

Das Unmögliche managen – Schulleitung als Beruf¹

Analyse und Würdigung der täglichen Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern

Der Beruf des Lehrers zählt neben dem des Politikers und des Therapeuten für Sigmund Freud zu den drei „unmöglichen Berufen“. Unmöglich, weil alle drei Berufe hinter ihren selbstgesteckten hohen und zugleich diffusen Zielen stets zurückbleiben; weil ihnen Heilsbringern gleich heterogene uneinlösbare Erwartungen entgegengebracht werden und weil sie nicht auf eindeutige Handwerkzeuge zurückgreifen können, die mit Sicherheit zum Erfolg führen. Das Leiten einer Schule kann vor dem Hintergrund der vielfältigen Handlungsaufforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter und dem ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsrahmen als ein weiterer „unmöglicher Beruf“ betrachtet werden. Schulleitungen sind aufgefordert, das Unmögliche zu managen. Im Folgenden werden besondere Herausforderungen, die in der Leitung einer Schule liegen, betrachtet. Im Zentrum steht dabei die Analyse und Würdigung der täglichen Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Autor: **Dr. phil. Ronny Jahn** • Foto: **Fotolia**



Leugnung von Hierarchie in einer Kultur des Machtverdikts

EINE SCHULE, IST EINE SCHULE, IST EINE SCHULE

Bedingungen erfolgreichen Leitens sind weithin bekannt: Sinnstiftung, Sachorientierung, Beziehungspflege und Kritikfähigkeit bilden hier zentrale Elemente. Trotz des Wissens um diese Faktoren bringt die Leitung einer Schule besondere Schwierigkeiten mit sich. Es scheint, als widersetze sich Schule systematisch aller guten Ratschläge und betone ihre Eigengesetzlichkeit. Doch worin liegt Eigengesetzlichkeit? Betreten wir eine Schule, ein Krankenhaus, eine Anwaltskanzlei, eine Bank, ein Theater, eine Versicherungsgesellschaft, einen Sportverein oder etwa ein Gericht, sind wir uns der Besonderheit der jeweiligen Organisation sofort bewusst. Wir werden kaum ein Gericht mit einer Schule verwechseln, ohne jedoch postwendend explizieren zu können warum. Vielmehr erfassen wir intuitiv: Eine Schule ist eine Schule und ein Gericht ist ein Gericht. Gleichzeitig begegnen wir in Organisationen gleich welcher Art **universellen Dynamiken**. So zwingen alle organisationalen Zusammenhänge dazu, sich mit hierarchischen Strukturen oder Zugehörigkeitsbedingungen auseinanderzusetzen. Die Fragen „Wer kann wem gegenüber Einfluss geltend machen?“ und „Welche Rechte und Pflichten sind mit einer Mitgliedschaft verbunden?“ stellen sich bewusst oder unbewusst in jeder Organisation (einführend dazu Kühl 2011).

Im Folgenden wird erläutert, weshalb sich die **spezifischen Eigengesetzlichkeiten** in der Leitung einer Schule begrifflich als *Sog des Infantilen* und als *Kultur des Machtverdiktis* fassen lassen. Darüber hinaus wird skizziert, inwiefern *widersprüchliche organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen* den inkonsistenten Handlungsraum von Schulleiterinnen und Schulleitern bilden.

SOG DES INFANTILEN

Der Begriff vom Sog des Infantilen zielt auf eine schulische Besonderheit, die es wahrscheinlicher macht, als Erwachsener mit der eigenen überwunden geglaubten Infantilität konfrontiert zu werden (vgl. Fürstenau 1979). Der Sog des Infantilen im Rahmen der Schule als Institution begünstigt eine Regression in infantiles Denken und Handeln im Sinne einer Wiederbelebung der eigenen Kindheit. Dabei ist der Begriff infantil hier weder negativ konnotiert, noch fasst er zuallererst kindliches Verhalten wie etwa lautstarkes Brüllen, Trotzreaktionen oder Ähnliches. Vielmehr verweist er auf eine Entwicklungsphase, für die die von machtvollen und machlosen Fantasien begleitete Auseinandersetzung mit der Familie sowie unmittelbar daran anschließenden Autoritätsbeziehungen zentral ist. Kennzeichnend für solche asymmetrischen Konstellationen ist die objektive Abhängigkeit des Heranwachsenden vom Erwachsenen bei gleichzeitigem Drang des Ersteren zur Unabhängigkeit. Damit einhergehend ist die Autonomie des Halbwüchsigen noch nicht vollständig ausgeprägt, was ihn freilich nicht daran hindern darf, eine Haltung zur Welt einzunehmen, die in potenziert Art und Weise genau vom Gegenteil ausgeht. Mit anderen Worten: Will der Heranreifende eigenständig werden, wird er sich größer machen müssen, als er ist und sich dabei an der Realität der Erwachsenenwelt brechen, wodurch das Gefühl evoziert werden kann, einflussloser zu sein, als dies tatsächlich der Fall ist. Damit im Zusammenhang muss für Erwachsene angenommen werden, dass sie souverän zwischen arbeits- und lebensweltlichen Kontexten unterscheiden können, während das für Heranwachsende gerade nicht gilt (vgl. Oevermann 1996). In diesem Sinne ist Schule von dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Nichterwachsenen geprägt. Lehrer sind aufgefordert, Schüler mit der sanften Gewalt der Kultivierung zu disziplinieren und zu Erwachsenen zu erziehen. Eine damit einhergehende Schwierigkeit besteht darin, im Zuge der Arbeit erwachsen zu bleiben und nicht dem Sog des Infantilen nachzugeben. Wenn wir bedenken, dass an größeren Schulen häufig über tausend Schüler von wenig mehr als hundert Lehrern unterrichtet werden, wird die Herausforderung angemessenen Bestehens vor der infantilen Kraft leicht auch in quantitativer Hinsicht fassbar.

Was folgt daraus für das Schulleitung-Lehrer-Verhältnis? Sowohl Schulleitung als auch Lehrer verbringen einen wesentlichen Anteil ihrer Arbeitszeit in einer nicht hintergehbaren asymmetrischen Beziehung mit Heranwachsenden. Wollen beide jenseits des Unterrichts zusammenarbeiten, müssen sie von einer Minute auf die nächste berücksichtigen, dass sich die Arbeitsvoraussetzungen erheblich verändert haben. Nicht mehr Heranwachsende bilden jetzt die Gegenüber, sondern Erwachsene, denen die Fähigkeit zu rollenangemessenem Handeln unterstellt werden muss. Der spontane Wechsel von der zeitlich überwiegenden Beziehungsstruktur des Unterrichts in die Logik kollegialer Zusammenarbeit ist alles andere als eine einfache Angelegenheit. Ist doch nun nicht mehr pädagogisches Handeln gegenüber Schülern gefragt, sondern der Austausch über jenes unter Kollegen. Während Ersteres noch nicht entwickelte Autonomie stets mitdenken muss, führt die Übernahme dieser Haltung in den Austausch unter Erwachsenen zu unangemessener Pädagogisierung im Sinne einer sachlichen Infantilisierung.

Angesichts dessen macht die Ermöglichung und Förderung eines sachorientierten Dialoges unter erwachsenen Rollenträgern einen wesentlichen Aspekt schulleiterischer Arbeit aus. Die damit einhergehenden Herausforderungen liegen darin, Kollegen vorzusteigen, die von einer Arbeit geprägt sind, für die die unauflösbare Asymmetrie zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen konstitutiv ist und die es mit Blick auf ihre Führungsexpertise im Rahmen des Unterrichts in Bezug auf Führung „besser wissen“.

FACHDISKURS UNTER WIDRIGEN BEDINGUNGEN

Die Schwierigkeiten, die sich aus den beschriebenen Gegebenheiten für eine Zusammenarbeit erwachsener Rollenträger ergeben, werden nachvollziehbarer, wenn wir uns die üblichen Rahmenbedingungen von schulischen Dienstbesprechungen oder Konferenzen vergegenwärtigen. Nicht selten finden diese im Lehrerzimmer oder in Klassenzimmern statt. Beide bilden alles andere als eine günstige räumliche Basis für den fachlichen oder organisationsbezogenen Diskurs. Als Vorbereitungs- und zugleich Aufenthaltsraum markiert das Lehrerzimmer räumlich eine Grenze zwischen Lehrern und Schülern, schmiegt sich dabei jedoch an die Logik des Klassenzimmers an: Tischgruppen oder eine lange Tafel, viele Personen auf wenig Raum, kein Rückzugsort. Wenn das Lehrerzimmer Lehrern einen Raum bieten soll, sich dem Kontakt mit Schülern phasenweise entziehen zu können, begünstigt die Organisation dieses Rückzugsraumes in der Regel genau das Gegenteil: eine räumlich wie organisational induzierte Reproduktion des Sogs des Infantilen. Nicht anders verhält sich, wenn – wie insbesondere an Grundschulen üblich – Lehrerkonferenzen aufgrund von Platzmangel in bunt geschmückten Klassenzimmern stattfinden. Nicht selten zwängen sich die Anwesenden dann auf winzige Stühle und blicken auf eine Tafel vor der die Schulleiterin oder der Schulleiter die Konferenz eröffnet. Dass diese räumlichen Bedingungen allen Akteuren psychische und physische Anstrengungen abverlangen, um bei der Sache der Schule – also z. B. Fragen der Schulentwicklung – zu bleiben, ist augenscheinlich. Die äußeren Faktoren begünstigen eher die Reproduktion einer Schulstunde, die durch eine Lehrerin oder einen Lehrer – respektive der Schulleiterin oder des Schulleiters – eröffnet wird, als einen Austausch erwachsener Rollenträger. Die ohnehin bestehende Herausforderung eines Wechsels vom Modus des Unterrichts in den des fachlichen Diskurses wird durch die räumlich-organisatorische Rahmung nicht verringert, sondern dramatisch erhöht. Soll trotzdem eine sachbezogene, kollegiale Diskussion gelingen, müssen die Anwesenden den äußeren Eigentümlichkeiten eine stabile rollenbezogene Haltung entgegensetzen.

Eine weitere schulische Besonderheit liegt in der systematischen Leugnung von Hierarchie in einer Kultur des Machtverdiktis. Die Vorstellung eines Machtverdiktis fasst das Dilemma, dass die Verfügung

und Durchsetzung von Macht zum Zwecke der Erziehung in der asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler seitens des Ersteren unumgänglich sind und dies zugleich sowohl von Schule als auch Gesellschaft verleugnet wird, um mutmaßlich unfaire Verhältnisse zu kaschieren. Kollektiv verdrängt wird dabei vor allem, dass die Formung der ungeformten Natur des Kindes eine schmerzhaft Durchsetzung der Macht des Stärkeren – des Lehrers im Auftrag der Gesellschaft – gegenüber Schwächeren – in Gestalt der Schüler – bedeutet (Adorno 1965). In diesem Zusammenhang hat in der Moderne die Schule als Institution neben der Familie die herausragende Erziehungsfunktion. Ohne die heilenden Möglichkeiten familiärer Bindungen erfahren Heranwachsende in schulischen Kontexten erstmals und unvermeidlich gesellschaftliche Entfremdung in Form distanzierter, rollenförmiger Beziehungen und lernen, sich in solchen autonom und angemessen zu bewegen.

Eine Antwort auf die paradoxe Aufforderung zur Erziehung in einer Kultur des Machtverdikts ist ein pädagogischer Idealismus – wie er sich etwa in Gestalt des Lehrers als Berater und Lernbegleiter oder in der Inklusionsidee realisiert –, der sich dogmatisch auf das Wohl des Kindes zentriert und dabei ausblendet, dass Erziehung immer auch ein schmerzhaftes Kräften unter ungleichen Voraussetzungen ist. Womit zugleich eine institutionelle Eigenheit schulischer Zusammenhänge verdeckt wird.

Was folgt daraus für den Beruf Schulleitung? Schulleitung steht vor der Herausforderung, in einer Kultur zu führen – das heißt Entscheidungen zu treffen –, in der Führung oft noch als illegitim gilt. Einerseits soll Schulleitung Einfluss auf die Geschichte ihrer Schule nehmen, andererseits ist Unabhängigkeit und Gleichheit oberstes Gebot im Lehrerkollegium. Vor diesem Hintergrund wird die Ausübung von Macht im Sinne eines nicht hintergehbaren Ringens um Einfluss tabuisiert und findet im Verborgenen statt. Mit Blick auf die aktuelle Bewegung zu größerer Eigenverantwortung der Einzelschulen heißt die paradoxe Aufforderung an Schulleitung: Führt, aber wehe, ihr führt!

ICH HAB MAL 'NE FRAGE (...)

Für das Verständnis der Dynamik des Machtverdikts ist folgender Dialog² aufschlussreich, der sich im Rahmen einer Dienstberatung eignete. (siehe Abbildung 1)

Ohne an dieser Stelle in eine detaillierte Gesprächsanalyse einzusteigen, zeigt der Dialog eindrücklich, womit sich Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Arbeit regelmäßig konfrontiert sehen. Jenseits von unterrichtsrelevanten Sachthemen verhandeln Lehrer und

Schulleiter hier in der Logik von Auflehnung und Unterwerfung die Frage legitimer Einflussnahme.

Augenscheinlich sieht Herr A den Schulleiter in der Moderationsrolle, während ein unbestimmtes Wir diskutieren soll. Folgen wir unserem Alltagswissen, bedeutet das, der Schulleiter ist für die technische Organisation von Redebeiträgen zuständig – beispielsweise in der Zuweisung von Rederechten –, während sich die übrigen Anwesenden mit Sachthemen auseinandersetzen. Damit wird unterschlagen, dass Herr B nicht für die interessenneutrale Zuweisung von Rederechten verantwortlich ist, sondern als Schulleiter die Gesamtverantwortung für die Schule trägt und damit maßgebliche Interesse verfolgt.

Herr A stellt mit seinem Redebeitrag insofern fehlende fachliche Souveränität zur Schau, als er zu verstehen gibt, sich unter inhaltlicher Beteiligung des Schulleiters nicht zur Sache äußern zu können, ihm aber zugleich die Moderationsrolle zuweist. Er erklärt so, sachliche Fragen weder mit noch gänzlich ohne Beteiligung der Schulleiterin diskutieren zu können. Zugespitzt formuliert drängt er darauf, die Souveränität des Lehrerkollegiums gegen den Einfluss des Schulleiters zu wahren, und zeigt dabei zugleich, dass er sachbezogene Interessen und Argumente nicht frei artikulieren kann, sondern vielmehr eines Probe- beziehungsweise Schutzraumes bedarf. Eine Lösung dieses Dilemmas sieht er darin, dem Schulleiter die Rolle des Moderators zuzuweisen und sich so der inhaltlichen Triftigkeit seiner Argumente zu entziehen.

Der Logik von Auflehnung und Unterwerfung folgend, antwortet der Schulleiter seinem Kollegen nun nicht etwa mit: „Da haben Sie etwas grundsätzlich missverstanden, als Leiter dieser Schule diskutiere ich selbstverständlich mit und bin maßgeblich an Entscheidungsprozessen beteiligt.“ Vielmehr stimmt er Herrn A zu und unterläuft damit seinerseits seine Leitungsposition.

Im Sog des Infantilen sowie der Virulenz des Machtverdikts bewältigt der Schulleiter die Herausforderung, Balance zu halten zwischen Beteiligung und autoritärer Verfügung,

indem sich seine legitime Führungsposition unter aktiver Beteiligung seiner selbst in einer undifferenzierten Gruppe von Meinungsträgern auflöst. Die partizipative Idee nimmt damit nicht die Gestalt eines sachorientierten Dialogs unter hierarchisch positionierten Rollenträgern an, in dem die Triftigkeit rollenindifferenter Argumente zählt, sondern realisiert sich als sachindifferentes Ringen um Gleichheit um der Gleichheit willen.

WIDERSPRÜCHLICHE ORGANISATIONALE UND RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Angesichts des Machtverdikts sowie des Sogs des Infantilen könnten konsistente organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen die Leitung einer Schule begünstigen. Die ausführliche Analyse von Schulrechtsdokumenten zeigt indes, dass die organisationalen und rechtlichen Rahmenbedingungen schulleiterischen Handelns von Inkonsistenz geprägt sind. Entgegen der geläufigen Annahme, Schulleitungen seien rechtlich stark gestellt, ist die Position der Schulleitung von abhängiger Gestalt. Dem symbolischen Gewicht der Schulleitung steht deren strukturell schwache Position gegenüber. Sie ist mehr von Regeln beherrscht, als dass sie selbst über einen gestaltbaren legitimen Herrschaftsraum verfügt (vgl. Nevermann 1982, Wissinger 2013). Beispielfhaft seien hier etwa der Prozess zur Einstellung von Vertretungslehrkräften genannt oder die Kompetenzen der Schulleitung im Aufnahmeverfahren der Grundschule.

An vielen Schulrechtsdokumenten zeigt sich, dass die rechtlich fixierte Entscheidungskompetenz der Schulleitung eine leere Hülle ist. So wird im Brandenburger Schulgesetz etwa die zunächst eindeutige Aussage: Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet über die Aufnahme an die Schule, durch die weiteren Erläuterungen des Gesetzgebers gegenstandslos. Eine Entscheidung ist, die aus einer endlichen Anzahl von Handlungsmöglichkeiten – für die alle gute Gründe existieren – gewählte Handlung, ohne dass deren

- | | |
|-------------------------|---|
| A (Lehrer): | Herr B, ich hab mal 'ne Frage. War das jetzt 'ne Diskussionsrunde, oder? |
| B (Schulleiter): | Das ist 'ne Diskussionsrunde. |
| A (Lehrer): | OK. |
| B (Schulleiter): | Warum? Rede ich Ihnen jetzt zu viel am Stück? |
| A (Lehrer): | Nee, nee. Sie können ruhig. Aber, weil es ja eine Diskussionsrunde hier ist. |
| B (Schulleiter): | Ja, ja. |
| A (Lehrer): | Das war jetzt eher so ein Zwiegespräch. Also ich dachte, Sie sind mehr in der Moderationsrolle und wir diskutieren. |
| B (Schulleiter): | Ja. Ich wollte auch meine Meinung mit einbringen. |

Abbildung 1

Konsequenzen vorab vollends absehbar sind. Im Hinblick auf die Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters über die Aufnahme an die Schule ergibt sich daraus, dass sich Schulleiterinnen und Schulleitern keine Handlungsalternativen stellen und somit nichts zu entscheiden ist. Das Aufnahmeverfahren folgt verwaltungstechnischen, standardisierten Regeln, über die andernorts bereits entschieden wurde. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter mit ihrer Unterschrift die Aufnahme eines Kindes an die Schule bescheinigen, zeichnen sie sich für ein Verfahren verantwortlich, auf das sie selbst keinen Einfluss haben. Sie entscheiden nicht, sondern tragen Verantwortung. Heißt es im Gesetz ungeachtet dessen: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet (...)“ (BbgSchulG § 51, Abs. 1), wird hier ein Möglichkeitsraum imaginiert, der nicht existiert. In diesem Zusammenhang ist die Lage an Privatschulen nicht einfacher, jedoch strukturell verschieden. Der schulleiterische Handlungsraum wird hier noch maßgeblicher von wirtschaftlichen Interessen und Schulgeld zahlenden Eltern bestimmt.

GELINGENSAKTOREN FÜR DAS MANAGEN DES UNMÖGLICHEN

Analog zu Führungskräften anderer Berufsfelder ist die Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern geprägt von persönlichen Gesprächen, Fragmentierung, hoher Geschwindigkeit und häufigen Unterbrechungen. Wie Führungskräfte des mittleren Managements im Allgemeinen werden sie mehr von stetig einströmenden Aufgaben und Anfragen getrieben, als dass sie selbst diese initiieren, organisieren und kontrollieren (ausführlich und nach wie vor aktuell dazu Wolcott 1973). Dabei teilen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Team- und Abteilungsleiterpositionen anderer Organisationstypen eine Sandwichstellung. Die Sandwichmetapher verweist auf strukturbedingte Loyalitätskonflikte zwischen Team beziehungsweise Abteilung und nächsthöheren Organisationsebenen.

Jenseits der allgemeinen Herausforderungen von Führungskräften liegen die besonderen Schwierigkeiten in der Leitung einer Schule im Sog des Infantilen in einer Kultur des Machtverdichtes. Eine angemessene schulleiterische Einflussnahme zum Zwecke der Sicherung und Entwicklung des Unterrichts ist vor diesem Hintergrund alles andere als selbstverständlich.

Die Leitung einer Schule kann als das Management des Unmöglichen betrachtet werden, weil sie die Organisation des „unmöglichen Lehrerberufs“ zum Ziel hat und ihr dazu neben widrigen Soziodynamiken kein hinreichend konsistenter Handlungsspielraum zur Verfügung steht. Bezüglich der Frage nach der Veränderbarkeit dieser Gemengelage stellt sich aus bildungshistori-

scher Perspektive Nüchternheit ein. Dass ungeachtet dessen tagtäglich an vielen Schulen professionell unterrichtet wird, zeigt freilich, dass Schulleiterinnen und Schulleitern das Management des Unmöglichen regelmäßig gelingt. Die Gelingensfaktoren dafür sind weniger schicke „Führungsformeln und Führungsmethoden“ als vielmehr diplomatische Künste, psychische und physische Widerstandsfähigkeit beziehungsweise Widerstandsressourcen sowie eine stabile professionelle pädagogische Haltung. Dies lässt sich nicht in Trainings oder Seminaren lernen, sondern bedarf der berufsbezogenen Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit sowie der regelmäßigen Reflexion des eigenen Handelns in konkreten anspruchsvollen Führungssituationen und zwar vor dem Hintergrund der spezifischen Kultur der jeweils „eigenen“ Schule.

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf der Dissertation des Autors, die unter dem Titel: *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf*, bei Springer erschienen ist. Den Schwerpunkt des Buches bilden die detaillierte Rekonstruktionen von Schulleitungssitzungen, Dienstbesprechungen und Elterngesprächen sowie ausführliche Beobachtungen schulleiterischer Arbeit.

² Der Originaldialog wurde zum Zwecke der vorliegenden Veröffentlichung gekürzt und verfremdet. Das detaillierte Gesprächsprotokoll sowie die ausführliche Analyse dessen, findet sich in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Publikation: *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf*.

Zum Autor: Dr. phil. Ronny Jahn berät als Supervisor (DGsv) und Organisationberater Schulen und Schulleiter und ist assoziierter Forscher der Psychoanalytischen Universität Berlin, Kontakt über jahn@p-und.o.de

Literatur:

- ▷ Adorno, Theodor W. (1965): *Tabus über dem Lehrberuf. Vortrag im Institut für Bildungsforschung Berlin*. In: *Neue Sammlung* 5 (6).
- ▷ Fürstenau, Peter (1979): *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*. In: Peter Fürstenau: *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▷ Jahn, Ronny (2016): *Im Sog des Infantilen. Schulleitung als Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▷ Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- ▷ Nevermann, Knut (1982): *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▷ Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main.
- ▷ Wissinger, Jochen (2014): *Schulleitung und Schulleitungshandeln*. In: Ewald Terhart, Bennewitz, Hedda und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- ▷ WOLCOTT, HARRY (1973): *The Man in the Principal's Office. An Ethnography*. Illinois: Waveland Press.