

Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland

Ein Plädoyer für Mentoring als effektive Maßnahme
der individuellen Professionalisierung¹

1. Einleitung

In den letzten rund zwanzig Jahren ist das Wissen insbesondere im Bereich der schulischen Führungskräfteentwicklung enorm angewachsen, sodass sich inzwischen Merkmale identifizieren lassen, die die Programme zur Führungskräfteentwicklung auszeichnen (Huber, 2013a, 2013b, 2019, 2022; Huber et al., 2015). Zunehmend berücksichtigen Curricula zum einen die Bedürfnisse und Bedarfe der Teilnehmenden und zum anderen Anforderungen, die sich aus Schulevaluationen ergeben. Auch die Verzahnung von Theorie und Praxis wird in den Programmen regelmäßig verbessert. Zu erwarten ist, dass diese Entwicklungen zu Verbesserungen sowohl in der Wirkung als auch in der Nachhaltigkeit der Qualifizierungen führen werden (Huber, 2011a, 2011b). Gleichzeitig besteht jedoch weiterhin ein wachsender Bedarf an Studien, die die damit verbundenen Auswirkungen und Ergebnisse untersuchen (Young, Crow, Ogawa & Murphy, 2009; Imboden, 2017; Tulowitzki, Hinzen & Roller, 2019).

In dem Bestreben, sich noch zielgerichteter an den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu orientieren, offerieren einige Qualifizierungsprogramme zudem Bedarfsanalysen, Diagnostik-Instrumente, Audits und verschiedene Möglichkeiten von Feedback als integrale Bestandteile der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Schulleitung. So können durch Diagnostik Vorkenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Dispositionen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und beobachtete Leistungen identifiziert werden. Diagnostik liefert relevante Informationen für diejenigen, die Führungskräftequalifizierung oder eine Intervention planen, und unterstützt die Teilnehmenden dabei, verschiedene Lernansätze sinnvoll zu nutzen. Der Einsatz von Diagnostik-Instrumenten zielt zudem darauf ab, die Passung zwischen den didaktischen Merkmalen eines Qualifizierungsprogramms und den Bedürfnissen und Bedarfen der Teilnehmenden zu verbessern. Eine bessere Passung unterstützt wiederum den Transfer vom Wissen zum Handeln, von in der Qualifizierung erworbenem Wissen und eingeübten Praktiken in die tägliche schulische Praxis. Infolgedessen werden Wirkung und Nachhaltigkeit der Qualifizierung erhöht (Schön, 1983, 1984; Kolb, 1984; Bridges & Hallinger, 1995, 1997; Wahl, 2001; Huber, 2001, 2011a, 2011b; Huber & Hader-Popp, 2013).

¹ Der Beitrag entstand unter Mitarbeit von Pia Eßer, im Winterhalbjahr 2021/22 studentische Mitarbeitende am IBB der PH Zug, deren Recherchen und Analysen in den vorliegenden Text eingeflossen sind.

Die Befunde zu den Methoden in der Führungskräftequalifizierung zeigen, dass es nicht die eine, den anderen überlegene Methode gibt; der Einsatz eines breiten Spektrums verschiedener Methoden und damit multipler Lernanlässe scheint am effektivsten zu sein (Huber, 2013a; vgl. Abb. 1). Die Praxis pädagogischer Führung ist dabei Ausgangs- und Zielpunkt der Qualifizierungsmaßnahme – vor allem bei einem hohen Maß an Bedarfsorientierung. Über Mentoring, Shadowing, Fallarbeit/Fallvignetten, individuelle Projekte, Hospitationen etc. können komplexe Praxisprobleme direkt bearbeitet werden (vgl. Moos, 2013; Tulowitzki & Huber, 2014). Aber auch klassische Seminarveranstaltungen und kooperative Settings, egal ob synchron oder asynchron, analog oder digital oder das Selbststudium mittels klassischen Buchs, eReaders, Videotutorials oder Webbased Trainings beziehen den »Workplace« ein und legen besonderes Augenmerk auf die Reflexion und den Austausch des Gelernten und den Transfer. Anwendungs- und Handlungsorientierung sind zentrale Aspekte, um die gewünschte Nachhaltigkeit zu erreichen.

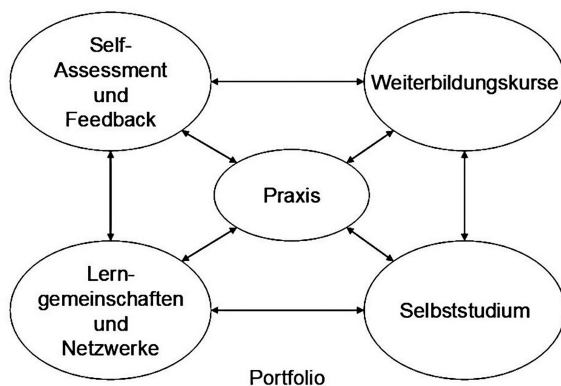


Abbildung 1: Multiple Lernanlässe (eigene Darstellung, Huber, 2007)

Die Verantwortlichen für die Planung und Durchführung der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung sind also am besten beraten, verschiedene Methoden sinnvoll zu kombinieren, um die einzelnen Teilnehmenden ihren Bedürfnissen und Bedarfen entsprechend anzuregen, das Gelernte zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

Mentoring als innovative Methode, die eigene Professionalität weiterzuentwickeln, hält zunehmend auch in der schulischen Personalentwicklung, also in der Lehrer*innenbildung und Führungskräfteentwicklung Einzug (vgl. dazu u. a. Dammerer, 2020). Der folgende Aufsatz verortet die Methode des Mentorings in seiner Bedeutung, fasst forschungsbasierte Indikatoren für das Gelingen zusammen und unterscheidet verschiedene Ausprägungen des Mentorings in der Lehrer*innenbildung und Führungskräfteentwicklung. Im zweiten Teil des Aufsatzes werden exemplarisch Mentoring-Programme für die drei Phasen der Lehrer*innenbildung und für schulische (Nachwuchs-)Führungskräfte vorgestellt und Impulse zur Qualitätsentwicklung dieser Programme formuliert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und Ausblick auf weitere wünschenswerte Systematisierungen zum Thema.

2. Begriffsbestimmung

Coaching und Mentoring gelten beide als Formen der Begleitung in der professionellen (Weiter-)Entwicklung und im (beruflichen) Lernen von Erwachsenen. Beiden Unterstützungs- und Begleitungsformen ist gemein, dass zu ihnen eine Vielzahl an Definitionen vorliegt, die nicht immer kongruent sind und deshalb eine konzeptionelle Bestimmung erschweren (vgl. Schnebel, 2020; Führer & Cramer, 2021; Ziegler, 2009).

Mentoring lässt sich in Anlehnung an Ziegler (2009, S. 11) in Abgrenzung zu Coaching idealtypisch als eine mittel- oder längerfristige dyadische Beziehung zwischen einem* einer erfahrene*n Mentor*in und seinem*ihrer weniger erfahrenen Mentee beschreiben. Diese Beziehung ist durch Vertrauen und Wohlwollen geprägt und ihr Ziel ist es, das Lernen und die Entwicklung des Mentees zu fördern. Während sich eine Mentoring-Beziehung als „komplexer, interaktiver Prozess beschreiben [lässt], [...] in der berufliche und persönliche Wachstumsprozesse angeregt werden (sollen)“ (Huber, 2013c, S. 800–801), ist Coaching eher kurz- bis mittelfristig und auf das Erreichen der (beruflichen) Ziele des Mentees ausgerichtet (vgl. Schnebel, 2020). Coaching kann als Einzel-, Gruppen- oder Teamcoaching umgesetzt werden (vgl. Huber & Fischbach, 2013, S. 807), eine Mentoring-Beziehung wird in der Regel im Eins-zu-eins-Format umgesetzt. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal wird deutlich, wenn man den Mentoring-Begriff nach Ziegler noch weiter fasst, indem man nicht nur das Fortkommen und die Weiterentwicklung des Mentees in den Fokus rückt, sondern auch die Entwicklungsmöglichkeiten für den*die Mentor*in als Zielperspektive einer Mentoring-Beziehung beschreibt.

Mentoring und Coaching weisen zwar Ähnlichkeiten mit anderen Lern- und Beratungsformen auf, grenzen sich jedoch auch in einigen Punkten von diesen ab (vgl. Huber & Fischbach, 2013, S. 808–809). So können Mentoring und Coaching als Beratungsformen bezeichnet werden, obwohl Beratung im engeren Sinne eher fachlich bestimmt ist und die Rolle der beratenden Person aktiver ist als die des Coaches. Die Abgrenzung zur Fortbildung besteht darin, dass im Coaching und Mentoring nicht ein bestimmtes Thema im Zentrum steht, das von einer Gruppe erarbeitet wird, sondern die individuellen Themen, Entwicklungsschwerpunkte und (beruflichen) Ziele. Supervision und Coaching liegen nah beieinander. Der Unterschied besteht hier in den Kompetenzen des Coaches bzw. des*der Supervisor*in, da der Coach über umfangreichere psychologisch-methodische Kompetenzen und fachliche Kenntnisse verfügt. Coaching ist außerdem zielorientierter ausgerichtet als Supervision.

Shadowing ist häufig Teil einer Mentoring-Beziehung. Es geht hier darum, dass der Mentee den*die Mentor*in beruflichen Alltag begleitet, bei ihm*ihr hospitiert und sie*ihn beobachtet. Die Dokumentation der Beobachtungen sowie die gemeinsame Reflexion stellen idealerweise für beide Seiten einen Gewinn dar (Huber & Fischbach, 2013, S. 808–809).

3. Indikatoren für gelingendes Mentoring

Die bisherigen empirischen Befunde für Mentoring als pädagogisch-didaktische Maßnahme zeigen grundsätzlich positive Effekte für die Förderung Einzelner (vgl. Schnebel, 2020, S. 88). Als zentraler Prädiktor für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess durch Mentoring wird im nationalen sowie internationalen Forschungsdiskurs die Qualität der Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in herausgestellt (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 116). Eine gelungene Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in ist zentraler Bedingungsfaktor sowohl für den*die Mentee, Lernmöglichkeiten des Mentorings überhaupt annehmen zu können als auch für das Erleben von Selbstwirksamkeit, berufsbezogenem Commitment und Berufszufriedenheit (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 116–117). Führer und Cramer (2021, S. 119–120) verweisen in ihrer Überblicksdarstellung darauf, dass ein Rahmenmodell zur Einordnung empirischer Arbeiten fehlt. So wurden in den Studien zur Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in auf der Grundlage der Vielfalt der Definitionen unterschiedliche Operationalisierungen vorgenommen. Daher sei eine theoretische Beschäftigung mit Mentoring und Mentoring-Beziehungen geboten, die eine Vergleichbarkeit empirischer Studien über einzelne Mentoring-Konzepte hinweg ermöglicht. Angenommene Potenziale müssen empirisch prüfbar sein (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 120).

Der Forschungsstand verweist zudem auf vielfältige weitere Bedingungen für erfolgreiches Mentoring (vgl. Huber, 2013c). Thody (1993) differenziert folgende Bedingungen für das Gelingen eines Mentoring-Programms:

*(1) Zur Auswahl der Mentor*innen:*

Die Mentor*innen sollen erfahrene Schulleiter*innen sein, die bestimmte Bedingungen erfüllen. An Auswahlkriterien nennen Milstein et al. (1991):

- ein deutlich erkennbares Interesse daran, anderen bei der Weiterentwicklung ihres Potenzials zu helfen,
- eine Vorbildfunktion, was lebenslanges Lernen betrifft,
- die Fähigkeit, Fragen zu stellen, aber ebenso Anregungen zu geben,
- deutlich erkennbare Führungskompetenzen,
- die Bereitschaft, alternative Lösungen für komplexe Probleme zu entwickeln,
- ein persönliches Leitbild und die Fähigkeit, das zu kommunizieren,
- gut entwickelte interpersonale Kompetenzen,
- ein Bewusstsein der politischen und sozialen Gegebenheiten, in denen man steht.

*(2) Zur Vorbereitung und Qualifizierung der Mentor*innen:*

Alle etablierten Mentoring-Programme schulen die Mentor*innen in einem mehrtägigen Kurs, der unter anderem Methodenkenntnisse aus der Erwachsenenbildung vermitteln soll (vgl. hierzu auch Dammerer, 2021).

*(3) Zum Zusammenstellen passender Mentor*in-Mentee-Paare:*

Berücksichtigt werden meist persönliche Wünsche (beispielsweise auch, ob Frau oder Mann), die Schulart, geografische Nähe (um überflüssige Fahrten zu vermeiden), aber genügend Distanz (um nicht zu einer „konkurrierenden“ Schule zu gehören etc.).

(4) Zur Qualität und Dauer des Prozesses:

Eine vertrauensvolle Beziehung und eine offene Kommunikationsbasis herzustellen, ist wesentlich. Die Beziehung Mentor*in-Mentee ist ein Schlüsselfaktor für den Lernprozess. Sie baut sich in mehreren idealtypischen Stufen auf, einer „formalen“ Stufe, einer von Vorsicht geprägten (cautious stage), einer teilhabenden (sharing), einer offenen (open) und einer Fortsetzung der vertrauensvoll gewordenen kollegialen Beziehung auch nach Abschluss des Programms (vgl. Walker & Stott, 1993). Nicht alle kollegialen Partnerschaften kommen über Stufe zwei hinaus, was den Lerneffekt weit weniger intensiv sein lässt. Die kollegialen Partner*innen sind innerhalb eines vorgeschlagenen Anregungsrahmens frei in der Entscheidung, auf welche Ziele sie fokussieren, und treffen eine explizite Arbeitsabsprache, die während des Prozesses gegebenenfalls modifiziert werden kann.

(5) Zu den regelmäßigen Reflexionsgesprächen:

In ihnen werden die Beobachtungen der „Shadowing“-Phase und die Erfahrungen mit eigenem Handeln aufgearbeitet, reflektiert, vertieft. Gemeint ist dabei weder ein einfaches Weitergeben von Handlungsrezepten an die (zukünftigen) Kolleg*innen noch eine bloße Übernahme der Denkmuster und Handlungsformen der Mentor*innen. Auch sind Mentor*innen nicht eine Art „Schattenschulleitende“ an den Schulen der Mentees (soweit diese bereits amtieren). Angestrebt wird ein partnerschaftlicher Dialog, der im Idealfall zu einer kooperativen gegenseitigen Beratung wird, die beiden nützt.

(6) Zur Supervision und Evaluation:

Die Mentor*innen werden ihrerseits von Supervisor*innen betreut und begleitet. Darüber hinaus sollte der Gesamtprozess evaluiert werden. Oft wird dies – ebenso wie die „Schulung“ bzw. Qualifizierung der Mentor*innen – von Universitätspersonal übernommen.

Ziegler (2009, S. 24) unterstreicht die Bedeutung der Gelingensbedingungen, indem er herausstellt, dass Mentoring „sogar die effektivste pädagogische Maßnahme“ sein kann, aber aufgrund unterschiedlicher Umsetzungsmängel meist hinter seinen Potenzialen zurückbleibt. Dies zeige sich in Metastudien, in denen die Effektstärken für Mentoring eher niedrig bis moderat bleiben. Grund für diese Ergebnisse sei die fehlende Umsetzung zentraler Gelingensbedingungen. Dazu gehören (1) eine angemessene Vorbereitung bzw. Qualifizierung der Mentor*innen oder eine Eignungsfeststellung, (2) eine sorgfältige Zuordnung von Tandems aus Mentor*in und Mentee, (3) eine angemessene und ausreichende Laufzeit des Programms sowie (4) die Umsetzung verschiedener Angebote zur Förderung der Beziehungsqualität von Mentor*in und Mentee (vgl. Ziegler, 2009, S. 13).

Klein (2021) verweist auf die Notwendigkeit, in einer sich ständig verändernden Welt verstärkt auf Mentoring zu setzen: „Komplexität braucht Konkretion und Komplexität braucht Beziehung. In der Mentoringbeziehung geschieht [...] Identitätsbildung. Und durch eine gefestigte Identität kann die jeweilige Person den Unwägbarkeiten in der Außenwelt klarer gegenüberstehen“ (Klein, 2021, S. 33).

4. Mentoring in der Lehrer*innenbildung

So breit wie die Definitionsansätze zum Mentoring ist auch deren Gestaltung. Mentoring-Programme, informelle und formelle, finden sich in allen Phasen der Lehrer*innenbildung.

Erste Phase der Lehrer*innenbildung:

Bereits Lehramtsstudierende werden in den ersten Semestern beim Einstieg in die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung durch Mentoring-Programme unterstützt. Einige Universitäts- und Hochschulstandorte bieten Mentoring-Programme an, die Studienanfänger*innen mit erfahreneren Studierenden für ein Peer-Mentoring verbinden. Ein Beispiel ist das Programm „Mentoring.Lehramt“ des Zentrums für Lehrerbildung der Technischen Universität Darmstadt², in dem ein Team aus erfahrenen Studierenden des Lehramts an Gymnasien und beruflichen Schulen Studierende durch ihr erstes Studienjahr begleitet.

Zweite Phase der Lehrer*innenbildung:

In der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenausbildung wird Mentoring vornehmlich in den schulpraktischen Phasen als Konzept genutzt, um angehende Lehrer*innen in das System Schule einzuführen und sie bei der Kompetenzentwicklung und Rollenklärung zu unterstützen. Die Anforderungen und Aufgaben bleiben jedoch teils unkonkret oder sogar widersprüchlich (vgl. Schnebel, 2020, S. 87). Die Beziehung zwischen Mentee und Mentor*in ist asymmetrisch bzw. hierarchisch geprägt (vgl. Führer & Cramer, 2021, S. 115).

Dritte Phase der Lehrer*innenbildung:

In der dritten Phase der Lehrer*innenbildung sind bislang systematische Fortbildungsangebote zur Mentor*innenqualifizierung nur vereinzelt etabliert. So bietet beispielsweise das Sächsische Landesamt für Schule und Bildung unterschiedliche Fortbildungsmöglichkeiten an, die Mentor*innen gezielt neben der Begleitung ihrer Mentees in verschiedenen Ausbildungsphasen junger (zukünftiger) Lehrer*innen in den Praxisphasen im Lehramtsstudium und Vorbereitungsdienst auch auf die Unterstützung von Quereinsteiger*innen vorbereiten. Angehende Mentor*innen werden für Beratung und Begleitung sensibilisiert und können sich hinsichtlich fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer sowie ausgewählter pädagogischer und psychologischer Themen weiterbilden. Zu vermuten ist, dass sich die Angebote in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung weiter erhöhen werden, da insbesondere der Seiten- bzw. Quereinstieg in den Schuldienst eine zentrale Maßnahme zur Reduktion des schulischen Personalmangels ist.

5. Mentoring in der schulischen Führungskräfteentwicklung

Besonders für pädagogische Führungskräfte erscheint es eher schwierig, sich im beruflichen Alltag Feedback-Möglichkeiten mit hoher Güte zu erschließen (Huber, 2018). Eine Begleitung durch Coaching oder Mentoring würde es erlauben, sich auf vielfältige Weise Feedback

2 Website: https://www.zfl.tu-darmstadt.de/beratung/berat/mentoring_lehramt/ment_lehr.de.jsp, zuletzt besucht am 18.05.2022

einzuholen oder die Selbstwahrnehmung stärker in den Blick zu nehmen. Dadurch können pädagogische Führungskräfte wertvolle Impulse für ihre eigene berufliche Weiterentwicklung erhalten.

In der Praxis der schulischen Führungskräfteentwicklung, als einem Teilbereich der dritten Phase der Lehrer*innenbildung, wird eine solche Begleitung vornehmlich über Coaching-Angebote für neu ernannte bzw. für erfahrene Schulleitungen realisiert. Meist handelt es sich um Einzelcoachings, die durch externe Coaches mit einer Qualifizierung für Coaching im Bildungsbereich durchgeführt werden (vgl. Schnebel, 2020, S. 87). Dagegen sind formelle Formen des Mentorings weniger verbreitet (informelles Mentoring dürfte vermutlich unter schulischen Führungskräften häufiger sein), obwohl es als Lernanlass zahlreiche Vorteile bietet.

Die Funktionen, die Mentor*innen bei der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern haben, beschreibt Huber (2013c). Sie können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Wasden & Muse 1987; Daresh & Playko 1989):

- *Anregen*: für Fragen und zur Informationsweitergabe bereit sein.
- *Beurteilen*: formale und informelle Evaluation der Praktikumsteilnehmenden leisten.
- *Coaching*: selbstwirksames Schulleitungshandeln zeigen und Möglichkeiten für die Teilnehmenden schaffen, in nichtbedrohlicher Umgebung eigenes Handeln zu erproben.
- *Kommunizieren*: eine offene Kommunikation mit den Teilnehmenden pflegen, für Gespräche offen sein.
- *Beraten*: empathisch emotionale Unterstützung und professionelle und persönliche Hilfestellungen geben.
- *Führen*: die Teilnehmenden in ungeschriebene Gesetze, Normen und die Organisations- und Verwaltungskultur einführen, Orientierungshilfe geben.
- *Vorbild sein*: selbst Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigen, die ein Muster abgeben können.
- *Motivieren*: die Teilnehmenden ermutigen, ihre Ziele zu verfolgen.
- *Schützen*: eine Art Puffer bilden, einen Schutzraum schaffen, in dem die Teilnehmenden ohne Furcht vor Versagen und vor Selbstwertverlust agieren können.
- *Kompetenzentwicklung unterstützen*: den Teilnehmenden helfen, Kompetenzen in Leitung und Führung kontinuierlich zu entwickeln.
- *Fördern*: den eigenen Einfluss und Kontakte in der Schulbehörde nutzen, um potenzielle, künftige Führungskräfte bereits frühzeitig in ihrer beruflichen Laufbahn zu fördern.
- *Supervision*: den Teilnehmenden im Dialog Feedback geben.
- *Lehren*: den Teilnehmenden Wissen vermitteln.
- *Validieren*: die Leistungen und persönlichen Ziele der Teilnehmenden evaluieren, gegebenenfalls modifizieren, helfen und unterstützen.

Häufig wünschen sich auch erfahrene Führungskräfte neue Perspektiven und Impulse, die gerade auch von einem*einer Mentor*in kommen können, der*die eine nichtschulische Profession ausübt und einen ganz eigenen, unverstellten Blick mit- und einbringt, mit dem der*die Schulleiter*in sonst nicht konfrontiert wäre. Solche Tandems können – vorausgesetzt, beide Partner*innen öffnen sich für die Perspektiven des jeweils anderen – sehr gewinnbringend sein. Sind Mentor*in und Mentee beide Schulleitende, kann die Gefahr bestehen, dass – im ungünstigen Fall – die Grenzen einer „Meisterlehre“ nicht weit über-

schritten werden und eine bloße rezeptanaloge Belehrung stattfindet. Im ungünstigen Fall ist dann eine größere Bereitschaft zum Infragestellen von Etabliertem, zu kritischem Denken, zu Wandel und Veränderung nicht ausreichend gewährleistet. Einflüsse der Wissenschaft bleiben unberücksichtigt. Letztlich würde sich die Profession isolieren, und eine solche im Grunde innovative Methode könnte dann tatsächlich nicht als Professionalisierung gesehen werden.

6. Exemplarische Mentoring-Programme für schulische (Nachwuchs-)Führungskräfte

Die Mentoring-Angebote für Schulleitungen oder Lehrkräfte mit Leitungsinteresse sind noch nicht so weit verbreitet und umfangreich genutzt. Es wäre sinnvoll, sie in allen Schulleitungsqualifizierungen als Angebot zu etablieren. Die Mentoring-Programme, die es aktuell gibt, sind jedoch sehr vielfältig und unterscheiden sich konzeptionell insbesondere hinsichtlich der Qualifizierungsangebote für Mentor*innen und Begleitung der Tandems.

Im Folgenden werden Mentoring-Programme für Schulleitungen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse exemplarisch vorgestellt; in einem ersten Teil Programme, die von den für die Schulleitungsqualifizierung in Deutschland zuständigen 16 Landesinstituten angeboten werden. Diese Darstellung basiert auf einer Internetrecherche, die systematisch die Angebote der Landesinstitute auf das Vorkommen und die Gestaltung von Mentoring-Programmen für Schulleiter*innen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse untersucht. Im Rahmen einer Dokumentenanalyse werden diese Darstellungen analysiert und in einem zweiten Schritt miteinander verglichen. Vergleichspunkte sind die bereits erläuterten Indikatoren für gelingendes Mentoring.

Einschränkend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass lediglich die Informationen untersucht werden können, die zum Zeitpunkt der Recherche öffentlich über die Websites der Landesinstitute abrufbar sind. Es können keine Aussagen über die tatsächliche Umsetzung und das Erleben des Mentoring-Programms aus der Perspektive der Mentor*innen und Mentees getroffen werden. Es wird davon ausgegangen, dass die öffentlich präsentierten Informationen zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Frühjahr 2022 aktuell sind. Es wird zudem vermutet, dass es über die dargestellten Programme hinaus auch noch weitere Mentoring-Angebote für Schulleitungen gibt, die nicht über eine Website, sondern beispielsweise nur im Rahmen anderer Qualifizierungsmaßnahmen beworben werden. Grundsätzlich kann beobachtet werden, dass die Informationen auf den Websites der Landesinstitute sehr unterschiedlich dargestellt und deshalb nur über die Suchfunktion auffindbar sind.

In einem zweiten Teil werden exemplarisch Mentoring-Programme vorgestellt, die von weiteren Anbietern für den Kontext Schule offeriert werden. Diese Darstellung beschränkt sich auf wenige Akteure auf Anbieter-Seite und ist keinesfalls vollständig.

6.1 Mentoring-Programme der Landesinstitute

Berlin-Brandenburg

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) bietet Gruppen-Mentoring als Bestandteil einer Qualifizierung für neu ernannte Schulleiter*innen an. Die Qualifizierung erstreckt sich über ein Jahr und umfasst insgesamt 60 Fortbildungsstunden. Davon werden mindestens acht Stunden im Gruppen-Mentoring absolviert. Erfahrene und qualifizierte Schulleiter*innen können Mentoring anbieten. Potenzielle Mentor*innen werden vom LISUM zu Beginn der Qualifizierung vorgestellt. Die Kontaktaufnahme sowie die Gestaltung des Mentorings erfolgen eigenverantwortlich durch die Mentor*innen und die Mentees (vgl. LISUM, 2018, S. 21–23).

Offen bleibt bei diesem Konzept, wie die Mentor*innen ausgewählt und für ihre Tätigkeit qualifiziert werden, was (inhaltlich) in einer Mentoring-Session passiert und wie oft bzw. mit welcher Regelmäßigkeit sie stattfinden. Es bleibt unklar, wie groß die Gruppe ist, die gemeinsam Mentoring in Anspruch nimmt und wie sich diese zusammensetzt. Ebenfalls gibt es keine Angaben dazu, ob die Mentoring-Sessions von den Teilnehmer*innen reflektiert bzw. evaluiert werden. Schließlich ist aufgrund der vielen offenen Punkte die Abgrenzung zu anderen Beratungsformen in Gruppen wie Peer-Coaching, Supervision oder kollegialer Fallberatung nicht eindeutig.

Bremen

Am Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) wird im Rahmen des Projekts „Führungskräftenachwuchsförderung“ (FüNF) Mentoring durch erfahrene Schulleitungen angeboten.³ Detaillierte Informationen zur Gestaltung des Mentoring-Programms sind öffentlich nicht verfügbar. Diese werden einmal pro Kalenderjahr an alle Schulleitungen in einem Informationsschreiben übermittelt. Interessierte Lehrkräfte können sich nicht selbstständig bewerben, sondern werden von ihren Schulleitungen vorgeschlagen (vgl. LIS, 2022).

Hamburg

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) bietet für Lehrkräfte auf Beförderungsstellen mit erweiterten Aufgaben ein Mentoring-Programm mit zwei Gruppen an. Insgesamt können 32 Nachwuchsführungskräfte teilnehmen, von denen 16 Plätze in der Gruppe für ausschließlich weibliche Nachwuchsführungskräfte vorgesehen sind.⁴ Zusätzlich zur Seite des Landesinstituts sind alle Informationen zum Programm auf einer eigenen Mentoring-Website www.mentoring.hamburg.de abruf- und einsehbar. Dort sind neben den Bestandteilen des Programms, dem Programmablauf und den Bewerbungsmodalitäten auch verschiedene Orientierungs- und Unterstützungsmaterialien abrufbar.

Sowohl Mentees als auch Mentor*innen müssen sich um einen Platz im Programm bewerben und dafür verschiedene Unterlagen einreichen. Für die Mentees sind ein Lebenslauf, ein Motivationsschreiben und eine Empfehlung ihrer Schulleitung obligatorisch. Die Auswahl

3 Website mit der Programmbeschreibung LIS Bremen: <https://www.lis.bremen.de/fortbildung/fuehrungskraefte/qualifizierung-fuer-leitungsinteressierte-8361#F%C3%BCNF>, zuletzt besucht am 18.05.2022

4 Website mit der Programmbeschreibung LI Hamburg: <https://li.hamburg.de/fortbildung/zielgruppen/fuehrungskraefte-und-lehrkraefte/fuehrungskraefte-nachwuchs-629252>, zuletzt besucht am 13.06.2023

der Mentees erfolgt bei mehr Bewerbungen als vorhandenen Plätzen über ein Losverfahren. Mentor*innen bewerben sich mit einem formlosen Anschreiben, in dem sie ihr Interesse erläutern, sowie einem ausgefüllten Mentor*innen-Profil als Formblatt.

Für beide Seiten gibt es selbstreflexive Entscheidungshilfen, um die Eignung für das Programm zu prüfen, z. B. für Mentor*innen: Erfülle ich die Voraussetzungen? Was kann mir mein Engagement als Mentor*in bringen? Was ist meine Aufgabe bzw. Rolle?

Das Mentoring-Programm beginnt mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung, auf die das Matching und die Phase des Eins-zu-eins-Mentorings folgt, die sich durch ein bis zwei Treffen im Monat auszeichnet und durch Begleitangebote des Landesinstituts ergänzt wird. Für die Mentees besteht zudem die Shadowing-Möglichkeit bei einer Schulaufsicht, im Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung IfBQ oder bei Schulbau Hamburg. Insgesamt ist das Programm auf zwölf Monate angelegt und endet mit einer Evaluation (vgl. LI, 2022).

Aus den öffentlich verfügbaren Informationen geht nicht hervor, wie das Matching der Mentoring-Tandems abläuft und ob bzw. inwiefern Mentor*innen auf ihre Tätigkeit vorbereitet werden (z. B. durch Schulungen zur Gesprächsführung).

Nordrhein-Westfalen

Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen (QUA-LiS NRW) bietet ein Mentoring-Programm zur Gewinnung von Nachwuchsführungskräften an.⁵ In einer auf ein Jahr angelegten Eins-zu-eins-Beziehung begleitet ein*e erfahrene*r Schulleiter*in eine Lehrkraft mit Leitungsinteresse. Ziel ist die Klärung der Motive, der persönlichen Ressourcen, der beruflichen Anforderungen und der Selbstvergewisserung auf dem Weg zur Schulleitung. Die Tandems werden schulübergreifend, manchmal auch schulformübergreifend gebildet. Das Mentoring-Programm wird in NRW über die Bezirksregierungen umgesetzt, über die auch weitere Informationen zum Ablauf und den Komponenten des Programms abrufbar sind.

Exemplarisch soll das Modell des Mentoring-Programms der Bezirksregierung Münster vorgestellt werden.⁶ Interessierten Lehrkräften wird eine Checkliste zur Selbstprüfung zur Verfügung gestellt, mit der sie reflektieren können, ob sie die Anforderungen für die Teilnahme erfüllen und für das Programm geeignet sind. Es werden 24 Plätze im Programm angeboten, für die sich Lehrkräfte online über die Seite der Lehrerfortbildungen anmelden können. Sofern mehr Bewerbungen vorliegen, als Plätze zur Verfügung stehen, werden Lehrkräfte mit folgenden Voraussetzungen priorisiert: praktische Erfahrungen in leitungs-nahen Funktionen, Laufbahnvoraussetzungen für Leitungsamt gem. § 34 LVO, Tätigkeit an ausgewählten Standorten, von der Schulleitung besonders befürwortete Bewerbung.

5 Website mit der Programmbeschreibung QUA-LiS NRW: <https://www.qua-lis.nrw.de/schulmanagement/mentoring/mentoring.html>, zuletzt besucht am 18.05.2022

6 Übersichtsseite Leitungsfortbildungen der Bezirksregierung Münster: https://www.bezreg-muenster.de/de/schule_und_bildung/lehrausbildung_lehrerfortbildung/lehrerfortbildung/schulleitungsfortbildung/index.html, zuletzt besucht am 13.06.2023

Das Mentoring-Programm wird gerahmt durch eine gemeinsame Auftakt- und Abschlussveranstaltung. Für Mentees werden zusätzlich drei Fortbildungen, z. B. zur Rollenklärung und zu Methoden im Mentoring sowie zum Umgang mit Ambivalenzen und Motivation, und Shadowing angeboten. Parallel finden mindestens sechs individuell vereinbarte Tandem-Treffen statt. Die Teilnahme an allen Fortbildungen sowie am Shadowing ist obligatorisch. Die Bereitschaft zur Bildung von Intervisionsgruppen zur gemeinsamen Reflexion, Vorbereitung und Beratung wird ebenfalls vorausgesetzt (vgl. Bezirksregierung Münster, 2022).

Offen bleibt, wie sich Mentor*innen für das Programm bewerben können, wie sie ausgewählt und qualifiziert werden.

Rheinland-Pfalz

Das Pädagogische Landesinstitut (PL) Rheinland-Pfalz bietet in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung (BM), der Gleichstellungsbeauftragten für den Schulbereich und der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) ein Mentoring-Programm für weibliche Lehrkräfte mit Leitungsinteresse an.⁷ Das Programm wurde entwickelt, um den Frauenanteil in schulischen Führungsfunktionen zu erhöhen und die Gleichstellung von Frauen und Männern auszubauen. Dieses auf ein Jahr angelegte Programm wird von 20 Tandems gemeinsam durchlaufen.

Es richtet sich an weibliche Lehrkräfte, die seit mindestens vier Jahren in einem Beamtenverhältnis bzw. einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis an einer staatlichen Schule in Rheinland-Pfalz tätig sind und noch keine Funktionsstelle haben. Folgende Voraussetzungen müssen die potenziellen Mentees erfüllen: Sie streben tatsächlich eine Führungsfunktion an, sie haben bereits besondere Aufgaben in der Schule übernommen, sind bereit, an ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung zu arbeiten und bringen eine grundsätzliche Eignung für eine Führungsfunktion mit. Letzteres muss in der Form einer schriftlichen Stellungnahme der Schulleitung vorliegen.

Für Mentor*innen gelten folgende Kriterien: mehrjährige Berufserfahrung als Schulleitung, Erfahrung nach Möglichkeit auch in anderen schulischen Funktionen, herausragende Sozial-, Beratungs- und Kommunikationskompetenzen und eine hohe Bereitschaft, Nachwuchsführungskräfte durch gezielte Personalentwicklung zu fördern. Ihnen wird zu Programmbeginn eine Qualifizierung zum Thema „Kommunikation“ angeboten, die sie auf ihre Tätigkeit vorbereitet.

Während sich die Mentees über ihre Schulleitungen bewerben, bewerben sich Mentor*innen mit einem Mentor*innen-Profilbogen sowie einem Motivationsschreiben direkt bei der Schulaufsicht, die die Unterlagen an die Projektgruppe des Mentoring-Programms weiterleitet.

7 Website mit der Programmbeschreibung Zentrum für Schulleitung und Personalführung Rheinland-Pfalz: <https://zfs.bildung-rp.de/angebotsspektrum/mentoring-schulleitung.html>, Flyer: https://zfs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/zfs.bildung-rp.de/Mentoring/Flyer_Mentoring_im_Schulbereich_rlp.pdf, zuletzt besucht am 18.05.2022

Nach einer erfolgreichen Bewerbung und der Tandembildung durch die Projektgruppe startet das Programm mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung. Während des Programmverlaufs steht die Eins-zu-eins-Beziehung im Fokus, in der sechs bis zehn Treffen individuell vereinbart werden. Weitere Angebote, wie das Shadowing bei dem*der Mentor*in, eine Zwischenbilanz und ein Seminarprogramm, das sich aus Veranstaltungen zu verschiedenen Themen (z. B. Führung und Selbstführung, Rhetorik und Präsentation) zusammensetzt sowie optionalen, informellen Netzwerktreffen, folgen im weiteren Verlauf des Programms. Den Schlusspunkt bilden eine gemeinsame Abschlussveranstaltung und eine Evaluation.

Nach einer Pilotphase des Programms ist ein zweiter Durchgang gestartet im Herbst 2022.

6.2 Mentoring-Programme weiterer Anbieter

Neben den Mentoring-Programmen der Landesinstitute für Lehrer*innenbildung setzen auch weitere Anbieter aus dem schulischen Unterstützungsbereich auf das Lernformat Mentoring, um angehende schulische Führungskräfte bzw. Lehrkräfte, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren und Schule (mit-)gestalten z. B. in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe oder in einem Arbeitskreis, bei ihrer Professionalisierung zu begleiten und zu unterstützen. Exemplarisch sind zwei Studienförderwerke, die derzeit Förderprogramme für angehende Pädagog*innen anbieten und das Angebot einer Gewerkschaft für Quereinsteiger*innen nachfolgend vorgestellt.

Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und Dieter-Schwarz-Stiftung

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) bietet in Kooperation mit der Dieter Schwarz Stiftung das Programm „TaLea – Team Leadership for Learning“ an. Die Arbeit im Tandem ist das Herzstück von TaLea; ihr tragendes Element ist eine kollegiale Verbindung und Shared Leadership. Wer sich bereits inmitten der Planung und Umsetzung eines Projekts befindet, lädt eine weitere Person, die an dem Projekt beteiligt ist, zur gemeinsamen Bewerbung bei TaLea ein. Wer sich mit einem neuen Vorhaben bei TaLea bewirbt, sucht sich einen Verbündeten bzw. eine Verbündete an der eigenen Schule, der*die „ähnlich tickt“ und mit dem*der man möglichst schon enger zusammengearbeitet hat. Wichtig ist in jedem Fall der berühmte „gute Draht“ zueinander, der die Lust weckt, sich gemeinsam auf eine mindestens einjährige Lernreise zu begeben. Unerheblich ist, wenn der Umfang an Berufs- sowie Management- und Führungserfahrung innerhalb eines Tandems unterschiedlich ist. Es ist jedoch nicht intendiert, dass sich aus der Unterschiedlichkeit eine Mentoring-Beziehung ergibt. Beide Tandempartner*innen agieren auf Augenhöhe und sind gleichermaßen einmal eher in der lernenden und einmal eher in der impulsgebenden Rolle. In diesem Sinne initiiert TaLea keine „klassische“ Mentor*in-Mentee-Beziehung.

Die im Jahr 2022 teilnehmenden bis zu 25 Tandems, also 50 schulische Nachwuchsführungskräfte, nehmen über ein Schuljahr gemeinsam an Online- und Präsenzworkshops zu Führungsthemen und Webtalks sowie individuellen Coachingstunden teil und entwickeln gemeinsam ihre Kompetenzen in Bezug auf Leadership und Management anhand eines konkreten schulischen Projekts im Tandem weiter. In der Vernetzung zwischen den Tan-

dems entsteht eine Lerngemeinschaft über Bundesländer, Schulformen und Umfang bisheriger Management- und Führungserfahrung hinweg.

Bewerber können sich ehemalige Geförderte des Studienkollegs im Tandem mit einer Kollegin bzw. einem Kollegen ihrer Schule. Bewerber dürfen sich weiterhin auch Tandems aus dem Netzwerk der Dieter Schwarz Stiftung und der aim – Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken gemeinnützige GmbH sowie weitere Personen im Tandem.

Cusanuswerk

Auch das Cusanuswerk bietet im Rahmen des auf drei Jahre angelegten Programms „Collegium Cusanum“, das sich an Stipendiat*innen und Altcusaner*innen richtet, die eine berufliche Tätigkeit im schulischen bzw. pädagogischen Bereich anstreben oder bereits ausüben, ein Mentoring-Programm an.⁸ In einer Eins-zu-eins-Beziehung wurden Mentees über einen Zeitraum von einem Jahr, von November 2021 bis November 2022, von einer Führungskraft mit Erfahrung im Berufskontext Schule in ihrer individuellen Entwicklung begleitet. Das Programm war geöffnet für 20 Tandems und wurde, gerahmt durch eine gemeinsame Auftakt- sowie Abschlussveranstaltung und durch verschiedene Austausch- und Fortbildungsveranstaltungen während der Programmlaufzeit, z. B. Netzwerkabende, ergänzt.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Berlin

Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Berlin bietet für GEW-Mitglieder, die als Quereinsteiger*innen unbefristet eingestellt sind, Mentoring durch ehemalige Lehrer*innen der GEW an, die ehrenamtlich Mentees begleiten.⁹ Die Zuteilung eines*einer Mentor*in erfolgt auf Anfrage. Es gibt keine Gruppe, die das Programm gemeinsam in einem zeitlich festgelegten Rahmen durchläuft. Es werden keine zusätzlichen Fortbildungen oder Qualifizierungsmaßnahmen eingesetzt.

7. Impulse zur Qualitätsentwicklung von Mentoring-Programmen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Mentoring-Programme für Schulleitungen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse in Deutschland noch spärlich gesät sind. Ihre Ausgestaltung ist sehr vielfältig und kaum systematisch vergleichbar. Dennoch lassen sich aus der Analyse einige Schlüsse ziehen, die als Impulse zur Qualitätsentwicklung dienen können.

Es fällt auf, dass sich eine Vielzahl der Angebote explizit an weibliche Lehrkräfte mit Leitungsinteresse richtet. Dies höchstwahrscheinlich als implizite oder explizite Reaktion auf die noch geringe Zahl an Funktionsinhaberinnen bzw. an erfolgreichen Kandidatinnen bei Besetzungen von Stellen in Schulleitung oder Schulaufsicht, die z. B. Pillich-Krogoll (2013)

8 Website Mentoring-Programm Cusanuswerk: <https://www.cusanuswerk.de/sonderprogramme/collegium-cusanum>, zuletzt besucht am 18.05.2022

9 Website Mentoring-Programm GEW: <https://www.gew-berlin.de/berufseinstieg/lehrerin-werden/einstellungs-referendariat/unterstuetzung-im-quereinstieg-gesucht/>, zuletzt besucht am 18.05.2022

exemplarisch für Bayern beschreibt, sowie als ein Baustein neben anderen staatlichen Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsstrategien (vgl. u. a. Kansteiner & Klose, 2017). Insbesondere scheint der Bedarf enorm, dass vor allem Frauen Ambivalenzen des eigenen beruflichen Aufstiegs sowie von Führung und Macht reflektieren, Perspektiven für ihre Laufbahnentwicklung ausloten und dabei Unterstützung sowie die Berücksichtigung ihrer Lebenswirklichkeit erleben (vgl. u. a. Fahrenwald & Porter, 2007). Das Format Mentoring kann hier einen Beitrag leisten.

Weiterhin fällt auf, dass zentrale, von Ziegler (2009) benannte Gelingensbedingungen, wie die angemessene Qualifizierung der Mentor*innen sowie die begleitenden Angebote zur Beziehungsgestaltung, nur in wenigen Angeboten explizit abgebildet zu sein scheinen. Im Mentoring-Programm für weibliche Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz werden die Mentor*innen durch eine Fortbildung zum Thema „Kommunikation“ auf ihre Tätigkeit als Mentor*innen vorbereitet. Auch wenn im Hamburger Programm Materialien zur Verfügung gestellt werden, scheinen Qualifizierungsangebote für Mentor*innen auszubleiben – möglicherweise in der Annahme, dass eine Eignung aufgrund der Berufserfahrung als Schulleitung gegeben ist. Dies zeigt sich auch darin, dass die Hürden für die Teilnahme am Programm für die Mentees deutlich höher sind als für die Mentor*innen, die sich entweder gar nicht oder mit geringerem Aufwand um einen Platz bewerben. Lediglich im Mentoring-Programm in Rheinland-Pfalz sind Kriterien für die Auswahl der Mentor*innen beschrieben.

Insgesamt zeigt sich, dass den Mentoring-Programmen der Landesinstitute, aber auch der weiteren Anbieter, ein Verständnis von Mentoring zugrunde liegt, das besonders das Fortkommen und die Entwicklung der Mentees in den Fokus nimmt. Nur das Programm in Rheinland-Pfalz verweist explizit darauf, dass auch die Mentor*innen von dem Programm profitieren können und benennt auch deren Weiterentwicklung als ein Ziel des Programms.

Wünschenswert wäre, bestehende Mentoring-Programme um Qualifizierungsmöglichkeiten für Mentor*innen zu ergänzen und die Tandems bei der Beziehungsgestaltung gezielt zu unterstützen, um das Potenzial von Mentoring als „effektivste pädagogische Maßnahme“ (Ziegler, 2009, S. 24) ausschöpfen zu können.

8. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag betrachtet Mentoring als Strategie zur beruflichen und persönlichen Weiterqualifizierung in der schulischen Führungskräfteentwicklung in Deutschland und zeigt exemplarische Programme für neu ernannte Schulleiter*innen und Lehrkräfte mit Leitungsinteresse.

Interessant wäre, diesem ersten Versuch weitere Systematisierungen anzuschließen. Denkbar sind unter anderem eine Befragung der anbietenden Institutionen, um weitere in den Dokumenten und auf den Websites nicht ersichtliche konzeptionelle Aspekte zu erfassen, eine Befragung der Anbieter sowie auch der Mentees und Mentor*innen zu Aspekten der Umsetzung der Programme sowie zu Nutzung, Zufriedenheit und Wirkung. Auch bieten sich internationale Vergleiche an.

Von Interesse könnte, da sehr aktuell und relevant, auch eine Recherche sein zu Mentoring-Programmen, die andere herausfordernde Situationen für Lehrkräfte und weitere schulische Akteur*innen in den Blick nehmen und Mentoring als Beratungs- und Lernmöglichkeit auch dort einsetzen, beispielsweise beim Einstieg von Quer- und Seiteneinsteigenden im Schuldienst, bei Lehrer*innen-Bildner*innen, bei Schüler*innen als Feedbackgebenden (vgl. Wiesner, Windl & Dammerer, 2022; Dammerer, Wiesner & Windl, 2020). Ein weiteres Beispiel ist die Gestaltung des digitalen Wandels in Bildung und Schule, der ganz aktuell für viele schulische Akteur*innen eine große Herausforderung darstellt. Diese wären stärker projekt- bzw. innovationsbezogen zu gestalten im Sinne eines Lernens aus der Praxis für die Praxis.

Referenzverzeichnis

- Bridges, E. & Hallinger, P. (1995). *Implementing Problem-Based Learning in Leadership Development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. & Hallinger, P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72 (2), 131–146. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7202_8
- Dammerer, J. (2021). Anforderungen an Mentor*innen bei der Begleitung von beginnenden Lehrpersonen. In E. Christopf & J. Köhler (Hrsg.), *Mentor*innen und Lehrer*innen zwischen Theorie und Praxis*. Schulheft 180. (S. 106–117). Innsbruck: Studienverlag.
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 10. (S. 59–72). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (Hrsg.). (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden. Pädagogik für Niederösterreich*, Band 10. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Daresh, J. C. & Playko, M. A. (1989). *Administrative mentoring: A training manual*. Columbus, OH: The Ohio LEAD Center.
- Fahrenwald, C. & Porter, M. (2007). Die Genderperspektive als Modernisierungsstrategie: Frauen in pädagogischen Führungspositionen im transatlantischen Vergleich. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29, 2, S. 231–247, DOI: 10.25656/01:4188.
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Soziale Beziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2022). Die Zukunft der Schule in einer digitalisierten Welt nach der Pandemie – Erkenntnisse und Empfehlungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Grundkurs Schulmanagement XXXI. Digitaler Wandel und Bildung: Lernen mit, durch und über Technologie*. Hürth: Wolters Kluwer Deutschland, 144–160.
- Huber, S. G. (2019). Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung: Ein Kontinuum über die gesamte Lehrerbildung. In W. Böttcher, U. Heinemann, C. Kubina & B. Priebe (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 152–181.

- Huber, S. G. (2018). Die Professionalität pädagogischer Führungskräfte durch Reflexion stärken – Möglichkeiten und Nutzen von Self-Assessment-basiertem Feedback und Coaching. In K. Mäder & E. Stäuble (Hrsg.), *Wirken statt blockieren. Führung in Bildung und Schule* (S. 213–229). Bern: Hogrefe.
- Huber, S. G. (2013a). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (4), 527–540.
- Huber, S. G. (Hrsg.). (2013b). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2013c). Vom Workshop zum Workplace. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 795–805). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. (2011a). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The impact of professional development. In: T. Townsend and J. MacBeath (Hrsg.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer, 635–652.
- Huber, S. G. (2011b). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), 837–853. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.616102>
- Huber, S. G. (2001). Vom Wissen zum Handeln – Problemorientiertes Lernen. In H. Altrichter and D. Fischer (Hrsg.), *Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der LehrerInnenbildung*. Innsbruck: Studienverlag, 49–55.
- Huber, S. G. (2007). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung: Handbuch für das Schulmanagement* (S. 142–154). Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G. & Fischbach, R. (2013). Coaching für und durch pädagogische Führungskräfte. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 806–813).
- Huber, S. G. & Hader-Popp, S. (2013). Lernen mit Praxisbezug: problemorientiertes Lernen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 717–727). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G., Skedsmo, G., Aas, M., Fluckiger, B., Dempster, N., Lovett, S., Moos, L., Sánchez Moreno, M., López Yáñez, J., Brandmo, C., West, M., Olsen, R., Nicolaidou, M., Törnsen, M., Petridou, A., Hiltmann, M., Schwander, M., Johnson, Lazarová, M., Höög, J. & Sedláček, M. (2015, unveröffentlicht). Professional Learning Through Feedback and Reflection (PROFLEC). A project within the Lifelong Learning Programme, Comenius Multilateral Project. Zug: IBB.
- Imboden, S. (2017). Leadership in der Berufsbildung. Eine Interventionsstudie zur Stärkung der Führungskompetenzen. Doctoral dissertation, Universität Konstanz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-409280>
- Kansteiner, K. & Klose, O. (2017), Schulleitungsbesetzung unter der integrierenden Perspektive von Gender Mainstreaming und Diversity Management. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. PH Weingarten.

- Klein, J. (2021). Die Bedeutung von Mentoring in der VUCA-Welt. In J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.), *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt* (S. 23–36). Wiesbaden: Springer.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LISUM Berlin-Brandenburg (2018). Konzept zur Qualifizierung von schulischen Führungskräften sowie für Lehrkräfte, die das Amt als Schulleiterin/Schulleiter anstreben. Eigenverlag. Online abrufbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/Qualifizierung/fortbildung/fortbildung_fuer_fuehrungskraefte/Flyer_Schuljahrsortierung/gilt_immer/Fuehrungskraefte_2018_06_20_final.pdf, letzter Zugriff am 18.05.2022
- Moos, L. (2013). Arbeiten mit Fällen und Shadowing. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 843–846). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Pillich-Krogoll, A. (2013). Frauen in Führung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 68–74). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1984). Leadership as reflection-in-action. In: T. Sergiovanni and J. Corbally (Hrsg.), *Leadership and organizational culture*. Chicago, IL: University of Illinois Press, 36–63.
- Thody, A. (1993). Mentoring for school principals. In B. Caldwell & E. Carter (Hrsg.), *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London: The Falmer Press, S. 59–76.
- Tulowitzki, T., Hinzen, I. & Roller, M. (2019). Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland – ein bundesweiter Überblick. *Die Deutsche Schule*, 111 (2), 149–170.
- Tulowitzki, P. & Huber, S. G. (2014). Shadowing – von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen lernen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 180–190). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157–174.
- Wasden, D. & Muse, I. (1987). *The mentoring handbook*. Provo, UT: Brigham Young University.
- Wiesner, C., Windl, E. & Dammerer, J. (Hrsg.). (2022). *Mentoring als Auftrag zum Dialog. Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir interagieren. Pädagogik für Niederösterreich, Band 12*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Young, M., Crow, G., Murphy, J. & Ogawa, R. (Hrsg.). (2009). *Handbook of research on the education of school leaders*. New York: Routledge.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7–29). Lengerich: Pabst Science Publishers.