

# Kompetenzen für pädagogische Führung

## Empfehlungen für die drei Phasen der Lehrerbildung

Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider, Heike Ekea Gleibs et al.

### 1. Empfehlungen für die erste Phase der Lehrerbildung

Die erste Phase der Lehrerbildung dauert je nach Lehramt und Lehrerbildungsmodell des jeweiligen Bundeslandes vier bis fünf Jahre und umfasst die Ausbildung an einer Hochschule mit dem Abschluss des Ersten Staatsexamens bzw. dem Master of Education. Sie ist geprägt von hoher Wissenschaftlichkeit und der Vermittlung von berufsspezifisch relevanten bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten, wobei der Fokus auf den Fachrichtungen liegt.

Insbesondere werden bereits zu Beginn der Lehrerbildung Identität, Professionalität und Sicherheit im Unterrichten aufgebaut, die auch maßgeblich sind für die Entwicklung von Führungskompetenzen und die Ausübung von Führungsfunktionen im Schulsystem. Die Klärung der Motivation sowie die Ergründung berufsrelevanter Haltungen, subjektiver Theorien und Überzeugungen vor dem Studium und zum Studieneingang schafft die Basis für eine gelingende, reflektierte professionelle Entwicklung von Anfang an, ggf. über ein „Conceptual Change“ (vgl. Dole & Sinatra 1998) als didaktisches Prinzip. Conceptual Change heißt in diesem Zusammenhang, dass unter Umständen einige Konzeptionen von Studienanfängern über den Lehrerberuf im Laufe des Studiums verändert werden.

Mit Blick auf die Praktiken und Ansätze in einzelnen Bundesländern (Niesken 2012) wird für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerbildung Folgendes empfohlen:

Unerlässlich ist es, dass sich am Lehrerberuf Interessierte schon vor Aufnahme eines entsprechenden Studiums mit Fragen der persönlichen Eignung beschäftigen. Verfahren der diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzung, zum Beispiel Career Counseling for Teachers (CCT), „Fit für den Lehrerberuf“, Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP), Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM), geben hier Orientierung, damit die Passung von beruflichem Anforderungsprofil und persönlichen Erwartungen, erforderlichen Fähigkeiten und Motivationslagen überprüft werden kann. Bei weitreichender Nicht-Passung und wenig tragfähiger Motivationslage ist eine Beratung in Richtung alternativer Berufsoptionen wünschenswert (Weyand 2012). Einen empfehlenden inhaltlichen und strukturellen Rahmen geben zum einen die 2008 unter Federführung der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius von einer Expertengruppe formulierten „Hamburger Mindeststandards“ (vgl. Lehberger & Lüth 2012) sowie der im März 2013 von der Kultusministerkonferenz gefasste Beschluss zu „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der „Lehrerausbildung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07.03.2013).

Auch die Hochschulrektorenkonferenz greift die Notwendigkeit der Klärung der Eignung in ihrem jüngsten Beschluss zur Lehrerbildung vom 15.05.2013 auf: „Eignungsfeststellung, Beratung und Reflexion der Studienwahl, Qualität und

Wirksamkeit des Unterrichts hängen maßgeblich von den Kenntnissen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte ab. Die Wirksamkeit der hochschulischen Lehrerbildung wiederum ist nicht allein von der Ausbildung, sondern nicht zuletzt auch von der Eignung der Studierenden für das Lehramtsstudium und das schulische Lehramt abhängig. Daher empfiehlt die Hochschulrektorenkonferenz, die Hochschulen bei der Entwicklung und der Nutzung von Instrumenten der Eignungsfeststellung zu unterstützen“ (Hochschulrektorenkonferenz 2013).

Selbstreflexion ist keine punktuelle Angelegenheit, sondern ein Prozess. Self-Assessment-Verfahren wie zum Beispiel das Career Counseling for Teachers (CCT) oder das Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) können wiederholt zur Reflexion und Steuerung des Lern- und Entwicklungsprozesses eingesetzt werden. Neben der grundsätzlichen Entscheidung für ein Lehramtsstudium sind Praktika und Übergänge im Studium und von der universitären Ausbildung in den Vorbereitungsdienst weitere sensible Phasen für die Eignungsklä rung.

Die ständige Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen sowie die Beteiligung an Schulentwicklung sind zwei zentrale Aufgaben, welche die KMK in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK-Beschluss vom 16.12.2004) postuliert. Schulentwicklung als innovierender, gestaltungsorientierter, systemischer, über Klasse und Unterrichtsmanagement hinausgehender Blick auf Schule gehört frühzeitig zur Ausbildung. Damit Lehramtsstudierende hierfür frühzeitig ein Bewusstsein generieren und Kompetenzen entwickeln, sind neben der Vermittlung von Grundlagenwissen insbesondere Methoden des eigenverantwortlichen, forschenden Lernens und projektorientiertes Arbeiten geeigneter als rezeptives Lernen. Ebenso sind Modelle bzw. Aufgaben als Tutoren, Lernpaten, Tandems auf Peer-Ebene usw. geeignet, bereits im Studium nicht nur explizit den eigenen Lernprozess zu reflektieren und zu gestalten, sondern Mitverantwortung für Lern- und Entwicklungsprozesse anderer zu übernehmen und zu trainieren.

Schon ab dem ersten Semester können berufspropädeutische Lehr-Lernarrangements wie Unterrichtssimulationen, Übungen und Rollenspiele angeboten werden, nicht nur zur Erprobung des Lehrerverhaltens in Anforderungssituationen, sondern auch zu ersten Probe-Identifikationen in der neuen Rolle und in einer neuen Perspektive auf den Kontext Schule/Lernen. Zentral ist dabei jeweils die Reflexion, also der Abgleich von Fremd- und Selbstbild. Dabei wird auf schulentwicklungs- und systemrelevante Verhaltensmerkmale, wie zum Beispiel proaktives Verhalten, Umgang mit Ambiguität, Umgang mit Gruppen, Bezug genommen. Beispiele hierfür sind das Kasseler Seminarmodell „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“ sowie das Trierer Assessment-Seminar-Konzept „Parabel“ (Weyand, Justus & Schratz 2012).

Derartige Lehr-Lernarrangements in Kleingruppen fördern zudem Teamkompetenzen und wirken durch frühe Habitualisierung von Arbeiten im Team dem Einzelkämpferbild von Lehrpersonen entgegen. Berufspropädeutische Lehr-Lernarrangements in der ersten Phase der Lehrerbildung fördern für Lehr- und Führungstätigkeiten zentrale und unabdingbare Kompetenzen, wie zum Beispiel Kommunikationsfähigkeiten, Feedback geben und annehmen, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, konstruktive Fehlerkultur, Rollenklarheit, zielorientiertes und lösungsfokussiertes Argumentieren und Arbeiten.

Schulpraktische Studien ermöglichen den Studierenden neben ersten Unterrichtserfahrungen auch systembezogene Perspektiven auf die eigene professionelle Entwicklung. Komplementär und manchmal auch konträr zu den Selbsteinschätzungen werden in den Fremdeinschätzungen durch Ausbilder und Mentoren und in der Zusammenarbeit mit diesen auch über Unterricht hinausgehende Potenziale und Entwicklungsoptionen thematisiert. Die Praktika können also genutzt werden, um den Blick der angehenden Lehrerinnen und Lehrer für Führung und „Schule als Organisation/System/Betrieb“ zu öffnen und zu schärfen. Im Praxissemester, Kernpraktikum oder ähnlichen intensiven Formaten nutzen die Studierenden neben Begleitveranstaltungen durch Bildungswissenschaften und Fachdidaktik auch regelmäßige Sitzungen mit Coaching- und Supervisionselementen, die von Personen mit Zusatzqualifikation und Feldkenntnis geleitet werden.

Studierende können sich schon in der Ausbildung mit Hilfe geeigneter und allgemein zugänglicher Materialien über Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im späteren Lehrerberuf informieren und die für sie passenden und erwünschten Optionen aktiv verfolgen. Institutionen der Studienförderung bieten hier Unterstützung.

Lehrende aus den Berufswissenschaften, Ausbilder und Mentoren der ersten Phase haben profundes Überblickswissen zu Schulentwicklung, Schulleitung und schulischen Karriereoptionen. Ihre Rolle ist die des Experten und Coachs und sie unterstützen den eigenverantwortlichen Lernprozess zur Lehrperson bzw. zur Führungskraft.

Potenzial- und führungsrelevante Erfahrungen, Erkenntnisse, Selbsteinschätzungen und Rückmeldungen werden zum Beispiel im Portfolio dokumentiert und reflektiert. Auch spezifische Lern- und Entwicklungsaufgaben können im Portfolio festgehalten und deren Bearbeitung dokumentiert und damit selbst- bzw. eigenverantwortlich gesteuert werden.

Studierende könnten an Fort- und Weiterbildungsangeboten der Studienseminare oder der Landesinstitute teilnehmen, wenn freie Kapazitäten vorhanden sind. Dies bietet Studierenden bereits frühzeitig eine gute Perspektive in das Schulsystem und den Referendaren, Lehrkräften und Schulleitenden sowie insbesondere auch den Organisatoren gute Impulse seitens des „Nachwuchses“ sowie Möglichkeit zum kollegialen und kooperativen Austausch.

Die verantwortliche Arbeit in hochschulpolitischen Gruppen und in universitärer Selbstverwaltung muss gefördert werden; ebenso das gesellschaftliche Engagement in Führungsgremien von Vereinen, NGOs etc.

## **2. Empfehlungen für die zweite Phase der Lehrerbildung**

Die zweite Phase der Lehramtsausbildung dauert ein bis anderthalb Jahre (vgl. [www.monitor-lehrerbildung.de](http://www.monitor-lehrerbildung.de)). Die Ausbildung findet an einer Ausbildungsschule und einem Studienseminar statt und schließt mit dem Zweiten Staatsexamen ab. Der Vorbereitungsdienst ist geprägt von der Praxisphase und dem Einstieg in das Kerngeschäft jeder Lehrkraft, das Unterrichten. Dazu gehören neben dem Anwenden

erworbenen methodischen und didaktischen Wissens auch das Erproben und Reflektieren der neuen Rolle. Ziel des Referendariats ist der Kompetenzerwerb in den Handlungsfeldern von Schule: Unterrichtsgestaltung und die Initiierung von Lernprozessen stehen im Zentrum dieser Tätigkeiten.

Hier geht es primär darum, als Lehrkraft Sicherheit im Kerngeschäft Unterricht und in der Gestaltung von wirksamen Lehr- und Lernprozessen zu gewinnen und sich weiter zu professionalisieren. Bereits im Referendariat sollten Karriereoptionen im Schuldienst transparent werden.

Für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der zweiten Phase der Lehrerbildung wird Folgendes empfohlen:

Referendare werden in Techniken des Classroom Management besonders geschult, um ihre Führungsaufgaben den Schülerinnen und Schülern gegenüber effektiver wahrnehmen zu können, was in dieser Phase im Vordergrund steht.

Referendare werden in Strategien der Beratung besonders geschult. Sie nutzen die Erkenntnisse der ersten Phase als Referenzrahmen, um ihre über die Unterrichtspraxis hinausgehende Entwicklung in der zweiten Phase zu reflektieren und weiter auszubauen.

Die Erkenntnisse können vertieft werden durch eine Potenzialanalyse, die in dieser Entwicklungsphase stärker auf Führungs- und Schulmanagementthemen ausgerichtet ist, wie zum Beispiel das online-basierte Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM).

Wichtig ist, dass Seminarleiter Instrumente und Methoden der Potenzialanalyse kennen. Sie erkennen und fördern Referendare, die bereits frühzeitig über den Unterricht hinaus- gehende Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule übernehmen können und wollen. Diesen Referendaren kann dann beispielsweise die Teilnahme in besonderen Arbeits- und Austauschgruppen empfohlen werden und Seminarleiter können sie Informationen zu Gestaltungsmöglichkeiten bereitstellen und sie dahingehend beraten.

In einem Seminarfach „Schulqualität und Schulentwicklung“ werden zentrale schulsystemische Aspekte thematisiert. Auch Aspekte von Führung und der eigenen Führungskompetenz haben hier Raum. Somit kann der systemische Blick auf den Gestaltungsraum Schule bei der Reflexion der Unterrichtspraxis mit einbezogen werden. Die Alltagsroutinen der Ausbildungsschule bieten exemplarisch Gelegenheiten zur Reflexion von Schulentwicklungs- und Schulmanagement-Aspekten, die insbesondere in den begleitenden Ausbildungsveranstaltungen mit anderen Referendaren diskutiert werden können. Auch die Mentoren in den Ausbildungsschulen thematisieren Entwicklungsoptionen im Berufsfeld Schule und ermöglichen eine Annäherung an Führungs- und Gestaltungsaufgaben an Schule, indem sie schulentwicklungs- und leitungsnahen Aufgaben in die Ausbildung integrieren.

Teamteaching und Supervision fördern Teamfähigkeit, Feedbackqualität und Kommunikationskompetenz. Referendare dokumentieren Erfahrungen, Rückmeldungen und Selbsteinschätzungen in Lerntagebuch und Portfolio.

Im Referendariat gibt es besondere Möglichkeiten in der Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und reflektierter Praxiserfahrung. Hier bieten sich in besonderem Maße Veranstaltungen mit Coaching- und Supervisionselementen an, in denen der Dreischritt „Erkennen der eigenen subjektiven Theorien – Erweiterung bzw. Veränderung der subjektiven Theorien – Neuorganisation und Anwendung der veränderten subjektiven Theorien“ umgesetzt werden kann. Hier werden Inputs, hochaktivierende Arbeitsaufträge, erfahrungsorientierte Rollenspiele mit Vorplanung von neuem Verhalten, systematischer Reflexion und kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen miteinander verbunden.

Bundesweit gibt es erfolgreiche Coaching-Gruppen, die nach dem „Freiburger Modell“ (Bauer, Unterbrink & Zimmermann 2007) stark an Beziehungsgestaltung arbeiten. Bei berufs begleitenden Fortbildungen für Junglehrer stehen in einigen Ländern die systematische Reflexion von schulischen Erfahrungen und die „kommunikative Praxisbewältigung“ im Vordergrund mit besonderem Fokus auf personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen, auf Klassenführung und auf Lehrergesundheit. Die Schulleitung bietet Informationsgespräche über ihre Tätigkeit und schulische Karriereoptionen an, schafft die Möglichkeit von Shadowing und steht als Mentor zur Verfügung.

Referendare nehmen verantwortlich an den Personalvertretungsaufgaben teil und werden dabei von der Seminarleitung und dem Kollegium unterstützt und begleitet.

### **3. Empfehlungen für die dritte Phase der Lehrerbildung**

Die dritte Phase der Lehrerbildung umfasst die Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf und ist ein lebenslanger Professionalisierungsprozess. Innerhalb der dritten Phase der Lehrerbildung, der Fort- und Weiterbildung, findet derzeit Führungskräfteentwicklung und Schulleitungsqualifizierung statt. Einen Überblick über die aktuellen Angebote im Bereich Führungskräfteentwicklung bietet Huber (2013b,e,f). In allen deutschsprachigen Ländern wurden in den letzten Jahren die Qualifizierungsangebote für pädagogische Führungskräfte quantitativ und qualitativ ausgebaut, in einigen Ländern intensiver, in anderen weniger intensiv, einige begannen früher, andere folgten. In der Schweiz intensivieren die Pädagogischen Hochschulen oder andere Anbieter wie die Akademie für Erwachsenenbildung (aeb) ihr Angebot, in den deutschen Bundesländern v.a. die staatlichen Fortbildungsinstitute, aber auch vereinzelt Verlage. In Österreich schreibt das Ministerium derzeit Masterstudiengänge aus, für die sich die aus den Pädagogischen Akademien (Ausbildung der Lehrpersonen) und den Pädagogischen Instituten (Weiterbildung der Lehrpersonen) der Bundesländer heraus entstandenen Pädagogischen Hochschulen mit ihren Konzeptionen zur Durchführung bewerben.

Neben der formalen Führungskräfteentwicklung liegt eine große Chance für die Entwicklung von Führungskompetenzen in den Entwicklungs- und Bewährungsfeldern des Berufsalltags. Lehr- und Führungskräfte in dieser Berufsphase sollten diese für ihre eigene Professionalisierung nutzen. Die Anzahl dieser Entwicklungsoptionen ist sicher von Schule zu Schule unterschiedlich und in großen Schulen ausgeprägter als in kleinen. Hier ist in erster Linie die Schulleitung gefragt, Nachwuchsführungskräfte zu fordern und zu fördern.

Für die Entwicklung von Führungskompetenzen in der dritten Phase der Lehrerbildung wird Folgendes empfohlen:

### **3.1 Lehrerfort- und -weiterbildung**

Eine teilnahmeverbindliche Berufseingangsphase unterstützt den Übergang von Ausbildung zu lebenslangem Lernen. Sie enthält Coaching, Supervision, Fallbesprechungen und Karriereberatung. In der Arbeit an Themen und Anliegen der neuen Lehrkräfte werden systemische, schulentwicklungs- und leitungsrelevante Aspekte prinzipiell angesprochen und reflektiert.

Vor der Übernahme von formalen Leitungsfunktionen bietet die Lehrerfortbildung Informationen (Flyer, Broschüren, Links) zu Karriereoptionen, Beratung und Seminaren. Dazu gehören u.a.:

- Orientierung und Klärung der Motivation
- Wissenserwerb
- Trainieren von Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Vorbereitung auf Leitungsaufgaben

Nach der Funktionsübernahme empfiehlt sich eine kontinuierliche Begleitqualifizierung, die unterstützt wird durch Beratungsangebote wie Supervision, Coaching, kollegiale Fallberatung.

### **3.2 Schule als Entwicklungs- und Bewährungsfeld**

Führungskräfteentwicklung findet maßgeblich an der Schule statt und wird gefördert und begleitet durch qualifizierte Schulleitungen, die die Instrumente der Personalentwicklung kennen und anwenden. Diese schulinterne Führungskräfteentwicklung

- ist langfristig angelegt und nicht nur episodisch,
- ist in reale, bedeutsame Arbeitsprozesse der Geförderten integriert,
- enthält Phasen von Reflexion und Rückmeldung, sowohl im kollegialen Austausch als auch im regelmäßigen Bilanz- und Entwicklungsgespräch mit dem Vorgesetzten.

Die Schulleitungs-Mitglieder verfügen über Instrumente und Standards der Diagnose und Förderung von Nachwuchsführungskräften. Für die verschiedenen Funktionsstellen gibt es Kompetenzprofile, diese sind Ergebnis sorgfältiger Anforderungsanalysen. Sie sind kompatibel mit den Schwerpunkten des Schulprogramms und der Schulentwicklungsplanung.

Die Schule hat ein Personalentwicklungskonzept. In diesem Kontext führt die Schulleitung Karriere- und Entwicklungsgespräche. Die Schulleitung fragt zum Beispiel bereits im Auswahlgespräch nach unterrichtsübergreifenden Kompetenzen und Interessen. Sie vertieft ihre Eindrücke in einer systematisch institutionalisierten Einarbeitungsphase.

Schulinterne Möglichkeiten und Strukturen des Mentoring und Coaching, auch in Form von Patenschaften, werden genutzt sowie Kooperationsmöglichkeiten im Kollegium, zum Beispiel Leitung/Moderation von Arbeitsgruppen, professionelle Lerngemeinschaften, kollegiale Fallberatung.

Im Sinne kooperativer Führungskonzepte lässt Schulleitung Kollegen fähigkeits- und aufgabenentsprechend an Führung teilhaben, beispielsweise:

- Prozesssteuerung (z.B. Qualitätsmanagement, Evaluation, Projektmanagement)
- Inhaltliche Entwicklungsaufgaben (z.B. neue Lerninhalte, Unterrichtskonzepte)
- Kommunikation und Kooperation (z.B. Schule nach außen vertreten, Vertrauenslehrer, Konferenzleitung)
- Menschen entwickeln und fördern (z.B. Erziehen und Beraten, Beratungslehrer)

Schulleitung delegiert Aufgaben an Lehrkräfte, beispielsweise:

- Leitung von Konferenzen oder Teilkonferenzen
- Leitung von Arbeits- und Projektgruppen
- Leitung von Jahrgangsteams
- Mitarbeit oder Hospitation in Gremien
- Verwaltung von Etats

Unterrichtliche Aufgaben:

- Klassenleitung
- Elternarbeit

Außerunterrichtliche Zusatzaufgaben, ggf. aus dem Stundenetat der Schule alimentiert, beispielsweise:

- Sicherheitsbeauftragte
- Schulbibliothek
- Studienfahrten, Auslandkontakte
- Implementierung neuer Lehrpläne
- Organisation „Tag der offenen Tür“
- Vertrauenslehrkraft
- Neuerungen aus dem Schulrecht auf die Schule beziehen und für das Kollegium aufarbeiten
- Kooperation mit der Öffentlichkeit/Presse
- Kooperation mit dem Schulträger
- Kooperation mit außerschulischen Partnern

Funktionsdifferenzierungen unterhalb der Leitungsebene mit Personalverantwortung (Mittelmanagement“), i.d.R. verbunden mit Zusatzqualifizierungen, beispielsweise:

- Fachleitungen
- Sprachlernkoordinator/inn/en
- Fortbildungsbeauftragte/r
- Steuergruppenmitglieder
- Evaluationsverantwortliche/r
- Beauftragte/r für Öffentlichkeitsarbeit
- Mentor/inn/en
- Beratungslehrkräfte
- Personalrat

## Die Expertengruppe



v.l.n.r.: **Sibylle Engelke**, Sächsisches Bildungsinstitut, **Matthias Böckermann**, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung NLQ, **Martin Drahmann**, Promotionsstipendiat im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Dr. Hajo Sassenscheidt**, ehem. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, **Norbert Ryl**, LISA, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, **Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, **Nadine Schneider**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug und Erfurt School of Education, Universität Erfurt, **Heike Ekea Gleibs**, Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Dr. Pierre Tulowitzki**, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug, **Kay Adenstedt**, Promotionsstipendiat im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), **Carsten Groene**, IQSH – Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein, **Peter Koderisch**, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, **Birgit Weyand**, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Trier (es fehlen: **Torsten Klieme**, Landesschulamt Sachsen-Anhalt, **Claudia Rugart**, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, **Inéz-Maria Wellner**, Stipendiatin im Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw))



## Literatur

- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007). Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für LehrerCoachinggruppen nach dem Freiburger Modell, Dresden.
- Dole, J.A. & Sinatra, G.M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational psychologist*, 33(2), S. 109-128
- Huber, S.G. (2013a). Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/ Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2013b). Vorbereitende Qualifizierung, Mehrphasigkeit und Modularisierung: Ausbau und Professionalisierung des Qualifizierungsangebots. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/Wolters Kluwer, S. 207-217. •
- Huber, S.G. (2013c). Aktuelle Entwicklungen: Ausdifferenzierung der Curricula der Führungskräfteentwicklung. In S.G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Literatur 94 Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Carl Link/ Wolters Kluwer, S. 913-915
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H. & Schwander, M. (2013). Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung. Berlin.
- Huber, S.G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H. (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung In: S.G. Huber (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt: Inklusion – Umgang mit Vielfalt. Köln: Carl Link, S. 3-30.
- Lehberger, R. & Lüth, E. (2012). Hamburger Mindeststandards. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 80-84.
- Nieskens, B. (2012). Einblicke in die Praxis – Trends und Verfahren der Eignungsabklärung, Beratung und Potenzialentwicklung. In B. Weyand, M. Justus & M. Schratz (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 124-177.
- Weyand, B. (2012). „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In B. Weyand, Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.), Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86-109.
- Weyand, B., Justus, M, Schratz, M. (2012). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband.