

Clara Luise Finke

Kommunikative Räume von Schulleitungen

Abstract

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Relevanz kommunikativer Kompetenzen im Schulleitungshandeln, welches in der Forschung und praktischen Ausbildung bisher zu wenig Berücksichtigung erfährt. Basierend auf einer Zusammenschau kommunikativer Anforderungen an zunehmend umfangreiche Schulleitungsaufgaben sowie einem Überblick zu bisherigen Forschungsergebnissen und -methoden wird dargelegt, inwiefern die Integration gesprächsanalytischen Vorgehens den Professionalisierungsprozess von Schulleitungen - sowohl bezüglich der Forschungsergebnisse als auch bezüglich konkreter Fortbildungskonzepte - gewinnbringend unterstützen kann. Abschließend wird ein Ausblick auf ein diesbezüglich geplantes Forschungsvorhaben gegeben.

The article focuses on the relevance of communication skills in the field of school leadership, which is so far underrepresented in research and practical training. Based on a synopsis of communicative requirements for increasingly extensive school leadership tasks and an overview of previous research results and methods, it is explained to what extent the integration of conversation analysis can support the professionalisation process of school leadership in a productive way - both with regard to the research results and concrete further training concepts. Finally, an outlook on a planned research project is given.

Schlagwörter:

Schulleitung, Kommunikationskompetenz, Professionalisierung, Gesprächsanalyse
school leadership, communication skills, professionalisation, conversation analysis

1. Einführung

Schulleitung spielt eine Schlüsselrolle für die Effektivität und Qualität von Schule. Funktion und Kompetenzen von Schulleitungen haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Zu tradierten Aufgabenfeldern kommen immer neue hinzu. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass die Anforderungen in den letzten Jahren immer weiter gestiegen sind: „Erfolgreiche Schulleitungen sind gestalterische Visionär*innen, die sich um Entlastung sorgen, die Lerngemeinschaften, Team- und Vernetzungsstrukturen schaffen und die ihre Verhältnisse zu Schulbehörden und Schulträgern als unterstützend wahrnehmen, auch wenn sie hier mitunter über bürokratische Hindernisse, gerade im Bereich der Digitalisierung, stolpern“ (Fichtner, Bacia, Sandau, Hurrelmann & Dohmen, 2023: S. 5).

In diesem Beitrag wird die theoretische Grundlage eines aktuellen Forschungsvorhabens umrissen, welches Aufgaben und Anforderungen an Schulleitungen aus kommunikativer Perspektive betrachtet und danach fragt, welche ‚kommunikativen Räume‘ Schulleitungen bedienen müssen und was sie brauchen, um sich in diesen souverän bewegen zu können. Dafür wird zunächst geklärt, welche Aufgaben von Schulleitungen



übernommen werden und welche kommunikativen Anforderungen damit verbunden sind. Anschließend wird dargelegt, welche Erkenntnisse die bisherige Forschung zu diesen Themen liefert und inwiefern eine gesprächsanalytische Perspektive gewinnbringend dazu beitragen kann, die Professionalisierung von Schulleiter*innen zu fördern. In einem Ausblick wird abschließend das geplante Forschungsvorhaben skizziert.

2. Kommunikative Anforderungen an Schulleitungsaufgaben

Die gesetzlich festgeschriebenen, tradierten Aufgaben von Schulleitungen lassen sich nach Dadaczynski (2012) in drei Aufgabenfelder einteilen: Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. auch Rolff, 2010 und 2019). Diese Dreiteilung wird im Folgenden verwendet, um die Fülle an – wachsenden – Schulleitungsaufgaben zu clustern.

Zu den Aufgaben der Unterrichtsentwicklung zählt die vorschriftsgemäße Durchführung der Unterrichts-, Erziehungs- und Beratungsarbeit, wie sie in den Schulgesetzen der Bundesländer geregelt ist. Ziel ist es, sowohl die Leistungen von Schüler*innen zu fördern als auch die Wirksamkeit von Lehrkräften zu unterstützen (vgl. Dadaczynski, 2012; außerdem Tian & Huber, 2020). Dafür soll die Schulleitung ihre „Lehrkräfte sowie das sonstige Schulpersonal in der Schaffung guter Lernbedingungen sowie in der Entwicklung der Qualität der Unterrichtsarbeit“ (Dadaczynski, 2012: S. 208) unterstützen. Es sollen „regelmäßige Unterrichtsbesuche“ (ebd.) vorgenommen „und entsprechende Beurteilungen mit den Lehrkräften“ (ebd.) besprochen werden. Nicht erst seit der Pandemie sollen zudem digitale Transformationsprozesse und selbstorganisiertes Lernen vorangetrieben werden, z. B. indem Schüler*innen zur verantwortlichen Mediennutzung befähigt werden. Hinzu kommen verstärkt Fragen der sozialen Gerechtigkeit, Fairness und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Auch die Förderung demokratischer Werte in Bildung und Erziehung wird zunehmend ins Blickfeld der Unterrichtsentwicklung gerückt. Schulleitungen kommt hier eine Doppelrolle aus Management- und Führungsaufgaben bei gleichzeitig eigener unterrichtender Tätigkeit zu.

Die Aufgaben der Personalentwicklung bestehen aus der Personalauswahl (z. B. Lehrkräfte gewinnen, Einstellungsgespräche führen) sowie aus der Mitarbeiter*innenentwicklung und -motivation des bestehenden Lehrkörpers (z. B. Fortbildungen konzipieren, regelmäßige Personalgespräche führen, Entscheidungen zum Einsatz der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals fällen, Beurteilungen erstellen). Relevanter wird seit ein paar Jahren zudem die Förderung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit ihrer eigenen Haltung (auch im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung) und mit dem eigenen Belastungserleben (vgl. Tian & Huber, 2020). Vereinzelt haben letztgenannte Felder unter dem Schlagwort „Gesundheitsmanagement“ inzwischen Eingang in die Schulgesetze der Länder (z. B. Nordrhein-Westfalen oder Thüringen) gefunden und werden dort sogar „als zentrale Aufgabe der Schulleitung definiert“ (Dadaczynski, 2012: S. 208).

Zur Organisationsentwicklung zählen einerseits Verwaltungsaufgaben (z. B. Budgetverwaltung, Bewirtschaftung der Schule auf Basis der verfügbaren Haushaltsmittel,

Aufsicht über die Schulanlage inkl. des Schulinventars, technisch-digitale Ausstattung, Rechenschaftspflicht gegenüber den staatlichen oder privaten Mittelgeber*innen). Andererseits zählen hierzu Aufgaben, die sich mit der Schulentwicklung beschäftigen (z. B. Qualitätssicherung und -entwicklung durch das Aushandeln von Zielsetzungen zur kontinuierlichen Fortsetzung, Weiterentwicklung und Umsetzung des Schulprogramms, interne Gremienarbeit, Einbezug des Kollegiums, Evaluierung usw.). Diese beinhalten stets die Förderung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und des sonstigen Schulpersonals. So ist inzwischen vermehrt zu beobachten, dass Schulleitungen nicht mehr nur aus einer Person bestehen, sondern dass eine geteilte beziehungsweise verteilte Führung angestrebt wird (sogenannte *Distributed Leadership*), indem Leitungsteams (sogenannte erweiterte Schulleitung), Abteilungsleiter*innen, Fachgruppen, Steuergruppen etc. eingesetzt werden, was wiederum Auswirkungen auf das gesamte Organisationsklima hat. Diese „kooperative Führung“ (vgl. Huber & Schneider, 2022^a) soll sich das Potenzial der „schulischen Expertenorganisation“ (ebd.) stärker zunutze machen und „basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, die Vielfalt ermöglicht und zulässt“ (ebd.) ihre vielfältigen Kompetenzen nutzen, um Schulentwicklung voranzubringen.

In einer grafischen Darstellung (s. Abbildung 1) dieser Trias aus zunächst inner-schulischen Aufgaben von Rolff (2010 und 2019) wird bereits ersichtlich, dass alle oben genannten Aufgaben nicht beim ‚internen Kreis‘ der Schule enden, sondern dass die Schulleitung die Schule auch nach außen vertritt und dafür Sorge zu tragen hat, „die Schule zum Lebensumfeld zu öffnen sowie mit den Eltern, Schulträger*innen und weiteren Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen und sonstigen Behörden zusammenzuarbeiten“ (Dadaczynski, 2012: S. 207 ff.; vgl. außerdem Warwas, 2008).

Das tradierte systeminterne Modell muss also durch einen außerschulischen Bezugsrahmen ergänzt werden, zu dem Eltern, Verbände, Sponsoren, Betriebe, Universitäten, Stadtteil, Presse, Schulträger*innen, Schulaufsicht usw. gehören (vgl. Rolff, 2010 und Warwas, 2008). „Das System Schule ist dabei geschlossen (im operativen Bereich des Unterrichts und der Erziehung) und offen zugleich, wie besonders deutlich an der Schulaufsicht wird, die sich in den operativen Bereich einmischt und in diesem Sinne auch als Bestandteil der Schule angesehen werden kann.“ (ebd.: S. 35).

Nach Eickelmann und Gerick (2017) lässt sich das tradierte Dreieck aus Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung sogar auf ein Fünfeck erweitern, welches den immer bedeutsamer werdenden Aspekten der Kooperations- und Technologieentwicklung eigenständige ‚Ecken‘ zuweist. Als Herausforderung dieses nunmehr mindestens Fünfecks zeigt sich für die Schulleitung, dass es sich dabei gewissermaßen um ein Mobile handelt, bei dem das Anstoßen einer Ecke bzw. eines Teilchens stets das Gesamtkonstrukt in Bewegung bringt (vgl. Fichtner, Bittner, Bayreuther, Kühn, Hurrelmann & Dohmen, 2022: S. 51). So konstatieren Rahm und Schröck (2008): „Schulleitungshandeln ist komplexes Mehrebenenhandeln, bei der [sic] jede Intervention Veränderungen im gesamten System bewirkt.“ (ebd.: S. 67).

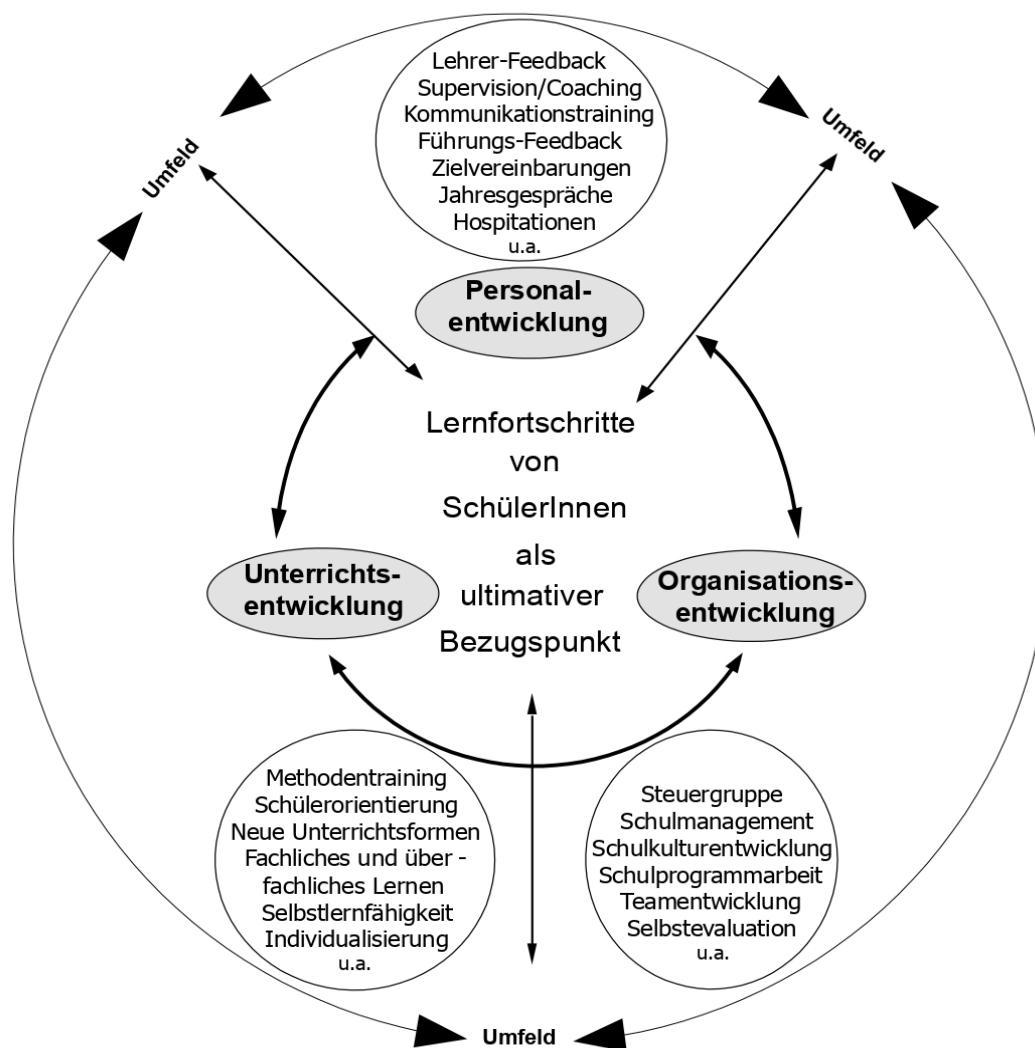


Abb. 1: Trias der Schulentwicklung (Rolf, 2019: S. 13)

Die hier erfolgte Zusammenstellung an Schulleitungsaufgaben soll weniger einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben – zumal es sich um ein Feld handelt, in dem beständig weitere Aufgaben hinzukommen –, sondern vielmehr die Fülle an Aufgaben sichtbar machen und verdeutlichen, wie komplex und anspruchsvoll die Aufgaben von Schulleiter*innen geworden sind. Es entspinnt sich ein Aufgabenspektrum, das nur schwerlich noch von einer Einzelperson bewältigt werden kann, insbesondere dann, wenn es sich um Einzelschulen mit einer großen Schüler*innenschaft und einem entsprechend großen Kollegium handelt. Auch wird deutlich, dass die vielfältigen Themenbereiche, eine ge- oder verteilte Führung sowie die notwendige Kooperation zwischen innerschulischen und außerschulischen Akteur*innen zu Spannungen und Dilemmata führen können (vgl. dazu auch Tian & Huber, 2020 und Huber & Schneider, 2022^b).

Gewissermaßen als Kernaufgabe zeigt sich, dass Schulleitungen mit den verschiedenen ‚Stakeholdern‘ (Lehrkräfte, Eltern, Schüler*innen, Schulträger*innen und -aufsicht, Kooperationspartner*innen etc.) kommunizieren müssen. So konstatieren Dormann,

Reinke, Warwas, Schmieden und Wittmann (2016), dass eine Vielzahl an Schulleitungsaufgaben „nur durch zielgerichtete Kommunikation zu bewältigen“ (ebd.: S. 105) sei. Demnach ergeben sich (mündliche) kommunikative Anforderungen an Schulleiter*innen, die schnell zu kommunikativen Herausforderungen – oder gar Überforderungen – werden können. In der Literatur finden sich bezüglich spezifischer kommunikativer Anforderungen, die an Schulleiter*innen gestellt werden, erneut diverse Clusterungen (vgl. stellvertretend Dubs, 2016; Capaul, Seitz & Keller, 2020: S. 33; Bonsen, 2010: S. 191 f.; Rahm & Schröck 2008, S. 23; Warwas, 2008: S. 19 ff.; Robinson, 2007; Wissinger, 2000). Dabei ergeben sich mindestens die folgenden fünf Anforderungsbereiche, die gewissermaßen mit den oben dargestellten Aufgabenfeldern korrespondieren, wobei der fünfte Anforderungsbereich eine andere Abstraktionsebene aufmacht und eher als Metakategorie zu verstehen ist, die in ihrer individuellen Ausprägung das konkrete Handeln in den ersten vier Anforderungsbereichen bestimmt:

1. für die Zielrichtung der Schule sorgen (= Organisationsentwicklung),
2. die pädagogische Leitung übernehmen (= Personal- und Unterrichtsentwicklung),
3. das Personalwesen systematisch managen (= Organisationsentwicklung),
4. die Kooperation und den Kommunikationsfluss schulintern und schulextern fördern und regulieren (= Organisations- und Kooperationsentwicklung) und
5. persönliche Fähigkeiten im Sinne von Leitungskompetenzen mit- und einbringen.

All diese Anforderungsbereiche zeichnen sich durch kommunikationsintensives Leitungshandeln aus, wobei Kommunikation hier sowohl im engen als auch im weiten Sinne betrachtet werden kann: Kommunikation im weiten Sinne findet im Rahmen aller Aufgaben statt, die eher struktureller Art sind (Prozesse steuern, Entwicklung managen, Bedürfnisse im Blick haben etc.); Kommunikation im engen Sinne findet im Rahmen jener Aufgaben statt, die den direkten interaktiven Austausch betreffen (konkretes Verhalten im Gespräch, Gesprächsführung, Redeauftritte etc.). Entsprechend der oben genannten Aufgabenfelder findet die Kommunikation im engen Sinne in verschiedenen ‚Gesprächsräumen‘ statt (vgl. Friedrich, 2002): sowohl in Unterrichtsgesprächen (= Aufgabenfeld Unterricht), als auch in Gesprächen in der Schule mit anderen Lehrkräften (= Aufgabenfeld Personal und Organisation), als auch in Gesprächen mit dem außerschulischen Raum (= Kooperation). Eine Schulleitung muss moderieren und formulieren, stärken und motivieren, beurteilen und *Feedback* geben, koordinieren, vermitteln und kooperieren, delegieren und kontrollieren, regulieren und Konflikte lösen, Beziehungen fördern und Vertrauen aufbauen, öffentliche Redeauftritte meistern und informelle Gespräche führen. Es zeigt sich einmal mehr, dass all diese Anforderungen nur schwerlich von einer Person in Perfektion erfüllt werden können. Eine verteilte Führung der Schulleitung bedeutet wiederum nicht automatisch, dass die Herausforderungen schrumpfen, vielmehr wachsen sie, z. B. da nun ein zusätzlicher Koordinations- und Abspracheaufwand entsteht (vgl. Bonsen, 2010: S. 195; außerdem Harris & Chapman, 2002).

Schulleitungen benötigen demzufolge umfangreiche Kompetenzen, die in das Feld der sogenannten *Soft Skills* (bzw. inzwischen häufig auch als *Future Skills* oder *21st*

Century Skills bezeichnet) fallen und für die als ein wichtiger Bestandteil in der konkreten Umsetzung jeweils kommunikative Kompetenzen erforderlich sind: Gestaltungskompetenzen für eine nachhaltige, ganzheitliche Gestaltung, Kooperationskompetenzen für eine gelingende Zusammenarbeit, Management- und Entscheidungskompetenzen, um Entscheidungen schnell und ggf. auch ohne vollständige Informationen treffen und kommunizieren zu können, Steuerungs- und Konflikt-Kompetenzen zur Prozesssteuerung inkl. der Bearbeitung und Moderation von Konflikten (vgl. auch Rolff 2017, S. 24 ff., der noch eine ganze Reihe weiterer Kompetenz-Schlagwörter aufführt). An dieser Stelle soll weder eine Diskussion zur Definition des Kompetenzbegriffs geführt, noch eruiert werden, wie ‚gelingende‘ Arbeit zu definieren ist. Zunächst genügt die allgemeine Feststellung, dass die Anforderungen an Schulleitungen extrem breit aufgestellt sind und der Faktor ‚Kommunikation‘ (im engen wie im weiten Sinne) in all diesen Feldern relevant ist. Die nachfolgende konstruierte, aber realistische Situation soll dies beispielhaft illustrieren:

Eine NGO mit dem Fokus Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE) fragt bei Schule X bezüglich einer Zusammenarbeit im Rahmen eines Projekttag an. Der*die Schulleiter*in schätzt BNE als gesellschaftlich relevantes Thema ein und möchte die Kooperation stattfinden lassen. Dafür führt er*sie Gespräche im außerschulischen Raum (Verhandlungen mit der NGO zur konkreten Umsetzung; ggf. Austausch mit Schulaufsicht und Bewilligungsanträge). Anschließend bzw. parallel finden Gespräche in der Schule im formellen und ggf. auch informellen Rahmen statt (Lehrkräfte ins Boot holen und informieren, z. B. auf einer Konferenz; erklären und motivieren; auf mögliche Bedenken z. B. bezüglich der eigenen Interessen der NGO reagieren und ggf. vermitteln). Schließlich finden Unterrichtsgespräche statt (Schüler*innen informieren und motivieren; ggf. hinführende Unterrichtseinheiten; konkrete Projektdurchführung mit den Schüler*innen und NGO-Vertreter*innen). Nach Abschluss des Projekttag findet eine Evaluation der Zusammenarbeit statt, die eine Auswertung sowohl im innerschulischen Raum (Lehrkräfte, Schüler*innen) als auch im außerschulischen Raum (Austausch mit der NGO, Bericht an die Schulaufsicht) beinhaltet. Möglicherweise war der Projekttag ein voller Erfolg und es schließt sich eine weitere Kooperation an, die eine große Außenwirkung im Stadtteil erreicht. Der*die Schulleiter*in wird bezüglich eines Interviews angefragt und zu einer Podiumsdiskussion eingeladen. Dort berichtet er*sie vom Projekt und stellt sich den Fragen und ggf. kontroversen Redebeiträgen des*der Moderator*in, der weiteren Podiumsgäste und des Publikums. Möglicherweise tritt er*sie auf dem Podium auch zusammen mit Schüler*innen auf, die aus ihrer Perspektive berichten. Dies bedeutet wiederum eine andere Vorbereitung der Podiumsdiskussion, welche weitere Gespräche in der Schule beinhaltet.

Bereits in diesem einen Beispiel zeigen sich eine Reihe von Gesprächspraktiken, die Schulleiter*innen beherrschen müssen: verhandeln, moderieren, erklären, motivieren, argumentieren etc. Außerdem ist der Kommunikationsstil im Gespräch mit den außerschulischen Akteur*innen (NGO-Vertreter*innen, Presse etc.) ein anderer als im schulischen Rahmen (mit Lehrer*innen und Eltern) oder in Unterrichtsgesprächen mit Schüler*innen. Letzterer unterscheidet sich wiederum stark vom Kommunikationsstil eines öffentlichen Redeauftritts vor Publikum. Sehr treffend scheint als Zwischenfazit daher die Aussage eines Schulleiters aus einer Interviewstudie von Dormann et al. aus dem Jahr 2013: „Von meiner persönlichen Wahrnehmung würde ich sagen, früher hatte ich das Gefühl, man wäre ein Lehrer, der mit vielen Verwaltungsaufgaben betraut ist. In der Zwischenzeit

nehme ich mich zunehmend als jemanden wahr, der als Kommunikator arbeitet.“ (Dor-
mann et al., 2016: S. 103).

3. Potenziale von Gesprächsanalysen für die Schulleitungsforschung

Bisherige Forschungsarbeiten zu Schulleitungen seit den 1980er Jahren untersuchen heterogene Themenfelder von Qualifizierungsprogrammen über Wahrnehmung und Beurteilung des Leitungshandelns durch Mitglieder der Schulgemeinschaft bis hin zu Berufswahlmotiven und Aspekten der Schulentwicklung (für einen Überblick vgl. Warwas, 2012; außerdem Rahm & Schröck, 2008). Die folgenden Ausführungen erheben daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versuchen vielmehr, zentrale Untersuchungsergebnisse und methodische Herangehensweisen herauszustellen. Dabei wird deutlich, dass die eingesetzten Methoden zwar wichtige Ergebnisse liefern, es jedoch nicht gelingt ‚in medias res‘ zu gehen, indem das kommunikative Handeln im engen Sinne analysiert wird, um daraus wiederum konkrete Handlungsbedarfe (z. B. im Sinne von Fortbildungsmaßnahmen) zur Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen ableiten zu können.

Grundsätzlich zeigt sich, dass 1. die Schulleitungsforschung aus einem starken Nischenfeld kommend zunehmend präsenter wird und dass 2. zunächst mehr Forschung im Ausland als in Deutschland stattgefunden hat (vgl. auch Tian & Huber, 2020 mit einem Überblick zur internationalen Schulleitungsforschung zwischen 2007 und 2016). Es liegen sowohl qualitative als auch quantitative Studien vor, wobei qualitative Fallstudien überwiegen. Häufig wurden schriftliche Befragungen sowie Expert*innen-Interviews mit Schulleiter*innen (narrativ, leitfadengestützt, problemzentriert) durchgeführt. Eine Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit ist nur bedingt gegeben, dennoch lässt sich anhand der Ergebnisse insgesamt konstatieren, dass Schulleitungen eine entscheidende Einflussgröße auf die Schulentwicklung und damit (indirekt) auf die Schuleffektivität, d. h. die Kompetenzentwicklung von Schüler*innen, darstellen (vgl. Pont, Nusche & Moorman, 2008 und Bonsen, 2010). Gleichzeitig wird ersichtlich, dass in bisherigen Untersuchungen stärker die Wirkung von Personalführung und -entwicklung auf den schulischen *Output* (also z. B. die oben genannten Schüler*innenleistungen) fokussiert wurde, als dass die Umsetzung konkreter Personalentwicklungsmaßnahmen und deren mehrdimensionale Voraussetzungen betrachtet wurden (vgl. Thillmann, Brauckmann, Herrmann & Thiel, 2015).

Für den angloamerikanischen Raum sind zudem eine große Anzahl an quantitativen Studien zum Zusammenhang von Schulleitung und verschiedenen „schulischen Prozessvariablen“ (vgl. Bonsen, 2010: S. 191) zu finden. So wurden unter anderem folgende Zusammenhänge untersucht:

- Schulleitung und Schulleitbilder bzw. -ziele (vgl. Bamburg & Andrews, 1990; Duke, 1982),
- Schulleitung und Schul- bzw. Klassenklima (vgl. Brookover & Lezotte, 1979; Griffith, 2000),

- Schulleitung und das Handeln von Lehrer*innen im Unterricht sowie deren Einstellungen (vgl. Brookover & Lezotte, 1979 und Oakes & Lipton, 1992),
- Schulleitung und Unterrichtsorganisation (vgl. Bossert et al., 1982; Oakes & Lipton, 1992) sowie
- Schulleitung und schulinterne Lerngelegenheiten von Schüler*innen (vgl. Duke & Canady, 1991; Dwyer, 1986; Murphy & Hallinger, 1989).

Im Fokus stehen hier in der Regel die Management- und Führungstätigkeiten von Schulleitungen. Auch in diesen Studien werden weniger spezifisches Kommunikationsverhalten oder konkrete Handlungsbedarfe zur Personalentwicklung fokussiert, als vielmehr (statistische) ‚Effektanalysen‘ des feststellbaren *Outcome* vorgenommen.

Mit der Zunahme bildungspolitischer Initiativen ab den 1980er Jahren zur Stärkung der Einzelschulen und insbesondere seit dem Paradigmenwechsel im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts (Stichwort ‚schulische *Governance*‘) sind zunehmend Studien für den deutschsprachigen Raum zu verzeichnen – häufig basierend auf schriftlichen Befragungen von Schulleiter*innen, in den letzten 15 Jahren auch in Form von Interviews. Hervorzuheben sind an dieser Stelle Untersuchungen, die sich mit der Bewertung und Bewältigung alltäglicher Anforderungen an und durch Schulleitungen beschäftigen (insbesondere deshalb, weil Schulleitungen – anders als im angloamerikanischen Raum – nicht nur Verwaltungs- und Managementaufgaben innehaben, sondern auch unterrichtend tätig sind – und das in recht hohem Umfang). So führte Warwas (2008) mithilfe von geschlossenen schriftlichen Befragungen eine Studie mit 861 schulischen Führungskräften in Bayern zu ihrem Belastungsempfinden und der Bewältigung von Schulleitungsaufgaben durch, welche im Ergebnis ein moderates Belastungsempfinden ermittelte, wobei sich Schulleitungen an Grund- und Hauptschulen sowie kleinen Schulen grundsätzlich stärker belastet wahrnahmen. Als wesentliche Stressoren wurden Ziel- und Rollenkonflikte, Aufgabenvielfalt und aufwändige bürokratische Prozeduren genannt. Warwas ermittelte zudem fünf verschiedene Leitungstypen, die sich in ihrer Sichtweise auf inhaltliche Handlungsaufgaben und in ihrem Belastungsempfinden bezüglich der Bewältigung dieser Aufgaben in Abhängigkeit ihrer subjektiv eingeschätzten Widerstandskräfte und Bewältigungskapazitäten teils erheblich unterschieden (vgl. ebd.). Auch die Schulleitungsstudie von Huber (2012) für Deutschland, Österreich und die Schweiz mit 1600 Teilnehmenden zielte drauf ab, wissenschaftliche Erkenntnisse über die Arbeitssituation von Schulleiter*innen zu gewinnen. Die Untersuchung teilt sich in zwei Erhebungen: 1. eine allgemeine Befragung mit Angaben zu Berufsbiographie, schulischem Arbeitskontext und zur Arbeitssituation sowie zu allgemeinen und spezifischen Belastungssituationen; 2. ein elektronisches Tagebuch, in dem die Schulleiter*innen über drei Arbeitswochen hinweg, die auf das Schuljahr verteilt lagen, jeden Abend nach Ende ihres Arbeitstages ca. fünf Minuten eine Tagebuch-Seite (z. B. mit Skalen zum individuellen Belastungsempfinden in spezifischen Tätigkeits- und Handlungsbereichen) ausfüllten. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die Summe an Kooperationspartner*innen (Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulaufsicht, Schulträger*in, Vereine, Unternehmen etc.) sowie die vielfältigen Gremien

(Erweiterte Schulleitung, Steuergruppen, Abteilungsleiter*innen-Runden, Projektgruppen, Jahrgangsteams, Fachkonferenzen etc.) in unterschiedlicher Stärke als belastend empfunden werden. In einer Studie von Wittmann und Dormann (2014) wurden hingegen telefonische, halbstrukturierte Expert*innen-Interviews mit 25 Schulleiter*innen von bayrischen beruflichen Schulzentren geführt, in denen danach gefragt wurde, inwiefern sich „Veränderungen externer Anforderungen“ (ebd.: S. 5) auf eine bürokratisch geprägte Schulorganisation auswirken. Die Ergebnisse zeigen als Nebenbefund eine nötige Veränderung im Kommunikationsstil von Schulleitungen hin zu einem transaktionalen Führungsstil, der Kooperation und Teamarbeit in den Vordergrund stellt (s. Abschnitt 4). Dennoch kritisiert Bonsen (2010):

Bringt man die [...] neuen Anforderungen an Schulleitung in Zusammenschau mit dem derzeitigen Stand der Schulleitungsforschung, so bietet sich ein komplexes und nahezu unüberschaubares Feld. Weder lässt sich eine umfassende Theorie der Schulleitung ausmachen, noch liegen Forschungsergebnisse vor, die über die Ausleuchtung von Fragmenten der sozialen Realität von Schulleitungen hinauszugehen vermögen. (ebd.: S. 195)

Im Jahr 2011 merkten Harazd und Ophuysen an, überhaupt erst die zweite Studie zu (transformationalem) Führungsverhalten für den Kontext Schule im deutschsprachigen Raum publiziert zu haben (Harazd & Ophuysen, 2011: S. 148). Dormann et al. (2016) leiten daraus ein Forschungsdesiderat ab „hinsichtlich qualitativ und quantitativ empirisch fundierter Erkenntnisse, die Ansätze für eine Integration in die Lehrerbildung und Schulleiterqualifikationen bieten würden“ (ebd.: S. 109). Basierend auf neueren Forschungserkenntnissen empfiehlt Huber (2010) „die Durchführung von [...] Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitenden liegen (auch aus ‚externer‘ Sicht durch Lehrkräfte, Schulaufsicht, Elternvertretung etc.)“ (ebd.: S. 219).

Seit 2021/22 gibt es nun die *Cornelsen Schulleitungsstudien*, die durch das *Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS)* durchgeführt werden und anhand von repräsentativen, deutschlandweiten Umfragen zum Ziel haben, aus Sicht der Schulleitungen aufzeigen, welche Arbeitsstrukturen diese haben, vor welchen Herausforderungen sie stehen und welche Rahmenbedingungen sie benötigen, um ihrer Arbeit nachkommen zu können und dabei den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. Für diese Studien wurde ein *Mixed-Methods*-Ansatz aus leitfadengestützten Interviews sowie einer repräsentativen Onlinebefragung auf Basis eines strukturierten, standardisierten Fragebogens gewählt. Die Interviews fanden mit Schulleitungen aus allen Bundesländern und verschiedenen Schulformen statt. Neben Schulleitungen staatlicher Schulen wurden auch Schulleitungen von Schulen in freier Trägerschaft befragt. An der Online-Befragung nahmen im März 2022 insgesamt 1116 Schulleiter*innen teil, in der zweiten Studie im Sommer 2022 waren es mit über 2000 Schulleiter*innen bereits fast doppelt so viele. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Schulleitungen „vor allem als Vermittler:innen und Unterstützer:innen für alle Akteure in der Schule [verstehen]. Sie müssen durch die Viel-

falt ihrer Aufgaben zeitlich und mental sehr flexibel sein, wofür sie sich durch professionelles Coaching, Mentoring und Teamarbeit besser auszurüsten versuchen.“ (Fichtner et al., 2023: S. 6). Schulleiter*innen benennen einen klaren Wunsch nach Kompetenzen zur Konfliktlösung (Fichtner et al., 2022: S. 24) sowie nach Raum für und professioneller Begleitung von Selbstreflexion für Krisenresilienz (Fichtner et al., 2023: S. 61). Hilfreich für eine Kompetenzentwicklung zum letztgenannten Punkt könnte zusätzlich ein von Warwas (2012) formuliertes, weiteres Forschungsdesiderat sein: eine Verknüpfung der beruflichen Identitätsforschung mit der beruflichen Kompetenzforschung.

Gerade die subjektive Redefinition des beruflichen Auftrags dürfte eine gewichtige Moderatorvariable bei der Aktualisierung latenter Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen sein und damit in nicht unerheblichem Umfang mitbestimmen, ob und welche Performanzen in spezifischen Handlungssituationen zu beobachten sind. Beispielsweise sollte das berufliche Selbstverständnis einer Leitungsperson, welcher aufgrund von kompetenzdiagnostischen Analysen sowohl Durchsetzungsstärke als auch Verhandlungsgeschick bescheinigt werden kann, darüber mitentscheiden, ob sie in einer hitzig geführten Schulkonferenz eher auf eine zügige und klare Entscheidungsfindung zuarbeitet oder eher als ausgleichender Moderator auftritt. (ebd.: S. 348)

Die berufliche Identitäts- und Kompetenzforschung wiederum lässt sich mit Ergebnissen der Schulwirkungsforschung verknüpfen, die im angloamerikanischen Raum vermehrt seit den 1980er Jahren stattfindet und sogenannte *Leadership*-Dimensionen hervorgebracht hat, die beobachtete Führungskompetenzen in spezifische Führungsstile unterteilt. Sergiovanni und Elliott entwickelten beispielsweise ein Raster, welches Führungsstile in Bezug auf die Ausprägung von Aufgaben- und Beziehungsorientierung unterscheidet und konstatieren:

Many disagreements exist over which of the leadership styles is best. Early research in education seemed to suggest that the team style characterized by high TO [task orientation] and RO [relation orientation] was best. Recent thought, however, assumes, that effective leadership style can only be understood within the context of the leadership situation. (Sergiovanni, 1984: S. 165)

Entscheidend ist demnach, dass erfolgreiches Führungshandeln weniger vom spezifischen Führungsstil abhängt, als vielmehr davon, ein der Situation angemessenes Verhalten zu entwickeln. Wissinger (2013) merkt jedoch in Hinblick auf den Paradigmenwechsel hin zur schulischen *Governance* an, dass Untersuchungen zu den Effekten unterschiedlichen Führungshandelns und daraus resultierender „Schulleitungs-Lehrpersonen-Beziehungen“ (Keller-Schneider & Albisser, 2013: S. 25) aus *governance*-analytischer Perspektive (d. h. einer Perspektive, bei der die Mechanismen und Prinzipien zur Koordination von Handlungen in verschiedenen Akteurskonstellationen fokussiert wird) sowie im Sinne einer Mehrebenenanalyse noch ausstehen.

All diesen Desiderata lässt sich – wie zunehmend zu beobachten ist – gewinnbringend mit *Mixed-Methods*-Untersuchungen begegnen. Meist bleiben die bisherigen Analysen der qualitativen Daten dabei jedoch auf einer rein (inhaltlich) beschreibenden Ebene. Der Autorin erscheint es daher sinnvoll, diese Ebene nicht als Schlusspunkt der Analysen

zu setzen, indem z. B. Bedarfe sichtbar gemacht werden. Vielmehr müssen Bedarfsanalysen Aufhänger und Ausgangspunkt für daran anschließende Analysen mit Methoden der angewandten Gesprächsforschung (vgl. z. B. García García, Leßmann, Sacher, Wintercheid in diesem Band) sein. Mithilfe der für dieses Feld typischen mikroskopisch kleinen Perspektive auf authentisches Gesprächsmaterial gelänge es, in die Tiefe zu gehen, um basierend auf konkretem Schulleitungshandeln in spezifischen Kommunikationssituationen die konkrete Gestaltung von Kommunikationsprozessen herauszuarbeiten. Dieser Blick fehlt den bisherigen Studien im Feld der Schulleitungsforschung; zudem zeigt sich, dass ‚Kommunikation‘ bisher nicht systematisch analysiert wurde, sondern häufig einen Teil- oder Nebenbefund darstellt und dabei bezüglich der Begriffsdefinition und möglicher Schlussfolgerungen unkonkret bleibt.

Dass gesprächsanalytische Ergebnisse tiefergehende Einblicke in berufsbezogenes Routinewissen geben, welche für die Aus- und Weiterbildung nutzbar gemacht werden können, zeigen unter anderem aktuelle gesprächsanalytische Untersuchungen zu schulischen Aufgabenfeldern wie z. B. den schulischen Elterngesprächen (vgl. stellvertretend Leonhard & Röhrs, 2020; Bonanati, 2018; Mundwiler, 2017). Mithilfe der Gesprächsanalyse lassen sich kommunikative Praktiken (wie z. B. Moderieren oder Elterngespräche führen) hinsichtlich ihrer Strukturen, ihrer Prozessualität, ihrer kommunikativen Aufgaben sowie der konkreten Gestaltung untersuchen. Kommunikative Herausforderungen werden anhand konkreter Beispiele in den Transkripten ausfindig gemacht. So deckt der ‚Lupeneffekt‘, welcher durch die feinschrittigen Analysen detailliert verschrifteter Audio- oder Videoaufnahmen entsteht, automatisierte oder unbeachtete Routinen auf, die beispielweise in Fragebögen oder Interviews verborgen bleiben. So scheint es sinnvoll, auch für den erweiterten Gesprächsraum Schule im Sinne von Schulleitungshandeln *Mixed-Methods*-Ansätze mit inkludierten Gesprächsanalysen zu verfolgen. Einen ertragreichen Bestandteil für die Datenerhebung im spezifischen Kontext Schulleitung lässt dabei das sogenannte Gruppendiskussionsverfahren erwarten (vgl. stellvertretend Weiser-Zurmühlen, 2022; Loos & Schäffer, 2001; Rahm & Schröck, 2008), das im Gegensatz zu qualitativen (Einzel-)Interviews durch den Austausch in solch einer ‚Fokusgruppe‘ aus Schulleiter*innen und durch das Begründen von spezifischem Verhalten Wahrnehmungen, Meinungen und Ideen der anderen Teilnehmer*innen sichtbar werden lässt. Durch eine gesprächsanalytische Auswertung dieses Datenmaterials können tiefergehende Einblicke in kommunikative Räume von Schulleitungen ermöglicht werden, indem Motivationen und Erfahrungshintergründe kennengelernt sowie bestehende Herausforderungen im praktischen Schulalltag aufgedeckt werden (vgl. Kupetz, 2022). Zudem wird so die kommunikative Praxis von Schulleiter*innen selbst mikroskopisch genau aufgezeigt und unter anderem hinsichtlich folgender Fragen untersucht: Wie bearbeiten Schulleiter*innen kommunikative Aufgaben? Wie sprechen Schulleiter*innen mit- bzw. untereinander? vs. Wie sprechen Schulleiter*innen mit ihrem Kollegium? – letzteres bedarf wiederum anderer Daten aus der Schulpraxis wie z. B. authentische Mitschnitte aus Gesamtkonferenzen etc. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf diese Weise die Bearbeitung konkreter und spezifisch-situierter kommunikativer/sprachlich-interaktiver Aufgaben in

den Blick genommen wird – eine Perspektive, die in der bisherigen Forschung nicht besonders stark im Fokus steht.

Neben dem methodischen Gewinn bietet sich durch den Einbezug der gesprächsanalytischen Perspektive auch ein Mehrwert für die praktische Aus- und Fortbildung. Daher sollten die Ergebnisse in einem nächsten Schritt für den Ausbau praktischer Kompetenzen von Schulleitungen nutzbar gemacht werden, indem diskursanalytische Fortbildungskonzepte entwickelt werden. Deren Ziel ist es, die kommunikative Handlungspraxis in beruflich-institutionellen Zusammenhängen zu professionalisieren durch eine Verbesserung der Diskursfähigkeit, d. h. durch die Fähigkeit, beruflich-kommunikative Aufgaben mithilfe kommunikativer, selbstreflexiver und institutioneller Kompetenzen zu meistern. Dafür werden methodische Ressourcen der Gesprächsanalyse genutzt, indem als Lehr-Lernmaterial unter anderem mit Transkripten aus der realen spezifischen kommunikativen Praxis gearbeitet wird, die zuvor aus passgenauen Aufzeichnungen generiert wurden (vgl. Becker-Mrotzek & Brünner, 2002; außerdem Bendel Larcher & Pick, 2023; Brünner & Pick, 2020; Sacher, 2019 und Fichten, 2010). Anhand der Arbeit mit dem authentischen Material erfahren (angehende) Schulleiter*innen beispielsweise eine Sensibilisierung für spezifische kommunikative Anforderungen, reflektieren die analysierte Bearbeitung kommunikativer Aufgaben auf der Ebene des konkreten Schulleitungshandelns und setzen sich damit zugleich mit (impliziten) Kommunikationsnormen auseinander. Nicht zuletzt professionalisieren sie auf diese Weise bewusst ihre eigenen kommunikativen Kompetenzen.

Herausfordernd bleibt dabei stets, dass schulische Gesprächssituationen für Forschende oft schwer zugänglich sind. Daher plädiert beispielsweise Seib (2009) für eine zusätzliche Arbeit mit Rollenspielen, die von Studierenden in universitären Seminaren oder von (angehenden) Schulleiter*innen in Fortbildungen durchgeführt und anschließend transkribiert werden (vgl. für ein konkretes, adaptierbares Konzept Stokoe, 2014). „Auch wenn Rollenspiele nur eine Simulation darstellen, so erlauben sie doch ein Probehandeln sowohl in Bezug auf die Gesprächsführung als auch das Durchlaufen der wichtigsten Stufen des empirischen Forschungsprozesses.“ (Birkner, 2009: S. 4). Nicht zuletzt lässt sich damit an erziehungswissenschaftliche Diskurse anknüpfen, die Didaktik als kommunikativen Prozess verstehen.

4. Professionalisierung von Schulleiter*innen durch Schulung kommunikativer Kompetenzen

Anforderungsprofile und Kompetenzbeschreibungen für Schulleitungen werden in Deutschland von den einzelnen Ländern festgelegt. Beschrieben werden jeweils eine Fülle an erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (s. Abschnitt 2) aus den Bereichen Führung, Organisation, Kommunikation und Kooperation, pädagogische Beurteilung von Unterricht usw., die (angehende) Schulleiter*innen nachweisen bzw. sich über entsprechende Fortbildungen aneignen müssen. Gefragt ist nicht nur eine Professionalität im

Sinne eines kompetenten Berufskönnens, welches durch Ausbildung, anschließende Einsozialisierung ins Berufsfeld und berufsbegleitende Weiterbildung erlangt wird (vgl. Helsper & Tippelt, 2011), sondern eine Professionalisierung im Sinne einer Spezialisierung des erforderlichen Fachwissens aufgrund gestiegener Anforderungen (vgl. Fuchs-Heinritz, Lautmann, Rammstedt & Wienold, 2007). Gleichzeitig offenbaren Recherchen des *Deutschen Schulportals* und der *Deutschen Presse-Agentur*, dass (Stand 2019) bundesweit mehr als 1.000 Schulleiter*innen fehlen – Tendenz steigend:

Dazu kommen noch viele weitere unbesetzte Stellen auf Schulleitungsebene. Außerdem denkt offenbar jede fünfte Schulleitung [in Deutschland] darüber nach, den Arbeitsplatz zu wechseln, wie Bildungsforscher der Universitäten Tübingen und Lüneburg sowie von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in einer Studie zu Karrieren von Schulleitungen gezeigt haben. Manchmal geht es dabei um einen Wechsel der Schule, zum Teil sogar auch um einen Berufswechsel. (Kuhn, 2023)

Als Gründe für die hohen Schulleitungsvakanzen sind zum einen sicherlich der Lehrkräftemangel selbst anzuführen, welcher in direkter Abhängigkeit dazu führt, dass schlichtweg Personal fehlt, das in die Schulleitung aufsteigen könnte; zum anderen macht die Diskrepanz aus hoher (und immer höher werdender) Aufgabendichte bei nicht ausreichenden zeitlichen Ressourcen einen Wechsel in die Funktionsstelle Schulleitung unattraktiv (ebd.). In der Fülle an tagtäglichen Aufgaben bleibt wenig bis keine Zeit und Kraft, um Schule strukturiert und systematisch zu entwickeln und dabei auch die eigenen Schulleitungskompetenzen zu verfeinern oder gar zu schulen (vgl. auch Burow, 2016). Verlangt wird ein schnelles Reagieren auf aktuelle Herausforderungen und Krisen. Die dafür benötigten Kompetenzen müssen mitgebracht werden. Schulleiter*innen agieren demnach auf Basis ihrer bisher gemachten Erfahrungen und daraus resultierenden Ressourcen (vgl. Boettcher & Mosig, 2016: S. 876). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es sinnvoll wäre diese Ressourcen und Kompetenzen bereits in der Ausbildung von Lehrkräften, d. h. im Studium und in berufsbegleitenden Fortbildungen, anzubahnen und weiterzuentwickeln. Als ein zentrales Element des spezifischen beruflichen Kompetenzaufbaus sind unbedingt – so machen es die bisherigen Ausführungen deutlich – kommunikative Kompetenzen zu nennen. Eine Herausforderung bleibt jedoch, dass Kommunikationskompetenzen (sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufspraxis) nicht einfach angelesen oder angeordnet werden können und dann vorhanden sind und funktionieren. Sie bedürfen als Voraussetzung in der Ausbildung spezifischer Rahmenbedingungen, die ein praktisches Erproben und Reflektieren im Austausch ermöglichen und in der Schulpraxis zusätzlich spezifischer kollektiver Ressourcen (vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013), d. h. dass es auch auf die spezifischen Qualitätsmerkmale des Kollegiums ankommt. Da sich Schulleiter*innen ihr Kollegium jedoch nicht ausschließlich selbst aussuchen, sondern Lehrkräfte (insbesondere in Zeiten des Lehrkräftemangels) den Schulen mitunter zugeteilt werden, ist es seitens der Schulleitung nötig, aus einem gewissermaßen ‚zusammengewürfelten Haufen‘ erst einmal ein Kollegium mit gemeinsamen Zielen und Vorstellungen zu formen. Für solch eine Qualitätsentwicklung braucht es Zeit und spezifische Kommunikations- (und Kooperations-)kompetenzen seitens der Schulleitung,

wie z. B. moderieren, Beziehungen fördern, Feedback geben, vermitteln. In der Berufspraxis offenbart sich allerdings oftmals, dass Schulleitungen sich in eben diesen Feldern (noch) nicht kompetent fühlen und explizit den Wunsch nach spezifischen kommunikativen Kompetenzen äußern, um z. B. Konflikte lösen und Krisen resilient meistern zu können (vgl. Fichtner et al., 2022: S. 22 ff.). Diese Aussagen verwundern nicht, wenn aktuelle Studien, wie beispielsweise der *Schulleitungsmonitor 2023* im Auftrag der *Telekom-Stiftung*, folgende Ergebnisse zeigen:

88 Prozent der Schulleitungen [haben] für ihre Aufgaben keine beruflich relevante Qualifizierung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchlaufen. Und nur 57 Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter haben eine formale Qualifikation an einem Landesinstitut abgeschlossen. (Kuhn, 2023)

So resümierte auch Schulleiter Carsten Haack aus Kiel jüngst auf einer Tagung der *Wübben Stiftung Bildung*: „Wir sind keine Lehrkräfte, die in der zweiten Hälfte ihrer Berufslaufbahn dann einfach eine Schule leiten. Wir müssen qualifiziert werden.“ (Haack, 2023).

(Angehende) Schulleiter*innen benötigen folglich zielführende Qualifizierungen. Dafür scheint es sinnvoll und notwendig, sowohl für die Lehramtsausbildung (hier in Bezug auf basale Kenntnisse, die für alle angehenden Lehrkräfte relevant sind) als auch für die Qualifizierungsprogramme und Auswahlverfahren von Schulleiter*innen Ansätze abzuleiten, die auf (noch zu erhebenden) qualitativ und quantitativ empirisch fundierten (unter anderem gesprächsanalytischen) Erkenntnissen beruhen. Dabei sollte die Entwicklung eines Führungsverhaltens fokussiert werden, das sich nicht nur durch einen aufgabenorientierten, sondern auch durch einen beziehungsorientierten Stil auszeichnet, so dass letztendlich eine Kompetenzentwicklung hin zu einem teamorientierten, transformationalen Führungsstil stattfinden kann. Solch ein Führungsstil, der darauf ausgerichtet ist, Kommunikation, Kooperation und die Beziehung der Lehrkräfte untereinander in den Vordergrund zu stellen, bildet zugleich eine wichtige Komponente für die Gesunderhaltung – sowohl des Kollegiums als auch der Schulleitung selbst (vgl. Huber, 2022; Dadaczynski, 2012). Schulinterne Evaluationen belegen, dass kommunikative Konflikte im Lehrer*innen-Kollegium, deren Ursachen in einem schlechten Informationsfluss und nicht-souveränem Führungsverhalten liegen, einen direkten Einfluss auf den Krankenstand und die Zufriedenheit am Arbeitsplatz haben (vgl. Schwickerath, 2008). Daraus kann eine Abwärtsspirale folgen, die sich bis hin zur Schuleffektivität auswirkt:

Wenn z. B. die Qualitätsdiagnose ergibt, dass das Kollegium und die Schulleitung nicht gut miteinander kommunizieren und es viele Konflikte gibt, kann man davon ausgehen, dass sich hierdurch – je nach Ausprägung und Betroffenheit – Lehrerinnen und Lehrer belastet fühlen, ungern im Lehrerzimmer sitzen und mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind (Gesundheitsaspekt). Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, mangelnde Auseinandersetzung über schulspezifische Themen und fehlende Zusammenarbeit können zu einer verminderten Lehrleistung führen und damit langfristig Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen (Qualitätsaspekt). (Nieskens, 2012: S. 264)

Mithilfe der Gesprächsanalyse können diese kommunikativen Konflikte ausfindig und in ihrer Struktur und ihren Praktiken beschreibbar gemacht werden, um basierend darauf

Schulungskonzepte zu entwickeln. Um eine Aufwärtsspirale zu erzeugen, braucht es – neben der Sensibilisierung für entsprechende kommunikative Kompetenzen durch spezifische Schulungen – jedoch auch Bedingungen und neue Strukturen an den Schulen selbst, die „offene Kommunikation, ausreichende Zeitfenster, Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien, kontinuierliche Reflexion, Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und [...] gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander“ (Huber, 2010: S. 218) ermöglichen. So konstatieren Maurer, Zügner und Bachmaier (2007) als ein Ergebnis ihrer Studie zum Konfliktverhalten von Lehrkräften: „Je zufriedener ein Lehrer im Umgang mit seinen Kollegen ist, umso häufiger versucht er, Konflikte gemeinsam mit diesen zu lösen [...]. Entscheidend ist somit die subjektive Zufriedenheit mit dem kollegialen Klima, welches von Vertrauen, Offenheit und Toleranz geprägt sein sollte.“ (ebd.). Aus derartigen Forschungsergebnissen lassen sich wiederum gezielte Maßnahmen für die universitäre Ausbildung sowie die Team- und Personalentwicklung an Schulen ableiten. Der Einbezug gesprächsanalytischer Forschungsergebnisse und Schulungskonzepte kann hier eine sinnvolle (wenn auch nicht alleinige) Komponente darstellen, indem mithilfe der spezifischen methodischen Ressourcen anhand authentischer Kommunikationssituationen konkrete Handlungsbedarfe sichtbar gemacht sowie berufsspezifische kommunikative Anforderungen erprobt und reflektiert werden.

Die Gesprächsanalyse kann damit einen wichtigen und wertvollen Bestandteil für die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Haltungen, dem eigenen Menschenbild sowie individuellen Kooperationsmotiven im Rahmen der Professionalisierung von Schulleitungen bilden. Ergänzende Ansätze sollten dennoch hinzugezogen werden, um der Komplexität des Feldes gerecht zu werden. Einen Ansatz einer wertschätzenden Schulentwicklung bzw. Schulleitung entwirft Burow (2016). Er definiert drei Dimensionen einer wirksamen Schulleitung: Salutogenese (durch Achtsamkeit zu Wohlbefinden), Selbstbestimmung (durch Partizipation zum Engagement) und Wertschätzung (durch Anerkennung zur Spitzenleistung) und manifestiert als „Kernaufgabe guter Schulleitung, die Fähigkeit zum wertschätzenden Zuhören vorzuleben. Es geht darum, durch dialogische Kommunikation zum Aufbau hilfreicher Beziehungen zur gemeinsamen Problemlösung und Weiterentwicklung beizutragen.“ (ebd.: S. 48). Ein lohnenswerter Anstoß in diese Richtung können auch hier (zumindest in Teilen) auf gesprächsanalytischen Methoden basierende Seminare und Weiterbildungen sein, die „ebenso auf die kritische Selbstreflexion der Aktanten und ihre Sensibilisierung für kommunikative Prozesse wie auf die Erweiterung des Handlungsrepertoires und die Effizienz des kommunikativen Handelns“ (Becker-Mrotzek & Brünner, 1999: S. 187) ausgerichtet sind.

5. Ableitungen für das Forschungsprojekt „Schulleitungen und ihre kommunikativen Aufgaben“

Im geplanten Forschungsprojekt „Schulleitungen und ihre kommunikativen Aufgaben“ wird Schulleitungshandeln aus kommunikativer Perspektive untersucht. Es wird danach gefragt, welche ‚kommunikativen Räume‘ Schulleitungen bedienen müssen und welche

kommunikativen Aufgaben und Anforderungen damit an sie gestellt werden. Auf inhaltlicher Ebene sind Erkenntnisse zu berufsbezogenem Routinewissen sowie der konkreten Ausgestaltung individuellen kommunikativen Handelns (Gesprächsstrukturen, kommunikative Praktiken etc.) zu erwarten; auf didaktischer Ebene werden Fortbildungsinhalte konzipiert, die eine zielgenaue Professionalisierung praktischer Kommunikationskompetenzen für das Schulleitungshandeln erlauben, indem eine Selbstreflexion anhand authentischen Gesprächsmaterials sowie eine Erweiterung des Handlungsrepertoires durch praktische Erprobung ermöglicht werden.

Das analytische Vorgehen ist als *Mixed-Methods*-Ansatz angelegt und trichterartig aufgebaut, mit dem Ziel, die Ergebnisse zu spezifizieren: In der ersten Phase der Untersuchung findet eine Online-Befragung von Schulleiter*innen mit möglichst großer Reichweite statt. Diese dient dazu, im Sinne einer von Huber (2010) empfohlenen „Bedarfsanalyse“ (s. Abschnitt 4) zunächst auf inhaltlicher Ebene relevante Themen, Probleme und Herausforderungen zu eruieren. Außerdem wird nach den individuellen Qualifikationen der Schulleiter*innen und damit zusammenhängenden Desiderata gefragt. Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Beispielsweise könnten sich hier die im Beitrag beschriebenen Lücken in der Qualifizierung oder der hohe Stellenwert kommunikativer Kompetenzen im Schulleitungshandeln bestätigen.

In der zweiten Phase der Untersuchung werden Daten mittels eines Gruppendiskussionsverfahrens mit Schulleiter*innen erhoben. Im Rahmen solcher Fokusgruppen, in denen eine Kleingruppe aus Schulleiter*innen miteinander ins Gespräch kommt, wird nun individuelles kommunikatives Handeln in den Blick genommen. Die Ergebnisse werden gesprächsanalytisch ausgewertet. Beispielsweise lässt sich auf diese Weise eruieren, wie Schulleiter*innen mit- bzw. untereinander sprechen. Geplant ist zudem, Daten aus dem innerschulischen Raum zu generieren, z. B. durch Mitschnitte von Fachkonferenzen, Steuergruppen-Sitzungen etc. Auch diese Daten werden gesprächsanalytisch ausgewertet, um mithilfe der mikroskopischen Perspektive zu ermitteln, wie Schulleiter*innen mit anderen Lehrkräften sprechen, d. h. welche kommunikativen Praktiken sie einsetzen und wie sie ihre jeweilige kommunikative Aufgabe strukturieren und gestalten. Beispielsweise lässt sich hier aufzeigen, wodurch sich an welcher Stelle im Gespräch ein Konflikt entspinnt oder welche anderen Auswirkungen eine konkrete kommunikative Handlung hat.

Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen aus den Daten sollen anschließend Fortbildungsmaßnahmen zur zielgenauen Professionalisierung kommunikativer Kompetenzen entwickelt werden, die die spezifischen Bedingungen und Bedürfnisse von Schulleitungen berücksichtigen. Ziel ist es, diese sowohl anbahnend in der (universitären) Ausbildung von Lehrkräften einzubinden als auch in den länderspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen schulischer Führungskräfte zu implementieren.

6. Literatur

Bamburg, Jerry D. & Andrews, Richard L. (1990). School Goals, Principals and Achievement. In *School Effectiveness and School Improvement* 2(3), S. 175-191.

- Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (1999). Gesprächsforschung für die Praxis: Ziele, Methoden, Ergebnisse. In Stickel, Gerhard (Hg.), *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin und New York: de Gruyter, S. 172-193. <http://doi.org/10.1515/9783110622645-013>
- ___ (2002). Diskursanalytische Fortbildungskonzepte. In Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 36-49.
- Bendel Larcher, Sylvia & Pick, Ina (Hg.) (2023). *Good Practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Birkner, Karin (2009). Einleitung – Die Arbeit mit Transkripten. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), S. 2-5.
- Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.) (2009). *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Boettcher, Wolfgang & Mosig, Georgia (2016). Leitungskommunikation. In Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hg.). *Professionswissen Schulleitung*. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 870-991.
- Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter & Schelle, Carla (Hg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonanati, Marina (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS. http://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1_10
- Bonsen, Martin (2010). Einführung: Schule leiten. In Bohl et al. (Hg.), S. 189-195.
- Bossert, Steven T.; Dwyer, David C.; Rowan, Brian & Lee, Ginny V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. In *Educational Administration Quarterly* 18 (3), S. 34-64. <http://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>
- Brookover, Wilbur B. & Lezotte, Lawrence W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. Occasional Paper No. 17*. East Lansing: Michigan State University.
- Brünner, Gisela & Pick, Ina (2020). Bewertungen sprachlichen Handelns und good practice in der Angewandten Gesprächsforschung. In *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1), S. 63-98. <http://doi.org/10.1515/zfal-2020-2025>
- Burow, Olaf-Axel (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbe-finden und Spitzenleistung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Capaul, Roman; Seitz, Hans & Keller, Martin (2020). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Bern: Haupt Verlag.
- DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (2012). *Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link.
- Dadaczynski, Kevin (2012). Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hg.), S. 197-228.

- Dormann, Markus; Reinke, Hannes; Warwas, Julia; Schmieden, Alexander & Wittmann, Eveline (2016). Kommunikation und Führung – Leadership als Herausforderung für die Schulleitung. In Heibler, Markus; Bartel, Katrin; Hackmann, Kristina & Weyand, Birgit (Hg.), *Leadership in der Lehrerbildung*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 103-111.
- Dubs, Rolf (2016). Führung. In Buchen, Herbert & Rolff, Hans-Günter (Hg.), *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Duke, Daniel L. (1982). Leadership Functions and Instructional Effectiveness. In: *NASSP Bulletin* 66(456), S. 1-12. <https://doi.org/10.1177/019263658206645601>
- Duke, Daniel D. & Canady, L. (1991). *School Policy*. New York: McGraw Hill.
- Dwyer, David C. (1986). Understanding the Principal's Contribution to Instruction. In *Peabody Journal of Education* 63 (1), S. 3-18.
- Eickelmann, Birgit & Gerick, Julia (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien - Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In Scheiter, Katharina & Riecke-Baulecke, Thomas (Hg.), *Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Schulmanagement-Handbuch 164*. München: Oldenbourg, S. 54-81.
- Fichten, Wolfgang (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Sprach- und Literaturwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-182.
- Fichtner, Sarah; Bittner, Martin; Bayreuther, Tamara; Kühn, Vanessa; Hurrelmann, Klaus & Dohmen, Dieter (2022). *Schule zukunftsfähig machen. Cornelsen Schulleitungsstudie 2022*. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Fichtner, Sarah; Bacia, Ewa; Sandau, Matthias; Hurrelmann, Klaus & Dohmen, Dieter (2023). *Schule stärken – Digitalisierung gestalten. Cornelsen Schulleitungsstudie 2023*. Berlin: FiBS Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Friedrich, Georg (2002). Gesprächsführung - Ausbildungsziel der Lehrerqualifikation. In Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung. Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 126-147. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/2-126-147.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.08.2023).
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein & Wienold, Hanns (Hg.) (2007). *Lexikon zur Soziologie. 4., grundlegend überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griffith, James (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. In *The Elementary School Journal* 101 (1), S. 35-61.
- Haack, Carsten (2023). Laut sein für die Leisen – 10 Jahre Wübben Stiftung Bildung. <https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/stiftung/10-jahre-wuebben-stiftung/> (zuletzt aufgerufen am 09.08.2023).
- Harazd, Bea & Ophuysen, Stefanie van (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des "Multifactor Leadership Questionnaire" (MLQ 5 x Short). In *Journal for educational research online* 3 (2011) 1, S. 141-167.

- Harris, Alma & Chapman, Christopher (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Kopenhagen. [https://www.researchgate.net/publication/253988457 Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts](https://www.researchgate.net/publication/253988457_Democratic_Leadership_for_School_Improvement_in_Challenging_Contexts) (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In dies. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 268-288. <http://doi.org/10.25656/01:7084>
- Huber, Stephan Gerhard (2010). Schulleitung international. In Bohl et al. (Hg.), S. 213-221.
- ___ (2012). Belastungs- und Beanspruchungserleben von Schulleitung. Erste Ergebnisse einer Schulleitungsstudie in den deutschsprachigen Ländern. In *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 1:2012*, S. 23-25.
- ___ (2022). Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischer Führungskräfte. Welche Faktoren sind bestimmend für Gesundheitsförderung an Schulen? In: *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 1:2022*, S. 14-17.
- Huber, Stephan Gerhard & Schneider, Nadine (2022^a). Keine gute Schule ohne ein gutes Führungsteam und engagierte Lehrkräfte. <https://www.campus-schul-management.de/magazin/keine-gute-schule-ohne-gutes-fuehrungsteam-und-engagierte-lehrkraefte> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- ___ (2022^b). Professionalisierung von Schulleitung. Europäische Trends und Entwicklungslinien. In *b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands 3:2022*, S. 10-16.
- Keller-Schneider, Manuela & Albisser, Stefan (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), S. 9-29.
- Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.) (2013), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, Annette (2023). Welche Aufgaben hat die Schulleitung? <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/welche-aufgaben-hat-die-schulleitung/> (zuletzt aufgerufen am 01.08.2023).
- Kupetz, Maxi (2022). Invoking Personal Experience and Membership Category: Syrian Students' Tellings in Focus Groups. In Filipi, Anna; Ta, Binh Thanh; Theobald, Marianne (Hg.), *Storytelling Practices in Home and Educational Contexts. Perspectives from Conversation Analysis*. Singapur: Springer, S. 225-252.
- Leonhard, Jens & Röhrs, Falko (2020). Lachen als Mittel der Beziehungsgestaltung in schulischen Elterngesprächen. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 21/2020*, S. 52-75.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.

- Maurer, Andrea; Zügner, Cathrin & Bachmaier, Regine (2007). *Konflikte in Lehrerkollegien. Verhaltensweisen in kritischen Interaktionen und Zusammenhänge mit Merkmalen von Person und Arbeitssituation*. Universität Regensburg. <http://doi.org/10.5283/epub.3364>
- Mundwiler, Vera (2017). *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Murphy, Joseph & Hallinger, Philip (1989). Equity as Access to Learning. Curricular and Instructional Treatment Differences. In: *Journal of Curriculum Studies* 21 (2), S. 129-149. <http://doi.org/10.1080/0022027890210203>
- Nieskens, Birgit (2012). Organisationsdiagnose als Grundlage der guten gesunden Schule. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hg.), S. 257-287.
- Oakes, Jeannie & Lipton, Martin (1992). Detracking Schools: Early Lessons from the Field. In *Phi Delta Kappan*. 73(6), S. 448-454.
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership_9789264044715-en#page1 (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).
- Rahm, Sibylle & Schröck, Nikolaus (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Robinson, Viviane M. J. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Melbourne: Australian Council for Educational Leaders Inc.
- Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In Bohl et al. (Hg.), S. 29-36.
- ___ (2017). *Schulleitung auf den Punkt gebracht*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- ___ (2019). *Schulentwicklung auf den Punkt gebracht*. Frankfurt (Main): Debus Pädagogik.
- Sacher, Julia (2019). Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In *HLZ – Herausforderungen Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(2), S. 1-19. <http://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-75>
- Schwickerath, Josef (2008). Mobbing und Stress im Lehrerzimmer – Konflikte und Ansätze zur Veränderung. Vortragsfolien zum 18. Bundeskongress für Schulpsychologie. Stuttgart. https://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/buko/2008/pdfs_nach/schwickerath_vortrag.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.05.2023).
- Seib, Sibylle (2009). Einsatz von Rollenspielen im Hauptseminar zum Thema ‚Gespräche in der Schule‘. In Birkner, Karin & Stukenbrock, Anja (Hg.), S. 103-115.
- Sergiovanni, Thomas J. (1984). *Handbook for Effective Department Leadership in today's Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon. <http://doi.org/10.1177/0013161X7701300311>

- Stokoe, Elizabeth (2014). The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. In *Research on Language and Social Interaction* 47(3).
<http://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>
- Thillmann, Katja; Brauckmann, Stefan; Herrmann, Christoph & Thiel, Felicitas (2015). Praxis schulischer Personalentwicklung unter den Bedingungen der Neuen Steuerung. Empirische Befunde aus den Forschungsprojekten SHaRP und StABil. In Abs, Hermann Josef; Brüsemeister, Thomas; Schemmann, Michael & Wissinger, Jochen (Hg.), *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-228.
- Tian, Meng & Huber, Stephan Gerhard (2020). Mapping Educational Leadership, Administration and Management Research 2007–2016: Thematic Strands and the Changing Landscape. In *Journal of Educational Administration* 2(58), S. 129-150.
- Warwas, Julia (2008). Belastungserleben schulischer Führungskräfte – Welche Rolle spielt das individuelle Zeitmanagement? In Warwas, Julia & Sembill, Detlef (Hg.), *Zeit-gemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 149-169.
- (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiser-Zurmühlen, Kristin (2022) How to Get a Grip on Processes of Communalization and Distinction in Group Interactions—An Analytical Framework. In *Front. Psychol.* 13:786685. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786685>
- Wissinger, Jochen (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000) 6, S. 851-865.
<http://doi.org/10.25656/01:6927>
- (2013). Schulleitungshandeln und Förderung der Professionalität unter Lehrpersonen. Eine Analyse institutioneller und struktureller Entwicklungsbedingungen. In Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan; Wissinger, Jochen (Hg.), S. 185-208.
- Wittmann, Eveline & Dormann, Markus (2014). Bürokratisierung als Regelfall? Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In Büchter, Karin; Bohlinger, Sandra & Tramm, Tade (Hg.), *Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung*. <https://www.bwpat.de/ausgabe/25/wittmann-dormann> (zuletzt aufgerufen am 26.05.2023).

Über die Autorin

Dr. phil. Clara Luise Finke studierte Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Seit 2019 leitet sie den Bereich Sprechwissenschaft am Zentrum für Lehrer:innenbildung und Schulforschung der Universität Leipzig und verantwortet die Module „Körper – Stimme – Kommunikation“. Zuvor war sie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU tätig sowie als freie Trainerin u. a. in den Feldern Medien und Schule. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kommunikation und Stimme in Pädagogik und Andragogik sowie Gesprächsforschung im sprach- und sprechwissenschaftlichen Kontext.

Korrespondenzadresse: clara.finke@uni-leipzig.de

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5925-1142>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Clara-Luise-Finke>