schulerfahrungen mittels Vignetten sammelten. Zudem führten die Forscher:innen Fokusgruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler:innen durch, um Einsichten in die jeweilige Schulführung zu gewinnen und darüber die Erfahrungen des Geführtwerdens mitzuerfahren. Die Schulleitungen wurden am ersten Tag interviewt, um ihre subjektiven Theorien zum Erfolg der jeweiligen Schule zu rekonstruieren,

während abschließende narrative Interviews ihnen die Möglichkeit gaben, die Erlebnisse der Forscher:innen zu reflektieren und eigene Führungserfahrungen zu teilen. Ziel war es, ein tiefes Verständnis für die Bedeutung von Führung und deren Einfluss auf das Lernen in der Schule zu erlangen, wobei über die Beobachtungen den individuellen und situativen Handlungsaspekten nachgespürt wurde.

Für die Auswertung der rund 1300 Seiten Interviewtranskripte wurde die Software ATLAS.ti eingesetzt und ein fünfstufiges Verfahren in Anlehnung an die Methoden der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1994) entwickelt. Dabei wurden die Erfahrungen der Akteure systematisch hinterfragt. Die Datenanalyse erfolgte zirkulär und schrittweise, wobei potenzielle Triangulationseffekte (Flick, 2005) kontinuierlich überwacht wurden. Sowohl die forschungsinterne Triangulation (kommunikative Validierung im Forschungsteam) als auch die methodische Triangulation (unterschiedliche methodische Zugänge) kamen in diesem Forschungsprojekt zum Einsatz. Zunächst wurden die Daten auf Basis eines gemeinsam entwickelten Codebuchs kodiert und anschließend zu schulspezifischen Kategorien verdichtet. Diese wurden dann zu gruppenübergreifenden Kategorien zusammengefasst, wobei semantisch ähnliche Codes berücksichtigt wurden. Anschließend wurden axiale Kodierungen durchgeführt, um Verbindungen zwischen den Codes zu identifizieren und daraus theoretische Kategorien zu formulieren. Die einzelnen Schritte wurden im Forschungsteam validiert, und die endgültigen Kategorien wurden nach bestimmten Kriterien überprüft und strukturiert (vgl. Schratz et al., 2022).

Die Herausforderung bei der Analyse der Daten bestand darin, die Kategorien schulischer Führungsaktivitäten derart zu systematisieren, sodass sie einerseits phänomenologisch als „bedeutungsvolle Unterschiede“ (Waldenfels, 2007, S. 36) erkennbar sind und andererseits ihre Wirkung im Zusammenspiel mit anderen Kategorien behalten. Die Forschungsergebnisse wurden in Anlehnung an Waldenfels (2007) als „Antwortregister“ dargestellt, das verschiedene Bedeutungen umfasst und es ermöglicht, Antworten zu geben, ohne sich auf traditionelle Konzepte wie schulische Regelwerke oder Intentionen der Akteure zu beschränken (vgl. Ammann & Schratz, 2023). Die Vielfalt der darin enthaltenen „Erfahrungsfacetten“ verdeutlicht, wie vielfältig sich lernförderliche Führung im Schulalltag manifestiert.

Das Register zeigt, dass Führungsaktivitäten als Reaktionen auf Anforderungen verstanden werden müssen, die Handlungen fordern, manchmal herausfordern. Die Analyse der Interviews, Gruppendiskussionen und Feldnotizen führt zusammen, wie sich diese Reaktionen in der Praxis äußern. Das Register enthält insgesamt 56 Kategorien, die unterschiedliche Führungsformen darstellen und als solche als Facettenmodell der Schulführung verstanden werden. Der Begriff „Facette“ stammt aus dem Französischen („facette“) und bezeichnet Teilaspekte eines größeren Ganzen oder eine Seite eines vielschichtigen Körpers. Im übertragenen Sinn verdeutlicht der Begriff, dass jede Schulführungsfacette nur einen einzelnen Einblick in das Handeln von Schulleitungen bietet. Andere Facetten sind für ein vollständiges Bild der Schulleitungsarbeit ebenfalls von großer Bedeutung (Schratz et al., 2019, S. 79), treten aber in den Hintergrund, wenn man sich einer einzelnen Facette im Detail zuwendet. Jede einzelne dieser Facetten repräsentiert zusammenfassend einen Teilaspekt von Schulführung, wobei alle Facetten zusammen das Gesamtbild der Führung ausmachen.

Nachfolgend wird exemplarisch die Facette „... aushalten ...“ als eine von 56 Facetten vorgestellt, um zu zeigen, wie sich Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens aus einer phänomenologischen Perspektive zeigen. Die einzelnen Einträge im Antwortregister sind einheitlich strukturiert. Eine kurze Beschreibung hilft dabei, die jeweilige Facette schnell einzuordnen. Die folgenden Merkmale dienen der Verdeutlichung des Kontextes, in dem sich die jeweilige Facette des Schulleitungshandelns an den untersuchten Schulen gezeigt hat. Jedem Merkmal ist eine Beschreibung zugeordnet, die ein tieferes Verständnis ermöglicht und eine theoretische Einordnung unterstützt. Abschließende Zitate aus den Interviews liefern exemplarische Belege aus dem empirischen Material und geben den beteiligten Akteuren (Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler) eine Stimme. Die Facetten können folgendermaßen gelesen werden: Leitungshandeln zeigt sich als aushalten. Alternativ ist auch möglich: Leitungshandeln zeigt sich als aushalten von Spannung(en) oder Leitungshandeln zeigt sich als aushalten von temporärer Überbelastung. In diesem Sinne können einzelne Merkmale für weiterführende Analysen in den Mittelpunkt rücken, aber auch die Facette auf abstrakter Ebene.

Tabelle 2: Exemplarische Facette von Schulleitungshandeln

<i>Leitungshandeln zeigt sich als...</i>	
... aushalten ...	
<p>Die Facette „aushalten“ ergibt sich aus einem oft herausfordernden Umfeld, aus dem heraus Schulleitung handelt. In diesem Umfeld entstehen zuweilen intensive Situationen, in denen Schulleitungshandeln einerseits als etwas zum Ausdruck kommt, indem sich jemand der Verantwortung stellt. Andererseits aber auch dadurch, dass Unsicherheit für das Schulleitungshandeln ein immanentes Merkmal ist. Grund dafür ist auch die „Zukunftgerichtetheit“ des entsprechenden Wirkungsrahmens. Schulleitungshandeln zeigt sich in diesem Kontext auch darin, dass Spannungen und ein zeitlich begrenztes Gefühl von Überlastung ausgehalten werden.</p>	
... .. von Spannung(en).	<p>Der Schulalltag ist geprägt von Spannung im Sinne von Anspannung – auch bei der Schulleitung–, und Spannungen, die sich aus bestimmten Kontexten ergeben und die „in der Luft liegen“. Mit Aushalten sind jedoch auch Spannungen gemeint, die sich in den jeweiligen Arbeitskontexten situativ ergeben, um etwa eine Situation nicht vor einem gewissen Punkt aufzulösen.</p> <p><i>7_SL_1, Abs. 41: „Wo dann irgendjemand da sein muss, der die Spannung hält. Also anders kann ich das gar nicht beschreiben. Also ich kann mir das selber fast wie mit einem körperlichen Bild erklären. Dass da ... irgendjemand muss irgendwie die Spannung halten, das aushalten, in die Zukunft weisen, in die Vergangenheit gucken. Dies alles, was da zerrt von allen Seiten. Ich kann es nicht anders beschreiben, aber so ist es für mich.“</i></p> <p><i>7_SL_1, Abs. 14: „Wenn wir eine Lösung finden, dann bin ich richtig froh. Also wenn etwas hier so wabert – was auch belastet.“</i></p>
... .. von temporärer Überlastung.	<p>Schulleitung muss zuweilen eine temporäre Überlastung aushalten und begegnet diesem Umstand u. a. durch das Hintanstellen der eigenen Agenda und der eigenen Pläne. Ein offenes Ohr zu haben, besonders für Anliegen der Lehrkräfte und Lernenden, ist wichtig. Es kann unter Umständen dazu führen, dass gegebenenfalls</p>

	<p>wichtige Entscheidungen autonom von anderen – teils ohne entsprechende Rücksprache(n) – übernommen, ausgeführt und hierdurch auch teilverantwortet werden.</p> <p><i>14_SL_1, Abs. 78: „Obwohl zum Beispiel an bestimmten Stellen die Mitarbeitervertretung auch gesagt hat: ‚Wenn wir uns jetzt im Team organisieren müssen und eine Wochenplanarbeit besprechen müssen oder so, das ist mehr Arbeitszeit.‘ Mehr so also das, habe ich einfach ein Stück ausgehalten und habe das umgesetzt.“</i></p>
... der Unsicherheit bei zu treffenden Entscheidungen.	<p>Das Aushalten von Unsicherheit bei Entscheidungen, die andere Personen als die Schulleitung treffen, ist nötig. Genauso wie das Aushalten von Unsicherheit gegenüber teils weitreichenden Entscheidungen, welche die Schulleitung unmittelbar selbst trifft. Das Aushalten fällt oftmals leichter, wenn Entscheidungen proaktiv angegangen werden. Zudem scheint es nicht unerheblich zu sein, dass souverän mit Fehlern im Allgemeinen, aber auch mit eigenen möglichen Fehlentscheidungen im Speziellen umgegangen wird. Dies ist wichtig für eine erfolgreiche Bewältigung des Aushaltens.</p> <p><i>25_SL_2, Abs. 3: „Für mich ist es teilweise so, also was mir fehlt, ist, es geht nicht, dass jeder seine eigene Erfahrung lebt. Also wenn jetzt ein Kollege sagt: ‚Ich würde gerne mal wieder mehr in homogenen Lerngruppen arbeiten‘, wäre das nicht möglich hier. Die Erfahrung zu machen, das müsste man dann woanders machen, das wäre in Ordnung. Aber nicht hier.“</i></p>
... von Erfahrungen, die andere machen.	<p>Aushalten müssen alle an Schule Beteiligten und damit auch die Schulleitung, dass in einer Schule verschiedene Menschen verschiedene Erfahrungen machen. Diese zeigen sich dann in bestimmten Haltungen, Meinungen und/oder (Wert-)Urteilen, die inhaltlich nicht immer dem Kurs der Schulleitung, etwa in Schulentwicklungsprozessen, entsprechen müssen. Dies gilt es auszuhalten.</p> <p><i>25_SL_2, Abs. 40: „Also bezogen auf unsere Schulentwicklung, wenn es in dem Mainstream ist, dann würde es passen. Und da ist es auch hilfreich. Ja, aber es ist erstmal hilfreich, in einer Sondierungsphase auch Erfahrungen zuzulassen und Wege gehen zu lassen, die, wo wir eher zurückhaltend sind. Sonst sagen: ‚Nee, können wir uns nicht vorstellen.‘ Aber da dranzubleiben und das evaluieren und zu begleiten und also dafür zu sorgen, dass Kommunikation über das, was da passiert und welche Erfahrungen damit gemacht worden sind, auch permanent stattfindet.“</i></p>

Die in der Antwortliste zusammengestellten Facetten spiegeln die vielfältigen Erscheinungsformen des Schulleitungshandelns an den untersuchten Schulen wider. Jede Facette repräsentiert dabei einen spezifischen Aspekt dieses Handelns, der jedoch immer mit anderen Facetten in Beziehung steht. Dabei handelt es sich nicht um monokausale „Wirkungsketten“ (z. B. durch den Einsatz bestimmter Führungsstile), sondern vielmehr um komplexe „Wirkungsnetzwerke“ (Dörner 1983, S. 23), da die Verknüpfungen zwischen den Facetten je nach Akteurskonstellation variieren. Durch diese Vernetzung wird deutlich, in welchen unterschiedlichen Ausprägungen und Eigenschaften das Führungsverständnis in wechselseitiger Beeinflussung besteht. Die einzelnen Facetten sind somit als zentrale Bausteine eines umfassenden Facettenmodells, als Elemente eines übergeordneten Gesamtkonzeptes zu interpretieren. Erst im Zusammenspiel aller Facetten lässt sich Führung in erfolgreichen Schulen so beschreiben, dass der Komplexität schulischer Handlungskontexte angemessen Rechnung getragen wird (vgl. Ammann & Schratz, 2023).

4 Abschließende Gedanken

Die phänomenologische, erfahrungsorientierte Schulführungsforschung ist ein innovativer Ansatz, dem in der Schulleitungsforschung – eigentlich in der Leadershipforschung generell – nur wenig Bedeutung zukam. Der entscheidende Mehrwert rührt aus der Möglichkeit, die Mikroprozesse des Schulalltags nicht nur zu erfassen, sondern in ihrer gesamten Tragweite zu analysieren und zu verstehen. Während viele traditionelle Forschungsansätze primär auf makrostrukturelle und ergebnisorientierte Fragestellungen fokussiert sind, bleiben die subtilen, alltäglichen Dynamiken der Schulorganisation und -führung oft im Verborgenen und insofern auch, was Leitungspersonen in Schulen tatsächlich an – positiven und durchaus auch problematischen – Verhaltensweisen zeigen, um die Organisation zum Erfolg zu führen. Diese Vernachlässigung führt zu einem erheblichen Wissensdefizit darüber, wie Schulleitungen im praktischen Kontext wirklich wirken.

Phänomenologische Ansätze gehen über statistische Auswertungen und Fragebogenanalysen hinaus und richten ihren Blick auf die unmittelbaren Erfahrungen und subjektiven Realitäten der beteiligten Akteure. Gerade in der Schulentwicklung, in der komplexe und oft nicht planbare Interaktionen eine große Rolle spielen, eröffnet diese Perspektive wertvolle Einblicke. Hierbei wird sichtbar, wie Schulleitungen Entscheidungen treffen, auf unvorhergesehene Herausforderungen reagieren und durch ihren Alltag „... navigieren...“ Diese Mikroprozesse, wie spontane Gespräche im Lehrerzimmer, Momente des informellen Austauschs oder das Aushandeln von Prioritäten im Team, sind entscheidend für die Schulkultur und die qualitätsorientierte Steuerung einer Schule.

Bisherige Forschungsbemühungen in der Schulentwicklungs- und Schulführungsforschung haben diese feinen Nuancen oft nicht umfassend einbezogen. Der Fokus lag häufig auf strukturellen Rahmenbedingungen, Leistungskennzahlen oder Managementpraktiken, die zwar objektive Trends abbilden können, jedoch wenig über die alltäglichen Entscheidungs- und Interaktionsprozesse verraten. Dadurch entstand eine Lücke im Verständnis darüber, wie Schulleitungen ihre Wirkung im Schulalltag entfalten und wie sie durch ihre persönliche Präsenz, Empathie und situative Urteilsfähigkeit die Organisation leiten.

Die phänomenologische Forschung bietet einen Weg, diese Wissenslücke zu schließen, indem sie die alltäglichen Erfahrungen der Schulleitungen und der beteiligten Akteure in den Fokus rückt. Sie erlaubt es, die Prozesse hinter den Entscheidungen sichtbar zu machen und ein tiefgehendes Verständnis für die Wirkung von Führung in der Praxis zu gewinnen. Solch ein Ansatz fördert nicht nur das Verständnis für erfolgreiche Führungspraktiken, sondern hilft auch, gezielte Fortbildungsprogramme zu entwickeln, die praxisnah und wirkungsorientiert sind.

In Zukunft kann über solche Zugänge die Leadership- und Schulentwicklungsforschung verstärkt erfahrungsorientierte und phänomenologische Methoden anwenden, um die unsichtbaren, aber wirkmächtigen Mikroprozesse des Schulalltags besser zu verstehen. Nur so kann ein vollumfängliches Bild der Schulwirklichkeit entstehen, das sowohl die Herausforderungen als auch die Potenziale der Schulleitungen angemessen abbildet und den Weg für eine praxisrelevante und reflektierte Schulentwicklung ebnet.

Epilog

Die Wahl fiel nicht zuletzt auch deshalb auf diese Facette, da Annette Ostendorf in ihren vielen Jahren an der Universität gezeigt hat, wie man Führungspositionen vorbildhaft „aushält“ und dabei hat sie niemals gezeigt, dass es für sie ein „aushalten“ ist. Ihre unerschütterliche Geduld, ihr unvergleichlicher Humor und ihr kluger Weitblick haben Studierende und Kolleg:innen gleichermaßen inspiriert. Mit ihrer besonnenen Art und ihrer Fähigkeit, auch in stürmischen Zeiten Ruhe und Orientierung zu vermitteln, hat sie gezeigt, dass Führung mehr bedeutet als Management – es ist ein Akt der Hingabe, der Menschlichkeit und des Vertrauens. In diesem Sinne gratulieren wir Dir, liebe Anette, recht herzlich zum runden Geburtstag und hoffen, dass Du uns noch viele Jahre ... aushalten ... wirst. Deine unerschütterliche Geduld, Dein Humor und Deine authentische Art haben nicht nur inspiriert, sondern auch gezeigt, dass Führungsstärke und Menschlichkeit untrennbar miteinander verbunden sind. Danke, dass Du ein Vorbild bist, das zeigt, wie man mit Resilienz und Herzenswärme führt.

Literatur

Agostini, E. (2018). Die Verwicklung von aisthesis und ethos in ihrer Bedeutung für schulisches Lernen. Eine theoretische Grundlegung. *Erziehung und Unterricht*, 168(5-6), 409–418.

Ammann, M. (2017). ‚Ein bisschen langsamer.‘ – Intendierte Transformationsimpulse im Schulsystem und ihre nicht intendierten Wirkungen. *Schulheft*, 42(166), 150–163.

Ammann, M. (2018). Leadership for learning as experience – Introducing the use of vignettes for research on leadership experiences in schools. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-13.

Ammann, M. (2020). Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen - Auf phänomenologischer Spurensuche. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Teacher Leadership - Schule gemeinschaftlich führen*, (S. 136–151). h.e.p.

Ammann, M. & Schratz, M. (2023). Facets of school leadership: Contributions of a phenomenological research approach. *International Journal of Leadership in Education* (online first). DOI: 10.1080/13603124.2023.2255583

Ammann-Kapa, K. & Ammann, M. (2024). Das Neuland Künstliche Intelligenz erkunden - Markierungsversuche aus der Perspektive der Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Schulverwaltung aktuell*, 2, 60–62.

Anderegg, N. (2018). Führung, Lernen, Erfahrungen: Akteure in Netzwerken. Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht. In E. Zala-Mezö, N.-K. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 151–167). Waxmann.

Brauckmann, S. & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5–15. DOI: 10.1007/s35834-019-00242-6

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.

- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Pant, H. A. & Schratz, M. (Hrsg) (2016). *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Klett und Kallmeyer.
- Block, B. A. (2014). Leadership: A Supercomplex Phenomenon. *Quest*, 66(2), 233–246.
- Bombala, B. (2013). Phenomenology of the Management as the Eco-Empathic Leadership. In A. T. Tymieniecka (Hrsg.), *Phenomenology and the Human Positioning in the Cosmos* (S. 203–218). Springer Sciences and Business Media.
- Bollnow, O. F. (2013, 1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In J. Bilstein & H. Peskoller (Hrsg.), *Erfahrung, Erfahrungen* (S. 17–49). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Day, C. und Gu, Q. (2018). How Successful Secondary School Principals in England Respond to Policy Reforms: The Influence of Biography. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 332–344.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Journal*, 41(5), 14–20.
- Dörner, D. 1983. The demands of complex and undefined problems. In D. Dörner, H. W. Kreuzig, F. Reither, & T. Stäudel. (Hrsg.). *Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität* (S. 19–104). Huber.
- Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209–240.
- Flick, U. (2005). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 309–318). Rowohlt.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28, 317–338.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Hrsg.), *Case Studies on System Leadership* (Bd. 2, S. 21–36). OECD.
- Huber, S. G. (2010). System Leadership – systemische Schulentwicklung durch Kooperation. *Journal für Schulentwicklung*, 14(2), 8–21.
- Küpers, W. & Weibler, J. (2005). *Emotionen in Organisationen*. W. Kohlhammer.
- Lalonde, C. (2007a). The Potential Contribution of the Field of Organizational Development to Crisis Management. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 15(2), 95–104.
- Lalonde, C. (2007b). Crisis Management and Organizational Development: Towards the Conception of a Learning in Crisis Management. *Organizational Development Journal*, 25(1) 17–26.

- Leithwood, K. A., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers' commitment to change. In J. F. Murphy & K. S. Louis (Hrsg.), *Reshaping the Principalship: Insights From Transformational Reform Efforts* (S. 77–98). Corwin Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. & Gordon, M. (2009). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Hrsg.), *Second Handbook of Educational Change* (S. 611–629). Springer.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung*. Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2010). Zur Erfahrung des Lernens: Eine phänomenologische Skizze. *Santalka Filosofija*, 18(3), 6–16.
- Muijs, D. (2011). Researching Leadership: Towards a New Paradigm. In T. Townsend & J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning, Part one* (S. 115–125). Springer.
- Muzvidziwa, I. (2014). Principalship as an Empowering Leadership Process: The Experiences of Women School Heads in Zimbabwe. *The Anthropologist*, 17(1), 213–221.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, 1–15.
DOI: 10.1080/15700763.2018.1475575
- Peterlini, H. K. (2016). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit*. Studienverlag.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices – an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(4), 629–649. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1363787>
- Pietsch, M & Leist, S. (2019). The effects of competition in local schooling markets on leadership for learning. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 109–134. DOI: 10.1007/s35834-018-0224-9
- Postholm, M. B. (2011). A completed research and development work project in school: The teachers' learning and possibilities, premises and challenges for further development. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 560–568.
- Santamaria, L. J. & Jean-Marie, G. (2014). Cross-Cultural dimensions of applied, critical, and transformational leadership: women principals advancing social justice and educational equity. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 333–360.
- Schley, W. & Schratz, M. (2010). Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. In J. MacBeath & T. Townsend (Hrsg.), *International handbook on leadership for learning* (S. 267–296). Springer.

Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Mauersberg, M. & , W. (2019). Schulleitungshandeln an ausgezeichneten Schulen. Erste Einblicke und empirische Befunde. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 71–88.

Schratz, M., Ammann, M., Anderegg, N., Bergmann, A., Gregorzewski, M., Mauersberg, W. & Möltner, V. (2022). *Lernseits führen. Den Facettenreichtum im Schulleben erkunden*. Kallmeyer.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership. Getting to the heart of school improvement*, Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (2005). *Strengthening the heartbeat. Leading and learning together in schools*, Jossey-Bass.

Souba, W. W. (2014). The Phenomenology of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 3, 77–105.

Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). Instructional leadership: how principals make a difference. *Alexandria*, ASCD.

Starr, L. (2014). Informing Education Research and the Praxis of Leadership through the Use of Autoethnography and Phenomenology. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 5(3), 71–81.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

Townsend, T. & MacBeath, J. (Hrsg.) (2011a). *International Handbook of Leadership for Learning, Part One*. Springer Verlag.

Townsend, T. & MacBeath, J. (Hrsg.) (2011b). *International Handbook of Leadership for Learning, Part Two*. Springer Verlag.

van der Mescht, H. (2004). Phenomenology in Education: A Case Study in Educational Leadership. *Indo-Pacific Journal o Phenomenology*, 4(1), 1–16.

Waldenfels, B. (2007). *Antwortregister*. Suhrkamp.

Weick, K. E. (1988). Enacted sensemaking in crisis situations. *Journal of Management Studies*, 25(4), 305–317.

Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 301–313.

Weick, K. E. (1995). *Der Prozess des Organisierens*. Suhrkamp Verlag.

Weick, K. E. (1996). Drop Your Tools: An Allegory for Organizational Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 301–313.

Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2003). Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Klett-Cotta.

Wiesner, C., George, A. C., Kemethofer, D. & Schratz, M. (2015). School leadership in German speaking countries with an emphasis on Austria: a re-vision. *Ricercazione*, 7(2), 65–90.

Zitieren dieses Beitrags (27.03.2025)

Ammann, M. & Ammann-Kapa, K. (2025): Phänomenologische Schulführungsforschung: zu den Erfahrungen des Führens und Geführtwerdens. In H. Welte, M. Thoma, H. Hautz & B. Gössling (Hrsg.), *bwp@ Profil 11: Lern- und Forschungsräume im Wandel – Perspektiven der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Digitale Festschrift für Annette Ostendorf zum 60. Geburtstag* (S. 1–17).

https://www.bwpat.de/profil11_ostendorf/ammann_ammann-kapa_profil11.pdf

Die Autor:innen



Univ.-Prof. Dr. MARKUS AMMANN

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Innrain 52a, A-6020 Innsbruck

markus.ammann@uibk.ac.at

www.uibk.ac.at/ils



Mag. KATARZYNA AMMANN-KAPA, Bsc Msc

Universität Innsbruck, Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung

Innrain 52a, A-6020 Innsbruck

katarzyna.ammann-kapa@uibk.ac.at

www.uibk.ac.at/ils