

2 Vom Abstrakten zum Konkreten: Ethnografische Feldskizzen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen zum Forschungsrahmen und den Befunden erster hypothetisch-explorativer Erkundungen des Tätigkeitsfeldes eines Schulleiters nähern wir uns unserem Objekt von Interesse in einem zweiten Schritt über ethnografische Beobachtungen schulleiterischer Praxis. In Anlehnung an den Titel einer Arbeit von Dieter Claessens¹⁹ wenden wir uns damit nach dem mehr oder weniger abstrakten Nachdenken über den organisationalen und institutionellen Möglichkeitsraum schulleiterischen Handelns der Betrachtung konkreter schulleiterischer Praxis zu (Claessens 1993). Insbesondere in der deutschsprachigen Schulleiter- und Schulleitungsforschung sind in den letzten Jahren kaum ethnografische Forschungen auszumachen. Hier standen und stehen vor allem Forschungsfragen zur Effektivität und Wirksamkeit neuer Steuerungsmodelle im Zentrum des Interesses, die sich mit standardisierten Erhebungs- und Auswertungsmethoden zielführender beantworten zu lassen scheinen. Ein Verweis auf einen Klassiker der (ethnografischen) Schulleiterforschung, Harry Wolcott, findet sich in der einschlägigen deutschen Forschungsliteratur umstandslos letztmalig bei Baumert und Leschinsky (vgl. Baumert, Leschinsky 1986, Wolcott 1973). Vor dem Hintergrund der von Wolcott herausgearbeiteten, nach wie vor aktuellen schulleiterischen Handlungsprobleme im Rahmen kultureller, schulischer Besonderheiten ist dies durchaus verblüffend.²⁰ Zunächst werden daher we-

¹⁹ Claessens entwickelt im Zuge seiner Arbeit: *Das Konkrete und das Abstrakte*, die These, dass der Mensch durch die Entwicklung abstrakter, großer gesellschaftlicher Formationen – wie Organisationen und Institutionen – überhaupt erst Mensch werden konnte, er aber andererseits unfähig ist, zu diesen abstrakten Gebilden ein direktes, emotionales Verhältnis zu finden (Claessens 1993). In diesem Sinne wird unsere Untersuchung nun insofern sinnlich nachvollziehbarer, als wir Schulleiter in ihrem konkreten täglichen Tun beobachten. Die vorliegende Arbeit trägt somit auch zur Erhellung des Verhältnisses von abstrakter organisationaler sowie institutioneller schulischer Rahmung und konkreter schulleiterischer Praxis im Sinne Claessens bei.

²⁰ Tulowitzki verweist gleich zu Beginn seiner fallorientierten Untersuchung zum Arbeitsalltag französischer Schulleiter auf Wolcott. Er merkt an, dass die Arbeit Wolcotts seinerzeit kritisiert wurde, weil er nur einen spezifischen Schulleiter untersuchte und der große zeitliche Aufwand der Studie in keinem Verhältnis zu den gewonnen Erkenntnissen stand (Tulowitzki 2014). Dieser Kritik kann umstandslos mit einem Verweis auf die Erkenntnisse sowie den personellen, zeitlichen und finanziellen

sentliche Befunde Wolcotts kritisch gewürdigt, womit zugleich den daran anschließenden ethnografischen Beobachtungen die im Zuge der vorliegenden Untersuchung entstanden, der Weg bereitet wird. Ziel dieses Kapitels ist es, schulleiterische Praxis analytisch dicht und sinnlich nachzuvollziehen, gleichsam in sie einzutauchen. Ganz so als hätte man einen guten Reiseführer gelesen, sollte es dem Leser am Ende des Abschnitts möglich sein, sich in einer Schule, insbesondere in der Position des Schulleiters, zurechtzufinden. Im Unterschied zur methodisch kontrollierten Rekonstruktion schulleiterischer Praxis im dritten Kapitel steht damit zunächst deren sinnfälliger, literarisch verdichteter Nachvollzug in Anlehnung an fokussiert ethnografisches Vorgehen im Zentrum der Analyse.²¹

2.1 Ein Klassiker der Ethnografie: The Man in the Principal's Office (Harry Wolcott)

Basis der 1973 veröffentlichten Monografie „The Man in the Principal's Office“ bildet eine von Wolcott Mitte der 60iger-Jahre unternommene ethnografische Studie über einen Grundschulleiter des Columbia-School-Distrikts im US-amerikanischen Bundesstaat Oregon. Wolcott geht darin der Frage nach, was ein Schulleiter tut, wenn er eine Schule leitet. Anders als vorhandene Untersuchungen, die sich bereits damals insbesondere auf normative Soll-Bestimmungen schulleiterischen Handelns und über Fragebögen erhobene schulleiterische Selbstauskünfte begrenzten, wählt er dazu den Weg einer zweijährigen, täglichen Beobachtung eines Schulleiters. Bezüglich seiner Forschungsmotivation schreibt er:

Most of the literature of educational administration readily available to the student or practitioner, however, tends to be normative in its approach – it tells principals and would-be principals what they ought to do and remains seemingly unaware of what is actually going on. (...) More recently I have been struck with the manner in which the rapidly expanding body of educational research shows a trend toward huge, costly studies which often yield striking unimportant data. (...) The surveys tell us

Aufwand späterer und aktueller Forschungsprojekte begegnet werden. Ohne Zynismus ist mit Blick auf die vorliegenden Forschungsergebnisse durchaus zu bemerken, dass in den letzten vierzig Jahren zwar zahlreiche Forschungen zu Schulleitern unternommen wurden, der Erkenntniszuwachs jedoch bemerkenswert gering ist.

²¹ Hier im Sinne einer fokussierten soziologischen Ethnografie, anders als dies für klassische ethnologisch-ethnografische Arbeiten gilt, ist ihr Untersuchungsfeld kleiner, dem Forscher mehr oder weniger bekannt und dessen Forschungsinteresse auf einen ausgewählten Aspekt fokussiert (Knoblauch 2001, Rademacher 2009). Darüber hinaus ist der Feldaufenthalt im Rahmen fokussierter Ethnografien deutlich geringer, er beträgt in der Regel nicht Jahre, sondern Tage. Vor diesem Hintergrund ist Wolcotts Arbeit eher als ethnologisch-ethnografische Arbeit zu verstehen, die im Abschnitt 2.2. dargestellten Beobachtungen hingegen lehnen sich an fokussiert ethnografisches Vorgehen an.

little about too many, and they tell us more about how the subjects acted during the filling of the questionnaire than about how they act in their „real“ life. (...) Human beings get lost in masses of figures which bury the very subjects of study. (Wolcott 1973: xii ff.)

Um die „wirkliche“ Handlungspraxis des US-amerikanischen Grundschulleiters zu erschließen, konzentriert sich Wolcott auf eine konkrete Person: *The Man in the Principal's Office*, mit dem Pseudonym *Edward Bell*, den er gleichsam als Schatten über zwei Jahre auf Schritt und Tritt begleitet. Das leitende Forschungsinteresse dabei ist, die Eigentümlichkeiten, die in der Leitung einer Grundschule liegen, aus kulturtheoretischer Perspektive zu beschreiben und zu analysieren. Im Ergebnis zeigt sich die detailliert ausgeleuchtete Figur eines spezifischen Grundschulleiters, die dazu beiträgt, die Rolle des Schulleiters im Allgemeinen besser zu verstehen (vgl. ebd.: vii). Wenn Wolcott schreibt, die Bewährungsprobe jeder ethnografischen Studie liege darin, Lesern zu ermöglichen, in einer sozialen Konfiguration von Interesse antizipieren und interpretieren zu können, was vor sich geht, so als wären sie selbst Mitglied der untersuchten Sozialität, hat sich seine Studie insofern bewährt, als sie mich beim ersten Betreten einer Schule im Rahmen meiner Forschung in die Lage versetzte, mich selbstständig orts- und kulturkundig zu bewegen, so als wäre ich mit den Gegebenheiten bereits bestens vertraut, ohne dabei die notwendige analytische Distanz zu verlieren (vgl. ebd. xi). Wolcotts Befunde ermöglichten mir gleichsam ein „blindes Sehen“ (vgl. Allert 2014).

Für unsere Überlegungen zentrale Ergebnisse sind: Schulleiter werden eher von Anliegen anderer Akteure getrieben, als dass sie selbst Anliegen vortragen und umsetzen (*a*); die wesentliche Funktion von formalen Treffen an einer Schule ist nicht die Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen, sondern die Aufrechterhaltung und Validierung hierarchischer Ordnung (*b*); bezüglich der Entscheidungskonsequenzen unterscheidet sich die Herausforderung, das tägliche schulische Geschäft zu bewältigen, wesentlich von der Herausforderung, eine Schule von Jahr zu Jahr über Jahre hinweg zu leiten (*c*); nicht der Akt, Lehrer als deren Vorgesetzter zu bewerten und sich gegebenenfalls um deren Versetzung zu bemühen, ist anrühlich und unangenehm, sondern dies offiziell zu tun (*d*); Schulleiter sind weniger Agenten des Wandels, als vielmehr konservative Bewahrer (*e*) und, damit im Zusammenhang, eine wesentliche Eigenschaft erfolgreicher Schulleiter ist nicht die eines wegweisenden „pädagogischen Leuchtturms“, sondern auszuhalten, dass nicht viel veränderbar ist, auch wenn genau das Gegenteil erwartet wird (*f*).

ad a): Entsprechend anderen Befunden zum Arbeitsinhalt des mittleren Managements im Allgemeinen zeigt sich, dass auch die Arbeit *Ed Bell's* von geplanten formalen sowie stetig einströmenden mehr oder weniger zufälligen informalen

Treffen und täglichen Routinen geprägt ist (Kmetz, Willower 1982; Mintzberg 1973; Tulowitzki 2014). Auffällig ist indes vor allem, um wie viele vermeintliche Kleinigkeiten sich der Schulleiter kümmert.

A distraught-looking teacher appeared at the doorway, apparently looking for Ed but hesitant to interrupt the meeting. Ed asked immediately: Can we help you? The Teacher, Miss Lowe, spoke quietly to him about a problem with the way one of the girls in her fifth-grade class was dressed. Ed said: I'll come down and talk to her when I get a chance. (Wolcott 1973: 23)

Verfolgt man Wolcotts Ausführungen, entsteht im geistigen Auge des Lesers die Gestalt eines Vaters.²² Vater *Ed*, der sich sowohl um Schüler als auch Lehrer kümmert, der rügt, lobt, beruhigt, vorausschaut und zur Raison ruft. Er ist der sichere Rückhalt für alle schulischen Akteure, auf den man sich verlassen kann, wenn es brenzlich und unangenehm wird. *Ed Bell* ist gleichsam die Letztinstanz an seiner Schule. In diesem Zusammenhang schreibt Wolcott, dass die meisten Probleme warten können, bis *Ed* sich ihrer annehmen kann. Augenscheinlich wird die Abwesenheit des Schulleiters insbesondere bezüglich etwaiger Disziplinprobleme an der Schule ähnlich gehandhabt wie die häusliche Abwesenheit des Vaters: „*Wait till the principal gets back. He'll take care of it [you].*“ (ebd.: 123)

Über diese Beobachtung hinaus ist die von *Ed* unterschiedlich erlebte Arbeitsbelastung durch formale und informale Treffen sowie Routinearbeiten aufschlussreich. Psychisch und physisch fordern ihn informale Treffen und Routinearbeiten offenbar weitaus weniger stark als geplante formale Treffen. Nachvollziehbarerweise ist seine verfügbare Zeit für ungeplante Treffen und Routinearbeit geringer, wenn eine Vielzahl geplanter Termine seine Anwesenheit erfordern. Interessant ist indes, dass der Schulleiter an Tagen mit wenigen terminierten Treffen zuweilen gleichsam ratlos darüber wirkt, was als Nächstes zu tun ist. Er widmet sich also nicht sofort inhaltlicher Arbeit – etwa der Schulentwicklung –, die nur aufgrund hinderlicher Verwaltungsarbeit warten musste, wie es die pädagogische Praxis oft beklagt (Vogelsänger 2009). Vielmehr verbringt er im Falle weniger geplanter Termine mehr Zeit mit ungeplanten Gesprächen und Routinearbeiten, wodurch erst gar keine „Leerzeiten“ entstehen. Wolcott verweist in diesem Zusammenhang auf die allgemein in Arbeitskontexten beobachtbare *Parkinson Law*, die besagt, dass sich eine jeweilige Arbeit in dem Maße ausdehnt, wie Zeit (und Personal) zur Verfügung steht (Wolcott 1973; Parkinson 1966) In diesem Sinne

²² Im Falle einer Schulleiterin, wie dies in der vorliegenden Untersuchung zuweilen der Fall war, entsteht das Bild der sorgenden Mutter. Es ist anzunehmen, dass die strukturellen Unterschiede und damit verbundenen verschiedenen Funktionen von Mutter und Vater im Rahmen der Familie in Verbindung mit der differenzierten Gestalt von Schulleiterinnen und Schulleitern stehen. Diesem Gedanken wird hier jedoch nicht weiter nachgegangen.

beansprucht beispielsweise ein Gespräch mit Kollegen X oder das Schreiben eines Gutachtens nicht der Sache nach eine Arbeitszeit Y, sondern genau die Zeit, die jeweils zur Verfügung steht.²³ Deutlich wird an dieser Stelle, dass der Schulleiter bezüglich des Einsatzes seiner Arbeitskraft und qua Amtes weniger selbst Prioritäten setzt, als vielmehr der Prioritätensetzung anderer Akteure folgt. Die unterschiedliche psychisch und physisch erlebte Intensität formaler, informeller und routinemäßiger Treffen und Aufgaben spiegelt dabei eine nicht unerhebliche Dynamik wider, der die Schulleiterposition ausgesetzt ist. Die Schwierigkeit der Bewältigung dieser Dynamik liegt dann gerade im Wechselspiel von hoher und geringer Anspannung bei andauernder Verantwortung für den Schulbetrieb und damit der potenziellen Möglichkeit, im Krisenfall gänzlich beansprucht zu sein. Vor diesem Hintergrund stellt Wolcott die Frage, was passiert, wenn der Schulleiter abwesend ist. Irritierend scheint zunächst, dass alle befragten Personen äußern, die Abwesenheit des Schulleiters ändere für ihre Arbeit nichts. Vor dem Hintergrund des Befundes, die Position des Schulleiters sei in erster Linie für die (krisenhaften) Anliegen anderer zuständig ist, verwundert dies freilich weniger. Die organisationale und pädagogische Routine wird durch *Ed's* Fehlen nicht gestört, erst eine wie auch immer geartete Krise der Routine verweist auf die Abwesenheit des Schulleiters respektive eines gesamtverantwortlichen Entscheidungsträgers (Wolcott 1974: 175ff.).

Festzuhalten ist freilich, dass sich die Schulleiterposition in den genannten Punkten wenig von Führungspositionen des mittleren Managements anderer Felder unterscheiden dürfte. Auffällig ist einzig, dass sich *Edward Bell* einem Vater gleich um unzählige vermeintliche Bagatellen kümmert, was durch Delegation zu verändern wäre. Jenseits der Möglichkeit des Delegierens und damit der Konzentration auf die Leitungs- und Führungskompetenz des Schulleiters ist anzunehmen, dass sich in der Hinwendung des Schulleiters zu kleinsten Angelegenheiten eine strukturelle schulische Besonderheit ausdrückt, die wir vorläufig als **Sog des Infantilen** bezeichnet haben. Die Beschäftigung mit mutmaßlichen Nichtigkeiten ist dann nicht in erster Linie als mangelnde Delegationsfähigkeit des Schulleiters zu verstehen, sondern als Hinweis auf ein infantiles Milieu, das erwachsenen Rollenträgern qua struktureller Konstellation erschwert, Verantwortung zu übernehmen, hingegen die Verantwortungsabgabe und Unterwerfung unter eine gleichsam paternalistische oder matriarchalische Leitung begünstigt.

²³ Der scheinbar triviale Hinweis, auf dieses jedem bekannte Phänomen zeigt, dass aufgewendete Arbeitszeit und Arbeitsgegenstand einander nicht direkt bedingen und damit die Dokumentation von Arbeitszeit – wie etwa im Zuge von Qualitätssicherungsverfahren – wenig darüber Auskunft gibt, welcher Zeit die angemessene Bearbeitung einer Sache tatsächlich bedarf. Dies gilt freilich sowohl im Falle geringer als auch reichlich aufgewendeter Arbeitszeit.

ad b): Im Verlaufe seiner Studie beobachtete Wolcott *Ed* bei unzähligen geplanten Sitzungen mit Kollegen, Eltern, anderen Schulleitern sowie Vorgesetzten. Der manifeste Sinn dieser Veranstaltungen schienen in der Regel die Initiierung und Realisierung von Kommunikations- und kollektiven Entscheidungsprozessen in Bezug auf eine Sache. Bemerkenswert ist, dass Wolcott diesen Anspruch in nahezu keiner Sitzung verwirklicht sah. Stattdessen beobachtete er meist eindimensionale Kommunikation, in der bereits getroffene Entscheidungen mitgeteilt, Klagen geäußert, Unmut kundgetan sowie Entscheidungen vertagt wurden. Den wesentlichen Zweck formaler Treffen sieht Wolcott daher auf einer anderen Ebene:

The latent functions of meetings, especially those within the educator subculture, accomplished rather different purposes. First, they served to validate role-to give visible evidence of being engaged with the "problems and issues" of schooling. Secondly, and more importantly, they served to validate existing status hierarchies and to provide a continuing process for reviewing each person's position in those hierarchies. (...) What actually transpired at any of the meetings was never as important as the underlying issue of who could call a meeting for what purposes, who felt obligated to attend, and what kind of priority was adequate for an excuse. (ebd.: 122)

Jenseits individueller Handlungsorientierungen ist in formalen Treffen also eine latente organisationale Eigendynamik virulent, die der Hierarchie- und damit Systemerhaltung dient. Die Position des Schulleiters als Referenzpunkt im Wechselspiel des Untergebenen- und Vorgesetztendaseins spielt dabei offenbar eine herausragende Rolle. So sieht Wolcott den wesentlichen Zweck von *Eds* Insistieren auf der Teilnahme des Kollegiums an einer Nachmittagsveranstaltung zu einem Schulprojekt nicht etwa in der Sache begründet, sondern in der Frage, ob der Schulleiter nachmittags auf die Lehrerschaft zugreifen kann oder nicht. Dass *Ed* die Teilnahme an formalen Treffen als intensivste Arbeitszeit erlebt, wird vor diesem Hintergrund insbesondere mit der aufzubringenden Kraft für die Statusbehauptung und Hierachierhaltung in Verbindung stehen. Mit Blick auf unsere hypothetisch-explorativen Erkundungen stellen eine institutionelle schulische Besonderheit dann die Aufrechterhaltung und Validierung hierarchischer Ordnung im Rahmen formaler Treffen in einer **Kultur des Machtverdikts** dar.

ad c): Einen entscheidenden Unterschied zwischen den pädagogischen Interessen des Lehrerkollegiums und der gesamtorganisatorischen Perspektive des Schulleiters sieht Wolcott in deren Orientierung an der Zukunft der Schule als Organisation. Während Erstere sich vor allem mit Fragen auseinandersetzen, die das aktuelle Schuljahr betreffen, ist insbesondere Letzterer darüber hinaus immer schon mit der Planung und Organisation zukünftiger Schuljahre beschäftigt. Ein wesentlicher Sinn von Führung liegt offenbar in der Antizipation und Gestaltung

von Zukunft sowie in der damit verbundenen Absorption von Ungewissheit bezüglich zukünftiger Ereignisse und Entwicklungen.²⁴ Jenseits der institutionellen schulischen Besonderheiten dürften sich Schulleiter hier wenig von anderen Führungskräften unterscheiden. Dabei scheint die Funktion antizipierender Zukunftsbewältigung proportional mit der Höhe der Führungsposition im Rahmen eines hierarchisch geordneten Organisationsgebildes zu steigen.²⁵ Im Vergleich zu höheren Führungsebenen, wie dem Schulministerium, spielt die Auseinandersetzung mit Fragen zukünftiger Entwicklungen für Schulleiter dann eine geringere Rolle.

ad d): Bezogen auf die von uns herausgearbeitete **Kultur des Machtverdikts** ist die Beobachtung aufschlussreich, dass nicht der Akt, Lehrer als deren Vorgesetzter zu bewerten und sich gegebenenfalls um deren Versetzung zu bemühen, anrühlich und unangenehm ist, sondern dies offiziell zu tun (ebd.: 245ff.) Exemplarisch ist hier die an Transparenz orientierte Evaluationspraxis. Im deren Rahmen treten Schulleiter und Lehrer weniger in einen professionellen kritischen Austausch um gelungenes und weniger gelungenes pädagogisches Handeln als vielmehr in ein ritualisiertes, sozial geschmeidiges „Feedbackgespräch“, in dem Kritik – wenn überhaupt – latent geäußert wird. Als eine Folge beobachtet Wolcott, dass Schulleiter Probleme mehr verschieben – beispielsweise die Auseinandersetzung mit sogenannten Problemlehrern –, als sie klar zu benennen und zu bewältigen. Es spricht einiges dafür, dass zunehmend detailliert zu dokumentierende und von den Teilnehmenden zu unterzeichnende Evaluationsgespräche nicht zur Etablierung eines kritisch reflexiven Austausches beitragen, sondern vielmehr zur Aufrechterhaltung der Nichtbesprechbarkeit pädagogischen Tuns erwachsener Rollenträger

²⁴ Haubl spricht in diesem Zusammenhang vom Latenzschutz. „Gute“ Führung hat demnach die Funktion, Veränderungsdruck so lange zu dethematisieren, bis genügend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihn zu bearbeiten. Bezüglich der Entwicklungsfähigkeit einer Organisation bedeute dies, zu wenig Latenzschutz führe zu Fragmentierung, zu viel dagegen zur Immunisierung des Status quo (Haubl 2012: 372).

²⁵ Vor dem Hintergrund fünfunddreißigjähriger Forschungsarbeit kommt Jaques zu dem Schluss, dass in der differenzierten Auseinandersetzung mit zukünftigen Ereignissen sowie diesbezüglicher Verantwortung der wesentliche Sinn und Zweck von Hierarchie gründen (Jaques 1996). Danach sei die steigende Komplexität der Arbeit höherer hierarchischer Ebenen weniger über quantitative Mehrarbeit als vielmehr über eine qualitative Veränderung zu erklären: die zunehmende Verantwortung für die Zukunft der Organisation. Offenbar finden sich gleichsam universelle Zeitstufen von Verantwortung für zukünftige Ereignisse, die sich in allen Organisationen zeigen: drei Monate, ein Jahr, zwei, fünf, zehn und zwanzig Jahre. Nach diesen differenzierten zeitlichen Verantwortungshorizonten bilde sich der Sache nach – unabhängig von Gehaltsstufen – kollektiv anerkannte Hierarchie aus. Konflikte zwischen Führenden und Geführten entstehen dann vor allem, wenn Verantwortungsbereiche zu nahe beieinanderliegen, also etwa eine neue Hierarchiestufe formal eingeführt wurde, obwohl sich die betreffenden Akteure hinsichtlich der Reichweite ihrer Beschäftigung mit zukünftigen Fragen wenig unterscheiden. Spannungen zwischen Schulleiter und Lehrerkollegium wären aus dieser Perspektive folglich unter anderem damit zu erklären, dass sich beide Hierarchieebenen in ihren zeitlichen Verantwortungshorizonten nicht hinreichend unterscheiden.

im schulischen Kontext. Verfügen Akteure im Ergebnis organisationaler Veränderungsprozesse über weniger geschützten Handlungsraum, führen (pädagogische) Leitideen wie Transparenz, Demokratie und Partizipation in der praktischen Realisierung offenbar eher zu Verdunklung statt Aufklärung. Das Informelle wird dann nicht über Formalisierung besprechbar, sondern geradezu potenziert in den inoffiziellen „Busch- und Flurfunk“ verdrängt. Vor diesem Hintergrund scheinen manifest an Transparenz orientierte Evaluationsprozesse die **Kultur des Machtverdikts** im schulischen Kontext latent zu stützen. Mit Einschränkungen dürfte dies freilich auch auf außerschulische Organisationskontexte zutreffen.

ad e): Im Gegensatz zu programmatischen Veränderungsaufrufen wie: „Vom Leiten und Verwalten, zum Führen und Gestalten“ (Hessisches Kultusministerium 2010; Schratz, Hartmann, Schley 2010), kommt Wolcott zu dem Schluss, dass Schulleiter angemessener als „konservative Bewahrer“ denn als „agents of change“ zu begreifen sind.

It is ironic and even paradoxical that school administrators have been so touted in recent years as “agents of change”. I believe that their contribution in education is quite the opposite of change, and although that contribution is equally essential to the institution, it happens to be an unheralded function both within the institution itself and in a society that reveres novelty and change. School principals serve their institution and their society as monitors for continuity. (...) The real change agents of schools in modern society are the young teachers, the young parents, and pupils themselves. (ebd.: 321)

Die Position des Schulleiters dient demnach insbesondere der Aufrechterhaltung der Schule als Institution und Organisation. In diesem Sinne gewährleisten Schulleiter – mannigfaltiger Veränderungsbemühungen zum Trotz – die kontinuierliche Organisation systematischen Erziehens und Unterrichtens. Konservativ sind sie dabei insofern, als sie die schulische Organisation gegen stetige Tendenzen der Vergemeinschaftung durchsetzen (vgl. ebd.). Eine wesentliche Aufgabe des Schulleiters in Bezug auf das Lehrerkollegium sind dann die Durchsetzung und Pflege der Orientierung an der Lehrerrolle in einem Milieu potenzieller Entgrenzung, das wir als **Sog des Infantilen** begrifflich gefasst haben. Die Herausforderung, Kontinuität zu sichern und gleichzeitig den immer wieder von außen an sie herangetragenen Veränderungsaufforderungen gerecht zu werden, bewältigen Schulleiter dabei vor allem über die Ausbildung einer Veränderungsrhetorik im Unterschied zu tatsächlichen Veränderungsbemühungen.

ad f): Seine Beobachtungen resümierend kommt Wolcott zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Schulleiter eher keine wegweisenden „pädagogischen Leuchttürme“ sind, sondern vor allem aushalten, dass sie nicht viel verändern können, auch wenn genau das Gegenteil von ihnen erwartet wird (ebd.: 306ff.). Schulleiter

sind eingebunden in ein hierarchisches System, verfügen über einen sehr begrenzten Handlungsraum und sind somit strukturbedingt eher leitende „Funktionäre“ als autonome Führungskräfte. Die Position des Schulleiters in der Organisation Schule scheint einer Strohpuppe gleich, die den Schein erweckt, zu gestalten, es aber faktisch weder darf noch kann. In der Logik bürokratischer Organisationen sind Schulleiter offenbar eher Informationen durchreichende Vermittler zwischen verschiedenen Hierarchieebenen und Interessengruppen, über die lediglich der Zuckergruss unternehmerischer Autonomie gestreut ist. Für den Schulleiter führt diese Situation in die uns bereits bekannte Doppelbindung: Führe! Aber wehe, du führst!, und damit in eine vor allem strukturell bedingte potenzielle Überforderung (Jahn 2013). Damit im Zusammenhang haben wir angenommen, dass die adäquate Besetzung der Position des Schulleiters einer Person bedarf, die über diplomatische Künste, die Fähigkeit zur Unterordnung, eine stabile professionelle Haltung sowie psychische und physische Leidensfähigkeit verfügt. Gleichsam als Gratifikation für die Zumutungen, die ihr das Schulleiteramt abverlangt, kann sie sich im Gegenzug mit einer Leitungsposition schmücken, die faktisch unausgefüllt bleiben kann und muss. Angesichts dessen scheinen an Einflussnahme, Gestaltung und Veränderung orientierte Personen für das Schulleiteramt weniger geeignet (vgl. Wolcott 1973: 325).

Keinesfalls gering schätzt dieser Befund die Arbeit des Schulleiters, im Gegenteil. Er zeigt, vor welche besonderen Herausforderungen schulleiterisches Handeln gestellt ist. Verantwortung übernehmen zu müssen, ohne über dafür adäquate Entscheidungskompetenzen zu verfügen, ist nur eine. In diesem Zusammenhang schließt Wolcott die Darstellung seiner Studie mit einer Anmerkung, die die Triftigkeit unserer Annahme eines **Machtverdikts** im schulischen Kontext illustriert:

Teachers are sometime noted for at least giving the appearance of being an “authority-resting lot”. Perhaps this is because their role is ultimately so vulnerable to the influence of power and status within both the educational system and the broader community which they serve. I must admit to a strain of that authority-resisting nature in my own personality, and I sometimes wondered if, as a former teacher, I harbored a subconscious (or at least carefully suppressed) wish to unveil the administrative superstructure in public schools as mindless, senseless, and superfluous to the process of schooling. However (...) in whatever form the administrative structure takes, however, the extent of specialization and differentiation that characterize the occupation of teaching and the organization of schools necessitate hierarchical ordering. Someone is going to be in charge. (ebd.: 318f.)

Die Forschungsarbeit ermöglichte dem ehemaligen Lehrer Wolcott offenkundig, aus dem Feld Schule hervorzutreten und sich aus externer Position die Sinnhaftigkeit von Hierarchie zu erschließen sowie Schulleiter zugleich dabei zu beobachten, wie sie die Herausforderung der Aufrechterhaltung hierarchischer Ordnung in einer machtablehnenden Kultur bewältigen. Dass US-amerikanische Schulleiter anders als ihre deutschen Kollegen keinen Unterrichtsverpflichtungen nachkommen müssen, dürfte sie diesbezüglich sowie im Umgang mit dem **Sog des Infantilen** strukturell unterstützen.

Auf der Suche nach institutionellen schulischen Besonderheiten sowie der Regelmäßigkeit schulleiterischen Handelns liefert uns Wolcotts Arbeit aufschlussreiche Befunde. Zu unterscheiden sind hier allgemeine Handlungsprobleme von Führungs- und Leitungskräften des mittleren Managements, Handlungsprobleme von Schulleitern sowie Handlungsprobleme des Schulleiters *Ed Bell*. Beobachtet Wolcott *Ed Bell*, drücken sich folglich in dessen Tun allgemeine Antworten auf Herausforderungen von Führung und Leitung aus, Antworten von Schulleitern im Besonderen sowie spezifische Antworten der Person *Ed Bell*. Für uns von Interesse ist *Ed Bell* 's Arbeit vor allem als allgemeiner Fall schulleiterischen Handelns im Rahmen der Schule als Institution. Dass diesbezügliche Studienergebnisse Wolcotts nach wie vor *länderübergreifend* triftig sind, zeigt die Diskussion der Befunde einer jüngst von Tulowitzki veröffentlichten Untersuchung zum Arbeitsalltag von fünf französischen Schulleitern (Tulowitzki 2014: 162ff.). So stellt er fest, dass Schulleitern in der Literatur zwar unbestritten eine Schlüsselrolle in der Schulentwicklung zukommt, sich die von ihm beobachteten Schulleiter mit Einschränkungen jedoch kaum mit Entwicklungsfragen beschäftigten. Vielmehr sei ihr Arbeitstag stark fragmentiert und von der Beschäftigung mit unzähligen vermeintlichen Kleinigkeiten geprägt. Wie schon Wolcott beschreibt Tulowitzki den Schulleiter als Feuerwehrmann, der von Krisenherd zu Krisenherd eilt. Zeit für Innovation bleibe ihm nicht.

Das Setzen von Zielen, das Entwickeln von Visionen, ein Einfluss auf die Organisation, der als transformativ bezeichnet werden kann, all das konnte kaum beobachtet werden. (Tulowitzki 2014: 167)

Als Lösungen schlägt Tulowitzki Delegation und Wissensmanagement vor. Dabei sieht er nicht, dass diese weder neue Bewältigungsstrategien sind noch dass seine Beobachtungen weniger als individuelle Unzulänglichkeiten eines jeweiligen Schulleiters zu begreifen sind, sondern zuallererst als Ausdruck beständiger allgemeiner organisationaler und institutioneller Besonderheiten der Schulleiterposition. Diese werden dann freilich von Schulleitern jeweils mehr oder weniger angemessen bewältigt, wie es die fünf von ihm untersuchten Fälle zeigen. Jenseits dessen stellt Tulowitzki auch vierzig Jahre nach Wolcott, in einem anderen Land,

unter veränderten gesellschaftlichen sowie politischen Rahmenbedingungen und vor dem Hintergrund vielzähliger Forschungen, jedoch resümierend fest: dass Schulleiter in der Spannung zwischen kollegialer und hierarchischer Logik über einen eingeschränkten Handlungsspielraum verfügen, keinen Zugriff auf Lehrer haben, diese nur schwer zur Mitarbeit zu bewegen sind und infolge dessen Schulleiter regelmäßig ein Gefühl von Machtlosigkeit und Resignation äußern (ebd.: 162ff.).

Vor dem Hintergrund der Befunde Wolcotts blicken wir nun im Folgenden auf das alltägliche Tun des Schulleiters Rainer Roth. Roth ist langjähriger Schulleiter des Berliner Sinfort-Gymnasiums und wurde von mir im Jahr 2012 in drei Beobachtungsphasen über insgesamt vier Wochen auf Schritt und Tritt bei seiner Arbeit begleitet. Insgesamt beobachtete ich im Rahmen der vorliegenden Studie vier Schulleiterinnen und Schulleiter aus Berlin-Brandenburg, zwei davon über mehrere Wochen, zwei über Tage und Stunden. Die jeweiligen Feldphasen stellten in erster Linie das *in situ* Erheben schulleiterischen Handelns und damit einen umfassenden Zugang zu Protokollen (Teamsitzungen, Mitarbeiter- und Elterngespräche, Telefonate, Briefe) schulleiterischer Praxis sicher, die im dritten Kapitel einer methodisch-kontrollierten Analyse unterzogen werden. Zuvor soll uns jedoch die ethnografisch orientierte Beobachtung eines Arbeitstages von Rainer Roth einen sinnlichen Nachvollzug schulleiterischer Herausforderungen ermöglichen. Die Auswahl Roths sowie des dargestellten Tages aus dem vorhandenen Datenmaterial ist pragmatisch und inhaltlich begründet. Erstens wurde der im Folgenden beschriebene Arbeitstag von mir schlicht handschriftlich sehr detailliert dokumentiert und kann insofern als gewöhnlich gelten, als der Schulleiter ganztägig an der Schule zugegen war. Zweitens wird Roth im Tagesverlauf mit einem besonderen krisenhaften Ereignis konfrontiert, in dessen Zuge allgemeine schulleiterische Handlungsprobleme in potenziert Weise virulent werden.

2.2 Ethnografische Beobachtungen eines Arbeitstages von Rainer Roth: Schulleiter des Sinfort-Gymnasiums²⁶

Das Schuljahr neigt sich dem Ende, die Zeugnisvergabe steht vor der Tür. Einmal mehr versuche ich, das in einem altehrwürdigen Haus beheimate Sinfort-Gymnasium vor dem Schulleiter zu betreten. Im Zuge meiner Feldaufenthalte machte ich wiederholt die Erfahrung, dass die von mir begleiteten Schulleiter und Schulleiterinnen immer schon an der Schule waren, wenn ich eintraf. Angesichts dessen hielt ich es für aufschlussreich, zu beobachten, was an der Schule passiert, wenn der

²⁶ Alle im Untersuchungsgang aufgeführten Namen sind keine Klarnamen, sondern wurden zum Zwecke der Anonymisierung frei erfundenen.

Schulleiter noch nicht anwesend ist, wie und wann also die Schule gleichsam erwacht. Vergebens, als ich das Schulleiterbüro um 7.22 Uhr betrete, sitzt Roth bereits am Schreibtisch und bearbeitet eingegangene E-Mails. Neben Sekretären und Hausmeistern scheinen Schulleiter in der Regel die Schule vor allen anderen zu betreten und zuletzt zu verlassen. Ein wesentlicher Sinn der für Lehrer augenscheinlichen Daueranwesenheit des Schulleiters dürfte dabei nicht nur in inhaltlichen Notwendigkeiten liegen, sondern in der symbolischen Markierung der Bedeutung der Schulleiterposition, die auf eine vermeintlich umfassende Kontrolle des schulischen Geschehens durch den Schulleiter verweist. In diesem Sinne kann der Schulleiter begründeterweise vorgeben, alles zu hören und zu sehen, weil er im Gegensatz zum Lehrerkollegium stets anwesend ist. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang das schlechte Gewissen, das in mir aufsteigt, wenn ich wieder einmal „zu spät“ am Sinfort-Gymnasium eintreffe. Sicherlich ist mein Schuldempfinden auch durch den Gedanken motiviert, mich meiner Forschung nicht gewissenhaft zu widmen. Gleichzeitig fühle ich mich in meine Schulzeit zurückversetzt, nicht nur einmal wurde ich von Lehrern wegen Zuspätkommens ermahnt. Darüber hinaus aber ist zu vermuten, dass auch Lehrer gegenüber dem Schulleiter Schuldgefühle entwickeln, da ihnen ihre Arbeit im Vergleich zum „*Vierundzwanzig-Stunden-Job*“ (Zitat einer Schulleiterin) des Schulleiters immer schon defizitär erscheint. Vor diesem Hintergrund besitzt der Schulleiter gegenüber seinen Kollegen in schulischen Belangen moralische Deutungshoheit, weil er – öffentlich sichtbar – immer schon mehr als diese arbeitet.²⁷ So erachte wohl auch ich meine zeitintensive Forschungsarbeit im tiefsten Inneren im Vergleich zur Arbeit des Schulleiters eher als verschwenderischen Luxus. Dabei treffe ich an diesem Tag bereits um 7.15 Uhr an der Schule ein, muss allerdings einen Umweg gehen, um zum Schulleiterzimmer zu gelangen, da der Hausmeister viele der schweren Durchgangstüren im Schulgebäude noch nicht aufgeschlossen hat. Die Schule öffnet sich ihren Schülern vollends erst um 7.30 Uhr. Eine Handvoll von ihnen wartet bereits im Treppenhaus auf Einlass. Einige Schüler versuchen, vorab ins Gebäude zu gelangen, werden aber von eintreffenden Lehrern immer wieder zur Ordnung ermahnt. Eine ordnende Regel am Sinfort-Gymnasium scheint, Lehrer können die Schule betreten, wann sie wollen, Schülern hingegen ist der Eintritt erst um 7.30 Uhr erlaubt. Ein organisationssoziologisch interessanter Befund, bedenkt man, dass in Krankenhäusern, Psychiatrien oder Gefängnissen eher keine drängenden Patienten oder Insassen zu beobachten sein werden. Schule schützt sich mit dem geordneten Einlass ihrer Schüler offenbar vor deren ungeordnetem Zustrom und

²⁷ Dieser Befund dürfte auch auf Führungspositionen in Organisationen anderer Felder zutreffen. Die Daueranwesenheit der Führungsperson muss dabei nicht mit deren physischer Präsenz einhergehen, so wird deren potenziell zeitlich unbeschränkte Ansprechbarkeit mittels E-Mail eine ähnliche Symbolwirkung entfalten.

erzieht sie zugleich zum Einhalten von Geschäftszeiten. An dieser Stelle zeigt sich eine Differenz zwischen Schulen und totalen Institutionen im Sinne Goffmans, wie etwa Gefängnissen und Psychiatrien. Im Gegensatz zu deren Insassen drängt es einen nicht unerheblichen Teil von Schülern augenscheinlich derart stark in die Schule, dass diese Wege suchen muss, ihre inneren Abläufe, wie etwa die Vorbereitung des Unterrichts, mithilfe von Zugangsregeln zu sichern. Überspitzt formuliert, drohen Heranwachsende hier also eher sich der Schule zu bemächtigen, als dass Schule unverhältnismäßig auf Heranwachsende zugreift. Diesbezüglich können wir die geregelten Einlasszeiten als organisationalen Schutz vor infantilen Kräften begreifen. Einem ähnlichen Zweck bezogen auf den Schutz des Schulleiters vor stetiger Inanspruchnahme durch Schüler und Kollegen dürfte dienen, dass das Schulleiterzimmer in der Regel nur über das Sekretariat zugänglich ist.

Als Roth gegen 7.31 Uhr sein Büro verlässt, steht an der Empfangstheke des Sekretariats eine ausgesprochen hübsche, durchaus lasziv gekleidete Schülerin der 12b, die auch der Schulleiter unterrichtet. Sie möchte aus einer von Roth auslegten Liste ein Thema für die kommende Projektwoche wählen und übernehmen. Es kommt zu folgendem Dialog²⁸:

- Schülerin: *Es ist ja noch kein anderer da.*
Roth: *Sie sind eben die absolute Nummer eins.*
Schülerin: *Es ist ja gar kein geiles Thema dabei.*
Roth: *Was wäre denn geil?*

Wohl eher unbewusst, aber nichtsdestotrotz augenscheinlich spielen Schulleiter und Schülerin hier mit brisanter Doppeldeutigkeit. Dabei wird klar, wie umstandslos sich Lehrer in latent diffus erotische Situationen mit Schülern verwickeln können. In der Szene betritt unterdessen eine Lehrerin das Sekretariat und überreicht Roth Zeugnisse zur Unterschrift, die er sogleich unterschreibt. Er kommentiert sein Tun mit dem Hinweis, dass er dies rund neunhundertmal mache und daher natürlich nicht wisse, was er da eigentlich genau unterschreibe. Wie auch Führungskräfte in anderen Feldern zeichnet sich Roth augenscheinlich für Prozesse verantwortlich, die er nicht vollends kontrollieren und überprüfen kann.

Inzwischen haben sich zur themensuchenden Schülerin drei weitere männliche Lehrer gesellt und unterstützen sie bei der Auswahl. Unweigerlich entsteht bei mir das Bild einer männlichen Rudelbildung um eine junge, die Aufmerksamkeit sichtlich genießende Frau. Ziel des männlichen Gerangels scheint der Gewinn des weiblichen Interesses. Wem lacht sie zu, wem nicht? Hier geht es weniger um die Themenwahl in Bezug auf die Projektwoche, als darum wer wem wie nahesteht,

²⁸ Die in diesem Kapitel enthaltenen Zitate sind keine Transkripte, sondern meinen Beobachtungsskizzen entnommene Gedächtnisprotokolle.

also um das Aushandeln diffuser Beziehungskonstellationen. Der Leser entrüstet sich möglicherweise über dieses Bild.²⁹ Ich bitte um Nachsicht und gebe zu bedenken, dass die geschilderte Szene zunächst empören mag, aber in der Ausübung des Lehrerberufs qua struktureller Konstellation alltäglich sein dürfte. Zwei Beispiele aus der Unterrichtspraxis einer Grundschulleiterin legen nahe, dass dies keinesfalls nur für männliche Lehrkräfte gilt, sondern die Bewältigung lustvoll aufgeladener Situationen als ein allgemeines Handlungsproblem des Lehrberufs zu verstehen ist.

Beispiel 1

Schüler: Ich möchte keine Mädels bei mir haben.

Schulleiterin: Das wird sich noch ändern Max, das sag ich dir.

Beispiel 2

Als Schulleiterin Sonne die Klasse 3c betritt, rennt Mara auf sie zu und umarmt sie. Wenig später kommt es zu folgendem Dialog zwischen drei Schülern.

Mara: Frau Sonne, ich schreibe dir einen Liebesbrief zum Geburtstag und dann küsse ich dich.

Schülerin X: Ie

Schüler Y: Du küsst mal lieber deinen Vater.

Es spricht einiges dafür, dass sich Lehrer diffusen Situationen mit ihren minderjährigen Schülern nicht entziehen, sondern mit diesen nur mehr oder weniger reflektiert und angemessen umgehen können. Dies gilt sowohl für den Grundschul- als auch den Sekundarbereich, wobei die gesellschaftliche Brisanz der Thematik im Letzteren größer sein dürfte, weil hier die potenzielle Realisierungsmöglichkeit diffuser Beziehungsfantasien zwischen Schüler und Lehrer realer und damit für die beteiligten Akteure zugleich bedrohlicher werden. Analog dazu können wir vermuten, dass diffuse Beziehungsangebote Akteuren im Sekundarbereich in der Regel bewusst sind, ohne sie besprechen zu können, im Grundschulbereich dagegen weitestgehend unbewusst bleiben, aber eher besprechbar sein würden. Die Frage ist also nicht, ob der Lehrerberuf die Aktualisierung diffuser Beziehungselemente begünstigt, sondern wie Lehrer nicht rollenförmige Beziehungsangebote

²⁹ Vinnai hält Fragen um Liebe und Erotik in der Auseinandersetzung um professionelles pädagogisches Handeln für tabuisiert. So könnten beispielsweise durch die erotische Attraktivität von Adoleszenten hervorgerufene sexuelle Regungen des Lehrers nicht thematisiert, geschweige denn ein professioneller Umgang mit diesen diskutiert werden (Vinnai 2007).

bewältigen. Ob die Schulleiter in den geschilderten Szenen mehr oder weniger angemessen agieren, wird an dieser Stelle nicht weiter erörtert.

In unserem Fall wendet sich Schulleiter Roth nach der Unterzeichnung der Zeugnisse den drei ratgebenden Lehrern Trommer, Willing und Gruner zu. Er könne zwar verstehen, dass sich zwei A14 und ein A15 gern von einer jungen Dame unterhalten lassen, doch er würde zwei der Kollegen nun gern sprechen, und Herr Willing solle doch einmal schauen, ob der Finanzplan schon steht. Bezogen auf die junge Dame und die sie umlagernden Herren scheint es, als habe der „Platzhirsch“ gesprochen. In Bezug auf das rollenförmige organisationale Positionsgefüge am Sinfort-Gymnasium hingegen hat der Dienstvorgesetzte Roth die schulische Hierarchie markiert und erneuert und die Anwesenden an ihre herausgehobenen Positionen sowie damit verbundene Mehrarbeit erinnert. A 14 und A 15 sind Besoldungsgruppen innerhalb der Besoldungsordnung A im Rahmen des Bundesbesoldungsgesetzes für Beamte, die mit der Wahrnehmung besonderer Aufgaben verbunden sind (Oberstudienrat, Abteilungsleiter, Funktionsstellen, didaktischer Leiter etc.). Schulleiter von Gymnasien werden gewöhnlich nach der Besoldungsgruppe A 16 entlohnt. Lehrer ohne besondere Aufgaben sind in der Regel in die Besoldungsgruppen A 12 und A 13 eingruppiert. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Roth nicht auf die Funktionen seiner Kollegen, sondern auf deren Besoldungsgruppen hinweist. Er begründet ihre Inanspruchnahme damit zuerst über die verwaltungstechnische Besoldungsfrage und nicht mit sachbezogenen Argumenten. Überspitzt formuliert, fragt die latente Kritik des Schulleiters an den Kollegen also nicht, ob sie ihrer jeweiligen Funktion gerecht werden, sondern ob sie ihr Geld wert sind. In diesem Sinne drückt sich hier eine allgemein bekannte schulunspezifische Kritik am vermeintlich überbezahlten Beamtenapparat aus, vorgetragen freilich vom Schulleiter – seines Zeichens selbst Beamter. Er diskreditiert damit das System, im dessen Rahmen er seine Kollegen mahnend zum Gespräch bittet – keine vielversprechende Ausgangslage für die folgende Unterhaltung.

Roth bittet die Kollegen in das Schulleiterzimmer, wo sie an einem runden Tisch Platz nehmen, und schließt die Tür. Gegenstand des Gesprächs ist eine Exkursion, die Trommer und Gruner mit ihren Leistungskursen unternehmen möchten. Nachdem sie dem Schulleiter ihr Vorhaben erläutert haben, kommt es zu folgendem Dialog:

Roth: Ja, worauf warten Sie?

Gruner: Auf Ihr Okay.

Roth: Mann, irgendwann werde ich noch entscheiden, wie Sie die Schnürsenkel zumachen. Das können Sie doch entscheiden.

Gruner: Deshalb trage ich Schuhe ohne Schnürsenkel.

Alle lachen, Roth öffnet die Tür zum Vorzimmer – in dem sich nun mehrere Schüler an die Empfangstheke gedrängt für Themen der Projektwoche eintragen – und die Kollegen verlassen das Schulleiterzimmer ins Sekretariat. Kaum unterscheidbar ist dort noch, wer Schüler und Lehrer ist, unverkennbar bleibt einzig der Schulleiter. Auch wenn wir das Gespräch zwischen Roth und Gruner an dieser Stelle nicht ausführlich interpretieren, scheint doch dessen Struktur für eine Interaktion unter Erwachsenen eigentlich zwischen Unterwerfung und Aufmüpfigkeit zu changieren, wie wir es von Adoleszenten kennen. So ist der Dialog etwa im Rahmen einer Ferienfahrt zwischen einem Siebzehnjährigen und dessen Betreuer oder zwischen einem Lehrer und einem Schüler der Oberstufe leicht denkbar. Es bedarf offenbar eines Erwachsenen und eines Jugendlichen Gesprächspartners, um sich die Interaktion im Alltag umstandslos vorstellen zu können.³⁰ Kindergärten und Grundschulen kommen dagegen als mögliche Kandidaten eher nicht infrage, da Kindern und Grundschulern noch keine hinlängliche Entscheidungskompetenz unterstellt werden kann. Unter Erwachsenen wirkt der Dialog merkwürdig, da Roth seinen Kollegen nicht zuallererst gute Gründe für ihr Nichtentscheiden, sondern Unmündigkeit unterstellt. Schließlich verweist die Notwendigkeit des Bindens der Schnürsenkel anderer manifest ja auf nichts anderes als eine solche. Herr Gruner seinerseits akzeptiert diese Zuschreibung und opponiert zugleich gegen sie, indem er äußert, keine Schnürsenkel zu tragen. Dabei wird die Unmündigkeitsunterstellung durch das Tragen von Schuhen ohne Schnürsenkel weniger explizit verneint als gewitzt unterlaufen. Was bleibt ihm auch anderes übrig, ohne seine Handlungsautonomie vollends aufzugeben – wie es im Falle von Schweigen der Fall wäre – oder beide Gesprächspartner in eine Krise zu stürzen – wie es ein offener Widerspruch gegen den Ton des Schulleiters tun würde. Die Ironie in der Interaktion dämpft die potenzielle soziale Brisanz für die Gesprächspartner und verschärft sie auf latenter Ebene zugleich. Nüchtern, sachlich könnte der Schulleiter dagegen auch sagen: „Ich habe Ihnen ja schon des Öfteren gesagt, dass Sie solche Angelegenheiten allein entscheiden können. Was hindert Sie eigentlich daran, dies zu tun?“ Woraufhin Gruner antworten könnte: „Ich habe das Gefühl, dass Sie letztlich doch immer alles noch einmal gegenlesen wollen.“ Der Schulleiter würde hier die mangelnde Verantwortungsübernahme seines Kollegen offen kritisieren, während dieser ebenso deutlich anmerkt, dass ihm der Schulleiter keinen Raum für eigene Entscheidungen gewährt. Wir hätten es in diesem Fall mit einem mehr oder weniger symmetrischen, reflektierten Gespräch zwischen erwachsenen Rollenträgern zu tun. In Bezug auf unseren Fall müssen wir konstatieren, dass sich

³⁰ Dass der Sprechakt des Schulleiters auch in dieser Konstellation nicht unproblematisch wäre, ist unbestritten. An dieser Stelle geht es jedoch nicht um Fragen nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns, sondern um die Überlegung, in welchen Situationen uns das Gespräch zwischen Schulleiter und Herrn Gruner im Alltag üblicherweise begegnen könnte.

stattdessen ein infantilisierend ironischer Gesprächsverlauf entwickelt, ohne dass die Akteure sich irgendwie daran stören. Vielmehr ist ihnen der Umgangston offenbar vertraut und entspricht ihren Normalitätserwartungen. Angesichts dessen stärkt die geschilderte Szene unsere Annahme eines infantil geprägten schulischen Milieus, welches erwachsene Rollenträger vor das Problem stellt, im **Sog des Infantilen** in der Rolle zu bleiben.

Zurück im Büro des Schulleiters, widmet sich Rainer Roth um 8.05 Uhr der morgendlichen Durchsicht eingegangener Mails und Dokumente sowie gegebenenfalls zu leistender Unterschriften. Schon um 08.08 Uhr wird er dabei vom pädagogischen Koordinator – im schulischen Jargon PäKo genannt – Uwe Hübscher unterbrochen, der in das Schulleiterzimmer eintritt und die Tür schließt. Während der PäKo dem Schulleiter weitere Zeugnisse zur Unterschrift vorlegt, sprechen beide über das schlechte Niveau einiger Schüler, die Sinfort verlassen und an anderen Schulen ihr Abitur machen. Das Problem sei damit freilich nur verschoben. Universitäten müssten sich in der Folge mit schlechten Voraussetzungen herumschlagen und die Leistungsanforderungen immer weiter herabsetzen. In diesem Zusammenhang kommen Roth und Hübscher auf einen schwierigen Schüler zu sprechen, der zwar gute Noten habe, aber ständig fehle und ein schlechtes Sozialverhalten zeige. Dabei gibt der Schulleiter zu verstehen, dass er das Problem weniger beim Schüler als bei dessen Tutor sieht. Den Schüler plagten lediglich letzte pubertäre Regungen, die sicher abklängen, der Tutor jedoch sei nicht in der Lage, auf diese angemessen einzugehen. Hübscher nickt und legt Roth weitere Zeugnisse vor. Man erörtert flüchtig, wer das Abitur schafft, wer nicht, bei wem es knapp wird, wer wo steht, was man als Lehrer tun möchte, was man tun kann, aber auch, bei wem man eher nicht aktiv wird. Unvermittelt zeigt sich in dieser Situation gleichsam zwischen Tür und Angel die ungeplante, scheinbar beiläufige Auseinandersetzung des Schulleiters mit pädagogischen Fragen. Ein wesentliches den Schulleiter beschäftigendes Problem ist dabei, dass dem Sinfort-Gymnasium Personal in Form von Lehrerstunden gestrichen wird, wenn zu viele Schüler die Schule vorzeitig verlassen. Roth steht vor der Herausforderung, angemessene pädagogische Entscheidungen zu treffen beziehungsweise zu ermöglichen, ohne dabei Gefahr zu laufen, die personelle Besetzung seiner Schule zu verschlechtern. Nicht zuletzt eine wesentliche Funktion von Schule: Selektion, wird also offenbar durch die nicht genuin pädagogische Frage des Personalschlüssels gehemmt. Schulen, die Leistungsanforderungen herabsetzen und damit Schüler halten, können in den Augen von Roth mit (zusätzlichem) Personal rechnen, Schulen die Leistungsanforderungen aufrechterhalten und also auch Schüler verlieren, müssen dagegen eher von weniger Personal ausgehen. Jenseits der (berufs)politischen Frage, ob das sinnvoll ist oder nicht, drückt sich hier die in der Literatur vielfach erwähnte, Schulleiter unter Spannung setzende strukturelle Differenz zwischen

administrativ-organisatorischen und pädagogischen Herausforderungen aus. Als universell kann diese betrachtet werden, weil sie wenn auch in unterschiedlicher Gestalt unabhängig davon entsteht, ob Schule staatlich, privat oder wie auch immer organisiert ist. Pädagogisches Tun und dessen Organisation sind verschieden, wobei Ersteres ohne ein Minimum der Letzteren unmöglich ist. So sind Entscheidungen bezüglich des pädagogischen Personals, ungeachtet durch wen und wie sie getroffen werden, zur Etablierung und Aufrechterhaltung der organisationalen schulischen Integrität unerlässlich und werden sich an pädagogischen Argumenten stets nur als einigen unter anderen orientieren können.

Das Gespräch zwischen Schulleiter und pädagogischem Koordinator wird um 08.30 Uhr von einem Telefonanruf unterbrochen, den die Sekretärin ins Schulleiterzimmer weiterleitet. Der PädKo verlässt den Raum. Eine Mutter möchte mit Roth über die schulische Entwicklung ihres Sohnes David sprechen – zufälligerweise einer der Schüler, über die sich der Schulleiter gerade noch mit seinem Kollegen austauschte. Mit Blick auf Davids Leistungen plädiert dessen Tutor dafür, dass er Sinfort verlässt. Dem Schulleiter liegt der auch von ihm zuweilen unterrichtete Junge jedoch am Herzen. Er gibt der Mutter zu verstehen, dass er die Einschätzung seines Kollegen nicht vollends teilt und beobachtet, dass David es trotz nach wie vor pubertärer Regungen verstanden hat. Er werde daher noch einmal mit dem Tutor sprechen und sein Veto einlegen. David sieht er auch im nächsten Jahr am Sinfort. Als das Gespräch um 08.50 Uhr beendet ist, wendet sich Roth mir zu und erklärt, dass die Arbeit „hinter der Bühne“ unumgänglich sei. David habe sich entwickelt und kapiert, nur weil sein Tutor so ein *harter Hund* sei, dürfe der Schüler jetzt nicht gehen. Als Schulleiter müsse er diesbezüglich als kleines Korrektiv wirken, der Schüler brauche eine zweite Chance. Erneut wird hier deutlich, wie sich Roth unvermittelt und mehr oder weniger nebenbei wesentlichen pädagogischen Problemen widmet. Aufschlussreich ist an der Szene vor allem, dass die Frage: Sinfort verlassen oder nicht, offensichtlich „hinter der Bühne“ durch den Schulleiter qua Amtes und persönlichen Urteils und nicht etwa in der Öffentlichkeit des kollegialen Fachdiskurses entschieden wird. Im Gespräch mit Davids Mutter orientiert sich Roth nicht zuerst an pädagogischen Argumenten und damit an der Unterstellung guter Gründe seines Kollegen, die gegebenenfalls gegenüber anderen Gründen abzuwägen wären, sondern stellt sein Urteil von vornherein über das des Kollegen und solidarisiert sich mit der Mutter. Bei ihr steht er nun im Wort, sodass jede weitere Erörterung der Entwicklung Davids mit dem Tutor oder im Rahmen des Kollegiums nur noch Legitimationscharakter haben kann. Zu kurz griffe an dieser Stelle, das Agieren des Schulleiters als persönliche Unzulänglichkeit zu verstehen, der über Fortbildung wie etwa Coaching oder Schulentwicklung begegnet werden kann. Erkenntnisreicher scheint, sein Handeln als Antwort auf ein allgemeines schulisches Handlungsproblem zu begreifen, das darin liegt, dass Lehrer

auf keine gemeinsame Sprache und keine gemeinsamen Gütekriterien zurückgreifen können, die ihnen einen an fachlichen Argumenten orientierten kollegialen Diskurs erlauben, und daher auf persönliche Urteile angewiesen sind, die schwerlich begründet zu diskutieren sind. Eine Schwierigkeit schulleiterischer Arbeit läge dann darin, mangelnder gemeinsamer pädagogischer Sprache und Gütekriterien zum Trotz Entscheidungen zu treffen, die in der Außendarstellung dem Anschein fachlicher Angemessenheit genügen. In diesem Zusammenhang erwähnt Roth, dass es Schulleiterkollegen gebe, die sich mit Eltern geradezu verfeindet hätten. Er dagegen habe einen Umgang mit ihnen gefunden. Man müsse Eltern den Eindruck geben, sie gestalteten mit, und letztlich doch klarmachen, dass der Schulleiter entscheide. Dass Eltern manchmal anderer Meinung sind, sei doch selbstverständlich, sonst gäbe es keine Elternvertreter, aber schlussendlich – das betont Roth immer wieder – entscheide er. Das Insistieren auf seiner Entscheidungshoheit gegenüber Eltern und Lehrern steht freilich im Gegensatz zu der von uns bisher herausgearbeiteten strukturell schwachen Schulleiterposition. Verständlich wird diese Diskrepanz, wenn wir die Betonung der eigenen Entscheidungsgewalt als persönlichen Umgang mit faktisch geringen Entscheidungskompetenzen betrachten, der die alltägliche Arbeit im Rahmen widersprüchlicher Handlungsaufforderungen und Handlungsmöglichkeiten für Roth sinnvoll und erträglich macht.

Gegen 09.00 Uhr widmet sich der Schulleiter erneut der morgendlichen Durchsicht eingegangener Mails und Dokumente. Er liest mir die Mail eines Vaters vor, Überschrift: *Akute Probleme bei London-Austausch*. Im Zuge eines England-Austauschs hat eine englische Schülerin die Wochenfahrkarte der öffentlichen Verkehrsmittel nicht abgestempelt und wurde von Fahrkartenkontrolleuren erwischt. Trotz erklärender Worte der begleitenden Lehrer soll sie 40 € Strafe zahlen. Die Eltern sind empört. Roth soll nun den „Kampf“ gegen die Verkehrsbetriebe unterstützen, da die verantwortlichen Lehrer keine sichtbaren Anstrengungen zur Klärung des Sachverhaltes unternehmen. Es sind solche vermeintlichen Lappalien, die den Schulleiter während eines erheblichen Teils seiner Arbeitszeit beschäftigen. Mehr oder weniger große Beschwerden, Sorgen und Nöte von Eltern, Schülern, Kollegen und Vorgesetzten, die er in klärender Weise möglichst prioritär bearbeiten soll. Im Vergleich zu Leitungspositionen anderer Berufsfelder scheinen die von Schulleitern in fachlicher Beziehung zu bewältigenden Probleme dabei klein. Zu keinem Zeitpunkt meiner Feldaufenthalte sah ich Schulleiter und Schulleiterinnen vor Aufgaben gestellt, die einen außergewöhnlichen Sachverstand erforderten. Vielmehr waren sie immer wieder aufs Neue in fragile, von widersprüchlichen Erwartungen geprägte Sozialität mit schulischen Akteuren verwickelt, deren wie auch immer geglückte Bewältigung dauerhafter diplomatischer

Künste und damit stetiger psychischer und physischer Präsenz bedarf. So merkt Rainer Roth an:

Dass was Sie als Schulleiter mitbringen müssen, ist keine große Intelligenz. Organisationstalent – ja auch, aber vor allem psychischen Druck aushalten, wenn Sie das nicht können, sind Sie verloren.

Die Triftigkeit dieser Aussage unterstreichend, ist ein Phänomen, das ich an mir selbst beobachten konnte. Am Ende jedes einzelnen Tages im Untersuchungsfeld fühlte ich mich ungewöhnlich erschöpft und leer. Ungewöhnlich insofern, als ich dies von Beobachtungen anderer beruflicher Felder bisher nicht kannte und auf Nachfrage von Kollegen und Freunden auch nicht erklären konnte, was eigentlich so erschöpfte. Auf den ersten Blick hatten die Schulleiter und Schulleiterinnen wenn auch nicht wenig, so doch in der Regel weder Außergewöhnliches noch unverhältnismäßig viel zu tun gehabt. Dennoch fühlte ich mich, als hätte ich den Manager eines Konzerns begleitet. Auch wenn wir über dessen Arbeit aus hermeneutisch-fallrekonstruktiver Forschungsperspektive noch nicht viel wissen, ist davon auszugehen, dass sich dessen Arbeitsumfang und dessen Arbeitsinhalte zumindest quantitativ von dem eines Schulleiters unterscheiden.³¹ Diese Prämisse gesetzt, ist es nicht weit zu der Vorstellung, dass die Leitung eines Konzerns große Probleme mit sich bringt, die Leitung einer Schule dagegen kleine. Die Frage ist freilich, woran die Größe eines Problems ausgemacht werden kann, wie es also um dessen Qualität bestellt ist. Setzen wir als Maßstab Dimensionen wie Finanzvolumen, Sachkenntnis, Mitarbeiterzahl oder Zeithorizont und setzen diese ins Verhältnis zur psychosozialen Anstrengung, die ein Problem sowie dessen Klärung nach sich ziehen, gelangen wir zur sinnbildlichen Frage, wie für Schulleiter vermeintlich kleine Probleme zu augenscheinlich großen Problemen werden. Welche Strukturzusammenhänge begünstigen also, dass in der Schule von außen eher klein wirkende Sorgen und Nöte in der Binnenperspektive von schulischen Akteuren als große Problemlagen erlebt werden? Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die institutionellen schulischen Besonderheiten, die wir als **Sog des Infantilen und Kultur des Machtverdikt** bezeichnet haben. Es spricht einiges dafür, dass angesichts eines qua Konstellation unumgänglichen Milieus kindlich-

³¹ Haubl macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass wir jenseits personenzentrierter Erklärungszugänge über Führungsprozesse im Allgemeinen noch wenig wissen: „Fragebogenuntersuchungen mit Listen vorgegebener Machtmittel (...) erlauben es zwar, individuelle Repertoires zu identifizieren und zu vergleichen, sie verfehlen aber die komplexe, nicht selten konflikthafte Sozio- und Psychodynamik, die dem mikropolitischen Handeln einer Leitungskraft zugrunde liegt.“ (Haubl 2009: 200) In diesem Sinne ist die Rekonstruktion von Protokollen schulleiterischen Handelns, wie in der vorliegenden geschehen, auch für das Verständnis von Führungsprozessen im Allgemeinen erkenntnisreich.

jugendlicher Unreife jede rational motivierte, effektive Auseinandersetzung mit einer Sache ebenso erschwert wird wie in einer machtverdammenden Kultur ein sachlich nüchterner Umgang mit Einfluss in hierarchisch, rollenorientierten Zusammenhängen. Darüber hinaus mögen Probleme im schulischen Kontext zwar geringfügig erscheinen, verhandelt werden sie indes auf Basis hohen Einsatzes: Selektion nach der Leistungsnorm und damit verbundene Zuweisung gesellschaftlicher Positionen. In diesem Sinne stellt Schule strukturell per se für Eltern und Kinder eines der größten Probleme überhaupt dar. Sie rührt an existenziellen Fragen, indem sie daran beteiligt ist, berufsbiografische Möglichkeitsräume zu öffnen und zu schließen. An Dramatik gewinnt dies dadurch, dass allen politischen und pädagogischen Bemühungen zum Trotz keine Instrumente und Methoden vorliegen, die Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsprozesse intentional (evidenzbasiert) steuern könnten. Schule bleibt eine der Sache nach unsichere Veranstaltung, der letztlich nur mit Vertrauen und Zuversicht zu begegnen ist, auch wenn genau dies von Pädagogik, Eltern und Politik nicht eingestanden werden kann. Vor diesem Hintergrund dürfte eine weitere wesentliche Herausforderung schulleiterischen Handelns im Aushalten und Vermitteln lebenspraktisch motivierter Wünsche einerseits und faktischer schulischer Möglichkeiten andererseits liegen. Die beständige Spannung zwischen hohem Einsatz von Eltern und Schülern, damit verbundenen Ängsten und pädagogischen Heilsversprechen sowie nicht kontrollierbarer Unsicherheit ist es dann, die maßgeblich dazu beiträgt, dass an der Schule kleine Probleme als große Probleme erlebt werden.

Im Schulleiterzimmer beginnt Roth sich gegen 09.15 Uhr auf die um 10.00 Uhr beginnende Sitzung der erweiterten Schulleitung³² vorzubereiten. Keine fünf Minuten später stehen zwei Lehrerinnen an der Tür und möchten mit ihm die Verabschiedung einiger Kollegen planen. Wer soll etwas sagen, wer bringt etwas mit, was ist angemessen, was nicht. Erneut stellt sich mir die Frage, wozu die Lehrerinnen hier die Unterstützung des Schulleiters benötigen. Roth fragt dies nicht, sondern widmet sich dem Anliegen seiner Kolleginnen. Wie vergessen scheint die Vorbereitung auf den bevorstehenden Termin mit der erweiterten Schulleitung. Als das Gespräch um kurz vor halb zehn endet, wartet bereits ein weiterer Lehrer im Sekretariat auf den Schulleiter, mit dem er für 09.30 Uhr verabredet ist. Hintergrund ist die von Roth erstellte Dienstbeurteilung des Kollegen Busse, die dieser für eine familiär bedingte Bewerbung in Hessen benötigt. Der Schulleiter bittet ihn ins Zimmer und schließt die Tür. Durchaus offensiv erkundigt sich Busse nach

³² Das erweiterte Schulleitungsgremium ist im Zuge der Reformbemühungen zu „Schulen in erweiterter Verantwortung“ entstanden und soll die transparente und partizipative Führung einer Schule gewährleisten (Avenarius, Döbert 1998; Dubs 2012; Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012).

den Beweggründen des Schulleiters, ihn auf einer Skala³³ von A bis D mit B und nicht A einzuschätzen. Freundlich erklärt ihm Roth, dass dies weniger fachliche als politische Gründe habe. Ein A werde kaum vergeben und würde daher beim potenziellen neuen Arbeitgeber eher Misstrauen wecken. In der Folge tauschen sich beide über den Sinn und Unsinn von Dienstbeurteilungen aus und verlassen das Büro kurz vor zehn ins Sekretariat. Im Lehrerzimmer³⁴ gibt derweil ein scheidender Kollege seinen Ausstand. Zur Bedingung hatte er allerdings gemacht, dass die Schulleitung nichts abbekomme, wie der Schulleiter aus verlässlichen Quellen weiß und mir amüsiert erklärt. Prägnanter könnte sich das mir fortwährend begegnende, oft kindlich ausagierte Ressentiment der Lehrerschaft gegen die Leitung einer Schule kaum ausdrücken.

Ab 10.00 treffen die sechs Mitglieder der erweiterten Schulleitung nach und nach im Zimmer des Schulleiters ein und nehmen am Tisch Platz. Einige kommen von zu Hause, einige direkt aus dem Unterricht, andere aus dem Lehrerzimmer. Roth ist noch im Sekretariat beschäftigt. Ich habe mich vorab entschlossen, der wöchentlich stattfindenden Sitzung der erweiterten Schulleitung diesmal nicht als teilnehmender Beobachter beizuwohnen, sondern lediglich mein Tonband einzuschalten und dann den Raum zu verlassen.³⁵ Hintergrund für mein Vorgehen ist die Frage, inwieweit ich als Forscher die naturwüchsige Kommunikation der Schulleitungsmitglieder störe. Nach längerer Diskussion im Rahmen eines unserer regelmäßigen Forschungskolloquien an der Universität Potsdam hielt ich es für sinnvoll, potenzielle Irritationen im Zuge der Datenerhebung so weit wie möglich zu reduzieren. Das Tonband und meine Anwesenheit sind zwei für die erweiterte Schulleitung ungewohnte Faktoren. Wenn ich nicht an der Sitzung teilnehme, sollte eine mögliche Irritation weniger vorliegen. Es bleibt also einzig das Tonband im Schulleiterzimmer, das ich unter den Augen der Anwesenden auf die

³³ Bis 2013 wurde für dienstliche Beurteilungen in Berlin die Skala A–D genutzt, wobei A die oberste und D die unterste Leistungsgrenze markierte. Seit 2013 wurden die Buchstaben durch die Noten 1–5 ersetzt, dies kann durchaus als Angleichung der Lehrerrolle an die Logik des Unterrichts mit allen sich daraus ergebenden Folgekosten – wie etwa Distanzverlust zum eigenen Tun – verstanden werden.

³⁴ Allein die Organisation und Gestaltung des Lehrerzimmers wäre eine ausgiebige Analyse wert. Kaum ein Arbeitsraum im beruflichen Kontext scheint strukturiert wie ein solches. Als Vorbereitungs- und zugleich Aufenthaltsraum für Lehrer markiert es 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 verhältnismäßig wenig Raum, kein Rückzugsort. Wenn das Lehrerzimmer Lehrern einen Raum bieten soll, sich dem Kontakt mit Schülern phasenweise entziehen zu können, scheint die Organisation dieses Rückzugsraumes aktuell genau das Gegenteil zu begünstigen: eine organisational induzierte Reproduktion des **Sogs des Infantilen**.

³⁵ Die Feldphasen stellten das *in situ* Erheben schulleiterischen Handelns und damit einen umfassenden Zugang zu Protokollen schulleiterischer Praxis sicher. Ausgewähltes Material wird im dritten Teil der vorliegenden Arbeit mithilfe der Objektiven Hermeneutik einer ausführlichen methodisch kontrollierten und damit intersubjektiv nachprüfaren Sinnstrukturekonstruktion unterzogen.

Fensterbank lege. Kurz teile ich den Sitzungsteilnehmern noch mit, dass ich die Sitzung an diesem Tag nur aufnehmen werde, und verlasse gegen 10.15 Uhr das Sinfort-Gymnasium, um in einer nahe gelegenen Kaffee-Bar abseits des Schalllärms in Ruhe einen Kaffee zu trinken. Exterritoriale Orte wie die Kaffee-Bar, aber auch Restaurants, Metzger und Gärten nutze ich während meiner Feldphasen regelmäßig als Rückzugsorte, gleichsam als Inseln erwachsener Sozialität, die mir Ruhe und Distanz zum Tohuwabohu schulischen Treibens sichern.

Als ich gegen 11.00 Uhr zurück an der Schule bin, hat sich diese unerwarteterweise in eine Großraumdiskothek verwandelt. Fenster sind abgeklebt, Nebel zieht durch die hohen Flurgänge und wird von rhythmisch die Farbe wechselndem Blitzlicht durchkreuzt. Hämmernde Bässe lassen Türen und Scheiben beben. Die Etagen des dreistöckigen Schulgebäudes gleichen Tanzflächen, auf denen diverse Musikrichtungen gespielt werden. Es ist laut, Schüler grölen und jaulen, Mikrofone quietschen, Flaschen fallen zu Boden. Die Luft ist stickig, er riecht nach Schweiß und Rauch, an den Wänden bildet sich Kondenswasser. Vorm Sekretariat angekommen, finde ich dessen Tür verschlossen. Ich klopfe mehrmals, woraufhin man mir schließlich öffnet. Kaum eingetreten, wird die Tür schnell wieder geschlossen. Die Sekretärin erklärt, dass die dreizehnte Jahrgangsstufe heute ihren Schulabschluss mit dem allgemeinen Brauch des Abstreichs feiert. Dieser wäre auch angemeldet, Kreativität und Spontaneität seien am Sinfort kaum möglich, raunt man mir hinter vorgehaltener Hand zu. Als Beobachter wundere ich mich. Mehr Ausgelassenheit, als gerade im Schulgebäude erlebt, kann ich mir kaum vorstellen.

Die erweiterte Schulleitung tagt währenddessen noch im Büro des Schulleiters. Gleichsam zwischen Front und Kommandozentrale sitze ich im Sekretariat und warte. Verschlossen die Tür zum Schulgebäude, verschlossen die Tür zum Schulleiterzimmer, das so wie doppelt gesichert erscheint – gesichert vor der draußen sich ereignenden Revolution der Heranwachsenden. Ich erinnere mich, an ein Gespräch zwischen einem Professor der Erziehungswissenschaft und einer älteren Lehrerin:

Professor: Und, was gibt es Neues von der Front?

Lehrerin: Ich bin Gott sei Dank nicht mehr dort, ich bin doch seit zwei Jahren pensioniert.

In potenziert überspitzter Weise glaube ich am Sinfort gerade zu erfahren, dass diese Frage nicht etwa als realitätsferne, ironische Floskel zu verstehen ist, sondern als Ausdruck einer realitätsbasierten Erlebensdimension erwachsener Rollenträger im schulischen Kontext: dem stetigen, kräfteaubenden Kampf gegen infantile, pubertäre Kräfte.

An die Tür des Sekretariats hämmern unterdessen immer wieder Hände und Fäuste. Schüler fordern Eintritt, skandalisieren, den Schulleiter sehen zu wollen. Davon unberührt tagt die erweiterte Schulleitung noch weitere vierzig Minuten, scheinbar stoisch den Lärm ignorierend. Gegen 11.40 Uhr öffnet sich die Tür des Schulleiterbüros. Ein Lehrer lugt ins Sekretariat und will sehen, ob die Schüler schon lauern. Er nutzt die Gunst der Stunde, um im Flur zu verschwinden, als kurze Zeit später eine Kollegin unbehelligt vom Schulgebäude ins Sekretariat gelangt und sich erkundigt, ob denn Unterricht stattfinde oder nicht. Die Sekretärin weiß darauf keine Antwort. Auch ein weiteres Mitglied der erweiterten Schulleitung, das das Büro des Schulleiters verlässt, kann nicht weiterhelfen, darüber habe man in der Sitzung gar nicht gesprochen. Ratlos blicken die Anwesenden einander an. Der Abstreich scheint das Sinfort in eine mehr oder weniger große Krise zu stürzen. Die tägliche Unterrichtsroutine ist gestört und ein souveräner Umgang mit den außerplanmäßigen jugendlichen Eskapaden ist den anwesenden Lehrern augenscheinlich nicht umstandslos möglich. Um 11.46 Uhr treten schließlich auch Roth und die restlichen Kollegen der erweiterten Schulleitung ins Vorzimmer. Roth teilt mir mit, dass er das Tonband jetzt ausgeschaltet habe. Gänzlich vergessen hat er demnach nicht, dass die Sitzung unter „medientechnischer Beobachtung“ stattfindet.

Ohne Blick auf die Ereignisse im Schulgebäude bittet der Schulleiter sogleich den gerade im Sekretariat eingetroffenen Informatiklehrer sowie den PäKo in sein Zimmer und schließt erneut die Tür. Im Gespräch, dem ich nun wieder beiwohne, geht es um die Aufforderung der Senatsverwaltung, sämtliche Passwörter mitzuteilen, da die Informationstechnik am Sinfort-Gymnasium über die Sommerferien erneuert werden soll und kein Lehrer anwesend sein wird. Hintergrund sind offenbar zu schließende Sicherheitslücken im IT-System. Roth zeigt sich erbost. Gar nichts passiere an dieser Schule in seiner Abwesenheit ohne sein Wissen, sonst bringe er dies zur Anzeige. Am Ende solcher vermeintlichen Verbesserungsmaßnahmen stehe doch meist ein Zusammenbruch des am Sinfort etablierten gut funktionierenden Systems. Der Informatiklehrer hält dagegen, dass der derzeitige Umgang mit Sicherheitsfragen an dieser Schule unverantwortlich sei. Endlich bekomme man nun die Möglichkeit, ein sicheres System einzuführen, das in Unternehmen gang und gäbe sei, und alle regten sich auf, dies sei unfassbar. Anders sieht das der PäKo, jahrelang habe man gut mit einem System gearbeitet und nun würden wieder Steine in den Weg gelegt. Alles werde vereinheitlicht und am Ende funktioniere nichts. Standards setzen, das könnten die da oben, alles andere aber falle hinten runter. Jenseits informationstechnischer Sicherheitsfragen scheinen die Anwesenden hier darüber zu diskutieren, inwieweit äußere Instanzen über das Sinfort-Gymnasium betreffende Fragen zu entscheiden haben. Die aus technischer Perspektive nachvollziehbare Einführung eines schulübergreifenden einheitlichen

IT-Systems stellt aus Sicht der Schulleitung einen zentralistischen Übergriff auf ihre Entscheidungsautonomie dar. Der Schulleiter vertagt unterdessen die Entscheidung darüber, wie mit der Senatsanfrage umzugehen ist, und erklärt – möglicherweise angesichts der revolutionären Vorgänge im Schulgebäude –, dass dazu in der kommenden Woche noch einmal *Kriegsrat* zu halten sei. Um 12.20 Uhr ist das Gespräch beendet und man verlässt den Raum.

Die Sekretärin gibt Roth nun einen Lagebericht zum Verlauf des Abistreichs. Jüngere Schüler seien nervös und verängstigt, die ganze Veranstaltung bedeute Stress für sie, darüber hinaus sei in der dritten Etage ein Feuerlöscher abgerissen und entleert worden. Es dränge sich die Frage auf, ob nicht doch besser unterrichtsfrei gegeben werden solle. Verärgert verneint Roth dies mit dem Hinweis, dass wohl niemand den Eltern erklären wolle, warum ihre Kinder heute schon so früh zu Hause seien. Die Sekretärin schlägt daraufhin vor, die Jüngeren könnten einen Spaziergang in den nahe gelegenen Park machen. Aufgeregt kommt eine weitere Lehrerin ins Sekretariat und fragt, was sie tun solle, unterrichten könne sie nicht. Einige Kollegen seien schon im Erdgeschoss und sammelten und beruhigten verängstigte Schüler. Wenig erfreut entgegnet Roth, was er noch alles machen solle, die Klassenlehrer müssten doch darüber entscheiden, was zu tun sei. Durchaus amüsiert entgegnet die Sekretärin, er solle doch einmal rausgehen und das Tanzbein schwingen. Roth schlägt auf den Tisch: *Bestimmt nicht!*, und begibt sich ins Tohuwabohu im Schulgebäude. Ich bleibe im Sekretariat. Kurze Zeit später kehrt der Schulleiter zurück: *Da habe ich mir jetzt neue Freunde gemacht*. Roth berichtet, dass die Lehrer im Lehrerzimmer sitzen und sich beschweren, es sei zu laut. Ebenso die fünften und sechsten Klassen, die den Krach nicht aushalten und nach Hause wollen. Er sei daher in die Aula gegangen und habe den Abiturienten zu verstehen gegeben, die Musik müsse leiser gedreht werden oder alles würde abgebrochen. Die Massen reagierten mit Buh-Rufen. Kein Lehrer sei in Sicht gewesen, wie immer würde man ihm die unangenehme Arbeit überlassen und sich dann trotzdem noch beschweren und wissen, wie man es besser gemacht hätte. Dass sie Aufsichtspflicht haben, das hätten sie vergessen, und wenn er sie daran erinnere, würden sie ihm entgegnen, darüber hätte er sie informieren müssen. Nun ja, sagt Roth, das ist wohl mein Job.

Gegen 12.40 Uhr sitzt der Schulleiter wieder in seinem Büro und unterschreibt Zeugnisse. Ich teile ihm mit, dass der Tag für mich heute sehr erkenntnisreich sei. In so einer Krise würde vieles sichtbar. Roth entgegnet mir:

Warum Krise? Wenn es mir nicht mehr passt, ziehe ich den Stecker raus. Dann ist Schluss.

Lebenspraktisch ist die Reaktion des Schulleiters durchaus verständlich. In der Reduktion der aktuellen Soziodynamik auf die Frage, wer über die Hoheit der Stromversorgung verfügt, drückt sich Selbstgewissheit aus, die Roth souveränes Handeln ermöglicht. Andererseits blendet er auf diese Weise und vor allem auf seine Kosten die augenscheinlich chaotischen Zustände und psychosozialen Spannungen an der Schule aus. In der brisanten Gemengelage bietet er so sowohl Schülern als auch Lehrern, gleichsam als einziger Erwachsener unter Adoleszenten, Orientierung und Sicherheit. An dieser Szene können wir uns noch einmal verdeutlichen, worauf der Begriff vom **Sog des Infantilen** zielt. Er fasst die stetige latente Bedrohung adulter Reife und rollenorientierter Ordnung in einem qua struktureller Konstellation infantilen Milieu, in dem erwachsene Rollenträger freilich manifest über Entscheidungshoheit respektive Macht verfügen.

Bis 14.00 Uhr widmet sich Roth mehr oder weniger ungestört zu beantwortenden E-Mails und Briefen, nimmt eingetroffene Informationen des Senats sowie der Schulaufsicht zur Kenntnis, spricht zu einigen Fragen mit der Sekretärin und isst ein mitgebrachtes belegtes Brötchen. Ebenso unerwartet und unvermittelt, wie der Abstreich die Anwesenden gerade noch maßgeblich beschäftigte und in meinen Beobachtungsfokus rückte, verliert er nun an Bedeutung und Aufmerksamkeit. Im Gegensatz zum von Hektik geprägten Vormittag wirkt die Atmosphäre im Schulleiterbüro und Sekretariat ausgesprochen ruhig und beschaulich. Die Beobachtung schließt an einen Befund an, auf den wir weiter oben in der Auseinandersetzung mit Wolcott gestoßen sind. Eine Schwierigkeit schulleiterischen Handelns liegt demnach darin, im schnellen Wechsel Arbeitsphasen mit hoher und geringer psychosozialer Anspannung ausgesetzt zu sein, bei davon unberührter stetiger Verantwortung für den Schulbetrieb sowie der Möglichkeit, im Krisenfall gänzlich beansprucht zu sein. In diesem Sinn ist Schulleiter Roth in einem anderen Land, zu einer anderen Zeit vor ähnliche Herausforderungen gestellt wie der von Harry Wolcott begleitete *Ed Bell*.

Ab 14.00 Uhr nimmt Rainer Roth an verschiedenen aufeinanderfolgenden Notenkonferenzen teil und ist somit an der Realisierung einer wesentlichen Funktion von Schule: der Selektion nach der Leistungsnorm, beteiligt. Notenkonferenzen sollen vor allem dazu dienen, im kollegialen Kreis über strittige Leistungseinschätzungen und die Frage der Versetzung eines Schülers in die nächste Klassenstufe zu diskutieren. Uns interessiert daran weniger, wie die Anwesenden zu Leistungsurteilen kommen, sondern vor allem, wie der Schulleiter im Rahmen der Veranstaltung agiert. Die erste Konferenz findet im Lehrerzimmer statt. Als Roth und ich den Raum betreten, beschleicht mich ein unangenehmes Gefühl der Angst und Unsicherheit. Mir fällt auf, dass mich die vorangegangenen Feldaufenthalte kaum an diesen Ort geführt haben. Selten waren die von mir begleiteten Schulleiter und Schulleiterinnen im Aufenthalts- und Vorbereitungszimmer ihrer Kollegen aktiv.

Vor dem Hintergrund der personellen Überzahl der Lehrer sowie der inkonsistenten Entscheidungskompetenzen eines Schulleiters fühle ich mich gleichsam als zahnloser Tiger in der Höhle des Löwen. Ganz anders Roth, er füllt die strukturell schwache Position, die er besetzt, mit seiner Person und tritt den Kollegen als gedämpft charismatischer Führer entgegen. Gedämpft insofern, als Roth hier im Lehrerzimmer doch weitaus weniger energisch und prägnant im Sinne von Klartext spricht als in seinem Büro. Auch er scheint sich auf „fremdem Terrain“ zu bewegen. An anderer Stelle sprach Roth von sich selbst als *kleinem König*, worin die Ambivalenz zwischen charismatischem Gebärden einerseits und wenig Entscheidungskompetenzen, problemausweichendem Agieren sowie milden, zögernden Worten andererseits sprachlich Ausdruck findet. Das Königsbild verweist auf ein Leitungs- und Führungsverständnis, das keiner geregelten Entscheidungskompetenzen bedarf, sondern letztlich auf personengebundener Autorität und Gnade fußt. Gleichzeitig kokettiert die Metapher vom *kleinen König* lediglich mit den Attitüden königlicher Macht in der Gewissheit, dass der so Bezeichnete weder die Position besetzt noch die Fähigkeit besitzt, um einem König gleich agieren zu können.

In der Notenkonferenz führt Roth indes sichtbar das Wort und steuert die Diskussion des Kollegiums, das wie eine verwahrloste Gruppe von Individualisten an gemeinsam zu nutzenden Tischen wirkt, die ihrerseits unsicher auf Roth blickt, nichtsdestotrotz aber jederzeit zum Widerstand gegen Einmischungen von außen bereit scheint. Die Stimmung im Raum bewegt sich eigentümlich zwischen Auflehnung und Unterwerfung. Trotz dieser aufgeladenen atmosphärischen Gemengelage gelingt es den Anwesenden, sich über einige von ihnen unterschiedlich eingeschätzte Schülerleistungen auszutauschen und schließlich mehr oder weniger konsensorientierte Noten- und Versetzungsentscheidungen zu treffen. Auffällig ist dabei erneut, dass Lehrer jenseits alltagssprachlicher Beschreibungen und Zuschreibungen kaum über Begriffe – im Sinne einer gemeinsamen Sprache – verfügen, um sich über einen jeweiligen Fall in einem an fachlichen Argumenten orientierten kollegialen Diskurs austauschen zu können. Wie weiter oben schon herausgearbeitet, ist dieser Befund freilich weniger als Unzulänglichkeit der allgemeinen Lehrerschaft zu verstehen, sondern vielmehr als ein Handlungsproblem des Lehrerberufes im Rahmen einer Pädagogik, die schulische Herausforderungen begrifflich nicht hinreichend fassen kann. Trifft dies zu, begünstigt die wenig ausdifferenzierte Fachsprache die Charismatisierung von Entscheidungen wie etwa im Falle der Notenkonferenz in Gestalt des Schulleiters Roth, der den trägen kollegialen Austausch über Leistungseinschätzungen durchaus unter Zustimmung des Kollegiums immer wieder durch persönliche Notenurteile abkürzt. Die Triftigkeit unserer Überlegungen zeigt sich eindrucksvoll, als Roth nach kurzer Diskussion

per einfachen Mehrheitsentscheid darüber abstimmen lässt, ob der Tadel eines Schülers auf dessen Zeugnis vermerkt wird oder nicht.

Wer ist dafür? (7 Meldungen R.J.) Wer ist dagegen? (2 Meldungen, R.J.) Der Tadel wird vermerkt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Schulleiter und Lehrer augenscheinlich zwei unterschiedlichen Handlungsorientierungen folgen. Während Roth vor allem die organisationalen Folgen pädagogischer Entscheidungen beschäftigen, sind für seine Kollegen idealiter deren Konsequenzen für den Bildungsprozess eines Schülers maßgeblich. Es liegt auf der Hand, dass beide Orientierungen begründet immer wieder konflikthaft zueinander stehen können. Wenn vier *Fünfen* auf dem Jahresendzeugnis die Nichtversetzung, drei *Fünfen* eine einmalige Nachprüfung, viermal eine *Vier minus* dagegen die Versetzung bedeuten, dürften Schulleiter und Lehrer qua Konstellation zunächst andere gute Gründe für ihr Noten- respektive Versetzungsvotum haben. Während Ersterer das durchschnittliche Leistungsniveau aller Klassen im Blick hat, das Verhältnis von Schülerzahl und Personalkapazität bedenkt und späteren Unmut seiner Kollegen über schlechte Schüler antizipiert, sind Letztere im Idealfall zuallererst an der Entwicklung des Schülers orientiert, dessen Versetzung zur Disposition steht.³⁶ Überspitzt formuliert führt dies dazu, dass Schulleiter bemängeln, es würden zu gute Noten erteilt, Lehrer dagegen beklagen der einzelne Schüler gerate zunehmend aus dem Blick. Die Integration der differenzierten Perspektiven im Sinne einer organisational angemessenen und zugleich fallorientierten Entscheidung wird über den kollegialen Diskurs gelingen müssen, der am Sinfort jedoch, wie gesehen, und vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen offenbar nur ansatzweise stattfindet.

Um 17.05 Uhr sind die Notenkonferenzen beendet. Der Schulleiter begibt sich zurück ins mittlerweile unbesetzte Sekretariat – die Sekretärin arbeitet nur bis 15.00 Uhr – und kommentiert ein eingetroffenes Fax.

Das Schulamt bittet mich, die Anfrage des Senats nicht zu beantworten. Jetzt bekriegen die sich schon gegenseitig. Ist man in Schule unterwegs, muss man nicht ins Kabarett.

Roth schüttelt den Kopf, begibt sich in sein Büro, unterschreibt nochmals Zeugnisse und nimmt neu eingetroffene E-Mails zur Kenntnis. Aus Sicht des Beobachters trifft und hinkt der Kabarettvergleich zugleich. Er trifft, weil das schulische

³⁶ Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang, dass der Schulleiter seinen Kollegen mit „schlechten Schülern“ drohen kann. „Schlechte Schüler“ werden also offenbar nicht als Herausforderung, sondern als zu vermeidende Last verstanden.

Geschehen zuweilen einer Parodie seiner selbst gleicht. Er hinkt, weil Schule nicht um eines vom Handlungsdruck befreiten, kritischen Amusements wegen veranstaltet wird, sondern ein wirkmächtiger Handlungsraum ist, mit dem sich Schulleiter, Lehrer und Schüler kabarettistischen Zügen zum Trotz tagtäglich auseinandersetzen müssen. Roths Kommentar ist insofern lebenspraktisch verständlich. Indem er sich sprachlich vom schulischen Geschehen distanziert, gelingt es ihm, mit diesem mehr oder weniger ruhig und souverän umzugehen. Gleichzeitig scheint er die Anforderungen des Arbeitsorts Schule im Allgemeinen und insbesondere die organisationalen und institutionellen Herausforderungen schulleiterischen Handelns sowie die damit verbundenen psychosozialen Kosten zu verkennen.

Als ich das Sinfort-Gymnasium gegen 17.30 Uhr verlasse, sitzt der Schulleiter noch am Schreibtisch und blickt auf den Bildschirm seines Computers. Er hat mir gleichsam freigegeben, da er nur noch einige Mails beantworten werde und die Schule dann auch verlasse. Ohne Übertreibungen könnte Roth am Ende des Tages von einem 12-Stunden-Arbeitstag sprechen, was er aber nicht tut. Er rechnet seine Arbeitszeit nicht auf, sondern scheint sich vielmehr im Fluss mit dieser zu bewegen. Wenn wir weiter oben vermutet haben, dass im Rahmen der Schule als Organisation und Institution ausgereifte diplomatische Künste, eine stabile professionelle Haltung sowie psychische und physische Leidensfähigkeit beziehungsweise Widerstandsressourcen das Kapital eines Schulleiters bilden, dann ist Rainer Roth ein Beispiel dafür, wie diese Anforderungen von Schulleitern praktisch realisiert werden. In welchen Szenen Roth angemessen und weniger angemessen agierte, interessiert in diesem Zusammenhang weniger und ist andernorts zu erörtern.

In den vorangegangenen ethnografischen Beobachtungen aus dem Tag eines Schulleiters hat sich die besondere Gestalt des Schulleiters Rainer Roth entfaltet, in der sich uns vor allem interessierende allgemeine schulleiterische Handlungsprobleme ausdrücken: **Sog des Infantilen, Kultur des Machtverdikts, inkonsistente Entscheidungskompetenzen, keine hinreichende Fachsprache.** Auf diese Herausforderungen ist das schulleiterische Handeln Rainer Roths eine Antwort unter anderen. Im Folgenden widmen wir uns der ausführlichen objektiv-hermeneutischen Interpretation ausgewählter Protokolle schulleiterischen Handelns, die ich im Rahmen meiner Feldaufenthalte *in situ* erhoben habe. Im Unterschied zum sinnfälligen, literarisch verdichteten Nachvollzug schulleiterischer Praxis steht damit nun deren methodisch kontrollierte Rekonstruktion im Zentrum der Analyse. Gleichsam in Zeitlupe werden dabei konkrete Interaktionsprozesse zwischen Schulleitern, Lehrern und Eltern auf ihren latenten Sinn hin interpretiert. Zunächst gilt es jedoch in gebotener Kürze die theoretischen und methodologischen Prämissen der Objektiven Hermeneutik zu explizieren.

Im Sog des Infantilen
Schulleitung als Beruf

Jahn, R.

2017, XVI, 225 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-14847-8