

Sibylle Rahm

## **Leadership in der Lehrerbildung. Zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns.**

### 1. Einleitung: Historische Reflexionen zum Schuldirektor

Im Lexikon der Pädagogik aus dem Jahre 1921, herausgegeben von Professor Dr. Ernst Roloff, ist ein Artikel zum Stichwort ‚Direktor‘, der Amtsbezeichnung für Leiter der höheren Schulen, zu finden (Roloff 1921). Die Aufgaben eines Schuldirektors sind laut Lexikonartikel komplex und verwickelt. Der Direktor ist nämlich sowohl Verwaltungsbeamter als auch Lehrer und Organisator des Schulbetriebes. Er hat auf Kooperation im Kollegium zu achten. Erwartet wird, dass er wissenschaftlich qualifiziert ist, um eine hohe Autorität zu entwickeln. Auch Einsicht und Tatkraft sind erwünscht.

Im Verhältnis zu den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und der Öffentlichkeit übernimmt der Direktor als oberster Lehrer der Anstalt in inneren und äußeren Angelegenheiten die Gesamtverantwortung. In seinem Amt als vorsitzendes Mitglied des Lehrerkollegiums und als unmittelbarer Vorgesetzter jeder Lehrkraft wird er jedoch, „wenn er sein Amt u. seine Stellung richtig erfaßt, nicht mehr als ein primus inter pares sein wollen“ (Lexikon der Pädagogik 1921, S. 869). Dies ist ein interessanter historischer Befund. Gesetzt wird auf das Interpretationsvermögen des Amtsinhabers, auf seine Fähigkeit, das Amt des Direktors richtig zu deuten. Als Interpretationshilfe kann der Direktor in der „Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höhern Lehranstalten für die männliche Jugend“ vom 12.12.1910 den folgenden Grundsatz lesen: „Indem er (der D.) alle Lehrer als Glieder eines Ganzen zusammenschließt u. doch jedem die Freiheit läßt, nach seiner Eigenart sein Bestes zu tun, wird er in ihnen zugleich das Gefühl der Verantwortlichkeit u. die Freude am Gedeihen des gemeinsamen Werkes kräftigen.“ (ebd.) Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Schulleiter großen Takt entfalten, um zwischen Lehrkräften, Schülerinnen

und Schülern, Behörden und Öffentlichkeit, insbesondere den Eltern, zu vermitteln. Er muss als Vorbild handeln und geduldige Überzeugungsarbeit leisten, damit der Organismus der Schule von einem lebendigen Geist durchdrungen ist (ebd.).

In dem historischen Lexikonartikel zur Führungsfigur ‚Direktor‘ lassen sich begriffliche Verwandtschaften zur derzeitigen Führungsdebatte erkennen. Einige der im Lexikonartikel verwendeten Begriffe (oberster Lehrer, Organisator, wissenschaftliche Qualifikation, Autorität, Gesamtverantwortung, Ganzes, gemeinsames Werk, Freiheit, Vorbild, Kooperation, Organismus, lebendiger Geist usw.) legen Assoziationen zur aktuellen pädagogischen Führungsdebatte nahe. Diese operiert mit Leitorientierungen wie Leadership, Learning communities, Commitment, accountability, Kooperation und Partizipation, Vision, Schulleitbilder, Schulklima, Autonomie, Ressourcenorientierung, Personalentwicklung, Eigenverantwortung u.v.a.m.

In meinem Beitrag diskutiere ich unter Bezugnahme auf historische Entwürfe die Erfassung des Amtes und der Stellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin. Dabei zeichne ich die Neuorientierungen der pädagogischen Führungsdebatte nach und kontextualisiere sie in der Schulentwicklungstheorie. Über die Auseinandersetzung mit historischen Diskursen, Modellen und Erfahrungsberichten gehe ich der Frage nach, wie Amt und Stellung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters heute vor dem Hintergrund eines erweiterten Theorienhorizontes und empirischer Befunde ‚richtig erfasst‘ werden können. In einem Exkurs in die Systemtheorie kläre ich dabei die Grundlagen des derzeit verstärkt eingeforderten Vertrauens als zentraler Kategorie der Schul-Führung. Ich möchte zeigen, dass die Kenntnis der Systemgeschichte des Bildungssystems aufklärt über Möglichkeiten und Grenzen, Leadership in der Schule heute zu verwirklichen.

## 2. Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns: Leadership

Auf OECD-Ebene wird seit einigen Jahren School Leadership eingefordert. Leadership matters, heißt es im internationalen Diskurs, da eine gute Schul-Führung dazu beiträgt, dass sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler über Veränderungen in den Einstellungen

der Lehrkräfte sowie über eine Verbesserung des Schulklimas erhöhen. „Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling“ (Pont, Nusche & Moorman 2008, S. 9).

Wir betrachten heute Schulen nicht länger als unterste Stufe einer Verwaltungshierarchie, sondern als (teil)autonome, lernende Systeme, in denen die Beteiligten gemeinsam die Entwicklungsrichtung bestimmen. Aus heutiger Sicht stellen Schulen Learning communities dar. In der professionellen Lerngemeinschaft wird zusammen gelernt und es werden Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen gefunden. Peter Senge betont, dass die Mitglieder einer lernenden Organisation ein Systemdenken entwickeln müssen. Sie sollten Bereitschaften zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Orientierung an einer leitenden Idee mitbringen. Wichtig ist auch das Teamlernen, bei dem die Organisationsmitglieder sich auf eine kollektive Leitidee einlassen (Senge 1996). Gemeinschaftliches Lernen erfordert eine neue Form der Führung. Diese Führung geht über die Vorstellung eines Leiters als Erster unter Gleichen hinaus. Sie ist getragen von der Vorstellung eines organisationalen Wandels. Die Leitung muss Impulse setzen, damit die lernende Gemeinschaft sich weiterentwickelt, aber sie darf dabei das operative alltägliche Geschäft nicht aus den Augen verlieren.

## 2.1 Leadership und Management

In der Schulentwicklungstheorie wird unterschieden zwischen Leadership und Management:

Leadership bedeutet, als Führungsperson eine Haltung zu vertreten. Es geht darum, die Idee einer besseren Schule zu artikulieren und diese Vision zu verfolgen. Leader erzeugen eine Spannung vom Ist- zum Sollzustand. Bei der Führung von Menschen zeigen sie Gesprächsbereitschaft, Emotionalität, Überzeugungskraft und Vertrauenswürdigkeit (Dubs 2005). Die Kunst der Führung durch Leadership basiert auf der Möglichkeit, langfristige Ziele zu setzen, gemeinsam mit anderen an einer Verbesserung der Organisationskultur zu arbeiten, kooperativ zu denken und zu handeln, hohe Erwartungen zu kommunizieren und diese zu verknüpfen mit unterstützenden Maßnahmen in der Personalentwicklung. Leadership ist auch immer geknüpft an persönliche Integrität. Ein Leader vertritt die moralische Dimension der Weiterentwick-

lung. Als Führungsperson steht er bzw. sie für die Werte, die das schulische Handeln orientieren sollen (Sergiovanni 2006). Der Schul-Leader ist eine deutlich konturierte Führungsperson, die in der Schulentwicklung vorangeht.

Im Bereich des Managements geht es demgegenüber um das operative Geschäft. Führungspersonen handeln, sie organisieren eine Schule. Dazu gehören die Führung der Mitarbeitenden, die finanzielle Führung sowie das Qualitätsmanagement (Dubs 2005; Rahm & Schröck 2008). Prozessabläufe anzustoßen und professionell zu begleiten setzt verhaltensbezogene Kompetenzen voraus. Managerinnen und Manager stoßen Qualitätsentwicklungsprozesse an und sorgen für die Durchführung von Maßnahmen, sie schaffen Strukturen, innerhalb derer kooperiert werden kann. Im Schulsektor müssen sie in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation die Dinge richtig tun (Huber et al. 2013). Sie sind die ‚Macher‘ der Reform.

Zwischen Leadership und Management gibt es fließende Übergänge. Wenn Zukunftsvisionen in die Praxis umgesetzt werden, bedarf es nicht nur einer Haltung. Es muss strukturiert gehandelt werden. Leadership und Management sind die zwei Seiten einer Medaille.

Pädagogische Führung hat viele Facetten. Auf der Unterrichtsebene ist jede Lehrkraft ein Leader, wenn sie die Klassenführung übernimmt. In meinem Beitrag zur pädagogischen Führung beschäftige ich mich jedoch vor allem mit Führungstätigkeiten, die über Klassenführung hinausgehen und die außerunterrichtlichen Aufgabenbereiche betreffen. Damit sind Funktionen wie die Schulleitung, die Fachbetreuung, Abteilungsleitung, Koordinierungsaufgaben oder Aufgaben bei der schulischen Qualitätsentwicklung gemeint (Huber et al. 2013, S. 16). Solche Funktionen werden auch vom mittleren Management, das wie die Schulleitung an der qualitätsorientierten Profilbildung einer Schule beteiligt ist, übernommen (Rahm & Schröck, 2013).

## 2.2 Transformationale Leadership

In Zeiten rapiden gesellschaftlichen Wandels gewinnt das Konzept der transformationalen Leadership an Bedeutung.

Transformationale Führungskräfte zielen auf Veränderungen in den Einstellungen und Haltungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie motivieren die Geführten durch attraktive Visionen und sie kommunizieren überzeugend, wie Ziele gemeinsam erreicht werden können. Sie selbst werden in Veränderungsprozessen als Vorbilder wahrgenommen und sie unterstützen die Entwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dabei werden vor allem die Werte und Motive der Geführten beeinflusst. Wie wir aus der personalpsychologischen Forschung wissen, treten bei transformationaler Führung, die sich mit charismatischer Führung überschneidet, langfristige, übergeordnete Werte und Ideale an die Stelle kurzfristiger, egoistischer Ziele (Felfe 2006). Felfe konstatiert, dass das Selbstkonzept stabilisiert wird, so dass Selbstvertrauen und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steigen (ebd., S. 163f.). Es kommt zu einer Transformation von Werten und Einstellungen bei den Geführten. Dies unterscheidet transformationale von transaktionaler Führung, bei der es lediglich um Austauschprozesse im Sinne eines Gebens und Nehmens (vereinbarte Leistung wird belohnt) geht (Riedelbauch 2011).

Die Dimensionen transformationaler Führung lauten: 1. Idealized Influence (fachliche und moralische Vorbildfunktion von Führungskräften), 2. Inspirational Motivation (Anregung zu innovativem Denken; Skizze von Visionen; Weckung von Hoffnung und Zuversicht), 3. Intellectual Stimulation (Anregung zu innovativem Denken, Hinterfragen traditioneller Lösungen), 4. Individualized Consideration (systematisches Fördern und Coachen der Geführten) (Bass 1985). Die Faktoren entfalten ihre Wirkung im Zusammenspiel und führen zu einer Erhöhung des Unternehmenserfolgs (Felfe 2006, S. 165).

Transformationale Leadership lässt sich als Leitvorstellung vom betrieblichen auf den pädagogischen Bereich übertragen. Wie im betrieblichen Sektor zielt sie auf den Umgang mit Ungewissheit. Der alle gesellschaftliche Sektoren betreffende Wandel bezieht sich auf die Bereiche Umwelt (Klima), Beziehungen (Familie), Wohlstand (Arme und Reiche), Kultur (geteilte Orientierungen), Beschäftigungsverhältnisse (lebenslange

Berufe oder vorübergehende Jobs), Gesundheit (Pandemien), demographischer Wandel (alternde Gesellschaft) oder auch auf Werte (Gültigkeit) (Townsend 2014). Transformationale Leadership bedeutet, eine lernende Gemeinschaft auf den Umgang mit instabilen Verhältnissen vorzubereiten. Transformationale Führung eröffnet eine Kultur des Wandels, in der die Geführten instabile Verhältnisse annehmen und gemeinsam zu einer neuen Ordnung finden (Kruse 2011). Gerade in ungewissen und instabilen Situationen zeigt sich Leadership als Fähigkeit, emotional resonanzfähige Visionen zu entwickeln und Risikobereitschaft zu zeigen. Kruse konstatiert: „In der Instabilität geht es um Leadership.“ (ebd., S. 76).

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen haben sich komplexen Schlüsselproblemen zu stellen und Bildungsprozesse in ungewissen Zeiten des Wandels zu fördern. Sie brauchen Leadership, die neugierig macht auf Veränderungen.

### 2.3 Geteilte Führungsverantwortung

Schul-Führung bedeutet jedoch nicht nur ein kreatives Umgehen mit Instabilität, sondern es bedeutet auch, Führung zu teilen und Verantwortung zu delegieren. In den deutschsprachigen Ländern hat sich in diesem Zusammenhang das Modell der Steuergruppen etabliert. Steuergruppen sind schulische Projektgruppen, die an der Prozesssteuerung der Schule beteiligt sind. Vor allem im Bereich der Evaluation übernehmen sie die Einleitung und Durchführung von Bestandsaufnahmen, sie treiben die Projektentwicklung voran und unterstützen Kolleginnen und Kollegen in der beruflichen Weiterentwicklung (Rolff 2013). Für die Schul-Führung sind die klare Definition des Auftrags, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Repräsentanz wichtiger Gruppierungen im Kollegium, Transparenz und gute Kommunikation mit der Leitung von großer Bedeutung (ebd.). Unklare Zuständigkeiten und ein ungeklärtes Verhältnis zur Leitung führen zu Konflikten mit der Schul-Führung (Rahm & Schröck 2008).

Geteilte Führungsverantwortung bedeutet nicht, die Gesamtverantwortung für die Organisationsentwicklung abzugeben. Sie bedeutet demgegenüber das Eingeständnis, dass, wie Goleman es formuliert, Führung nicht allein durch eine Person an der Spitze eines Unternehmens prak-

tiziert wird. Leadership kann auch durch ein Leitungsteam, das sich die Führungsverantwortung teilt, ausgeübt werden. Noch weiter gefasst ist Leadership eine Haltung, die von allen Organisationsmitgliedern praktiziert werden kann. Sie impliziert eine gute kommunikative Vernetzung und die Moderation von Entwicklungsimpulsen, die aus der professionellen Lerngemeinschaft kommen (Harris 2005). Leadership ist eine geteilte Aktivität, die auch in Gruppen und Netzwerken stattfindet. Als Moderatorinnen und Moderatoren des schulischen Wandels sind Schulleitende aufgefordert, Spannungen, die im Zusammenspiel diverser beteiligter Akteure entstehen, aufzunehmen und in Entwicklungsenergie umzusetzen (Rahm & Schley 2005). Dies erfordert hohe Empathie, Präsenz und emotionale Intelligenz.

### 3. Schulentwicklungstheoretische Rahmung

Wenn Schulen qualifizieren für die Wirtschaft, wenn sie einführen in die Kulturen unserer Gesellschaft, wenn sie vorbereiten auf Teilhabe in unserem demokratischen System und wenn sie Abschlüsse verteilen, dann sichern sie zunächst einmal den Fortbestand unserer Gesellschaft (Fend 2006). Schulen verstehen wir heute jedoch nicht nur als Orte der Reproduktion unserer Gesellschaft. Sie sind auch Orte, an denen über die Zukunft unserer Gesellschaft entschieden wird.

Angesichts rapiden gesellschaftlichen Wandels müssen Schulen vorbereiten auf instabile Verhältnisse. Sie müssen sich als Orte der Innovation verstehen. Die Welt, die die heranwachsende Generation in der Zukunft erleben wird, ist nicht vorhersehbar. Schule und Unterricht müssen vorbereiten auf komplexe dynamische Verhältnisse, in der die Menschen global vernetzt sind (Kruse 2011). Wachsende Komplexität und hohe Veränderungsgeschwindigkeit erfordern ein Umdenken im Bildungsbereich. Ken Robinson propagiert deshalb das Bildungsziel ‚Kreativität‘. Wir müssen lernen, kreativ mit den Herausforderungen unserer Gesellschaft (neue Medien, veränderte Familienstrukturen, globaler Klimawandel usw.) umzugehen. „Education is not a linear process of preparation for the future; it is about cultivating the talents and sensibilities through which we can live our best lives in the present and create the future for ourselves.” (Robinson 2011, S. 245)

In der Schulentwicklungstheorie wird die notwendige Veränderung von Schule auf organisationstheoretischer Basis angegangen (Rolff 2013; Tillmann 2010). Schulentwicklung ist ein systematischer strukturierter Lernprozess, in dem die Ressourcen (und damit auch die kreativen Kräfte) aller beteiligten Akteure mobilisiert werden (Rahm & Schröck 2013). Dabei ist der Ausgangspunkt aller Veränderungsmaßnahmen die einzelne (teil)autonome Schule. Nicht die Veränderung des ganzen Systems steht im Fokus, sondern die einzelne Bildungseinrichtung mit all ihren Besonderheiten. Sie kann neue Antworten finden auf die Herausforderungen, die sich in ihrem Umfeld, bei ihrer Lehrerschaft, ihrer Schülerschaft, ihren Eltern ergeben. Natürlich bleibt Schule dabei eingebettet in einen externen Systemzusammenhang und sie wird auch kontrolliert (z.B. durch externe Evaluationen). Doch die Reformimpulse auf der Ebene des Unterrichts, des Personals oder der Organisation setzt die Schule selbst. Wo auch immer Reformen auf der internen Systemebene eingeleitet werden: Veränderungen auf einer Ebene des Systems führen notwendigerweise zu Veränderungen auf den anderen Ebenen (Rahm 2010).

Neben den mikropolitischen Blick auf die eigenverantwortliche Einzelschule muss ein Blick auf das Gesamtsystem treten. Schule ist Sache des Staates und sie muss gesamtgesellschaftlich diskutiert werden. Themen wie Ungleichheit der Bildungschancen können nicht auf mikropolitischer Ebene gelöst werden, sondern bedürfen einer politischen Diskussion sowie einer Steuerung auf der Makroebene des Bildungssystems (Rolff 2013, S. 31f.). Auch die Auseinandersetzung um Schulqualität ist ein imminently wichtiges bildungspolitisches Thema, das nicht nur mikropolitisch, sondern auch makropolitisch verhandelt werden muss. Es kann nicht der einzelnen Schule überlassen bleiben, was sie unter Qualität versteht. Neben die interne Steuerung der Schule tritt damit notwendigerweise die externe Steuerung mit Hilfe von Evaluationen, Vergleichsarbeiten oder behördlichen Vorgaben. Diese sollen jedoch nunmehr als Unterstützungsleistungen der vorgesetzten Behörde gedeutet werden.

In einer Lernenden Schule haben die beteiligten Akteure die Freiheit, hohe Unterrichts- und Schulqualität eigenverantwortlich zu entwickeln. Doch sie müssen Rechenschaft ablegen über das Erreichte. Die Selbst-



entwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation stehen im Dienst einer Verbesserung der Unterrichtsqualität. Sie ist das Ziel aller Schulentwicklung. Die Schule ist verantwortlich für hohe Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. In der Schuleffektivitätsforschung ist School Leadership ein wesentliches Merkmal guter Schulen (Pont, Nusche & Moorman 2008). Die Qualität von Schule und Unterricht ist einerseits eine normative Bestimmung und bedarf deshalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses (Heid 2000). Andererseits können seitens der Schuleffektivitätsforschung sowie seitens der empirischen Lehr-Lernforschung Merkmale guten Unterrichts, der hohe Lernleistungen hervorbringt, benannt werden (Holtappels 2003; Helmke 2003).

In der Schulentwicklung kooperieren Lehrkräfte, um eine Verbesserung der Qualität des Lernangebotes zu erreichen. Sowohl auf der Ebene der Jahrgangs- und Fachteams als auch auf der Ebene der Schulführung arbeiten sie zusammen. Vor allem in Ganztagschulen ist innerschulische Kooperation mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen und weiterem pädagogischen Personal vonnöten (Speck et al. 2011). Auch das Modell der inklusiven Schule erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten zum Austausch (Döbert & Weishaupt 2013). Neben die innerschulische Kooperation tritt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Bezüglich der Schul-Führung kann aus all diesen Prämissen der Schulentwicklungstheorie geschlussfolgert werden, dass wir in der Leitung pädagogischer Einrichtungen, die so viel Gestaltungsräume gewährt bekommen, Personen benötigen, die in der Lage sind, einen Spannungsbogen hin zu erstrebenswerten Zielen der Schulentwicklung aufzumachen. Da reicht es nicht, Erste bzw. Erster unter Gleichen zu sein. Dieses Modell passte zu einer bürokratisch verwalteten Schule. Führungspersonen in Zeiten der Schulentwicklung müssen vorangehen und gestalten. Sie stehen ein für zukünftige Entwicklungen und motivieren andere, nämlich das Kollegium, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und unter Umständen die Bildungsverwaltung, mitzugehen. Als Leader und Manager wissen sie um die Notwendigkeit, der Schulreform eine Struktur zu geben und sie in Kooperation mit anderen kompetent und tatkräftig umzusetzen.

#### 4. Schul(reform)geschichte als Lernangebot

In der Schul(reform)geschichte wird Führungspraxis in zahlreichen Dokumenten und Erfahrungsberichten dokumentiert und kritisch reflektiert. Schule ist eine träge Einrichtung, die sich nur langsam weiterentwickelt. Durch die Jahrhunderte hindurch ziehen sich jedoch Themen, wie etwa die Unterrichtsbesuche seitens der Schulleitung, die relevant für unser Thema sind. Unterrichtsbesuche werden seitens der Lehrkräfte seit mindestens 100 Jahren kritisch reflektiert. Dazu ein Beispiel.

Heinrich Scharrelmann, ein bremischer Schulreformer, skizziert die Unterrichtsvisitation 1912 folgendermaßen: „Meine Jungen haben eine feine Nase. Als ich in die Klasse trat, witterten sie sofort, daß ich eine Tasche voller Witze mitgebracht hatte; sie lächelten verschmitzt und waren gespannt wie ein Flitzbogen ... So sitzen wir gemütlich bei den schönen Witzen, hören, wie Kaiser Karl wie eine Bombe ins Kloster Lehnin einfiel – aber man soll nie ‚den Teufel an die Wand malen‘, – plötzlich klopft es. Alle guten Geister schlagen ein Kreuz und fliehen. Der Herr Rektor tritt ein: Gestatten Sie, daß ich zuhöre! ... Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt, sei jetzt die Devise. Systematik, Logik, Pedanterie. Polizei, herbei, herbei. Helft mir zu einer Musterlektion ... und meine schönen Witze habe ich alle verloren.“ (Scharrelmann 1912, S. 270)

Der Schulleiter Ulrich Knoll schildert in seiner Publikation „Schuljahr. Der ganz normale Wahnsinn. Erlebnisse eines Schulleiters“ den Vorgang der Unterrichtsbesuche folgendermaßen:

„Wenn Knorr mit den Unterrichtsbesuchen begann, sprach sich das schnell im Lehrerzimmer herum. Die meisten Lehrer mochten keine Unterrichtsbesuche, sie fühlten sich beobachtet, gegängelt, überwacht. Das war verständlich, und Knorr versuchte stets, die Bedeutung eines Besuches herunterzuspielen. Doch er merkte vielen Lehrkräften die Nervosität und Anspannung an. Komischerweise hatten Unterrichtsbesuche aus seiner Sicht viel geringere Bedeutung als in den Augen der Lehrer selbst. Für ihn war dies nur eine Momentaufnahme. Er wusste, dass man aus einer oder zwei gesehenen Stunden nicht zu viel über die Lehrkraft ableiten konnte. ... Für die Betroffenen hing das Thema höher, sie glaubten mehrheitlich, dass Unterrichtsbesuche das zentrale Kriteri-

um für die Beurteilung überhaupt waren. Und so rechneten sie sich aus, wann denn Knorr bei ihnen vorbeischauchen würde, und manche bereiteten sogenannte Eichhörnchen-Stunden vor, die sie dann – auch für die Klasse überraschend – aus dem Ärmel zogen.“ (Knoll 2014, S. 181f.).

1912 und 2014 – nach 100 Jahren Schulgeschichte werden immer noch ‚Eichhörnchen-Stunden‘ in Reserve gehalten, so der Erfahrungsbericht einerseits und der (fiktionalen) Bericht andererseits. Aus solchen Berichten können wir entnehmen: Aus der Sicht des Schulkritikers einerseits und des lyrischen Ichs andererseits gibt es Unbehagen in der Erfahrung hierarchischer Strukturen im Schulwesen. Irritierend heute wie vor hundert Jahren sind die Kontrolleure, die Hospitationen des Schulleiters, die Unterrichtsbeurteilungen. Als Akteure im Bildungssystem nehmen die Erzähler diese hierarchischen Strukturen wahr. Sie reinterpreten ihre Erfahrungen als Beteiligte im System. Es sind ihre Deutungen der Verhältnisse.

Diese Deutungsleistungen entsprechen Erkenntnissen der Organisationstheorie zur (historischen) Struktur unseres Bildungssystems. Die Schulbürokratie heute existiert in ihren Grundzügen so wie vor hundert Jahren: es gibt eine Amtshierarchie, Amtspflichten, ein festes Gehalt, ein Aufrücken in der Laufbahn, den Dienstweg, Disziplin und Kontrolle (vgl. Weber 1976).

Dies sollten wir nicht vergessen, wenn wir Schule nach dem Systemansatz beschreiben als sich kontinuierlich selbst erzeugend, ständig im Wandel begriffen, als lose gekoppelte Systeme involvierend, als unbestimmt, ungewiss, als eine Organisation voller Ambiguitäten. In den Deutungsleistungen der diversen Akteure im Bildungssystem erfahren wir, dass trotz der aktuellen systemischen Betrachtungsweise die hierarchischen Strukturen wahrgenommen werden. Sie prägen das Verhalten und führen zur Sammlung von Eichhörnchen-Stunden als stillem Reservoir. Man ist auf der Hut! Diese über 100 Jahre beständige Interpretationsleistung der beteiligten Akteure im fiktionalen Raum ist in Zeiten der Schulentwicklung ein bemerkenswerter Befund. Denn offenbar werden Unterrichtsbesuche seitens der Betroffenen entgegen aller Programmatik stabil als Kontrolle, und nicht als Unterstützung gedeutet.

Die Figur des autoritären Schulleiters in seiner Funktion als Kontrolleur und Aufpasser war in jedem Fall für die Schulreformerinnen und

Schulreformer des 19./20. Jahrhunderts ein Aufhänger der Kritik an der verwalteten Schule, in der die Lehrpersonen als Unterrichtsbeamte betrachtet wurden. Der vorgesetzte Direktor ist eine Autoritätsperson, die Angst verbreitet. Deshalb, so die Reformerinnen und Reformer der Jahrhundertwende, sollte das Amt des Schulleiters abgeschafft werden.

In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg kam es zu Beginn der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts zu Schulgesetzen, in denen das Kollegium im Sinne einer Demokratisierung des Schulwesens über die Wahl eines Direktors entscheiden sollte. Die Ernennung von Schulleitern durch die Behörde sollte abgeschafft werden.

Im Gesetz, betreffend die Wahl der Schulleiter von 1919 heißt es u.a.:

„§3. Die Wahl geschieht durch den Lehrkörper der einzelnen Anstalt. Die Teilnahme an der Wahl ist für alle wahlberechtigten Mitglieder verbindlich. – Wahlberechtigt sind die Schulleiter sowie die Lehrer und Lehrerinnen, die am Tage der Wahl dem Lehrkörper der Schule angehören, mit Einschluß der vertretungsweise mit mindestens 12 Wochenstunden beschäftigten Lehrkräfte. ...

§5. Das Amt des Schulleiters ist ein Ehrenamt.

§6. Soweit nicht wegen Versetzung in den Ruhestand wegen Alters geltende Bestimmungen des Beamtengesetzes in Frage kommen, bleibt den im Amte befindlichen Leitern freigestellt, ob sie sich einer Neuwahl unterziehen wollen oder nicht. Wollen sie sich einer Neuwahl nicht unterziehen, so können sie als Lehrer im Amte verbleiben oder einstweilig ausscheiden. ...“ (Gesetz, betreffend Wahl der Schulleiter, 1919 in Wulff 1950)

Die revolutionären Entwürfe von 1919, die die Partizipation des Kollegiums bei der Bestimmung eines Schulleiters vorsehen, sind begleitet von Reflexionen über Vertrauenskulturen in hierarchischen Systemen. Die Verschiebung der Leitungsverantwortung auf das ganze Kollegium wird gesehen als Schritt hin zur Überwindung alter Misstrauenskulturen. Wenn sich Schulen selbst verwalten, dann wird Vertrauen in die Lehrerschaft entstehen, so ein Kommentar eines Abgeordneten in der Bremischen Nationalversammlung von 1919:

„Es war der Fehler des alten Systems, daß es das Vertrauen untergrub und Autorität allein durch äußere Mittel stützte und hielt. Das innere warme Menschentum ging dabei zugrunde. Die Zeit für das alte System

war längst vorbei. ... Wenn wir aber überzeugt sind, daß die Selbstverantwortung für den Aufstieg und für das zukünftige Leben unseres Volkes wichtiger ist als das alte System der Bevormundung, dann können wir nichts anderes tun als ... zur Selbstverantwortung zu zwingen. ... Seit langen Jahren hat die Lehrerschaft um dieses Vertrauen geworben. Wäre es möglich gewesen, es früher in anderer Form zu geben, es wäre dankbar entgegengenommen worden. Das wurde versäumt. Das soll heute eingeholt werden durch ein ungewöhnliches Maß an Vertrauen. ... Mißtrauen erdrückt, Zutrauen veredelt den Menschen und schafft neue Kraft.“ (Schulgeschichtliche Sammlung 1994, S. 827)

Misstrauen erdrückt, Zutrauen veredelt den Menschen – im Diskurs um die Demokratisierung des Schulsystems spielt die Frage von Vertrauen in die Führung eine wesentliche Rolle. Mit der Einführung von Selbstverantwortungsstrukturen wird das alte System der Bevormundung abgelöst. Selbstverantwortung bringt Vertrauen ins System. Die kollegiale Schulleiterwahl wird gedacht als Legitimierung von Führung. Nicht der von der Behörde eingesetzte Direktor ist vertrauenswürdig, sondern der selbst Gewählte, die Vertrauensperson des Kollegiums (hier noch gedacht als *primus inter pares*). Ein Blick in die Schulreformgeschichte lehrt uns also, dass Führung in der Schulgeschichte im Kontext von Vertrauen/Misstrauen verhandelt wurde.

##### 5. Vertrauen/Misstrauen als zentrale Kategorien

Niklas Luhmann betrachtet Vertrauen als Tatbestand des sozialen Lebens. Ohne jegliches Vertrauen könnte der Mensch nicht existieren. Lähmende Angst würde ihn befallen, wenn er keine Vorhersagen über den Fortbestand vorliegender Gegebenheiten machen würde (Luhmann 2014, S. 8ff.). Vertrauen reduziert soziale Komplexität. Man nimmt Zukunft voraus und handelt so, als wenn die (ungewisse) Zukunft sicher wäre. Luhmann schreibt: „Zwar ist Vertrauen nur in einer vertrauten Welt möglich; es bedarf der Geschichte als Hintergrundsicherung. Man kann nicht ohne jeden Anhaltspunkt und ohne alle Vorerfahrungen Vertrauen schenken. Aber Vertrauen ist keine Folgerung aus der Vergangenheit, sondern es überzieht die Informationen, die es aus der Vergangenheit besitzt und riskiert eine Bestimmung der Zukunft. Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur

bestimmte Möglichkeiten gäbe“ (Luhmann 2014, S. 23f.). Insofern birgt Vertrauen einiges Risiko! Es kann auch leichtsinnig sein, Vertrauen zu schenken und die Alternativen außer Acht zu lassen. Doch Kontinuitätsersparungen, die auf Vertrautheit basieren, sind durchaus geeignet, unser Verhalten zu orientieren. Menschen tun sich schwer, dem Chaos zu vertrauen, weil es keine Möglichkeiten einer Generalisierung gibt (ebd., S. 47). Demgegenüber induziert eine Umwelt, die eine gewisse Struktur und Ordnungsdichte aufweist, Vertrauensleistungen. Die Generalisierung einer Erwartung muss möglich sein. So vertraut man einem Menschen, der bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich mitgeteilt hat (ebd., S. 48). Vertrauen als generalisierte Verhaltenswartung kann sich auch auf hochkomplexe soziale Systeme, wie zum Beispiel die Geldwirtschaft oder ein politisches System, beziehen. Dabei vertraut man in die Funktionsfähigkeit eines Systems, indem man seinen immanenten Kontrollen vertraut; der Einzelne ist nicht in der Lage, Systeme zu kontrollieren (ebd., S. 77).

Das funktionale Äquivalent des Vertrauens ist das Misstrauen. Während Vertrauen soziale Komplexität nach Luhmann reduziert, erhöht Misstrauen diese Komplexität. „Vertrauen reduziert soziale Komplexität, vereinfacht also die Lebensführung durch Übernahme eines Risikos. Fehlt die Bereitschaft dazu oder wird Vertrauen ausdrücklich verneint, um die Risiken einer voreiligen Absorption von Unsicherheit zu vermeiden, ist damit allein das Problem noch nicht gelöst.“ (ebd., S. 93). Auch das Misstrauen bedarf also einer Strategie der Reduktion von Komplexität, so dass Vereinfachungen, die das Misstrauen stützen, unerlässlich sind. „Auch Mißtrauen leistet somit Vereinfachung, oft drastische Vereinfachung. Wer mißtraut, braucht mehr Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von *weniger* Informationen *stärker* abhängig“ (ebd., S. 93). Hier wirken sich selbst erfüllende Prophezeiungen, bei denen ein Verstärkungseffekt zustande kommt: man wusste im Vorhinein, dass man jemandem vertrauen kann oder nicht. Misstrauen sucht also nach ‚Beweisen‘, die es rechtfertigen.

Wo liegen nun die Übergänge von Vertrauen und Misstrauen als generalisierten symbolisch vermittelten Haltungen? Luhmann akzentuiert in diesem Zusammenhang die Systemgeschichte. Welche Ereignisse Vertrauen oder Misstrauen befördern, liegt nicht in der Natur der Dinge,

sondern in der Systemgeschichte. „Man muß die Systemgeschichte kennen, die Geschichte der Selbstdarstellungen, die Bewährung von Prämissen und Symbolen der Erlebnisverarbeitung, von Angstdefensiven und Vereinfachungsmitteln, und ferner die Biographie der jeweiligen Situation, wenn man abschätzen will, wie stark Vertrauen und Mißtrauen sind, wie stark sie innendeterminiert oder an bestimmte Bezugsobjekte gebunden sind und durch welche kritischen Erfahrungen sie geändert werden können“ (Luhmann 2014, S. 100). Luhmann formuliert die Hypothese, dass ein soziales System, das misstrauisches Verhalten seiner Teilnehmenden für bestimmte Funktionen benötigt oder diese nicht vermeiden kann, Mechanismen braucht, die verhindern, dass das Misstrauen überhandnimmt und sich ins Zerstörerische wendet.

Wie muss nun ein System organisiert sein, damit Vertrauensbereitschaften entstehen? Paradoxerweise nicht dadurch, dass es sichere Erwartungen induziert, sondern im Gegenteil, indem es unsichere Erwartungen unterstützt. Diese sind stabiler als sichere Erwartungen, die schon bei der ersten Enttäuschung in sich zusammenbrechen. Das Gegenteil einer Erwartung wird gleich mit erwartet. So können legitimes Vertrauen und legitimes Misstrauen miteinander verzahnt existieren. Organisationen können Kontrollen einrichten, die unter dem Misstrauensgebot operieren und oft setzen die Kontrollierten ihr Vertrauen in das Funktionieren des Misstrauens (ebd., S. 124).

Übertragen auf das Bildungssystem bedeutet dies, dass das Verstehen der Diskurse um Führung und die Interpretation der Praxis der Schulführung über Bedingungen von Vertrauen und Misstrauen als generalisierten Haltungen aufklären. Dokumentiert sind sowohl Vertrauens- als auch Misstrauensbereitschaften. Im Bildungssystem entstehen Vertrauensbereitschaften in Führungspersonen dann, wenn Paritäten gesichert sind und wenn die Lehrkräfte mit bestimmen können. Im historischen Beispiel der partizipativen Schulleitung haben wir gesehen, dass Selbstverantwortung und Partizipation dazu angetan schienen, Misstrauensbereitschaften zu reduzieren und Vertrauensbereitschaften zu erhöhen.

„Zutrauen veredelt den Menschen und schafft neue Kraft“ – so der Abgeordnete 1919. Misstrauen nimmt dann überhand, wenn es geringe Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gibt und die Beteiligten sich willkürlichen Kontrollen ausgeliefert fühlen.

## 6. Leadership verstehen – Leadership teilen

Schauen wir zurück auf den eingangs zitierten Lexikonartikel aus dem Jahre 1921. Hier lautete die normative Botschaft zu Umrissen der Funktion ‚Direktor‘, dass der Amtsinhaber als Lehrer und Organisator des Schulbetriebes eine gute wissenschaftliche Ausbildung haben sollte, Einsicht und Tatkraft zeigen sollte und dass er auf Kooperation im Kollegium achten sollte. Die ‚richtige‘ Erfassung von Amt und Stellung bewege sich im Rahmen des Konstruktes ‚Erster unter Gleichen‘. In der Schulreformgeschichte hat sich im letzten Jahrhundert vieles bewegt. Unter dem Einfluss der Sozialwissenschaften hat sich eine Schulentwicklungstheorie herausgebildet, in der auf die Selbstorganisation der einzelnen Schule gesetzt wird. Die einzelne Bildungsinstitution soll Qualität entwickeln und sich internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen stellen. Die Lehrkräfte sollen sich kontinuierlich weiterbilden und die Schule kooperativ weiterentwickeln. Im Vordergrund steht die Systematik des Verfahrens. Leadership bedeutet in der Schulentwicklungstheorie, dass die Schul-Führung einen Spannungsbogen hin zu einer besseren Schule erzeugt und Unterstützung leistet bei der strukturierten Umsetzung von Reformvorhaben.

In meinem Beitrag bin ich einer historischen Argumentation gefolgt. Gerade vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Lehrerbildung, in der auch historische Dimensionen von Leadership reflektiert und beurteilt werden sollte, habe ich exemplarisch Dokumente zur Führungsgeschichte des Bildungswesens zitiert und besprochen. Diese belegen die Kontinuität autoritärer Führungspraxis ebenso wie Versuche, Führung partizipativ zu wenden und auf eine breite kollegiale Basis zu stellen.

Hierbei wurde deutlich, dass in der (deutschen) Schulreformgeschichte Führung im Kontext von Vertrauen verhandelt wird. Mit Luhmann (2014) können wir Vertrauen als Reduktion sozialer Komplexität verstehen. Partizipation erhöht Vertrauensbereitschaften und reduziert Misstrauensbereitschaften.

Leadership im pädagogischen Sektor verstehen bedeutet, sich mit historischen Erfahrungen auseinanderzusetzen. So komme ich abschließend zu folgendem Resümee:



- a. Schul-Führung ist in historischen Kontexten als normative Orientierung des ‚primus inter pares‘ belegt. Dieses Modell setzt auf Parität, Kooperation und Vermittlung. Dokumente aus der Schulgeschichte belegen, dass autoritäres Führungsverhalten demgegenüber zu Widerstand im Kollegium führt. Schulreformmodelle setzen deshalb auf Partizipation und Selbstverantwortung des Kollegiums.
- b. Leadership als Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns stellt eine internationale Leitformel dar, die das Vorangehen in strukturierten Schulentwicklungsprozessen signalisiert (School Leadership Matters, OECD). School Leadership wird in der Schuleffektivitätsforschung als Voraussetzung effektiver Schulen betrachtet. In der School Improvement-Perspektive stellt sie eine Haltung der Veränderungsbereitschaft, die strukturierte schulische Entwicklung befördert, dar. Transformationale Leadership nimmt Einfluss auf Haltungen und Werte der Geführten und fördert das kooperative Miteinander.
- c. Der Exkurs in die Systemtheorie hat gezeigt, dass die Haltungen ‚Vertrauen‘ und ‚Misstrauen‘ generalisierte Attitüden sind, die soziale Komplexität vereinfachen. Luhmann expliziert, dass Misstrauen im Vergleich zur Haltung ‚Vertrauen‘ den schwierigeren Weg darstellt; welchen Informationen kann man überhaupt vertrauen, um sein Misstrauen zu rechtfertigen? Man muss die Systemgeschichte und damit die bewährten Darstellungsmodi von Führung verstehen, um Vertrauen zu induzieren. Im Bildungssystem induziert Bevormundung Misstrauen. Selbstverantwortung erhöht Vertrauensbereitschaften.
- d. In der Lehrerbildung sollte *historisch bewusste* Leadership als Leitorientierung des pädagogischen Führungshandelns eingeführt werden. Die unreflektierte Übertragung betrieblicher Leadership-Konzepte auf den Bildungsbereich ist nicht zu befürworten! Erst einmal muss das historisch Dokumentierte durchdacht werden, bevor man Leitformeln wie ‚Transformationale Leadership‘ in die Lehrerbildung gibt. Das Erzeugen von Gefolgschaft ist angesichts des dokumentierten Widerstandes gegen Systeme der Bevormundung eine Maßnahme, die aufgrund der Systemgeschichte Misstrauen induziert. In der Lehrerbildung müssen die Akteure die

Möglichkeit erhalten, neue Leitorientierungen der Schul-Führung im Kontext der Systemgeschichte zu reflektieren. „Systemreformen verlangen den beteiligten Akteuren aller Ebenen ‚Eigenleistungen‘ ab, da sie Reformideen der Bildungspolitik erst für die spezifischen Handlungsbedingungen ihrer Ebene verstehen, weiterdenken und handlungsmäßig konkretisieren (,rekontextualisieren‘) müssen“ (Altrichter & Helm 2011, S. 30; Rahm 2014).

- e. Leadership verstehen heißt: Leadership teilen. Historische Dokumente belegen, dass geteilte Führungsverantwortung eine Idee ist, die begründet in das Bildungssystem gebracht werden kann, da Selbstverantwortung Vertrauen induziert. In der Lehrerbildung jedenfalls hat das Modell ‚Shared Leadership‘ gute Chancen, von den Akteuren angenommen und realisiert zu werden.

**Literatur:**

- Altrichter, H. & Helm, C. (2011): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 7: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner.
- Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 5, H. 4, S. 163-176.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Harris, A. (2005): *Crossing boundaries and breaking barriers. Distributing leadership in schools*.  
[http://www.almaharris.co.uk/files/distributed\\_leadership\\_pamphlet.pdf](http://www.almaharris.co.uk/files/distributed_leadership_pamphlet.pdf).
- Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *ZfPäd* 41, Beiheft, S. 41-54.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung*. Sdw: Berlin.
- Knoll, U. (2014): *Schuljahr. Der ganz normale Wahnsinn: Erlebnisse eines Schulleiters*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Kruse, P. (2011): *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: GABAL.
- Lexikon der Pädagogik* (1921): 1.Band, hrsg. v. E. M. Roloff. Freiburg: Herder.
- Luhmann, N. (2014): *Vertrauen*. Konstanz: UVK (UTB).
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (OECD) (2008): *Improving School Leadership. Vol.1: Policy And Practice*. OECD.
- Rahm, S. (2010): *Theorien der Schule und ihrer Entwicklung*. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*, Fachgebiet Schulpädagogik. Weinheim und München. ([www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de): DOI 10.3262/EEO09100144)
- Rahm, S. (2014): *Schule verändern. Verwicklungen in Entwicklungen*. In: *Schulverwaltung spezial* (5), S. 4-7.
- Rahm, S. & Schley, W. (2005): *Von der Kraft der Paradoxien*. In: *journal für schulentwicklung* (3), S. 9-21.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008): *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rahm, S. & Schröck, N. (2013): Schulentwicklung - von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In: Haag, L./Rahm, S./Abel, J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik (5). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-116.
- Riedelbauch, K. (2011): Theorie und Förderung transformationaler Führung: Selbstdarstellungstheoretische Interpretation und Wirksamkeit in Gruppenworkshops und Einzelcoachings. Bamberg (Dissertation).
- Robinson, K. (2011): *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Westford: Capstone.
- Rolff, H.-G. (2010): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Kallmeyer (Klett).
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim und Basel: Beltz. Scharrelmann, H. (1912): *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*. Hamburg: Janßen.
- Schröck, N. (2009): *Change Agents im strukturellen Dilemma*. Wiesbaden: VS.
- Senge, P. (1996): *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulgeschichtliche Sammlung, Staatsarchiv Bremen, Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen (1994): *KinderSchule ZukunftsSchule*. Katalog zur Ausstellung. Bremen: Hauschild.
- Sergiovanni, T. J. (2006): *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*. 5th Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2010): Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: Altrichter, H. (Hrsg.): *Schulentwicklung*. Hohengehren: Schneider, S. 1-27.
- Townsend, T. (2014): *School Improvement and School Leadership: Key Factors for Sustaining Learning. The Impact of Change in Education*. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*. Münster und New York: Waxmann, S. 99-122.
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Hrsg. Von J. Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Wulff, H. (1950): *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948)*. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksschule. Bde 1 und 2. Bremen: Krohn.