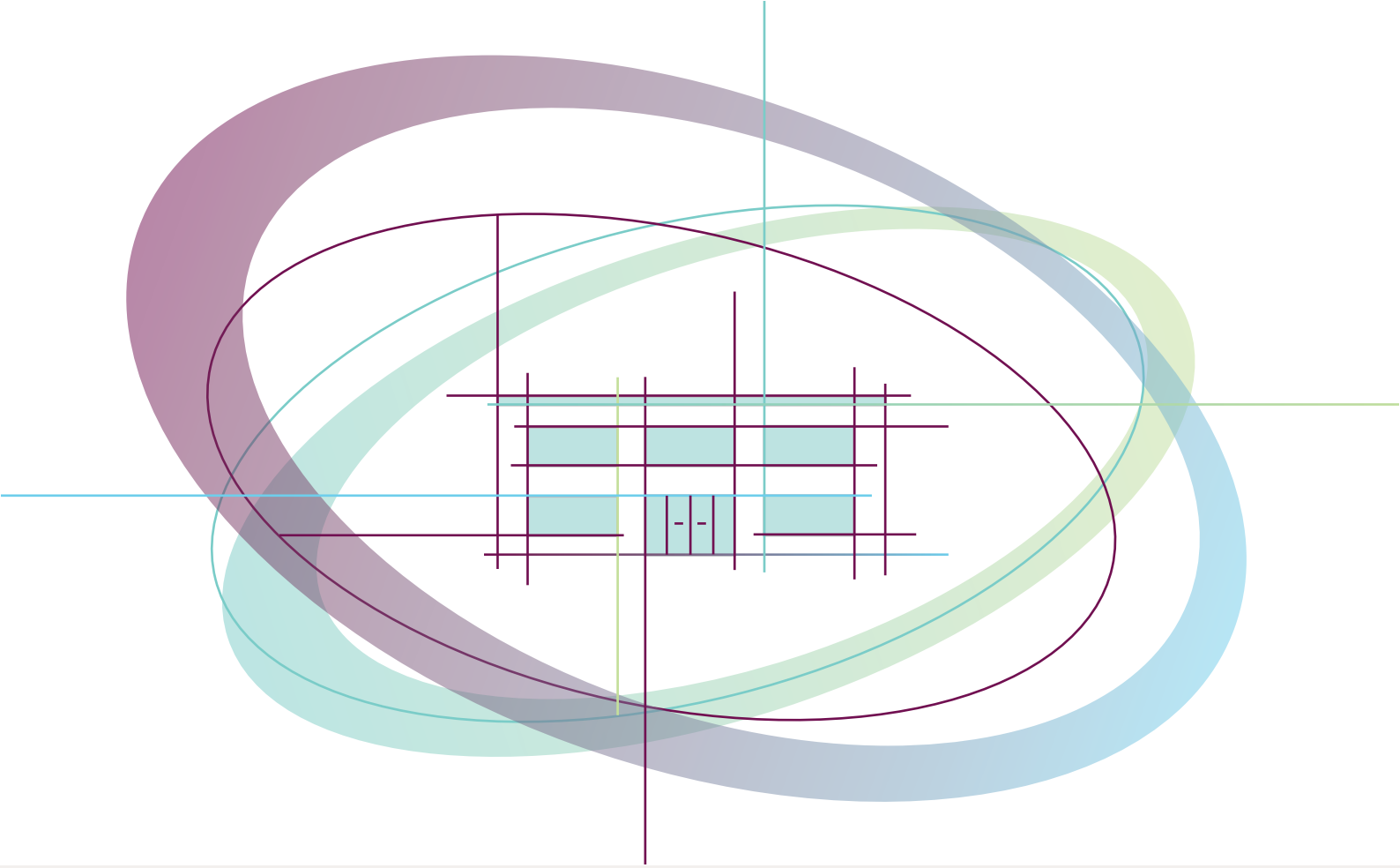

Mirjam Maier-Röseler, Corinna Maulbetsch, Gabriele Weigand

Schulen gestalten: Begabungen fördern – Erfahrungen teilen – Transfer initiieren

Befunde und Impulse aus dem Projekt *Begabungsförderung, Schulentwicklung und Transfer* (BeST)

Open Access

KARG STIFTUNG

Mirjam Maier-Röseler, Corinna Maulbetsch, Gabriele Weigand

Schulen gestalten: Begabungen fördern – Erfahrungen teilen – Transfer initiieren

Befunde und Impulse aus dem Projekt *Begabungsförderung, Schulentwicklung und Transfer* (BeST)

KARG STIFTUNG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über www.dnb.de

Dieses Werk (inkl. aller Texte, Bilder und Grafiken) ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechts, insbesondere die Vervielfältigung/Bearbeitung, Übersetzung, Verbreitung und Wiedergabe, bedarf der schriftlichen Zustimmung durch die Karg-Stiftung als Herausgeberin. Die Inhalte dürfen nicht zur Entwicklung, zum Training und/oder zur Anreicherung von KI-Systemen, insbesondere generativen KI-Systemen, verwendet werden. Die Nutzung der Inhalte für Text- und Data-Mining ist ausdrücklich vorbehalten und daher untersagt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen)
ist unter der nachfolgenden Creative Commons Lizenz veröffentlicht:
CC BY-ND 4.0 International | https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

1. Auflage, Frankfurt am Main
© 2025, Karg-Stiftung, Niddastr. 35, 60329 Frankfurt am Main
www.karg-stiftung.de | www.fachportal-hochbegabung.de
Verantwortlich: Dr. Ingmar Ahl, Vorstand

Satz: ffj Design, Büro für Typografie und Gestaltung Offenbach, www.ffj-design.de
Coverabbildung: Carsten Kahl, www.ck-graphics.com

URL: https://doi.org/10.25656/01:34491

Die Autorinnen

Dr. phil. Mirjam Maier-Röseler

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Schulentwicklung, Professionalisierung von Lehrpersonen sowie Begabungsförderung. Im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) beschäftigt sie sich derzeit mit Fragen der Zusammenarbeit und kooperativen Professionalisierung in Schulnetzwerken und Transferprozessen.

Prof. Dr. Corinna Maulbetsch

ist an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Geschäftsführerin am Institut für Erziehungswissenschaft für die Organisation des Lehrangebotes verantwortlich. Ihr Arbeitsschwerpunkt in der Hochschullehre liegt in der Begleitung und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Schulpraxisphasen. Sie forscht zu den Themen Unterrichts- und Schulentwicklung im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung.

Prof. Dr. Gabriele Weigand

ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seit 2018 leitet sie den interdisziplinären LemaS-Forschungsverbund der Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule“. Gastprofessuren und Forschungsaufenthalte führten sie in die USA, Australien, Südamerika, Taiwan und mehrfach nach Frankreich. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Anthropologie und Theorien der Person, Schultheorie und Schulentwicklungsforschung, Begabungsforschung, Biografieforschung, Institutionelle und Interkulturelle Pädagogik.

Zusammenfassung

Im Zentrum des Projekts *Begabungsförderung – Schulentwicklung – Transfer* (BeST) (2020–2024) steht zum einen die Frage, wie sich eine „begabende" Schulkultur nachhaltig gestalten lässt. Zum anderen wird untersucht, wie sich daraus abgeleitete Impulse der Begabungs- und Begabtenförderung wirksam in andere schulische Kontexte transferieren lassen. Aufbauend auf dem Projekt *Karg Campus Schule Bayern* (KCSB) (2014–2017) untersucht BeST, welche kulturellen, strukturellen und professionellen Entwicklungsprozesse in acht Gymnasien mit Hochbegabtenförderung – den sogenannten Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF) – angestoßen und verstetigt wurden. Dabei wird Schulentwicklung nicht als bürokratische Notwendigkeit, sondern als kultureller Wandel verstanden, der auf personorientierte Bildungsprozesse, pädagogische Haltungen und gemeinschaftlich getragene Werte zielt. Darüber hinaus werden die Transferaktivitäten der KompeZBF im Sinne von Professionalisierungs- und Austauschformaten für Kolleg*innen umliegender Gymnasien in den Blick genommen. Transfer wird nicht als Kaskade, sondern als dialogischer Prozess, als Dialog-Zeit-Raum, betrachtet; als Begegnung, in der etwas Neues entstehen kann.

Der Arbeit in BeST liegt ein dynamisches, inklusives und personorientiertes Begabungsverständnis zugrunde, das Begabungs- und Begabtenförderung als Recht aller Kinder und Jugendlichen begreift.

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte über einen partizipativen, reflexiven Forschungsansatz. Damit liefert BeST wichtige empirische Befunde und praxisrelevante Erkenntnisse über den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung sowie den Verlauf schulischer Gestaltungsprozesse hin zu einer begabenden Schule, die auf Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und die Stärkung individueller Potenziale aller Lernenden, insbesondere auch der Schüler*innen mit besonderen Begabungen, zielt.

Schlüsselbegriffe:
Begabungs- und Begabtenförderung; Professionalisierung; Schulentwicklung; Transfer(-forschung); partizipative Bildungsforschung

Abstract

The project *Begabungsförderung – Schulentwicklung – Transfer* (BeST) (2020–2024) explores two central questions. First, how a talent-promoting school culture can be sustainably established. Second, how the resulting impulses for talent development and gifted education can be effectively transferred to other educational contexts. Building on the preceding project *Karg Campus Schule Bayern* (KCSB) (2014–2017), BeST investigates the cultural, structural, and professional development processes initiated and institutionalized at eight bavarian secondary schools designated as Competence Centers for Gifted Education (KompeZBF). School development is conceptualized not as an administrative necessity, but as a cultural transformation grounded in person-centered educational processes, shared pedagogical values, and collaborative professional practices. A particular focus lies on the outreach and transfer activities of the KompeZBF, aimed at supporting the professional development of teachers at surrounding schools. Transfer is approached not as a top-down dissemination model, but as a dialogical process that creates space for mutual learning and innovation.

BeST is underpinned by a dynamic, inclusive, and person-oriented conception of giftedness, viewing talent development as a right for all children and, in particular, also focuses on students with special gifts and talents. The project was accompanied by a participatory and reflective research design, enabling collaborative knowledge generation with practitioners. BeST thus contributes both empirical evidence and practice-relevant insights into how schools can cultivate equitable, talent-oriented cultures and how such cultures can be meaningfully shared across institutional boundaries.

Keywords:
gifted education and talent development; professional development; school development; transfer research; practice-oriented educational research

Inhalt

1. Einleitung 11

2. Das Projekt *Karg Campus Schule Bayern* (KCSB) als Grundlage für das Forschungsvorhaben BeST 17
   - 2.1 Begabungs- und Begabtenförderung in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen 17
   - 2.2 Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF) 19
   - 2.3 Wissenschaftliche Begleitung im Projekt KCSB 20

3. Wissenschaftliche Herleitung und Begründung des Projekts *Begabungsförderung, Schulentwicklung und Transfer* (BeST) 22
   - 3.1 Innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur 22
   - 3.2 Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung 26
   - 3.3 Forschungsmethodische Herangehensweisen und Prinzipien 29

4. Innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur 31
   - 4.1 (Forschungs-)Methodisches Vorgehen 31
     - 4.1.1 Meta-Reflexion: Lernen aus Erfahrungen 33
     - 4.1.2 Proflexion: Entwerfen von Perspektiven 37
   - 4.2 Ergebnisse zur inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur 38
     - 4.2.1 Quantität der innerschulischen Verbreitung von Veränderungen 39
     - 4.2.2 Qualität der innovativen Veränderungen 44
     - 4.2.3 Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteine 48
     - 4.2.4 Weitere Perspektiven 53
   - 4.3 Synthese: Schulentwicklung als Weg zur Begabungs- und Begabtenförderung 54

5. Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung 58
   - 5.1 (Forschungs-)Methodisches Vorgehen 58
   - 5.2 Ergebnisse zum Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung 62
     - 5.2.1 Quantität der Verbreitung von Impulsen 62
     - 5.2.2 Qualität der Innovationen an den Transferschulen 64
   - 5.3 Synthese: Transfer als Weg zur Begabungs- und Begabtenförderung 73

6. Zusammenfassung 76

7. Schlussfolgerungen 79
   - 7.1 Schlussfolgerungen für die innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur 79
   - 7.2 Schlussfolgerungen für den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung 80

7.3 Implikationen für die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung 80
7.4 Implikationen für eine zeitgemäße Schulentwicklungsforschung in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis 81

8. Literatur 83

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formate der Datenerhebung im Verlauf – ein Überblick 29

Abbildung 2: Chancen einer partizipativen und ko-konstruktiven Schulentwicklungsforschung 30

Abbildung 3: *Modell der Komponenten einer gestaltenden Schule* 34

Abbildung 4: Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung 35

Abbildung 5: Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel 37

Abbildung 6: Concept-Map für die Zukunftswerkstatt light 38

Abbildung 7: Ergebnisdarstellung zu Einschätzungen im Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* 41

Abbildung 8: Ergebnisdarstellung der persönlichen Einschätzungen von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung im *Modell zur Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung* 42

Abbildung 9: Ergebnisdarstellung zur praktischen Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung im *Modell zur Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung* 43

Abbildung 10: Ergebnisdarstellung der Einschätzungen zum Vorhandensein eines gemeinsamen Begabungsbegriffs im *Modell für Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel* 45

Abbildung 11: Ergebnisdarstellung zu Einschätzungen im Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* (erneut platziert) 47

Abbildung 12: Akteur*innen der Weiterarbeit und des Transfers 65

Abbildung 13: Formen der Weiterarbeit und des Transfers. 66

Abbildung 14: Mögliche Wirkungen der Angebote der KompeZBF auf individueller Ebenes . . . 67

Abbildung 15: Mögliche Wirkungen der Angebote der KompeZBF auf schulischer Ebene 68

Abbildung 16: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Erkennen und Fördern 69

Abbildung 17: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Schwerpunkt bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis 69

Abbildung 18: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Verantwortungsübernahme. 70

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Strukturen“ 48
Tabelle 2: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Professionalität“. 51
Tabelle 3: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Äußere Rahmenbedingungen“. 52
Tabelle 4: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Inhalte“ 53
Tabelle 5: Erstteilnahme an den Angeboten der KompeZBF 60
Tabelle 6: Funktion(en) der Teilnehmenden an der jeweiligen Schule 61
Tabelle 7: Begabungsförderung vorher (individuell und schulisch) 61
Tabelle 8: Gestaltungswünsche für zukünftige Angebote der KompeZBF 71

1. Einleitung

Der vorliegende Text gibt einen Einblick in zehn Jahre Begabungs- und Begabtenförderung in Bayern – und dies vor dem Hintergrund beachtlicher Entwicklungen auf diesem Gebiet in Theorie, Praxis und Politik deutschlandweit. Auf das Kooperationsprojekt *Karg Campus Schule Bayern* (KCSB), das von 2014 bis 2017 in Zusammenarbeit von Bildungspolitik und -verwaltung, schulischer Praxis, eVOCATIOn-Weiterbildungsinstitut, Wissenschaft und Karg-Stiftung durchgeführt wurde (Weigand et al., 2017), folgte von 2020 bis 2024 BeST – *Begabungsförderung, Schulentwicklung und Transfer.* Während KCSB die (Weiter-)Professionalisierung ausgewählter Lehrpersonen und Schulleitungen aus den acht Gymnasien mit Hochbegabtenförderung in Bayern sowie den Aufbau ihrer Schulen zu Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF) zum Ziel hatte, handelt es sich bei BeST um die Anschlusserhebung an KCSB. In BeST geht es zum einen darum, die Prozesse in Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung näher in den Blick zu nehmen, die sich aufgrund der Beteiligung und Professionalisierung in KCSB innerhalb der beteiligten acht Gymnasien ergeben haben (innere Schulentwicklung). Darüber hinaus werden auch das Wirken der KompeZBF in die regionale Schullandschaft hinein untersucht und damit verbunden Transfer- und Schulentwicklungsprozesse (äußere Schulentwicklung und Weiterprofessionalisierung von Lehrpersonen anderer Schulen) beleuchtet.

Die inhaltliche Rahmung von KCSB und von BeST ist das Thema der Begabungs- und Begabtenförderung. Welche Bedeutung haben Begabungs- und Begabtenförderung in Schulen und wie gestalten die schulischen Akteur*innen interne Schulentwicklungsprozesse? Wie lässt sich daran anknüpfend der Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen aus einer Schule auf andere gestalten? Und welche Rolle spielt dabei eine praxisnahe Bildungsforschung und die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Forschung? Diese und weitere Fragen greifen wir in diesem Text auf, indem wir zentrale Ziele, Inhalte, Methoden, Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sowohl in Bezug auf die schulische Praxis als auch für die Wissenschaft aus dem Projekt BeST vorstellen.

Bemerkenswert ist, wie sich die Auseinandersetzung mit dieser Thematik und dazugehörigen Verständnissen von Begabung sowie Begabungs- und Begabtenförderung über die vergangenen Jahre hinweg verändert haben. In den folgenden Abschnitten geben wir deshalb eine grobe Übersicht über diese Entwicklungen, die auch in enger Wechselwirkung mit KCSB und BeST stehen.

Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung in schulischen Kontexten

Begabungs- und Begabtenförderung gewinnen im Bildungssystem und vor allem in Schulen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Trotz dynamischer Auseinandersetzungen mit dem Begabungsbegriff besteht heute weitgehender Konsens in der Auffassung, dass Begabung weder ein Gegenstand der Erfahrungswelt ist noch eine psychische, endogene Substanz, sondern vielmehr ein soziales Konstrukt von durchaus uneinheitlicher Bedeutung (Hoyer et al., 2013; Preckel & Vock, 2020; Sternberg & Ambrose, 2021). Daher galt es auch in KCSB zu klären, was es bedeutet, sich dem Konstrukt der Begabung aus Sicht der Pädagogik und Schule zu nähern.

Ein internationales Gremium von Begabungsexpert*innen (iPEGE) hat bereits wichtige Vorarbeiten mit Blick auf ein pädagogisch ausgerichtetes Verständnis von Begabung geleistet und Begabung als Voraussetzung von Leistung oder als Leistungspotenzial bestimmt. Bei iPEGE heißt es:

„Als Begabung wird allgemein das Leistungsvermögen insgesamt bezeichnet. Spezieller ist mit Begabung der jeweils individuelle Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale gemeint, also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen" (iPEGE, 2009, S. 17; vgl. auch Neubauer & Stern, 2007; Stadelmann, 2020).

Angesichts dieser engen Verschränkung von Begabung und Leistung ist das Verständnis von Leistung ebenfalls entwicklungsbezogen, dynamisch und inhaltlich breit gefasst. Der explizite Zusammenhang von Begabung und Leistung wird insbesondere seit dem Start der auf zehn Jahre angelegten Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule" (2018–2027) thematisiert, in die alle KompeZBF von Anfang an aktiv eingebunden sind. Hier wird unter Leistung einerseits die schulbezogene Leistung (z. B. Schulfächer wie Sprachen, Mathematik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Musik, Kunst und Sport) verstanden, andererseits umfasst Leistung aber auch, ganz im Sinn der weiter unten ausgeführten Personorientierung, den sozial-emotionalen, den ethisch-philosophischen und den kreativen Bereich sowie die Persönlichkeitsentwicklung, den Lebenskontext und die gesellschaftliche Verantwortung. In einem solch weiten Begabungs- und Leistungsverständnis wird davon ausgegangen, dass Leistung in allen Domänen erbracht werden kann, die in Schulen und in unserer Gesellschaft – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtgesellschaft – als nützlich und wertvoll erachtet werden (LemaS, o. Jg.; Preckel & Vock, 2020; Ziegler, 2018).

Bereits in KCSB, dem Vorläufer-Projekt von BeST, wurde ein entsprechender entwicklungsbezogener Begabungs- und Leistungsbegriff zugrunde gelegt. Dies ist umso bemerkenswerter, als KCSB bei den acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern angesetzt hat und anfänglich das vorwiegend psychologisch geprägte und an IQ-Werten orientierte Konzept der Hochbegabung im Zentrum stand. Die Notwendigkeit für die Etablierung eines pädagogischen Begabungsverständnisses hat sich jedoch allein schon durch den Anspruch und das Ziel des KCSB-Projekts ergeben, die über Jahre hinweg gesammelten Erfahrungen in den Hochbegabtenklassen nach innen in die eigene Schule und nach außen in die Breite der Schullandschaft zu bringen. Damit verbunden haben sich die beteiligten Akteur*innen in einem längeren Prozess auf ein Begabungsverständnis geeinigt (Maulbetsch, 2019), das die Kinder und Jugendlichen mit besonderen Begabungen und Stärken in den Blick nimmt, das aber gleichzeitig genug Raum bietet, die je unterschiedlichen Traditionen und Profile der beteiligten Schulen zu integrieren (Weigand & Hackl, 2016a; Weigand & Hackl, 2016b).

Im Grunde haben sich die Schulen im Projekt KCSB auf den Weg gemacht, das zu realisieren, was der amerikanische Begabungsforscher James Borland (2010) als „Gifted Education without gifted Children" bezeichnet hat. Borland fordert in seinem Text den Zugang zu Begabungs- und Begabtenförderung für alle Kinder, nicht nur für diejenigen, die als solche nominiert oder getestet sind. Seine Argumentation speist sich aus Erkenntnissen, wonach spezifische Begabtenprogramme Kinder aus sozial privilegierten Milieus vielfach bevorzugen und es dadurch zu einer starken sozialen Ungleichheit in diesem Bereich kommt (vgl. auch Horvath, 2014, 2022; Margolin, 2018). Folglich brauchen alle Kinder angepasste Lern- und Leistungsgelegenheiten und adäquate Begleit- und Unterstützungsformate (Maier-Röseler et al., 2025). Damit verbunden stellt sich für die Gestaltung schulischer Praxis die Frage, welche Konzepte, Maßnahmen und (Unterrichts-)Methoden

dazu beitragen können, dieser Forderung zu entsprechen. Das waren zentrale Fragen, die in KCSB diskutiert wurden und die in den Schulen auch zu grundlegenden Überlegungen wie dem Menschenbild sowie pädagogischen Haltungen und didaktischen Konzepten geführt haben. Damit sind Begabungs- und Begabtenförderung weniger als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen, sondern sie gehen ineinander auf. Beide haben das Ziel, die individuelle Begabung und das Potenzial von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Die *Begabungs*förderung richtet sich dabei prinzipiell auf alle Kinder und Jugendliche, die *Begabten*förderung konzentriert sich spezifisch auf die gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen mit besonderen Begabungen und Stärken.

Dass dies nicht allein die einzelne Lehrperson angeht, sondern eine Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft, eine Frage der schulischen Strukturen und eines gemeinsamen pädagogischen Ethos ist, hat sich zunehmend herausgebildet und findet Konsens in Wissenschaft und Praxis (Weiand et al., 2024; Weigand et al., 2022, 2024). Zudem setzt sich immer mehr durch, dass auch die Schüler*innen selbst als Akteur*innen des eigenen Lern- uns Bildungsprozesses Verantwortung übernehmen und mitgestalten (OECD, 2019).

Mit diesen grundlegenden pädagogischen Überlegungen lässt sich Begabungs- und Begabtenförderung als Teil der Bemühungen um ein inklusiv gestaltetes Schulsystem betrachten. Gerade in diesem Zusammenhang haben die KompeZBF eine ganz besondere Bedeutung. Indem sie nämlich ihre in den Begabtenklassen erworbene Expertise in die Breite der eigenen Schule und in das regionale Umfeld bringen, schärfen sie den Blick für Schüler*innen mit besonderen Begabungen und Leistungsstärken, die im schulischen Alltag allzu häufig übersehen und nicht ausreichend gefördert werden. Sie sind somit wichtige Impulsgeber für ein begabungs- und begabtenförderndes Bildungssystem ganz generell.

Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung in der schulischen Praxis

Mit der Ratifizierung der 2006 verabschiedeten UN-Behindertenrechtkonvention (United Nations 2006; Art. 24; am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getreten) hat sich Deutschland zur Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems verpflichtet. Damit einhergehend wurden gesellschaftliche, aber auch bildungspolitische und schulische Debatten rund um die Themen Separation, Integration und Inklusion ausgelöst (Seitz et al., 2012; Seitz & Weigand, 2019; Solzbacher et al., 2014; Steenbuck et al., 2011). Die „Förderung von Hochbegabung" (Stumpf, 2012) der vergangenen Jahrzehnte ist damit nicht überflüssig, im Gegenteil. Gerade in Kontexten der Hochbegabtenförderung hat man vielfältige Erfahrungen gemacht und Erkenntnisse gewonnen, die für den schulischen Regelunterricht wie überhaupt für das Lernen in heterogenen und diversitätsgeprägten Gruppen und Klassen von hohem Wert sind (Miceli, 2023). Und zudem wissen wir, dass auch Schulen mit Hochbegabtenklassen über die Förderung intelligenzbasierter Hochleistung weit hinausgehen. Weshalb also nicht hochwertige Bildungs-, Lern- und Leistungsumgebungen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen und dabei auch die besonders begabten und leistungsstarken fördern? Aus der schulischen Praxis und der empirischen Bildungsforschung ist seit langem bekannt: Kognitiv anregende differenzierte Lehr- und Lernumgebungen, eine Flexibilisierung des Unterrichts, Enrichment und Akzeleration unter Einbezug projektorientierter Lernformen und außerschulischer Lernorte sowie pädagogischer Begleit- und Unterstützungsangebote dienen der Begabungsförderung aller Kinder, und somit auch der Begabtenförderung (Klieme et al., 2009;

Lipowski, 2007; Weinert, 1999). Dabei muss sich nicht unbedingt die Frage nach dem Schulsystem oder nach bestimmten Strukturen stellen, etwa hinsichtlich einer Aufteilung nach Schularten versus Gesamtschulsystem, wie es im Übrigen weltweit vorherrscht. Deutschland, Österreich und die Schweiz bilden hier die Ausnahme. Denn je nach Verständnis eines weiten oder engeren Inklusionsbegriffs wird mit Inklusion Unterschiedliches bezeichnet. International hat sich bereits mit der Salamanca-Erklärung von 1994 ein weiter Inklusionsbegriff durchgesetzt, wonach „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen" (UNESCO, 1994; Weigand & Kaiser, 2021). Ob dies in ein- und derselben Schule oder gar Klasse erfolgen muss, bleibt dabei offen. Im Grunde geht es um nicht mehr, aber auch um nicht weniger als um die Festschreibung des Kinderrechts auf Bildung und Begabungs- und Begabtenförderung (Maier-Röseler et al., 2025).

Warum ist eine Hinwendung zu den einzelnen Kindern und Jugendlichen aus pädagogischer Sicht elementar?

Personorientierung als anthropologische Grundlage und Leitmotiv pädagogischer Praxis

Als zielführend für eine pädagogische Ausrichtung der Begabungs- und Begabtenförderung hat sich die Personorientierung als anthropologische und bildungstheoretische Fundierung erwiesen. Die Orientierung an der Person der Schüler*innen ermöglicht einen schultheoretischen und -praktischen Paradigmenwechsel (Maulbetsch, 2019; Weigand, 2015, 2017; Weigand et al., 2014). Dieser besteht in der Abkehr von der primären Ausrichtung an Strukturen, am System, an Standards, Curricula und Prüfungen hin zur Orientierung an der Person der Schüler*innen, an den Besonderheiten und Potenzialen jeder und jedes Einzelnen. Das einzelne individuelle Kind, der einzelne individuelle Jugendliche werden zum Maßstab der Erziehung und Bildung und zum Prinzip der Begabungs- und Begabtenförderung. Dies impliziert, von der Einzigartigkeit eines Kindes – und damit auch von der Unterschiedlichkeit der Einzelnen – auszugehen (Weigand, 2018). Den Menschen, die/den Schüler*in vom Prinzip her als Person im gesellschaftlichen Kontext zu denken, bedeutet eine normative Setzung, die mit Werten wie Autonomie und Partizipation, Freiheit und Verantwortung verbunden sind (Maulbetsch, 2010; Weigand, 2004, 2021). Eine professionelle Auseinandersetzung mit diesem Denken, das in einer entsprechenden pädagogischen Haltung zum Ausdruck kommt und sie prägt, verändert die pädagogische Praxis grundlegend (Weigand et al., 2014). Sie führt dazu, in jedem Kind eine Ressource zu sehen, gepaart mit der bildungstheoretischen Überlegung, jedes Kind als Akteur*in des eigenen Bildungs- und Begabungsprozesses zu betrachten. Dass eine solche Haltung auch zur Entlastung der Lehrpersonen beiträgt, indem die Verantwortung geteilt wird, ist eine nicht zu unterschätzende (Neben-)Wirkung. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die oben genannten Rahmenparameter wie Strukturen, Standards etc. sind damit nicht hinfällig, aber sie sind nicht Selbstzweck, sondern haben Dienstfunktion für die pädagogische Praxis. Pädagogisch gewandt unterstützen sie die Verwirklichung des Kinderrechts auf Bildung sowie auf Begabungs- und Begabtenförderung. Idealerweise bieten sie dann den Rahmen für die Ermöglichung von Einsichten und Erkenntnissen, von gelingenden Lehr-/Lernprozessen, zum Erbringen und der Anerkennung von Leistungen, zur Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen – und sie sind somit auch für eine personorientierte Begabungs- und Begabtenförderung zentral.

Sich auf die *Person* als eine zentrale pädagogische Referenzkategorie zu verständigen, hat Konsequenzen für die Praxis und die Forschung. Auf der Ebene der Arbeit mit den Schulen und bei

der begabungs- und begabtenfördernden Schul- und Unterrichtsentwicklung kann die Personorientierung als konstitutives und regulatives Prinzip fungieren und damit einen gemeinsamen Orientierungsrahmen bieten. Das Personprinzip führt zu einer Bildungs- und Begabungstheorie, die die Einmaligkeit und Unverfügbarkeit des Menschen betont, seine Persönlichkeitsbildung im Blick hat und neben Fähigkeiten weitere Personenmerkmale (z. B. Motivation, Selbstregulation) und psychosoziale Fertigkeiten (z. B. Strategien, um mit Ängsten und Ablenkungen umzugehen) in Interaktion mit dem jeweiligen sozialen Kontext mit einbezieht. Somit geht das Denken von der Person her über die Definition von Schüler*innen „als Teilnehmer an einem Bildungsprogramm" (Baumert et al., 2011, S. 9) hinaus. Nimmt man die Person von Kindern und Jugendlichen als Maßstab von Erziehung und Bildung und als Orientierung für die Begabungs- und Begabtenförderung, so folgt daraus eine ganzheitlich-relationale Sicht auf den Menschen und die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit. Sie umfasst die Autorschaft des eigenen Lebens und eine Werte- und Gemeinwohlorientierung, die Freiheit mit Verantwortung für sich, für andere und die Gesellschaft verbindet (Fischer et al., 2024; Engelmann & Weigand, i. D.; Maulbetsch, 2010).

Personorientierte Begabungs- und Begabtenförderung wird im Kontext von KCSB und BeST als Kernaufgabe von Schule verstanden, womit auch der Rahmen für die wissenschaftliche Begleitung von BeST abgesteckt ist. Übergeordnetes Ziel ist, anstatt sich auf die Schwächen und Defizite der Schüler*innen zu konzentrieren, die Potenziale und Stärken der Kinder und Jugendlichen, und zwar aller Kinder und Jugendlichen, in den Mittelpunkt von Schule und Unterricht zu stellen, unabhängig von Schulart, Klassenstufe oder Fach. Letztlich geht es dann begabungs- und bildungsgerecht zu, wenn als Kernziel schulischer Arbeit verfolgt wird, allen Schüler*innen die bestmögliche Förderung ihrer individuellen Potenziale unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lebens- und Lernvoraussetzungen zu ermöglichen. Begabungs- und Begabtenförderung in dem beschriebenen Verständnis können Motor für mehr demokratische Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sein.

Mit Bezug auf die Wissenschaft trägt die Personorientierung dazu bei, der empirischen Schulentwicklungs- und Unterrichtsforschung eine normative Ausrichtung zu geben (vgl. Berkemeyer et al., 2019). Im Mittelpunkt steht gerade auch das Wozu und Weshalb. Darüber hinaus unterstreicht die Personorientierung auch im Kontext der empirischen Bildungsforschung die Notwendigkeit, Beteiligte an den Forschungsvorhaben als Akteur*innen im Forschungsprozess und nicht als Beforschte zu betrachten. Damit wird Forschung demokratisiert und zugleich wird die Bedeutung von Kontext, Perspektivität und Erfahrung im Forschungsprozess stärker berücksichtigt.

Inhalt und Aufbau des Textes

Die vorliegende Publikation beschreibt die Anlage und das Vorgehen sowie die Ziele und Ergebnisse des Forschungsvorhabens BeST. Die Studie (2020–2024) erfolgte in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Kultusministerium und mit finanzieller Unterstützung der Karg-Stiftung. BeST hat zum Ziel, vertiefte Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welchen Niederschlag die Expertise der in KCSB professionalisierten KompeZBF zum einen im Bereich der eigenen Schule, also in der *inneren Schulentwicklung,* und zum anderen beim Transfer von Impulsen durch die Angebote der KompeZBF an Lehrpersonen von Schulen des regionalen Umfelds, also in der (Weiter-)Professionalisierung und der *äußeren Schulentwicklung,* entfaltet hat.

Der Text setzt sich aus sieben Kapiteln zusammen. Im Anschluss an die Einleitung wird in Kapitel 2 das Projekt KCSB als das Vorläuferprojekt von BeST in seinen inhaltlichen und strukturellen

Grundzügen sowie der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt. Kapitel 3 erläutert die wissenschaftlichen Vorüberlegungen und die zentralen Charakteristika des BeST-Projekts, das sich inhaltlich auf Prozesse der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung zum einen im Rahmen der inneren Schulentwicklung und zum anderen in Bezug auf den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen des regionalen Umfelds (Transferschulen) konzentiert. In Kapitel 4 wird beschrieben, wie BeST das Ziel verfolgt, mehr über die Gestaltung der begabungs- und begabtenfördernden *Schul- und Unterrichtsentwicklung* an den KompeZBF-Schulen selbst (innere Schulentwicklung) seit Abschluss des Projekts KCSB zu erfahren. Dabei wird auch ausführlich das besondere (forschungs-)methodische Vorgehen erläutert, das auf einem spezifisch partizipativ angelegten Praxisforschungsansatz beruht. Dieser erlaubt es, gemeinsam mit den Akteur*innen zu reflektieren und weitere Entwicklungsfelder zu markieren. In Kapitel 5 geht es dann im Kontext der Angebots- und Netzwerkgestaltung darum, den Transfer und die Wirkungen der mit den Angeboten der KompeZBF verbundenen Impulse an Transferschulen zu erfassen und Perspektiven zu eröffnen, wie die Gestaltungs- bzw. Transferprozesse künftig weiter optimiert werden können. Auch hier wird das forschungsmethodische Vorgehen, eine quantitativ angelegte Fragebogenerhebung, die an alle bayerischen Gymnasien ging, inkl. vorbereitenden leitfadengestützten Reflexionsgesprächen mit den Schulleitungen und Kompetenzteams der acht KompeZBF ausführlich dargelegt. Kapitel 6 liefert eine Zusammenfassung der wichtigsten Anliegen und der methodischen Zugänge von BeST und fasst die zentralen Befunde in zehn Punkten zusammen. Kapitel 7 beinhaltet schließlich Schlussfolgerungen mit Blick auf die innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur sowie in Bezug auf den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung. Zudem werden Implikationen zum einen für die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung sowie zum anderen für eine zeitgemäße Schulentwicklungsforschung in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis – auch als Anregung für die weitere Diskussion mit Praxis und Forschung, aufgezeigt.

2. Das Projekt *Karg Campus Schule Bayern* (KCSB) als Grundlage für das Forschungsvorhaben BeST

Beim Forschungsvorhaben BeST handelt es sich um die Anschlusserhebung an das Kooperationsprojekt KCSB, das von 2014 bis 2017 in Zusammenarbeit mehrerer Partner an bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen durchgeführt wurde. Projektpartner von KCSB waren das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, die Karg-Stiftung, die Pädagogische Hochschule Karlsruhe, das eVOCATIOn-Weiterbildungsinstitut, die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Dillingen sowie die acht Gymnasien mit spezifischen Klassen für hochbegabte Schüler*innen in Bayern: Gymnasium bei St. Stephan Augsburg, Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth, Comenius-Gymnasium Deggendorf, Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting, Maria-Theresia-Gymnasium München, Dürer-Gymnasium Nürnberg, Kepler-Gymnasium Weiden, Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. Mit KCSB wurde an die bereits vorhandene Expertise und die Ressourcen des bayerischen Freistaats in der Hochbegabten- und Begabtenförderung angeknüpft.

KCSB zielte zum einen auf die Professionalisierung der Lehrpersonen und die damit verbundene systematische (Weiter-)Entwicklung der schulischen Organisationsstrukturen sowie der pädagogischen Praxis der Begabungs- und Begabtenförderung mit Blick auf die *innere Schulentwicklung* (Maier-Röseler, 2020; Maulbetsch, 2019; Weigand et al., 2017). Mit dem Anspruch des Aufbaus und einer Ausweitung der Begabungs- und Begabtenförderung im bayerischen Schulsystem wurde zum anderen das Ziel der *äußeren Schulentwicklung,* im Sinne des *Transfers* durch regionalspezifische Angebots- und Netzwerkstrukturen in Verantwortung der neu ernannten KompeZBF, verfolgt (Maier-Röseler, 2020; Maulbetsch, 2016, 2017a; Weigand et al., 2017). Beide Ziele, die innere Schulentwicklung und der Transfer, werden im Folgenden näher erläutert, da die beiden Bereiche auch im Zentrum der vorliegenden Anschlusserhebung stehen. So akzentuiert BeST den Aufbau und die Ausgestaltung der KompeZBF in Bayern und zielt insbesondere auf deren Wirkungen innerhalb der beteiligten Schulen selbst sowie auf den Transfer der Impulse, die sich aus den Angeboten der KompeZBF an Schulen des regionalen Umfelds ergeben.

2.1 Begabungs- und Begabtenförderung in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen

Auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen und empirischer Studien zur Gestaltung und zum Verlauf von schulischen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen wurde Schulentwicklung im Projekt KCSB als Entwicklung von Einzelschulen mit den Schwerpunkten Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung verstanden (Bohl et al., 2010; Buhren & Rolff, 2012; Rolff, 2023). Den schulischen Akteur*innen, also den Schulleitungen, den Lehrpersonen und den weiteren pädagogischen sowie psychologischen Fachpersonen kam die zentrale Aufgabe zu, ihre Schulen, durch äußere Strukturen und Prozesse unterstützt, von innen heraus zu gestalten und weiterzuentwickeln (vgl. Maulbetsch, 2017b, 2019).

Diesem Vorgehen liegt das Prinzip zugrunde, Schulen als von Personen gestaltete pädagogische Handlungsfelder und Organisationen zu betrachten (Maulbetsch, 2014). Das Akteur*innenhandeln, allen voran das der Schulleitungen und Lehrpersonen, prägt die institutionelle Ausgestaltung maßgeblich (Hess & Weigand, 2008; Maier-Röseler et al., 2025; Maier-Röseler & Weigand, 2022). Sollen Schulen weiterentwickelt werden, so sind sie insbesondere auf die Bereitschaft zur Veränderung und das Weiterlernen ihrer handelnden Akteur*innen angewiesen (Maier-Röseler, 2020; Senge, 1998).

Die Professionalisierung der Kollegien aller acht KompeZBF wurde im Rahmen von drei spezifisch entwickelte Formaten für je unterschiedliche Personengruppen (Kompetenzteams, Teil des Kollegiums, Gesamtkollegium) unterstützt (Weigand et al., 2017, S. 22–30). Diese zielten darauf ab, die Begabungs- und Begabtenförderung an den acht KompeZBF über die Hochbegabtenklassen hinaus auszubauen und auf die Regelklassen zu übertragen. Inhaltlich ging es dabei um folgende Themen:

- Begabung und Person
- Begabungen (an-)erkennen
- Lernen personalisieren
- Schüler*innen beraten und begleiten

Unterrichtsentwicklung wurde im Projekt KCSB breit gefasst: Erstens stand nicht nur der Unterricht in seinen klassischen Formen, sondern die gesamte pädagogische Praxis der Schulen im Fokus der Aufmerksamkeit. Zweitens wurde nicht nur das pädagogische Handeln einzelner Lehrpersonen in den Blick genommen, sondern das der gesamten Schulgemeinschaft. Schul- und Unterrichtsentwicklung in diesem Sinne war demzufolge

- systematisch,
- teamorientiert und
- schulweit (systemumfassend) (nach Rolff, 2023).

Zur Unterstützung der schulinternen Veränderungsprozesse wurde auch die Organisationsentwicklung auf Ebene der Einzelschulen in den Blick genommen. Eine zentrale Bedeutung hatte dabei die wissenschaftliche Prozessbegleitung (vgl. Maulbetsch, 2019; Weigand et al., 2017, S. 57–71), deren Bedeutung gerade auch aus Perspektive der Schulentwicklung hervorzuheben ist: „Entsprechende Prozesse werden gleichwohl kaum von selbst geschehen, sondern bedürfen der Motivation, Begleitung und Unterstützung in spezifischen Handlungskontexten, etwa durch Schulentwicklungsberatung, Fortbildungs- und Trainingsangebote, Prozessbegleitung und Schulnetzwerkarbeit“ (van Ackeren-Mindl & Endberg, 2023). Diese Prozessbegleitung fand mit einem dafür zuständigen Schulteam, häufig auch gemeinsam mit der Schulleitung, regelmäßig in den Schulen vor Ort statt. In zwei- bis dreistündigen Gesprächen wurden anhand eines Leitfadens Projektabläufe, Fragen des Gelingens und auftretende Herausforderungen besprochen sowie theoretische Ansätze zu Schulentwicklungsprozessen mit den konkreten Erfahrungen aus der Praxis abgeglichen und mögliche Adaptionen reflektiert (Holtappels, 2014). Jedes Gespräch endete mit konkreten Vereinbarungen in Bezug auf die nächsten Umsetzungsschritte, es wurde über ein Protokoll im Nachhinein an die Schule zurückgespiegelt und diente gleichzeitig als Ausgangspunkt für das nächste Begleitgespräch.

Die fortlaufende Gestaltung und Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung an den KompeZBF seit Abschluss des Projekts KCSB (2/2017) wird in BeST empirisch untersucht.

2.2 Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF)

Zur äußeren Schulentwicklung und der Ausgestaltung regionaler Bildungsnetzwerke wurden die acht bayerischen Gymnasien im Projektzeitraum zu KompeZBF qualifiziert (vgl. Weigand et al., 2017, S. 33ff.) und am Ende des Projekts vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst offiziell dazu ernannt.

Seit der Ernennung zu KompeZBF arbeiten diese selbstständig in den nachstehenden vier Arbeitsfeldern:

- **Information und Beratung im Themenfeld (Hoch-)Begabung:**
  - Begabungen erkennen und anerkennen
  - Begabte begleiten und beraten
  - personorientiert lehren und lernen
- **Hospitation**
  - praxisorientierte Erfahrungen weitergeben
  - Einblicke in begabungsfördernden Unterricht geben
- **Fortbildung**
  - besonders begabte und leistungsstarke Schüler*innen im Regelunterricht und darüber hinaus fördern
  - förderliche schulische Rahmenbedingungen schaffen
  - spezifische und modellhafte Förderkonzepte kennenlernen und umsetzen
- **Vernetzung** (gemeinsam mit dem bzw. der Ministerialbeauftragten)
  - vorhandene Angebote bündeln
  - bestehende Strukturen vernetzen
  - Impulse zur Weiterentwicklung der Begabtenförderung geben und erhalten (StMBW 2016).

Die KompeZBF bündeln, vernetzen und gestalten innerhalb ihres Regierungsbezirks (vorhandene) Angebote sowie Strukturen der Begabtenförderung. Damit leisten die Schulen einen wichtigen Beitrag zum Auf- und Ausbau sowie zur Entwicklung eines begabungs- und begabtenfördernden Schulsystems auf regionaler, überregionaler und z. T. auch auf länderübergreifender Ebene (hierzu wurden Kooperationen mit Schulen aus Hessen und Sachsen aufgebaut und über mehrere Jahre hinweg gepflegt, z. T. bis in die Gegenwart). Kern der Aufgaben der KompeZBF ist es, geeignete Konzepte zu entwickeln, zu dokumentieren und aufzuzeigen sowie anderen Schulen zur Verfügung zu stellen. Mit diesen Konzepten unterstützen sie zunächst die Förderung der besonders begabten und leistungsstarken Schüler*innen. Da die Konzepte aber auch in den Regelunterricht übertragen werden, kommen diese letztlich allen Schüler*innen – im Sinne eines breiten Begabungsverständnisses, wie es in der Einleitung dargelegt wurde – zugute. An den KompeZBF gestalten sogenannte Kompetenzteams, die bereits zu Beginn des Projekts KCSB gegründet und konti-

nuierlich vergrößert sowie weiterprofessionalisiert wurden, diese Aufgaben aus. Sie bestehen i. d. R. aus den Schulleitungen, den Begabtenbeauftragten, den Schulpsycholog*innen sowie weiteren Lehrpersonen mit spezifischer Expertise im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung.

Konkret bieten die KompeZBF dafür jährlich **Netzwerktage der Begabtenförderung,** mehrere **Impulstage** zum Thema **Begabtenförderung** sowie weitere **schulspezifische Veranstaltungen** an.

Bereits während der Projektlaufzeit von KCSB wurden die Mitglieder der Kompetenzteams darin unterstützt, selbstständig Fortbildungen für Kolleg*innen zu erarbeiten und durchzuführen. Gleichzeitig erhalten sie, finanziert vom Kultusministerium, die Gelegenheit, einmal pro Jahr in der ALP in Dillingen zur gemeinsamen Reflexion und weiteren Professionalisierung zusammenzukommen.

Vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse war davon auszugehen, dass auf diese Weise neu entstehende und weitergeführte Angebots- und Netzwerkstrukturen einen wichtigen Beitrag zur Systementwicklung, aber ebenso zur Einzelschulentwicklung liefern, da Schulen von- und miteinander lernen (Bryk et al., 2015; Huber, 2024, S. 204, Jungermann et al., 2018; Rolff, 2023). Die Gestaltung der Angebots- und Netzwerkstrukturen, aber auch des Transfers von Impulsen der Begabungs- und Begabtenförderung wird in BeST empirisch untersucht.

2.3 Wissenschaftliche Begleitung im Projekt KCSB

Das Projekt KSCB wurde von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wissenschaftlich begleitet, um mögliche Wirkungen und Wirkungsmechanismen im Kontext von Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozessen festzuhalten. Insgesamt wurden dabei vier Perspektiven eingenommen und (weitgehend) untersucht:

- Verlauf und Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen unter Berücksichtigung von Schulkontextfaktoren (vgl. Maier-Röseler, 2020, 2021, 2023)
- Innovationsprozesse im Projektverlauf bezogen auf die Auswirkungen innerhalb der Schule (innere Schulentwicklung) (vgl. Maier-Röseler, 2020, 2023)
- Wirksamkeit des Projekts KCSB auf die innere Schulentwicklung und die eigene Professionalisierung aus der (retrospektiven) Einschätzung von Lehrpersonen (vgl. Maier-Röseler, 2020) sowie
- Wirksamkeit des Projekts KCSB auf die Schulentwicklung aus der retrospektiven Einschätzung der Schulleiter*innen (vgl. Maulbetsch, 2019)

Wirkungen wurden dabei in Form von Einschätzungen von Expert*innen zu wahrgenommenen Veränderungen und deren Prozesse an den jeweiligen KompeZBF erfasst. Expert*innen waren in diesen Fällen die Lehrpersonen und Schulpsycholog*innen sowie die Schulleitungen der KompeZBF. Die Herausarbeitung der Bedeutung von Schulkontextfaktoren war darauf ausgerichtet, mögliche hemmende/verbesserungswürdige und/oder förderliche/unterstützende Aspekte zu identifizieren, mit denen der Verlauf der Schulentwicklungsprozesse an den acht KompeZBF tiefergehend verstanden und nachgezeichnet werden konnte.

Kombiniert wurden dafür quantitative und qualitative Erhebungsschritte (Maier-Röseler, 2020):

- (teil-)standardisierte Fragebogenerhebungen im Längsschnitt und retrospektiven Querschnitt
- Interviews
- Gruppendiskussionen und
- teilnehmende Beobachtung.

Das Konzept BeST wurde im Anschluss an die systematische Aufarbeitung der Befunde aus dem Projekt KCSB erarbeitet und durchgeführt. Dabei wurden aktuelle Erkenntnisse aus einschlägigen (inter-)nationalen Studien zum Verlauf von Schulentwicklungs- und Veränderungsprozessen, zur Wirksamkeit schulischer Netzwerke sowie zum Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen Akteur*innen aus unterschiedlichen Schulen einbezogen.

3. Wissenschaftliche Herleitung und Begründung des Projekts *Begabungsförderung, Schulentwicklung und Transfer* (BeST)

Das Projekt BeST hat seinen Ausgangspunkt an der Schnittstelle von Prozessen der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung, der inneren Schulentwicklung und des Transfers von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung. BeST verfolgt in diesem Sinn zum einen das Ziel, die Gestaltung der begabungs- und begabtenfördernden *Schul- und Unterrichtsentwicklung* an den KompeZBF-Schulen selbst seit Abschluss des Projekts KCSB (2/2017) gemeinsam mit den Akteur*innen zu reflektieren und weitere Entwicklungsfelder zu markieren (3.1). Zum anderen geht es im Kontext der Angebots- und Netzwerkgestaltung darum, den Transfer und die Wirkungen der mit den Angeboten der KompeZBF verbundenen Impulse an Schulen des regionalen Umfelds (Transferschulen) zu erfassen und Perspektiven zu eröffnen, wie die Gestaltungs- bzw. Transferprozesse künftig weiter optimiert werden können (3.2).

3.1 Innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur

Auf Grundlage der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts KCSB (Maier-Röseler, 2020, 2021, 2023; Maulbetsch, 2019) sowie weiterer einschlägiger wissenschaftlicher Befunde (z. B. Bryk et al., 2010, 2015; Holtappels, 2016; Mintrop, 2016) ist davon auszugehen, dass innere Schulentwicklungsprozesse erst langfristig wirken bzw. erst nach einer längeren Zeitdauer der aktiven Auseinandersetzung und Bearbeitung nachhaltig in die Kultur einer Schule übergehen (Haenisch & Steffens, 2017; Rolff, 2007; Schratz et al., 2019, Terhart, 2000; van Ackeren et al., 2022). Schulkultur lässt sich als ein das Kollegium und die Schulgemeinschaft verbindendes gemeinsames Verständnis über Ziele und Werte der schulischen Praxis beschreiben, das in konkreten Haltungen, Verhaltensweisen (Akzeptanz, Wertschätzung, wechselseitiges Interesse und Unterstützung) und Praktiken (fachübergreifende, (außer-)schulische und -unterrichtliche Maßnahmen) zum Ausdruck kommt (vgl. Weiand et al., 2024).

Die nachfolgenden Textzitate aus der Abschlusserhebung des Projekts KCSB sowohl aus der Perspektive der Lehrpersonen als auch der Schulleitungen belegen exemplarisch diese Annahme:

> *„Es war alles unheimlich schnell. Also, ich habe das auch teilweise einfach mitbekommen über Gespräche von der Planung her, dass das wahnsinnig eng getaktet wurde. Und wenn man so an der Schule ist und merkt, wie langsam Prozesse gehen und wie lange Dinge brauchen und was da aber gleichzeitig noch parallel zack, zack, zack alles läuft. Und wir waren ja nicht nur in diesen Dingen involviert, sondern wir machen an der Schule ganz viele andere Dinge noch, mit denen das einfach Zeit braucht, das zu verzahnen […].“*
>
> (Lehrperson eines KompeZBF im Rahmen der abschließenden Gruppendiskussionen)

> *„Und für mich als Schulleiterin ist die Spannung dahingehend groß, dass ich sage, okay, das sind jetzt die Aufgaben, die wir erledigen müssen. Aber wie entwickeln wir selbst uns als Schule weiter? Wir dürfen da jetzt nicht stehen bleiben und das ist jetzt erreicht und das vermitteln wir jetzt anderen. Weil ja auch das immer nur eine Station ist auf dem Weg."*
>
> (Schulleitung eines KompeZBF im Rahmen des Schulleitungsinterviews)

So ist anzunehmen, dass die innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur an den KompeZBF auch über die Laufzeit des Projekts KCSB hinaus weiter fortgeschritten ist. Die Untersuchung darüber, in welchem Ausmaß dies geschehen ist und in welchen Bereichen eine Weiterarbeit stattgefunden hat, ist eine der beiden übergeordneten Fragestellungen von BeST. Dabei wurden die innerschulischen, je spezifischen (Problemlösungs-) Strategien und Entwicklungswege der Einzelschulen näher in den Blick genommen und folgende Forschungsfragen akzentuiert:

Forschungsfragen innere Schulentwicklung:

1) Wie wurde die Schulentwicklung an den KompeZBF seit Abschluss des Projekts KCSB im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung gestaltet?
2) Inwieweit lassen sich Prozesse in Richtung einer gemeinsamen Verantwortung der Begabungs- und Begabtenförderung aller schulischen Akteur*innen feststellen?
3) Welche Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteine innovativer Veränderungsprozesse werden im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung von den handelnden Akteur*innen wahrgenommen?
4) Welche möglichen Entwicklungsbereiche und -schritte werden von den Akteur*innen der KompeZBF identifiziert?

Prinzipiell unterstützen gemeinsame Professionalisierungsprozesse, wie sie im Projekt KCSB im Mittelpunkt standen, den Schulentwicklungsverlauf, so dass Veränderungen partizipativ und gemeinsam ausgestaltet und in der Breite der Schule implementiert werden. Gemeinsame Professionalisierungsprozesse können aber dennoch lediglich als notwendige, nicht jedoch als hinreichende Voraussetzungen für Schulentwicklung verstanden werden (Holtappels, 2014; Maier-Röseler, 2019). Nicht selten scheitern schulische Entwicklungsprozesse nämlich selbst im Anschluss an gemeinsame Professionalisierungsprozesse daran, dass die Akteur*innen weiterhin primär die persönlichen Handlungsstrategien favorisieren. Wissen wird in diesen Fällen nicht oder nur unzureichend weitergegeben, es gibt unter Umständen keine gemeinsame Wertegrundlage oder Zielperspektive oder es fehlt Schulen an Strategien, Innovationsprozesse selbstständig aufrechtzuerhalten und kontinuierlich im Hinblick auf eine Verbesserung der Förderung der Schüler*innen fortzusetzen (Maier-Röseler, 2023). Alles Aspekte einer hohen Schulentwicklungskapazität, die als „Fähigkeit einer Schule, auf schulinterne und schulexterne Herausforderungen kompetent zu reagieren und ihr schulisches Angebot zielgerichtet in Abhängigkeiten von diesen Herausforderungen weiterzuentwickeln", umschrieben werden kann (Maag Merki et al., 2022, S. 32; Schratz et al., 2019; van Ackeren et al., 2022).

Eine besondere Aufgabe ergibt sich für Schulen in diesem Zusammenhang aus dem Anspruch, das gesamte Kollegium oder zumindest einen Teil des Kollegiums in Veränderungsprozesse einzubinden, so dass diese letztlich nicht nur vom Engagement einiger weniger abhängen (wie an den KompeZBF bisher primär von den Kompetenzteams und den Schulleitungen), sondern (weitgehend) gemeinsam getragen und bearbeitet werden. Partizipation wird von Feldhoff (2017, S. 191) entsprechend auch als „Schlüsseldimension" von Schulentwicklung bezeichnet. Ziel im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung wäre es, gemeinsame Perspektiven auf Begabung im Gesamtkollegium zu entwickeln. Denn gerade das Begabungsverständnis spielt eine wichtige Rolle für die (individuelle) Ausgestaltung der pädagogischen Praxis. Darüber hinaus können gemeinsame Verständnisse und damit verbundene Ziele auch als Grundlage institutioneller Praktiken gelten (Haenisch & Steffens, 2017). In diesem Zusammenhang wird Schule als Raum kollegialer Reflexionsprozesse betrachtet, in dem die Ambiguität von Wirklichkeits- und Gerechtigkeitsvorstellungen im Hinblick auf Begabungs- und Begabtenförderung ausgehandelt werden könnte. Eine so gestaltete Schulkultur kann wiederum die Zusammenarbeit der Kolleg*innen selbst begünstigen (Decuyper et al., 2010). Ob und wie solche Prozesse der Aushandlung stattgefunden haben und inwieweit es dadurch ermöglicht wurde, eine gemeinsame Grundlagen des Erkennens von Potenzialen zu erarbeiten, war an den KompeZBF unterschiedlich, wie auch die teilnehmenden Lehrpersonen im Rahmen der Abschlusserhebung von KCSB betonen (Maier-Röseler, 2020).

Grundsätzlich zeigen Publikationen zu schulischen Innovationsprozessen, dass Innovationen im Regelfall zunächst nicht mit dem Gesamtkollegium vollzogen werden; es dauert eine gewisse Zeit, bis sich möglicherweise auch anfänglich kritische Personen einer Innovation öffnen (Asbrand & Zick, 2021; Capaul & Seitz, 2011). Nicht selten gibt es aber auch Personen, die mögliche Veränderungen nicht mittragen wollen oder können (Rogers, 2003). Diese Personen müssen aber nicht als verhindernde Personen wahrgenommen werden, sondern können auch als Ressource des Bewahrens gelingender Praxis betrachtet werden. So ist Schulentwicklung immer auch eine Balance der Prozesse des Bewahrens, Optimierens und Innovierens (Huber, 2019).

Für eine erfolgreiche Schulentwicklung ist es dabei unter Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Personengruppen zum einen zentral, einen größeren Teil des Kollegiums zu erreichen. Gelingt dies nicht, hängt die Nachhaltigkeit vom Engagement einiger weniger ab. Langfristig betrachtet sind schulische Entwicklungsprozesse aber schwierig, wenn Veränderungen nur von einem kleineren Teil der Lehrpersonen getragen werden; nicht selten kommt es unter diesen Umständen zu einer Überlastung schulischer und personaler Ressourcen. Erschwerend wirken in diesem Zusammenhang außerdem Fluktuationen im Kollegium oder der Schulleitung. Zum anderen müssen Gatekeeper im Kollegium für die geplanten Veränderungsvorhaben gewonnen werden. Gerade diese Gatekeeper, zu denen nicht nur die Schulleitungen gehören, sondern insbesondere auch Lehrpersonen mit einem bestimmten Standing oder ausgewiesenen Funktionen im Kollegium, tragen zu einer höheren Identifikationsbereitschaft und damit wiederum zur Ausbreitung der Innovationen bei (Anderegg & Wilhelm, 2021). Mittlerweile hat sich hierfür der Begriff des teacher leadership durchgesetzt. Allerdings sei darauf verwiesen, dass es bei diesem Konstrukt weiterhin begriffliche Unklarheiten bzw. Unbestimmtheiten gibt (Murphy & Louis, 2018; Riveros et al., 2016). Im Wesentlichen geht es aber um „[…] a process of influencing others" (Schott et al., 2020, S. 6).

Damit zusammenhängend kann Kooperation[1] als zentrales Merkmal erfolgreicher Schulen und Schulentwicklungsprozesse identifiziert werden (Feldhoff, 2017; außerdem Grosche et al., 2020; Holtappels, 2020; Klopsch & Sliwka, 2022; Vangrieken et al., 2015). Maier-Röseler (2023) argumentiert damit verbunden, dass Schulentwicklung bei Lehrpersonen eine kooperative Professionalität voraussetzt (vgl. auch Klopsch & Sliwka, 2021; 2022). Eine solche kooperative Professionalität zeichnet sich durch die gemeinsame Verantwortungsübernahme für die Bildungsprozesse der Schüler*innen und eine entsprechende Abstimmung des pädagogischen Handelns aus (Sonnleitner, 2021). Begünstigend hierfür sind Prozesse der Ko-Konstruktion (Decuyper et al., 2010; Gräsel et al., 2006). Ko-Konstruktion unterscheidet sich wesentlich von anderen Formen der Kooperation, wie etwa dem Austausch von Informationen und Materialien sowie der arbeitsteiligen Kooperation, bei denen vor allem die individuelle Handlungsfähigkeit im eigenen Unterricht im Mittelpunkt steht (vgl. Muckenthaler et al., 2020). Stattdessen umfasst Ko-Konstruktion Prozesse der gemeinsamen Reflexion, Professionalisierung und Entwicklung, um die „persönlichen sowie institutionellen Handlungs- und Organisationsroutinen gemeinsam evidenzbasiert zu reflektieren und zu bearbeiten. Zudem müssen das individuelle Wissen und Können, die eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Haltungen in eine gemeinsame Wissens- und Wertebasis überführt werden. Daraus wiederum können sich dann geteilte Arbeits- und Zielperspektiven sowie abgestimmte Strategien und Handlungskonzepte ergeben“ (Maier-Röseler, 2023, S. 200; vgl. auch Grosche et al., 2020; Hargreaves & O’Connor, 2018; Datnow & Park, 2019; Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022). Allerdings deuten Studien darauf hin, dass Lehrpersonen bisher vergleichsweise selten in solchen Formen kooperieren (z. B. Hauk et al., 2022; Richter & Pant, 2016; Richter et al., 2019; Vangrieken et al., 2015).

Ein großer Vorteil hinsichtlich der Zielsetzungen des Projekts KCSB zeigte sich darin, dass das Thema, der Ausbau und die Vertiefung der Begabungs- und Begabtenförderung an den beteiligten Schulen bereits seit mehreren Jahren aktiv verfolgt und bearbeitet wurde, was folgende Zitate verdeutlichen:

> *„Damit finde ich eigentlich durch dieses Schulprofil […] da sind wir an vielen Dingen doch angedockt. Ja, sei es durch individuelle Förderung, die jetzt nicht aus Karg Campus Projekt oder diesen Dingen erwachsen ist, dann auch individuelle Leseförderung in Deutsch jetzt […], wo individuell viel gemacht wird, und auch ganz viel in anderen Feldern. Ja, und dann das Lerncoaching greift natürlich nochmal ein Stück weit ein, in die Bereiche, die strukturell schon da sind, wie Lernsprechstunde und solche Dinge, die aber ursprünglich NICHT aus dem Karg Campus Projekt erwachsen sind, sondern aus einem längeren Schulentwicklungsprozess. Und da ist eigentlich das Karg Campus Projekt, sage ich mal, ein stückweit aufgesprungen auf einen dieser ganzen Sektoren […]“*
>
> (Lehrperson eines KompeZBF im Rahmen der abschließenden Gruppendiskussionen in KCSB)

1 Auf die uneinheitliche Nutzung des Begriffs in vorliegenden Forschungsarbeiten soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, es sei aber etwa auf Reeves et al. (2017) oder Wullschleger et al. (2019) verwiesen. Auch ist zu berücksichtigen, dass Kooperationen nicht per se wirken. Sie sind stattdessen in Abhängigkeit von Aspekten wie deren Gegenstand, Formen oder Ziele, deren Dauer und Intensität, aber auch vor dem Hintergrund verschiedener Kontextvariablen in den Blick zu nehmen.

> *„Ja, dass […] Karg Campus dem schon lange jetzt laufenden Schulentwicklungs- und Unterrichtsentwicklungsprozess bei uns einen immensen zusätzlichen Schub nochmal verpasst hat. Sie haben uns durchaus auf einem hohen Niveau […] abgeholt und auf dem sind wir jetzt weiter unterwegs."*
>
> (Schulleitung eines KompeZBF im Rahmen des Schulleitungsinterviews in KCSB)

Dies bedeutet gleichzeitig aber auch, schulische Veränderungs- und Gestaltungsprozesse bei aller Kontinuität des Bewährten im Blick zu behalten, zu reflektieren und anzupassen. Neue Impulse etwa aus der Teilnahme an weiteren Projekten, aus Professionalisierungsmaßnahmen oder dem Austausch mit anderen Schulen gilt es mit bereits vorhandenen Konzepten und Strategien abzugleichen und gegebenenfalls in die eigene Schule zu transferieren, so dass sich auch hieraus eine weitere Steigerung der Qualität der Begabungs- und Begabtenförderung ergeben kann. Dabei müssen Widersprüche erkannt und Verständnisse ausgehandelt sowie die Schule als Institution und Organisation insgesamt weiterentwickelt werden (Rihm, 2017).

BeST richtet sich mit der Untersuchung der Fortführung der innerschulischen Entwicklungs- und Ausgestaltungsprozesse der Begabungs- und Begabtenförderung auf die folgenden Aspekte:

- Quantität der *inner*schulischen Verbreitung von Veränderungen
- Qualität der Innovationen:
  - Tiefe der Veränderung: Verknüpfung von Schul- und Unterrichtsebene
  - Identifikation der an den Veränderungen beteiligten Akteur*innen und
  - Nachhaltigkeit der Veränderungen (Coburn, 2003) an den KompeZBF.

Hieraus wiederum sollen Rückschlüsse auf Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung der laufenden Prozesse der Schulentwicklung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung gezogen werden. Insofern sind die Ergebnisse auch aus Sicht der Innovations- und Transferforschung spannend, da hier weiterer Klärungsbedarf besteht, wie sich Veränderungsprozesse in Schulen vollziehen.

3.2 Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung

Am Ende der Laufzeit des Projekts KCSB (02/2017) wurden alle acht Gymnasien zu KompeZBF ernannt, deren konkrete Funktionen bereits in Abschnitt 2.2 dargelegt sind. Zentral ist hierbei der Anspruch, durch entsprechende Angebotsstrukturen sowie eine stärkere Vernetzung mit anderen Schulen im regionalen Umfeld die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Begabungs- und Begabtenförderung auf andere Schulen und die regionalen Bildungslandschaften insgesamt zu transferieren.

Aus den empirischen Ergebnissen der Begleitforschung lässt sich schließen, dass an den KompeZBF selbst zum Zeitpunkt der Abschlusserhebung von KCSB noch keine oder nur punktuelle Erfahrungen vorlagen, die den Auf- und Ausbau sowie die Gestaltung von Angebots- und Netzwerkstrukturen betreffen, beides zentrale Voraussetzungen, um die angedachten Aufgaben zu erfüllen. Die nachfolgenden Aussagen sowohl von Lehrpersonen als auch von Schulleitungen verdeutlichen dies:

> *„Ich, als Abschluss empfinde ich es nicht. Sondern das ist eigentlich jetzt der Auftakt für noch mehr Arbeit […]. Also es ist, im Moment sind wir dabei halt diese Impulstage zu konzipieren, die Fortbildungen zu machen, das, was vom Kultusministerium kommt irgendwie zu koordinieren. Das ist noch sehr viel Arbeit […]“*
>
> (Lehrperson eines KompeZBF im Rahmen der abschließenden Gruppendiskussion in KCSB)

> *„Das Kompetenzzentrum, naja, es zwingt uns, es ist nicht nur Zwang, aber es zwingt uns diesen Weg fortzusetzten, die Methodik, die Pädagogik, alles was dahintersteht. Was Sie ja sehr gut kennen, zu vertiefen, in die Breite zu bringen, das ist das Eine. Ich glaube, nach außen hat das einfach eine sehr gute Wirkung, […].“*
>
> (Schulleitung eines KompeZBF im Rahmen des Schulleitungsinterviews in KCSB)

Zum Zeitpunkt des Projektabschlusses von KCSB war also noch offengeblieben, wie die konkreten Angebote der KompeZBF ausgestaltet werden. Zudem war ungeklärt, inwieweit die damit verbundenen Impulse zur Begabungs- und Begabtenförderung sich auf die Schulen der an den Angeboten der KompeZBF teilnehmenden Akteur*innen im Sinne eines Transfers auswirken werden. Entsprechend wurden im Projekt BeST folgende Forschungsfragen in den Blick genommen:

Forschungsfragen Transfer:

1) Wie wirken die Angebote der KompeZBF auf die Akteur*innen der Transferschulen und auf diese selbst?
2) Auf welche Weise arbeiten die Akteur*innen der Transferschulen mit den Impulsen der KompeZBF weiter?
3) Wie wird die Begabungs- und Begabtenförderung an den Transferschulen ausgestaltet?
4) Welche Formate und Bedingungen unterstützen das Lernen der Akteur*innen und den Transfer von Impulsen aus den Angeboten der KompeZBF?

Es wird deutlich, dass dem Transferbegriff bei der Untersuchung möglicher Wirkungen der Angebots- und Netzwerkstrukturen der KompeZBF eine wichtige Bedeutung zukommt. Transfer ist ein höchst unterschiedlich verhandeltes Konstrukt (vgl. Hoffmann, 2023). Für die Arbeit der KompeZBF erscheint insbesondere die Begriffsbeschreibung von Holtappels anschlussfähig. Demnach meint Transfer „[…] einen interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen. Dies erfolgt vielfach mit dem Ziel einer Verbesserung der pädagogisch-organisatorischen Qualität schulischer Arbeit oder einer erfolgreichen Einführung von Innovationen“ (Holtappels, 2019, S. 276; vgl. auch Gräsel, 2010; van Ackeren et al., 2022; Wissenschaftsrat, 2016). Bezogen auf die Funktion der KompeZBF geht es jedoch weniger um ein Transferverständnis, das sich auf die Übertragung von Forschungsergebnissen – ob unidirektional oder bidirektional – in die Praxis bezieht, als vielmehr um den Transfer „[…] praktisch-professionelle(n) Handlungswissen(s) von einer Schule/einem Unterricht in eine andere Schule/in eine an-

dere Unterrichtssituation im Sinne eines Praxis-Praxis-Problems“ (Wiesner & Schreiner, 2019, S. 124; vgl. dazu auch Asbrand & Martens, 2021; Engelmann et al., 2024). Dieses bereits in den Schulen aufgrund von deren langjährigen Erfahrungen vorhandene praktisch-pädagogische und institutionsspezifische Wissen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung wurde durch das Projekt KCSB und die darin verorteten Professionalisierungsmaßnahmen sowie die wissenschaftliche Begleitung in der Schulentwicklungsberatung reflektiert, gestärkt und erweitert. In BeST bedeutet Transfer nicht, dass die Impulse der KompeZBF von den Akteur*innen der Transferschulen kaskadenmäßig transferiert werden, sondern in den spezifischen Kontexten der jeweils anderen Schulen entsprechend der eigenen individuellen und institutionellen Handlungsroutinen und -optionen sowie der spezifischen Kontextbedingungen interpretiert, selektiv aufgegriffen, rekontextualisiert und adaptiert werden (Fend, 2008; Holtappels, 2019; Wiesner & Schreiner, 2019). Es geht um „sensemaking“ (Coburn, 2005) und darum, das Wissen und die Erfahrungen anderer „nachzuerfinden“ (Kussau, 2007), sich anzueignen und im eigenen Handeln umzusetzen.

Transfer im Zusammenhang mit der Funktion der KompeZBF bezieht sich nicht nur auf bestimmte Wissensbestände, Konzepte oder Strategien, sondern ebenso auf die Entwicklung der Transferschulen insgesamt. Hierfür sind spezifische Prozesse der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung in den Kollegien und Schulgemeinschaften nötig, durch die die pädagogische Ausrichtung der Begabungs- und Begabtenförderung, wie sie in der Einleitung dargelegt wurde, auch in die jeweiligen Haltungen, Kulturen und Strukturen fließen sollen.

Ein solcher Transfer ist voraussetzungsvoll. Es ist anzunehmen, dass personenbezogene, institutionelle und systemische Aspekte eine wichtige Rolle spielen, wobei explizit auch die Erkenntnisse zu Schulentwicklungs- und Innovationsprozessen zu berücksichtigen und in ein angemessenes Transferkonzept zu integrieren sind (Holtappels, 2019).

Die dargestellten Perspektiven aus der Innovations- und Transferforschung gelten auch für die oben aufgeworfenen Fragestellungen zur äußeren/regionalen Schulentwicklung in BeST – und zwar mit der erweiterten Perspektive, dass nunmehr auch die Transferschulen und schulischen Akteur*innen im Umfeld der KompeZBF in die Untersuchung eingebunden werden. Es geht hierbei um

- die Quantität der Verbreitung von Impulsen und Veränderungen (im Sinne der Gestaltung der Aufgaben der KompeZBF) sowie
- die Qualität der Innovationen an den Transferschulen:
  - Tiefe der Veränderung: Verknüpfung von Schul- und Unterrichtsebene
  - Identifikation der an den Veränderungen beteiligten Akteur*innen und
  - Nachhaltigkeit der Veränderung (Coburn, 2003) an den Transferschulen.

Die Ergebnisse von BeST sollen Rückschlüsse auf Möglichkeiten der Initiierung, Unterstützung und Begleitung der Prozesse der Schulentwicklung im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung an Transferschulen ermöglichen sowie die zukünftige Gestaltung der Angebots- und Netzwerkstrukturen der KompeZBF zulassen.

3.3 Forschungsmethodische Herangehensweisen und Prinzipien

Für diese unterschiedlichen Zielsetzungen und Forschungsfragen wurden in BeST verschiedene methodische Herangehensweise kombiniert sowie qualitative und quantitative Erhebungsschritte miteinander verbunden. Abbildung 1 gibt einen Überblick im Projektverlauf. Die konkrete Beschreibung der jeweiligen Methode erfolgt in den folgenden Kapiteln.

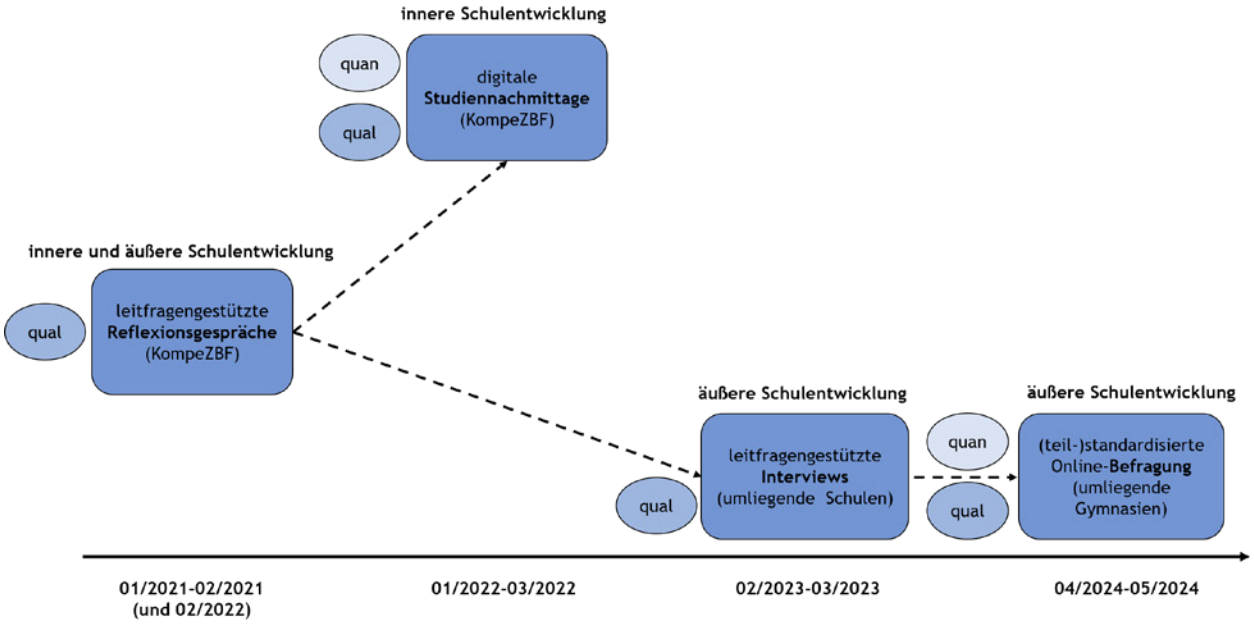

Abbildung 1: Formate der Datenerhebung im Verlauf – ein Überblick

Einen besonderen Stellenwert in BeST nimmt dabei der Anspruch ein, die teilnehmenden Kolleg*innen der KompeZBF als Partner im Forschungsprozess wahrzunehmen und einzubinden (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022). Damit knüpft BeST an die Prinzipien einer partizipativen Bildungsforschung an (Bryk, 2010; Bryk et al., 2015; Horvath, 2024; McLaughlin, 2011). Es wurden einerseits die Problemfelder der Praxis aufgegriffen und andererseits die erhobenen Daten, wie im Rahmen der ‚erweiterten' empirischen Bildungsforschung zunehmend gefordert, durch entsprechende gemeinsame Aushandlungs- und Reflexionsprozesse für die Praxis nutzbar gemacht (Biesta, 2007; Cai et al., 2018; Heinrich, 2021; Weigand, 2020). Es wurde, wie in aktuellen Publikationen zur Frage des Transfers immer häufiger thematisiert: „[…] in Schule und Unterricht selbst – Praxisevidenz generiert und genutzt […]" (Beywl, 2024, S. 35). Folglich ging es also nicht darum, den Schulen evidentes Wissen oder Erklärungswissen anzubieten, sondern Reflexionswissen, das die professionell handelnden Akteur*innen bestenfalls in der reflektierten Weiterentwicklung ihrer Praxis unterstützt (Steffens et al., 2016; vgl. auch Engelmann et al., 2024; Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022; van der Donk et al., 2022).

In diesem Verständnis war die Forschung in BeST sowohl partizipativ als auch ko-konstruktiv (Coburn & Penuel, 2016). In Anlehnung an die Impulse von Research-Practice-Partnerships (RPP), aber insbesondere auch aus den Erfahrungen in „Leistung macht Schule" (LemaS und LemaS-Transfer) wurde so der Stellenwert der pädagogischen Praxis in Relation zur Bildungsforschung

gestärkt. Es impliziert eine Abwendung von dem Gedanken, Wissen wäre, möglicherweise sogar linear, zu transferieren. Vielmehr zeigt sich, dass es zirkulär aufgebaut wird und in dem Prozess gleichzeitig die research-practice-gap (Rousseau, 2006) gemeinsam bearbeitet werden kann. Konkret wurde dafür mit der Strategie der Meta-Reflexion gearbeitet, um im Forschungsprozess vorhandene empirische Erkenntnisse, aber auch theoretische Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeinsam mit schulischen Akteur*innen kritisch zu überprüfen und vor dem Hintergrund des eigenen Erfahrungsraums der schulischen Akteur*innen zu bestätigen, weiterzuentwickeln oder auch zu verwerfen. Außerdem entstanden so neue Erkenntnisse für Schulentwicklungsforschung im Hinblick auf die Begleitung der spezifischen Schulentwicklungsprozesse an Einzelschulen (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022).

Wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, wurden die jeweiligen Ergebnisse dafür außerdem im Verlauf von BeST unmittelbar in verschiedenen Settings und Formaten wieder an die KompeZBF zurückgespiegelt. Abbildung 2 fasst die Chancen einer so verstandenen partizipativen und ko-konstruktiven Schulentwicklungsforschung zusammen.

Abbildung 2: Chancen einer partizipativen und ko-konstruktiven Schulentwicklungsforschung

Somit bietet das Projekt BeST wichtige Anknüpfungspunkte und Impulse im Diskurs um neue Formen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Die seit langem diskutierte Frage nach dem Umsetzungsproblem von wissenschaftlichem Wissen in Praxis kann auf diesem Weg ein Stück weit geklärt werden.

4. Innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur

4.1 (Forschungs-)Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt für den thematischen Schwerpunkt der inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur bildeten leitfadengestützte Reflexionsgespräche mit den Schulleitungen und Kompetenzteams der acht KompeZBF. Diese Gespräche fanden aufgrund der Pandemiesituation digital im Zeitraum 1/2021 bis 2/2021 statt. An einer Schule wurde das Gespräch aufgrund einer sich verändernden Personalsituation erst im Februar 2022 durchgeführt. Die Gespräche dauerten jeweils ca. zwei Stunden. Folgende Themen wurden besprochen:

Innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur:

- Unterrichtsentwicklung mit Blick auf die unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis
- Organisationsentwicklung und innere Schulentwicklung im Kontext von Begabungs- und Begabtenförderung
- Begabungs- und Begabtenverständnis sowie Schulkultur

Im Anschluss an die Gespräche erhielten die Schulen zur Dokumentation und zum Zweck der internen Weiterarbeit jeweils ein ausführliches Protokoll. Diese Protokolle wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv anhand der übergeordneten Themen und Fragestellungen des Gesprächsleitfadens.

Schwerpunkt des methodischen Vorgehens im Feld der inneren Schulentwicklung bildeten allerdings digitale Studiennachmittage an den KompeZBF. Im Unterschied zu den leitfadengestützten Reflexionsgesprächen wurde hierbei ein größerer Kreis an Personen aus dem Kollegium eingebunden. Die digitalen Studiennachmittage waren ursprünglich als Präsenzveranstaltungen konzipiert, mussten aufgrund der Corona-Pandemie-Beschränkungen jedoch angepasst und mithilfe digitaler Kommunikationstools neu konzipiert und digital durchgeführt werden. Sie wurden dialogisch mit den Verantwortlichen der KompeZBF vorbereitet und inhaltlich ausgestaltet. Die bearbeiteten Schwerpunkte resultierten aus den Ergebnissen der Auswertung der leitfadengestützten Reflexionsgespräche. Dazu zählten erstens die Einbindung weiterer Akteur*innen an den KompeZBF in die Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung, zweitens der Wechsel von einer primär individuellen Verantwortung der Begabungs- und Begabtenförderung hin zu einer gemeinsamen Ausgestaltung sowie drittens vorhandene (möglicherweise unterschiedliche) Begabungsverständnisse in den Kollegien. Insgesamt fanden an sechs der acht KompeZBF digitale Studiennachmittage im Zeitraum von 1/2022 bis 3/2022 statt. Sie dauerten jeweils ca. drei Stunden.

Die Studientage kombinierten methodisch einen strukturierten Austausch und die Professionalisierung der Kolleg*innen u. a. durch wissenschaftliche Impulsvorträge. Ein Hauptanliegen der Studientage war es, die Perspektiven und Bedarfe der Schulen mit den wissenschaftlichen Er-

kenntnisinteressen des Projekts BeST zu verzahnen. Es ging sowohl darum, an den KompeZBF Reflexionsprozesse anzuleiten und Handlungsoptionen zur weiteren Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung zu erarbeiten, als auch Wissen über den Stand und die Prozesse langfristiger und selbstverantworteter Schulentwicklung zu generieren. Methodisch wurde dafür mit dem Ansatz der Meta-Reflexion (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022) als Gestaltungsprinzip von Schulentwicklung gearbeitet: „Durch die meta-reflexive Auseinandersetzungen in kollegialen Teams eröffnet sich die Chance, situative Deutungen oder Irritationen gemeinschaftlich und diskursiv auszuhandeln und einen neuen Konsens zu finden, um daraus Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung abzuleiten“ (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022, S. 8). So ist Meta-Reflexion auch mit der Perspektive der Proflexion verbunden, weil es eben gerade nicht nur darum geht, den Ist-Zustand zu bewahren, sondern weitere Handlungsperspektiven und -schritte zu entwerfen und umzusetzen (vgl. Baumann, 2025). Das konkrete Vorgehen im Hinblick auf diese Ansprüche in BeST wird in den folgenden Abschnitten 4.1.1 und 4.1.2 näher erläutert.

Die Struktur war an allen Studiennachmittage folgendermaßen gestaltet:

Inhalte	**Erster Teil: Wo stehen wir individuell und als Schule?**
	• Impulsvortrag Schulentwicklung • Reflexionsangebote zur Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung für alle Schüler*innen unter Einbezug unterschiedlicher theoretischer und erfahrungsbezogener Zugänge
	Zweiter Teil: Wo wollen wir hin und was sind unsere nächsten Schritte
	• Impulsvortrag zu pädagogisch-theoretischen Grundlagen • Ideenentwicklung und/oder konkrete Weiterentwicklung von Konzepten und Vorhaben („Zukunftswerkstatt light“)

Der Prozentsatz der Teilnehmenden an den digitalen Studiennachmittagen lag an den Schulen zwischen 29 und 47 Prozent des jeweiligen Gesamtkollegiums.

Im Anschluss an die Studientage erhielten alle beteiligten Schulen im Juli 2022 eine umfassende Ergebnisdokumentation, in der die erarbeiteten Inhalte durch die Autor*innen nochmals visualisiert und aufbereitet waren. Die Dokumentation wurde ergänzt mit Hinweisen und Impulsen zur weiteren inneren Schulentwicklung – im Sinne einer Fortführung der wissenschaftlichen Prozessbegleitung aus dem KCSB-Projekt der ersten Phase. Ausgangspunkt hierfür bildeten die Rückmeldungen der Teilnehmenden in den verschiedenen Settings der digitalen Studientage. Diese wurden theoretisch und unter Berücksichtigung von empirischen Erkenntnissen zu gelingenden Schulentwicklungsprozessen wissenschaftlich gerahmt.

Die Schulleitungen und gegebenenfalls Mitglieder der Kompetenzteams der KompeZBF erhielten in Rücksprache mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus bei einem Schulleitungstreffen im Juli 2023 über eine digitale Zuschaltung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen die Möglichkeit, über die Ergebnisse aus dem Feld der inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur gemeinsam ins Gespräch zu kommen und diese zu diskutieren.

4.1.1 Meta-Reflexion: Lernen aus Erfahrungen

Der erste Teil der Studientage war reflexiv ausgerichtet: Nach einer kurzen Einführung in die Schulentwicklungsthematik wurden die oben genannten Fragestellungen, die auch schon in der Abschlusserhebung von KCSB eine Rolle gespielt hatten, aufgegriffen, um bestimmte Veränderungen sowie laufende (oder neu angestoßene) Prozesse zu dokumentieren und die jeweiligen Ergebnisse aufeinander zu beziehen. Ziel war es, den ko-konstruktiven Austausch der jeweiligen Kollegien zu initiieren. Methodisch wurden verschiedene digitale Moderations- und Arbeitstechniken angewendet, um die Eigenverantwortung und Mitgestaltung der Kollegien zu stärken und gleichzeitig relevante Daten zu erheben. Einerseits wurden anhand wissenschaftlich fundierter Reflexionsmodelle (s. u.) die Problemfelder der Praxis aufgegriffen. Andererseits wurden die erhobenen Daten durch aufgearbeitete, digitale Visualisierungen in den Prozess zurückgespiegelt.

Die genutzten Reflexionsmodelle wurden ausgehend von bereits bestehenden theoretischen und erfahrungsbasierten Modellen für das genannte Setting adaptiert. Sie ermöglichten sowohl einen Einblick in den Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung als auch der Schulentwicklung und den Verlauf von Schulentwicklungsprozessen generell. Sie werden nachfolgend genauer erläutert.

Die während der digitalen Studientage erarbeiteten Ergebnisse der Modelle wurden für die wissenschaftliche Auswertung der Daten anonymisiert und in ein Gesamtmodell überführt sowie deskriptiv ausgewertet.

Modell 1: *Komponenten einer gestaltenden Schule*

Das Modell *Komponenten einer gestaltenden Schule* (vgl. Abbildung 3) ist angelehnt an die Unterscheidung von Typen von Schulen bzw. schulischen Veränderungskapazitäten durch Dalin und Rolff (1990). Diese differenzieren drei Typen von Schulen: Fragmentierte Schulen, Projektschulen und Problemlöseschulen. An die Stelle der Problemlöseschulen tritt hier in Anlehnung an Maier-Röseler und Weigand (2022) die gestaltende Schule. Dadurch findet eine Hinwendung zu einer kritisch-reflektierten sowie konstruktiv an Begabungs- und Begabtenförderung orientierten Gesamtgestaltung von Schule und eine Abkehr von der Lösung von (Einzel-)Problemen statt. Dabei wird auf der x-Achse der Grad der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung als gestaltende Schule unterschieden (fragmentarische Ausgestaltung/projektartige Ausgestaltung/gestaltende Schule). Auf der y-Achse werden mögliche Personen(-gruppen), denen bei der Begabungs- und Begabtenförderung Verantwortung zukommt bzw. die kontinuierlich in die Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung eingebunden sind, differenziert (nur Kompetenzteam und Schulleitung/ein größerer Teil des Kollegiums inkl. Kompetenzteam und Schulleitung/das gesamte Kollegium).

Fragmentarische Ausgestaltung: Wird die Begabungs- und Begabtenförderung *fragmentarisch* ausgestaltet, so ist diese (noch) nicht systematisch konzeptualisiert oder verankert (Maier-Röseler & Weigand, 2022). Deswegen hängt das Angebot meist stark vom Engagement und Interesse einzelner ab. Meist fehlt es an diesen Schulen an einer gemeinsamen Zielsetzung; auch die Transparenz gemeinsamer Werte ist oft nicht gegeben.

Projektartige Ausgestaltung: Wird die Begabungs- und Begabtenförderung *projektartig* ausgestaltet, ist sie als einer von vielen Schwerpunkten der Schule überwiegend strategisch und struk-

turell verankert (Maier-Röseler & Weigand, 2022). Die Arbeit in den jeweiligen Arbeitsgruppen zu den verschiedenen Schwerpunkten/Profilen einer Schule ist gut aufeinander abgestimmt und koordiniert, zwischen den Arbeitsgruppen gibt es aber keine oder kaum Verknüpfungen.

Gestaltende Schule: Handelt es sich bei der Begabungs- und Begabtenförderung um das *„Leitmotiv",* so durchdringt sie, als Recht aller Kinder und Jugendlichen, die gesamte pädagogische Praxis und ist gleichzeitig Basis des gemeinsam verantworteten Handelns in der Schule/Schulgemeinschaft (Maier-Röseler & Weigand, 2022).

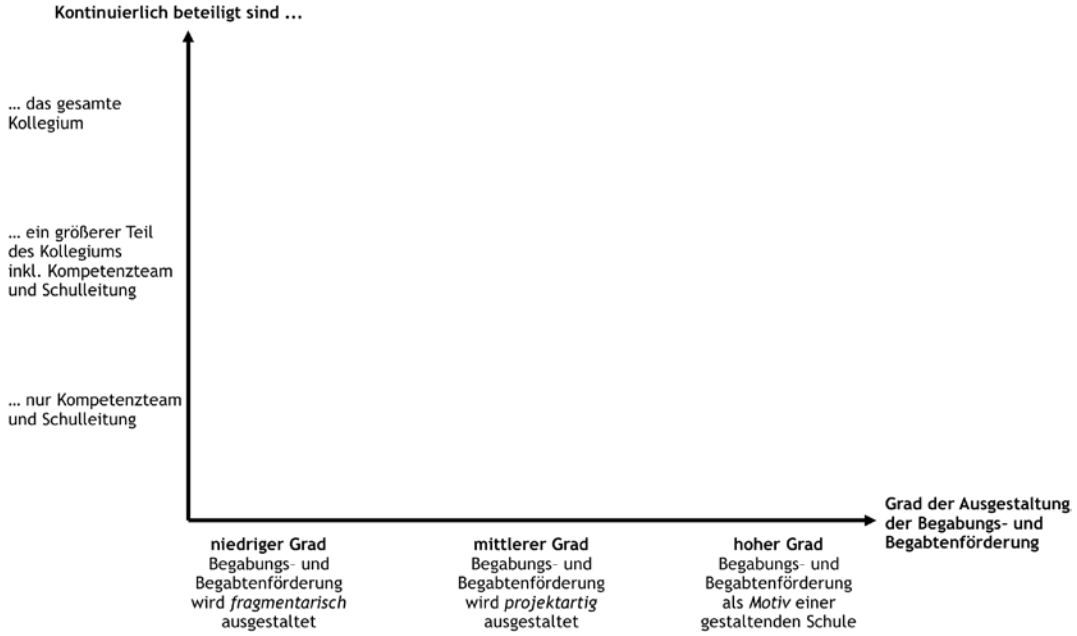

Abbildung 3: *Modell der Komponenten einer gestaltenden Schule* (angelehnt an Maier-Röseler & Weigand, 2022)

Folgende Kriterien wurden bei der Einstufung im Modell herangezogen:

- Kooperation und Kommunikation
- Pädagogische Grundlagen: Gemeinsame Ziele, Werte und Haltungen
- Schulprofil, Leitbild und Schulprogramm
- Strukturen, Strategien und Konzepte
- Förderung im Unterricht und darüber hinaus
- Beratung und Begleitung der Lernenden

Modell 2: *Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung*

Das Modell *Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung* (vgl. Abbildung 4) geht auf das Modell *Lehrer*innen als Betroffene und als Anwender einer Innovation* von Capaul und Seitz (2011) zurück. Es unterscheidet zwei Ebenen und wurde im Rahmen von BeST auf die Übertragung von Konzepten und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung auf die Regelklassen rekontextualisiert. Einerseits stehen verschiedene Phasen der persönlichen Erfahrung hinsichtlich der Nutzung von Konzepten der Begabungs- und Begab-

tenförderung in den Regelklassen im Mittelpunkt; andererseits werden verschiedene Phasen der persönlichen und praktischen Anwendung differenziert. Dabei lassen sich im Wesentlichen drei Prozessstufen *(Ich-bezogene Nicht-Anwendung, Aufgabenbezogene Anwendung* und *Wirkungsorientierte Gestaltung)* unterscheiden:

- Die Phasen 0, 1 und 2 kennzeichnen eine Nicht-Anwendung; hier geht es um die Frage der persönlichen Betroffenheit, um das Bedürfnis nach Beschaffung von Informationen und die Vorbereitung der praktischen Anwendung von Methoden und Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung in den Regelklassen.
- Phase 3 beschreibt das individuelle Bedürfnis nach gelingender Umsetzung sowie die individuelle, routinehafte Anwendung von Methoden und Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung in den Regelklassen.
- Die Phasen 4, 5 und 6 nehmen das zunächst individuelle, später gemeinsame Bedürfnis nach Optimierung und die (individuelle – gemeinsame) wirkungsorientierte Gestaltung/ Verbesserung der Begabungs- und Begabtenförderung in den Blick.

Das Modell kann somit auch den Übergang von der individuellen Einschätzung (vom individuellen Handeln) hin zu einer gemeinsam verantworteten und gestalteten Begabungs- und Begabtenförderung in den Regelklassen dokumentieren (vgl. Maier-Röseler, 2023). Es ist damit zugleich anknüpfungsfähig an Konzepte zur Kooperationspraxis von Lehrpersonen (u. a. Decuyper et al., 2010; Gräsel et al., 2006).

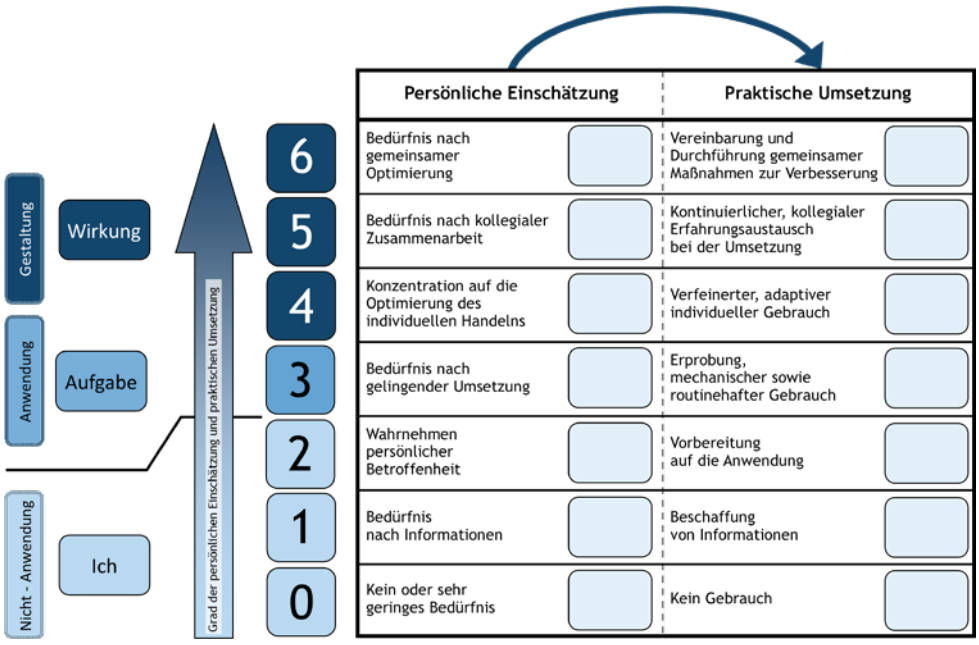

Abbildung 4: Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung (angelehnt an Capaul & Seitz, 2011, S. 617f.; Maulbetsch, 2014, S. 250)

Modell 3: *Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel*

Schulentwicklungsgestaltung beinhaltet die besondere Herausforderung, Prozesse kontinuierlich aufzunehmen bzw. fortzusetzen. Aus theoretischer und empirischer Perspektive lässt sich dies auf

ein Kugel-Modell übertragen. Destabilisierung, also auch das In-Frage-Stellen des Status Quo, ist dabei eine Voraussetzung von Veränderungsprozessen. Im Prozessverlauf gilt es zu klären, wie eine Energetisierung stattfinden kann bzw. wie es gelingen kann, einen kritischen Punkt der Instabilität zu überwinden, so dass ein neuer Status der Stabilität erreicht werden kann. Eine weitere Deutung des Modells besteht darin, Schulentwicklungsprozesse kleinschrittig zu denken. Einzelprozesse sind notwendig, vor allem vor dem Hintergrund, dass gerade motivierte Kolleg*innen ausbrennen könnten bzw. dass es in Kollegien immer auch Abwartende oder Kritiker*innen von Veränderungen gibt. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, verschiedene Zwischenstabilitäten als kleine Meilensteine zu interpretieren.

Diese Idee ist angelehnt an das *Modell der Systemveränderung durch Energetisierung der Kugel* (Lindemann, 2017, S. 180) und wurde in BeST mit Blick auf die Herausforderungen im Kontext vielfältiger möglicher Begabungsverständnisse in Kollegien weiterentwickelt (vgl. Abbildung 5). Grundlage bildeten hierbei die Erkenntnisse zu unterschiedlichen Stabilitätsphasen von Begabungsbegriffen im schulischen Kontext aus der Abschlusserhebung KCSB (Maier, 2016) sowie die Auswertung der leitfadengestützten Reflexionsgespräche zu Beginn von BeST (s. o.).

Gerade der Begabungsbegriff ist selbst in der Wissenschaft (in den unterschiedlichen Disziplinen) kontrovers diskutiert (Müller-Oppliger & Weigand, 2021). In der schulischen Praxis zeigt sich zudem, dass das Handeln geprägt ist von impliziten und persönlichen Begabungsverständnissen (Kiso, 2020; Maier, 2016). Gleichzeitig ist bekannt, dass solche individuellen Perspektiven nicht selten in Kategorisierungen von Schüler*innen münden, welche dazu führen können, dass ihnen ein Zugang zu einer förderlichen Umwelt und der Entfaltung ihrer Begabungen verwehrt bleibt (Horvath, 2018, 2024; Maier-Röseler & Maulbetsch, 2025).

Übertragen auf die Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff unterscheidet das Modell *„Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel“* die folgenden vier Stabilitätsstufen:

1. An der Schule gibt es eine Vielzahl individueller Begabungsverständnisse, die unverbunden und parallel bestehen und häufig nicht oder eher nicht thematisiert werden.
2. An der Schule finden innerhalb spezifischer Arbeitsgruppen oder Fachschaften Aushandlungsprozesse statt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass es fachschafts- bzw. arbeitsgruppenspezifische Begabungsverständnisse oder zumindest Absprachen in diesem Zusammenhang gibt.
3. An der Schule gibt es ein gemeinsames/gemeinsam ausgehandeltes Begabungsverständnis, das nach innen (z. B. Aushang im Schulhaus, Lehrer*innenzimmer) und nach außen (bspw. Veröffentlichung auf der Homepage) kommuniziert ist.
4. An der Schule gibt es ein gemeinsames/gemeinsam ausgehandeltes Begabungsverständnis, das für die Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung leitend ist. Dadurch bieten sich viele Anknüpfungspunkte zu weiteren Schwerpunkten oder Profilen der Schule.

Um von einer Stabilitätsstufe in die nächste zu gelangen, muss die Kugel von einem stabilen Zustand in einem Tal in den nächsten stabilen Zustand im nächsten Tal gelangen. Die Kugel muss also so stark in Bewegung kommen, dass sie „über einen kritischen Punkt der Instabilität (den Scheitelpunkt des Hügels) gelangt.“ (Lindemann, 2017, S. 179)

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit dem Begabungsbegriff liegt dieser Unterteilung die Annahme zugrunde, dass Schulentwicklungsprozesse vor allem dann gelingen und nachhaltig

sind, wenn sie durch gemeinsame Begrifflichkeiten, einen pädagogischen Konsens sowie eine gemeinsame Vision über die Ziele der Schule fundiert sind (Feldhoff, 2017; Haenisch & Steffens, 2017; Maag Merki et al., 2022). Dies beinhaltet, dass die schulischen Akteur*innen kontinuierlich über persönliche Ansichten ins Gespräch kommen, Handlungsroutinen reflektieren und zumindest eine grundlegende gemeinsame Basis formulieren, auf der dann die Praxis der Begabungs- und Begabtenförderung aufbauen kann (s. Einleitung).

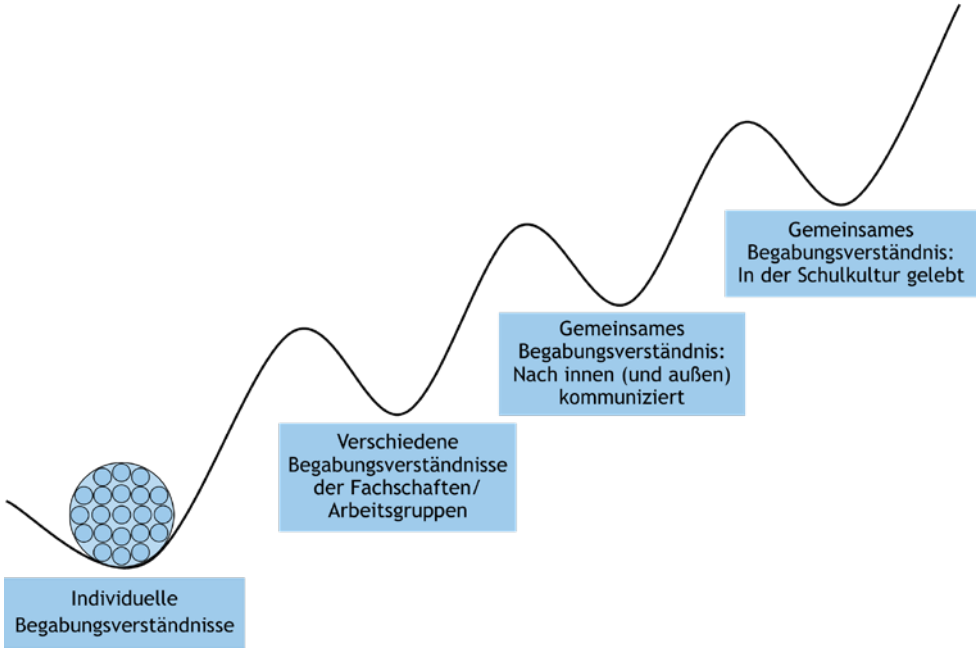

Abbildung 5: Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel (angelehnt an Lindemann, 2017, S. 180)

4.1.2 Proflexion: Entwerfen von Perspektiven

Der zweite Teil der digitalen Studiennachmittage war prospektiv ausgerichtet: Im Anschluss an eine kurze Erinnerung und Anbindung an pädagogisch-theoretische Grundlagen aus dem Projekt KCSB (s. Einleitung) wurde mit Hilfe des Formats „Zukunftswerkstatt light“ (angelehnt an Junk & Müllert, 1989) der Blick in die nahe Zukunft, im Sinne einer Proflexion, eingenommen (vgl. Baumann, 2025). Die Teilnehmenden erhielten die Gelegenheit, die von ihnen gewünschte schulische Zukunft als Wirklichkeit vorauszudenken, unterrichtsbezogene sowie schulische Entwicklungsideen zu diskutieren und weitere Vorhaben sowie konkrete Schritte zu konkretisieren.

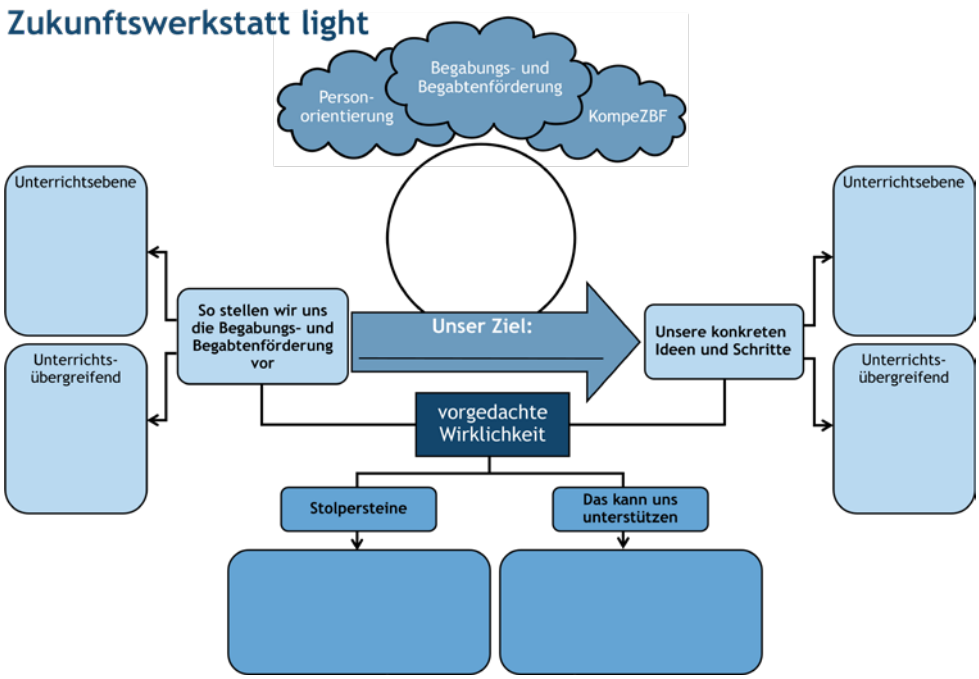

Abbildung 6: Concept-Map für die Zukunftswerkstatt light

Methodisch angeleitet über eine Concept-Map (Abbildung 6) wurde in thematischen und fachlichen Teilgruppensitzungen der Fokus weg von Problemen hin zu kreativen Lösungen gelenkt. Die Gespräche in den Teilgruppensitzungen wurden von je einer Person, die nicht aus den Kollegien stammte, moderiert. Dabei wurden auch die Anmerkungen der Teilnehmenden zu den einzelnen Themenfeldern in die Concept-Map eingetragen. Für die Gestaltung innerer Schulentwicklungsprozesse ist diese Art der Kooperation und Abstimmung der Lehrpersonen ein zentrales Kriterium, da auf der Grundlage einer kritisch-konstruktiven Einschätzung der aktuellen schulischen Situation (verbindliche) Zielperspektiven in den Kollegien benannt bzw. gemeinsam ko-konstruktiv erarbeiten werden können.

Insgesamt entstanden an den sechs digitalen Studientagen 24 Concept-Maps. Die schulspezifischen Ergebnisse wurden jeweils in eine Gesamtgrafik überführt und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv und induktiv aus dem vorliegenden Material.

4.2 Ergebnisse zur inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur

Bei der Darstellung der Resultate zur inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur wird erstens auf die Quantität der innerschulischen Verbreitung der Veränderungen in Bezug auf vorhandene Konzepte und Methoden sowie beteiligte Personen eingegangen (4.2.1). Zweitens wird dargelegt, welche Qualität die innovativen Veränderungen im Sinne der Tiefe und Nachhaltigkeit der Veränderungen besitzen (4.2.2). Drittens werden wahrgenommene Stolpersteine und mögliche Unterstützungsmöglichkeiten (4.2.3)

identifiziert. Daran schließt sich viertens die Darstellung weiterer Perspektiven für innerschulische Entwicklungsprozesse im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung an (4.2.4).

4.2.1 Quantität der innerschulischen Verbreitung von Veränderungen

Die Frage der Quantität der innerschulischen Veränderungen seit Abschluss des Projekts KCSB wird in Bezug auf zwei Aspekte untersucht: einerseits im Hinblick auf (das Vorhandensein und) die Verbreitung von Konzepten und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung und andererseits bezüglich der Einbindung des Kollegiums bzw. der tatsächlichen Nutzung dieser Konzepte und Methoden durch die Kolleg*innen.

Wichtige Hinweise dazu, welche Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung seitdem neu implementiert und/oder weiterentwickelt wurden, aber auch inwiefern sich innerschulische Strukturen und Abläufe seitdem verändert und verstetigt haben, liefern die *leitfragengestützten Reflexionsgespräche* mit den Kompetenzteams und den Schulleitungen aller acht KompeZBF-Schulen.

Entwicklung des Unterrichts

- *Weiterentwicklung vorhandener pädagogischer Konzepte:*
  An sechs KompeZBF-Schulen wurden bereits vorhandene pädagogische Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung weiterentwickelt und ausgebaut (z. B. Ausweitung auf andere Jahrgangsstufen). Dazu zählen im Wesentlichen die Stärkung des eigenverantwortlichen und freien Lernens der Schüler*innen in unterschiedlichen Formaten (z. B. EVA, Atelierstunden, Plus-Kurse). Zudem hat die über das Projekt KCSB entwickelte pädagogische Perspektive der Personorientierung zu einer Akzentuierung bzw. Erweiterung bisheriger Förderformate geführt. So wird Formen der Begleitung und Beratung wie Coaching oder Mentoring mittlerweile eine größere Bedeutung zugesprochen, Projekte und Projektfächer wurden ausgebaut und alternative Leistungsformen und Leistungsnachweise werden verstärkt genutzt. An vier KompeZBF-Schulen wurden Teile dieser benannten Konzepte und Methoden in den vergangenen Jahren neu im Kollegium erprobt.
- *Übertragung von Konzepten aus den Hochbegabtenklassen auf die Regelklassen:*
  An vier KompeZBF-Schulen wurden ausgewählte und erprobte Konzepte der Begabungs- und Begabtenförderung von den Hochbegabtenklassen auf bestimmte Jahrgangsstufen in den Regelklassen übertragen. Hierzu zählt etwa die Öffnung von Enrichment-Angeboten – wie z. B. Wahl(pflicht)angebote, Projektwochen, Intensivierungs- und Vertiefungsstunden – die Verankerung von Coaching- oder Mentoringformaten, die Anwendung alternativer Leistungsformen und nachweisen, die Nutzung von Assignments sowie auch hier der Ausbau des eigenverantwortlichen und freien Lernens sowie des sozialen Lernens der Schüler*innen.
- *Digitalisierung:*
  An drei KompeZBF wurde die Digitalisierung explizit als Entwicklungsschwerpunkt auch im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung genannt, der vor allem durch die Anforderungen während der Corona-Pandemie in den Mittelpunkt der Arbeit trat. Die KompeZBF haben an Formaten gearbeitet, mit denen Begabungs- und Begabtenförderung im Distanz-

lernen möglich ist. Es wurde auch von der Weiterentwicklung der Differenzierungsangebote berichtet, die sich auf die digitale Rhythmisierung des Unterrichts erstreckt.
- *Ausbau der Begabungs- und Begabtenförderung in der 11. Jahrgangsstufe*

An vier KompeZBF wurde im Zusammenhang mit diesen Veränderungen explizit die Rolle des Kompetenzteams als Impulsgeber auf Augenhöhe für das Kollegium hervorgehoben. Auch vor diesem Hintergrund wird die Ressourcenausstattung des Kompetenzteams (mit Anrechnungsstunden) für die Qualitätssicherung als sehr wichtig eingeschätzt.

Organisationsentwicklung
- *Nachqualifizierung von Kolleg*innen:*
  Die Nachqualifizierung von weiteren Kolleg*innen wurde an allen KompeZBF forciert. Diese Personen unterstützen und erweitern die Kompetenzteams aller KompeZBF. Mittlerweile gibt es an drei KompeZBF eine klare Aufgabenverteilung zwischen den Mitgliedern der Kompetenzteams.
- *Schulinterne Lehrer*innenfortbildung (SchiLF) zur Nachqualifizierung:*
  An zwei KompeZBF wurde explizit erwähnt, dass für neu eintretende Kolleg*innen und für Referendar*innen SchiLF angeboten werden.
- *Ansprechpartner*innen im Kollegium:*
  Die Mitglieder des Kompetenzteams sind an allen KompeZBF-Schulen (insgesamt) wichtige Ansprechpartner für Kolleg*innen.

Beteiligung an der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung

Auch im Rahmen der digitalen Studientage wurden die oben genannten Themen und Aspekte mit den Kollegien bearbeitet. Ziel war es, zu erfassen, ob bzw. inwieweit einzelne Personen oder das gesamte Kollegium einzelne begabungs- und begabtenfördernde Konzepte und Methoden anwenden oder sogar in die Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse rund um die Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule eingebunden sind. Zwei der angewendeten Modelle (s. Abschnitt 4.1.1) ermöglichen eine Zuordnung der Ergebnisse zur *Quantität* der *inner*schulischen Verbreitung der Veränderungen: Dabei handelt es sich erstens um das Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* (s. u. Abbildung 7) und zweitens um das Modell zur *Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung* (s. u. Abbildung 8 und 9).

Im Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* wurden die Teilnehmenden nach der Erläuterung des Modells eingeladen, einen Punkt an der Stelle im Modell zu setzen, an der sie ihre jeweilige Schule hinsichtlich der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung gegenwärtig persönlich sehen. Die Ergebnisse der Einschätzungen aller sechs Teilkollegien sind in der Abbildung 7 grafisch übereinandergelegt und deshalb durch unterschiedliche Farben kenntlich gemacht.[2] Größere Kreise mit Ziffern bedeuten, dass hier mehrere Personen einer Schule an derselben Stelle oder sehr dicht beieinander einen entsprechenden Punkt gesetzt haben. An dieser Stelle wird zunächst nur auf die Ergebnisse der y-Achse eingegangen; die x-Achse wird im Abschnitt zur Qualität der innovativen Veränderungen interpretiert.

2 Die Farbzuordnung zu den einzelnen KompeZBF ist über alle Grafiken und Auswertungen hinweg identisch.

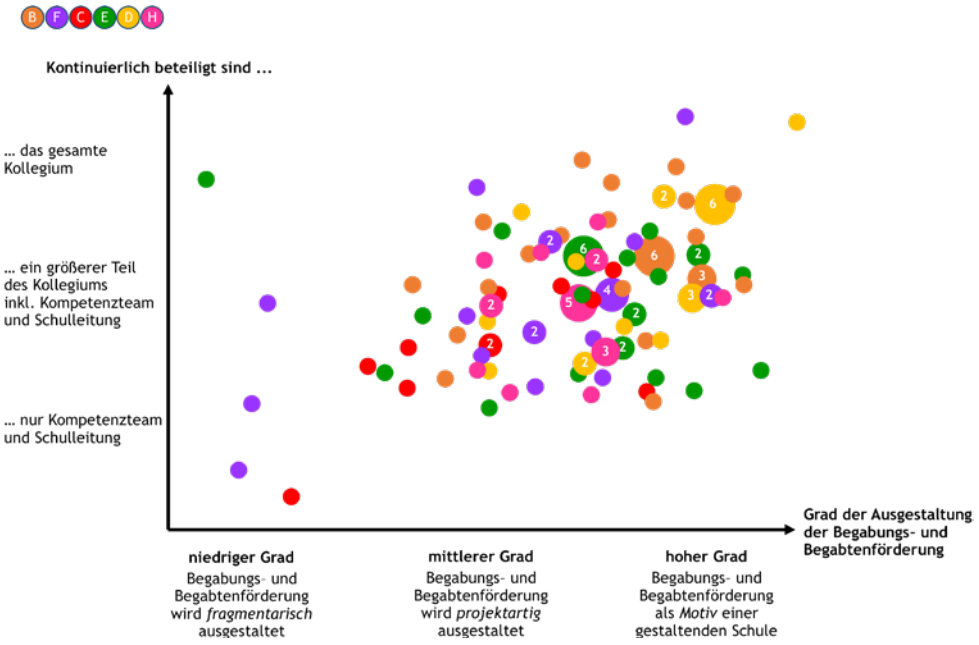

Abbildung 7: Ergebnisdarstellung zu Einschätzungen im Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule*

Abbildung 7 macht deutlich, dass in der Gesamtheit die Einschätzung der kontinuierlichen Beteiligung eines größeren Teils des Kollegiums inklusive Kompetenzteam und Schulleitung überwiegt.

Daraus lässt sich folgern, dass es den KompeZBF gelungen ist, die Gestaltung und Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung in der Breite ihrer Schule zu verankern (auch weil dieses Thema an den KompeZBF bereits seit vielen Jahren bearbeitet wird und entsprechende Expertisen vorliegen). Entwicklungspotenziale bestehen dennoch an allen Schulen dahingehend, dass die Anzahl der Nennungen im Bereich „das gesamte Kollegium ist kontinuierlich beteiligt“ noch relativ gering ist. Die Tendenz, ob eher mehr (Schule ORANGE und GELB) oder weniger Personen (Schule GRÜN, ROT oder LILA) in die Prozesse eingebunden werden, unterscheidet sich dabei zwischen den Schulen. Die Streuung der Punkte auch innerhalb einer Schule weist dabei auf unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen der jeweiligen Strukturen und Arbeitsprozesse der Teilnehmenden hin. An allen Schulen wurde in diesem Zusammenhang auf die verschiedenen Verantwortlichkeiten an den Schulen hingewiesen (Schulleitung – Kompetenzteam – unterrichtend in Hochbegabtenlassen – unterrichtend in Regelklassen). Damit verbunden ist zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen der Teilnehmenden der einzelnen Schulen jeweils auch aus der Perspektive der je eigenen, spezifischen Rolle erfolgt sind.

Kommunikation und Kooperation

Weiter wurde untersucht, ob die an der Gestaltung und Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung beteiligten Kolleg*innen eher individuell agieren und lediglich das eigene unterrichtspraktische Handeln im Blick haben oder ob sie interagieren und miteinander kooperieren. Hinweise darauf liefert die Auswertung der sich anschließenden Gespräche in Kleingruppen zu den Einschätzungen im Modell. Dabei zeigen sich große Unterschiede zwischen Schule LILA und Schule ORANGE. So wird bei Schule LILA, die sich durch eine Häufung an niedrigen und mittleren

Werten auf der y-Achse kennzeichnet, auf mögliche Faktoren eingegangen, die die Begabungs- und Begabtenförderung an der Schule positiv beeinflussen (Gelingensfaktoren) oder hemmen (Belastungsfaktoren) können. Demnach wurden u. a. fehlende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen als hemmende Rahmenbedingung identifiziert (vgl. Slave, 2022, S. 60). Im Unterschied zu dieser Schule zeigt sich bei Schule ORANGE eine Häufung im oberen Bereich der Y-Achse. In den Gruppengesprächen von Schule ORANGE wurde diese Einordnung im Modell mit sehr guten Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schule begründet. Diese ermöglichen einen kontinuierlichen kollegialen Erfahrungsaustausch und tragen dazu bei, dass viele Kolleg*innen in die Begabungs- und Begabtenförderung involviert sind (vgl. Slave, 2022, S. 65ff.).

Umsetzung von begabungs- und begabtenfördernde Konzepten in Regelklassen

Das Modell zur *Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung (in den Regelklassen)* liefert wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung und Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung in den Schulen.

Die Teilnehmenden wurden gebeten, in den Feldern der Spalte „Persönliche Einschätzung" je einen Punkt an der Stelle zu setzen, an der sie sich gegenwärtig selbst sehen bzw. entsprechend der Notwendigkeit, die sie für sich selbst wahrnehmen Konzepte und/oder Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung auch in den Regelklassen umzusetzen. In der zweiten Spalte „Praktische Umsetzung" wurden die Teilnehmenden gebeten, sich selbst bezüglich der konkreten praktischen Anwendung einzuschätzen.

Die folgenden Abbildungen 8 und 9 zeigen im Überblick, wie und in welcher Häufigkeit sich die Teilnehmenden der Schulen eingeordnet haben.

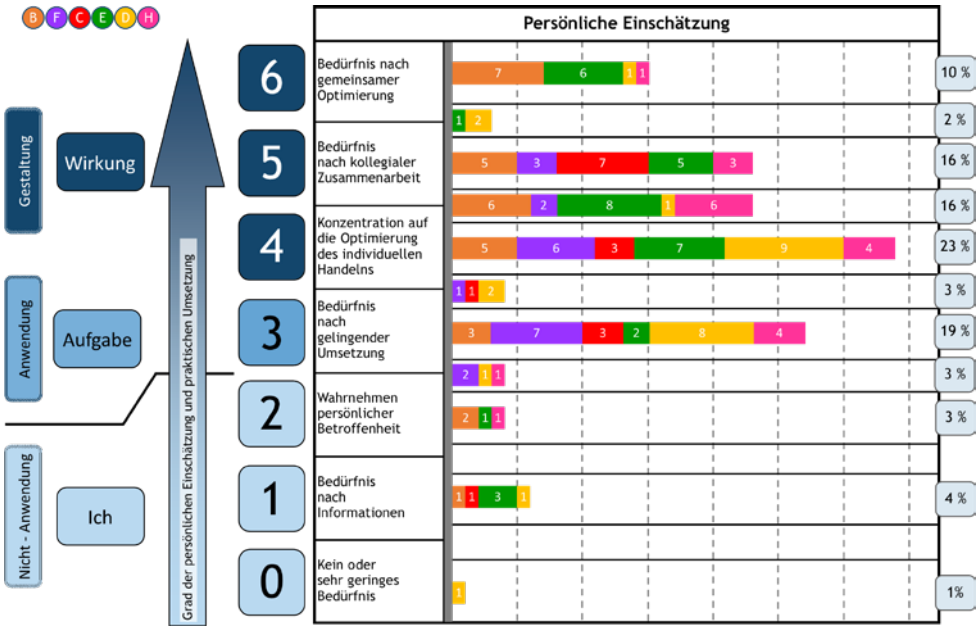

Abbildung 8: Ergebnisdarstellung der persönlichen Einschätzungen von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung im *Modell zur Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung*

In der Synopse in Abbildung 8 zeigt sich, dass ein Großteil der Teilnehmenden ein starkes Bedürfnis hat, ausgewählte Konzepte und Methoden aus den Hochbegabtenklassen zu erproben und anzuwenden (Anwendungsorientierung und Aufgabenbezug) oder die eigene pädagogische Praxis/das eigene Handeln optimieren und den Gebrauch der Konzepte adaptieren sowie verfeinern möchte (Gestaltungsorientierung mit dem Ziel der Wirkung). Die Gesamtdarstellung weist damit auch darauf hin, dass es an den Schulen überwiegend eine starke Konzentration auf den eigenen Unterricht und das eigene unterrichtspraktische Handeln bzw. dessen Optimierung gibt (rund 45 %; werden die Grenzbereiche hinzugezählt, dann sind es sogar rund 64 % aller Nennungen in Abbildung 8). Zudem wird von den Teilnehmenden aller Schulen das Bedürfnis nach verstärktem kollegialem Austausch zur Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung artikuliert. Obwohl den Ergebnissen zur tatsächlichen praktischen Umsetzung in Abbildung 9 zufolge zwar bereits recht häufig ein kontinuierlicher, kollegialer Erfahrungsaustausch an den KompeZBF stattfindet (vor allem, wenn es um die Vereinbarung und Durchführung gemeinsamer Maßnahmen zur Implementierung der Begabungs- und Begabtenförderung in den Regelklassen geht), wird durchweg angemerkt, dass die Kooperation noch ausbaufähig sei. Dies zeigt sich insbesondere mit Blick auf die gemeinsame Optimierung der Begabungs- und Begabtenförderung. Ein starker Fokus dieser Stufe findet sich in Abbildung 8 allerdings nur an den Schulen ORANGE (rund 24 %) und GRÜN (rund 21 %). Keine merkliche Relevanz scheint dieser Aspekt an den Schulen ROT und LILA zu haben, was sich in Abbildung 9 wiederholt. Auch an den Schulen GELB und PINK wird dies zum Zeitpunkt der Studientage scheinbar eher vernachlässigt. Entsprechend scheint der Bereich der kollegialen Weiterentwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung bisher lediglich an der Schule ORANGE gut verankert zu sein.

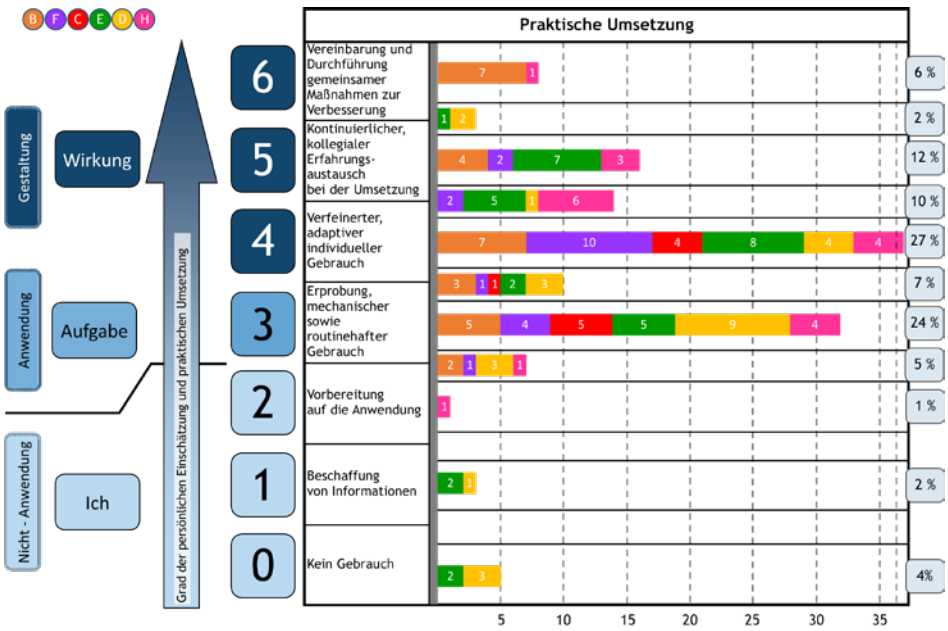

Abbildung 9: Ergebnisdarstellung zur praktischen Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung im *Modell zur Einschätzung und Umsetzung von Veränderungen in der Begabungs- und Begabtenförderung*

Auf die Frage, in welcher Phase der praktischen Anwendung sich die Teilnehmenden hinsichtlich der Umsetzung von Konzepten und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung befinden, legt Abbildung 9 offen, dass mehr als die Hälfte aller Nennungen im Bereich der individuellen Anwendung liegen (rund 58 %; werden auch hier die Grenzbereiche hinzugezählt, so sind es sogar rund 68 %). Die tatsächliche Umsetzung ist demnach in diesem Bereich analog zu Abbildung 8 zu interpretieren. Dennoch gibt es bereits an fast allen Schulen Lehrpersonen, die in einem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch mit Kolleg*innen bei der Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung stehen (eine Ausnahme stellt Schule ROT dar). Es lassen sich aber auch hier folgende standortspezifische Besonderheiten identifizieren: Einzig an den beiden Schulen GRÜN und GELB gibt es Lehrpersonen, die bis dato noch nicht aktiv schulspezifische Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung in den Regelklassen anwenden. Insgesamt zeigt sich hier die langjährige Expertise der KompeZBF-Schulen sowie die Tatsache, dass die Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung bereits umfassend (an vier der teilnehmenden Schulen) etabliert sind.

Aus Perspektive der Schulentwicklung weisen die Ergebnisse allerdings auf die Frage hin, wie es gelingt, vor allem auch Personen, die neu an die Schule kommen, in bereits laufende Schulentwicklungsprozesse einzubinden. Schule ORANGE sticht hierbei nicht nur durch das Ergebnis zum Bedürfnis nach gemeinsamer Optimierung der Begabungs- und Begabtenförderung in Abbildung 8 hervor, sondern gleichzeitig durch eine hohe Anzahl an Nennungen bezüglich der bereits vorhandenen Vereinbarungen und kontinuierlichen Durchführung gemeinsamer Maßnahmen zur Verbesserung (Abbildung 9). Schule ROT befindet sich zum Zeitpunkt der Studientage scheinbar in einer Phase der vertieften individuellen Auseinandersetzung und Anwendung, was vermutlich das starke Bedürfnis nach kollegialem Austausch in Abbildung 8 speist.

4.2.2 Qualität der innovativen Veränderungen

In Schulentwicklungsprozessen kann die Qualität innovativer Veränderungen im Hinblick auf gemeinsame pädagogische Werte und (Ziel-)Perspektiven bestimmt werden. Zentral in den beteiligten Schulen sind dabei der Begabungsbegriff und die mit ihm verfolgten Ziele, das wurde bereits hervorgehoben, sowie die Frage, inwieweit die Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv für die jeweilige pädagogische Praxis handlungsleitend ist.

Begabungsverständnis

Wichtige erste Hinweise dazu, wie sich das bereits im Projekt KCSB durch ein Positionspapier erarbeitete Begabungsverständnis (Weigand & Hackl, 2016a, 2016b) an den Schulen etabliert hat oder inwieweit es eigenständig weiterentwickelt wurde, liefern die *leitfragengestützten Reflexionsgespräche* mit den Kompetenzteams und den Schulleitungen aller acht KompeZBF. Damit verbunden wurde auch erfragt, ob es an den KompeZBF mittlerweile ein gemeinsames Begabungsverständnis gibt und inwieweit es der pädagogischen Arbeit an den Schulen zugrunde liegt. Dazu wurde an allen Schulen in den Gesprächen intensiv reflektiert.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass es an allen KompeZBF, mit unterschiedlichen Akzentuierungen, ein gemeinsames Begabungsverständnis gibt, das für die Arbeit in den Hochbegabtenklassen oder/und den Regelklassen zumindest als Orientierungsrahmen dient.

An einer Schule wird berichtet, dass es sich dabei um eine pädagogische Grundlage für das gesamte Kollegium handelt. An einer anderen Schule wird hervorgehoben, dass das Verständnis auch für die Weiterentwicklung der Schule leitend ist.

An drei Schulen wird betont, dass es sich um ein Verständnis handelt, das explizit die Begabungen aller Schüler*innen einbezieht und darauf ausgerichtet ist, die individuellen Stärken und Bedarfe zu fördern. Personorientierung wird als Fokus identifiziert, der sich darauf auswirkt, sowohl die kognitiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen als auch weitere Persönlichkeitsmerkmale in den Blick zu nehmen.

Auch im Rahmen der digitalen Studiennachmittage wurde mit den genannten Fragestellungen in Bezug auf das Begabungsverständnis gearbeitet. Dazu wurden in Modell 3 unterschiedliche Stabilitätsphasen hinsichtlich eines gemeinsamen Begabungsverständnisses unterschieden und hinsichtlich möglicher Entwicklungstendenzen an den KompeZBF reflektiert (vgl. Abbildung 10). Die Teilnehmenden wurden gebeten, je eine eigene „Kugel“ an der Stelle zu platzieren, an der sich ihre Schule ihrer Meinung nach gerade befindet und mit einem Pfeil die Richtung anzuzeigen, in die sich der diesbezügliche Schulentwicklungsprozess bewegt.

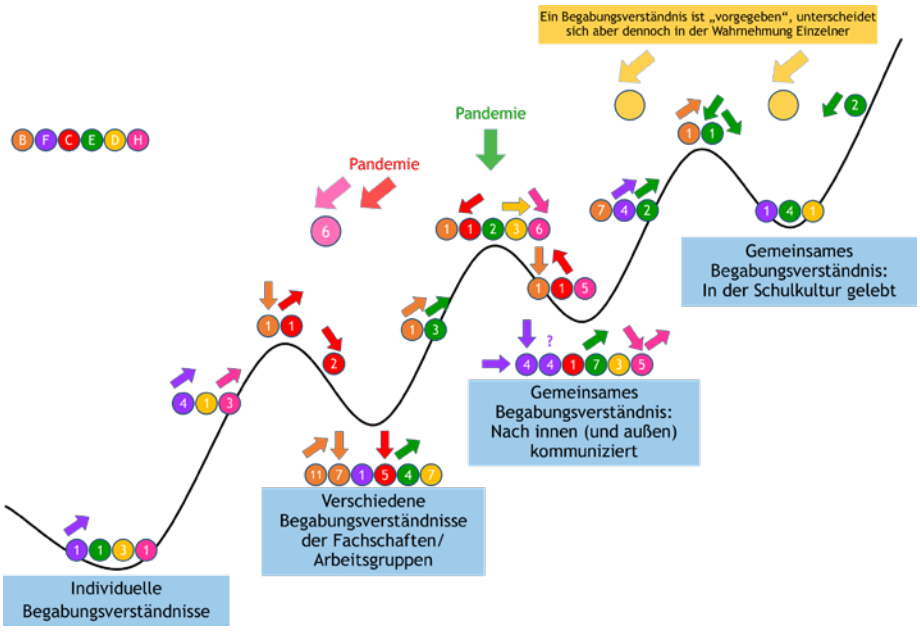

Abbildung 10: Ergebnisdarstellung der Einschätzungen zum Vorhandensein eines gemeinsamen Begabungsbegriffs im *Modell für Veränderungsprozesse durch Energetisierung der Kugel*

Die Ergebnisse der Platzierung der Kugeln im Modell zeigen, dass bezüglich des Begabungsverständnisses an allen sechs KompeZBF einerseits eine große Vielfalt an Perspektiven vorliegt und andererseits eine deutliche Dynamik herrscht.

Es gibt an allen sechs KompeZBF große Varianzen in den Einschätzungen, wobei sowohl die Spannbreite als auch der Bereich, in dem die Einschätzungen liegen, variieren. In diesem Punkt wiederholt sich auch das Ergebnis aus der Abschlusserhebung KCSB dahingehend, dass die Perspektiven der Teilnehmenden hinsichtlich eines gemeinsamen Begabungsverständnisses an keiner Schule intern übereinstimmen (Maier-Röseler, 2020, S. 246). In der Tendenz zeigt sich, dass der Begabungs- und Begabtenförderung nur vereinzelt ein gemeinsam gelebtes Begabungsverständ-

nis zugrunde liegt und in der Schulkultur sichtbar wird. Verstärkt sind die Teilnehmenden an den digitalen Studiennachmittagen der Auffassung, dass es an den Schulen entweder fach- bzw. arbeitsgruppenspezifische Begabungsverständnisse oder ein zumindest kommuniziertes gemeinsames Begabungsverständnis gibt. Die größte Spannbereite der Einschätzungen an den Schulen GRÜN und GELB wurde in den Gruppengesprächen nicht nur mit variierenden Fachperspektiven, sondern auch mit unterschiedlichen Interessensgruppierungen und Zuständigkeiten (Unterricht in Hochbegabten- oder Regelklassen) begründet.

Die Dynamik geht dabei in unterschiedliche Richtungen. Es gibt Personen, die eine Weiterentwicklung des Begabungsverständnisses wahrnehmen (rechtsgerichtete Pfeile); ebenso gibt es aber auch Teilnehmende, die die dazugehörigen Prozesse rückschrittig oder stagnierend einschätzen. Häufig wurde dies mit den Herausforderungen während der Corona-Pandemie begründet, durch die sich nicht nur die interne Kommunikation und Zusammenarbeit veränderte, sondern vor allem anderweitige Themen in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt sind. Oftmals seien für solche grundsätzlichen Auseinandersetzungen keine Ressourcen vorhanden gewesen.

In den anschließenden Ergebnispräsentationen wurden unterschiedliche Facetten thematisiert. An der Schule LILA etwa wurde hervorgehoben, dass es insbesondere für neu hinzugekommene Kolleg*innen wichtig sein könnte, das vorherrschende Begabungsverständnis als Impuls erneut verstärkt nach innen zu kommunizieren. An Schule GELB und ORANGE wurde erörtert, dass offensichtlich verschiedene Begabungsverständnisse vorherrschen, die individuell, fachschaftsbezogen oder hinsichtlich der eigenen Verantwortungsbereiche mit Bezug zur eigenen Rolle (Lehrperson, Kompetenzteam, Schulleitung) interpretiert werden. In den Ergebnisdiskussionen beider Schulen wurde der Wunsch geäußert, sich einem gemeinsamen Begabungsverständnis zu nähern und mit dem Kollegium in eine Diskussion hinsichtlich unterschiedlicher Sichtweisen zu gehen. An Schule GELB wurde erläutert, dass das Begabungsverständnis vorgegeben sei, was in der Konsequenz bedeutete, dass sich zahlreiche Lehrpersonen nicht in dieser Perspektive wiederfinden konnten bzw. eigene Perspektiven und eigene Interpretationen hatten.

Insgesamt wird in den Gruppengesprächen und in den Ergebnisdiskussionen deutlich, dass sich die Teilnehmenden unterschiedlich stark in die Aushandlung des Begabungsverständnisses eingebunden fühlten.

Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv für die pädagogische Praxis

Im Zusammenhang mit der Frage, inwieweit die Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv für die jeweilige pädagogische Praxis handlungsleitend ist, kann erneut das Ergebnis zum Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* betrachtet werden:

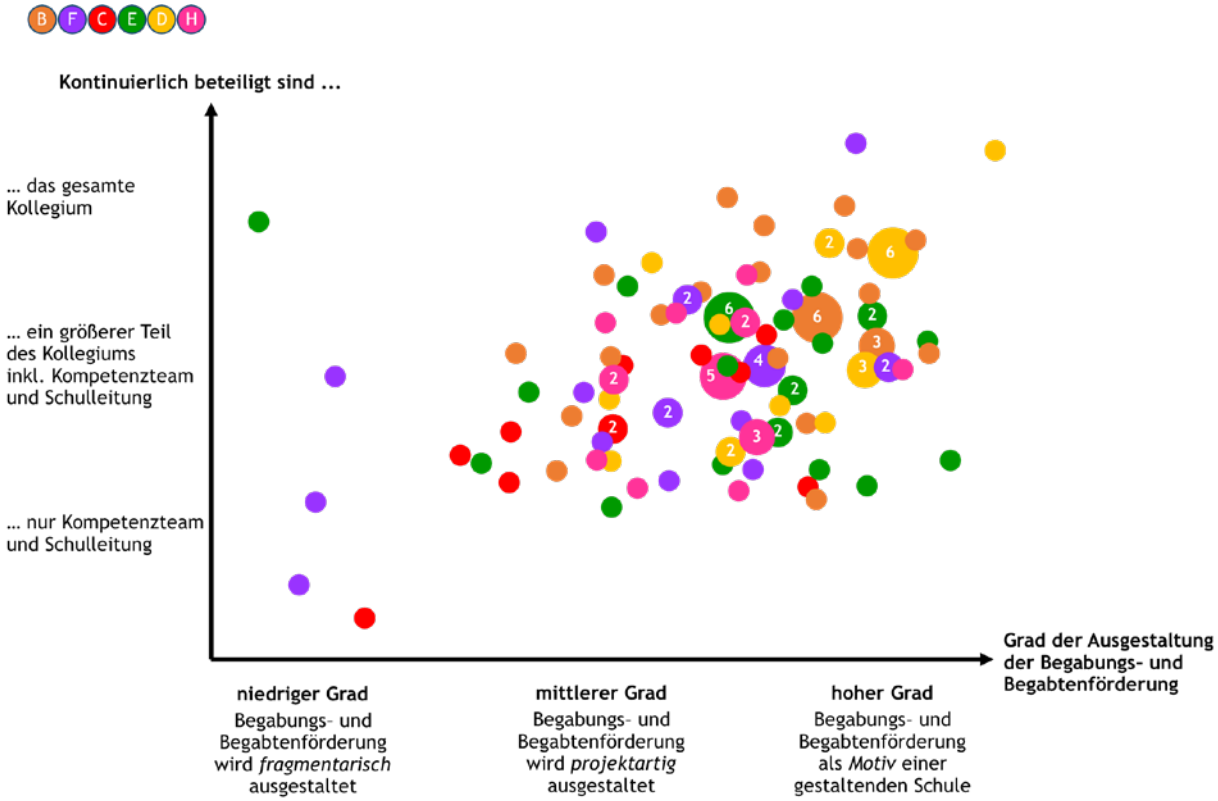

Abbildung 11: Ergebnisdarstellung zu Einschätzungen im Modell der *Komponenten einer gestaltenden Schule* (erneut platziert)

Für diese Perspektive auf das Modell in Abbildung 11 ist vor allem die x-Achse bedeutsam. Demnach wird die Qualität der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung von einem Großteil der Kolleg*innen der sechs KompeZBF auf Stufe 2 (mittlerer Grad: projektartige Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung) bzw. zwischen Stufe 2 und Stufe 3 (hoher Grad: Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv einer gestaltenden Schule) eingeordnet; demnach weist die Punktwolke nach rechts eine zunehmende Menge und Dichte an Punkten auf. Damit kommt wohl die langjährige Erfahrung und Expertise der KompeZBF zum Ausdruck. Entsprechend der zugrunde liegenden Kategorien in diesem Modell (vgl. Kapitel 4) wird die Begabungs- und Begabtenförderung über die KompeZBF hinweg verstärkt als Kernelement der pädagogischen Arbeit betrachtet, das durch entsprechende Werte, Strukturen und Arbeitsabläufe gesichert ist. Daraus lässt sich schließen, dass an den Schulen kontinuierlich an Konzepten und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung weitergearbeitet wird, so dass diese zunehmend zum grundlegenden „Motiv einer gestaltenden Schule“ werden können. Dazu trägt sicherlich auch die mittlerweile langjährige Kontinuität der innerschulischen Weiterentwicklung im Hinblick auf die eigene pädagogische Praxis als auch die Arbeit der Schulen als KompeZBF bei. An einer Schule wird in der gemeinsamen Diskussion des Ergebnisses explizit betont, dass sich das Kompetenzteam in dieser Rolle auch als Impulsgeber nach innen versteht und mit „Strahlkraft“ ins Kollegium wirkt. So werden an dieser Schule Ideen aus den Sitzungen der Fachschaften gebündelt und in das Kompetenzteam zurückgespiegelt sowie an das Kollegium weitergegeben. Besonders deutlich wird diese Verortung in Richtung Stufe 3 bei den Schulen ORANGE und GELB.

4.2.3 Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteine

Wesentliche Hinweise auf mögliche Stolpersteine und Unterstützungsmöglichkeiten von innovativen Veränderungsprozessen im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung ergeben sich aus den Überlegungen der Kollegien, die diese während der digitalen Studientage im Rahmen der Bearbeitung der Concept-Maps festgehalten haben. Die nachfolgenden Darstellungen basieren auf der inhaltsanalytischen Auswertung der Concept-Maps aller sechs teilnehmenden KompeZBF. Einige weitere Aspekte sind bereits in den zurückliegenden Ausführungen dokumentiert.[3]

Die Anzahl der Codings beträgt auf der Ebene der Stolpersteine *n* = 97, auf der Ebene der Unterstützungsmöglichkeiten *n* = 88.

Sowohl im Bereich der Unterstützungsmöglichkeiten als auch bei den Stolpersteinen wurden vier deckungsgleiche Hauptkategorien identifiziert. Dazu zählen Strukturen, Professionalität, Inhalte und äußere Rahmenbedingungen.

In den folgenden Tabellen werden die jeweiligen Schwerpunkte der Nennungen inhaltlich ausgeführt und konkretisiert. Die verbleibenden, unten nicht konkretisierten Codings verteilen sich jeweils auf Aspekte, die nur vereinzelt genannt wurden. Diese werden nicht weiter inhaltlich ausdifferenziert bzw. aufgeführt, sondern unter der Subkategorie „Sonstiges“ zusammengefasst.

Strukturen

Hierzu zählen Rahmenbedingungen, die in einem Zusammenhang mit der Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung je nach Perspektive entweder als unterstützend bzw. ermöglichend oder als hinderlich eingeschätzt und wahrgenommen werden. Es handelt sich um Aspekte, die von den schulischen Akteur*innen im Sinne des Managements überwiegend selbst (aus-)gestaltet werden können.

Tabelle 1: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Strukturen“

(Unterstützungsmöglichkeiten *n* = 46; Stolpersteine *n* = 55)

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
(fehlende) flexible Zeitgestaltung der pädagogischen Praxis	Unterstützung	*„mehr Raum, mehr Zeit für individuelle Gespräche mit den Kindern“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 12
	Stolperstein	*„Am Vormittag ist sehr eng geplant“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 7

3 Die Unterscheidung von Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteinen wurde bereits durch die zur Verfügung gestellte Concept-Map vorgegeben. Die jeweilige Zuordnung zu diesen beiden Differenzierungsebenen bei der inhaltsanalytischen Auswertung beruht auf der Einordnung durch die jeweiligen Teilnehmendengruppen während der digitalen Studientage selbst.

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
(Komplexität der) Gestaltung der Unterrichtsorganisation/ Lehr-Lernsettings	Unterstützung	*„Klasse ‚öffnen', Schüler*innen die Möglichkeit bieten, die Klasse für eine begrenzte Zeit (für ein Fach, ein Projekt) zu wechseln bzw. eine andere Klasse zu besuchen, um an Projekten mitzuarbeiten"* (Concept-Map Schule GRÜN)	*n* = 6
	Stolperstein	*„es laufen viele Projekte, die alle gut erfüllt werden sollen"* (Concept-Map Schule ORANGE)	*n* = 9
Gestaltung des Arbeitsalltags	Unterstützung	*„Zeit für Absprachen/Planungen"* (Concept-Map Schule PINK)	*n* = 6
	Stolperstein	*„Keine oder wenig Zeit, die Persönlichkeiten der Schüler*innen kennenzulernen im Schulalltag"* (Concept-Map Schule GRÜN)	*n* = 8
Räumliche Ausstattung	Unterstützung	*„Mehr Aufenthaltsräume für Gruppenarbeiten"* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 4
	Stolperstein	*„Raummangel (wo Schüler*innen sich zurückziehen können und selbst arbeiten können)"* (Concept-Map Schule GELB)	*n* = 7
Technische Ausstattung	Unterstützung	„bessere mediale Ausstattung" (Concept-Map Schule GELB)	*n* = 5
	Stolperstein	*„mangelnde Infrastruktur (d. h. mediale Ausstattung, z. B. WLAN) ➤ begrenzt die Begabungsförderung"* (Concept-Map Schule GELB)	*n* = 5
Deputatsgestaltung	Unterstützung	*„Anrechnungsstunden sind weiterhin wichtig"* (Concept-Map Schule ORANGE)	*n* = 4
	Stolperstein	*„bis jetzt müssen Freistunden , geopfert' werden ➤ es sollte Budget-Stunden dafür geben"* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 4
Gruppengröße	Unterstützung	*„kleinere Klassen, ähnlich wie […] in den Hochbegabtenklassen"* (Concept-Map Schule ORANGE)	*n* = 2
	Stolperstein	*„Umsetzung der Theorie in die Praxis wird erschwert durch zu große Gruppen"* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 6

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
Aufgabenverteilung	Unterstützung	*„Zuständigkeiten und Verantwortung an alle verteilen“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 3
	Stolperstein	*„die Klassenleiter sollen nicht alle Aufgaben erhalten ➤ andere Personen finden (auch nicht nur die Personen aus dem Kompetenzteam)“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 5
Sonstiges	Unterstützung		*n* = 4
	Stolperstein		*n* = 4

Den Strukturen kommt mit den meisten Nennungen insgesamt in beiden Feldern eine wichtige Bedeutung zu. Die Nennungen weisen vor allem auf den Bereich der Ausgestaltung der pädagogischen Praxis im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung sowie damit zusammenhängende Rahmenbedingungen hin. Dabei zeigt sich, dass vor allem solche Aspekte als hinderlich wahrgenommen werden, die nicht oder nicht unmittelbar von den Lehrpersonen selbst beeinflusst werden können. Sie nehmen wahr, dass die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung mit komplexeren Ansprüchen an die pädagogische Praxis einhergeht, für die entsprechend Freiräume, Strategien und Strukturen entwickelt bzw. geschaffen werden müssen, damit sie diese zufriedenstellend ausgestalten können.

Professionalität

Hierzu zählen individuelle Aspekte von Professionalität, die sich in der konkreten Umsetzung auch auf andere Personen beziehen können, etwa im Bereich der innerschulischen oder außerschulischen Kooperation. Professionalität bezieht sich hinsichtlich einer Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung auf Aspekte in den Bereichen Professionalisierung, professionelle Haltung und professionelles Handeln. Im Bereich möglicher Stolpersteine werden Aspekte codiert, die die Selbstwahrnehmung oder das eigene professionelle Handeln in herausfordernden Schüler*innenkonstellationen (z. B. Lern- und Leistungsheterogenität, Vielfalt an Interessen, Motivation der Schüler*innen) sowie die fehlende kollegiale Zusammenarbeit betreffen.

Tabelle 2: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Professionalität“
(Unterstützungsmöglichkeiten *n* = 34; Stolpersteine *n* = 14)

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
Innerschulische Kooperation	Unterstützung	*„Gegenseitiges Unterstützen unter den Kolleg*innen“* (Concept-Map Schule GELB)	*n* = 12
	Stolperstein	*„Hemmschwelle beim Austausch (von Materialien) im Kollegium“* (Concept-Map Schule GRÜN)	*n* = 4
Professioneller Habitus	Unterstützung	*„eigene Reflexion“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 12
Professionalisierung im Feld der Begabungs- und Begabtenförderung	Unterstützung	*„Sensibilisierung der Referendare für Begabungs- und Begabtenförderung“* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 4
Persönliches Empfinden	Stolperstein	*„zu fixiert, wir nehmen uns den Raum nicht“* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 5
Sonstiges	Unterstützung Stolperstein		*n* = 6 *n* = 5

Der Anzahl der Nennungen zufolge spielt auch die Hauptkategorie Professionalität eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung der Teilnehmenden. Professionalität bezieht sich auf das Wissen und die Fähigkeiten, entsprechende Einstellungen und auch das pädagogische Selbstverständnis der handelnden Akteur*innen. Darüber hinaus umfasst die Hauptkategorie Professionalität auch die professionelle Zusammenarbeit im Kollegium. Diese trägt in der Interpretation der Lehrpersonen dazu bei, dass die Begabungs- und Begabtenförderung gemeinsam verantwortet und ausgestaltet wird, wobei davon ausgegangen werden kann, dass dies sowohl zur Qualitätssteigerung als auch zu einer Erleichterung des Arbeitsalltags führen kann. Als Stolperstein wird in diesem Zusammenhang nicht die Zusammenarbeit an sich, sondern es werden persönliche Faktoren genannt, die eine Zusammenarbeit behindern/verhindern können.

Äußere Rahmenbedingungen

Diese umfassen Aspekte der systemisch bedingten, äußeren (schulrechtlichen) Steuerung, auf die die schulischen Akteur*innen nur eingeschränkt Einfluss nehmen können. Äußere Rahmenbedingungen beziehen sich auf Vorgaben aus der Bildungsadministration und -politik im Bereich Steuerung und auf inhaltliche Vorgaben. Als Stolperstein wird zudem die Corona-Pandemie aufgegriffen.

Tabelle 3: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Äußere Rahmenbedingungen“ (Unterstützungsmöglichkeiten *n* = 3; Stolpersteine *n* = 21)

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
Schulverwaltung	Unterstützung	*„Vorgaben des Kultusministeriums“* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 2
	Stolperstein	*„Einhaltung von Vorgaben“* (Concept-Map Schule GRÜN)	*n* = 9
Lehrpläne	Unterstützung	*„Freiheiten des Lehrplans nutzen“* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 1
	Stolperstein	*„Es mangelt nicht an Ideen, sondern der Lehrplan […] ist sehr voll“* (Concept-Map Schule ORANGE)	*n* = 8
Corona	Stolperstein	*„Schulnotbetrieb“* (Concept-Map Schule LILA)	*n* = 4

Die Hauptkategorie äußere Rahmenbedingungen spielt vor allem im Hinblick auf identifizierte Stolpersteine eine wichtige Rolle. Die Anzahl der Nennung von Unterstützungsmöglichkeiten in diesem Bereich ist hingegen verhältnismäßig gering. Eine mit der Begabungs- und Begabtenförderung unter Umständen einhergehende Transformation von Schule und Unterricht scheitert in der Wahrnehmung der Teilnehmenden häufig an äußeren Vorgaben durch die Schulverwaltung oder inhaltsbezogene/kompetenzbezogene Vorgaben, wie sie etwa in den Lehrplänen festgehalten sind. Diese erzeugen bei den Teilnehmenden das Gefühl, Anforderungen erfüllen zu müssen, die in ihrem persönlichen Empfinden nicht oder nicht unmittelbar mit den eigenen pädagogischen Ideen vereinbar sind. Zudem werden auch die Herausforderungen während der Corona-Pandemie genannt, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Studientage noch sehr präsent waren.

Inhalte

Inhalte umfassen im Bereich der Unterstützungsmöglichkeiten die Beschreibung von gestalterischen Freiräumen, die sich auf die inhaltliche Ausgestaltung der pädagogischen Praxis der Begabungs- und Begabtenförderung beziehen. Diese gestalterischen Freiräume grenzen sich von der bisherigen Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung ab und werden als unterstützend bzw. ermöglichend eingeschätzt. Im Bereich der Stolpersteine hingegen werden Herausforderungen benannt, die bei der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung wahrgenommen werden, etwa durch die Komplexität der Ansprüche und Möglichkeiten, durch Interessenkonflikte oder die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

Tabelle 4: Auswertung Concept-Maps, Hauptkategorie „Inhalte“
(Unterstützungsmöglichkeiten *n* = 7; Stolpersteine *n* = 7)

Subkategorie	Bewertung	Ankerbeispiele	Anzahl Codings
(Freiräume für die) Komplexität in Bezug auf Begabungs- und Begabtenförderung	Unterstützung	*„Plus-Kurse für Sprachbegabte und Sprachinteressierte“* (Concept-Map Schule ROT)	*n* = 7
	Stolperstein	*„Anerkennung von Begabung durch Noten ➤ mehr Optionen der Einstufung“* (Concept-Map Schule GRÜN)	*n* = 5
Sonstiges	Stolperstein		*n* = 2

Die Äußerungen der Teilnehmenden, die mit der Hauptkategorie Inhalte codiert wurden, legen im Unterschied zu Tabelle 3 schulinterne Möglichkeiten der konkreten Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung offen und zeigen in diesem Zusammenhang wahrgenommene unterstützend wirkende Freiräume in der pädagogischen Praxis der Schulen. Gleichzeitig eröffnen die Stolpersteine in diesem Kontext mögliche weiterführende Perspektiven und pädagogisch begründete Erfordernisse, weitere formale Strukturen, wie die Notengebung, zu hinterfragen und zu verändern.

Insgesamt unterstreichen die Ausführungen die Relevanz der vier Hauptkategorien und der sich zum Teil überschneidenden Subkategorien aus beiden Blickwinkeln. Demnach können die Aspekte, je nach Ausgestaltung(-sfreiraum) und Interpretation(-sspielraum) sowohl als Stolperstein als auch als Unterstützungsmöglichkeit wahrgenommen werden. Es wird deutlich, dass die konkrete praktische Umsetzung und Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung auf bestimmte innere und äußere Rahmenbedingungen, aber auch auf eine entsprechende Professionalität der Lehrpersonen angewiesen ist, um inhaltliche Anforderungen und Komplexitäten zu bearbeiten und zu lösen.

4.2.4 Weitere Perspektiven

Die digitalen Studientage boten die Möglichkeit, neue Perspektiven auf die weiteren Gestaltungsprozesse der Begabungs- und Begabtenförderung an den KompeZBF einzunehmen bzw. zu entwerfen. Aus der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Ideensammlungen lassen sich diese Ziele in fünf Kategorien differenzieren:

- **Sonstige Strategien** zur (Verankerung der) Begabungs- und Begabtenförderung für alle Schülerinnen und Schüler: *„Begabungs- und Begabtenförderung in die Ausbildung integrieren“* (Schule ROT) (*n* = 7)
- **Begabungsförderung für alle Kinder** – breiter Begabungsbegriff als Grundlage: *„JEDES KIND sollte diese Möglichkeit erhalten“* (Schule LILA) (*n* = 5)

- **Personorientierung** als Zielsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung: *„Autonomie“* (Schule PINK) (*n* = 4)
- **Kollegiale Kooperation:** *„Kommunikation/Transparenz/Zusammenarbeit stärken“* (Schule LILA) (*n* = 4)
- Begabungs- und Begabtenförderung als **Motiv** für die Gestaltung der Schule: *„Motiv für die Schule“* (Schule ROT) (*n* =3).

Die vergleichsweise hohe Anzahl der Nennungen hinsichtlich der sonstigen Strategien zur Begabungs- und Begabtenförderung für alle Schüler*innen lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Kolleg*innen weiterhin das Ziel haben, Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung zunehmend in die Breite der gesamten Schule (innere Schulentwicklung), aber auch in die Schullandschaft (äußere Schulentwicklung) zu bringen. Dieser Befund bestätigt bzw. unterstreicht die weitere Hauptkategorie „Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv für die Gestaltung der Schule“ im Sinne konkreter Schritte zur Erreichung des Ziels sowie die Interpretation des Modells der *„Komponenten einer gestaltenden Schule“*, wonach die Begabungs- und Begabtenförderung zunehmend zu einem grundlegenden „Motiv einer gestaltenden Schule“ wird.

4.3 Synthese: Schulentwicklung als Weg zur Begabungs- und Begabtenförderung

Nach der Darstellung der Ergebnisse zur inneren Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur werden nachfolgend die zentralen Forschungsfragen von BeST in diesem Zusammenhang beantwortet:

1) Wie wurde die Schulentwicklung an den KompeZBF seit Abschluss des Projekts KCSB im Hinblick auf die Begabungs- und Begabtenförderung gestaltet?

Diese Frage kann vor allem im Hinblick auf (das Vorhandensein und) die Verbreitung von Konzepten und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung beantwortet werden. Dahingehend zeigen die Befunde zusammenfassend, dass an allen KompeZBF eine Weiterentwicklung vorhandener pädagogischer Konzepte und Methoden der Begabungs- und Begabtenförderung stattfand. Darüber hinaus wurden an einem Teil der KompeZBF auch neue Konzepte entwickelt und erprobt. Zudem fand an den KompeZBF in unterschiedlichem Ausmaß eine Übertragung der Konzepte aus den Hochbegabtenklassen auf die Regelklassen statt. Gerade dies konnte als wichtiger Handlungsbereich der Akteur*innen identifiziert werden. Dabei zeigt sich, dass das Thema Begabungs- und Begabtenförderung kontinuierlich gestaltet wird und in weitreichende Schulentwicklungsprozesse, über das individuelle Handeln einzelner hinausgehend, einfließt. Das deckt sich mit dem spezifischen Anforderungsprofil der KompeZBF.

Bezüglich der Qualität der Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die KompeZBF zwischen einer projektartigen Gestaltung und der Betrachtung der Begabungs- und Begabtenförderung als Motiv der pädagogischen Praxis befinden. Darin zeigt sich die langjährige Erfahrung und Expertise der KompeZBF. Die Begabungs- und

Begabtenförderung wird als Kernelement der pädagogischen Arbeit betrachtet. Sie wird durch entsprechende Werte, Strukturen und Arbeitsabläufe gesichert.

Um die Kolleg*innen in diese Prozesse einzubinden, wird an den KompeZBF etwa auf das Format der SchiLF zurückgegriffen; zudem gelten die Mitglieder der Kompetenzteams als wichtige Ansprechpartner für Kolleg*innen.

Bezüglich des Begabungsverständnisses zeigen die dargestellten Ergebnisse eine große Vielfalt an Perspektiven (auch innerhalb der einzelnen KompeZBF) und gleichzeitig eine deutliche Veränderungsdynamik in verschiedene Richtungen. Die Spannbreite der Einschätzungen wird mit variierenden Fachperspektiven, unterschiedlichen Interessengruppierungen und auch mit unterschiedlichen Zuständigkeiten (Unterricht in Hochbegabten- oder Regelklassen) begründet. Zwar scheint an den KompeZBF ein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden zu sein, tendenziell zeigt sich jedoch, dass der Begabungs- und Begabtenförderung nur vereinzelt ein gemeinsam *gelebtes* Begabungsverständnis zugrunde liegt und in der Schulkultur zu Tage zu tritt. Daraus ergeben sich aus Schulentwicklungsperspektive besondere Herausforderungen – einerseits bezüglich des Vorhandenseins eines gemeinsamen Begabungsverständnisses; andererseits hinsichtlich der Entwicklung, Bedeutung und Akzeptanz eines solchen gemeinsamen Begabungsverständnisses und damit verbunden gemeinsamen Zielsetzungen für die sowie in der pädagogischen Praxis. Anscheinend finden und fanden nicht an allen KompeZBF gemeinsame Aushandlungs- bzw. Verständigungsprozesse statt. Mit Blick auf die Gestaltung zukünftiger Veränderungs- und Verstetigungsprozesse scheint daher vor allem die Einbindung und Akzeptanz der Perspektiven des Gesamtkollegiums, wenn nicht der gesamten Schulgemeinschaft bedeutsam.

*2) Inwieweit lassen sich Prozesse in Richtung einer gemeinsamen Verantwortung der Begabungs- und Begabtenförderung aller schulischen Akteur*innen feststellen?*

Die Ergebnisse können verdeutlichen, dass an den KompeZBF überwiegend ein größerer Teil des Kollegiums, inklusive Kompetenzteam und Schulleitung, in die Gestaltungsprozesse der Begabungs- und Begabtenförderung involviert ist. Eine weitere Ausweitung auf das gesamte Kollegium ist jedoch eine mögliche Entwicklungsperspektive. In der Tendenz zeigt sich dementsprechend, dass die Optimierung der pädagogischen Praxis zum Erhebungszeitpunkt vermehrt noch individuell erfolgt. Eine Ausnahme zeigt sich im Bereich der Vereinbarung und Durchführung gemeinsamer Maßnahmen (z. B. Coaching). Der kontinuierlichere kollegiale Austausch wird daher generell als wichtiger Entwicklungsbereich genannt.

Zusammenfassend lässt sich formulieren: Ziel sollte sein, die schulische Praxis stärker kollegial und ko-konstruktiv zu gestalten und von der vorherrschenden Perspektive „Ich und mein Unterricht“ zur Sichtweise „Wir und unsere Schule“ überzugehen. Dieser Befund korrespondiert mit den besonderen Voraussetzungen gelingender Schulentwicklungsprozesse. Danach ist das gemeinsame Lernen und Gestalten in und von Schule und Unterricht darauf angewiesen, dass einerseits Entwicklungsprozesse in den Strukturen einer Schule verankert sind und andererseits eine entsprechende Professionalität bei den Lehrpersonen erforderlich ist, zu der Kooperation und Kollegialität als selbstverständliche Elemente gehören. Denn erst diese ermöglichen entsprechende kooperative Gestaltungsprozesse der pädagogischen Praxis.

*3) Welche Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteine innovativer Veränderungsprozesse werden im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung von den handelnden Akteur*innen wahrgenommen?*

Insbesondere die Ergebnisse der Concept-Maps aus den digitalen Studiennachmittagen liefern wichtige Hinweise zu möglichen Stolpersteinen und Unterstützungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung sowie damit verbundenen Veränderungsprozessen. Die Übereinstimmung der vier Kategorien aus der Auswertung der Concept-Maps (Strukturen, Professionalität, Inhalte, äußere Rahmenbedingungen) unter diesen beiden Blickwinkeln (Unterstützungsmöglichkeiten und Stolpersteine) verweist auf die unterschiedlich interpretierten und tatsächlich genutzten Möglichkeiten, interne und externe Rahmenbedingungen gestalten zu können.

Unterstützend wirkt sich vor allem eine flexible Zeitgestaltung und/oder Unterrichtsorganisation (Struktur) aus, weil damit Freiräume für die Vielfalt des Lernens der Schüler*innen, aber auch deren Beratung und Begleitung (z. B. durch Coaching- und Mentoring-Formate) geschaffen werden können (Inhalt). Eine wichtige Herausforderung besteht, damit verbunden, nicht zuletzt darin, schulspezifische Schwerpunkte zu setzen bzw. die Begabungs- und Begabtenförderung nicht als ein Projekt neben anderen oder als Zusatzaufgabe zu betrachten, sondern als grundlegenden Bestandteil der pädagogischen Praxis, in den sich weitere Themen und Projekte integrieren lassen. Dies schafft Synergien und führt zu Entlastung.

Die konkrete Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung scheint vor allem auf eine entsprechende Professionalität und Offenheit der Lehrpersonen angewiesen zu sein. Insbesondere die Kooperation und der Austausch im Kollegium können als wesentliche Faktoren identifiziert werden, die dazu beitragen, dass die Begabungs- und Begabtenförderung gemeinsam ausgestaltet und verantwortet wird. Dies zeigt sich auch in der Auswertung der weiteren Modelle sowie der damit zusammenhängenden Gesprächssequenzen aus den Gruppendiskussionen an den Studiennachmittagen. Kooperation und Kommunikation tragen dazu bei, dass inhaltliche Anforderungen und Komplexitäten gemeinsam bearbeitet bzw. gelöst werden können. Sie ermöglichen einen kontinuierlichen kollegialen Erfahrungsaustausch und tragen dazu bei, dass viele Kolleg*innen in die Begabungs- und Begabtenförderung eingebunden werden können. Entsprechend wurden fehlende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen als hemmende Rahmenbedingungen identifiziert. In diesem Bereich gibt es demnach Raum für eine Weiterentwicklung an den KompeZBF.

Die Schulverwaltung und die Vorgaben der Lehrpläne wurden insgesamt eher als zu eng und einschränkend wahrgenommen. Einerseits, weil Beschlüsse häufig umgesetzt werden müssen, ohne zu berücksichtigen, ob diese zur aktuellen Situation in der Schule passen. Zum anderen, weil diese Vorgaben den vielfältigen Begabungsprofilen der Schüler*innen, aber auch den dazugehörigen Prozessen der Begabungs- und Begabtenförderung nicht immer gerecht werden bzw. diese nur unzureichend abbilden.

*4) Welche möglichen Entwicklungsbereiche und -schritte werden von den Akteur*innen der KompeZBF identifiziert?*

Die geäußerten Perspektiven und identifizierten Entwicklungsbereiche verweisen auf den Bedarf, die Begabungs- und Begabtenförderung im Sinne einer gestaltenden Schule weiterzuentwickeln. Dazu zählen die kontinuierliche Einbindung der schulischen Akteur*innen in unterschiedlichen Formaten, zu verschiedenen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Stufen der Beteiligung bzw.

Verantwortung. Darüber hinaus wird auch eine übergreifende systemische Perspektive eingenommen und hervorgehoben, dass die stärkere Berücksichtigung der Begabungs- und Begabtenförderung auch in den beiden ersten Phasen der Lehrer*innenbildung notwendig ist.

Im folgenden Teil geht es nun um die Darstellung des zweiten Schwerpunktes von BeST: die Untersuchung und Ergebnisse zur äußeren Schulentwicklung und des Transfers der Erfahrungen und Erkenntnisse aus den KompeZBF in weitere Schulen des regionalen Umfelds bzw. des jeweiligen Bezirks.

5. Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung

5.1 (Forschungs-)Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt für den thematischen Schwerpunkt des Transfers von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung in Schulen des regionalen Umfelds bildeten ebenfalls die leitfadengestützten Reflexionsgespräche mit den Schulleitungen und Kompetenzteams der acht KompeZBF (vgl. Kapitel 4.1).

Hierzu wurden folgende Themen im Hinblick auf den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung besprochen:

- Ausgestaltung der Arbeit als KompeZBF im Hinblick auf die definierten Aufgabenfelder
- Rollenverständnis der Mitglieder der Kompetenzteams
- Rückbindung der Arbeit als KompeZBF an die eigene Schule.

Auch diese Gesprächsinhalte wurden in den Protokollen für die Schulen dokumentiert und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv anhand der genannten übergeordneten Themen und Fragestellungen des Gesprächsleitfadens.

Auf diesem Weg konnte die Perspektive der Akteur*innen berücksichtigt werden, die die Angebote an den KompeZBF gestalten. Darüber hinaus war es zentral, auch die an den Angeboten der KompeZBF teilnehmenden Akteur*innen selbst als Gesprächspartner einzubinden und den Fragen zum Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung gemeinsam mit diesen nachzugehen. Deswegen wurde die Stichprobe in BeST ausgeweitet.

Den ersten Schritt der wissenschaftlichen Untersuchung der Frage des Transfers von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung bildeten leitfadengestützte Interviews mit insgesamt sechs Personen aus sechs Transferschulen unterschiedlicher Schulformen aus dem Zuständigkeitsgebiet von vier KompeZBF. Diese fanden im Zeitraum von 02/2023 bis 03/2023 statt. Die Dauer der Gespräche lag zwischen rund 40 und 60 Minuten. Sie wurden mit Einverständnis der teilnehmenden Personen aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. Die Auswertung erfolgte mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Die Kategorien wurden in einer Kombination aus deduktivem (Hauptkategorien) und induktivem (Subkategorien) Vorgehen gebildet.

In den Interviews wurde erfasst, ob und inwieweit durch eine Teilnahme an den Angeboten der KompeZBF die Expertise im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung an den jeweiligen teilnehmenden Schulen gefördert bzw. weiter ausgebaut werden konnte und ob bzw. ggf. welche Anstöße durch die Angebote der KompeZBF in der Schulentwicklung initiiert oder begünstigt werden konnten. Dabei wurde mit den schulischen Akteur*innen reflektiert, ob es mögliche Unterstützungsmöglichkeiten für diese Prozesse bzw. die Arbeit der KompeZBF im Sinne einer Ausgestaltung von Angeboten gibt. Ziel war es, durch die entsprechenden inhaltlichen Fragestellungen

über den Einzelfall hinausgehende, verbindende Indikatoren einer wirksamen Arbeit der KompeZBF sowie der Weiterarbeit an den Transferschulen im Kontext einer begabungs- und begabtenfördernden Schulentwicklung zu identifizieren, um auf deren Grundlage einen (teil-)standardisierten Fragebogen zu entwickeln.

Dieser (teil-)standardisierte Fragebogen bildete den zweiten Schritt der wissenschaftlichen Untersuchung der Frage des Transfers von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung in BeST. Er war in erster Linie an die jeweils beauftragte Person für die Begabtenförderung an den Gymnasien in Bayern gerichtet, eröffnete aber auch interessierten Schulleitungen oder weiteren interessierten Kolleg*innen die Möglichkeit der Teilnahme. Die Fragen bezogen sich auf die folgenden inhaltlichen Bereiche:

- Wie sah die Arbeit der KompeZBF bisher konkret aus?
- Mit welchen Erwartungen und Wünschen treten die Teilnehmenden aus anderen Schulen an die KompeZBF heran?
- Wie wird an den Schulen der Teilnehmenden weitergearbeitet bzw. welche Wirkungen hinterlässt die Arbeit der KompeZBF bei anderen Akteur*innen?
- Welche Veränderungen werden initiiert und im Zusammenhang mit den Angeboten der KompeZBF wahrgenommen?
- Welche Aspekte der Angebote der KompeZBF werden als wirksam wahrgenommen?
- Welche weiteren Schlüsselmerkmale zum Auf- und Ausbau der Begabungs- und Begabtenförderung an Schulen in Bayern werden als bedeutsam identifiziert?

Der Fragebogen wurde über den Online-Befragungsserver SoSci-Survey erstellt. Die Erhebung fand statt zwischen April und Mai 2024[4]. Die Befragung wurde im Vorfeld durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt. Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptiv mittels der Statistiksoftware SPSS Version 29.

Als Grundgesamtheit galten alle Gymnasien in Bayern (n = 434)[5]. Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden die Schulleitungen per E-Mail über die Fragebogenerhebung informiert. Sie wurden gebeten, die E-Mail sowie das Anschreiben an die jeweils beauftragte Person für die Begabtenförderung sowie gegebenenfalls weitere interessierte Kolleg*innen weiterzuleiten. Die Stichprobe war selbstselektiv und nicht-probabilistisch. Insgesamt nahmen n = 82 Personen von (n = 81 Schulen an der Befragung teil.[6] Bei einem Teil der Datensätze lagen fehlende Werte („item nonresponse“) vor. Die Fälle wurden dann in der Stichprobe belassen, wenn die letzte Seite des Fragebogens erreicht war, die Items zu möglichen Wirkungen und zur Weiterarbeit an den einzelnen Schulen mit mindestens 50 % gültiger Werte bearbeitet waren und der Anteil der fehlenden Werte insgesamt

4 Der Fragebogen wurde nach der ersten Befragungswelle nochmals für eine Teilnahme geöffnet, um die Teilnahmequote zu erhöhen.

5 Die Eingrenzung der Grundgesamtheit auf die bayerischen Gymnasien ergab sich daraus, dass die Angebote der KompeZBF primär auf diese Zielgruppe hin ausgerichtet und für diese durchgeführt werden.

6 Zwei Datensätze konnten derselben Schule zugeordnet werden. Die Datensätze wurden nicht zu einem Datensatz zusammengeführt, sondern als getrennte Datensätze in die Analyse einbezogen, da die Personen unterschiedliche Funktionen an dieser Schule innehatten.

nicht über 10 % lag. Dadurch unterscheiden sich die jeweils gültigen Fälle bei den verschiedenen Auswertungen. Fehlende Werte, die aus der Filterführung im Fragebogen entstanden sind, wurden als „missing by design" klassifiziert.

Die Verteilung der Teilnehmenden auf die KompeZBF lag zwischen einem Anteil von *n* = 3 und *n* = 19. Laut Angaben der Teilnehmenden hatten 10 % nur einmalig an den Angeboten der KompeZBF teilgenommen, wohingegen 38 % wenige Male, also zwei bis drei Mal und 32 % kontinuierlich, d. h. jährlich teilgenommen hatten.

Tabelle 5 zeigt das jeweilige Schuljahr der Erstteilnahme an den Angeboten der KompeZBF:

Tabelle 5: Erstteilnahme an den Angeboten der KompeZBF

Erstteilnahme im Schuljahr	Anzahl *n*
2016/2017	23
2017/2018	7
2018/2019	13
2019/2020	8
2020/2021	5
2021/2022	7
2022/2023	8
2023/2024	9
Fehlender Wert	2

Demnach erreichten die Angebote der KompeZBF stabil kontinuierlich neue Kolleg*innen aus den Transferschulen. Die Stichprobe war hinsichtlich der Erfahrungen mit den Angeboten der KompeZBF demzufolge heterogen.

Ein Anteil von 76 % der Teilnehmenden gab an, dass ihre Teilnahme an den Angeboten der KompeZBF freiwillig war, 24 % der Teilnehmenden nahmen hingegen verpflichtend teil. Es wurde nicht weiter erfasst, von wem diese Verpflichtung ausgesprochen wurde.

Die Teilnehmenden hatten verschiedene Funktionen inne, wie Tabelle 6 dokumentiert (Mehrfachantworten waren möglich):

Tabelle 6: Funktion(en) der Teilnehmenden an der jeweiligen Schule

Funktion an der Schule	Anzahl *n*
(Erweiterte) Schulleitung	18
Begabtenbeauftragte(r)	50
Lehrperson	2
Weitere Funktion	12
• Beratungslehrkräfte	4
• Schulpsycholog*innen	2
• Weitere Nennungen: z. B. Fachleiter*in; Oberstufenkoordination; Mittelstufenkoordination	6

Ein Großteil der Teilnehmenden an der Befragung hat demzufolge die Funktion eines/einer Begabtenbeauftragen inne. Zudem nahmen in erheblichem Maß auch Schulleitungen an den Angeboten der KompeZBF teil.

Im Mittel waren die befragten Personen M = 14.74 Jahre (SD = 7.64 Jahre; min = 2.0 Jahre; max = 33.0 Jahre) an der jeweiligen Schule tätig.

Welche Bedeutung der Begabungsförderung sowohl im individuellen Handeln als auch in den Transferschulen vor der Teilnahme der Befragten an den Angeboten der KompeZBF zukam, ist in der nachfolgenden Tabelle 7 dokumentiert:

Tabelle 7: Begabungsförderung vorher (individuell und schulisch)

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme voll und ganz zu
	%	%	%	%
Ich habe bereits vor meiner Teilnahme an dem Angebot/den Angeboten des KompeZBF begabungsfördernd unterrichtet.	8.54	29.27	45.12	17.07
Die Begabungsförderung hatte bereits vor der Teilnahme an dem Angebot/den Angeboten des KompeZBF eine besondere Bedeutung an meiner Schule.	13.42	41.46	23.17	19.51[1]

1 Bei diesem Item lagen zwei fehlende Werte vor.

Demnach stimmte deutlich mehr als die Hälfte der Befragten eher oder voll und ganz zu, dass sie bereits vor ihrer Teilnahme an den Angeboten der KompeZBF begabungsfördernd unterrichtet haben. Bei diesen Personen ist davon auszugehen, dass sie bereits über eigene praktische Erfahrungen und Vorwissen im Bereich der Begabungsförderung verfügen. Der Anteil derer, die auch

eine besondere institutionelle Bedeutungszumessung der Begabungsförderung vor den Angeboten der KompeZBF wahrnahmen, liegt im Vergleich dazu etwas niedriger bei rund 43 %. Dies deutet darauf hin, dass auch eine eher institutionelle Perspektive auf die Förderung von Begabungen bei einem nicht zu vernachlässigenden Teil der befragten Personen bereits Gegenstand der Auseinandersetzung war.

5.2 Ergebnisse zum Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung

Die Ergebnisdarstellung zum Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung unterteilt sich in die Aspekte Quantität der Verbreitung von Impulsen an andere(n) Schulen (5.2.1) und Qualität der innovativen Veränderungen an den Transferschulen. Der Abschnitt schließt mit Perspektiven für die Gestaltung zukünftiger Angebote der KompeZBF (5.2.3).

5.2.1 Quantität der Verbreitung von Impulsen

Wichtige Hinweise dazu, welche Konzepte die KompeZBF für die Ausgestaltung Ihrer Aufgaben entwickelt und umgesetzt haben, liefern die leitfragengestützten Reflexionsgespräche mit den Kompetenzteams und den Schulleitungen aller acht KompeZBF-Schulen. Ergänzt werden die schulinternen Perspektiven im Bereich Hospitation und Impulstage im Folgenden durch die Ergebnisse der Befragung der Teilnehmenden an diesen Formaten im Rahmen der (teil-)standardisierten Befragung.

Hospitation

- An allen acht KompeZBF wurden Hospitationen angeboten. In der Regel wurden diese an die Impulstage gekoppelt. Die Hospitation fand teilweise in den Hochbegabtenklassen, teilweise in den Regelklassen statt. Gemäß Angaben der Teilnehmenden der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung hatten 52 % die Möglichkeit, an einer Hospitation teilzunehmen. 30 % der Befragten gab an, dass an dem/den besuchten Impulstag(en) keine Hospitationen stattfanden; 9 % gaben an, dass an manchen Impulstagen Hospitationen ermöglicht wurden, und ebenfalls 9 % waren sich unsicher bei der Beantwortung dieser Frage. Von den n = 50 Personen, die mindestens einmal hospitiert haben, konnten 22 % an einer Hospitation in den Regelklassen und 86 % an einer Hospitation in den Hochbegabtenklassen teilnehmen; 6 % waren sich bei der Beantwortung der Frage unsicher.
- In den Reflexionsgesprächen mit den Kompetenzteams und Schulleitungen aller acht KompeZBF gaben vier KompeZBF-Teams explizit an, dass auch Gesprächsanlässe mit Schüler*innen geschaffen wurden, die teilweise die Hospitationen ersetzten. Von den Befragten der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung gaben 28 % an, dass die Möglichkeit bestand, sich mit Schüler*innen im direkten Gespräch auszutauschen, 43 % gaben an, dass diese Option nicht bestanden habe. 22 % gaben an, dass sie teilweise mit Schüler*innen ins Gespräch gekommen sind. N = 4 Personen waren sich bei der Beantwortung der Frage unsicher, n = 2 Personen haben diese Frage nicht beantwortet.

Impulstage

- Die Organisation der Teilnahme (durch die Dienststellen der Ministerialbeauftragen in den Bezirken oder die KompeZBF selbst) und eine mögliche Verpflichtung zur Teilnahme an den Impulstagen wurden unterschiedlich geregelt. Bei der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung gaben 76 % der Befragten an, ihre Teilnahme an den Impulstagen sei freiwillig gewesen. 24 % Prozent der Befragten gab an, zur Teilnahme verpflichtet worden zu sein.
- Ebenso gab es verschiedene Konzepte in Bezug auf die Regelmäßigkeit der Teilnahme an den Impulstag-Angeboten der KompeZBF. An drei KompeZBF wird explizit empfohlen, kontinuierlich an den Impulstag-Angeboten teilzunehmen; ein KompeZBF äußert den Wunsch nach mehr Kontinuität bei den Teilnehmenden. Bei den Teilnehmenden der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung ergab sich folgende Rückmeldung: 10 % gaben eine einmalige Teilnahme an, 38 % haben wenige Male, also zwei bis drei Mal teilgenommen, und eine kontinuierliche, jährliche Teilnahme erfolgte bei 32 % der Befragten.
- An fünf KompeZBF wird eine Teilnahme von Schulteams empfohlen, um die Verbreitung der Impulse bzw. die Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung auf eine breitere schulische Basis zu stellen. Neben allgemeinen Angeboten erstreckt sich die Arbeit der KompeZBF auch auf spezifische Angebote für besondere Personengruppen wie Begabtenbeauftragte oder Schulpsycholog*innen. Primär beziehen sich die Angebote der KompeZBF auf die Gymnasien im jeweiligen Regierungsbezirk; die Angebote wurden teilweise aber auch für Grundschulen adaptiert und geöffnet. Ein besonderes Augenmerk liegt darüber hinaus auf der Zusammenarbeit mit den Lehramtsseminaren der zweiten Ausbildungsphase.
- Inhaltlich wurden verschiedene Themen angeboten. Einige Beispiele sind: Begabungsbegriff, fachspezifische Fördermöglichkeiten, fachübergreifende Fördermöglichkeiten, außerunterrichtliche Förderformate, Coaching, Karg Impulskreise. Zudem wurden Hinweise zu strukturellen Rahmenbedingungen gegeben. Dies zeigen auch die Ergebnisse der (teil-) standardisierten Fragebogenerhebung. Demnach bildeten der Bereich Diagnose (n = 57), Begabungsförderung im Unterricht (n = 65) und außerhalb (n =46) sowie die Beratung und Begleitung der Lernenden durch Mentoring und Coaching (n = 46) den Schwerpunkt der Angebote. Bei n = 30 Teilnehmenden wurde die begabungsfördernde Schulentwicklung thematisiert. Impulstage zu den Karg Impulskreisen wurden von n = 20 der befragten Teilnehmenden besucht. Lediglich n = 15 Befragte gaben an, dass alternative Formen der Leistungsmessung bearbeitet wurden. Die Übergänge Kita–Grundschule sowie Grundschule–weiterführende Schule wurden bei n = 10 Teilnehmenden bearbeitet. In den Reflexionsgesprächen wurde deutlich, dass diese Themen in erster Linie aus den jeweils spezifischen Expertisen der acht KompeZBF entstanden bzw. vor diesem Hintergrund konkret angeboten wurden.
- Für die Impulstage haben die KompeZBF je eigene Konzepte entwickelt. Im Mittelpunkt der Arbeit der KompeZBF stand der kollegiale Austausch mit den Teilnehmenden.
- Aufgrund der unterschiedlichen Handhabung bezüglich einer möglichen Kontinuität bei der Teilnahme konnte die Weiterentwicklung der Transferschulen nicht an allen KompeZBF direkt in den Blick genommen werden. An den KompeZBF, bei denen die Teilnehmenden aber kontinuierlich an den Impulstagen teilgenommen hatten, wurde ein besonderes Augenmerk auf die Frage der Erprobung und Umsetzung der Impulse in den Transferschulen

gelegt. Diese Frage wurde in der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung explizit untersucht und wird in Abschnitt 5.2.2 näher erläutert.
- Um die Ausweitung an den Transferschulen zu unterstützen, wurde von fünf KompeZBF ein gesondertes Format angeboten: es bestand die Möglichkeit einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung, die von den Kompetenzteams der KompeZBF ausgestaltet wurde.
- Während der Corona-Pandemie entstanden darüber hinaus auch digitale Formate der Impulstage.
- Zukünftig soll über Formate nachgedacht werden, mit denen Schulleitungen in ihrer spezifischen Rolle stärker und kontinuierlicher eingebunden werden können.

Netzwerke

Alle acht KompeZBF verfügen über spezifische regionale Netzwerke mit anderen Gymnasien (und teilweise auch mit Grundschulen). Darüber hinaus kooperieren die bayerischen KompeZBF selbst in einem überregionalen bayerischen Netzwerk zur Begabungs- und Begabtenförderung. Zusätzlich besteht das von den drei Bundesländern Bayern, Hessen und Sachsen 2015 ins Leben gerufene Netzwerk von Schulen mit besonderer Expertise im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung teilweise noch fort.

Öffentlichkeitsarbeit

Die Öffentlichkeitsarbeit der KompeZBF wird in unterschiedlichen Formaten und zu unterschiedlichen Themen ausgestaltet. So gibt es etwa einen Begabungstag, einen Bildungstag, Öffentlichkeitstage oder Gesprächsabende u. v. m.

5.2.2 Qualität der Innovationen an den Transferschulen

Die Ausgestaltung der Aufgaben der KompeZBF wirft die zentrale Frage nach möglichen Wirkungen der Angebote auf; dies wird im nachfolgenden unter dem Aspekt der *Qualität der Innovationen an den Transferschulen* verhandelt. Konkret wird in den Blick genommen, inwieweit die Impulse aus den Angeboten der KompeZBF an die Transferschulen transferiert werden, wie mit diesen Impulsen weitergearbeitet wird und welche Veränderungen sowohl im individuellen Handeln als auch im Hinblick auf institutionelle Praktiken von den Teilnehmenden wahrgenommen werden. Darüber hinaus geht es um die Frage, welche Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung an den Transferschulen zukommt und wer diese verantwortet.

Individuelle und/oder innerschulische Weiterarbeit

Von den Teilnehmenden an der (teil-)standardisierten Fragebogenerhebung gaben 93 % an, im Anschluss an ihre Teilnahme an den Impulstagangeboten der KompeZBF individuell eigenverantwortlich mit dem Thema Begabungsförderung[7] weitergearbeitet zu haben. Zudem wurde das Thema an 90 % der Schulen innerschulisch weiterverfolgt. Dabei wurden vor allem die persönliche

7 Um die Komplexität der Befragung zu reduzieren, wurde ausschließlich der Begriff der Begabungsförderung genutzt, weil dieser auch Elemente der Begabtenförderung impliziert (vgl. dazu die Einleitung).

Auseinandersetzung einzelner und die kollegiale Auseinandersetzung in einem kleineren Kreis von (interessierten) Kolleg*innen akzentuiert, wie Abbildung 12 zeigt.

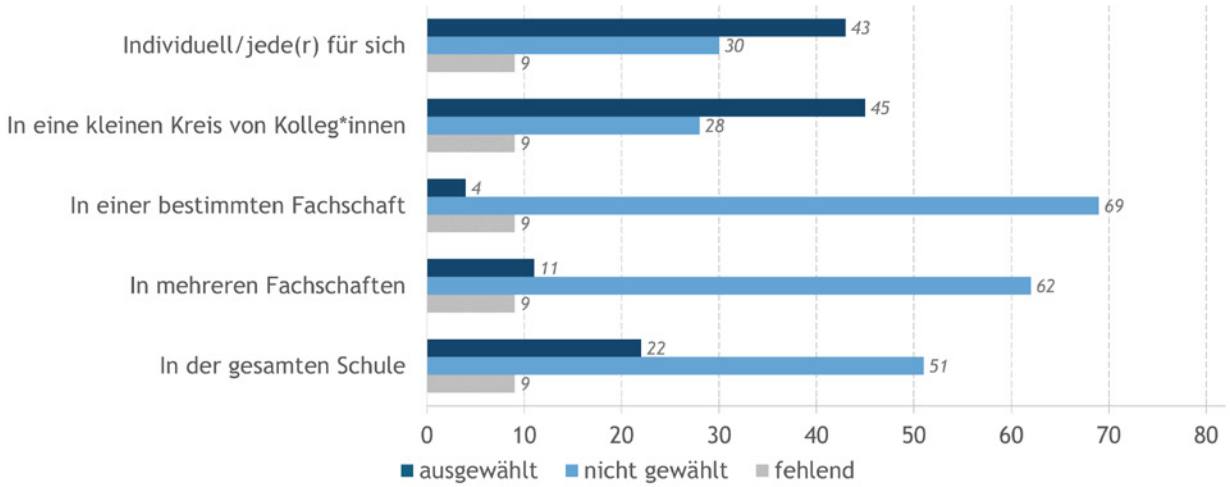

Abbildung 12: Akteur*innen der Weiterarbeit und des Transfers

In der Abbildung wird darüber hinaus deutlich, dass eine Auseinandersetzung in einzelnen und/oder mehreren Fachschaften im Anschluss an die Teilnahme an den Impulstagangeboten der KompeZBF hingegen seltener initiiert wurde. Ob und inwieweit das daran liegen könnte, dass die Angebote der KompeZBF i. d. R. nicht bzw. nicht vordergründig fachspezifisch sind und Begabungsförderung eher als pädagogisches Grundlagenthema fokussieren, müsste durch weitere Erhebungen geklärt werden.

In der offenen Antwortoption wurde die Arbeit an den einzelnen Schulen konkretisiert. Demnach haben sich an einigen Schulen bestimmte Teams gebildet und dieses Themas angenommen bzw. es fand ein vermehrter Austausch zwischen Personen mit bestimmten Funktionen statt, z. B. Schulleitung, Schulpsychologie, Beratungslehrpersonen, Begabtenbeauftragte*r. Weitere Schulen haben darüber hinaus eigene schulische (Förder-)Konzepte erarbeitet und etabliert, etwa (Digitale) Drehtür, Mentoring, eigenverantwortliches Lernen (EVA), ERASMUS-Programme, Projektlernen, Wettbewerbe, Wahlunterricht.

Konkrete Formen der innerschulischen Auseinandersetzung

Weitere Hinweise auf konkrete Formen der Auseinandersetzung an den Schulen liefert die Auswertung der Frage „Wie konkret haben Sie im Anschluss an Ihre Teilnahme an dem Angebot/den Angeboten der KompeZBF innerschulisch weiter am Thema Begabungsförderung gearbeitet?“

Wie die Ergebnisse in Abbildung 13 zeigen, überwiegen informelle, kollegiale Gespräche, die Weitergabe von Informationen, die Weiterentwicklung der persönlichen Unterrichtspraxis sowie die (konzeptionelle) Weiterentwicklung der bisherigen Praxis an der Schule im Sinne einer Erarbeitung abgestimmter Strategien und Handlungskonzepte.

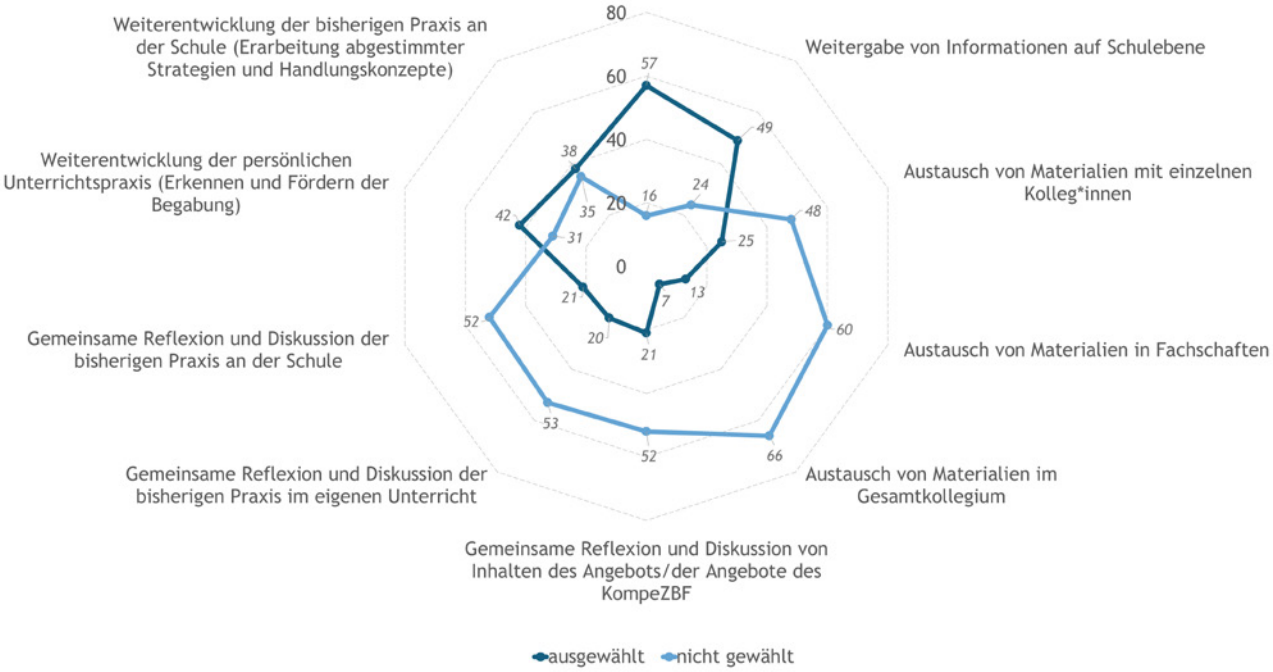

Abbildung 13: Formen der Weiterarbeit und des Transfers

Deutlich seltener wurden an den Transferschulen offenbar Materialen ausgetauscht oder Reflexionsprozesse initiiert. Eventuell ist der fehlende Austausch von Materialien unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Weitergabe von Materialien während der und im Anschluss an die Impulstage durch die KompeZBF unterschiedlich geregelt wird und nicht flächendeckend stattfindet. Neun Personen haben die Items zu konkreten Formen der innerschulischen Auseinandersetzung nicht beantwortet.

Gründe für eine fehlende persönliche und/oder innerschulische Weiterarbeit

Die Teilnehmenden, die angegeben haben, dass sie nicht persönlich und/oder innerschulisch weiter am Thema Begabungsförderung gearbeitet hätten, wurden nach möglichen Gründen hierfür gefragt. Sowohl auf persönlicher als auch auf institutioneller Ebene wurden mangelnde Zeitressourcen (individuell n = 3; institutionell n = 8) als Begründung angegeben. Auf institutioneller Ebene wurden darüber hinaus das fehlende Interesse im Kollegium (n = 5) sowie andere schulische Schwerpunktsetzungen (n = 5) genannt.

Mögliche wahrgenommene Veränderungen – Wirkungen auf individueller und schulischer Ebene

Auf individueller Ebene wurden in allen über entsprechende Items thematisierten Bereichen Auswirkungen der Angebote der KompeZBF festgestellt. Die deutlichsten Auswirkungen nahmen die Teilnehmenden, wie die Ergebnisse in Abbildung 14 zeigen, im Hinblick auf die Entwicklung einer positiven persönlichen Einstellung und Haltung zur Begabungsförderung, den Auf- und Ausbau

des individuellen Wissens zur Förderung von Begabungen, den Auf- und Ausbau der persönlichen Praxis der Beratung und Begleitung der Schüler*innen sowie die Entwicklung eines klareren Begriffsverständnisses wahr.

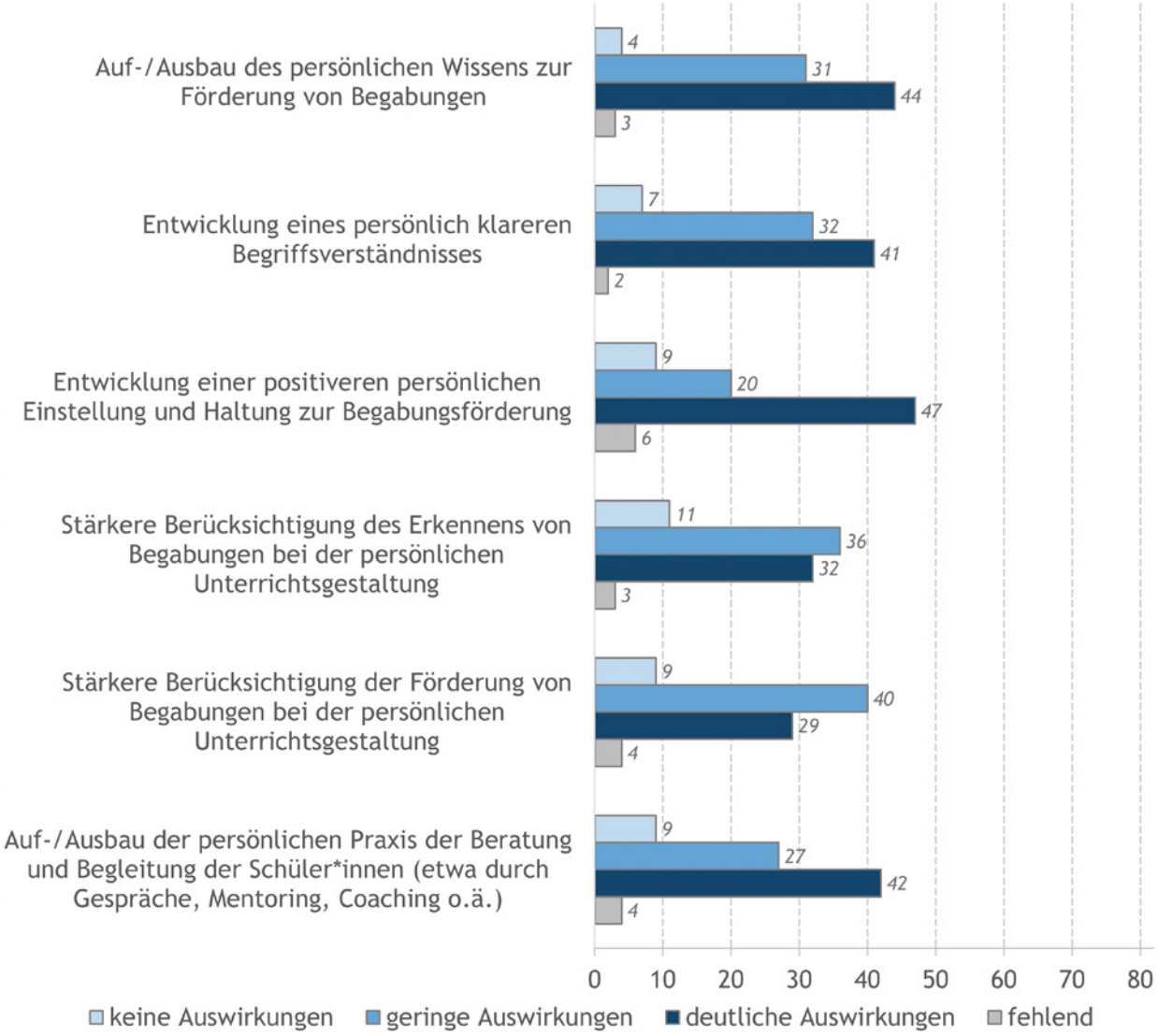

Abbildung 14: Mögliche Wirkungen der Angebote der KompeZBF auf individueller Ebene

Insgesamt stimmten rund 62 % der Teilnehmenden darüber hinaus der zusammenfassenden Aussage *eher* oder *voll und ganz* zu, seit dem Angebot/den Angeboten der KompeZBF individuell stärker begabungsfördernd zu unterrichten. Eine Korrelationsanalyse nach Spearman ergibt dabei einen mittleren, positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit der Teilnahme an den Angeboten der KompeZBF ($r = .38$ $p < 0.001$)[8].

Auf schulischer Ebene fallen die Einschätzungen der thematisierten Bereiche zu möglichen Auswirkungen der Angebote der KompeZBF mit Ausnahme des Auf- und Ausbaus der schulischen Praxis der Beratung und Begleitung der Schüler*innen deutlich geringer aus als auf individueller Ebene. Dies ist in Abbildung 15 dargestellt.

8 Die Interpretation des Korrelationskoeffizienten erfolgt nach Cohen 1988.

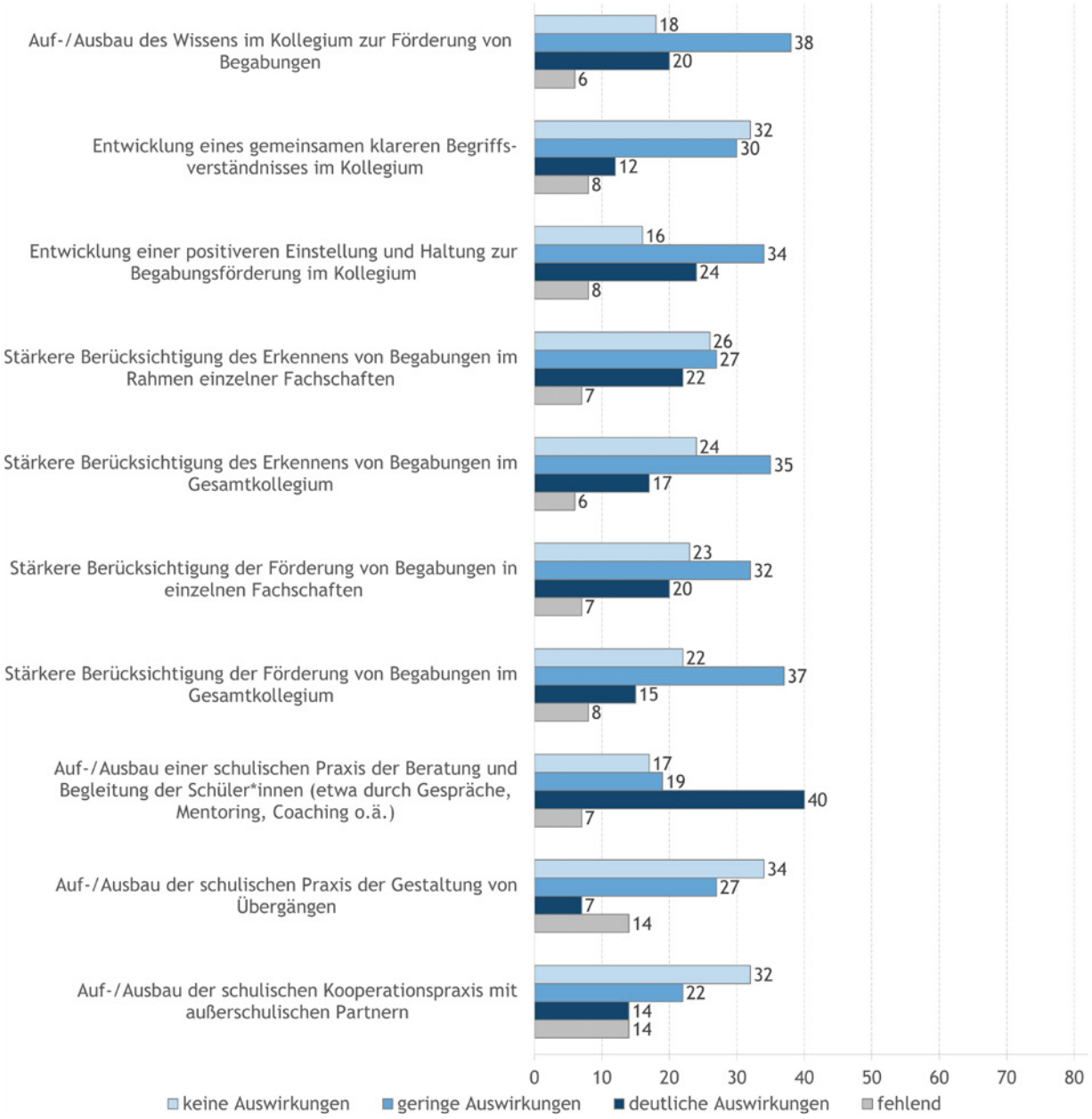

Abbildung 15: Mögliche Wirkungen der Angebote der KompeZBF auf schulischer Ebene

Werden jedoch geringe und deutliche Auswirkungen zusammengenommen, werden auch Wirkungen hinsichtlich der Entwicklung einer positiveren Einstellung und Haltung zur Begabungsförderung sowie dem Auf-/Ausbau des Wissens im Kollegium zur Förderung von Begabungen festgestellt.

In diesem Zusammenhang stimmten rund 44 % der Teilnehmenden der Aussage, dass die Begabungsförderung durch die Teilnahme einzelner Akteur*innen aus dem Kollegium am Angebot/an den Angeboten der KompeZBF mittlerweile eine besondere Bedeutung an der gesamten Schule hat, *eher* oder *voll und ganz* zu. Auch hier ergibt eine Korrelationsanalyse nach Spearman einen mittleren, positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit der Teilnahme an den Angeboten der KompeZBF ($r = .45$ $p < 0.001$)[9].

9 Die Interpretation des Korrelationskoeffizienten erfolgt nach Cohen 1988.

Die jeweiligen schulspezifischen Perspektiven auf die Begabungsförderung unterscheiden sich dabei allerdings zwischen den Schulen:

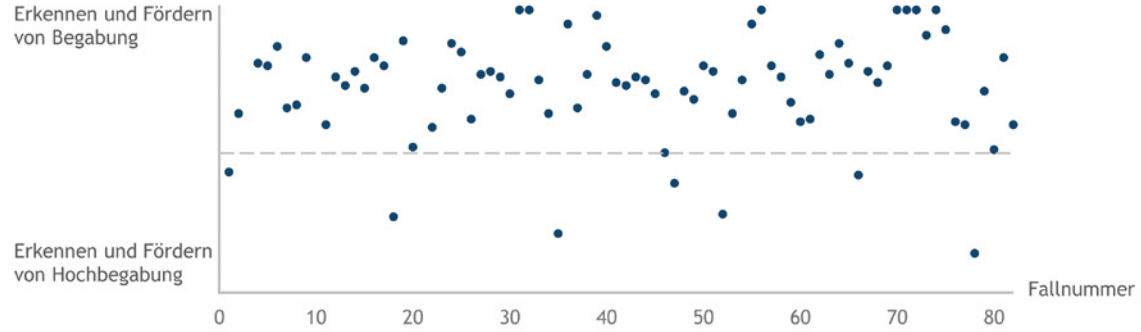

Abbildung 16: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Erkennen und Fördern

An den Transferschulen der KompeZBF wird den Ergebnissen in Abbildung 16 zufolge vermehrt ein Fokus auf den Bereich des breiten Erkennens und Förderns von Begabungen gelegt. Lediglich an sieben Schulen liegt ein deutlicher schulspezifischer Schwerpunkt im Bereich des Erkennens und Förderns von hochbegabten Schüler*innen. In der konkreten praktischen Umsetzung scheinen sich die Schulen insgesamt stärker voneinander zu unterscheiden. Im Vergleich zu den Ergebnissen in Abbildung 16 zeigt sich in Abbildung 17 eine deutlich breitere Streuung innerhalb der vorgegebenen Werte. So gibt es fast genauso viele Schulen, die bei der Gestaltung ihrer pädagogischen Praxis alle Schüler*innen mit ihren jeweiligen Potenzialen in den Blick nehmen, wie Schulen, deren pädagogische Praxis eher auf einzelne, besonders begabte Schüler*innen hin ausgerichtet ist. Dabei zeigt sich in beiden Hälften der Grafik in Abbildung 17 eine Tendenz nach oben, also zur klaren Positionierung für die Berücksichtigung der Potenziale aller Schüler*innen (obere Hälfte) oder eine Tendenz in Richtung Öffnung der Perspektiven auf eine breitere Zielgruppe in der pädagogischen Praxis (untere Hälfte). Auffällig ist, dass der mittlere Bereich in Abbildung 17 vergleichsweise selten gewählt wurde.

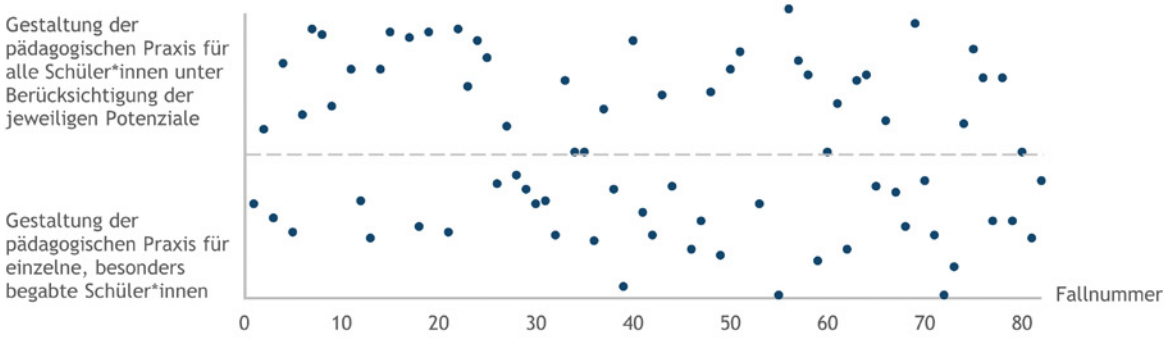

Abbildung 17: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Schwerpunkt bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis

Im Hinblick auf die Frage, ob die Gestaltung der Begabungsförderung eher als individuelle Angelegenheit oder als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums betrachtet wird, geben in der Tendenz etwas mehr Personen an, an ihrer jeweiligen Schule eher eine individuelle Verantwortung wahrzunehmen. Dennoch gibt es auch eine Reihe an Schulen, an denen die Gestaltung der Begabungsförderung als gemeinsam verantwortete Aufgabe des Kollegiums betrachtet wird, wie Abbildung 18 ebenfalls zeigt. Eine leichte Verschiebung der Punkte in die Mitte ist dabei feststellbar.

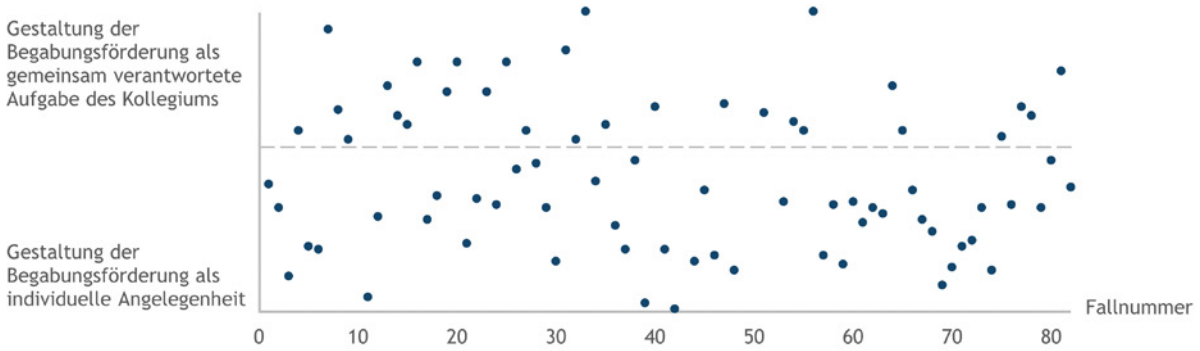

Abbildung 18: Schulische Perspektive auf Begabungsförderung – Verantwortungsübernahme

Den Ergebnissen einer Korrelationsanalyse nach Spearman zufolge gibt es dabei einen mittleren, positiven Zusammenhang zwischen den beiden Variablen „Schwerpunkt bei der Gestaltung der pädagogischen Praxis“ und „Verantwortungsübernahme“ ($r = .31$ $p < 0.007$)[10].

5.2.3 Perspektiven für die Gestaltung zukünftiger Angebote

Bezüglich möglicher Gestaltungsvariationen der Angebote der KompeZBF zeigt sich, dass die Teilnehmenden prinzipiell alle in der entsprechenden Frage vorgeschlagenen Möglichkeiten als *eher* bis *sehr gut geeignet* wahrnehmen. Dazu zählen sowohl der Aspekt der Kontinuität der Teilnahme, die Verlagerung der Angebote auf die Einzelschulebene, die kontinuierliche Weiterarbeit in der Einzelschule und die Einbindung weiterer Akteur*innen (Kolleg*innen und Schulleitungen). Einzig beim Item zu möglichen eigenen Formaten für die Schulleitungen geben $n = 15$ Personen (davon $n = 6$ Schulleitungen) an, dass diese Variation nicht oder weniger dazu geeignet wäre, die Angebote des KompeZBF im Hinblick auf die Wirkung an den Transferschulen zu verbessern.
Darüber hinaus wurde erfasst, inwieweit bestimmte Inhalte auch in zukünftigen Angeboten thematisiert werden sollten. Das Ergebnis ist in Tabelle 8 dargestellt. Zwei Personen haben diese Frage nicht beantwortet.

10 Die Interpretation des Korrelationskoeffizienten erfolgt nach Cohen 1988.

Tabelle 8: Gestaltungswünsche für zukünftige Angebote der KompeZBF

	ausgewählt* *n*	nicht ausgewählt* *n*
Gespräche mit Schüler*innen	44	36
Hospitation in den Regelklassen	18	62
Hospitation in den Modellklassen	38	42
Vorstellung und Besprechung konkreter Unterrichtsmaterialien	57	23
Kollegialer Austausch über eigene Praxiserfahrungen	46	34
Einblick in Prozesse der Schulentwicklung (z. B. zu Ideen zur Einbindung von Kolleg*innen)	53	27
Einblick in theoretische Grundlagen	17	63
Vorstellung von weiterführenden Möglichkeiten der Begabungsförderung (z. B. Kooperation mit externen Kooperationspartner*innen)	48	32

* fehlende Werte *n* = 2

Demzufolge präferieren die Teilnehmenden im Rahmen zukünftiger Angebote vor allem die Vorstellung und Besprechung konkreter Unterrichtsmaterialien, den kollegialen Austausch über Praxiserfahrungen sowie die Vorstellung von weiterführenden Möglichkeiten der Begabungsförderung. Es ist hier demnach ein klarer Fokus auf der praktischen Umsetzung und Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung ersichtlich.

In drei offenen Fragen wurden die Teilnehmenden darüber hinaus um ihre persönliche Einschätzung im Hinblick auf zukünftige Angebote der KompeZBF (Fragen 1 und 2) sowie generelle Bedarfe für die weitere Ausgestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung gebeten (Frage 3):

Frage 1: Welche Angebote wünschen Sie sich perspektivisch konkret von Seiten des KompeZBF zum Ausbau der Begabungsförderung an Ihrer Schule?

Die Auswertung der offenen Antwortkategorie legt vier übergeordnete Bereiche offen. Dazu zählen erstens der Bereich Materialien und Impulse zur konkreten Umsetzung (Anzahl Codings *n* = 16) und zweitens der Bereich der Professionalisierung (Anzahl Codings *n* = 10) – mit Schwerpunkt auf die Verlagerung der Angebote an die eigene Schule, etwa in Form einer SchiLF, zur Ausweitung der Auseinandersetzung mit dem Thema Begabungs- und Begabtenförderung auf das gesamte Kollegium. Drittens wird der Bereich Einbindung externer Expertise und Erfahrungsaustausch (Anzahl Codings *n* = 5) sowie viertens der Bereich der Organisationsentwicklung mit Impulsen zur Umsetzung an der eigenen Schule (Anzahl Codings *n* = 5) identifiziert. Auch hier spiegelt sich demnach die Praxisorientierung der Teilnehmenden wider.

Frage 2: Zu welchen Themen wünschen Sie sich perspektivisch konkrete Angebote von Seiten des KompeZBF zum Ausbau der Begabungsförderung an Ihrer Schule?

Auch die inhaltlichen Wünsche beziehen sich größtenteils auf Materialien und Impulse zur konkreten Umsetzung (Anzahl Codings *n* = 20). Darunter fallen sowohl generelle Aussagen (Anzahl Codings *n* = 14) als auch Aussagen zu fachspezifischen Materialien zur Begabungsdiagnostik und förderung (Anzahl Codings *n* = 6). Darüber hinaus wurde ein Bedarf an Methoden und Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung geäußert (Anzahl Codings *n* = 14). Hierbei wurde besonders häufig der Wunsch nach Impulsen zur Begabungsförderung für alle Schüler*innen mit dem Blick auf innere Differenzierung genannt (Anzahl Codings *n* = 7). Das folgende Zitat einer teilnehmenden Person an der Fragebogenerhebung markiert dabei eindrücklich den (wahrgenommenen) Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Schulentwicklung sowie den Anspruch, Impulse aus der Begabtenförderung auch für die Vielfalt aller Schüler*innen zu denken und zu nutzen: „Begabungsförderung nicht nur für die sehr begabten Schüler*innen – sondern wie funktioniert Begabungsförderung in der Breite? Wie muss Schule sich verändern? Wie sieht die Schule von morgen aus? Wie können wir für alle aus den Erkenntnissen der Begabtenförderung profitieren?“ (Case 211). Als hilfreich werden dabei die Einbindung externer Expertise und der Erfahrungsaustausch mit Akteur*innen weiterer Schulen (Anzahl Codings *n* = 4) sowie erneut Impulse zum Bereich der Organisationsentwicklung (Anzahl Codings *n* = 2) wahrgenommen.

Frage 3: Was bräuchten Sie generell, um zukünftig am Thema Begabungsförderung weiterzuarbeiten und dieses Feld an Ihrer Schule auszubauen?

Auffallend häufig wurde hier der Bereich Ressourcen genannt (Anzahl Codings *n* = 40). Dabei wurde differenziert zwischen Zeitressourcen (Anrechnungsstunden; Anzahl Codings *n* = 25), finanziellen Ressourcen (Anzahl Codings *n* = 5) sowie informellen Ressourcen wie Materialien (Anzahl Codings *n* = 10). Auch der Bereich Professionalisierung wurde mit *n* = 13 Codings häufig codiert. Hierunter fallen die Einbindung des Kollegiums durch entsprechende Professionalisierungsformate (Anzahl Codings *n* = 4), die Akzeptanz und das Verständnis der Kolleg*innen (Anzahl Codings *n* = 3), die Kompetenzen der Kolleg*innen (Anzahl Codings *n* = 3), die Zusammenarbeit im Kollegium (Anzahl Codings *n* =2) sowie die (gemeinsame) Unterrichtsentwicklung (*n* =1). Die Kategorie Unterrichtsentwicklung kommt beim folgenden Zitat zum Ausdruck, das die Breite möglicher Perspektiven auf diesen Bereich widerspiegelt: „veränderte Lernorte und Zeiträume, angepasste Leistungserhebungen in Zahl und Anforderung, veränderte Unterrichtsbeurteilungskriterien der Lehrkräfte“ (Case 256). Insgesamt decken sich diese Perspektiven damit auch mit den Perspektiven der KompeZBF im Hinblick auf deren eigene innere Schulentwicklung (s. Kapitel 4).

5.3 Synthese: Transfer als Weg zur Begabungs- und Begabtenförderung

Nach der Darstellung der Ergebnisse zum Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung werden nun die zentralen Forschungsfragen von BeST in diesem Bereich beantwortet:

*1) Wie wirken die Angebote der KompeZBF auf die Akteur*innen der Transferschulen und auf diese selbst?*

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass sich individuelle Wirkungen der Angebote der KompeZBF vor allem im Bereich Wissen und Einstellungen sowie der persönlichen Haltungen niederschlagen. Zudem lassen sich im Bereich der persönlichen Unterrichtsgestaltung bei einem Großteil der Teilnehmenden mindestens geringe, wenn nicht sogar deutliche Auswirkungen annehmen. Der zusätzliche Befund des deutlichen Auf- und Ausbaus der individuellen Praxis der Beratung und Begleitung der Schüler*innen (etwa durch Gespräche, Mentoring, Coaching o. Ä.), deckt sich mit den Veränderungsschwerpunkten auf Ebene der Transferschulen. Auffällig ist hierbei, dass dies auf schulischer Ebene zugleich der einzige Bereich ist, in dem in der Tendenz an so vielen Schulen deutliche Wirkungen wahrgenommen werden. Demnach wurden die Impulse der KompeZBF insbesondere genutzt, um die Beratung und Begleitung der Schüler*innen auszubauen. Dieses Ergebnis unterstreicht die pädagogische Bedeutsamkeit solcher Formate im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung. In allen anderen Bereichen werden von vielen Schulen eher keine oder nur geringe Auswirkungen festgestellt.

Überraschend sind die Befunde, dass im Bereich der Entwicklung eines klareren Begriffsverständnisses im Kollegium vergleichsweise selten (deutliche) Auswirkungen wahrgenommen wurden. Demnach scheinen die damit verbundenen Prozesse der Reflexion und Diskussion eine eher untergeordnete Rolle gespielt zu haben. Aus Schulentwicklungsperspektive kann darin jedoch eine wichtige Voraussetzung für gemeinsame Zielsetzungen und die gemeinsame Verantwortung bei der Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung gesehen werden. Das Ergebnis verweist einerseits aber möglicherweise auf die zunächst nicht direkt ersichtliche Praxisrelevanz einer solchen Auseinandersetzung mit Theorien, und andererseits auf die Herausforderung, solche Prozesse, die durchaus mit Meinungsverschiedenheiten einhergehen können, als Mitglied des Kollegiums selbst anzuregen und zu moderieren. Eventuell besteht ein Zusammenhang auch darin, dass solche Prozesse selbst nicht an allen KompeZBF stattgefunden haben, so dass Erfahrungen fehlen, Impulse hierfür weiterzugeben. Das müssten weitere Studien zu klären versuchen.

*2) Auf welche Weise arbeiten die Akteur*innen der Transferschulen mit den Impulsen der KompeZBF weiter?*

Im individuellen Handlungskontext wurde vor allem an der Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis des Erkennens und Förderns der Begabungen gearbeitet.

Den Ergebnissen zufolge wurden die Impulse der KompeZBF vor allem persönlich aufgegriffen oder in einem kleinen Kreis von Kolleg*innen weiterbearbeitet. Die Auseinandersetzung in einzelnen oder mehreren Fachschaften spielte hingegen eine marginale Rolle. Entsprechend wurden die Impulse vor allem im Rahmen von informellen, kollegialen Gesprächen und durch die Weitergabe von Informationen auf Schulebene in die Einzelschulen hineingespiegelt.

Auffällig war vor allem das Ergebnis, dass zeitaufwendigere, intensivere und umfassendere Formate der Weiterarbeit, wie die gemeinsame Reflexion und Diskussion, an den Transferschulen insgesamt selten durchgeführt wurden. Auch ein Austausch von Materialien fand sowohl auf individueller Ebene als auch in einzelnen Fachschaften oder im Gesamtkollegium vergleichsweise selten statt, obwohl die Teilnehmenden eine deutliche Orientierung an der praktischen Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung erkennen lassen und der Austausch von Materialien dies gut unterstützen könnte. Möglicherweise spielt die fehlende Weiterarbeit in diesen beiden Bereichen eine Rolle hinsichtlich der eingeschränkten schulischen Wirkungen.

Die fehlende (fachspezifische) Weiterarbeit mit Materialien hängt möglicherweise mit der Ausrichtung der Angebote der KompeZBF zusammen, die i. d. R. weniger fachspezifisch sind, sondern die Begabungs- und Begabtenförderung eher im Sinne einer pädagogischen Auseinandersetzung und als Grundlagenthema akzentuieren. Eine fachspezifische Interpretation bzw. der fachbezogene Transfer der Impulse würde einen deutlichen Mehraufwand für die Akteur*innen der Transferschulen mit sich bringen. Entsprechend ist zu vermuten, dass eine fachspezifischere Auseinandersetzung und eine damit verbundene Weitergabe von fachdidaktischen Materialien eine Erhöhung der Wirksamkeit auf Fachebene der Transferschulen unterstützen könnte.

3) Wie wird die Begabungs- und Begabtenförderung an den Transferschulen ausgestaltet?

An den Transferschulen der KompeZBF wird zwar einerseits das breite Erkennen und Fördern von Begabungen akzentuiert, gleichzeitig zeigt die konkrete Ausgestaltung der pädagogischen Praxis Tendenzen in beide Richtungen – also die Förderung einzelner, besonders begabter Schüler*innen sowie die Förderung aller Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Potenziale. Demzufolge scheint zwar das Bewusstsein für eine entsprechende breite Diagnose und Förderung aller Begabungen vorhanden zu sein, wenngleich unklar bleibt, inwieweit hier ein sozial erwünschtes Antwortverhalten deutlich wird. In der verbreiteten pädagogischen Praxis der Schulen zeigt sich jedenfalls, dass ein Großteil der Schulen noch primär im Bereich Hochbegabung aktiv ist. Dies hat vermutlich hinderliche Auswirkungen auf die Übertragung der Impulse der KompeZBF auf die Vielfalt der Begabungen aller Schüler*innen. Inwieweit dies mit inhaltlichen Erwartungen der Teilnehmenden an den Angeboten der KompeZBF bzw. der Interpretation des Aufgabenprofils der KompeZBF zusammenhängt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung wird an den Transferschulen unterschiedlich verantwortet. Es gibt eine Vielzahl an Schulen, an denen eher individuelle Personen (insbesondere die Begabtenbeauftragten) verantwortlich zu sein scheinen, ebenso gibt es aber auch eine Vielzahl an Schulen, an denen das Thema Begabungs- und Begabtenförderung scheinbar aus der gemeinsamen Verantwortung der Akteur*innen entsteht.

*4) Welche Formate und Bedingungen unterstützen das Lernen der Akteur*innen und den Transfer von Impulsen aus den Angeboten der KompeZBF?*

Aus den Einschätzungen der Akteur*innen aus den Transferschulen ist abzuleiten, dass vor allem solche Formate als wirksam (im Sinne einer Gestaltung und Ausweitung der Begabungs- und Begabtenförderung an der eigenen Schule) wahrgenommen werden, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung und die Einbindung weiterer/aller Kolleg*innen ermöglichen, etwa in Form von SchiLF-Veranstaltungen. Damit kann die Professionalisierung der Kolleg*innen unterstützt wer-

den. Gleichzeitig kann in der Wahrnehmung der Akteur*innen der Transferschulen die Akzeptanz, das Verständnis und die Kompetenz der Kolleg*innen sowie die Zusammenarbeit und gemeinsame Unterrichtsentwicklung gestärkt werden. Als transferunterstützend wird darüber hinaus die Bereitstellung bzw. Weitergabe von Materialien und Impulsen zur konkreten Umsetzung genannt, weil damit vor allem den geringen Zeitressourcen begegnet werden kann. Diese Einschätzungen beziehen sich sowohl auf allgemeine als auch auf fachspezifische Materialien und Impulse zur Begabungsdiagnostik und -förderung. Zusätzlich wird der Bedarf an Methoden und Konzepten geäußert, mit Hilfe derer die innere Differenzierung und damit die Begabungsförderung in der Breite ausgebaut werden können.

Besonders bedeutsame Bedingungen des Transfers werden darüber hinaus in Zeitressourcen und finanziellen Ressourcen gesehen. Dabei handelt es sich wiederum um Rahmenbedingungen des Systems Schule, die von Lehrpersonen und Schulen nur eingeschränkt gestaltet werden können. Gerade deshalb erscheint den Akteur*innen der Transferschulen auch der Aspekt der Organisationsentwicklung als Schlüssel für den Ausbau der Begabungs- und Begabtenförderung, für den sie Impulse benötigen.

6. Zusammenfassung

In diversen und komplexen Gesellschaften gewinnen Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zunehmend an Bedeutung. Ein zeitgemäßes Bildungs- und Begabungsverständnis berücksichtigt dabei die Entfaltung der individuellen Potenziale in sozialen Kontexten einerseits und die Persönlichkeitsbildung andererseits (Maier-Röseler et al., 2025). Der Blick auf die vielfältigen Begabungen aller Kinder und Jugendlichen in jeder Schule und jeder Klasse ist daher eine grundlegende Frage der Bildungsgerechtigkeit und eine der zentralen Aufgaben von Schule und schulischen Akteur*innen im 21. Jahrhundert (Fischer et al., 2024). Diese Perspektive auf eine Schule, die Potenziale erkennt und Begabungen fördert, verbindet sich mit einem normativen Anspruch. Das meint, dass es sich dabei nicht nur um eine optionale pädagogische Strategie handelt, um einen von vielen Schwerpunkten einer Schule, sondern um ein grundlegendes Bildungsziel, das auf bestimmten Werten und Vorstellungen von Gerechtigkeit, Chancengleichheit und Förderung der individuellen Potenziale basiert. Eine begabungsfördernde oder „begabende Schule“ (Müller-Oppliger & Weigand, 2021, S. 289) soll dafür sorgen, dass jedes Kind – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, sozioökonomischem Status oder etwaigen Lernbesonderheiten – die Möglichkeit hat, sein Potenzial zu entfalten. Das ist einerseits ein pädagogischer Anspruch, andererseits aber auch ein gesellschaftliches Auftrag. Moderne Bildungskonzepte betonen zunehmend die individuelle Förderung aller Schüler*innen. Es geht also darum, alle Potenziale zu erkennen und zu fördern – nicht nur Schwächen auszugleichen oder ausschließlich die Leistungsspitze zu fördern. Basis ist ein anthropologisch-pädagogisches Menschenbild, das davon ausgeht, dass jeder Mensch über spezifische Potenziale verfügt, die entwickelt werden können und sollen. Dieses ist in der Einleitung mit der Personorientierung dargelegt. Eine begabungsfördernde oder „begabende“ Schule erfordert damit auch eine ethisch-pädagogische Haltung der Anerkennung und Wertschätzung von Diversität.

Damit die individuellen Potenziale in Performanz überführt werden können, müssen sie durch das pädagogische Handeln der schulischen Akteur*innen erkannt und gefördert werden, oder es sollten Anlässe und Raum vorhanden sein, damit Kinder und Jugendliche ihre Potenziale selbst erkennen und in ihrer Weiterentwicklung unterstützt werden. Dazu zählt es auch, Kinder und Jugendliche darin zu begleiten und zu unterstützen, im Sinne einer Persönlichkeitsbildung, Autor*in des eigenen Lebens zu werden und diese Autorschaft im Sinne der Personorientierung in der (Schul-)Gemeinschaft und darüber hinaus der Gesellschaft realisieren können (Weigand, 2004; Weigand et al., 2014).

Die Gestaltung einer begabungsfördernden oder „begabenden“ Schule ist sowohl Teil der individuellen als auch der institutionellen Handlungslogiken und Praktiken von Schulen bzw. schulischen Akteur*innen. Dies ist auch die zentrale inhaltliche Rahmung von KCSB und von BeST.

BeST zielte darauf ab, die Prozesse der schulischen Begabungs- und Begabtenförderung, der inneren Schulentwicklung und des Transfers von Impulsen auf Schulen des regionalen Umfelds zu einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur gemeinsam mit den Akteur*innen aus der Praxis zu reflektieren und deren Weiterentwicklung zu unterstützen.

Im Bereich der *inneren* Schulentwicklung wurde untersucht, wie die Begabungs- und Begabtenförderung an den KompeZBF weiterentwickelt wurde und ausgestaltet wird. Zudem wurde der Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung auf andere Schulen untersucht.

Die vielfältigen methodischen Zugänge des Projekts BeST liefern die Grundlage für folgende zentrale Befunde:

1. Die KompeZBF haben aufgrund ihrer langjährigen Expertise und Erfahrungen im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung spezifische Schwerpunkte/Formate/Konzepte entwickelt. Dabei spielt in allen KompeZBF der Bereich der Beratung und Begleitung der Schüler*innen eine wichtige Rolle. Die Bedeutsamkeit dieses Aspekts wird auch von den Transferschulen erkannt und geteilt (s. u.).
2. Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeit als KompeZBF nicht bedeutet, dass die eigene Schulentwicklung zum Erliegen kommt. Vielmehr gehe es aus der Perspektive der Akteur*innen der KompeZBF darum, auch die eigene Praxis immer wieder in den Blick zu nehmen und bewusst zu gestalten – nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Personalfluktuation, hinzukommenden Aufgaben/Projekten, der Verstetigung eigener Konzepte, sich verändernder struktureller Rahmenbedingungen u. v. m. Diese kontinuierliche Weiterarbeit, so die Interpretation, konnte letztlich dazu beitragen, dass sich das Bewusstsein für die Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung an den Schulen erhöht hat, die Expertise der Kolleg*innen erweitert wurde und gemeinsame Blickwinkel eingenommen werden konnten.
3. Ein spezifischer Entwicklungsbedarf wurde an den KompeZBF im Bereich der Kommunikation und Kooperation identifiziert – verbunden mit dem Ziel, die Begabungs- und Begabtenförderung noch stärker gemeinsam auszugestalten und zu optimieren.
4. Die für Schulentwicklung notwendige Aushandlung gemeinsamer Perspektiven – insbesondere im Hinblick auf das Begabungsverständnis – wurde an den KompeZBF unterschiedlich gestaltet und interpretiert.
5. Die Expertise und Erfahrungen der KompeZBF werden in differenziert gestalteten und inhaltlich verorteten Angeboten an Transferschulen weitergegeben. Dabei zeigte sich, dass die Weiterarbeit der Akteur*innen der Transferschulen primär individuell oder in einem kleineren Kreis von Kolleg*innen erfolgt. Je zeitintensiver und komplexer im Sinne von Reflexion und Aushandlung sich mögliche Formate der Weiterarbeit erwiesen, desto seltener fanden diese an den Transferschulen statt.
6. Wirkungen der Angebote der KompeZBF zeigen sich vor allem im Bereich der persönlichen Haltung und Einstellung, des individuellen Wissens sowie der Entwicklung eines klareren Begriffsverständnisses der Teilnehmenden. In Bezug auf die Auswirkungen auf Transferschulebene zeigte sich zudem eine deutliche Wirkung im Bereich der Beratung und Begleitung der Schüler*innen. An den Transferschulen scheint vor allem dieser Bereich nachhaltig ausgebaut worden zu sein. Darüber hinaus erhöhte sich die Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung an den Transferschulen durch die Impulse der KompeZBF tendenziell auch generell.
7. An den Transferschulen, an denen im Unterschied zu den KompeZBF kein spezifisches Profil im Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung vorlag, zeigt sich eine breite Streuung hinsichtlich der jeweiligen Perspektiven auf und Schwerpunktsetzungen bei der Begabungs- und Begabtenförderung (Erkennen und Fördern von (Hoch-)Begabung, Gestaltung der pädagogischen Praxis für alle/für einzelne, besonders begabte Schüler*innen, Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung als individuelle/gemeinsam verantwortete Aufgabe).

8. Als Gelingensbedingungen für die innere Schulentwicklung im Sinne der Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur wurden vor allem Merkmale im Bereich Strukturen, Professionalität und Inhalte identifiziert. Dazu zählen insbesondere: flexible Zeitgestaltung des Arbeitsalltags und der pädagogischen Praxis, offenere Gestaltung der Unterrichtsorganisation, innerschulische Kooperation, professioneller Habitus.
9. Als Gelingensbedingungen für den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung wurden in erster Linie folgende Angebotsmerkmale bzw. -inhalte genannt: konkrete (fachspezifische) Materialien, Methoden und Konzepte der Begabungs- und Begabtenförderung mit Blick auf alle Schüler*innen, Verlagerung und Ausweitung der Professionalisierung auf die eigene/an der eigenen Schule. Letzteres unterstreicht die besonderen Voraussetzungen von Schulentwicklungsprozessen.
10. Sowohl aus Perspektive der KompeZBF als auch der Transferschulen kommt es auf systemischer Ebene vor allem auf zeitliche Ressourcen für die Etablierung und Ausgestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur an. Weitere Rahmenbedingungen, wie ministerielle Vorgaben oder Lehrpläne, weisen in der Wahrnehmung der Akteur*innen oft ein zu geringes Passungsverhältnis mit den pädagogischen Ideen und Konzepten auf, was eine konsequente Gestaltung und Ausweitung der Begabungs- und Begabtenförderung nicht selten erschwert.

Diesen Ergebnissen liegt ein mehrdimensionaler methodischer Zugang zugrunde. Im Zentrum stand dabei der Anspruch, Wissenschaft und Praxis bzw. die beteiligten Personengruppen und Akteur*innen als Partner in einem partizipativ gestalteten Forschungsprozess wahrzunehmen und einzubinden (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022; Unger, 2014; Yurkofsky et al., 2020), um die „research-practice-gap“ (Rousseau, 2006) zu überwinden.

In diesem Verständnis war die Forschung in BeST nicht nur partizipativ, sondern auch ko-konstruktiv und ko-kreativ (Coburn & Penuel, 2016). Das bedeutet, dass wissenschafts- und praxisrelevante Fragen gemeinsam bearbeitet, bereits vorhandenes (empirisches) Wissen mit den Akteur*innen aus der Praxis kritisch überprüft und neue Erkenntnisse gemeinsam generiert sowie reflektiert wurden (Biesta, 2007; BMBF, 2018; Cai et al., 2018; Heid, 2015; Horvath, 2024; Weigand, 2020).

Insbesondere die digitalen Studientage wurden nach dem Prinzip der Meta-Reflexion (Maier-Röseler & Maulbetsch, 2022) ausgestaltet und gezielt für die besonderen Herausforderungen von Schulentwicklungsprozessen konzeptualisiert. Zu diesen zählen, wie auch in der kontinuierlichen Begleitung der KompeZBF über zwei Projektphasen (KCSB und BeST) deutlich wurde, zunächst die Vielfalt bzw. die Parallelität verschiedener Entwicklungsprozesse und die Stagnation bzw. Beschleunigung von Schulentwicklungsprozessen, die mitunter zu Irritationen und Spannungen innerhalb eines Kollegiums führen. Damit verbunden sind ebenfalls die teilweise Undurchsichtigkeit und Komplexität von Schulentwicklungsprozessen, aber auch die Frage der Einbindung aller Akteur*innen, die Kommunikation sowie die damit verbundene Ko-Konstruktion.

7. Schlussfolgerungen

Abschließend werden mögliche Schlussfolgerungen für die beiden Handlungsfelder innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungsfördernden Schulkultur und Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung gezogen. Damit verbunden werden zudem Implikationen für die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung selbst abgeleitet. Diese bieten Impulse für die zukünftige Gestaltung und Begleitung von Schulentwicklungsprojekten und Angebotsstrukturen in diesem Kontext. Den Abschluss bilden Implikationen für eine zeitgemäße Schulentwicklungsforschung in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis, also eine Forschung, die nicht über, sondern mit Schulen und schulischen Akteur*innen handelt. Sie versteht Schule nicht nur als Untersuchungsobjekt, sondern deren Akteur*innen als aktive Mitgestaltende wissenschaftlicher Erkenntnisse.

7.1 Schlussfolgerungen für die innere Schulentwicklung als Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schulkultur

Schulentwicklungsvorhaben sind auf Langfristigkeit und Kontinuität angewiesen. Beides begünstigt die Entwicklung einer entsprechenden Professionalität der Akteur*innen, die Schaffung von Strukturen, aber auch die Erprobung, Anpassung, Implementation, Weiterentwicklung und Ausweitung von Materialien, Formaten und Konzepten der Begabungs- und Begabtenförderung. Langfristigkeit und Kontinuität entstehen einerseits durch interne Schwerpunktsetzungen, unterstützende Kommunikationsstrukturen und Prozesse der Verstetigung. Andererseits bedarf es seitens der Bildungspolitik und -administration des Zutrauens und Vertrauens in die Arbeit der schulischen Akteur*innen auf Grundlage klarer Zielvereinbarungen, verbunden mit einer Zurücknahme der Außensteuerung. Dies bedeutet für die Schulen mehr Verantwortung, eröffnet ihnen aber auch mehr und anhaltende Interpretations- und Gestaltungsspielräume.

Für die gemeinsame Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schule inkl. des Aufbaus nachhaltiger Strukturen und Kompetenzen (vgl. capacity-building) braucht es Zeitfenster und Formate für Kommunikation und Kooperation. Dies unterstützt die gemeinsame Reflexion, Aushandlung von (neuen, vielfältigen und mitunter ambivalenten) Perspektiven und Schritten und auch deren konkrete Umsetzung in der schulischen Praxis.

Im Zusammenhang mit der Gestaltung einer begabungs- und begabtenfördernden Schule erscheint aus Sicht des capacity-buildings die Verständigung auf einen gemeinsamen Begabungsbegriff, welcher der pädagogischen Praxis zugrunde liegt, zentral.

Bei all diesen Prozessen kann eine (externe) Schulentwicklungsberatung und/oder Prozessbegleitung unterstützen.

7.2 Schlussfolgerungen für den Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung

Der Transfer von Impulsen zur Begabungs- und Begabtenförderung erfordert eine kontinuierliche Professionalisierung auf individueller und institutioneller Ebene. Eine stärkere Akzentuierung der Netzwerkbildung im Sinne einer Professional Learning Community kann eine solche verstetigte Auseinandersetzung dauerhaft unterstützen und festigen – sofern die entsprechenden Rahmenbedingungen, Ressourcen und die Bereitschaft auch auf Seiten der Teilnehmenden gegeben sind. Zweitens ist es günstig, wenn Maßnahmen der Professionalisierung an den Einzelschulen vor Ort, z. B. in SchiLF, stattfinden, weil damit drittens gewährleistet werden kann, dass ein größerer Teil des Kollegiums eingebunden ist und damit gemeinsam an Fragestellungen, Perspektiven, Impulsen, Herausforderungen u. Ä. gearbeitet werden kann.

Schulentwicklung als Entwicklung der pädagogischen Institution geht i. d. R. mit einer Entwicklung der pädagogischen Praxis einher. Hierfür ist es bedeutsam, die Fachspezifität und -didaktik der Begabungs- und Begabtenförderung – über gemeinsame Prinzipien hinausgehend – in den Blick zu nehmen.

7.3 Implikationen für die Gestaltung der Begabungs- und Begabtenförderung

Begabungs- und Begabtenförderung werden oft als Zusatzaufgabe betrachtet, für die entsprechende (zusätzliche) Zeitressourcen fehlen. Mit einem breiten Begabungsverständnis, der Hinwendung zu den Begabungen aller Schüler*innen und der Haltung, Schüler*innen als Person in den Mittelpunkt der pädagogischen Praxis und Profession zu rücken, verschiebt sich dieser Fokus. Begabungs- und Begabtenförderung kann dann als Kern- bzw. Querschnittsaufgabe des gesamten Bildungsgeschehens in einer Schule betrachtet werden, in das sich weitere Projekte, Profile und Perspektiven integrieren lassen.

Die Schüler*innen als Personen in den Mittelpunkt der jeweils eigenen Bildungs- und Begabungsbiografie zu stellen, erfordert unterschiedliche, sowohl kognitiv anregende als auch sozioemotional geprägte Lehr-Lernsettings, die zudem alternative Prüfungsformate und Bewertungsformen ermöglichen. Die Schulen brauchen auch dazu Freiräume, für deren Gestaltung und Nutzung sie ihrerseits entsprechende Ressourcen benötigen.

Im Schulalltag – nicht zuletzt in Anbetracht der aktuell besonders schwierigen Personalsituation – wird oft ein Mangel an Zeit zur Erprobung und Umsetzung der Begabungs- und Begabtenförderung wahrgenommen. Netzwerkstrukturen und niederschwellige Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schulen eröffnen hier die Möglichkeit, vorhandene Expertisen sowie Konzepte und Materialien zur Begabungs- und Begabtenförderung, aber auch ganz konkrete Erfahrungen auszutauschen. Die kollegiale Aushandlung und Reflexion von damit verbundenen Transferprozessen können dabei wesentlich zur Professionalisierung der Akteur*innen und Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen.

7.4 Implikationen für eine zeitgemäße Schulentwicklungsforschung in der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Eine zeitgemäße Schulentwicklungsforschung erfordert ein Umdenken hinsichtlich der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis. Zentrale Aspekte wie Partizipation, Ko-Konstruktion, Reflexion und Praxisevidenz führen vor Augen, dass Forschung nicht mehr als linearer und einseitiger Wissenstransfer verstanden werden kann. Stattdessen geht es um eine wechselseitige, gleichberechtigte Zusammenarbeit, in der schulische Akteur*innen aktiv an Erkenntnisprozessen beteiligt sind.

Die aktive Einbindung schulischer Akteur*innen in Forschungsprozesse im Sinne von Partizipation ist notwendig, um schulische Realität adäquat abzubilden und Veränderungsprozesse tragfähig zu gestalten. Partizipation fördert Identifikation, steigert die Relevanz von Forschungsergebnissen und stärkt die Verantwortung aller Beteiligten für Schulentwicklung.

Ko-konstruktive Forschung überwindet die Trennung von Theorie und Praxis, indem sie beide Perspektiven gleichwertig integriert. Dies ermöglicht ein Lernen auf Augenhöhe, bei dem wissenschaftliches und praktisches Wissen sich wechselseitig bereichern und gemeinsam neue Lösungsansätze für schulische Herausforderungen entwickelt werden können.

Forschung kann in diesem Zusammenhang auch dazu beitragen, gemeinsam mit den Akteur*innen aus der Praxis vorhandenes Erfahrungswissen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Reflexionswissen stärkt die professionelle Handlungssicherheit und unterstützt Schulen dabei, sich kritisch mit eigenen Strukturen, Routinen und Überzeugungen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig sollte Forschung darauf ausgerichtet sein, empirisch fundierte Erkenntnisse bereitzustellen, die in schulischen Handlungsfeldern anschlussfähig und adaptierbar sind. Dies wiederum führt zurück zur Notwendigkeit der Entwicklung praxistauglicher Konzepte der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und zur Überwindung der Research-Practice-Gap. Dieser Anspruch liegt auch der Strategie der Meta-Reflexion zugrunde, wodurch ein Zugang zu wissenschaftlichen Modellen, Theorien und empirischen Erkenntnissen geschaffen und deren Praxisrelevanz verdeutlicht wird.

Mit Blick auf die Professionsforschung und Professionalisierung stellt Meta-Reflexion in der Konsequenz zudem eine zentrale Strategie für wirksame Schulentwicklungsprozesse dar, da sie die bewusste Auseinandersetzung der beruflichen Akteur*innen mit den zugrunde liegenden Denk- und Handlungsmustern, aber oft auch vielschichtigen Prozessen innerhalb der Organisation Schule ermöglicht. Damit kann eine tiefere Form organisationalen Lernens angestoßen werden. Diese reflexive Distanz schafft die Grundlage für nachhaltige Veränderungsprozesse, da sie blinde Flecken aufdeckt, implizite Annahmen expliziert und strategisches Handeln auf eine reflexive Wissensbasis stellt.

Als Fazit lässt sich festhalten: BeST hat insgesamt einen wichtigen Beitrag dazu geleistet, sowohl die Bedeutung der Begabungs- und Begabtenförderung für eine bildungsgerechte Schule des 21. Jahrhunderts weiter sichtbar zu machen als auch Perspektiven einer zeitgemäßen Professionalisierung, (inneren und äußeren) Schulentwicklung, Schulentwicklungsforschung sowie Transferforschung aufzuzeigen. Beides erfolgte in einem kontinuierlichen Dialog von Wissenschaft und Praxis sowie in Abstimmung mit den regionalen Bildungsbehörden und dem Bayerischen Kultusministerium. Die Aufgeschlossenheit der KompeZBF und die gute Zusammenarbeit mit ihnen hat es ermöglicht, neue Wege in einer ko-konstruktiven, partizipativen Bildungsforschung zu gehen und gleichzeitig Erkenntnisse zu Prozessen der inneren und äußeren Schulentwicklung und des

Transfers über den Kontext der unmittelbaren Erfahrung der Einzelschulen einer größeren Öffentlichkeit hinaus zugänglich zu machen.

Unsere langjährige, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Akteur*innen der KompeZBF, dem Bayerischen Kultusministerium und der Karg-Stiftung hat die Planung, Durchführung und Auswertung von BeST, auch unter z. T. schwierigen Rahmenbedingungen während der Corona-Pandemie, ermöglicht. Dafür möchten wir allen Beteiligten herzlich danken. BeST zeigt, dass Bildungsforschung gemeinsam mit pädagogischer Praxis, Politik und weiteren Gate-Keepern in der Lage ist, aktuelle Fragen und Herausforderungen ko-konstruktiv und partizipativ zu bearbeiten und Schulen weiterzuentwickeln. Unsere Erfahrungen laden zu weiteren Kooperationen und Projekten ein.

8. Literatur

Anderegg, N. & Wilhelm, U. (2021). Begabungsfördernde Schulentwicklung und Schulführung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand, (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 302–318). Beltz.

Asbrand, B. & Martens, M. (2021). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Schulpraxis: Potenziale der dokumentarischen Evaluationsforschung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In E. Zala-Mezö & N. Bremm (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung* (S. 217–236). Waxmann.

Asbrand, B. & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer VS.

Baumann, S. (2025). Reflexivität und pädagogische Haltungsentwicklung in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In U. Barth & A. Wiehl (Hrsg.), *Ethos in der Pädagogik – eine professionelle Haltung reflektieren und ausbilden* (S. 132–144). Beltz.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) – Ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7–25). Waxmann.

Berkemeyer, N., Hermstein, B., Meißner, S. & Semper, I. (2019). Kritische Schulsystementwicklungsforschung. Ein normativ-analytischer Forschungsansatz der schulischen Ungleichheitsforschung. *Journal for educational research online,* 11(1), 47–73. https://doi.org/10.25656/01:16787 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Beywl, W. (2024). Das Transfer-Problem auf Augenhöhe angehen. In C. Beese, B. Gießelmann & L. A. Scholz (Hrsg.), *Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen.* Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung (S. 35–52). Waxmann.

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation,* 13(3), 295–301. https://doi.org/10.1080/13803610701640227 (Abrufdatum: 28.11.2025)

BMBF (2018). *Gemeinsam für bessere Bildung. Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung.* https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/img/BMBF_Rahmenprogr_EmpirBiFo_BITV.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung.* Klinkhardt.

Borland, J. (2010). Gifted Education Without Gifted Children. The Case for No Conception of Giftedness. In R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (S. 1–19). Cambridge University Press.

Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan,* 91(7), 23–30. https://doi.org/10.1177/003172171009100705 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Bryk A. S., Gomez L. M. & Grunow A. (2010). *Getting Ideas Into Action: Building Networked Improvement Communities in Education.* Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Stanford, CA, essay, https://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/getting-ideas-action-building-networked-improvement-communities-education/ (Abrufdatum: 28.11.2025).

Bryk, A. S., Gomez, L.M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve. How America's schools can get better at getting better.* Harvard University Press.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung.* Beltz.

Cai, J., Morris, A., Hohensee, C., Hwang, S., Robison, V. & Hiebert, J. (2018). Reconceptualizing the roles of researchers and teachers to bring research closer to teaching. *Journal for Research in Mathematics Education,* 49(5), 514–520. https://doi.org/10.5951/jresematheduc.49.5.0514 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Capaul, R. & Seitz, R. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3. Aufl.). Haupt.

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher,* 32(6), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032006003 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy,* 19(3), 476–509. https://doi.org/10.1177/0895904805276143 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher,* 45(1), 48–54. https://doi.org/10.3102/0013189X16631750 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Decuyper, S., Dochy, F. & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review,* 5(2), 111–133.

Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm.* Soester Verlagskontor.

Datnow, A. & Park, V. (2019). *Professional collaboration with Purpose. Teacher learning to wards equitable and excellent schools.* Routledge.

Engelmann, S., Weiand, K. & Asbrand, B. (2024). Partizipative Schulentwicklungsforschung und Transfer im Projekt LemaS-Transfer: „Leistung macht Schule – Transfer in die Schullandschaft". In C. Beese, B. Gießelmann & L. A. Scholz (Hrsg.), *Transfer im Kontext Schule. Potenziale und Herausforderungen.* Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung (S. 53–64). Waxmann.

Engelmann, S. & Weigand, G. (i. D.). Begabungsförderung – Personorientierung – Gemeinwohl. Skizze einer Verhältnisbestimmung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale entfalten, Schule transformieren, Zukunft gestalten.* Beiträge aus der Begabungsforschung (Bd. 15). Waxmann.

Feldhoff, T. (2017). Was wissen wir über die Lernfähigkeit von Schulen? In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung.* Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 185–207). Waxmann.

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Springer.

Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Hallet, W., Käpnick, F., Perleth C. & Weigand, G. (2024). Das transformative Modell der Begabungs- und Leistungsentwicklung (TMBL). In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & W. Wollersheim (Hrsg.), *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 317–343). wbv.

Fischer, C., Perleth, C. & Weigand, G. (2024). Begabungsforschung und Talententwicklung. Ein Blick zurück nach vorn. *BeTa Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung,* 1(1), 6–36. https://doi.org/10.31244/beta.2024.01.02 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 13(1), 7–20. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Gräsel, C., Fußangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik,* 52(6), 205–219.

Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik,* 66(4), 461–479. https://www.researchgate.net/publication/379593225_Kokonstruktive_Kooperation_zwischen_Lehrkraften_Aktualisierung_und_Erweiterung_der_Kokonstruktionstheorie_sowie_deren_Anwendung_am_Beispiel_schulischer_Inklusion (Abrufdatum: 28.11.2025)

Haenisch, H. & Steffens, U. (2017). Schlüsselfaktoren für die Entwicklung von Schulen. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung.* Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 159–184). Waxmann.

Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Corwin Press.

Hauk, D., Gröschner, A., Rzejak, D., Lipowsky, F., Zehetner, G., Schöftner, T. & Waid, A. (2022). Wie hängt die Berufserfahrung mit der Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen zusammen? Eine empirische Analyse zur generellen Fortbildungsmotivation von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 25, 1325–1342. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01080-5 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Heinrich, M. (2021). Vom Ende der Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung? In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich & T. S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperpektiven auf Veränderungsprozesse von Schulen* (S. 291–313). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_14 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Hess, R. & Weigand, G. (2008). *Analyse institutionnelle et pédagogie. Fragments pour une nouvelle théorie.* Ain M'lila, Algérie.

Hoffmann, N. (2023). Mehr als ein ‚Ortswechsel'… Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers. In: T. Diederichs & A. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. Zwischen Wissenschaft und Praxis (S. 26–31). Beltz/Juventa.

Holtappels, H. G. (2014). Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11–48). Waxmann.

Holtappels, H. G. (2016). Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität. Bilanz und Perspektiven.* Grundlagen der Qualität von Schule 1 (S. 141–167). Waxmann.

Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *Die Deutsche Schule,* 111(3), 274–293.

Holtappels, H. G. (2020). Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Lauermann & N. McElvany (Hrsg.), *Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (S. 10–44). Juventa.

Horvath, K. (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. Soziologische Perspektiven auf das Wechselspiel von sozialen Ungleichheiten und biographischen Selbstentwürfen in der Hochbegabtenförderung. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen – was sie bewegt – wie sie sich entwickeln* (S. 101–123). Beltz.

Horvath, K. (2022). In der „Anti-Brennpunktschule"? Neopragmatische Perspektiven auf pädagogisches Unterscheidungswissen, schulische Leistungsordnungen und kategoriale Ungleichheiten. In S. Oleschko, K. Grannemann & A. Szukala (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 33–56). Waxmann.

Horvath, K. (2024). Bildungsforschung in schulischen Transformationsprozessen – Herausforderungen und offene Fragen einer immersiven Forschungsstrategie – das Beispiel LemaS. *BeTa Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung,* 1(2), 6–27. https://doi.org/10.31244/beta.2024.02.02 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Hoyer, T., Weigand, G. & Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabung. Eine Einführung.* WBG (Wiss. Buchges.).

Huber, S. G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl Beruf Schulleitung,* 14(4), 13–16.

iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009). *Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung.* Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).

Jungermann, A., Pfänder, H. & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können.* Waxmann.

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation.* Heyne.

Kiso, C. J. (2020). *Begabung und Begabungsförderung aus der Perspektive von Lehrkräften. Eine Grounded Theory zu den Dynamiken der Handlungspraxis.* Springer.

Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. *ZDM – Mathematics Education,* 41(2), 341–352.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In B. Klopsch & A. Sliwka (Hrsg.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (S. 7–19). Beltz.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. *Seminar,* 1, 59–74.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Juventa.

Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens". In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 287–304). VS.

LemaS-Forschungsverbund (o. Jg.). Leistungs- und Begabungsbegriff. https://lemas-forschung.de/glossar/ (Abrufdatum: 28.11.2025).

Lindemann, H. (2017). *Unternehmen Schule. Organisation und Organisationsentwicklung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über *guten Unterricht?* Im Fokus: Die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich-Jahresheft,* 25, 26–30.

Maag Merki, K., Wullschleger, A., Schäfer, L., Rechsteiner, B., Compagnoni, M. & Rickenbacher, A. (2022). Was zeichnet eine hohe Schulentwicklungskapazität aus? *Pädagogik,* 6, 32–26. https://doi.org/10.3262/PAED2206032 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Maier, M. (2016). Begabungsförderung: Implizite Theorien von Lehrkräften und deren Bedeutung für das eigene Handeln. *Poster beim 9. Internationalen ÖZBF-Kongress,* Salzburg.

Maier-Röseler, M. (2019). Professionalisierung für ko-konstruktives Handeln im Schulentwicklungsprozess. *Journal für Schulentwicklung,* 04/19, 31–37.

Maier-Röseler, M. (2020). *Professionalisierung von Lehrpersonen an Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog.* Barbara Budrich.

Maier-Röseler, M. (2023). Kollegiale Professionalisierung und kooperative Professionalität im Kontext von Schulentwicklungsvorhaben. Chancen und Herausforderungen. In R. Porsch & P. Gollub (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf. Stand und Perspektiven der Lehrkräftebildung und Professionsforschung.* Waxmann.

Maier-Röseler, M. & Maulbetsch, C. (2022). Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung im Dialog – Meta-Reflexion als Transferstrategie. *Bildungsforschung,* 2022/2. https://doi.org/10.25539/bildungsforschung.v0i2.901 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Maier-Röseler, M. & Maulbetsch, C. (2025). Potenziale entdecken – Bildungsgerechtigkeit gestalten. Individuelle Perspektiven von Lehrpersonen und institutionelle Aushandlungsprozesse als Forschungsgegenstand. *Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL),* Luzern.

Maier-Röseler, M., Shterbani, E. & Weigand, G. (2025). Begabungsentfaltung im Kontext von Kinderrechten. Ziel von Schulgestaltung und Leadership. In J. Hugo, C. Assmann & A. Schmidt (Hrsg.), *Educational Leadership and Children´s Rights? Kinderrechte als Führungsaufgabe?* (S. 103–114). Waxmann.

Maier-Röseler, M. & Weigand, G. (2022). Begabungs- und Leistungsförderung als Motiv schulischer Praxis – Leitbild- und Schulentwicklung an LemaS-Schulen. In G. Weigand, M. Vock, F. Preckel, C. Fischer, C. Perleth, F. Käpnick & W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule* (Band 2) (S. 81–95). wbv.

Maulbetsch, C. (2010). *Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule.* Waxmann.

Maulbetsch, C. (2014). Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 242–252). Beltz

Maulbetsch, C. (2019). Personorientierte Begabungsförderung und Schulentwicklung. Ergebnisse und Einschätzungen aus dem Projekt „Karg Campus Schule Bayern". *Begabt & excellent,* 48/2019, 48–53. https://karg-stiftung.de/wp-content/uploads/2019-10_KC_BY_begabt_u.exzellent_C.-Maulbetsch.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Maulbetsch, C. (2016). Kompetenzzentren für Begabtenförderung. *news&science – Begabtenförderung und Begabungsforschung,* 2, 61–65.

Maulbetsch, C. (2017a). Kompetenzzentren für Begabtenförderung – Netzwerkgestaltung am Beispiel eines Schulentwicklungsprojektes. In Ch. Fischer, Ch. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, N. Neuber & C. Solzbacher (Hrsg.). *Potentialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt.* Beiträge aus der Begabtenförderung (S. 325–334). Waxmann.

Maulbetsch, C. (2017b). Schulen nach innen und außen entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt „Karg Campus Schule Bayern". In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 151–162). Carl Link.

Margolin, L. (2018). Gifted Education and the Matthew Effect. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft* (S. 165–182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_1 (Abrufdatum: 28.11.2025).

McLaughlin, C. (2011). Participatory Action Research – Practice and Effects. In B. Hudson & M. A. Meyer (Hrsg.), *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe* (S. 393–403). Barbara Budrich.

Miceli, N. (Hrsg.) (2023). *Praxisbuch Begabungsfördernde Schulentwicklung.* Beltz.

Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement. A practical guide for education leaders.* Harvard Education Press.

Müller-Oppliger, V. & Weigand, G. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Begabung.* Beltz.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School effectiveness and school improvement,* 31(3), 486–504. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Murphy, J. & Louis, K. S. (2018). *Positive School Leadership. Building Capacity and Strengthening Relationships.* Teachers College Press.

Neubauer, G. & Stern, E. (2009). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss.* Goldmann.

OECD (2019). The OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html (Deutsche Fassung: *OECD-Lernkompass 2023. Rahmenkonzept des Lernens.* https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/OECD-Lernkompass-2030-Web.pdf) (Abrufdatum für beide Links: 28.11.2025).

Preckel, F. & Vock, M. (2020). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten* (2. Aufl.). Hogrefe. https://doi.org/10.1026/02850-000 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Reeves, P. M., Pun, W. H. & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education,* 67, 227–236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Richter, D., Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education,* 86, 102929, 10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Riveros, A., Verret, C. & Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices. A qualitative analysis of the adoption of the Ontario Leadership Framework in urban schools. *Journal of Educational Administration,* 54 (5), 593–608.

Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). Free Press.

Rolff, H.-G. (2007). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Beltz.

Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Aufl.). Beltz.

Rolff, H.-G. (2023). *Komprehensive Bildungsreform. Wie ein qualitätsorientiertes Gesamtsystem entwickelt werden kann.* Beltz.

Rousseau, D. M. (2006). Is there Such Thing as "Evidence-Based-Management"? *Academy of Management Review,* 31(2), 256–269. https://doi.org/10.5465/amr.2006.20208679 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Schott, C., van Roekel, H. & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review,* 31, 100352. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Schratz, M., Wiesner, C., Jesacher-Roessler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbacuer, C. & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzbasierter Schulentwicklung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. See,l & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–454). Leykam.

Senge, P. M. (1998). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (6. Aufl.; M. Klostermann, übers.). Klett-Cotta.

Seitz, S., Pfahl, L. & Scheidt, K. (2012). Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammenpassen – ein Diskussionsbeitrag. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion,* 20(3), 132–138.

Seitz, S. & Weigand, G. (2019). Warum eine inklusive Schule eine leistungsförderliche Schule ist. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 223–230). Klinkhardt.

Slave, P. (2022). *Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Begabungs- und Begabtenförderung – eine vergleichende Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen* (Masterarbeit, unveröffentlicht). Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

Solzbacher, C., Weigand, G. & Schreiber, P. (Hrsg.) (2014). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion.* Beltz.

Sonnleitner, M. (2021). *Schule entwickeln: Jahrgangsmischung in der Grundschule. Eine empirische Studie zur pragmatisch bedingten Initiierung und Implementierung aus Sicht von Schulleitungen und Lehrkräften.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5900 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Stadelmann, W. (2020). Begabungsentwicklung aus Sicht der Genetik und der kognitiven Neuropsychologie. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.). *Handbuch Begabung* (S. 133–148). Beltz.

Steenbuck, O., Quitmann, H. & Esser, P. (Hrsg.) (2011). *Inklusive Begabungsförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung.* Beltz.

Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelstein, P. (2016). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 11–26). Waxmann.

Sternberg, R. J. & Ambrose, D. (2021). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Terhart, E. (2000). Schulkultur und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 46(4), 531–550.

UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.* https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis.* Lehrbuch. Springer.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd (Abrufdatum: 28.11.2025).

Van Ackeren, I., Bellenberg, G., Klein, E. D. & Korte, J. (2022). Schule und ihre Veränderung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 435-453). Springer.

Van Ackeren-Mindl, I. & Endberg, M. (2023). *Ansätze und Gelingensbedingungen von Transfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis im Kontext der Digitalisierung.* https://magazin.forumbd.de/lehren-und-lernen/ansaetze-und-gelingensbedingungen-von-transfer-zwischen-wissenschaft-und-schulpraxis-im-kontext-der-digitalisierung/ (Abrufdatum: 28.11.2025).

Van der Donk, C., Klewin, G., Koch, B., van Lanen, B., Textor, A. & Zenke, C. T. (2022). „Reflection in and/or on action": Schulische Praxisforschung als Reflexionsgeschehen. In I. Kunze & C. Reintjes (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 233–251). Klinkhardt.

Vangrieken, K. Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review,* 15, 17–40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Vereinte Nationen (1948). *Resolution der Generalversammlung. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weiand, K., Maier-Röseler, M. & Weigand, G. (2024). Wie gelangt man zu einer begabungs- und leistungsfördernden Schule? Potenzial- und Zielanalyse mit dem SELF. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (Band 3). Leistung macht Schule (LemaS) (S. 59–69). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/9783763974436 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule.* Ergon.

Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis.* Beltz.

Weigand, G. (2015). Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung. In C. Solzbacher (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 28–37). Beltz.

Weigand, G. (2017). Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 93(2), 236–254.

Weigand, G. (2018). Giftedness and Diversity, viewed from a Personalist Perspective. *Rassegna di Pedagogia*, 76(3-4), 89–106.

Weigand, G. (2020). Schulen als Aktionszentren zur Gestaltung von Begabungs- und Leistungsförderung. Eine Einführung in die Bund-Länder-Initiative „Leistung macht Schule". *Lehren und Lernen,* 8/9, 4–9.

Weigand, G. (2021). Begabung, Bildung und Person. Entwicklung einer pädagogischen Begabungstheorie im Dialog mit der schulischen Praxis. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 46–64). Beltz.

Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (2024). *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (Bd. 3) Leistung macht Schule (LemaS). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/9783763974436 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M. & Wollersheim, W. (Hrsg.) (2022). *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Leistung macht Schule* (Band 2). wbv. https://wbv.de/isbn/9783763967858 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weigand, G. & Hackl, A. (2016a). *Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung.* https://karg-stiftung.de/wp-content/uploads/2018-09-28_KC_BY_Thesen-Begafoe.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weigand, G. & Hackl, A. (2016b). *Begabungs- und Hochbegabtenförderung. Grundverständnis.* https://karg-stiftung.de/wp-content/uploads/2018-09-28_KC_BY_Grundverstaendnis.pdf (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weigand, G. & Kaiser, M. (2021). Separativ oder integrativ? Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. In V. Müller-Oppliger & G. Weigand (Hrsg.), *Handbuch Begabung* (S. 290-301). Beltz.

Weigand, G., Maulbetsch, M. & Maier, M. (2017). *Karg Campus Schule Bayern. Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung.* [Projektdokumentation]. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Karg-Stiftung. https://www.begabungslotse.de/cms-assets/files/specials/projektdokumentation-karg-campus-schule-bayern-2017.pdf?v=1636379276 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Weinert, F. E. (1999). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik,* 45(4), 607–626.

Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen. Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Wissenschaftsrat (2016). *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier.* https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5665-16 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Wullschleger, A., Maag Merki, K., Rechtsteiner, B. & Rickenbacher, A. (2019). Kooperation von Lehrpersonen im Hinblick auf Schulentwicklung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven am Beispiel von sozialen Netzwerkanalysen. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität.* Grundlagen der Qualität von Schule 4 (S. 259–286). Waxmann.

Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education,* 44, 403-433. https://doi.org/10.3102/0091732X20907363 (Abrufdatum: 28.11.2025).

Ziegler, A. (2018). *Hochbegabung* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt.