

Karg Campus Schule Bayern Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung

Projektdokumentation



Karg Campus Schule Bayern
Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung

**Bericht über den Verlauf des Projekts und
erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung**

Projektzeitraum: 09/2014-02/2017

Ein Projekt in Kooperation des
Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst
und der Karg-Stiftung

Projektpartner:
Arbeitsstelle Hochbegabung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
eVOCATION-Weiterbildungsinstitut

Prof. Dr. Gabriele Weigand
Dr. Corinna Maulbetsch
Mirjam Maier

unter Mitwirkung von:
OStD a. D. Armin Hackl
Jasmin Zuber

Prof. Dr. Gabriele Weigand leitete die Wissenschaftliche Begleitung des Projekts Karg Campus Schule Bayern und hatte die wissenschaftliche Gesamtleitung der Arbeitsstelle Hochbegabung Karlsruhe an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe inne.

Dr. Corinna Maulbetsch war Projektleiterin des Projekts Karg Campus Schule Bayern, hat die Prozessbegleitung konzipiert und durchgeführt und leitete die Arbeitsstelle Hochbegabung Karlsruhe an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

OStD a. D. Armin Hackl war für die Weiterbildungsangebote des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts verantwortlich.

Mirjam Maier, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, hat als Doktorandin an der Wissenschaftlichen Begleitung im Projekt mitgewirkt.

Jasmin Zuber, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, hat als Doktorandin und wissenschaftliche Hilfskraft die Wissenschaftliche Begleitung unterstützt.

Lektorat: Christine Groh

Abkürzungsverzeichnis:

| | |
|-----------|--|
| AHBKA: | Arbeitsstelle Hochbegabung, Pädagogische Hochschule Karlsruhe |
| ALP: | Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen |
| StMBW: | Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst |
| KompeZBF: | Kompetenzzentrum für Begabtenförderung |
| MB: | Ministerialbeauftragte |
| SB: | Staatliche Schulberatungsstellen |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Grußwort des Bayerischen Staatsministers für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Dr. Ludwig Spaenle, zur Veröffentlichung des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Karg Campus Schule Bayern“ | 5 |
| Karg Campus Schule Bayern - Begabtenförderung an Gymnasien. - Zum Geleit | 6 |
| Einleitung | 14 |
| Überblick über die Abschnitte des Projektberichts | 15 |
| 1 Karg Campus Schule Bayern - Ein Kooperationsprojekt | 16 |
| 1.1 Beteiligte Partner/Institutionen und Verantwortliche | 16 |
| 1.2 Steuergruppe | 18 |
| 1.3 Gesamtüberblick über die Projektstruktur | 19 |
| 2 Struktureller Aufbau, Entwicklungsbestandteile und Zielsetzungen | 21 |
| 2.1 Personalentwicklung (PE) | 22 |
| 2.2 Unterrichts- und Organisationsentwicklung (UE/OE) | 31 |
| 2.3 Systementwicklung | 33 |
| 2.4 Zusammenfassung und Rückblick | 34 |
| 3 Bildungstheoretische Grundlagen und die Leitidee des Projekts Karg Campus Schule Bayern | 35 |
| 3.1 Die ‚Person‘ als Grundlage einer pädagogischen Begabungs- und Begabtentheorie | 35 |
| 3.2 Begabung und Hochbegabung: Schulpraktische und theoretische Ausgangslagen, Grundverständnis und Thesen | 36 |
| 3.3 Zum Zusammenhang von Begabungs- und Bildungsprozessen | 37 |
| 3.4 Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung | 38 |
| 4 Die eVOCATION-Weiterbildungskonzeption im Projekt Karg Campus Schule Bayern | 42 |
| 4.1 Vier Grundelemente | 42 |
| 4.2 Zur Projektplanung | 43 |
| 4.3 Konzeptentwicklung und Umsetzung des Projekts | 45 |
| 4.4 Die Formate der eVOCATION-Weiterbildungen | 45 |
| 4.5 Zur Methodik der eVOCATION-Weiterbildungen | 55 |
| 4.6 Schulleitungsforen: Austausch zur weiteren Schulentwicklung an den acht Gymnasien | 56 |
| 5 Prozessbegleitung | 57 |
| 5.1 Konzeption und Durchführung | 57 |
| 5.2 Verlauf | 59 |
| 5.3 Schulen auf ihrem Weg begleiten: Herausforderungen im Entwicklungsprozess | 62 |
| 5.4 Entwicklungsschritte im Projekt Karg Campus Schule Bayern und die Funktion der Prozessbegleitung | 63 |
| 6 Projektverlauf im Überblick | 71 |
| 7 Wissenschaftliche Begleitung | 75 |
| 7.1 Forschungsschwerpunkte und Bestandteile der wissenschaftlichen Begleitung | 76 |
| 7.2 Die quantitativen Fragebogenerhebungen | 77 |
| 7.3 Qualitative Erhebung: Durchführung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften | 78 |

| | | |
|---|---|-----------|
| 7.4 | Qualitative Erhebung: Durchführung von Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern | 80 |
| 7.5 | Teilnehmende Beobachtungen | 81 |
| 7.6 | Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung | 81 |
| Ausblick | | 85 |
| Literaturverzeichnis | | 87 |
| Anhang | | 90 |
| Abbildungsverzeichnis | | 92 |
| Tabellenverzeichnis | | 92 |
| Forschungs- und Publikationstätigkeiten, Dissemination | | 93 |
| | Tagungsbeiträge/Vorträge/Posterpräsentationen | 93 |
| | Publikationen | 94 |



Grußwort des Bayerischen Staatsministers für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Dr. Ludwig Spaenle, zur Veröffentlichung des Berichts der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Karg Campus Schule Bayern“

Bayern hat sich dem Thema Begabtenförderung schon seit langem verschrieben und kann auf beeindruckende Erfolge stolz sein. Unser Gesamtkonzept zur Förderung von besonderen Begabungen umfasst die vollständige Bildungsbiographie von der Grundschule bis zur Hochschule. Seine Kernelemente sind ein multifaktorieller Begabungsbegriff, soziale Fördergerechtigkeit, differenzierte Förderangebote sowie die Durchlässigkeit des bayerischen Schulsystems mit zahlreichen Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten.

Damit Schulen und Lehrkräfte besonders begabte und hochbegabte Schülerinnen und Schüler im Unterricht noch intensiver fördern können, haben wir gemeinsam mit der Karg-Stiftung das Projekt „Karg Campus Schule Bayern“ initiiert. An dessen Ende stand die Einrichtung acht regionaler Kompetenzzentren für Begabtenförderung in Bayern, die mit dem Schuljahr 2016/2017 ihre Arbeit aufgenommen haben. Durch ihre vielfältigen und adressatenbezogen konzipierten Fortbildungsangebote stellen diese Zentren nun sicher, dass das Thema Begabtenförderung noch stärker in die Schulentwicklung vor Ort einfließen kann.

Der vorliegende Bericht der wissenschaftlichen Begleitung bietet einen Überblick über dieses vorbildhafte Kooperationsprojekt und will einen Impuls zu seiner Nachahmung setzen. Ich danke allen Personen und Institutionen, die am Projekt und seiner Dokumentation beteiligt waren, für ihre wertvolle Mitarbeit: den Schulleitungen und Lehrkräften der neuen Kompetenzzentren für Begabtenförderung, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, der Arbeitsstelle Hochbegabung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe sowie dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut. Ein besonderer Dank gilt der Karg-Stiftung für ihren personellen, konzeptionellen und finanziellen Beitrag zu unserem gemeinsamen Anliegen – der Begabtenförderung.

München, im Juni 2017

Dr. Ludwig Spaenle

*Bayerischer Staatsminister
für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*



Karg Campus Schule Bayern - Begabtenförderung an Gymnasien. Zum Geleit

Den Freistaat Bayern und die Karg-Stiftung verbindet eine lange Partnerschaft in der Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher. Beide - Freistaat und Stiftung - haben bereits früh Angebote der Begabtenförderung im öffentlichen Bildungssystem entwickelt und etabliert und wurden so Inspiratoren und Impulsgeber der Begabtenförderung in Deutschland insgesamt. Auf ein Projekt zur Qualifizierung von Grundschullehrkräften in der Begabtenförderung folgte die Etablierung von Kita-Standorten und Beratungsangeboten. Und auch die Modellklassen für Hochbegabte an acht bayerischen Gymnasien verbinden beide Partner seit langem. Jetzt tritt erneut in Bayern und über Bayern hinaus die Begabtenförderung als Aufgabe der individuellen Förderung in das Bewusstsein von Bildungsföfentlichkeit, ja wird Thema der bildungspolitischen Agenden.

Erstmals haben Bund und Länder im November 2016 eine „gemeinsame Initiative zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler“ beschlossen. Hierin wird auch die Förderung individueller, besonderer Begabungen als selbstverständlicher Auftrag des Bildungssystems identifiziert und als notwendiger Bestandteil eines allseits gerechten und leistungsfähigen Bildungssystems begriffen. Dass die Stärkung der Begabtenförderung im völligen Konsens aller Bundesländer zusammen mit dem Bund erfolgt, dass sie als allgemeiner Auftrag der bestmöglichen individuellen Förderung von Lehrkräften und Schule gesehen wird und in die jeweiligen Bildungssysteme der Länder nun selbstverständlich eingepasst werden soll, erscheint nur folgerichtig.

Angesichts der wiederholten Befunde der Schulleistungsstudien, insbesondere deren Ergebnisse zur Bildungsgerechtigkeit ist dies höchste Zeit! In der gemeinsamen Bund-Länder-Förderinitiative sollen in den nächsten zehn Jahren Schulen bundesweit Profile und Schwerpunkte in der Begabtenförderung entwickeln sowie Konzepte und Praxismodelle zum Erkennen und Fördern individueller Potenziale erarbeiten. Diese Entwicklungen werden wissenschaftlich begleitet und evaluiert; sodann soll ein breiter Transfer der in Praxis und Wissenschaft gewonnenen Ergebnisse in Schule und Unterricht erfolgen. Hierfür stellen Bund und Länder 125 Millionen Euro zur Verfügung. Angesichts der politischen Widerstände und der geringen Aufmerksamkeit auf die Förderbedürfnisse besonders begabter Kinder und Jugendlicher, mit der die frühen Bestrebungen Bayerns und der Karg-Stiftung noch vor 20, zehn, ja fünf Jahren zu kämpfen hatten, ist das ein großer Erfolg!

Die Blaupause hierfür bildet - unschwer zu erkennen - das gemeinsame Projekt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) und der Karg-Stiftung „Karg Campus Schule Bayern: Schul- und Unterrichtsentwicklung an den acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen und Weiterentwicklung der Begabtenförderung an Gymnasien in Bayern“. Es soll mit dieser Publikation anderen, vielen als gutes Beispiel zur Erfüllung der Selbstverpflichtungen der Länder in der Bund-Länder-Förderinitiative dienen. Denn Karg Campus Schule Bayern zeigt modellhaft, wie die allenthalben notwendige verbesserte Qualifizierung in der Begabtenförderung auch in anderen Bundesländern gelingen kann. In dem zwischen 2015 und 2017 durchgeführten Projekt konnten die acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen ihren Unterricht und ihr Schulprofil in der Begabten- und Hochbegabtenförderung konzeptionell wie auch praktisch systematisch weiterentwickeln und den Transfer ihrer Erfahrungen und Expertise in der personenbezogenen individuellen Förderung an weitere Schulen ihrer Region vorbereiten. Als Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF) geben die acht Gymnasien nun allen Gymnasien und weiteren Schulen in ganz Bayern wichtige Impulse, wie die Förderung besonders begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler allenthalben gelingen kann.

Grundlage des Projekts „Karg Campus Schule Bayern“ bildete erneut das Konzept von Karg Campus, das auf den Erfahrungen, Erkenntnissen und Expertisen der Karg-Stiftung und ihrer Partnerinnen und Partner zur Qualifizierung in der Hochbegabtenförderung basiert. Unterstützt wurden Karg-Stiftung und Kultusministerium in der Durchführung des Projekts dabei konkret von der Arbeitsstelle Hochbegabung an der PH Karlsruhe sowie dem Weiterbildungsinstitut eVOCATION e.V.

Karg Campus

Die Karg-Stiftung, begründet 1989, versteht sich als Wegbegleiterin des Bildungssystems in der Hochbegabtenförderung. Hochbegabte Kinder und Jugendliche sind ihr Auftrag, die verbesserte Gestaltung des deutschen Bildungssystems in der Begabtenförderung ist ihr Anliegen. Nah dran an den Bedürfnissen des hochbegabten Kindes und am Bildungsalltag von Kita, Schule und Beratung sucht sie professionell, partnerschaftlich und praxisnah passgenaue Wege für die Förderung Hochbegabter und begleitet auf dem Weg in ein allseits begabungsgerechtes Bildungssystem. Im Konzept Karg Campus bündelt sie ihre langjährige Erfahrung in der Qualifizierung im Thema Hochbegabung und führt in Kooperation mit Bildungsverwaltung und Bildungsträgern sowie Bildungswissenschaft und Bildungspraxis auf dieser Grundlage eigene Projekte in der Personal-, Einrichtungs- und Systementwicklung in der Begabtenförderung durch und berät solche anderer. Mit dem Ziel der wirksamen Gestaltung von Bildungssystemen in der Hochbegabtenförderung unterstützt sie so die weitere Entwicklung begabungsfördernder Praxis und deren Transfer in die Bildungslandschaften. Karg Campus zielt dabei - neben Schule - auch auf Kita und Beratung.

Für Karg Campus kennzeichnend und - im Hinblick auf wirksame Qualifizierung in der Begabtenförderung letztlich auch entscheidend - ist die Verknüpfung von systematischer, personenbezogener Weiterbildung, prozesshafter Einrichtungsentwicklung und systemischer Vernetzung. Erst im Zusammenspiel aller Komponenten kann maximale Wirkung und Nachhaltigkeit erreicht werden. Karg Campus verbindet die Komponenten zu einem integralen Qualifizierungskonzept:

Weiterbildung

Das Weiterbildungsangebot von Karg Campus ist modular aufgebaut und damit individuell anpassbar an projektspezifische Zielsetzungen sowie Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppen und Standorte. Die Inhalte sind von Expertinnen und Experten aus Fachwissenschaft und Fachpraxis entwickelt sowie arbeitsfeldspezifisch und praxisorientiert ausgerichtet. Umsetzungsmöglichkeiten in der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden reflektiert und im Transfer begleitet. Auf dieser Basis erarbeiten sich Lehrpersonen aus den teilnehmenden Schulen grundlegende wie vertiefende spezifische Kompetenzen in der Förderung von leistungsstarken und potenziell besonders leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern - mithin in der individuellen Förderung von Potenzialen. Das Curriculum von Karg Campus kontextualisiert in notwendiger Weise die spezifischen Anforderungen des hochbegabten Kindes mit allgemeinen Aufgaben in der verbesserten individuellen Förderung aller Kinder und damit der Schule an sich.

Dem Qualifizierungskonzept von Karg Campus liegt ein Begabungs- und Förderverständnis auf der Basis einer personorientierten Pädagogik zugrunde, in der es darum geht, die einzelnen Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Potenzialen sowie als Subjekte ihrer eigenen Bildungs- und Begabungsprozesse wahrzunehmen, zu begleiten und zu unterrichten. Begabungs- und Leistungsentwicklung werden im Zusammenhang der Persönlichkeitsbildung unter Einschluss einer Wertereflexion gesehen.

Prozessbegleitung

Der Transfer der in den Weiterbildungsveranstaltungen erworbenen Kenntnisse in die berufliche Handlungspraxis und damit deren Übersetzung in Handlungskompetenz sowie in die einrichtungsspezifische Konzept- und Profilentwicklung in der Förderung leistungsstarker und besonders begabter Schülerinnen und Schüler wird über den gesamten Projektverlauf kontinuierlich von einer Prozessbegleitung unterstützt. Im Fokus der Prozessbegleitung stehen somit die individuellen Entwicklungsziele der Schulleitungen und Lehrkräfte wie auch der Schulen an sich. Prozessbegleitung in dieser Form ermöglicht eine hohe Passung von Qualifizierung und spezifischer Unterstützung in der Organisationsentwicklung. Denn sie greift dezidiert standortspezifische Rahmenbedingungen und Potenziale, individuelle Entwicklungsziele, laufende Prozesse und personale Konstellationen auf. So erfüllt die Prozessbegleitung eine weitere wichtige Funktion für ein komplexes Qualifizierungsprojekt: Sie stellt einen wesentlichen Faktor für transparente Information, Kommunikationsfluss und Dialog zwischen allen Ebenen und Beteiligten im Projekt, für die dialogische Entwicklung von Einrichtung und Lehrkräften insgesamt dar - und damit für nachhaltige Veränderungen von Arbeitsprozessen und -strukturen.

Vernetzung

Damit die im Qualifizierungsprojekt angestoßenen strukturellen Veränderungen auf der Ebene innerer und äußerer Schulentwicklung Bestand haben, bauen Karg Campus-Projekte systematisch die Vernetzung der teilnehmenden Einrichtungen untereinander sowie mit weiteren regionalen Akteuren aus. Die Etablierung und Vertiefung einer institutions- und fachübergreifenden Kooperationskultur zielt auf ein lückenloses Gesamtkonzept an Förder- und Beratungsangeboten und eine biografiebegleitende Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher.

Karg Campus Schule Bayern

Die acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen hatten bereits langjährige Erfahrungen in der schulischen Hochbegabtenförderung, ihr Schulprofil in diesem Bereich entwickelt und modellhafte Auswahlprozesse, Angebotsformen und Förderkonzepte in die Praxis umgesetzt. Das „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe (PULSS)“ zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg (Leitung Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Prof. Dr. Eva Stumpf, Prof. Dr. Franzis Preckel, Prof. Dr. Albert Ziegler) bestätigte, dass die Hochbegabtenklassen die mit ihnen verbundenen Ziele für die Leistungs- und sozio-emotionale Entwicklung erfolgreich umsetzen. Um dieses Potenzial im Rahmen des bayerischen Systems der Begabtenförderung weiter auszubauen sowie auch dem sich in der Studie zeigenden weiteren Qualifizierungswunsch der Schulen nachzukommen, setzte „Karg Campus Schule Bayern“ auf folgenden Zielebenen an:

- auf der Ebene der Personalentwicklung mit der vertiefenden Weiterqualifizierung eines „Kompetenzteams“ pro Schule sowie der konzentrierten und praxisorientierten Qualifizierung weiterer Teile des Kollegiums. Für die Schulleitungen wurden spezifische Angebote zur Qualifizierung und Unterstützung in Schulentwicklungsprozessen in der Begabtenförderung vorgehalten.
- auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Weiterentwicklung des Profils und der schulischen Angebote zur Begabtenförderung, speziell in den Hochbegabtenklassen.
- auf der Ebene der Systementwicklung mit der Unterstützung des kollegialen Austausches im Sinne einer gemeinsamen Schul- und Unterrichtsentwicklung, mit der Ent-

wicklung eines gemeinsamen Konzepts der Begabten- und Hochbegabtenförderung, vor allem aber mit der Qualifizierung der acht Kompetenzzentren für Begabtenförderung mit Angeboten von Information, Hospitation, Fortbildung und in der regionalen Vernetzung mit weiteren Förderangeboten, mit der staatlichen Schulberatung und mit weiteren Schulen.

Für diese Projektziele wurden zielgruppenspezifisch jeweils eigene Angebote konzipiert wie die nachfolgende Abbildung in der Übersicht veranschaulicht. Im Bericht werden diese Angebote und ihre Inhalte ausführlich erläutert.



Kooperationspartner

Ein so vielschichtiges und umfangreiches Projekt kann nicht ohne Partnerinnen und Partner mit spezifischer Expertise umgesetzt werden. Nachdem das Projekt durch das StMBW und die Karg-Stiftung auf der Basis von Karg Campus konzipiert worden war, konnten diese gefunden und in die weitere Detail- und Umsetzungsplanung eingebunden werden.

Bei der Arbeitsstelle Hochbegabung (AHB) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe lagen die wissenschaftliche Begleitung, die Projektleitung und die Prozessbegleitung der Schulen in einer Hand. Mit Prof. Dr. Gabriele Weigand war eine der wenigen Wissenschaftlerinnen gewonnen, die im Bereich der Begabungsförderung und -forschung mit genuinem erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Schwerpunkt arbeiten. Gabriele Weigand sind auf diesem Gebiet maßgebliche und grundlegende Arbeiten zur personorientierten Pädagogik und damit einer bei individuellen Potenzialen und der ganzen Person ansetzenden Begabtenförderung zu verdanken, wie sie auch für die Karg-Stiftung leitend sind. Dr. Corinna Maulbetsch, Projektleitung und Prozessbegleiterin, arbeitete ebenfalls schon länger in der Begabtenförderung und hat sich unter anderem auf deren Implikationen für Schulentwicklung spezialisiert. Mirjam Maier begleitete auf einer Promotionsstelle mit eigenen Studien zu Wirkungsfaktoren der Fortbildungsformate das Projekt.

Für die Weiterbildungsmodule und die Fortbildungen vor Ort wurde das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut gewonnen. Expertinnen und Experten aus Fachwissenschaft und Fachpraxis mit langer Erfahrung in der schulischen Begabten- und Hochbegabtenförderung haben mit eVOCATION eine einzigartige fachliche Austauschplattform im Thema gegründet und Weiterbildungsangebote entwickelt. Armin Hackl hat als ehemaliger Schulleiter des Deutschhaus Gymnasiums in Würzburg (das zweitälteste Gymnasium mit Hochbegabtenzug in Bayern) die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Begabten- und Hochbegabtenförderung entscheidend geprägt und auf dieser Basis das Angebot von eVOCATION maßgeblich entwickelt. Durch Armin Hackl konnte das inhaltliche Angebot von „Karg Campus Schule Bayern“ so mit großer Feldexpertise und Kenntnis des regionalen Systems und der gymnasialfachlichen Anforderungen in Zusammenarbeit mit der Projektleitung der AHB Karlsruhe koordiniert werden.

Alle zentralen Projektveranstaltungen - die zentralen Weiterbildungsmodule und die Netzwerktagung - wurden an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) in Dillingen durchgeführt. Diese Kooperation ermöglichte neben der wichtigen Einbettung in das landeseigene System der Lehrerfortbildung vor allem den Einbezug der Expertise, die an der ALP durch Dr. Anita Hereth vertreten wurde und wird. Sie spielt bereits lange eine wichtige Rolle für die Multiplikation des Themas Begabtenförderung in Bayern. Die ALP bot die Möglichkeit, die Vernetzung und kontinuierliche Weiterentwicklung der Arbeit der Kompetenzzentren auch nach Ende des Projekts dort institutionell und fachlich zu verankern; hierfür wurden erhebliche Teile des Weiterbildungscurriculums in das Angebot der ALP integriert.

Ergebnisse

Die Karg-Stiftung hat bereits zahlreiche Qualifizierungsprojekte im Schulbereich durchgeführt und gefördert, die mit den Elementen der Weiterbildung, Prozessbegleitung und Netzwerkentwicklung arbeiten. Auf der Basis des spezifischen Konzepts von Karg Campus, das all diese Erfahrungen und Erkenntnisse nun systematisch bündelt, war „Karg Campus Schule Bayern“ gleichwohl ein Pilotprojekt. Umso mehr freuen die Ergebnisse: klar konzipierte und pädagogisch orientierte Profile und Angebote in der Begabtenförderung an den Schulen und die Fähigkeit, diese nicht nur selbst zu beschreiben und zu leben - son-

dern auch anderen zu vermitteln. Karg Campus hat sich bewährt! Die Auswertung aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung, wie sie in diesem Bericht detailliert nachzulesen ist, bestärkt die Karg-Stiftung, auch in Bayern richtig angesetzt zu haben. Das Weiterbildungsverständnis wie die Angebote von Karg Campus werden als besonders gewinnbringend für die personenbezogene, pädagogisch orientierte Qualifizierung, die Schulentwicklung und die Impulse für die regionale Vernetzung gesehen. Folgende Ergebnisse scheinen dabei besonders hervorhebenswert:

Auf der Ebene der personenbezogenen Weiterbildung konnten die teilnehmenden Lehrkräfte ihre Kenntnisse in der Begabtenförderung nicht nur vertiefen, sondern vor dem Hintergrund der personorientierten Begabtenförderung reflektieren, neu verorten. Dies ermöglichte, wie es Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausdrückten, dass sich die bereits vorhandenen Kompetenzen und Praxismodelle unter diesem verbindenden theoretischen Gerüst zu einem Ganzen verbinden konnten, dieses somit also die professionelle Handlungskompetenz stärkte und erweiterte. Nicht weniger wichtig ist die fachliche Kooperationskultur: Entstanden ist ein intensiver und anregender, vor allem anhaltender fachlicher Diskurs, verbunden mit einem Selbstverständnis als Fachperson in der Begabtenförderung, in dem gemeinsame Aufgaben stetig weiterentwickelt werden.

Auf der Ebene der Schulen konnten Profile und das Selbstverständnis der Schulen vertieft und gestärkt werden, wovon unter anderem die Sichtbarkeit des Themas nach innen und außen profitiert. Auch hier war das verbindende theoretische Grundkonzept von wesentlichem Belang: Die vermittelten Grundlagen und Ansätze betten die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler in das generelle Konzept der individuellen Förderung ein. Das befördert die Akzeptanz des Themas und lässt Hochbegabtenförderung nicht als unverbundene und gänzlich zusätzliche Anforderung erscheinen.

Auf der Ebene des Systems wurden die neuen Kompetenzzentren für Begabtenförderung sehr schnell in ihren Regionen in Bayern wahr- und angenommen. Die eingerichteten Impulstage werden von Gymnasien der Regierungsbezirke fachlich stark nachgefragt und sehr positiv bewertet. Offenbar treffen sie einen Bedarf vieler gymnasialer Kolleginnen und Kollegen auf der Suche nach weiteren und besseren Möglichkeiten, von ihnen erkannte Potenziale leistungsstarker und begabter Schülerinnen und Schüler besser zu fördern. Das Transferangebot nützt den Kolleginnen und Kollegen; es ermöglicht Orientierung und grundständige Information im Thema „auf Augenhöhe“, von Lehrperson zu Lehrperson. Und es nützt den Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkräfte sensibilisiert und mit neuen Perspektiven auf diese Kinder und Jugendlichen zugehen. Denn sie werden nicht nur als begabtes Kind, als begabte Jugendliche und begabter Jugendlicher, sondern als ganze Person gesehen.

Diese Wirkung auf Systemebene wurde und wird durch die Koordination über das Kultusministerium und die Ministerialbeauftragten in den Regierungsbezirken ermöglicht, welche die regionalen Angebote und Akteure - der schulischen und außerschulischen Förderung und der Staatlichen Schulberatungsstellen - zu umfassenden und starken Unterstützungssystemen bündeln. Zusammenfassend lässt sich wohl ohne Übertreibung sagen, dass die durch das Projekt angestoßenen Entwicklungen und Weiterentwicklungen das Angebot der Begabten- und Hochbegabtenförderung der gymnasialen Bildungslandschaft in Bayern langfristig prägen werden. Dass diese Wirkung anhält, dazu tragen regelmäßige Nachqualifizierungen der Teams und neuer Teammitglieder sowie jährliche Netzwerktagungen für Teams und Schulleitungen in der ALP bei.

Damit sind wichtige Gelingensfaktoren für Karg Campus und für ein nachhaltiges und wirksames Qualifizierungsprojekt auch der Bund-Länder-Förderinitiative benannt. Sie werden in diesem Bericht nachfolgend näher beleuchtet. Übergeordnet muss das Zusammenspiel und

Engagement aller Beteiligten in diesem Projekt als ein wesentlicher Faktor des Gelingens angeführt werden. Die Kooperationskultur - nicht alleine zwischen den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen, sondern auch innerhalb der regionalen Netzwerke - mag ein „weicher“ Faktor sein, der dennoch in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzen ist. Und schon gar nicht ist es selbstverständlich, dass er sich auf diesem Niveau einstellt. Die personale Perspektive, die der Karg-Stiftung in der Begabtenförderung wichtig ist, trägt letztlich auch das Projekt. Unsere Kooperationspartner aus der PH Karlsruhe und von eVOCATION haben diese dialogische Grundhaltung und einen Austausch auf Augenhöhe in das Projekt eingebracht und vertreten.

Selbstverständlich bedarf es gleichermaßen der „harten“ Faktoren: Ohne angemessene Rahmenbedingungen, ein solides Konzeptgerüst und dessen fachpraktische Ausgestaltung und fachwissenschaftliche Absicherung kann ein gutes Zusammenwirken der Beteiligten alleine nicht zum Erfolg führen. Das Kultusministerium hat diese Rahmenbedingungen bereitgestellt und dabei die Anregungen und Bedarfe der Schulen stets im Blick behalten. Eine angemessene Ressourcenausstattung für die erfolgreiche Teilnahme am Projekt selbst wie für die Aufgaben der Kompetenzzentren auch nach Projektende stellt sicher, dass die von allen unternommenen Anstrengungen weiterhin Wirkung entfalten werden.

Zum vorliegenden Bericht der wissenschaftlichen Begleitung

Die Kooperation mit der Arbeitsstelle Hochbegabung der PH Karlsruhe war für ein so komplexes Projekt eine große Chance. Selten besteht die Gelegenheit, Aspekte der Wirksamkeit eines solchen Projekts direkt auch untersuchen zu lassen. In verschiedenen Studien wurden und werden - es werden hier vorerst Zwischenergebnisse und Einblicke dokumentiert - unter anderem Innovationsprozesse im Projektverlauf in ihren Auswirkungen auf die innere und äußere Schulentwicklung sowie die Wirksamkeit des Projekts auf die Professionalisierung der Lehrpersonen und die Schulentwicklung untersucht und ebenso die Perspektiven der Schulleitungen erhoben.

Nicht weniger bedeutsam als die begleitende Studie ist für uns die Kooperation mit einem wissenschaftlichen Partner im Projekt selbst: für die wissenschaftliche Fundierung in der Umsetzung der Weiterbildungs-, Prozessbegleitungs- und Vernetzungsangebote. Die Arbeitsstelle Hochbegabung sicherte somit zugleich die Qualität des Projekts wie die Weiterentwicklung des Angebotes von Karg Campus.

Die Projektressourcen haben keine großen Sprünge im Stile großer empirischer Bildungsstudien erlaubt. Aus den genannten Gründen sind die Ergebnisse und die daraus noch hervorgehenden Publikationen für unsere Arbeit und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in unserem Themenfeld nicht weniger wichtig. Die Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung bot schließlich die Gelegenheit, eine Dokumentation des Projekts aus wissenschaftlicher Perspektive vorzunehmen. Sie dokumentiert die vielschichtige Arbeit in diesem Qualifizierungsprojekt zur Begabtenförderung und möge Anregungen geben, den einen oder anderen Aspekt in der Schulentwicklung aufzugreifen.

Danksagung

Unser Dank gilt allen genannten Projektbeteiligten für ihren jeweiligen und gemeinsamen Beitrag zu „Karg Campus Schule Bayern“. Dass die vielen Rollen und Aufgaben so produktiv konzentriert wurden, ist Werk der Projektleiterin Dr. Corinna Maulbetsch. Dr. Rolf Kussl und sein Team im Kultusministerium haben nicht nur ein richtiges Projekt zur richtigen Zeit gestartet, sondern es auch mit Beharrlichkeit und in stetem Dialog mit den Schulen begleitet. Ein Projekt wie „Karg Campus Schule Bayern“ kann stets nur Angebote machen. Sie um-

zusetzten und dafür zu sorgen, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern ankommen und ihre Bildungsbedingungen verbessern, können allein die Schulen und die im Projekt beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen. Sie sind es letztlich, die der Karg-Stiftung die Erfüllung ihres Auftrags in der Begabtenförderung ermöglichen. Vor allem ihnen ist es zu verdanken, wenn Projekte wie „Karg Campus Schule Bayern“ wirksam in der Förderung begabter und potenziell leistungsfähiger Kinder und Jugendlicher werden!

Frankfurt am Main, im Juni 2017



Dr. Ingmar Ahl
Vorstand Karg-Stiftung



Dr. Olaf Steenbuck
Ressortleitung Schule Karg-Stiftung

Einleitung

Seit den 1990er-Jahren vollzieht sich im Bereich der Schulentwicklung ein Wandel, durch den die Einzelschulen gestärkt werden. Damit werden Entscheidungskompetenzen zunehmend von der System- auf die Einzelschulebene verlagert und die Akteure erhalten in den Schulen mehr Verantwortung für eigene Entwicklungsprozesse. Dieser Wandel geht mit der Erkenntnis einher, dass „gute Schulen“ (vgl. Fend 2008; Gold 2015) nicht durch äußere Steuerungen entstehen. Vielmehr sind es die schulischen Akteure, also die Schulleitungen, die Lehrpersonen, weitere pädagogische Fachpersonen und auch die Schülerinnen und Schüler, welche die Schulen von innen heraus gestalten und weiterentwickeln.

Dieser Erkenntnis folgend wurde in Bayern im Anschluss an das „Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe (PULSS I)“ zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg (Leitung: Wolfgang Schneider und Eva Stumpf (Universität Würzburg), Franzis Preckel (Universität Trier), Albert Ziegler (Universität Erlangen-Nürnberg)) ein Konzept für ein kooperatives Schulentwicklungsprojekt erarbeitet und auf den Weg gebracht, mit dem Ziel, den Bereichen Personal-, Unterrichts-, Organisations- und Systementwicklung eine neue Richtung zu geben.

Bevor ein Überblick über den Inhalt des Berichts gegeben wird, seien ein paar Anmerkungen vorweg gestattet. Projektberichte haben es in der Regel an sich, dass Papier mit recht trockenen Sätzen gefüllt wird, es wird eben berichtet, nicht erzählt. Und ein Bericht ist auch keine Fiktion, sondern (konstruierte oder gar rekonstruierte) Wirklichkeit. Die Geschehnisse, über die berichtet wird, bleiben meist recht abstrakt, reduziert, auf das Wesentliche beschränkt. Auf eine methodisch saubere Evaluation kommt es an. Dies wird in diesem Bericht nicht anders sein. Und dennoch: Beim Verfassen und auch Lesen dieses Berichts wird einem klar, dass das Projekt Karg Campus Schule Bayern nicht ein x-beliebiges Projekt war. Das beginnt mit der Zusammensetzung der Projektpartner, die vom Anfang bis zum Ende in einem konstruktiven Dialog miteinander standen. Es zeichnet sich aus durch die enorme Dynamik und das Engagement aller Verantwortlichen, insbesondere der beteiligten Schulen, Schulleitungen, Kolleginnen und Kollegen, die sich trotz zahlreicher Belastungen immer wieder neu zum Mit- und Weitermachen motiviert haben, die trotz anfänglicher Skepsis den Mut hatten, sich ganz hinter das Projekt zu stellen und an dessen Umsetzung zunehmend aktiv und kreativ mitzuwirken. Und wenn das Projekt nun offiziell zu Ende geht, so hat es doch eine vielversprechende Zukunft. Die KompeZBF sind alle erfolgreich gestartet. Sie stehen in wechselseitigem Austausch, haben Netzwerke untereinander, in der Region und mit anderen Bundesländern aufgebaut und sie sind dabei, eigenverantwortlich weiterhin kreative Ideen im Sinne einer personorientierten Begabungsförderung zu entwickeln und sie sowohl innerhalb als auch außerhalb der eigenen Schulen zu verwirklichen. Die Schulleiterin eines städtischen Gymnasiums berichtete kürzlich begeistert auf einer Tagung, dass drei Lehrkräfte ihrer Schule an einem Impulstag eines KompeZBF teilgenommen hätten und voller Ideen zurückgekommen seien. Das Drehtürmodell wurde noch in der gleichen Woche umgesetzt. Diese Schulleiterin - und sicher nicht nur sie - wünscht sich, dass auch die städtischen Gymnasien an einem Projekt wie dem Karg Campus Schule Bayern teilnehmen und davon noch mehr profitieren könnten.

Woher diese positive Dynamik und diese Synergien? Aus der Schulentwicklungsforschung weiß man, dass erfolgreiche Prozesse einen pädagogischen Konsens voraussetzen (Fend 1986; Rutter u. a. 1980). Sonst besteht die Gefahr, dass vorhandene Aktivitäten und neu angestoßene Vorhaben in ein beliebiges Nebeneinander gelangen, das den Akteuren über kurz oder lang die Energie entzieht. Eine Besonderheit des Projekts Karg Campus Schule Bayern bestand darin, dass sich alle Verantwortlichen und Beteiligten auf eine bildungstheoretische Grundlage verständigen konnten, die auf einer anthropologischen Theorie des Menschen als Person beruht (vgl. Kapitel 3). Die Personorientierung und die personale Bega-

bungstheorie und -praxis erfordern es, dass alle beteiligten Institutionen und Akteurinnen und Akteure zu einem klaren Verantwortungsbereich übernehmen und zum anderen kontinuierlich und partizipativ in den gesamten Prozess einbezogen werden. Übernahme von Verantwortung, Transparenz, Kooperation und kommunikativer Dialog sind wichtige Grundlagen der Vertrauensbildung. Wechselseitiges Vertrauen in die Expertise der beteiligten Akteure, die Verlässlichkeit im Projektprozess, die inhaltliche Klärung der Ziele und das Ringen um die Formen und Wege, die zu diesen Zielen führen, in Verbindung mit einer kontinuierlichen Reflexion und gegebenenfalls Nachsteuerung, sind nicht hoch genug einzuschätzende Gelingensfaktoren im Projekt.

Überblick über die Abschnitte des Projektberichts

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern wird im Folgenden in sieben Kapiteln dargestellt, in denen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte des Projekts verdeutlicht werden: In den ersten drei Kapiteln geht es um die Beschreibung von Rahmendaten und Grundlegungen, die das Projekt markieren: In Kapitel 1 werden die Projektpartner und ihre jeweiligen Rollen dargestellt. In Kapitel 2 geht es um den strukturellen Aufbau, die Entwicklungsbestandteile und Zielsetzungen des Projektes, die sich im Wesentlichen unter den Begriffen der Personal-, Unterrichts-, Organisations- und Systementwicklung zusammenfassen lassen. Das Projekt Karg Campus Schule Bayern wird hierbei auch auf den Hintergrund theoretischer und empirischer Erkenntnisse rückbezogen und analytisch dargestellt. In Kapitel 3 steht die Personorientierung als theoretische und pädagogische Grundlage des Projekts im Mittelpunkt der Ausführungen. Sie kann als Bindeglied zwischen den einzelnen Handlungs- und Zielebenen betrachtet werden. Es folgen zwei Kapitel, die sich unmittelbar mit dem Beitrag der eVOCATION-Weiterbildung im Projekt (4) und der Rolle und Funktion der Prozessbegleitung (5) im Projektverlauf auseinandersetzen. Beide haben einen entscheidenden Anteil am Erreichen der Projektziele und am Gelingen des Gesamtprojekts. Kapitel 6 bietet eine tabellarische Zusammenfassung der einzelnen Projektphasen und -bestandteile sowie einen Überblick über die jeweils zuständigen Personen. Das siebte Kapitel legt den Fokus auf die wissenschaftliche Perspektive. Dabei geht es zunächst um die Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts, die gezielt auf den Dialog von Theorie und Empirie und bei der empirischen Untersuchung auf die Anwendung mehrerer empirischer Methoden in Kombination setzt. Daraufhin werden erste Einblicke in die Ergebnisse der Begleituntersuchung ermöglicht. Der Abschlussbericht wird gerahmt durch diese kurze Einleitung und einen abschließenden Ausblick.

1 Karg Campus Schule Bayern - Ein Kooperationsprojekt

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern wurde als Kooperationsprojekt konzipiert, das sich insbesondere durch die Zusammenarbeit verschiedener Akteure auszeichnet. In dieser Weise wurden die Ressourcen, die der bayerische Freistaat in der Hochbegabten- und Begabtenförderung besitzt, nicht nur berücksichtigt, sondern die jeweiligen Akteure wurden als Projektpartner betrachtet und mit ihren individuellen Perspektiven und Kompetenzen aktiv in die Ausgestaltung des Projekts einbezogen.

1.1 Beteiligte Partner/Institutionen und Verantwortliche

Eine tragende Rolle im Projekt kam dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) zu, welches nicht nur das Projekt selbst mitverantwortete und eng in die Konzeption eingebunden war, sondern auch im gesamten Prozessverlauf unter der Perspektive der Verbindung von Top-Down und Bottom-Up Strategien als wesentlicher Bezugspunkt und Mitgestalter der Entwicklungsprozesse betrachtet werden kann. Es hatte zusammen mit der Karg-Stiftung, auf die weiter unten noch näher eingegangen wird, die Gesamtleitung des Projekts inne.

Den Freistaat Bayern kennzeichnet ein differenziertes System der schulischen und außerschulischen Hochbegabten- und Begabtenförderung auf verschiedenen Ebenen, Schulstufen und Schulformen. In den Regierungsbezirken bestehen regionale Angebote und Unterstützungssysteme unter der Leitung der Ministerialbeauftragten (MB) und über die Staatlichen Schulberatungsstellen (SB) sowie die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für Hochbegabtenförderung. Drei universitäre begabungspsychologische Beratungsstellen an den Universitäten Würzburg, München sowie Erlangen-Nürnberg können lokal und landesweit Beratungs- und Diagnostikangebote unterbreiten. Im Bereich der frühen Bildung unterstützt das Zentrum für frühe Förderung und Begabung des CJD Nürnberg (Hans-Georg Karg Kindertagestätte) im Rahmen des Konsultationsnetzwerks des Staatsinstituts für Frühpädagogik die Einrichtungsentwicklung landesweit. An der ALP in Dillingen werden überdies Angebote zur Fort- und Weiterbildung schulischen Personals gebündelt und die Professionalisierung zu Themen der Hochbegabten- und Begabtenförderung nicht nur unterstützt, sondern maßgeblich vorangebracht.

Doch auch innerhalb von Schulen sind bereits wichtige Ressourcen in Bayern vorhanden. Im Bereich der Realschulen wird das Projekt der Bestenförderung angeboten. Im gymnasialen Bereich ist nach einem Pilotprojekt am Maria-Theresia-Gymnasium München ein Angebot von Hochbegabtenklassen zunächst an vier, dann an acht Gymnasien verteilt über ganz Bayern entstanden. Diese acht Gymnasien bilden den Ankerpunkt des Gesamtprojekts Karg Campus Schule Bayern, auf sie sind die Zielsetzungen bezogen:

Die beteiligten Gymnasien:

- 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

Diese Schulen wurden für die Teilnahme am Projekt Karg Campus Schule Bayern zum einen aufgrund ihrer bereits erworbenen, z. T. langjährigen Expertise ausgewählt. Und zum an-

deren spielte der Fortbildungsbedarf eine Rolle, der im Vorfeld artikuliert worden war. Denn die vier Gymnasien, die bereits seit über 15 Jahren Begabtenklassen führen, haben von 2008 bis 2012 am Projekt "PULSS - Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe" zur Evaluation der Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg teilgenommen (siehe Einleitung), das von den Landesregierungen getragen und von der Karg-Stiftung unterstützt wurde. Die positiven Ergebnisse der Evaluation gaben Anlass, den Schulentwicklungsprozess der Gymnasien mit Hochbegabtenklassen konsequent weiter zu unterstützen. Die Erkenntnis, dass die beteiligten Lehrkräfte einen erhöhten Fortbildungsbedarf im Bereich der schulischen Begabtenförderung sehen (Schneider/Preckel/Stumpf 2014), hat die Überlegungen zur gezielten Personalentwicklung untermauert.

Die acht beteiligten Gymnasien wurden als pädagogische Handlungseinheiten betrachtet, die sowohl aufgrund ihrer unterschiedlich langen Implementation von Hochbegabtenklassen als auch aufgrund lokaler Besonderheiten unterschiedliche Gestaltungspraktiken und Schwerpunkte besitzen. Das Projekt Karg Campus Schule Bayern wurde in Kooperation von Bayerischem Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und der Karg-Stiftung, konzipiert, umgesetzt und finanziert. Die Karg-Stiftung ist eine im Jahr 1989 von dem Warenhausunternehmer Hans-Georg Karg und seiner Frau Adelheid gegründete gemeinnützige Stiftung mit dem Zweck der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Die Karg-Stiftung versteht sich als Wegbegleiterin des Bildungssystems in der Hochbegabtenförderung.

Ziel der Karg-Stiftung ist es, durch Information und Qualifizierung die Förderung von Hochbegabten zu verbessern und auszubauen. Auf der Grundlage des Konzepts von „Karg Campus“ sucht sie in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Bundesländern, vertreten durch ihre Kultusministerien, oder mit anderen Bildungsträgern Schulen durch Weiterbildung, Prozessbegleitung sowie Netzwerkbildung und -förderung weiter im Bereich Hochbegabtenförderung zu qualifizieren.

Die Karg-Stiftung hat das Projekt Karg Campus Schule Bayern zusammen mit dem StMBW initiiert und entwickelt. Die Arbeitsstelle Hochbegabung (AHBKA) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe kooperierte in Bezug auf die konzeptionelle und inhaltliche Planung sowie die operative Durchführung des Projekts mit der Karg-Stiftung und dem StMBW.

Im Rahmen der AHBKA fanden regelmäßig interne Treffen zur Konzeption, Reflexion, Nachsteuerung und wissenschaftlichen Aufarbeitung der im Projekt ablaufenden Prozesse statt. An diesen Treffen hat auch die Doktorandin im Projekt, Mirjam Maier, teilgenommen. Dr. Corinna Maulbetsch hat das Projekt auf der operativen Ebene geleitet. Damit verbunden war sie maßgeblich verantwortlich für den gesamten Ablauf und die Prozesse im Projekt, mit allen einzelnen Schritten, Planungen, Reflexionen und Nachsteuerungen. Parallel dazu hat sie als Prozessbegleiterin die acht Projektschulen in ihrem jeweiligen Schulentwicklungsprozess begleitet und unterstützt. Auf Steuerungsebene stand sie damit verbunden in kontinuierlichem Dialog mit den Projektpartnern im StMBW (Herr Dr. Kussl) und in der Karg-Stiftung (Herr Dr. Steenbuck).

Die wissenschaftliche Leiterin der AHBKA, Prof. Dr. Gabriele Weigand, hat das Projekt wissenschaftlich begleitet und verantwortet. Damit verbunden stand sie im kontinuierlichen Dialog mit der Prozessbegleiterin und hat mit Blick auf den erfolgreichen Projektverlauf auf der operativen Ebene auch im Prozess interveniert. Prof. Weigand hat gleichzeitig die unmittelbare Brücke zum eVOCATION-Weiterbildungsinstitut hergestellt, für dessen inhaltliche Programmentwicklung und Weiterbildung der Referentinnen und Referenten sie maßgeblich mitverantwortlich ist. Zudem stand sie in kontinuierlichem Austausch mit dem eVOCATION-Verantwortlichen, dem Modulbeauftragten im Karg Campus Projekt, Armin

Hackl, sowie den weiteren im Projekt Karg Campus Schule Bayern tätigen Referentinnen und Referenten.

Thematisch und inhaltlich orientierte sich das Projekt an Fragen der schulischen Hochbegabten- und Begabtenförderung. Projektpartner und Verantwortlicher für die inhaltliche Konzeption und Durchführung der Fortbildungsangebote war das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut. Das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut ist hervorgegangen aus einem europäischen COMENIUS-Projekt zur Entwicklung eines Weiterbildungsprogramms für Personen in der Begabtenförderung und wurde in dessen Nachfolge 2009 gegründet. Das Wirkungsfeld erstreckt sich auf die deutschsprachigen Länder Österreich, Schweiz und Deutschland. Seine Aufgabe besteht in der Weiterbildung von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeitenden, die im Bereich der (Hoch-)Begabungsförderung tätig sind. Grundlage dieses Programms ist eine personorientierte Pädagogik und eine werteorientierte Schulentwicklung. Das dazu entwickelte Curriculum sieht als Formate Kurse für Einzelpersonen, Netzwerkkurse für Länder oder Gruppen von Schulen, Kompaktkurse und Vortragsreihen vor. Die vertiefte Weiterbildung über zwei Jahre kann zu einer akademischen Zertifizierung führen. Die Module des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts bildeten die inhaltliche Grundlage des Projekts. Sie werden in Kapitel 4 näher beschrieben.

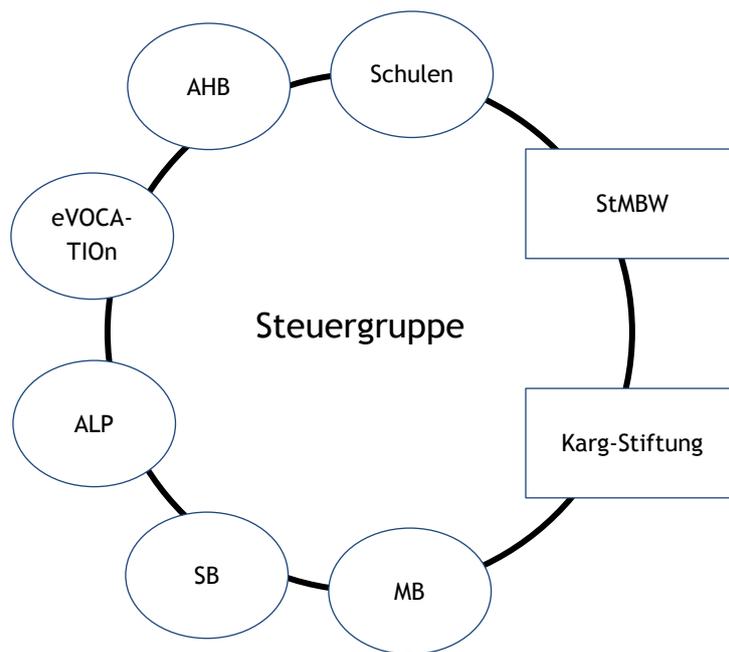
Mit der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen (ALP) war zudem eine landeseigene Institution mit ihren Strukturen und Kompetenzen aktiv in das Projekt eingebunden (federführend StDin Dr. Anita Hereth). An der ALP fanden die zur externen Weiterbildung für die Kompetenzteams und die Schulpsychologinnen und -psychologen durchgeführten insgesamt fünf Intensivkurse sowie die während der Projektlaufzeit geplanten Netzwerktagungen statt.

1.2 Steuergruppe

Damit die Projektziele systematisch entwickelt und umgesetzt werden konnten, wurde über die Projektlaufzeit hinweg eine Projektsteuergruppe eingerichtet.

Zur Steuergruppe gehörten die Leitungspersonen der Kooperationspartner aus dem Ministerium, der Karg-Stiftung, dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut sowie die wissenschaftliche Leitung und die Projektleitung/Prozessbegleiterin. Darüber hinaus gehörte je eine Vertretung und Kontaktperson der staatlichen Schulberatungsstellen (SB), der Schulaufsicht aus den Regierungsbezirken (MB), der Schulleitungen aus den beteiligten Gymnasien und der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP), an der die zentralen Fortbildungen stattfanden, diesem Gremium an.

Abbildung 1: Akteure der Steuergruppe

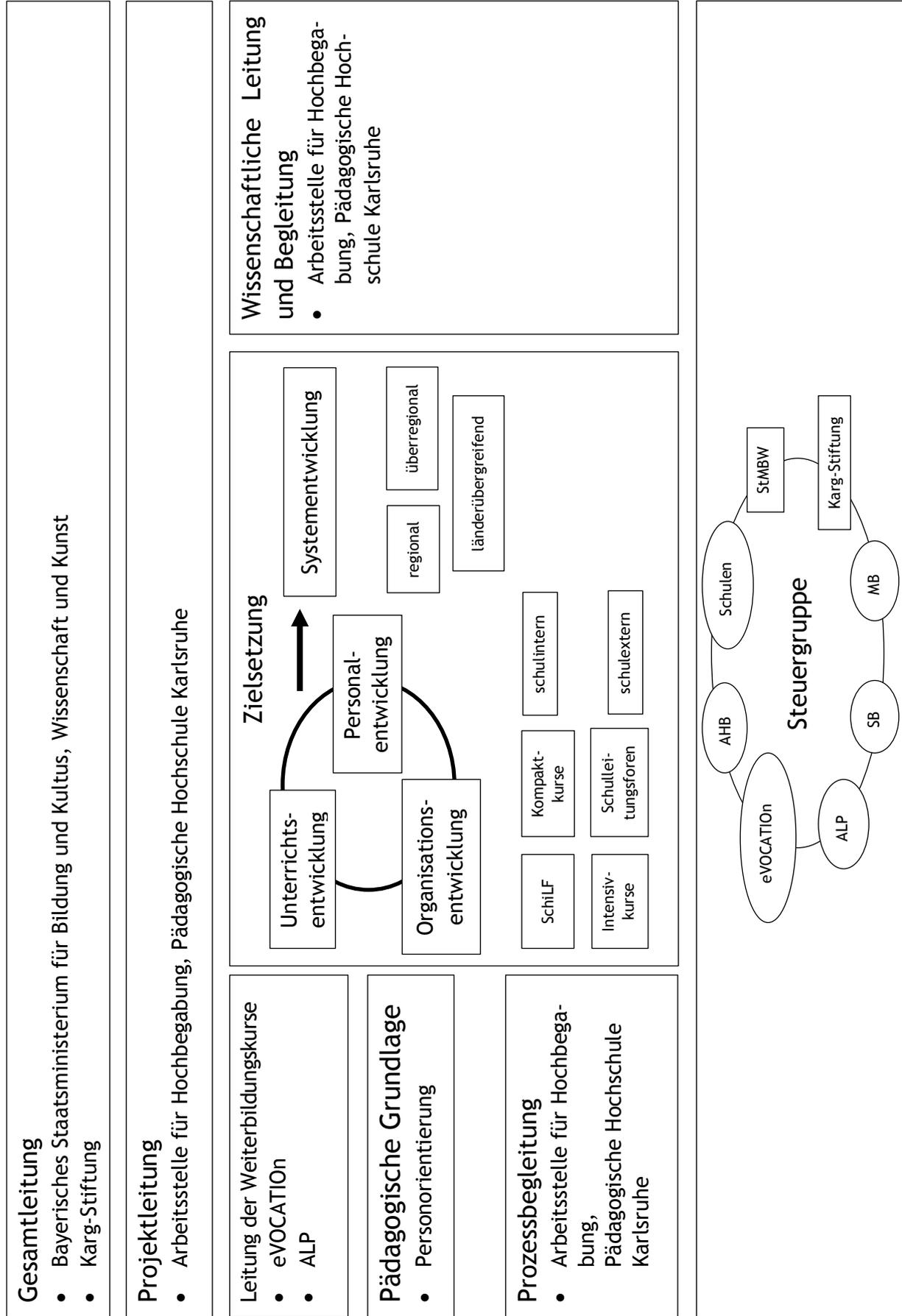


Frau Dr. Maulbetsch war als Prozessbegleiterin der acht Projektschulen maßgeblich für die Kommunikation im Projekt verantwortlich. Dadurch konnten in regelmäßigen Sitzungen der Steuergruppe Anliegen der Schulen, die in den Prozessbegleitungsgesprächen thematisiert und diskutiert wurden, den Projektverantwortlichen rückgespiegelt und Entscheidungen immer wieder neu justiert und an die Schulen kommuniziert werden.

1.3 Gesamtüberblick über die Projektstruktur

Zur Veranschaulichung der Zuständigkeiten und Zusammenhänge der einzelnen Projektpartner mit den Zielsetzungen des Projekts wurde Abbildung 2 erstellt.

Abbildung 2: Übersicht Projektstruktur



2 Struktureller Aufbau, Entwicklungsbestandteile und Zielsetzungen

Der Freistaat Bayern verfügt, wie beschrieben, bereits über ein differenziertes System der Begabungs- und Hochbegabtenförderung in verschiedenen Schulstufen und Schulformen. Dieses sollte im Projekt Karg Campus Schule Bayern systematisch weiterentwickelt und flächendeckend ausgebaut werden. Die positiven Ergebnisse der PULSS-Studie waren Anlass, die Schul- und Unterrichtsentwicklung für die schulische Begabtenförderung an den acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in sieben verschiedenen Regierungsbezirken (zwei Gymnasien liegen in Oberbayern) konsequent weiter zu unterstützen und durch Fortbildungsangebote und Netzwerkarbeit zu begleiten. Ziel des Projektes Karg Campus Schule Bayern sollte nun sein, die bereits an diesen acht Gymnasien erarbeiteten Erkenntnisse und Strukturen über die einzelnen Schulen hinaus im System der Begabtenförderung in Bayern zu verankern. Zusammen mit der Karg-Stiftung, die sich seit 1989 als Wegbegleiterin des Bildungssystems in der Begabtenförderung versteht, wurde zu diesem Zwecke das weiter unten ausführlicher beschriebene Konzept für das Projekt Karg Campus Schule Bayern entwickelt. Das Projekt fußt auf einer Grundidee der Karg-Stiftung. Das Grobkonzept wurde von der Karg-Stiftung und dem StMBW vereinbart. Das Feinkonzept wurde dann in Kooperation mit der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe (AHBKA) unter der wissenschaftlichen Leitung der Bildungswissenschaftlerin Gabriele Weigand und dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut (Würzburg) ausgearbeitet. Die Qualifizierungsmodule für die Lehrerfortbildungen zu Grundlagen, Konzepten und Praxismodellen schulischer Begabtenförderung stammen aus dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut.

Das Kooperationsprojekt Karg Campus Schule Bayern ist als Projekt der Schulentwicklung der acht beteiligten Gymnasien und einer umfangreichen Systementwicklung konzipiert. Schulentwicklung wird in der gängigen Literatur als Trias von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung bezeichnet (Bohl et al 2010; Rolff 2016). In Übereinstimmung mit dem wissenschaftlichen Diskurs wird demzufolge im vorliegenden Abschlussbericht zwischen Organisationsentwicklung und dem umfassenderen und diesen Aspekt integrierenden Konzept der Schulentwicklung unterschieden. Dies ermöglicht eine noch klarere Abgrenzung der jeweiligen Zielsetzungen des Projekts und eine spezifische Darstellung der einzelnen Projektkomponenten. Durch die Verwendung des Begriffs der Schulentwicklung als übergeordnetes Konstrukt werden zugleich der innere Zusammenhang und das Aufeinanderbezogenheit der einzelnen Teilkomponenten betont, die für die Entwicklung der Schulen bedeutsam sind.

Zielsetzung des Projekts war die Qualifizierung und Entwicklung der acht beteiligten Gymnasien zu Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF). Diese „unterstützen die Gymnasien im jeweiligen Bezirk bei der Weiterentwicklung der Begabtenförderung und bei der Etablierung der Begabtenförderung als Thema der Schulentwicklung in folgenden Aufgabenfeldern:

- Information und Beratung
 - Begabungen erkennen und anerkennen
 - Begabte begleiten und beraten
 - personorientiert lehren und lernen
- Fortbildung
 - besonders begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht und darüber hinaus fördern
 - förderliche schulische Rahmenbedingungen schaffen
 - spezifische und modellhafte Förderkonzepte kennenlernen und umsetzen
- Hospitation
 - praxisorientierte Erfahrungen weitergeben

- Einblicke in begabungsfördernden Unterricht erhalten
- **Netzwerkbildung**
gemeinsam mit dem bzw. der Ministerialbeauftragten
 - vorhandene Angebote bündeln
 - bestehende Strukturen vernetzen
 - Impulse zur Weiterentwicklung der Begabtenförderung geben und erhalten“ (StMBW 2016).

Das Zitat verdeutlicht: Neben der Entwicklung der Einzelschulen zu Kompetenzzentren ging es im Projekt auch um Systementwicklung (vgl. hierzu auch Kap. 2.3): Die Konzeption des Projekts sieht, veranlasst durch die Förderung der Prozesse von Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung in den einzelnen Schulen, auch die Weiterentwicklung des bayerischen Schulsystems in Richtung auf ein noch leistungstärkeres und in noch höherem Maße begabungsförderndes Schulsystem vor.

Beide Zielebenen werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und Realisierung im Projekt konkretisiert.

Schulentwicklung wird in der einschlägigen Literatur heute primär verstanden als die Entwicklung von Einzelschulen (Bohl et al. 2010; Rolff 2016). Einzelschulen bilden in der theoretischen Konzeption von Schulentwicklung in doppelter Hinsicht das Zentrum von Entwicklungsprozessen: Einerseits wird erwartet, dass Schulentwicklung von den Einzelschulen ausgeht und hier beginnt; andererseits wird der Einzelschule mit ihrem spezifischen Profil, und nicht dem Gesamtsystem, bei der Entwicklung der Vorrang zugesprochen (Rolff 2012).

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern stellt diesbezüglich insofern eine Besonderheit dar, als es die Makroebene der Politik und Schulverwaltung, die Mesoebene der Einzelschule und die Mikroebene des Unterrichts zu vereinen versucht (vgl. Fend 2008). Ergebnisse der PULSS I - Studie (Schneider/Preckel/Stumpf 2014), nach denen Lehrkräfte von begabten Schülerinnen und Schülern einen besonderen Fortbildungsbedarf haben, wurden zum Anlass für die Konzeption und Zielsetzung des Projekts Karg Campus Schule Bayern. Zugleich wurde bei der konkreten Umsetzung des Projekts aber versucht, die vorgegebenen Zielsetzungen mit den vorhandenen individuellen Profilen, Schwerpunkten und Konzepten der Einzelschulen abzustimmen und diese von dort aus weiterzuentwickeln. Darin liegt der Ausgangspunkt für die konkrete Veränderung der acht Einzelschulen.

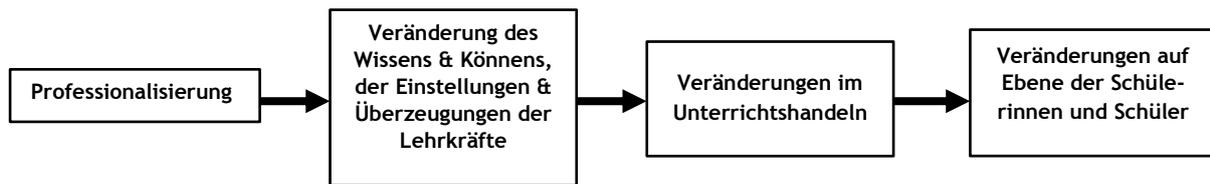
Wie oben genannt, beruht die Entwicklung von Schulen auf den drei Prozessbereichen der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung (Rolff 2016). Diese wurden im Projekt Karg Campus Schule Bayern als die wesentlichen Prozesse betrachtet, um dem genannten Anspruch der Vernetzung von Makro-, Meso- und Mikrosteuerung zugunsten einer optimal unterstützten und koordinierten Schulentwicklung zu entsprechen. Wenngleich diese drei Bereiche nicht gänzlich isoliert voneinander zu betrachten sind, sondern in der Praxis ineinandergreifen, was in besonderem Maße in dem diese drei Elemente integrierenden Begriff der Schulentwicklung zum Ausdruck kommt, so sollen sie hier dennoch getrennt dargestellt und expliziert werden, um den strukturellen und inhaltlichen Aufbau des Projekts verdeutlichen zu können.

2.1 Personalentwicklung (PE)

Schulen sind von Personen gestaltete Organisationen. Das Akteurshandeln, allen voran das der Schulleitung und Lehrkräfte, prägt die institutionelle Ausgestaltung maßgeblich. Sollen Schulen weiterentwickelt werden, so sind sie vor allem auf das Weiterlernen ihrer handelnden Akteure angewiesen (Senge 1998). Zwar sind Konzepte der Personalentwicklung keineswegs auf Formate der Fortbildung beschränkt, diese können jedoch als zentrales

Instrument entsprechender Prozesse identifiziert werden. Die Ziele der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften lassen sich vereinfacht in Abbildung 3 darstellen:

Abbildung 3: Ziele von Lehrerfort- und -weiterbildung



Auch wenn im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs Konsens darüber besteht, dass nicht von einer einfachen kausalen und linearen Wirkungskette auszugehen ist, so verdeutlicht die Grafik dennoch, welche Wirkungen von guten Fortbildungen erwartet werden: Durch eine Veränderung des Wissens und Könnens sowie der Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte, soll sich deren unterrichtspraktisches Handeln optimieren und dadurch das Lernen und Leisten der Schülerinnen und Schüler verbessern.

Die Komplexität entsprechender Prozesse, insbesondere im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, in denen es nicht nur darum geht, einzelne Lehrkräfte individuell fortzubilden, sondern ganze Schulkollegien, sowie deren Unterricht und die Schule als Organisation zu verändern, ist jedoch deutlich höher. Dies erfordert wiederum den Entwurf eines neuen Konzepts von Professionalisierung, in dem Kontextfaktoren von Schulen stärker berücksichtigt werden. Ein solches Konzept oder gar eine Theorie liegt bislang im wissenschaftlichen Diskurs noch nicht vor. Diese Forschungslücke zu schließen ist ein zentraler Gegenstand der im Projekt verankerten Promotionsarbeit von Mirjam Maier (Abschluss und Publikation 2018; Titel der Arbeit: Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog).

Zur Weiterqualifizierung und Vernetzung der Lehrkräfte und Schulleitungen wurde an der AHBKA in Kooperation mit eVOCATION ein Gesamtkonzept unterschiedlicher Fortbildungsformate entwickelt und mit der Prozessbegleitung verzahnt. Die Konzeptionsarbeit basiert auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Wirkung von Lehrerfortbildungen und Organisationsberatung (siehe Literaturverzeichnis). Dazu wurde die neuere deutschsprachige und internationale Literatur aufgearbeitet, die auch im Promotionsvorhaben von Mirjam Maier verarbeitet wird.

Die verschiedenen Fortbildungsformate und Veranstaltungen wurden adressatengerecht für die unterschiedlichen Zielgruppen entwickelt. Inhaltlich wurden die Fortbildungen von eVOCATION unter Leitung von OStD a. D. Armin Hackl und Prof. Dr. Weigand konzipiert und von Referentinnen und Referenten des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts durchgeführt (zur näheren Beschreibung der eVOCATION-Weiterbildungskonzeption s. Kapitel 4).

Die Fortbildungsinhalte basieren vorwiegend auf der theoretischen Grundlegung einer „Schule der Person“ (Weigand 2004; 3. Nachdruck 2011; Weigand/Hackl/Müller-Oppliger/Schmid 2014) und einer damit einhergehenden personalen Pädagogik. Ausgehend von den Inhalten der Fortbildungen orientierten sich die angestrebten Schulentwicklungsprozesse für die Bereiche der Unterrichts- und Organisationsentwicklung stark an den mit dem Personbegriff verbundenen Werten der Verantwortung und der Partizipation (vgl. Hackl 2014; Maulbetsch 2014). Der inhaltliche Hintergrund der Fortbildungsangebote entspricht dem mit den Schulen entwickelten Grundverständnis zur Begabungs- und Hochbegabtenförderung (vgl. Kap. 3.4).

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern fokussierte vier verschiedene Formate der fortbildungsbezogenen Personalentwicklung der Lehrkräfte sowie der Schulleitungen:

- Schulinterne Angebote zur grundlegenden Information und Orientierung in projektbezogenen Fragen der schulischen Begabtenförderung für die Gesamtkollegien: schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)
- Intensive Qualifizierung eines Teams aus drei Lehrkräften pro Schule („Kompetenzteam“): schulexterne Intensivkurse / ALP in Dillingen
- Praxisorientierte Qualifizierung eines erweiterten Teams aus dem Kollegium: schulinterne Kompaktkurse
- Qualifizierung und Beratung der Schulleitungen: schulexterne Schulleitungsforen / ALP in Dillingen

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern überwindet mit diesem Konzept vor allem die isolierte Perspektive auf das individuelle Weiterlernen der Lehrkräfte, was als bedeutsam für die Wirksamkeit von Fortbildungen betrachtet werden kann (Caena 2011). Im Zentrum steht die Entwicklung des Kollegiums und damit verbunden die Kontextualisierung der Inhalte in den Einzelschulen. Dies entspricht einer weiteren Erkenntnis aus der Schulentwicklungsfor schung, wonach ‚gute Schulen‘ nicht durch äußere Steuerung entstehen, sondern vielmehr durch die Akteure, also die Schulleitungen, die Lehrpersonen, weitere pädagogische Fachpersonen und auch die Schülerinnen und Schüler, von innen heraus gestaltet und weiterentwickelt werden (vgl. Gold 2015; Shulman 2004). Konsequenterweise bindet das Projekt Karg Campus Schule Bayern die Schulleitungen der acht Gymnasien durch Fortbildungs- und Beratungsangebote sowie Austauschforen in den Schulentwicklungsprozess mit ein. Ihre Unterstützung und ihr inhaltliches Engagement können als zentral für das Gelingen und die Umsetzung des Projekts an den Einzelschulen betrachtet werden (vgl. Timperley et al. 2007). Im Nachfolgenden werden die einzelnen Fortbildungsformate aus Sicht des Schulentwicklungsdiskurses näher erläutert:

2.1.1 Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)

In Rahmen der SchiLF-Veranstaltungen wurden die Gesamtkollegien über die Konzeption und Zielsetzung des Projekts informiert und grundlegend in das Thema „Personorientierte Begabungsförderung“ eingeführt. Sie bildeten den inhaltlichen Einstieg der Schulen bzw. des Gesamtkollegiums in das Projekt. Das übergeordnete Ziel der SchiLF-Veranstaltungen bestand darin, alle Lehrkräfte der beteiligten Schulen von Anfang an am Projekt teilhaben zu lassen, sie als Mitgestalter und Partner zu betrachten. Zudem erschien es wichtig, das gesamte Kollegium - im Sinne gelingender Schulentwicklungsprozesse - für die weitere schulkontextspezifische Arbeit zu sensibilisieren. Anregungen aus dem Kollegium wurden von den Referentinnen und Referenten und der Prozessbegleiterin aufgenommen und so weit wie möglich in den weiteren Projektverlauf eingebracht.

Nach den Erstgesprächen mit der Prozessbegleiterin wurden die Gesamtkollegien der Schulen zu Beginn des Projekts von eVOCATION-Referentinnen und Referenten im Rahmen einer SchiLF-Veranstaltung inhaltlich in das Thema „Personorientierte Begabungsförderung“ eingeführt. Die Prozessbegleiterin hat in Absprache mit den jeweiligen Referentinnen und Referenten von eVOCATION die Fortbildungen organisiert und alle Schulen im Vorfeld mit einem Anschreiben und einer Agenda informiert. Im Rahmen dieser SchiLF-Veranstaltungen hat die Prozessbegleiterin die Kollegien über die Konzeption und die Zielsetzung des Gesamtprojekts informiert. Der Zeitraum der SchiLF-Veranstaltungen erstreckte sich von Februar bis April 2015.

2.1.2 Intensivkurse an der ALP Dillingen

An jeder Schule wurden Kompetenzteams, bestehend aus drei Personen, gebildet. Dieses Kompetenzteam kann als schulinterne Steuergruppe betrachtet werden, welche gemeinsam mit der Schulleitung für die konkrete Umsetzung des Projekts an der jeweiligen Einzelschule verantwortlich war. Mitglieder der Kompetenzteams waren überwiegend Lehrkräfte, an einzelnen Schulen durch deren Schulpsychologinnen und -psychologen ergänzt. Diese Teams sowie die Schulpsychologinnen und -psychologen der Schulen, in denen diese nicht Teil des Kompetenzteams waren, wurden schulextern an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen intensiv fortgebildet. Die Fortbildungen fanden insgesamt fünfmal jeweils 2,5 Tage statt. Inhaltlich wurde das Thema der „Personorientierten Begabungsförderung“ intensiviert. Die Konzeption der Intensivkurse beruhte auf den fünf Grundmodulen der Fortbildungen des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts:

- Person und Begabung - Grundlagen einer personorientierten Begabungsförderung
- Personorientiert Lehren und Lernen
- Begabungen erkennen und anerkennen
- Schülerinnen und Schüler beraten und begleiten
- Fortbildungen gestalten und Schule entwickeln

In Abweichung und Ergänzung zur regulären Modulkonzeption des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts fokussierte das fünfte Fortbildungsmodul auch die Weiterbildung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer zukünftig eigenen Rolle als Fortbildnerinnen und Fortbildner im Rahmen ihrer Tätigkeit im Kompetenzzentrum. (Zur genaueren inhaltlichen Ausgestaltung der Module s. Kapitel 4.4.3).

Die Ausschreibungen der Kurse und die Einladungen wurden über die ALP (Dr. A. Hereth) in Absprache mit der Projektleiterin und dem Ressortleiter Schule der Karg-Stiftung organisiert.

Die Projektleiterin hat an den Intensivkursen teilgenommen und mit Blick auf die Bedarfe der Teilnehmenden im Rahmen der anschließenden Prozessbegleitung aktuelle Themen aus dem Projektverlauf aufgegriffen und mit den Betreffenden diskutiert. Daneben hat sie jeweils in Absprache mit den Referentinnen und Referenten und Armin Hackl, dem Modulbeauftragten von eVOCATION, die Transferaufgaben zu den Fortbildungsinhalten mit den Teilnehmenden besprochen und Austauschphasen in den Folgekursen moderiert. Durch diese Verzahnung von inhaltlichen Weiterbildungen und Prozessbegleitung haben sich sichtbare Synergien in den Schulentwicklungsprozessen ergeben. Die Intensivkurse fanden über einen weiten Teil des Projektzeitraums hinweg statt, sie starteten im Februar 2015 und wurden im Juni 2016 abgeschlossen.

2.1.3 Kompaktkurse an den einzelnen Schulen

Die Kompaktkurse wurden konzeptionell als schulinterne Lehrerfortbildungen gestaltet. Im Unterschied zu den, ebenfalls an allen acht Schulen stattfindenden, einführenden SchILF-Veranstaltungen nahm hier allerdings nicht das gesamte Kollegium teil. Das Angebot richtete sich vielmehr an alle am Projekt bzw. an dessen Inhalten interessierten Lehrkräfte der Schulen, die sowohl aus den Teams der Begabtenklassen als auch aus den Regelklassen stammen konnten. Optimalerweise nahmen interessierte Lehrkräfte an allen drei Kompaktkursen teil, die nach Rücksprache mit den Schulleitungen an den einzelnen Schulen im Umfang von etwa drei Zeitstunden durchgeführt wurden. Durch diesen festen Kollegenkreis sollten nicht nur einzelne Lehrkräfte punktuelle Einblicke erhalten, sondern eine vertiefte Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Arbeit und eine weiterführende Kommunikation

und Kooperation innerhalb der Kollegien im Sinne der inneren Schulentwicklung angestoßen und gewährleistet werden. Die teilnehmenden Kollegien erhielten so einen tiefergehenden Einblick in die verschiedenen Themen des Projekts.

Inhaltlich wurden die Module 1 bis 4 des eVOCATION-Curriculums, die auch Gegenstand der Intensivkurse waren, vermittelt. Dies geschah, aufgrund der zeitlichen Begrenztheit, in komprimierter Form. Gleichzeitig wurde von eVOCATION eine Auswahl an inhaltlichen Schwerpunkten und Referentinnen und Referenten zur Verfügung gestellt, sodass die Schulen entsprechend ihrer Bedarfe und Interessen wählen konnten. Durch die Einbindung einer größeren Anzahl an Lehrkräften der einzelnen Schulen wurde eine breitere Verfügbarkeit der Projektinhalte ermöglicht und gewährleistet. Entsprechend der theoretischen Einsichten in gelingende SchiLF-Veranstaltungen wurden diese Kompaktkurse insbesondere auch an die unterrichtliche und schulische Praxis der Teilnehmenden angepasst. Es wurden Voraussetzungen für die Umsetzung im eigenen schulischen und unterrichtlichen Alltag und deren Konsequenzen thematisiert und mit den Teilnehmenden an konkreten Fallbeispielen diskutiert. Insbesondere der dritte Kompaktkurs eröffnete die Möglichkeit, den Bedarfen der Einzelschulen thematisch und inhaltlich zu entsprechen, indem eigene Themenschwerpunkte gewählt werden konnten. Methodisch erwies sich ein Wechsel von theoretischen Inputphasen, individuellen oder auch gemeinsamen Reflexionen und der kollegialen Arbeit an konkreten Frage- und Problemstellungen für die Teilnehmenden als äußerst ergiebig.

Kompaktkurse 1 (06-07/2015)

Die ersten Kompaktkurse dienten der anthropologischen und theoretischen Grundlegung des gesamten Fortbildungs- und Schulentwicklungsprozesses. Sie beinhalteten die Thematik: „Person und Begabung - personorientiert lernen“.

Sechs Kompaktkurse fanden in Verbindung mit den ersten Prozessbegleitungsgesprächen statt. Sie wurden jeweils am Nachmittag (in der Regel von 14-17 Uhr) für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen angeboten.

Die Projektleiterin hat in Absprache mit den jeweiligen Referentinnen und Referenten von eVOCATION die Fortbildungen koordiniert und alle Schulen im Vorfeld mit einem Anschreiben und einer Agenda informiert. Für die schulinterne Teilnehmerverwaltung erhielten die Schulen von der Projektleiterin jeweils eine Teilnehmerliste zum Ausfüllen.

Zu Beginn der Kompaktkurse hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einführend über die Organisationsstruktur des Projektes, den aktuellen Entwicklungsverlauf und über die Fortbildungskonzeption „Kompaktkurs“ informiert und weiterführende Fragen beantwortet (siehe Kapitel 5).

Kompaktkurse 2 (11/2015-03/2016)

Die Kompaktkurse 2 fanden zum Thema „Begabungen anerkennen - Lernende begleiten“ statt. Um die Fortbildungsinhalte mit Blick auf die Bedürfnisse der teilnehmenden Kollegien möglichst passgenau anzubieten, erhielten die Schulen im Vorfeld einen Auswahlbogen zum Ankreuzen. Der Auswahlbogen wurde während der Netzwerktagung im Oktober 2015 vom Modulbeauftragten eVOCATION (OStD a. D. Armin Hackl) vor Ort ausgewertet. Die Referentinnen und Referenten wurden entsprechend der Wünsche der Schulen von eVOCATION in Absprache mit der Projektleiterin ausgewählt und konnten ggf. bereits bei der Netzwerktagung Kontakt mit den Schulleitungen aufnehmen.

Sechs Kompaktkurse fanden erneut in Verbindung mit den Gesprächen zur Prozessbegleitung statt. An zwei Schulen (Deutschhaus-Gymnasium und Markgräfin-Wilhelmine-

Gymnasium) fand der zweite Kompaktkurs an einem anderen Tag statt. Alle Kompaktkurse wurden nachmittags (in der Regel von 14-17 Uhr) für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen angeboten.

Die Projektleiterin hat in Absprache mit dem jeweiligen Referenten von eVOCATION die Fortbildungen koordiniert und alle Schulen im Vorfeld mit einem Anschreiben und einer Agenda informiert. Für die schulinterne Teilnehmerverwaltung erhielten die Schulen jeweils eine Teilnehmerliste.

Zu Beginn der Kompaktkurse hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einführend über die aktuellen Entwicklungsprozesse des Projektes auf der Steuerungsebene und über die Aufgabenfelder der zukünftigen Kompetenzzentren und damit verbundenen Anforderungen an die Schulen informiert und weiterführende Fragen beantwortet.

Kompaktkurse 3 (03-05/2016)

Die Besonderheit der dritten Runde der Kompaktkurse bestand darin, dass jede Schule die Möglichkeit hatte, aus einem Themenpool, der auf Anregung der AHBKA von eVOCATION ausgearbeitet und angeboten wurde, ein passendes Thema sowie eine geeignete Referentin oder einen geeigneten Referenten auszuwählen. Hierbei wie an zahlreichen weiteren Planungsmomenten zeigten sich Vorteile aufgrund der Doppelrolle von wissenschaftlicher Leitung der AHBKA und eVOCATION-Leitung.

Die Projektleiterin entwickelte für die dritte Runde der Kompaktkurse ein passendes Verfahren zur Vorgehensweise:

Die Schulen erhielten ein Anschreiben mit der Möglichkeit, Themen zu priorisieren und, sofern gewünscht, die Reflexion bisheriger Inhalte und Prozesse sowie konkrete Fragen, die die Kollegien aktuell bewegten, zu benennen. Die darauf folgende inhaltliche Koordination und die Organisation sowie die Kommunikation mit den Schulen übernahm die Projektleiterin in Absprache mit eVOCATION.

Sieben Kompaktkurse fanden erneut in Verbindung mit den Prozessbegleitungsgesprächen statt. Am Dürer-Gymnasium fand der dritte Kompaktkurs aus organisatorischen Gründen zeitversetzt statt. Die Kompaktkurse wurden wie bewährt nachmittags (in der Regel von 14-17 Uhr) für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen angeboten.

Nachdem festgelegt war, welche Schulen welches Thema wünschen, hat die Projektleiterin in Absprache mit den jeweiligen Referentinnen und Referenten die Fortbildungen koordiniert und alle Schulen im Vorfeld mit einem Anschreiben und einer Agenda informiert. Für die schulinterne Teilnehmerverwaltung erhielten die Schulen jeweils eine Teilnehmerliste.

Zu Beginn der Kompaktkurse hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einführend über die aktuellen Entwicklungsprozesse des Projektes auf der Steuerungsebene und über die Aufgabenfelder der Kompetenzzentren am Beispiel der Strukturvorlage für die Homepages informiert und weitergehende Fragen beantwortet.

2.1.4 Ausgestaltung der Personalentwicklung

Die Konzeption sämtlicher Maßnahmen orientierte sich an nationalen und internationalen Erkenntnissen zur Wirksamkeit von Fortbildungsveranstaltungen. Im Mittelpunkt stand stets der Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft.

- Orientierung an den schulischen Voraussetzungen

Das gesamte Projekt war als Schulentwicklungsprojekt konzipiert, das unter Berücksichtigung der lokalen Voraussetzungen und Bedarfe Prozesse der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung angeregt, verstärkt und unterstützt hat. Diese Verortung auf der Ebene der Einzelschule und die damit zusammenhängende Orientierung an den örtlichen Begebenheiten können als zentral für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen betrachtet werden (McLaughlin/Talbert 2006). Demnach war es ein zentrales Anliegen des Projekts, den Rückbezug auf die lokalen Bedingungen, vor allem auch im Rahmen der SchiLF und Kompaktkurse, im Auge zu behalten und sicherzustellen. Dies erfolgte insbesondere durch die Prozessbegleiterin, aber auch in kontinuierlicher Absprache zwischen ihr, den eVOCATION-Referentinnen und -Referenten und dem eVOCATION-Verantwortlichen sowie der AHBKA.

- Dauer

Die empirischen Ergebnisse zur Bedeutung der Dauer von Fortbildungsveranstaltungen sind uneinheitlich (vgl. bspw. Yoon et al. 2007 und Timperley et al. 2007). Tendenziell deuten die Resultate darauf hin, dass die Dauer von Fortbildungsveranstaltungen alleine kein hinreichender Faktor für deren Erfolg ist (Timperley et al. 2007). Es wird jedoch davon ausgegangen, dass den Lehrkräften durch eine längere Dauer mehr Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, welche das wirksame Lernen im Rahmen von Professionalisierungsprozessen unterstützen (Lipowsky/Rzejak 2012). Entsprechend wurde das Projekt über eine Laufzeit von etwas mehr als 1,5 Jahren konzipiert und fokussierte die kontinuierliche Weiterprofessionalisierung der Lehrkräfte und Schulleitungen über diesen Zeitrahmen hinweg. Zentral kommt es dabei auf die Frage an, welche Lernmöglichkeiten den Lehrkräften in der jeweiligen Zeit zur Verfügung gestellt werden (Timperley et al. 2007).

- Lernformen

Hinsichtlich der Frage der Lernformen bzw., allgemeiner formuliert, nach der Wirksamkeit bestimmter Fortbildungsmethoden zeigt sich, dass insbesondere die Ermöglichung vielfältiger Lernformen bedeutsam ist (Timperley et al. 2007; Lipowsky 2011). Als wesentlich wird das Erleben des Conceptual Change betrachtet (Lipowsky 2011). Dieser bezog sich im Fall des Projekts Karg Campus Schule Bayern auf folgende Bereiche:

- Theoretische Erkenntnisse
- Aufbau neuer Wissens- und Praxisformen
- Änderung der Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte.

Alle drei Bereiche beziehen sich auf die personorientierte Wahrnehmung und Förderung von Begabungen der Schülerinnen und Schüler in den Hochbegabtenklassen ebenso wie in den Regelklassen. Methodisch standen neben individuellen und kollektiven Arbeitsphasen Fachvorträge, Diskussionen, die Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, Transfer-, Übungs- und Reflexionsphasen u. v. m. im Mittelpunkt der Veranstaltungen. Ziel war es, im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ ein möglichst breites Spektrum an Formen und Methoden und Verfahren anzubieten, das während der Fortbildungen erfahren werden konnte, um anschließend im Unterricht angewandt zu werden.

- Ermöglichung von Übungs-/Transferphasen und Reflexion der Erfahrungen

Die Ermöglichung von Übungs- und Transferphasen sowie die darauf aufbauende Reflexion der Erfahrungen wird im Rahmen von Professionalisierungsprozessen als entscheidend betrachtet und folglich deren Integration in Fortbildungen gefordert. Die Konzeption des Projekts sah demzufolge vor, dass die Lehrkräfte zwischen den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen Aufgaben erhielten, die es ihnen ermöglichten, ihr gewonnenes theoretisches

Wissen aktiv in der täglichen Praxis zu reflektieren und erfahrbar zu machen. Diesem Anspruch stellten sich die Teilnehmenden an den Kompaktkursen aufgrund der kurzen Dauer und nicht vertieften Beschäftigung mit den Inhalten im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Mitglieder der KompeZBF dagegen setzten sich in den Phasen zwischen den Intensivkursen eigenständig und eigenverantwortlich mit den in den jeweiligen Kursen bekannt gegebenen Arbeitsaufträgen intensiv auseinander. Im Wesentlichen bestanden diese darin, das hinzugewonnene theoretische Wissen, neue Erkenntnisse und Ideen in ihr unterrichtliches Handeln zu integrieren und zu erproben. Durch das Erleben der Wirksamkeit von Veränderung des eigenen unterrichtlichen Handelns kann wiederum die Wirksamkeit der Fortbildungsveranstaltungen unterstützt werden (Lipowsky/Rzejak 2012). Vor allem die Teilnehmenden der Intensivkurse erhielten im jeweils darauf folgenden Kurs zudem immer wieder die Möglichkeit, sich über ihre eigenen Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam mit den Referentinnen und Referenten zu reflektieren. Aber auch im Rahmen der Kompaktkurse wurde eine gemeinsame Reflexion von Erfahrungen und gegebenenfalls auftretenden Problemen ermöglicht. Die Bedeutung des kollegialen Austausches, der individuellen Reflexion oder der gemeinsamen Reflexion in Tandems oder Teams wurde im Laufe des Projekts Karg Campus Schule Bayern zunehmend deutlich und durch eigene oder die von Referentinnen und Referenten eingebrachten Erfahrungen nachdrücklich bewusst.

- Beratung und Begleitung

Die Rolle der Lehrerfortbildnerinnen und Lehrerfortbildner hat sich in den vergangenen Jahren zentral gewandelt. Sie erfüllen nicht mehr nur die Funktion der Wissensvermittlerin und Wissensvermittler, sondern sie werden als mitverantwortlich für die Gestaltung der Veränderungsprozesse auf Seiten der Lehrkräfte betrachtet. Die Begleitung der lernenden Lehrkräfte wird als ein wichtiger Faktor für die tatsächliche Veränderung auf Seiten der Lehrkräfte angenommen (Lipowsky 2009; Lipowsky/Rzejak 2012; Garet et al. 2001). Dementsprechend wurden die Schulen und Lehrkräfte im Projekt Karg Campus Schule Bayern in doppelter Weise begleitet: einerseits durch die kontinuierliche fachliche Begleitung von eVOCATION-Referentinnen und -Referenten im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen und andererseits durch die kontinuierliche Prozessbegleitung durch die Arbeitsstelle Hochbegabung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, welche wiederum in einem sehr engen Austausch mit dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut stand.

- Gemeinsames Lernen von Lehrkräften im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften

Das gemeinsame Lernen von Lehrkräften gilt nicht per se als hinreichender Faktor für den Erfolg von Fortbildungsveranstaltungen. Werden allerdings bestimmte Bedingungen für die Gestaltung der Lerngemeinschaften berücksichtigt, so sind gemeinsame Lernprozesse Erfolg versprechend (Timperley et al. 2007; Lipowsky/Rzejak 2012; Lipowsky 2011). Folgende von Timperley et al. (2007) als wirksam identifizierte Faktoren wurden im Projekt Karg Campus Schule Bayern berücksichtigt:

- Die Fortbildungen und auch die Prozessbegleitungsgespräche waren dialogisch angelegt und enthielten die Möglichkeit, neue Verständnisse zu entwickeln und ggf. problematische Überzeugungen zu verändern.
- Die Wirkungen des Handelns der Lehrkräfte bezogen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler wurden kontinuierlich reflektiert und erörtert.

Beide Aspekte wurden auch auf das theoretische Verständnis des (Hoch-)Begabungsbegriffs und auf die Unterrichtsgestaltung für (hoch)begabte Schülerinnen und Schüler in den Begabten- und in den Regelklassen bezogen (s. auch Ausführungen zum „Conceptual Change“).

Das gemeinsame Lernen der Lehrkräfte wurde im Projekt sowohl schulintern (SchiLF, Kompaktkurse, Prozessbegleitung) als auch schulübergreifend (Intensivkurse) gefördert. Besonders hervorzuheben sind dabei die Kompetenzteams der acht Schulen, die auch über die jeweils eigene Schule hinausgehend als Lerngemeinschaften identifiziert werden können.

Seit Anfang 2017 wird der Austausch durch Kooperationen mit Gymnasien in Hessen und Sachsen auch länderübergreifend fortgesetzt bzw. erweitert (s. hierzu Kapitel 2.3.3). Das Projekt Karg Campus Schule Bayern kann somit als Projekt beschrieben werden, das Kommunikation und Kooperationen und vor allem auch das Von- und Miteinanderlernen beim Erwerb von Expertise auf verschiedenen Ebenen anregt und fördert. Beides ist für nachhaltig wirkende Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse grundlegend.

- Übereinstimmung mit bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen

Empirische Erkenntnisse legen nahe, dass es für die Wirksamkeit von Fortbildungen und Schulentwicklungsprozessen auch sehr stark darauf ankommt, dass die Inhalte konsistent sind mit bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen (Timperley et al. 2007). Dies trifft auf das Projekt Karg Campus Schule Bayern in doppelter Weise zu. Zum einen wurde das Projekt vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst initiiert, unterstützt und gefördert. Zum anderen entwickelte sich in der Kultusministerkonferenz auch bundeslandübergreifend ein vertieftes Verständnis für die Notwendigkeit der gezielten Förderung begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler, was sich in der Bekanntgabe von Förderstrategien und -programmen manifestierte (KMK 2015; KMK 2016). Die positiven Auswirkungen dieser bildungspolitischen Initiativen auf die Akteure (Lehrkräfte und Schulleitungen) in den acht Schulen zeigen sich nicht zuletzt in deren Motivation, das Projekt auch nach Beendigung in Eigenverantwortung weiterzuführen und weiter zu entwickeln - bezogen sowohl auf die eigene Schule als auch auf die Region und den länderübergreifenden Austausch.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass sowohl die Konzeption der Fortbildungsformate und -veranstaltungen als auch das Gesamtprojekt als solches auf den Erkenntnissen empirischer Ergebnisse zu wirksamer Lehrerfortbildung und Schulentwicklung beruht und damit wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen des Projekts Karg Campus Schule Bayern bereits im Vorfeld bedacht und konzipiert wurden.

2.1.5 Schulleitungsforen

Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schulleitungen sind, vor allem im Rahmen zunehmender Schulautonomie, zentrale Handlungs- und Gestaltungsakteure von Schulen. Unter dieser Prämisse und ausgehend von der wissenschaftlich fundierten Erkenntnis zur Bedeutsamkeit der Schulleitungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen bzw. der Weiterprofessionalisierung von Lehrkräften (Timperley et al. 2007) blieben die Qualifizierungsmaßnahmen des Projektes nicht auf die Lehrkräfte beschränkt, sondern bezogen auch die (erweiterten) Schulleitungen der acht Gymnasien aktiv mit ein.

So wurden im Rahmen des Projekts Karg Campus Schule Bayern zwei Schulleitungsforen konzipiert und parallel zum zweiten und vierten Intensivkurs schulextern an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen durchgeführt. Inhaltlich wurde den jeweils aktuellen Bedarfen der Schulen bzw. Schulleitungen soweit wie möglich entsprochen. In Zusammenarbeit mit dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut wurden während und nach den Fortbildungen Reflexions- und Nachbereitungstreffen abgehalten.

Für die Schulleiterinnen und Schulleiter fanden im Projekt zwei Schulleitungsforen statt. Auch diese wurden an der AHBKA in enger Abstimmung mit dem eVOCATION-Weiterbil-

dungsinstitut konzipiert und verantwortet. Inhaltlich wurden aktuell von den Schulen gewünschte Themen aufgegriffen und entsprechende Referentinnen und Referenten angefragt und beauftragt. Hier wie bei allen anderen Formaten wurden enge Absprachen im Vorfeld getroffen sowie in Zusammenarbeit mit eVOCATION während und nach den Fortbildungen Reflexions- und Nachbereitungstreffen abgehalten.

Die Schulleitungsforen fanden parallel zum zweiten und vierten Intensivkurs statt. Die Ausschreibungen und Einladungen wurden über die ALP unter der Leitung von Frau StDin Dr. A. Hereth in Absprache mit OStD a. D. Armin Hackl und der Projektleiterin organisiert.

Neben dem Modulbeauftragten von eVOCATION, OStD a. D. Armin Hackl, hat die Projektleiterin phasenweise an den Foren teilgenommen und je nach Bedarf aktuelle Themen aus dem Projektverlauf aufgegriffen, Klärungen herbeigeführt oder auch mit den Teilnehmenden aufkommende Themen diskutiert.

2.1.6 Netzwerkveranstaltungen

Im gesamten Projektverlauf spielte die Vernetzung und Koordination der einzelnen Akteure eine herausragende Rolle. So haben im Projekt insgesamt drei Netzwerkveranstaltungen stattgefunden. Die Ziele dieser Veranstaltungen wurden jeweils in einer vorausgehenden Steuergruppensitzung erörtert und festgelegt. Inhaltlich konzipiert und entwickelt wurden die Tagungen an der AHBKA in Kooperation mit eVOCATION und der Karg-Stiftung. Anschließend wurden inhaltliche Aspekte in den Steuergruppensitzungen diskutiert und vereinbart. Der konkrete inhaltliche und methodische Ablauf wurde je nach Schwerpunktsetzung der Veranstaltung in enger Absprache zwischen StMBW (Dr. Rolf Kussl), der Karg-Stiftung (Dr. Olaf Steenbuck), eVOCATION (OStD a. D. Armin Hackl) und der AHB Karlsruhe (Prof. Dr. Gabriele Weigand und Dr. Corinna Maulbetsch) erarbeitet.

Die Auftakt- und Abschlusstagung fanden im StMBW statt. Die zweite Netzwerktagung wurde unter der Leitung von Frau StDin Dr. Anita Hereth an der ALP Dillingen durchgeführt.

Die Netzwerkveranstaltungen haben über die offiziell vorgegebenen Ziele weiterführende Wirkungen gezeigt, die nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und sogar langfristig für die innere und äußere Schulentwicklung zum Tragen kommen. Stichpunktartig seien einige wenige Felder genannt:

- Abbau von Ängsten, Vorbehalten und Unsicherheiten zwischen den Teilnehmenden;
- Öffnung für und Einlassen auf Neues;
- Auf- und Ausbau von Kommunikationsstrukturen innerhalb der Schulen, zwischen den beteiligten acht Schulen und mit weiteren Schulen im In- und Ausland (eine gute Vorbereitung für anstehende Kooperationen mit Hessen und Sachsen);
- Weitere Professionalisierung als Lehrkräfte, z. B. durch Erkennen der Bedeutung von Reflexionsprozessen; Theorie-Praxis-Verknüpfungen;
- Professionalisierung für die Übernahme neuer Aufgaben und Rollen im Rahmen der Kompetenzzentren, z. B. als Fortbildnerinnen und Fortbildner; Beraterinnen und Berater.

2.2 Unterrichts- und Organisationsentwicklung (UE/OE)

Zentrales Handlungsfeld von Lehrkräften ist ihr Unterricht. Schulentwicklung kann nur dann gelingen, wenn dieses berücksichtigt und bearbeitet wird (Rolff 2016). Entsprechend spielt die Rolle des unterrichtlichen Handelns auch im Kontext der Frage der Wirksamkeit von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen eine entscheidende Rolle (vgl. Abb. 3). Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Schulentwicklung geht aber über das individuelle Unter-

richtshandeln einzelner Lehrkräfte hinaus und muss entsprechend sehr viel weiter gefasst werden. Nach der gängigen Wissenschaftsauffassung (vgl. Rolff 2012, S. 19) ist sie

- systematisch
- teamorientiert und
- schulweit („systemumfassend“).

Wie bereits in den Ausführungen zur Personalentwicklung im Rahmen von Fortbildungen dargestellt wurde, war das Projekt Karg Campus Schule Bayern von Beginn an sehr stark am gemeinsamen Lernen bzw. auch an der kollegialen Weiterentwicklung des Unterrichts orientiert. Ein grundlegendes Thema wie das der Begabtenförderung verlangt auch eine derart umfassende Orientierung. Begabtenförderung kann nicht allein im isolierten Unterricht einzelner Lehrkräfte gelingen, sondern bedarf der gesamten Schule und Schulgemeinschaft. Sie muss sich als pädagogische Haltung und Orientierung im Handeln aller schulischen Akteure zeigen und insbesondere in einer aufeinander abgestimmten Lehr-Lern-Gestaltung zum Ausdruck kommen.

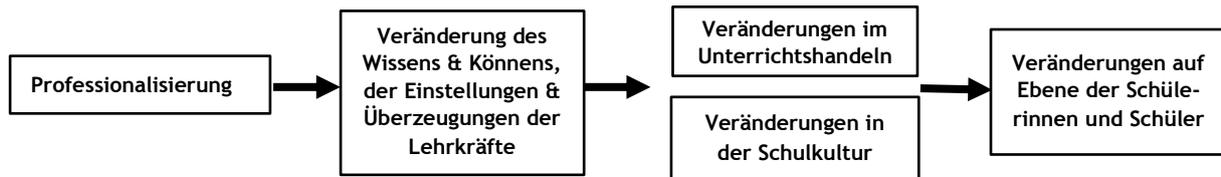
Zugleich benötigt eine entsprechend veränderte pädagogische Perspektive auf Schule und Unterricht auch einen Wandel von Strukturen und Strategien der Einzelschulen, welche eine begabungsfördernde Schulkultur und Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Daher unterstützte das Projekt die Schulen bei ihrer individuellen Organisationentwicklung. Diese erweitert den Blick auf alle potenziellen Handlungsfelder der Schulen und eröffnet Möglichkeiten, diese gemeinsam zu verbessern und so zu gestalten, dass die Einzelschulen ihrem Anspruch als begabungs- und leistungsfördernde und -gerechte Schulen durch die Veränderung struktureller und strategischer Prozesse, inkl. von Raum- und Zeitstrukturen, entsprechen können.

Auch auf dieser Ebene wurden sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen der Einzelschulen als zentrale Akteure erkannt und in dreifacher Hinsicht unterstützt:

- Unterstützung der Unterrichts- und Organisationsentwicklung durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung vor Ort,
- Beratung der Schulleitungen zur Unterstützung von Organisationsentwicklungsprozessen in der Begabtenförderung,
- Entwicklung fächerspezifischer Konzepte und Materialien zur Hochbegabtenförderung für den LehrplanPlus.

Die Projektkonzeption verdeutlicht die Notwendigkeit der Erweiterung des klassischen Modells der Professionalisierung von Lehrkräften um Aspekte der Schulkultur. Abbildung 4 veranschaulicht diese Zusammenhänge.

Abbildung 4: Erweiterte Ziele von Lehrerfort- und -weiterbildung



Im Nachfolgeprojekt zu Karg Campus Schule Bayern, das in den kommenden Jahren an der ALP in Dillingen stattfinden wird, werden weitere Modulelemente zu fachdidaktischen Fragen und zur konkreten Unterrichtsentwicklung einbezogen.

2.3 Systementwicklung

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern zielte nicht nur darauf ab, die teilnehmenden Einzelschulen zu entwickeln, sondern leistete auch einen Beitrag zur Entwicklung des Schulsystems auf regionaler, überregionaler und länderübergreifender Ebene:

2.3.1 Regionale Systementwicklung

Die Vernetzung der acht Schulen mit regionalen Partnern ist sehr vielfältig. Kooperationen entstanden oder verstärkten sich beispielsweise zwischen einzelnen Schulen und schulpсихologischen Beratungsstellen oder umliegenden Hochschulen bzw. Universitäten. Abstimmungen erfolgten mit den Dienststellen der Ministerialbeauftragten, die Impulstage und Fortbildungsangebote der KompeZBF führten zu Kontakten mit anderen Schulen in der Region. Diese sind wichtige Partner der Kompetenzzentren in ihrem jeweiligen Umfeld, um das zentrale Anliegen des Projekts Karg Campus Schule Bayern zu erreichen: „Aufgabe dieser Kompetenzzentren wird es unter anderem sein, in den nächsten Jahren jedes Gymnasium in ihrem Bezirk in der Praxis des Unterrichtens hochbegabter und besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler fortzubilden und so einen Anstoß für die jeweiligen Schulen zu geben, das Thema Begabtenförderung gezielt(er) bei der Schulentwicklung zu verfolgen“ (StMBW 2015).

Wie der Blick auf die konkreten Partnerschaften der Kompetenzzentren belegt, geht die Kooperation über die Schulform des Gymnasiums hinaus. Zunehmend sehen einige der acht Schulen auch eine Notwendigkeit darin, sich stärker mit den Grundschulen der Region zu vernetzen, um Begabtenförderung tatsächlich in die Breite zu tragen und vor allem auch, um gelingende Übergänge zu gestalten. So wird Systementwicklung auf vielfältige Weise unterstützt und gestaltet. Regionale begabungsfördernde und -gerechte Bildungslandschaften werden gestärkt.

2.3.2 Überregionale Systementwicklung

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern kann auch als ein Projekt überregionaler Systementwicklung betrachtet werden. So wurden in allen Regierungsbezirken Bayerns Kompetenzzentren ernannt, um eine flächendeckende Entwicklung anzubahnen. Außerdem betrachten sich die acht Gymnasien zunehmend als gemeinsame Partner hinsichtlich der Stärkung eines begabungs- und leistungsfördernden Schulsystems in Bayern. Die auch über das Ende des Projekts hinaus aufrechterhaltene Vernetzung der Kompetenzzentren untereinander kann hierfür als wesentliches Kennzeichen betrachtet werden. Die Kompetenzzentren sehen in der gemeinsamen Arbeit, dem Austausch untereinander sowie dem gemeinsamen und wechselseitigen Lernen eine wichtige Ressource für die jeweils schulspezifische aber auch systembezogene Arbeit. Die Chance und Notwendigkeit dieser Perspektive wird

auch von den Verantwortlichen gesehen: Nach dem Abschluss des Projekts Karg Campus Schule Bayern im Februar 2017 wird dem Wunsch nach Vernetzung auch weiterhin entsprochen. So ist geplant, eine jährliche Netzwerktagung durchzuführen, die den beteiligten Akteuren als Plattform des informellen und formalen Austauschs dienen soll, die Fortbildungselemente und Unterstützungsangebote enthält sowie die Möglichkeit des gemeinsamen Arbeitens bietet.

2.3.3 Länderübergreifende Systementwicklung

Wie bereits erwähnt, ist die Frage nach einem begabungsfördernden Schulsystem mittlerweile nicht mehr nur auf einzelne Bundesländer beschränkt, sondern die Förderung besonders begabter und (potenziell) (hoch)leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler wird von der KMK als wesentliches Handlungsfeld aller schulischen Akteure identifiziert. Einzelne Bundesländer können dabei bereits auf eine längere Tradition der Begabtenförderung im Schulsystem zurückblicken. Durch die Vernetzung der bayerischen Kompetenzzentren für Begabtenförderung mit entsprechenden Schulen aus anderen Bundesländern kann Systementwicklung auch länderübergreifend angeregt und vollzogen werden. Das gemeinsame Lernen wird auf einer weiteren, höheren Ebene fortgesetzt. So wird aktuell eine enge Kooperation mit zwei weiteren Bundesländern, Hessen und Sachsen, aufgebaut und implementiert.

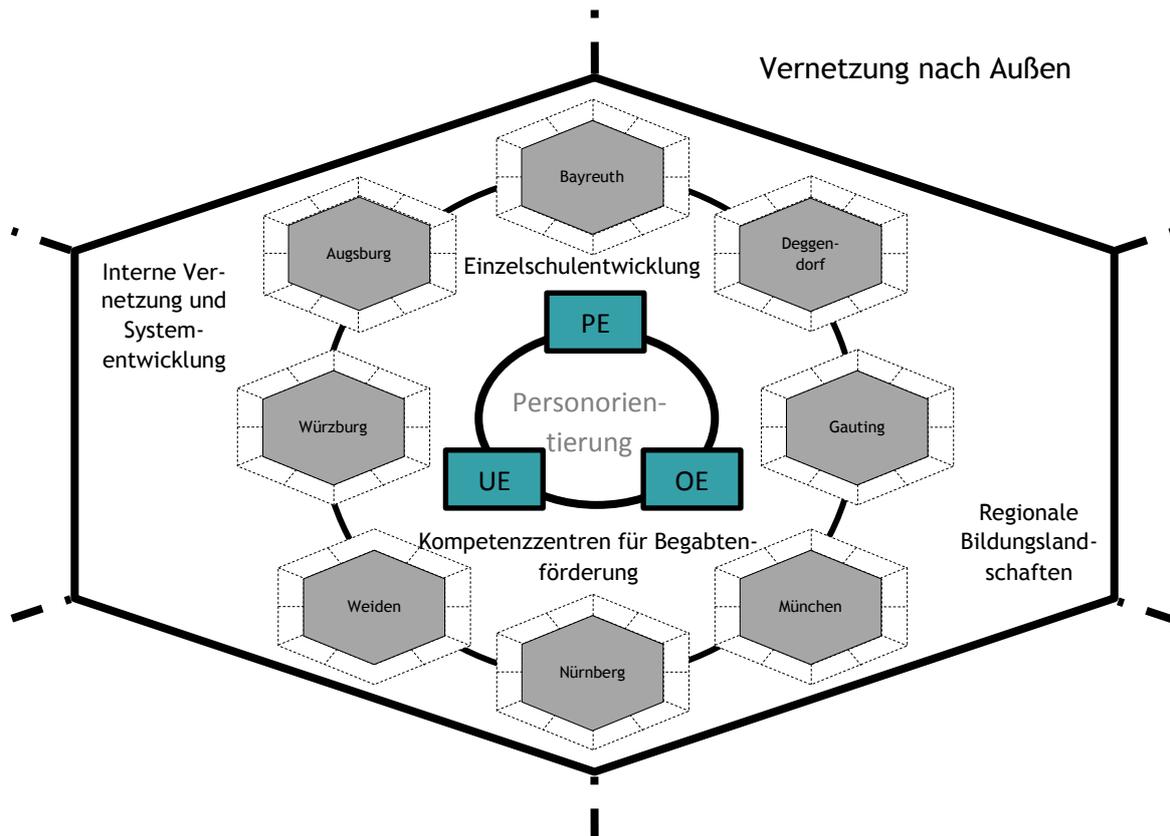
2.4 Zusammenfassung und Rückblick

Die Ausführungen in den zurückliegenden Abschnitten haben die Komplexität des Projekts Karg Campus Schule Bayern dargelegt und zugleich die breite und theoretisch fundierte Konzeption näher expliziert. Im Zentrum standen sowohl Fragen der Einzelschul- als auch der Systementwicklung, um das Themenfeld der Begabtenförderung nicht nur regional, sondern auch flächendeckend und länderübergreifend zu bearbeiten und weiterzuentwickeln.

Bei Projekten besteht zwischen Theorie und Praxis, zwischen Konzeption und Realisierung bei weitem nicht immer Übereinstimmung. Gleich zu Beginn des Projekts wurde deutlich, dass die äußerst anspruchsvollen Zielsetzungen nicht direkt angestrebt werden konnten, sondern dass es mehrerer Zwischenschritte bedurfte, um erfolgreich ans Ziel zu gelangen. So ging es in einem ersten Schritt darum, die Kollegien und insbesondere auch die Mitglieder der KompeZBF dafür zu sensibilisieren und zu gewinnen, ihre in den Begabtenklassen gesammelte Expertise für die Anwendung in den Regelklassen der eigenen Schule, soweit noch nicht geschehen, aufzubereiten und dabei im Kollegium möglichst kommunikativ und kooperativ vorzugehen. Dazu bedurfte es in einem zweiten Schritt der Analyse, Zusammenstellung und Aufbereitung von für die Übertragung geeigneten Formen und Methoden. In einem dritten Schritt konnte die Realisierung - zunächst in der eigenen Schule - erfolgen, und dies in möglichst konsequenter Abstimmung mit der inneren Schulentwicklung. Erst im vierten Schritt wurden die KompeZBF-Mitglieder in einem eigenen Intensivkurs (dessen Inhalte zu Beginn des Projekts bewusst offen gehalten worden waren) neben inhaltlichen Schwerpunkten auch im Bereich erwachsenenbildnerischer Methoden geschult. Sie erhielten gleichzeitig die Möglichkeit, ihre Konzepte und Vorschläge zu präsentieren, auszutauschen und weiterzuentwickeln.

In Abb. 5 werden die Bestandteile und strukturellen Zusammenhänge noch einmal zusammenfassend verdeutlicht.

Abbildung 5: Projektziele im Überblick



3 Bildungstheoretische Grundlagen und die Leitidee des Projekts Karg Campus Schule Bayern

3.1 Die ‚Person‘ als Grundlage einer pädagogischen Begabungs- und Begabtentheorie

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern beruht auf einer anthropologisch fundierten Bildungstheorie. Diese orientiert sich am Verständnis des Menschen als Person. Es wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch als eine einmalige Person mit Begabungen betrachtet wird, deren Entfaltung in Schulen generell ermöglicht werden soll. Dabei liegt ein duales Begabungsverständnis zugrunde, das Begabung zum einen als Potenzial, als Leistungsvermögen, und zum anderen als Performanz, als gezeigte Leistung, begreift. Beide, das Leistungsvermögen ebenso wie realisierte Leistungen von Kindern und Jugendlichen stehen somit im Fokus der Förderung. Begabungsprozesse erstrecken sich, ebenso wie Bildungsprozesse, prinzipiell über die Lebenszeit und können - in Abhängigkeit von vielfältigen individuellen, soziokulturellen Umwelt- und nicht zuletzt Zufallsfaktoren - mehr oder weniger Wirklichkeit werden.

Ausgehend vom personalen Menschenbild und einer an der Person des Menschen ausgerichteten Pädagogik gehört die Begabungs- und Begabtenförderung zum Bildungsauftrag jeder Schule und jeden Unterrichts, sie bezieht sich auf alle Kinder, und somit auch auf die Hochbegabten, auf die besonders Leistungsfähigen und die Leistungsstarken. Begabungs- und Begabtenförderung kann demzufolge nicht nur Spezialklassen oder -schulen mit spezifischen Begabtenprogrammen vorbehalten sein oder in Enrichmentangebote ausgelagert werden, auch wenn diese Spezialangebote wichtige Funktionen etwa von „Laborschulen“ oder „Laborklassen“ im Sinne des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers und Vertreters

des Pragmatismus, John Dewey, übernehmen können und dies in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten auch sehr konstruktiv getan haben.

Zu den zentralen pädagogischen Werten einer personalen Begabungs- und Begabtenförderung gehören die Achtung und Anerkennung der Person der Schülerin und des Schülers, die Ermöglichung der Aneignung und Reflexion des Wissens, die zunehmende Selbstbestimmung und Verantwortung für die eigenen Lern- und Bildungsprozesse, aber auch die Partizipation und Übernahme von Verantwortung im sozialen und gesellschaftlichen Handeln. Erforderlich ist ein mehrdimensionales Leistungsverständnis, das nicht nur die kognitive, sondern ebenso die kreative, soziale und personale Leistung der Schülerinnen und Schüler beinhaltet und das Quantität mit Qualität, Möglichkeit mit Wirklichkeit und Machbarkeit mit Sinnhaftigkeit zusammendenkt (vgl. Brügelmann 2015).

Bildungs- und begabungstheoretisch betrachtet ergibt sich schließlich die Forderung, der Vielfalt der Kinder im Kontext einer geschlechter-, kultur-, milieu- und auch begabungssensiblen Pädagogik und in adaptiven und differenzierten schulischen Settings zu entsprechen. Ein solches Denken beinhaltet auch eine geänderte systemische Perspektive. Denn es geht nicht primär darum, einzelne (als besondere oder auch als defizitär angenommene) Merkmale oder Kategorien von Kindern herauszugreifen und diese spezifisch zu fördern. Vielmehr gilt es, von individuellen Zuschreibungen abzusehen und das System von der Person her zu denken. Dieses Denken bestimmt auch die Diskussion um Bildung, wie sie sich etwa in der Tradition der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994), die im Jahre 2008 anlässlich der 48. Weltbildungsministerkonferenz ausdifferenziert wurde, findet (Deutsche UNESCO-Kommission 2008). Übereinstimmend wird darin die Teilhabe aller Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung gefordert. In der Konsequenz beinhaltet dies die Ermöglichung für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von besonderen Diversitätsmerkmalen, die eigenen Potenziale und Leistungsstärken zu entwickeln und ein personales Leben führen zu können - eine Aufgabe, der sich Schulen und Gesellschaften im 21. Jahrhundert zu stellen haben.

3.2 Begabung und Hochbegabung: Schulpraktische und theoretische Ausgangslagen, Grundverständnis und Thesen

Ein wichtiges Ziel in der ersten Phase des Projekts Karg Campus Schule Bayern war es, ein gemeinsames Verständnis in Bezug auf die Verwendung der Begriffe Begabung und Hochbegabung zu finden. Dies war insbesondere deshalb erforderlich, da das Projekt nicht nur auf die Professionalisierung derjenigen Lehrkräfte ausgerichtet war, die in den Hochbegabtenklassen unterrichten. Vielmehr zielte es auch auf die Übertragung der in den Hochbegabtenklassen gewonnenen Expertise auf die Regelklassen, und zwar sowohl innerhalb der eigenen Schule als auch darüber hinaus auf die Schulen der Region. Die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen unterliegen jedoch keiner IQ-Testung, sodass von einem breiteren Begabungsbegriff ausgegangen werden muss. Der Hochbegabungsbegriff ist in der wissenschaftlichen Literatur eng an die kognitive Leistungsfähigkeit gebunden, überdurchschnittliche Intelligenz wird somit als ein, wenn nicht gar das zentrale Merkmal für Hochbegabung angenommen. Hochbegabung wird demnach als die „Ausprägung kognitiver Merkmale (i. d. R. der Intelligenz) in Relation zum Populationsdurchschnitt [...] in einem festgelegten Bereich, der mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert liegt“ (Rost 2009, S. 239) definiert. Der Begabungsbegriff lässt sich demgegenüber nicht einseitig einer psychometrischen Definition zuordnen, sondern wird allgemeiner auf die Potenziale von Heranwachsenden, näherhin auf die Lern- und Leistungsfähigkeit oder das Lern- und Leistungspotenzial bezogen (vgl. Roth 1952; iPEGE 2009; Weigand 2014).

3.3 Zum Zusammenhang von Begabungs- und Bildungsprozessen

Aus pädagogischer Perspektive steht das Fördern von Begabungen und Leistungen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Frage der Bildung und es verweist auf die Bedeutung von Bildungsprozessen unter Berücksichtigung der Potenziale jedes Einzelnen sowie seiner Verantwortung für sich und die Gesellschaft. Pädagogische Begabungsförderung wird somit im Projekt Karg Campus Schule Bayern als Teil eines umfassenden Bildungsprozesses verstanden, der die folgenden grundlegenden Aspekte enthält:

- Bildungs- und Begabungsprozesse sind inhalts- und themengebunden. Sie beinhalten Lernprozesse, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, sind aber mit Lernen, Wissens- und Kompetenzerwerb nicht gleichzusetzen. Ob nämlich die Beschäftigung mit einem Thema zu einer bildenden Erfahrung und für Leistungspotenziale wirksam wird, hängt davon ab, inwieweit sie für den Einzelnen bedeutsam wird und sie oder er aktiv damit umgeht. Bildung und die Aktivierung von Begabungen entstehen somit erst dann, wenn Erlerntes, Wissen und Kompetenzen miteinander vernetzt und durchdacht, in die Persönlichkeit integriert und als persönliches Wissen flexibel in unterschiedlichen Situationen angewandt werden.
- Bildung und die Entfaltung von Begabungen beinhalten sowohl eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lehrplans als auch den sozialen Austausch, den Dialog über die Gegenstände. Die neuere Begabungsforschung schließt sich hier der klassischen Sicht des Bildungsprozesses an, wonach Bildung sich in beständiger Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und den Gegenständen, aber auch im Dialog mit anderen Menschen vollzieht: „In dieser Wechselwirkung zwischen den Anlagen und der Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums (die auch auf seiner bisherigen Lernbiographie beruht) auf der einen und seiner Umwelt auf der anderen Seite entwickelt sich die Begabung eines Individuums, sein Leistungspotenzial“ (iPEGE 2009, S. 17).
- Der Bildungs- und Begabungsprozess hat ein reflexives Moment. Bildung geschieht nicht ‚einfach‘, Begabungen entwickeln sich nicht automatisch, sondern sie müssen nicht nur von den Lehrkräften, sondern insbesondere auch von den Schülerinnen und Schülern beobachtet und wahrgenommen und insbesondere von ihnen angeeignet werden. Denn erst die Reflexivität, die Rückbezüglichkeit dessen, was jemand gelernt hat, auf sich selbst sowie die Vernetzung des Neuen mit dem Vorwissen und dem bestehenden Verstehenshorizont, die Besinnung auf das Gelernte und der kritische Umgang damit kennzeichnen den Bildungs- und Begabungsprozess.
- Der Bildungs- und Begabungsprozess hat letztlich eine ethische Dimension, die sich im Handeln, Verhalten und Urteilen eines Menschen zeigt. Ein begründetes Urteilsvermögen setzt ein vielseitiges Interesse an verschiedenen Weltinhalten und Gegenständen voraus, für die wichtige Grundlagen in der Schule gelegt und vielfältige Elemente beigesteuert werden. Diese erzeugen an sich zwar noch keinen ‚sittlichen Charakter‘, aber sie bieten die Voraussetzungen. Entscheidend kommt es dann darauf an, um an Wilhelm von Humboldt anzuknüpfen, dass der Einzelne zu der Überzeugung gelangt, in der ihm möglichen Weise dem ‚Wohl der Menschheit‘ zu dienen, und diese dann auch in seinem Denken, Urteilen, Empfinden, Reden und Handeln zum Ausdruck bringt, seine Begabungen also in einem humanen Sinn entfaltet und umsetzt. Was Ladenthin für die Bildung formuliert, trifft gleichermaßen für die Begabungsförderung zu: Sie ist sowohl der Prozess als auch das Ergebnis „einer sachbezogenen, sittlichen und sinnvollen Selbstbestimmung“ (Ladenthin 2006, S. 47). Der amerikanische Begabungsforscher Robert Sternberg (2003) spricht in diesem Zusammenhang von „wisdom“ und weist damit auf die Bedeutung hin, die Begabungsförderung nicht nur für das eigene, sondern insbesondere auch für das Allgemeinwohl beinhaltet.

Vor diesem theoretischen Hintergrund und unter Einbezug geltender bildungspolitischer Maßgaben wurde in Zusammenarbeit von eVOCATION, der wissenschaftlichen Leitung und der Karg-Stiftung gemeinsam mit den Schulen ein Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung erarbeitet.

3.4 Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung

3.4.1 Ausgangspunkt und Ziel

Begabungsförderung ist die Kernaufgabe einer jeden Schule. Dabei ist auch in Gymnasien von einer zunehmenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und von der Diversität der Begabungen auszugehen. Aufgabe schulischer Begabungsförderung ist es, die individuellen Begabungsprofile zu entdecken, sie auf dem Weg des gemeinsamen Lernens zu schärfen und Unterstützung für deren weitere Ausgestaltung zu leisten.

Die bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen verfügen hierfür über langjährige Erfahrungen und haben entsprechende pädagogische Förderkonzepte entwickelt. Ziele sind hierbei eine ganzheitliche Bildung der Persönlichkeit, die Entfaltung ihrer Kreativität, die Entwicklung des Begabungs- und Leistungsprofils sowie die Erziehung zu besonderer sozialer Verantwortung.

3.4.2 Begabung und Hochbegabung

Zum Begriff Hochbegabung existieren unterschiedliche Definitionsansätze (schon 1993 haben Feldhusens und Jarwans über 100 Definitionen mit extrem unterschiedlichen Sichtweisen zusammengetragen). Häufig wird eine psychometrische Definition verwendet, nach der eine Person ab einem Intelligenzquotienten (IQ) von 130, der in einem Intelligenztestverfahren festgestellt wird, als intellektuell hochbegabt gilt. Eine solche weit überdurchschnittliche Intelligenz stellt im Rahmen vieler Definitionsansätze von Hochbegabung ein zentrales Merkmal dar. Ein Intelligenztest zur Feststellung des IQ bildet daher einen wichtigen Baustein im Aufnahmeverfahren für die Hochbegabtenklassen an den bayerischen Gymnasien.

Hochbegabung ist jedoch mehr als eine weit überdurchschnittliche Intelligenz. Das zeigen auch die beiden Referenzmodelle von Heller, Hany und Perleth (1994) sowie von Renzulli (1986; 2002), auf die sich die Schulen im Wesentlichen beziehen. Aus den beiden Modellen ist ein grundlegendes, multifaktorielles Verständnis von (Hoch-)Begabung ableitbar. (Hoch-)Begabung ist die Interdependenz von unterschiedlichen Faktoren. Diese bestehen einerseits aus überdurchschnittlicher Intelligenz (Renzulli, Drei-Ringe-Modell) bzw. unterschiedlichen Begabungsfaktoren (Heller, Münchner Begabungsmodell), zu denen intellektuelle, kreative, soziale, praktische, künstlerische, musikalische oder psychomotorische Fähigkeiten zählen. Hinzu kommen individuelle Voraussetzungen und nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale (Heller) bzw. Aufgabenzuwendung, Motivation und Kreativität (Renzulli) sowie Umweltbedingungen (Familie, Peers, Schule) (Heller und Renzulli). Ob und wie sich Begabungsfaktoren, Fähigkeiten und Potenziale von Schülerinnen und Schülern in Leistung umsetzen, hängt sowohl von den individuellen Voraussetzungen als auch von den Umweltbedingungen eines Kindes und Jugendlichen ab.

Die internationale Expertengruppe „iPEGE“ bezeichnet Begabung als das Leistungsvermögen eines Individuums insgesamt. Bezogen auf den Einzelnen meint Begabung „den jeweils individuellen Entwicklungsstand der leistungsbezogenen Potenziale, 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 [...] anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen“ (iPEGE 2009,

S. 17ff.). Als „hochbegabt“ gelten demnach Personen mit weit überdurchschnittlichem Leistungsvermögen und/oder Förderpotenzial (größere Lernfähigkeit, stärkerer Wissensdurst, höheres Lerntempo u. a.).

Für die individuelle Entwicklung und Begabungsentfaltung spielen also neben kognitiven Fähigkeiten auch nicht kognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Leistungswille, sachbezogenes Interesse, Arbeitsdisziplin, Lernstrategien, Selbstvertrauen und Fähigkeiten der Selbststeuerung (iPEGE 2009, S. 17ff.) oder co-kognitive Fähigkeiten wie Mut, Energie, Hingabe, Sensibilität und Vision (Renzulli; siehe Müller-Oppliger 2014) eine wichtige Rolle. Beide Bereiche zusammen bedingen, dass Begabungen zu einem personal und sozial nachhaltigen Gestaltungspotenzial werden können - sofern die Umweltbedingungen, insbesondere in der Familie, seitens der Peers und in der Schule (Qualität des Unterrichts, Klassenklima, Schulklima) entsprechend förderlich sind.

3.4.3 Begabungsverständnis und personorientierte Förderung

Die schulische Arbeit der Gymnasien geht von dem dargelegten umfassenden Verständnis von Begabung und Hochbegabung aus. Aufgabe der Schulen ist es, unter Einbezug der beschriebenen Theorien und Modelle und deren wissenschaftlicher Weiterentwicklung pädagogisch verantwortlich zu handeln und dieses Handeln kritisch-konstruktiv weiterzuentwickeln.

Hinzu kommt eine Sichtweise der Schülerinnen und Schüler als Personen. Eine personorientierte Begabungsförderung rückt die Schülerinnen und Schüler stärker als verantwortliche Autoren (Gestalter) ihres Lernens und ihrer Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt. Nicht allein die Lehrkraft oder „die“ Schule haben dafür zu sorgen, dass das Wissen und die Kompetenzen zur Schülerin oder zum Schüler kommen und die erwarteten Leistungen erzielt werden. Vielmehr ist jede Schülerin und jeder Schüler mitverantwortlich für ihren und seinen Lern- und Bildungsprozess sowie für die zu erbringenden Leistungen. Eine solche Sicht geht auch mit dem konstruktivistischen Lernverständnis einher, wonach Wissen und Bildung nicht in erster Linie von außen zu vermitteln, sondern vor allem vom Einzelnen selbst aufzubauen sind. Personorientierte Förderung setzt in der Praxis auf die Herausforderung durch intellektuelle Leistungen und auf die systematische Entwicklung der nicht kognitiven und weiteren Begabungs- und Persönlichkeitsfaktoren, aber auch auf die Stärkung der co-kognitiven Fähigkeiten in einer Kultur der Anerkennung, der Orientierung an Stärken und der Arbeit an Schwächen, der personalen Begleitung und Werteorientierung.

Alle Ebenen schulischen Lernens, der gemeinsame, instruierende Unterricht, die individualisierten Lernprozesse und die autonomen Lernentscheidungen zur Entwicklung und Stärkung der eigenen Begabungsprofile sowie alle sozialen Lernformen können einen Beitrag zu einer personorientierten Begabungsförderung leisten, wenn sie Kriterien eines begabungsadäquaten Unterrichts folgen: größtmöglicher inhaltlicher Anspruch, thematische Vertiefung und Reflexion, möglichst weitgehende Selbstgestaltung des eigenen Lernprozesses, hohe Komplexität und Wissensvernetzung sowie unterstützende Sinnbeziehung und eine auf Anwendung (Performanz) und Gestaltung bezogene Leistung. Dazu dienen didaktische Konzepte, die die vertiefte Aneignung von Wissen, die Herstellung von Sinnbezügen, die Organisation der Verantwortungsübernahme und die Partizipation am Lern- und Unterrichtsgeschehen ermöglichen.

3.4.4 Hochbegabung ist nicht gleich Hochleistung

Alle Begabungsmodelle und auch die täglichen schulischen Erfahrungen zeigen, dass Hochbegabung nicht bereits Hochleistung bedeutet, sondern dass vielfältige Faktoren bei der

Umsetzung von Begabung in Leistung eine Rolle spielen. Dies gilt für alle Schülerinnen und Schüler.

Das Angebot der Hochbegabtenklassen richtet sich daher nicht nur an Schülerinnen und Schüler, deren herausragende Begabung bereits durch schulische Leistungen dokumentiert ist, sondern auch an Kinder, die im Umgang mit Problemen besondere Kreativität und Originalität zeigen oder die nach den Erkenntnissen der Begabungsdiagnostik eine weit überdurchschnittliche Intelligenz vermuten lassen. Darüber hinaus wird im Sinne Howard Gardners und Joseph Renzullis wie auch des Münchner Hochbegabungsmodells davon ausgegangen, dass es spezielle Begabungen geben kann, die ebenfalls einer Förderung bedürfen. Folgt man schließlich einem wichtigen Grundsatz der Personorientierung, so ist davon auszugehen, dass jeder Mensch, jedes Kind und jeder Jugendliche Potenziale hat, die es zu entfalten gilt, zum Wohl des Einzelnen und der Gesellschaft.

3.4.5 Begabtenförderung - Hochbegabtenförderung

Mit den Förderkonzepten, die sich aus der Orientierung an einem systemischen, dynamischen, mehrdimensionalen Begabungsmodell und dem Prinzip der Personorientierung ergeben, wird angestrebt, jedes Kind und jeden Jugendlichen gemäß seinen individuellen Begabungen zu fördern. Das gilt für die individuelle Förderung in den Hochbegabtenklassen ebenso wie in den Regelklassen.

Für diese Förderkonzepte, die bereits entwickelt sind bzw. kontinuierlich weiterentwickelt werden, bieten die acht Gymnasien im Rahmen ihrer Hochbegabtenklassen besondere Bedingungen. Gleichzeitig verfügen sie über langjährige Erfahrungen mit dem Erkennen und der Förderung hochbegabter und besonders begabter Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, die sie ja auch an ihren Schulen führen. Indem die Lehrkräfte dieser Gymnasien meist sowohl in Hochbegabten- als auch in Regelklassen unterrichten, setzen sie ihre in den Hochbegabtenklassen gewonnene Expertise vielfach entweder direkt im Unterricht der Regelklassen um oder passen sie soweit wie möglich an die vorhandenen Bedingungen an. Davon wird auch die Schulkultur geprägt. Häufig zeigt sich, dass die Schulen mit Hochbegabtenklassen sowohl der Begabten- und Leistungsförderung als auch der individuellen Förderung grundsätzlich eine ganz besondere Bedeutung beimessen. Sie sind daher prädestiniert, ihre Erfahrungen und entsprechende Förderkonzepte als Kompetenzzentren an andere Schulen in der Region weiterzugeben.

Aus den vorstehenden Abschnitten wurden im Verlauf des Projektes zehn Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung entwickelt (Armin Hackl / Gabriele Weigand):

1. Begabungsförderung ist keine Sonderaufgabe, sondern die Kernaufgabe der Schule. Im Zentrum der schulischen Begabungsförderung stehen die Entdeckung und Entfaltung der individuellen Begabungsprofile der Schülerinnen und Schüler und damit verbunden die Stärkung und Weiterentwicklung von deren individueller Leistungsfähigkeit und sozialer Verantwortung.
2. Ein ganzheitlicher Bildungsansatz, in dem die individuellen Stärken, die fachlichen und sozialen Kompetenzen, die kreativen Lösungs- und Gestaltungsfähigkeiten und eine reflektierte Werteorientierung gezielt gefördert werden, dient der Persönlichkeitsbildung und ist die Grundlage für eine nachhaltige Leistungsfähigkeit und soziale bzw. gesellschaftliche Verantwortung.
3. Begabung ist das komplexe Zusammenspiel von Intelligenz, unterschiedlichen Begabungsfaktoren, nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltbedingungen.

Die adäquate Förderung bzw. Berücksichtigung aller vier Bereiche entspricht einem wirkungsvollen und nachhaltigen Begabungsförderverständnis.

4. Hochbegabung ist demnach die Interdependenz eines weit überdurchschnittlichen Leistungsvermögens gepaart mit ausgeprägten nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen wie Leistungswille, Interesse, Arbeitsdisziplin, Selbstvertrauen und Selbststeuerungsfähigkeiten sowie co-kognitiven Fähigkeiten wie Mut, Energie, Sensibilität und Vision. Eine weit überdurchschnittliche Intelligenz stellt somit ein zwar zentrales Merkmal, aber nicht das alleinige Merkmal von Hochbegabung dar.
5. Begabung- und Hochbegabung sind dynamisch. Sie entfalten und entwickeln sich bei angemessener Förderung. Hochbegabte und besonders begabte Schülerinnen und Schüler können bei fehlender adäquater Förderung ihr Leistungspotenzial einbüßen. Deshalb ist Hochbegabung nicht immer gleichzusetzen mit schulischer Hochleistung.
6. Eine personorientierte Begabungsförderung rückt die Lernenden mit ihren individuellen und sozialen Voraussetzungen und Potenzialen in den Mittelpunkt des schulischen Lern- und Bildungsprozesses. Die Schülerinnen und Schüler werden mehr und mehr zu „Autoren“ ihrer Bildung, für die sie im Laufe des Lernprozesses immer größere Verantwortung übernehmen.
7. Die Praxis einer personorientierten Begabungsförderung betont vor allem die Herausforderung durch hohe intellektuelle Leistungen, die systematische und gezielte Entwicklung nichtkognitiver und weiterer Begabungs- und Persönlichkeitsfaktoren sowie die Stärkung der co-kognitiven Fähigkeiten. Über die individuelle Förderung hinaus bezieht sie in besonderer Weise eine wertorientierte Reflexion, die Gestaltungsfähigkeit des Gelernten und die soziale Rückbindung der Leistungen im Sinne umfassender sozialer Verantwortung mit ein.
8. Die Förderhaltung drückt sich vor allem in der Anerkennung und Wertschätzung der Begabungen, einer bewussten Stärkenorientierung und einer Begleitung der Lernenden (fachliche Beratung, Coaching, Mentoring) aus. Sie unterstützt deren Eigenaktivität und Verantwortlichkeit.
9. Die Hochbegabtenklassen sind Angebote für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, aber auch für Schülerinnen und Schüler mit einem hohen Leistungspotenzial oder mit hoher Begabung und erkennbaren Begabungsschwerpunkten, die diese u. U. noch nicht adäquat in schulische Leistungen umsetzen können.
10. Die acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen verfügen über langjährige Erfahrungen im Erkennen und in der Förderung hochbegabter und besonders begabter Schülerinnen und Schüler sowie in der individuellen Förderung überhaupt. Sie übertragen ihre Erkenntnisse und Erfahrungen, soweit möglich, bereits jetzt in die Regelklassen. Daher sind sie prädestiniert, entsprechende Förderkonzepte als Kompetenzzentren an andere Schulen in der Region weiterzugeben.

Diese zehn Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung beschreiben den Rahmen, in dem sich die beteiligten Schulen im Hinblick auf ihr Begabungsverständnis und die Schwerpunkte in der Begabtenförderung bewegen. Gleichzeitig verdeutlichen sie auch den Anspruch und die Anforderungen, die damit verbunden sind. Die eVOCATION-Weiterbildungskonzeption, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird, wird ebenfalls von diesem Grundverständnis getragen.

4 Die eVOCATION-Weiterbildungskonzeption im Projekt Karg Campus Schule Bayern

Die eVOCATION-Weiterbildungskonzeption, die im Projekt Karg Campus Schule Bayern zum Tragen kam, basiert auf den in langjähriger Weiterbildungserfahrung des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts wie in der Projekterfahrung der Karg-Stiftung gewonnenen Erkenntnissen, dass für eine nachhaltige Wirkung von Weiterbildungs- und Weiterqualifizierungsmaßnahmen vier Grundsätze erfüllt sein müssen. Diese stimmen mit den in Kapitel 2 dargelegten Ergebnissen des internationalen Stands empirischer Forschung überein.

4.1 Vier Grundelemente

4.1.1 Einbettung in einen Prozess der inneren und äußeren Schulentwicklung

Eine isolierte oder separierte Weiterbildung einer schulischen Gruppe hat nur begrenzte Reichweite und kann zu Missverständnissen, Verwerfungen und Widerständen in den Kollegien führen. Daraus folgt die Notwendigkeit einer systematischen Einbeziehung aller Akteure in einer Schule (Schulleitung, Gesamtkollegium, die spezielle Zielgruppe und die regionale Schulverwaltung, im Fall des Projekts Karg Campus Schule Bayern überdies die Dienststellen der Ministerialbeauftragten). Nachhaltigkeit ist nur im systemischen Kontext aller Akteure erreichbar. Im Projekt Karg Campus Schule Bayern wurde dieser Grundsatz durch die Beteiligung in unterschiedlichen Intensitätsgraden (SchiLF-Veranstaltungen für das gesamte Kollegium, Kompaktkurse für interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Intensivkure für die Kompetenzteams, Schulleitungsforen zur Information und Planung des Prozesses, Netzwerktagungen mit den MB-Dienststellen) erreicht. Auch die Sachaufwandsträger der einzelnen Schulen wurden gebeten, den Schulentwicklungsprozess und die Kompetenzzentren zu unterstützen.

4.1.2 Dauer des Projekts

Einmalige Weiterbildungen führen fast immer zu einem für die Praxis wenig bis nicht relevant werdenden Wissen. Wirksamkeit im Sinne eines nachhaltigen Kompetenzzuwachses und einer Verhaltens- und Handlungsveränderung setzt eine über einen längeren Zeitraum sich bildende, durch Reflexion und Erprobung fundierte Kompetenzbildung voraus. Sie gründet in der Prüfung und Anpassung der veränderten Haltungen und der Lehr- und Lernprozesse an die eigene Unterrichtstätigkeit und die jeweilige schulische Wirklichkeit. Die Festlegung des Gesamtprojekts auf achtzehn Monate stellt somit eine wichtige Komponente des Erfolgs dieses Projekts dar.

4.1.3 Die Prozessbegleitung

Schulische Entwicklungsprozesse bedürfen neben dem anwendungsorientierten Input in und durch Weiterbildungen einer unterstützenden Realisierungsbrücke in Form einer externen und damit unabhängigen personellen Begleitung der innerschulischen Veränderungsprozesse. Diese „Brücke“ stellt zudem die notwendige Transformationsstelle der Anliegen, Bedürfnisse und Problemstände der einzelnen Schulen dar. Sie ist eine Clearingstelle für die Herausbildung eines eigenen Selbstverständnisses und Entwicklungsweges. Sie kann besser als ein interner Beobachter die Entwicklung bewerten und Impulse für die Steuerung geben. Die Prozessbegleitung hilft im Kontext des Gesamtprozesses, die nötige Prozesskontinuität und den Prozessfortschritt in den einzelnen Schulen herzustellen. Sie bildet die personelle Identifikationsfigur im wechselnden personalen Tableau der Weiterbildungen. Für die Gesamtentwicklung der acht Schulen sind ihre harmonisierende Wirkung und damit der Erfolg für die Entwicklung der Begabungsförderung im ganzen Land ein wesentlicher Faktor.

4.1.4 Die Leitidee

Für den Erfolg einer Weiterbildungsoffensive ist eine leitende Idee, ein pädagogischer Konsens (vgl. Fend 1986; Rutter et al. 1980), im Fall der eVOCATION-Weiterbildungen die Personorientierung als grundlegendes und integrierendes, sinnstiftendes Moment von ausschlaggebender Bedeutung. Eine ausschließlich methodische oder informationsgestützte Weiterbildung erweist sich nach allen Erfahrungen als redundant und wird häufig als dirigistisch wahrgenommen. Vielfach entsteht daraus ein gewisser Aktivismus, der die Qualität der pädagogischen Arbeit kaum dauerhaft stärkt. Die anthropologische Theorie der Personorientierung (vgl. Weigand 2004; Weigand et al. 2014) als prägender Leitgedanke des Projekts ermöglicht nicht nur ein sinngebendes und damit zielorientiertes Verständnis von Begabungsförderung, sie öffnet zugleich einen Raum für ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lehr- und Lernverhalten. Darüber hinaus priorisiert sie Haltungen und Methoden für ein differenziertes und begabungsgerechtes Lernen. Insoweit bildet sie die Grundlage für eine fassbare und wirksame theoretische Grundlage schulischer Begabtenförderung.

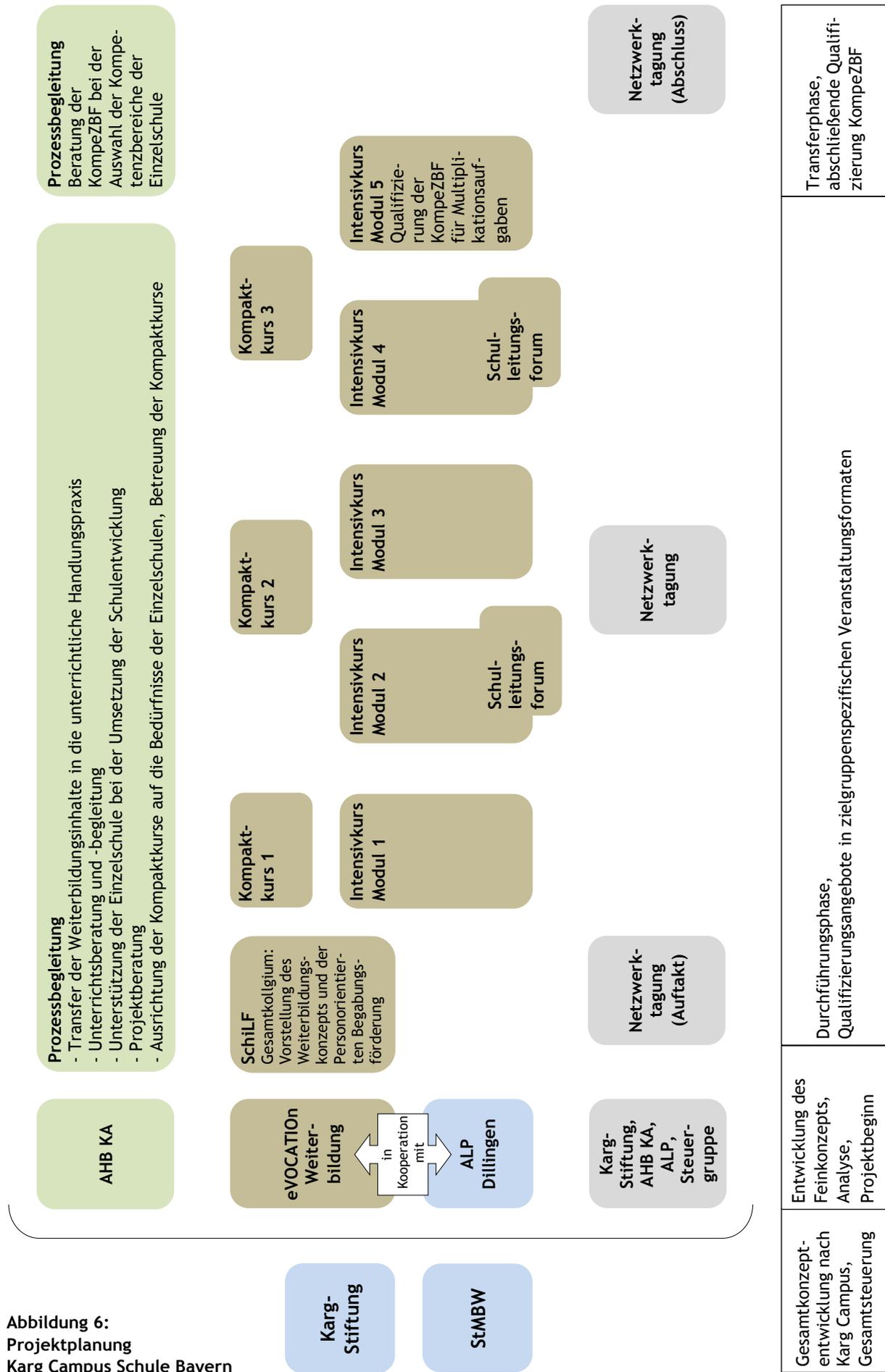
4.2 Zur Projektplanung

Die auf der Basis des Karg Campus-Konzepts der Karg-Stiftung von der AHBKA und eVOCATION im Vorfeld des Projekts mitentwickelte und von allen Projektbeteiligten abgestimmte Projektplanung legt die vier Grundelemente zugrunde und fundiert von Beginn an eigenständige Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten:

- Angebot der Weiterbildungsformate durch eVOCATION (OStD a. D. Hackl),
- Prozessbegleitung durch die AHB Karlsruhe (Dr. Maulbetsch);
- Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation durch die PH Karlsruhe (Leitung Prof. Dr. Weigand) und
- Prozesssteuerung durch das Kultusministerium (MR Dr. Kussl) und die Karg-Stiftung (Dr. Ahl, Vorstand, und Dr. Steenbuck, Ressortleiter Schule).

Dabei erfolgte der gesamte Prozess in laufender Abstimmung der am Projekt Beteiligten und Verantwortlichen. Insbesondere bestand ein kontinuierlicher Rückkopplungsprozess zwischen der Prozessbegleitung, den Schulleitungen, eVOCATION, der Karg-Stiftung und dem Ministerium. Die Diversität der Funktionen und Zuständigkeiten in diesem Prozess garantierten ein hohes Maß an unterschiedlichen Kompetenzen, eine erhöhte Wahrnehmung von Bedingungen und Bedürfnissen der beteiligten Schulen und die Integration der unterschiedlichen Interessen und Erwartungen (s. auch Kapitel 1). Die Komplexität der Funktionen und Verantwortlichkeiten wird im Prozessverlauf zu einer besonderen Stärke des Projekts, weil sie eine stark integrierende und prospektive Dynamik ermöglicht.

Abbildung 6:
Projektplanung
Karg Campus Schule Bayern



Das vorliegende Konzept (in der Übersicht s. Abb. 6) ist das Resultat von Überlegungen, die ausgehend von den Erkenntnissen und Erfahrungen mit eVOCATION-Fortbildungen und den vorhandenen Modulen im Kreis des erweiterten eVOCATION-Vorstands angestellt wurden (Endredaktion im Juni 2014 an der PH Karlsruhe). Im Laufe des Gesamtprozesses wird dieses Konzept a) durch den Intensivkurs 5 (Modul 5), b) durch die Umstrukturierung der Schulleitungsf Fortbildungen in zwei Schulleitungsforen und c) durch die Veränderungen im Konzept der Netzwerktreffen modifiziert und erweitert.

4.3 Konzeptentwicklung und Umsetzung des Projekts

Die Konzeptentwicklung und Umsetzung des Projekts beruhen auf der grundsätzlichen Vereinbarung zwischen dem Staatsministerium und der Karg-Stiftung zur Zusammenarbeit und Weiterbildung der acht Schulen mit Hochbegabtenklassen, die den Aufbau der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und die Beauftragung von eVOCATION-Weiterbildung für die Weiterbildungskurse umfasst. Auch die Entscheidung zur Einrichtung einer Steuergruppe mit Vertretern aller am Prozess beteiligten Gruppen und Institutionen ist Teil der Konzeptentwicklung und Umsetzung des Projekts.

eVOCATION-Weiterbildung hat vor dem Hintergrund der Informationen über die teilnehmenden Gymnasien, insbesondere aus der Ist-Analyse der Prozessbegleitung an den Schulen vor Ort, und die zukünftige Aufgabenstellung der Gymnasien als Kompetenzzentren die Inhalte und Formate der Weiterbildung überarbeitet. Grundlage aller Weiterbildungsmaßnahmen ist das Curriculum von eVOCATION-Weiterbildung (<http://www.ewib.eu/>). Aus der Kommunikation zwischen dem Staatsministerium, der Karg-Stiftung und eVOCATION entwickelte sich darüber hinaus das Gesamtkonzept des Projekts.

Auf der Grundlage des ersten Grundsatzes der Konzeption, der die Einbettung der Weiterbildung in einen umfassenden Schulentwicklungsprozess zwingend vorgibt, entstanden vier unterschiedliche, auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmte Formate der Weiterbildung. Sie unterscheiden sich durch die Dauer, das konkrete Weiterbildungsformat, die Intensität und die Verbindlichkeit der Teilnahme.

4.4 Die Formate der eVOCATION-Weiterbildungen

Im Sprachgebrauch wird gewöhnlich zwischen Fort- und Weiterbildungen unterschieden. Fortbildungen dienen in der Regel der Erweiterung der Kenntnisse und Kompetenzen im beruflichen Feld. Weiterbildungen führen zu einer Zusatzqualifizierung. Bei den eVOCATION-Weiterbildungen handelt es sich um Fort- und Weiterbildungsformate - je nachdem, mit welcher Vorbildung und zu welchem Zweck sie genutzt werden.

4.4.1 SchiLF-Veranstaltungen an den acht Gymnasien:

Einbettung des Projekts in die Innere Schulentwicklung

Die Einbettung des Projekts in die einzelnen Schulen als wesentliches Moment einer weit- hin akzeptierten, innerschulischen Schulentwicklungsinitiative setzte die Information der Gesamtkollegien voraus. Durch eigene SchiLF-Veranstaltungen an den acht Gymnasien für die Gesamtkollegien wurden wesentliche Inhalte der Weiterbildung, der Aufgaben der zukünftigen Kompetenzzentren und des Prozessverlaufs kommuniziert. Zugleich wurde mit diesen Veranstaltungen der Projektprozess förmlich eröffnet.

In den etwa dreistündigen Veranstaltungen an den einzelnen Gymnasien wurden folgende Themenblöcke behandelt:

- Unterschiedliche Konzepte der Begabungsförderung

- Begabung und Begabtenförderung
- Strategien der Begabten- und Begabungsförderung
- Werte und Personalisierung als pädagogisches Leitmotiv
- Mögliche Aufgaben eines Kompetenzzentrums

Methodisch erfolgte die Einführung in das Projekt Karg Campus Schule Bayern im Wechsel von Präsentation und Austausch mit den Kollegien der Schulen.

Die Referenten (Prof. Dr. G. Weigand, OStD a. D. Armin Hackl, Direktor a. D. Dr. G. Schmid) haben das Konzept und die Inhalte der SchiLF-Veranstaltungen im Vorfeld intensiv ausgetauscht und aufeinander abgestimmt, um eine vergleichbare Grundinformation als gemeinsames Verständnis der Begabtenförderung in den acht bayerischen Gymnasien zu gewährleisten.

Die SchiLF-Veranstaltungen an den acht Gymnasien wurden jeweils eröffnet durch einen Kurzvortrag der Prozessbegleitung, in dem die inhaltlichen Schwerpunkte und Zielsetzungen sowie der zeitliche Ablauf des Projekts vorgestellt wurde.

4.4.2 Kompaktkurse an den acht Gymnasien: Vertiefte Fortbildungen eines Teils der Kollegien zur personorientierten Begabungsförderung

Das Ziel einer breiten Kompetenzentwicklung vor allem im Unterrichtsbereich wurde durch das Angebot von schulinternen dreimaligen Kompaktkursen von jeweils drei bis vier Stunden angestrebt. In den Kompaktkursen lag der Schwerpunkt auf der Weiterbildung für die Unterrichtspraxis. Die Themen der Schulen wurden vor allem aus den eVOCATION-Modulen 2, 3 und 4 gewählt.

Das Konzept dieser Kompaktkurse wurde den Schulen wie folgt erläutert:

Ziel der Kompaktkurse ist es, im Rahmen von drei schulinternen Weiterbildungsveranstaltungen Kolleginnen und Kollegen mit ausgewählten Inhalten des eVOCATION-Curriculums vertraut zu machen und diese hinsichtlich der Konsequenzen der Umsetzung im eigenen schulischen und unterrichtlichen Alltag zu diskutieren. Es wird als wünschenswert erachtet, dass sich ein fester Teilnehmerkreis zu allen drei schulinternen Weiterbildungsterminen trifft, um eine Kontinuität in der inhaltlichen Arbeit zu gewährleisten.

Entscheidend für die Wirksamkeit dieses Kursformates war die Themenwahl vor Ort für die drei schulinternen Kurse. Damit wurde ein hohes Maß an Bedarfs- und Anwendungsorientierung erreicht. Die Wahl der Themen wurde durch die Projektteams an den einzelnen Schulen organisiert.

Ein Überblick über den Themenpool dieser Kompaktkurse am Beispiel des 3. Kompaktkurses verdeutlicht das breite Angebot. Die Schulen wurden gebeten, drei Themen nach ihren Wünschen nach Priorität 1 bis 3 zu wählen.

Abbildung 7: Auswahl an inhaltlichen Schwerpunkten im Kompaktkurs 3

| Referentin/ Referent | Angebot für einen Kompaktkurs | Priorität |
|--------------------------|--|-----------|
| Armbruster, Christine | <p>Thema: Konfliktmanagement</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten Einblicke in die Struktur von Konflikten als Grundlage für eine erfolgreiche Konfliktlösung. Sie erfahren in praktischer Anwendung, wie sich Konfliktlösungen in der Zusammenarbeit mit Kollegen situativ und fallbezogen reflektieren und erarbeiten lassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Dynamik von Konflikten • Konflikte erkennen und erfolgreich lösen • Konfliktlösung - Fallbearbeitung in der kollegialen Beratung | |
| Bogner, Sabine | <p>Thema: Kommunikation(smodelle)</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Modelle vorstellen • Das Schülercoaching an der SKP Wien als Modell • Ziele und Aufgaben eines Coachings für Schüler • Kompetenzen eines Schülercoaches. • Rahmenbedingungen eines systematischen Schülercoachings. | |
| Cronenberg, Ulf | <p>Thema: Underachievement</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <p>Dass besondere Begabungen in besondere schulische Leistungen münden, ist nicht selbstverständlich. Welche Faktoren außer der Begabung dafür verantwortlich sind, dass Schülerinnen und Schüler besondere Leistungen erbringen, wird dargestellt. Ausgehend davon werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dafür sensibilisiert werden, dass bestimmte Gruppen Begabter (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund) schwer zu identifizieren sind, zugleich aber häufig ihr Potenzial nicht zeigen können.</p> <p>Ausführlich behandelt wird das Thema Underachievement (Minderleistung) mit der Frage, welche Gründe dafür verantwortlich sein können, dass Begabte ihr Potenzial in der Schule nicht entfalten (können). Ansätze, wie Underachievement geholfen werden kann, werden angesprochen. Konkrete Underachiever-Fälle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen diskutiert und weitere Vorgehensweisen angedacht werden.</p> | |

| | | |
|-----------------|---|--|
| Cronenberg, Ulf | <p>Thema: Mobbing unter Schülern</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <p>Mobbing findet in mehr oder weniger ausgeprägter Form an jeder Schule statt. Geklärt werden soll, was Mobbing von wechselseitigen Konflikten unterscheidet. Die Teilnehmer bekommen ein Eskalationsmodell vorgestellt, das für die Planung von schulischen Interventionen von Bedeutung ist. Fallbeispiele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Schulalltag werden besprochen.</p> | |
| Cronenberg, Ulf | <p>Thema: Elternarbeit</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <p>Die aktive Einbeziehung von Eltern ist gerade in den Anfangsjahren des Gymnasiums von großer Bedeutung. Ideen für positiv gestaltete Elternabende werden ebenso wie weitere Möglichkeiten der Elternarbeit vorgestellt. Praktische Übungen an konkreten Beispielen sollen zeigen, wie man in Konfliktsituationen mit Eltern umgeht - konkrete Fälle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden hier einbezogen.</p> | |
| Gräbner, Jürgen | <p>Thema: Lernräume schaffen, managen und nutzen</p> <p>Inhalt: Welche Chancen und Hürden hat der Aufbau selbstorganisierter und eigenverantworteter Lernräume? Wie lassen sich individuelle Lernprozesse managen und begleiten? Welche didaktischen Überlegungen sind bedeutsam? Welche Praxiserfahrungen gibt es?</p> <p>Ziel: Erarbeitung von Wegen zum Aufbau von Lernräumen, die eigenverantwortliches, gestaltendes und aneignendes Lernen zulassen und ermöglichen</p> | |
| Gräbner, Jürgen | <p>Thema: Reflexion, Feedback und Anerkennung</p> <p>Inhalt: Orte, Wege, Wirkung und Sinn unterschiedlicher Methoden im schulischen Alltag bis hin zur Schulkultur der Anerkennung</p> <p>Ziel: Aufbau unterschiedlich umfangreicher Strukturen der Reflexion, des Feedbacks und der Anerkennung</p> | |
| Hackl, Armin | <p>Thema: Leistungserhebungen personalisieren</p> <p>Inhalt/Ziele:</p> <p>Was kann unter personalisierter Leistungsmessung verstanden werden? Erarbeitung von Möglichkeiten einer personalisierten Leistungserhebung und ihre kritische Einordnung in das Leistungsbeurteilungsverfahren. Vorstellung unterschiedlicher Modelle.</p> | |

| | | |
|------------------------------------|--|--|
| <p>von Manteuffel, Annette</p> | <p>Thema: Mentoring für Schüler</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung unterschiedlicher Mentoringmodelle in Schulen • Einführung von Mentoring im Schulentwicklungsprozess • Aufgaben und Ziele eines schülerbezogenen Mentorings • Qualitäten und Fähigkeiten von Mentoren | |
| <p>Müller-Oppliger, Salomé</p> | <p>Thema: Didaktische Umsetzungen → Begabungs- und Begabtenförderung im Regelunterricht</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloom-Taxonomien • Aufgabenstellungen nach Gardner • Einbezug verschiedener Lernstile • individueller interessen geleiteter Projektunterricht • Wie arrangiere ich Selbstlernumgebungen mit differenzierten und herausfordernden Aufgabenstellungen? • Lernberatung und -begleitung • Einführung eines Entwicklungs-Portfolios • verschiedene Rollen der Lehrperson | |
| <p>Dr. Schmid, Günter</p> | <p>Thema: Formen autonomen Lernens</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <p>Selbstbestimmtes Lernen kann mit dem Effekt der Nachhaltigkeit nur auf der Basis einer autonomen Lernhaltung der Lernenden funktionieren. Durch eine Fokusverschiebung vom Lernangebot der Schule zum Lernerlebnis der Betroffenen können wir als Lehrende einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung einer solchen Haltung leisten.</p> <p>Welche Instrumente bieten sich dafür auf der organisatorischen und der methodischen Ebene an?</p> | |
| <p>Weih, Stefan</p> | <p>Thema: Umsetzung der Personorientierung in Unterricht und Schulentwicklung</p> <p>Inhalte/Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisbeispiele personorientierten Lernens • Umsetzung des personalen Lernens im Unterrichtsalltag und in der Schulkultur • Begabungen (an)erkennen • Unterrichtssituationen beobachten • Mentoring • Gesprächsführung | |

Für eVOCATION bedeutete dieses Verfahren, dass die einzelnen Veranstaltungen vor Ort durch die Referentinnen und Referenten im Vorfeld sowohl mit der Prozessbegleitung als

auch mit den Schulen bezüglich der Zielvorstellungen und Erwartungen abgestimmt werden mussten. Die Rückmeldungen (Rückmeldebögen) aus den Kompaktkursen zeigen, dass die Erwartungen weithin erfüllt werden konnten.

Mit diesen Kompaktkursen gelingt es, in den einzelnen Gymnasien den Weiterbildungsprozess in einer größeren Breite zu fundieren und Verständnis für die zukünftigen Aufgaben der Kompetenzzentren zu entwickeln. Zugleich sollte mit diesen Kompaktkursen die Unterrichtskompetenz auch im Hinblick auf die späteren Aufgaben, etwa Hospitationen durchzuführen und gemeinsam zu reflektieren und den Unterricht weiterzuentwickeln, gestärkt werden.

4.4.3 Schulexterne Intensivkurse an der ALP: Aus- und Weiterbildung der Kompetenzteams

Die Aus- und Weiterbildungen der Kompetenzteams in den fünf, jeweils zweieinhalbtägigen Intensivkursen zielten auf eine systematische und umfassende Auseinandersetzung mit den Themen der Begabungsförderung ab. Deshalb wurden dazu alle Module des eVOCATION-Curriculums in den fünf Präsenzzeiten behandelt.

Modul 1: Begabung und Person - Grundlagen

Das Modul beschäftigt sich mit den Grundlagen eines an der Person ausgerichteten Lern- und Bildungsprozesses. Dabei geht es vor allem um folgende Fragen:

- Ist eine Ausrichtung am Einzelnen in unserem Schulwesen überhaupt möglich?
- Was sind die Besonderheiten einer personorientierten Begabten- oder Hochbegabtenförderung?
- Wie ist das Spannungsfeld zwischen Individuum und Klasse/Lerngruppe zu bewältigen?
- Welche Kompetenzen und welcher Habitus seitens der Lehrpersonen sind für die Begabtenförderung bedeutsam?
- Welches Leistungsverständnis legen wir zugrunde und welches Menschenbild leitet unser Handeln?

Modul 2: Begabungen (an)erkennen

Neben einem diagnostisch messbaren Intelligenzwert liegen oft nicht abrufbare oder absichtsvoll versteckte und daher unerkannte individuelle Begabungen bei Schülerinnen und Schülern vor. Begabungen und Intelligenz zeigen sich nicht zwingend und in jedem Fall anhand überdurchschnittlicher Leistungen.

Um Begabungen und versteckte Potenziale zu entdecken und zu erkennen, bedarf es einer differenzierten Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz. Ein multiple Kriterien umfassendes, ganzheitliches Abklärungsverfahren (Screening) ist in der pädagogischen Diagnostik angezeigt, um die diversen Intelligenz- und Fähigkeitsbereiche zu erfassen. Damit bekommen auch schwer erkennbare Personengruppen (z. B. Minderleister) eine Chance, als besonders begabt identifiziert und gefördert zu werden. Die Etablierung einer durch Anerkennung und Wertschätzung geprägten Schulkultur unterstützt dabei die Entwicklung und Entfaltung der vorhandenen Begabungen, die unter günstigen Bedingungen und mit entsprechender Förderung und Begleitung in (Hoch-)Leistungen umgesetzt werden können.

Im Modul 2 werden Wege und Verfahren erläutert, wie Begabungen von Lehrpersonen erkannt werden können, wie mit Messwerten von Intelligenztests umgegangen werden kann und wie eine von Anerkennung und Wertschätzung geprägte Schulkultur aufgebaut werden kann.

Modul 3: Lernen personalisieren

Personalisierendes Lernen geht über einen individualisierenden oder differenzierenden Unterricht hinaus. Es versucht, die Inhalte mit den Lernenden in eine innere Verbindung zu bringen, d. h. einen Prozess der Aneignung zu ermöglichen.

Deswegen beruht personalisierendes Lernen auf einer didaktischen Theorie, die Wissen und Kompetenzen, Reflexivität und Performanz (Anwendung) im Unterrichtsprozess miteinander verbindet. Ebenso kommt es darauf an, dass die von J. Renzulli beschriebenen co-kognitiven Begabungen wie Mut, Optimismus, Energie, Hingabe etc. als Meta-Ziele des Unterrichts Beachtung finden. Personorientiertes Lernen ist darüber hinaus eng verbunden mit einer neuen Lernkultur. Die Leitfrage dabei ist: Wie gelingt es im alltäglichen Unterricht, die Autonomie und die Eigenverantwortung, den respektierenden Dialog und das partnerschaftliche Feedback, eine verlässliche Vereinbarungskultur und die demokratische Partizipation zu bestimmenden Prinzipien einer nachhaltigen Begabtenförderung zu machen?

Modul 4: Schüler beraten und begleiten

Außen-, d. h. lehrerbestimmte Lernprozesse führen zu weithin uniformen Verhaltensmustern und Strukturen. Sobald aber individualisierende Lernformen und personalisierende Lernprozesse in das schulische Umfeld Eingang finden, bedarf es einer intensiveren Beratung und Begleitung. Sie soll dem Aufbau von Selbstkompetenzen bei der Lernsteuerung, einer reflektierten Verantwortlichkeit im Umgang mit den eigenen Fähigkeiten sowie der Mitwelt dienen. Das sind neue Herausforderungen für jede Schule. Auf dem Weg zu deren Bewältigung ist es hilfreich, auf die Erfahrungen in unterschiedlichen Schulen zurückzugreifen. Die Begleitung besonders begabter oder hochbegabter Schülerinnen und Schüler wird zu einem Kernbereich der zukünftigen Begabtenförderung, die ohne grundlegende Kompetenzen im Bereich der Teamarbeit, des Coachings, des Führens von Zielgesprächen etc. nicht auskommen wird.

Modul 5: Fortbildungen gestalten und Schule entwickeln

Das Erkennen und die Anerkennung von Begabungen brauchen ebenso wie die Implementierung personalisierender Lernformen oder die orientierende Begleitung der Lernenden eine schulische Struktur, die sie stützt und sichert. Eine Schule, die (Hoch-)Begabungsförderung zum Profilbereich erklärt, wird sich im Bereich der Strukturen, der Organisationsformen und der Lehrerkompetenzen weiterentwickeln (müssen).

Wie diese Entwicklungsprozesse in einer Schule angestoßen, organisiert und erfolgreich evaluiert werden können, gehört zu den Inhalten dieses fünften Moduls. Es richtet sich gleichermaßen an interessierte Lehrpersonen und Schulentwicklungsteams.

Im Laufe des Prozesses nahm die Weiterentwicklung der acht Schulen zu regionalen Kompetenzzentren zunehmend konkret Gestalt an. Dementsprechend war die Entwicklung eines fünften Moduls zur Qualifizierung der Kompetenzteams zu Akteuren im Fort- und Weiterbildungssektor ihrer Region erforderlich. eVOCATION-Weiterbildung entwickelte deshalb ein weiteres Modul zur Kompetenzbildung im Bereich der Fortbildung mit folgenden Zielen und Inhalten:

Ziele:

Die Teilnehmenden setzen sich mit den Grundlagen der Erwachsenenbildung auseinander und reflektieren die Leitungsrolle. Dabei werden Sequenzen für eine Weiterbildungseinheit

im Rahmen der „Impulstage“ entwickelt und ein erstes Planungskonzept erstellt. Die Teilnehmenden erproben sich in praktischen Übungen aktiv in der Fortbildner-Rolle.

Dem Transfer in die eigene Arbeit und Reflexion nach Input- und Übungsphasen wird in diesem Intensivkurs ausreichend Raum gegeben.

Inhalte:

Die Bewusstwerdung der eigenen Rolle wird zum handlungsleitenden Prinzip innerhalb der Veranstaltung. Gelingt der Rollenwechsel von der Lehrkraft hin zur Fortbildnerin / zum Fortbildner im Umgang mit Erwachsenen, bei denen es sich zudem um Kolleginnen und Kollegen handelt, so ist neben der Fachkompetenz ein ganz wesentlicher Faktor für das Gelingen der geplanten Tätigkeiten der KompeZBF erreicht. Dieser Aspekt wird in allen Bausteinen, über die explizite Einheit hinweg, vertieft. Die Fortbildnerin / der Fortbildner kommuniziert auf Augenhöhe, macht Angebote, moderiert Inhalte, spricht Einladungen aus statt Anweisungen zu geben etc. Je klarer das Rollenbewusstsein der Fortbildenden, desto einfacher gestaltet sich auch die Abgrenzung von möglichen schwierigen Teilnehmenden oder Situationen. Die Selbstverantwortung des Lernenden ist in der Erwachsenenbildung deutlich höher zu bewerten als in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern. Das verlangt eine Veränderung der eigenen inneren Haltung und Gesprächsführung in der Leitungsrolle und ein adäquates Methodenrepertoire.

Zur Vorbereitung des Modul 5 wurden, wie in den Kompaktkursen, die Bedarfe der Teilnehmenden vor dem Hintergrund der zukünftigen Aufgaben der Kompetenzzentren abgefragt (s. Fragebogen im Anhang, Abbildung 18) und für die Modulentwicklung zugrunde gelegt.

Die Ziele und Inhalte dieses Moduls wurden an der ALP im Intensivkurs 5 sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch mit und von den Teilnehmenden - Mitglieder der KompeZBF - in konkreten Übungen erprobt. Die Mitglieder der KompeZBF haben in diesem, zweieinhalb Tage dauernden, Intensivkurs

- konkrete Inhalte für mögliche Angebote der KompeZBF erarbeitet, z. B. erste Überlegungen zur Ausgestaltung der Impulstage angestellt, und sich
- mit erwachsenenbildnerischen Haltungen und Methoden vertraut gemacht.

Beide Schwerpunkte haben den Professionalisierungsprozess der Teilnehmenden sichtlich befördert. Sie haben Klarheit in Bezug auf die Gestaltung der Impulstage und Sicherheit bezüglich der bevorstehenden neuen Aufgaben gewonnen. Dazu gehören Aufgaben wie Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen anbieten, Hospitationen anleiten, bedachtes Auftreten im Fall von auftretenden Schwierigkeiten, usw.

Die Themen und Inhalte der fünf Module werden in der folgenden Übersichtstabelle aufgelistet.

Abbildung 8: Überblick über die Formate der eVOCATION-Weiterbildungen

| Format | Zielsetzung | Inhalte | Format | Dauer | Verbindlichkeit | Referenten |
|------------------------|---|--|---|--|--|--|
| SchILF-Veranstaltungen | Eine Einführung für das gesamte Kollegium dient der Information über die Prozesse und die Inhalte der personorientierten Begabungsförderung der einzelnen Kollegien. | Begabung - Hochbegabung, Personorientierung, Bedeutung und mögliche Aufgaben der Kompetenzzentren | Impulsvortrag mit Fragen und anschließender Diskussion | 3 - 4 Stunden | meist verpflichtende SchILF-Veranstaltung | ausgewählte Referentinnen und Referenten von eVOCATION-Weiterbildung |
| Kompakt-kurse | Die Kompakt-kurse vermitteln in konzentrierter Form - ohne vertiefte theoretische Fundierung - und starker Praxisorientierung die Grundlagen einer personorientierten Begabungsförderung durch die Lehrpersonen. | Die Inhalte der drei Kompakt-kurse werden von den Schulen in einem internen Auswahlprozess und in Absprache mit der Prozessbegleitung aus einer Liste möglicher Themen gewählt. | Impulsvortrag, problemorientierte Bearbeitung in Gruppen, Anwendungsbeispiele | drei Kurse je ca. vier Stunden in zweimonatigem Abstand | Teilnahme der Lehrpersonen, die in den Förderklassen arbeiten und weitere interessierte Kolleginnen und Kollegen bis maximal 30 Personen | ausgewählte Referentinnen und Referenten von eVOCATION-Weiterbildung mit Schwerpunkt in den gewählten Themen |
| Intensiv-kurse | Die Intensiv-kurse orientieren sich im Aufbau und der methodischen Gestaltung an den Basiskursen von eVOCATION (s. Modulthemen, Abbildung 9). | Sie vermitteln über die unterrichtspraktischen Elemente der Begabungsförderung ein vertieftes theoretisches Wissen und methodische Kenntnisse zur Implementierung und Weiterentwicklung der Begabungsförderung an Schulen. | Das Format orientiert sich an den eVOCATION-Weiterbildungsprinzipien (s. u.) | fünf Präsenzzeiten von je zweieinhalb Tagen in Dillingen, Zwischenaufgaben (Bearbeitung von Aufgaben und Literaturstudium, Reflexionsberichte) | verbindliche Teilnahmen an den Präsenzzeiten als Voraussetzung der Zertifizierung durch eVOCATION als „Begabungsfördernde Lehrperson“; Abschluss nach Erstellung einer Zertifizierungsarbeit mit maximal 30 ECT Punkten ist möglich. | ausgewählte eVOCATION-Referentinnen und -Referenten für die fünf Module |
| Schul-leitungs-foren | Fortbildungen und Information zu den laufenden Modulen im Intensivkurs, Diskussion und Beratung des Projektverlaufs, Austausch mit dem Ministerium. | Kurzinformationen zu den Modulhalten, Austausch von Erfahrungen, Diskussion des Prozessverlaufs, Formulierung von Anträgen und Wünschen | Impulse, Diskussion | zwei Termine, je ein Tag in Dillingen | Verbindliche Teilnahmen der Schulleiterinnen und Schulleiter Stellvertretenden Schulleiterinnen und Schulleiter | Ministerialrat des Ministeriums, Beauftragter von eVOCATION-Weiterbildung |

Abbildung 9: Themen und Inhalte der fünf Module

| Module | Themen - Inhalte |
|---|--|
| <p>1. Begabungen und Potenziale personorientiert fördern</p> | <p>Person und Schulkultur: Werte - Haltungen - Formen Rollen der Lehrperson: Beziehung - Führung - Forde- rung Verständnis und Selbstverständnis der Lernenden: Verantwortung und Partizipation</p> |
| <p>2. Begabungen und Leistungen anerkennen</p> | <p>Begabungsverständnisse und Begabungsmodelle Diagnostik und Wahrnehmung von Begabungen Förderung und Entwicklungsunterstützung von Bega- bungen Anerkennungskultur im Unterricht und Schulleben Förderung schwer identifizierbarer Begabungen Underachievement und Leistungshemmung</p> |
| <p>3. Lernen personalisieren</p> | <p>Klassische Modelle der Begabungsförderung: Akzeleration, Compacting u. a. Bedeutung und Grenzen der Individualisierung Didaktische Prinzipien: Selbststeuerung - Aneignung - Partizipation - Dialog - Sinnggebung und Gestaltung Leistungsverständnis: Produktleistung - Prozessleistung - Gestaltungsleistung</p> |
| <p>4. Schülerinnen und Schüler begleiten</p> | <p>Kommunikationsstrategien und Prozessbegleitung Besondere Situation Hochbegabter und Hochleistender in Schule und Gesellschaft - Elternarbeit Beratungskonzepte und Beratungsmodelle: Tutoring - Mentoring - schulisches Coaching</p> |
| <p>5. Weiterbildung personorientiert gestalten</p> | <p>Methoden einer erwachsenorientierten Weiterbildung Selbstkonzept des Weiterbildners Teambildung und Prozesssteuerung in Veränderungs- prozessen Mentoring, Coaching in der Weiterbildung Entwicklung eines Konzeptes für die Impulstage</p> |

4.5 Zur Methodik der eVOCATION-Weiterbildungen

Das zentrale Anliegen der eVOCATION-Lehrgänge besteht in der Entwicklung personaler und methodischer sowie Begleitungs- und Beratungskompetenzen von Lehrpersonen. Ziel ist es, die heterogenen Begabungsprofile der Heranwachsenden wahrzunehmen und zu fördern und eine begabungs- und begabtenfreundliche und -förderliche Lernumwelt im Rahmen der Schulentwicklung zu ermöglichen.

Dies erfordert eine Fokussierung der Fortbildungen auf

- eine Reflexion der Einstellungen und Haltungen gegenüber dem Kind und Jugendlichen als Lernenden,
- die Vertiefung des theoretischen und praktischen Wissens und konkrete Umsetzungskompetenz in Bezug auf Begabung und Begabungsentwicklung und
- die Bereitschaft und Fähigkeit zu Selbstreflexion und Kritik, zur Pflege und Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Die eVOCATION-Weiterbildungen basieren auf zwei grundlegenden Elementen: Dem Wechsel von Präsenz- und Praxisphasen sowie der Praxisorientierung.

4.5.1 Präsenz- und Praxisphasen im Wechsel

Entscheidend ist das Erreichen von Nachhaltigkeit im Fortbildungsbereich, weshalb alle Lehrgänge als Wechselspiel von Präsenz- und Praxisphasen aufgebaut sind:

Die Präsenzphasen beinhalten

- mediengestützte Inputelemente zu wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen der Personorientierung sowie der Begabungsforschung und Begabtenförderung,
- Bearbeitung relevanter Theorietexte,
- eigenständige und kooperative Auseinandersetzung mit Theorie- und Praxiserkenntnissen,
- kritische Reflexion der eigenen bisherigen Praxis,
- praxisorientierte Übungselemente,
- Selbstreflexion und Planungsphasen für die eigene Praxis.

Die Praxisphasen beinhalten

- ergänzende Nutzung einer Lernplattform (e-learning, online-Module) zu einzelnen Modulen (fakultative Nutzung),
- dialogische Austauschprozesse durch Bildung von Tandempartnerschaften zwischen den Teilnehmenden: Wissen wird nicht bloß vermittelt, sondern in einem dialogischen Prozess unter den Teilnehmenden generiert, d. h. dass die Teilnehmenden Anteile am Prozess des Wissensaufbaus übernehmen, diesen mitplanen und vorbereiten (eigenständiges Literaturstudium),
- Vertiefungs- und Erfahrungsprozesse durch eigenständiges Literaturstudium, durch Bearbeitung von Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben als Aufforderung zur Erprobung und Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten in die individuelle Unterrichtspraxis und Anpassung an die individuelle Unterrichtssituation,
- Aufforderung zur Praxiserprobung selbstgewählter Projekte im Sinne der Einübung von Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit als Grundbedingungen des Lehrgangs,
- Erstellung von Dokumentationen über die eigenen Lernprozesse (Lernjournal, Lerntagebuch, Portfolio),
- Präsentation der Projektergebnisse aus den Zwischenphasen in den Präsenztreffen.

4.5.2 Praxisorientierung

Die eVOCATION-Kurse werden praxisorientiert und situationsbezogen gestaltet. Die Weiterbildner sind überwiegend Lehrpersonen aus begabungsfördernden Schulen oder aus Hochschulen mit einschlägiger Lehr- und Fortbildungserfahrung.

- **Spiegelung**
In den Kursen werden weitgehend aktivierende Lehr-Lernformen angewandt (z. B. innovative Lernumgebungen; aktivierendes Lernen und Lehren; Handlungssimulationen; kooperative Lernformen). Diese Methodik der Lehrgänge dient zugleich als exemplarisches Modell für die Einübung der Methodik schulischer Lernprozesse in der Begabungsförderung im Unterricht.
- **Praxiserprobung**
Die zwischen den Präsenzphasen entstehenden Praxisphasen bieten den Kursteilnehmenden die Möglichkeit, die theoretisch während der Präsenzveranstaltungen kennengelernten Inhalte im direkten Anschluss (und bei Kursangeboten mit begleiteten Praxisphasen mit entsprechenden Arbeits- und Reflexionsaufträgen) in der persönlich erlebten und gestalteten Praxis umzusetzen.
- **Partnerschaftliches Lernen oder Fortbildungstandems**
Das Lehrgangskonzept sieht vor, dass die Teilnehmenden Projektstandems zur Planung der Tandemprojekte, zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und zur Reflexion der Erfahrungen bilden. Die Tandemkooperation bildet eine zweite, erfahrungsreflektierende Lernebene.
- **Kursmaterial**
Im Sinne der Prinzipien von eVOCATION gehört das eigenständige und selbstverantwortliche Lernen zu den Zielen des Lehrgangs. Die Beschäftigung mit theoretischen und praxisnahen Veröffentlichungen ergänzt die Inputphasen des Lehrgangs.

4.6 Schulleitungsforen: Austausch zur weiteren Schulentwicklung an den acht Gymnasien

Die Schulleitungsforen finden parallel zur zweiten und vierten Präsenzphase des Intensivkurses in Dillingen statt. Sie dienen dem Austausch und der Diskussion der weiteren Schulentwicklung an den acht Gymnasien.

Ein Ziel ist, die Schulleiterinnen und Schulleiter in kompakter Form über die Inhalte der laufenden Weiterbildungen in Kenntnis zu setzen. Weiterhin werden Entwicklungen im Bereich der Begabungsförderung in nicht bayerischen Gymnasien vorgestellt und Fragen der Rolle und der Bedeutung der Schulleitungen im Prozess der schulischen Begabungsförderung zur Diskussion gestellt. Ein weitergehendes Ziel dieser Foren ist auch die Sondierung gemeinsamer Profilelemente der acht Gymnasien mit Hochbegabungsförderung in Bayern.

Das Schulleitungsforum ist als Austauschforum konzipiert. Kurze Impulse zu nicht bayerischen Schulmodellen und zu Themen des Leitungsmanagements dienen der dialogischen Auseinandersetzung und Klärung.

Als zentrale Aufgabe der beiden Schulleitungsforen bildete sich der dialogische Austausch vor allem über die zukünftige Rolle der Kompetenzzentren in den jeweiligen Regionen als auch die Bearbeitung und weitere Schärfung der theoretischen Grundlagen (Grundlagen und Thesen zur Begabtenförderung) sowie die Klärung der strukturellen und organisatorischen Fragen im Austausch mit dem zuständigen Ministerialrat heraus. Der Austausch zwischen den acht beteiligten Gymnasien auf der Ebene der Schulleiterinnen und Schulleiter bildete zudem die Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Begabten-

förderung und einer zwar je individuellen, aber dennoch vergleichbaren Praxis der Kompetenzzentren (vgl. gemeinsames Grundverständnis und 10 Thesen zur Begabtenförderung).

5 Prozessbegleitung

5.1 Konzeption und Durchführung

Die unterschiedlichen Zielsetzungen und die damit verbundenen vielschichtigen Entwicklungsprozesse des Karg Campus Schule Bayern erforderten eine kontinuierliche Prozessbegleitung, deren Aufgabe es war, zu informieren, zu initiieren, zu unterstützen und zu begleiten. Für den vernetzten Gesamtprozess aller angestrebten Entwicklungen und damit einhergehenden Veränderungen wurde ein differenziertes Verständnis von Prozessen in Anlehnung an Glasl/Kalcher/Piper (2014) zugrunde gelegt. Ziele der Prozessbegleitung und Beratung bestanden im Wesentlichen darin,

- empirisch nachgewiesene, typische Probleme bei Veränderungsprozessen so weit wie möglich zu reduzieren (vgl. Häfele 2009; Hameyer 2014; König/Volmer 2014; Lohmer 2008; Reineck/Anderl 2012) und
- die Beteiligten und Verantwortlichen darin zu unterstützen, konstruktive Gestaltungsprozesse in Gang zu setzen und zu realisieren.

Die Prozessbegleitung führte mehrere Gesprächsrunden, jeweils parallel an allen acht beteiligten Gymnasien und teilweise an Kompaktkurse gekoppelt, durch. Dabei war das Verfahren als Form der externen Beratung nicht standardisiert, sondern prozessorientiert. Das heißt, alle Gespräche fanden nach einer für jede Gesprächsrunde im Vorfeld auf die individuellen Bedürfnisse angepassten, den Beteiligten vorgeschlagenen und mit der Schulleitung abgestimmten Struktur statt. Sämtliche Gespräche wurden vertraulich geführt und in thematisch strukturierten Ergebnisprotokollen dokumentiert.

Inhaltlich ging es in den Gesprächen hauptsächlich darum, mit den Akteuren vor Ort die Zielvorgaben aus dem Ministerium (äußere Schulentwicklung) und die Umsetzung der Inhalte aus den Fortbildungsveranstaltungen in der Praxis der Begabtenförderung (innere Schulentwicklung) zu reflektieren. Daran anknüpfend wurden Gestaltungsmöglichkeiten an den Einzelschulen diskutiert. An den Prozessbegleitungsgesprächen, die über die Projektlaufzeit hinweg in regelmäßigen Abständen stattfanden, haben jeweils die Schulleitungen, die Kompetenzteams und die Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen teilgenommen.

Tabelle 1: Übersicht zum Projektverlauf und der Angebotsstruktur

| | | |
|---|---|--------------------------------------|
| Erstgespräche zur gegenseitigen Information vor Ort | | |
| ↓ | Auftaktveranstaltung im Staatsministerium München | |
| | Intensivkurs 1 Person und Begabung - Grundlagen der personorientierten Begabungsförderung | Schulinterne Fortbildung (SchiLF) |
| Prozessbegleitung vor Ort mit anschließender Steuergruppensitzung | | |
| ↓ | Intensivkurs 2 Personorientiert lehren und lernen | Kompaktkurs 1 (schulintern) |
| | Schulleitungsforum | |
| Prozessbegleitung vor Ort mit anschließender Steuergruppensitzung | | |
| ↓ | Netzwerktagung | |
| | Intensivkurs 3 Begabungen erkennen und anerkennen | Kompaktkurs 2 (schulintern) |
| Prozessbegleitung vor Ort mit anschließender Steuergruppensitzung | | |
| ↓ | Intensivkurs 4 Begabte begleiten und beraten | Kompaktkurs 3 (schulintern) |
| | Schulleitungsforum | |
| Prozessbegleitung vor Ort mit anschließender Steuergruppensitzung | | |
| ↓ | Intensivkurs 5 Schule entwickeln und Fortbildung ge- stalten | |
| <i>Abschlussveranstaltung im Staatsministerium München: Ernennung der 8 Gymnasien zu Kompetenzzentren</i> | | |
| Prozessbegleitung vor Ort mit abschließender Steuergruppensitzung | | |

In den ersten Gesprächsrunden ging es zunächst darum, eine Atmosphäre des Vertrauens herzustellen, in der die Beteiligten offen über alle mit dem Projekt zusammenhängenden Belange sprechen konnten. Dies waren neben formalen und organisatorischen Rahmenbedingungen oft Themen der Arbeitsbelastung einerseits und Anerkennung und Wertschätzung des Engagements andererseits. Die Gesprächsergebnisse und die getroffenen Vereinbarungen wurden allen Beteiligten in Form von Ergebnisprotokollen zugestellt. Die auf diese Weise entstandene Verbindlichkeit wurde von allen Beteiligten positiv bewertet.

Bereits nach der ersten Gesprächsrunde an den Schulen konnte die Prozessbegleiterin der zentralen Projektsteuergruppe systematisch und zeitnah rückmelden, was an den einzelnen Gymnasien inhaltlich an Ideen und Vorschlägen eingebracht wurde und welche Bedenken dabei aufgetreten sind. Dieses Vorgehen hat den Vertrauensaufbau bei den Beteiligten

stark begünstigt. Die Entscheidungsträger auf Steuerungsebene des Projekts erhielten zeitnah Informationen zum aktuellen Projektverlauf, falls erforderlich wurden Entscheidungen bezüglich der Inhalte und Rahmenbedingungen angepasst und unmittelbar an die Schulleitungen kommuniziert.

Die dadurch von den Beteiligten erlebte Wertschätzung führte im Projektverlauf dazu, dass sich alle Schulleitungen damit einverstanden zeigten, die Ergebnisprotokolle im Vorfeld der Steuergruppensitzungen auch an die zuständige Stelle im Ministerium zu verschicken. Die Anonymität der Gesprächsinhalte gegenüber der Schulaufsicht war dadurch zwar aufgehoben, andererseits wurden durch diese Form der Transparenz die acht Schulleitungen eng in die Entwicklungsprozesse auf der Steuerungsebene des Projektes eingebunden. Besondere Bedeutung wurde im Projekt zudem der Erkenntnis aus der Schulentwicklungsforschung beigemessen, dass Schulleitungshandeln und damit verbunden zielbezogene Führung und Organisationskompetenz unverzichtbar für den Erfolg schulischer Innovationen sind (vgl. Bosen 2010, S. 287; Holtappels 2014, S. 32). Um dies im Projekt zu fördern, erhielten die Schulleitungen neben der Prozessbegleitung die Möglichkeit, sich im Laufe des Projekts in Schulleitungsforen (an einem zentralen Standort) sowohl untereinander auszutauschen als auch ihre Anliegen, Überlegungen und Vorschläge mit den verantwortlichen Projektpartnern aus dem Ministerium, der Karg-Stiftung und dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut eingehend persönlich zu diskutieren.

Durch die spezielle Projektarchitektur konnten die vorgegebenen Projektziele stets partizipativ erarbeitet und unter hoher Beteiligung aller Akteure nach und nach erreicht werden.

5.2 Verlauf

5.2.1 Erste Gesprächsrunde (12/2014-01/2015): Erstgespräche mit Schulleitungen

Im Erstgespräch ging es um ein gegenseitiges Kennenlernen und Abklären von Erwartungen. Dabei wurde einerseits die aktuelle Situation der Schule beschrieben und reflektiert sowie über das Projekt und die damit verbundenen Ziele informiert und diskutiert. Da die Prozessbegleitung konstitutiver Projektbestandteil war und die Schulen sich nicht freiwillig für eine Teilnahme entschieden hatten, bestand das Ziel im Erstgespräch vor allem darin, eine Vertrauensbasis zwischen den am Beratungsprozess beteiligten Akteuren zu bilden.

Es wurde den Schulen vorgeschlagen, dass bei den Gesprächen neben den Schulleitungen auch weitere bereits am Projekt beteiligte Personen teilnehmen können. Die Gespräche dauerten jeweils 2-2,5 Stunden.

27.11.2014: Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium (DHG)
01.12.2014: München: Maria-Theresia-Gymnasium (MTG)
02.12.2014: Nürnberg: Dürer-Gymnasium (DG)
12.12.2014: Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium (MWG)
15.12.2014: Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium (OvTG)
08.01.2015: Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan (GbSS)
12.01.2015: Weiden: Kepler-Gymnasium (KG)
20.01.2015: Deggendorf: Comenius-Gymnasium (CG)

5.2.2 Zwischenphase: SchiLF-Veranstaltungen mit Projektinformation

Zwischen der ersten und zweiten Gesprächsrunde wurden die Gesamtkollegien der Schu-

len von eVOCATION-Referentinnen und Referenten im Rahmen einer SchiLF-Veranstaltung inhaltlich in das Thema „Personorientierte Begabungsförderung“ eingeführt.

Die Projektleiterin hat im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einleitend über die Ausgangslage, die Zielsetzungen, die Organisationsstruktur und die geplanten Fortbildungen und Formate im Projekt informiert und weiterführende Fragen beantwortet. Die Schulen erhielten dazu auch Projektflyer und Handouts, die an der AHBKA entwickelt wurden. Das Layout und der Druck der Flyer wurden von der Karg-Stiftung in Auftrag gegeben und finanziell getragen.

5.2.3 Zweite Gesprächsrunde mit Kompaktkurs 1 (06/2015-07/2015): Prozessbegleitung 1

In der ersten Runde der Prozessbegleitungsgespräche wurden die Erfahrungen der Beteiligten aus den ersten Monaten der Projektlaufzeit reflektiert und diskutiert. Dazu wurden den Gesprächsteilnehmenden Themenvorschläge visualisiert. In der Regel nahmen an den Gesprächen die Schulleitungen mit ihren Stellvertreterinnen und Stellvertretern und/oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Direktorat, die Mitglieder der Kompetenzteams und die Schulpsychologinnen und -psychologen teil. Die Anzahl der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer variierte zwischen fünf und neun, wobei an einigen Schulen nicht immer alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die ganze Zeit über dabei sein konnten.

Die Anliegen der Schulen wurden von der Prozessbegleiterin systematisch gebündelt und zwischenzeitlich in einer Steuergruppensitzung (02.07.2015) an das StMBW übermittelt. Die Gespräche dauerten zwischen 1,5 und 2,5 Stunden.

Sechs Prozessbegleitungsgespräche fanden in Verbindung mit den ersten Kompaktkursen statt, die jeweils am Nachmittag für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen veranstaltet wurden. An zwei Schulen (Dürer-Gymnasium und Comenius-Gymnasium) fand das Prozessbegleitungsgespräch an einem anderen Tag als der erste Kompaktkurs statt.

Die Prozessbegleiterin hat die Kurse an den Schulen in Absprache mit dem eVOCATION-Institut koordiniert und organisiert. Zu Beginn der Kompaktkurse hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einleitend über die Organisationsstruktur des Projektes, den aktuellen Entwicklungsverlauf und über die Fortbildungskonzeption „Kompaktkurs“ informiert und weitergehende Fragen beantwortet.

09.06.2015: Deggendorf: Comenius-Gymnasium (Kompaktkurs am 13.07.2015)
16.06.2015: Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan
18.06.2015: Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium
22.06.2015: München: Maria-Theresia-Gymnasium
25.06.2015: Weiden: Kepler-Gymnasium
29.06.2015: Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium
14.07.2015: Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium
23.07.2015: Nürnberg: Dürer-Gymnasium (Kompaktkurs am 07.07.2015)

5.2.4 Dritte Gesprächsrunde mit Kompaktkurs 2 (11/2015-01/2016): Prozessbegleitung 2

In der folgenden Runde der Prozessbegleitungsgespräche hat die Prozessbegleiterin ein stark individualisiertes Konzept entwickelt:

Zunächst wurden in den Gesprächen die zurückliegenden inneren Schulentwicklungspro-

zesse bezogen auf die pädagogische Praxis (Diagnostik, individuelle Förderung und Lernberatungen) und die organisatorischen Rahmenbedingungen reflektiert und diskutiert. In Relation dazu wurden die Anforderungen an die Schulen als zukünftige Kompetenzzentren (Erstellung eines Konzeptes mit Angebot, Rahmenbedingungen, Vernetzung, Öffentlichkeitsarbeit) besprochen. Dazu hat die Prozessbegleiterin den Gesprächsteilnehmenden Themenvorschläge visualisiert. Für die Protokollerstellung hat sie zu jedem Gespräch eine individuelle Protokollvorlage entworfen.

Der Kreis der Teilnehmenden an den Gesprächen blieb relativ konstant. An vier der acht beteiligten Schulen wechselte die Schulleitung zum Schuljahresbeginn 2015/16.

An diesen Schulen bestand mitunter ein erhöhter Informationsbedarf hinsichtlich des bisherigen Projektverlaufs. Die Gespräche dauerten erneut zwischen 1,5 und 2,5 Stunden. Die Anliegen der Schulen wurden von der Prozessbegleiterin systematisch gebündelt und in einer Steuergruppensitzung (29.01.2016) an das StMBW übermittelt.

Sechs Prozessbegleitungsgespräche fanden erneut in Verbindung mit den Kompaktkursen statt, die jeweils am Nachmittag für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen veranstaltet wurden. An zwei Schulen (Deutschhaus-Gymnasium und Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium) fand der zweite Kompaktkurs an einem anderen Tag statt.

Die Prozessbegleiterin hat die Kurse an den Schulen in Absprache mit eVOCATION koordiniert und organisiert. Zu Beginn der Kompaktkurse hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung jeweils einführend über die aktuellen Entwicklungsprozesse des Projektes auf der Steuerungsebene und über die Aufgabenfelder der zukünftigen Kompetenzzentren und damit verbundenen Anforderungen an die Schulen informiert und weitergehende Fragen beantwortet.

11.11.2015: Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan
16.11.2015: Deggendorf: Comenius-Gymnasium
30.11.2015: München: Maria-Theresia-Gymnasium
15.12.2015: Nürnberg: Dürer-Gymnasium
16.12.2015: Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium (Kompaktkurs: 02.12.2015)
12.01.2016: Weiden: Kepler-Gymnasium
14.01.2016: Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium (Kompaktkurs: 10.03.2016)
20.01.2016: Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium

In Ergänzung zu den konzeptionell vorgesehenen Prozessbegleitungen hat die wissenschaftliche Leiterin der AHBKA (Prof. Weigand) in Rücksprache mit den Schulleitungen und auf Einladung zusätzlich zwei Schulen besucht und bezogen auf ausgewählte Projektthemen (Entwicklung eines gemeinsamen Grundverständnisses von Begabungs- und Begabtenförderung, Personorientierung u. a.) umfangreiche Gespräche geführt:

10.12.2015: München: Maria-Theresia-Gymnasium
21.01.2016: Nürnberg: Dürer-Gymnasium

5.2.5 Vierte Gesprächsrunde mit Kompaktkurs 3 (03/2016-05/2016): Prozessbegleitung 3

In dieser Runde der Prozessbegleitungsgespräche wurden mit Bezug auf den zurückliegenden vierten Intensivkurs in Dillingen (22.-24.02.2016) und das Ergebnisprotokoll des vorausgegangenen Prozessbegleitungsgesprächs Themen aus dem Bereich der inneren Schulentwicklung aufgegriffen und besprochen. Ausgehend davon wurde der Entwicklungs-

stand der jeweiligen Schule im Hinblick auf die zukünftigen Angebote als KompeZBF dargestellt und gemeinsam reflektiert. Die Grundlage bildeten mitunter die zwischenzeitlich entwickelten Konzepte der Schulen als zukünftige KompeZBF. Die Prozessbegleiterin hat die Gesprächsstruktur individuell an die Bedürfnisse und Belange der einzelnen Schulen angepasst.

Die Anliegen der Schulen wurden von der Prozessbegleiterin aufgegriffen, systematisch gebündelt und im Vorfeld einer Steuergruppensitzung (12.05.2016) an das StMBW übermittelt. Mit Blick auf den Intensivkurs 5 wurde auch der von den zuständigen eVOCATION-Referentinnen und -Referenten entwickelte „Planungsleitfaden“ besprochen und gesammelt.

Der Kreis der Teilnehmenden an den Gesprächen blieb weiterhin relativ konstant und auch die Gesprächsdauer umfasste weiterhin zwischen 1,5 und 2,5 Stunden. Sieben Prozessbegleitungsgespräche fanden erneut in Verbindung mit den Kompaktkursen statt, und zwar jeweils am Nachmittag des gleichen Tages oder des Vor- oder Nachfolgetages für Lehrkräfte aus den Hochbegabtenklassen und weitere interessierte Personen. Am Dürer-Gymnasium fand der dritte Kompaktkurs aus organisatorischen Gründen zeitversetzt statt.

Die Besonderheit der dritten Kompaktkurse bestand darin, dass jede Schule die Möglichkeit hatte, aus einem Themenpool, der von eVOCATION angeboten wurde, ein passendes Thema sowie eine geeignete Referentin / einen geeigneten Referenten auszuwählen. Die Prozessbegleiterin übernahm die Koordination und Organisation (s. Abbildung 7).

Zu Beginn der Kompaktkurse (außer Dürer-Gymnasium und Comenius-Gymnasium) hat die Projektleiterin im Rahmen der Prozessbegleitung auf Wunsch der Schulen einführend über die aktuellen Entwicklungsprozesse des Projektes auf der Steuerungsebene und über die Anforderungen als zukünftiges KompeZBF (Vorgabe zur Struktur der Homepage) informiert und Fragen beantwortet.

| | |
|-------------|---|
| 15.03.2016: | Nürnberg: Dürer-Gymnasium (Kompaktkurs am 09.05.2016) |
| 06.04.2016: | Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium |
| 12.04.2016: | Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan |
| 14.04.2016: | Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium |
| 20.04.2016: | Deggendorf: Comenius-Gymnasium (Kompaktkurs am 21.04.2016) |
| 22.04.2016: | Weiden: Kepler-Gymnasium (Kompaktkurs am 21.04.2016) |
| 28.04.2016: | München: Maria-Theresia-Gymnasium |
| 03.05.2016: | Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium (Kompaktkurs am 02.05.2016) |

5.3 Schulen auf ihrem Weg begleiten: Herausforderungen im Entwicklungsprozess

Rückblickend war das Projekt Karg Campus Schule Bayern mit dem Ziel, Schulen auf ihrem Entwicklungsweg zu Kompetenzzentren zu begleiten, aus der Perspektive der Prozessbegleiterin eine pädagogische und systemische Herausforderung. Deren Bewältigung konnte gelingen, da der Dialog zwischen den Beteiligten auf allen Ebenen kontinuierlich gesucht und aufrechterhalten wurde.

Eine erste Hürde bestand beispielsweise darin, dass die Schulleitungen der Projektschulen nach einzelnen Darstellungen im Vorfeld des Projekts zwar über das Konzept aufgeklärt wurden, jedoch nach ihrer Einschätzung nur vage darüber informiert waren, was im Projekt konkret auf sie zukommen und was von ihnen erwartet werden würde. Das Herstellen eines gemeinsamen Sachstandes war eine kontinuierliche kommunikative Aufgabe, bei der sich schnell zeigte, dass es hilfreich ist, Einwände in jedweder Hinsicht offen und mit Sachargumenten untermauert äußern zu können. Der Vorteil der externen Prozessbegleitung be-

stand darin, dass diese nicht unmittelbar in die formalen Hierarchien eingebunden war und mit deren Bereitschaft, offen und kritisch miteinander in den Dialog zu treten, Gesprächsangebote von allen Beteiligten gerne angenommen wurden.

Im Verlauf des Projektes ist es durch das enorme Engagement der Schulen einerseits und durch die Anerkennung und Wertschätzung dieses Engagements durch die Projektverantwortlichen andererseits gelungen, dass alle acht Gymnasien nach knapp zwei Jahren Entwicklungszeit ihre Arbeit als Kompetenzzentrum für Begabtenförderung (KompeZBF) aufnehmen können. Dazu hat jede Schule ein eigenes Konzept entwickelt, das auf einer einheitlich entwickelten Struktur basiert. Die Konzepte der Kompetenzzentren mit weiterführenden Informationen können auf den Homepages der acht beteiligten Schulen eingesehen werden.

Die Aufgaben und damit verbundenen Angebote der Kompetenzzentren wurden in der zweiten Projekthälfte fortlaufend in den Steuergruppensitzungen (nach den Rückmeldungen aus den Prozessbegleitungen) konkretisiert und abschließend festgeschrieben. In der Praxis der Schulen bedeutet dies, dass zukünftig jedes Kompetenzzentrum dafür zuständig ist, die Förderung besonders begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler an allen Gymnasien zu einem Thema der Schulentwicklung zu machen und geeignete Konzepte hierfür aufzuzeigen. Dazu widmen sie sich drei Aufgabenbereichen:

- Information und Beratung
- Fortbildung
- Hospitation

Es hat sich im Projekt gezeigt, dass neben der innovationsorientierten Haltung der Schulleitung auch das Engagement der Kompetenzteams und deren Zusammenspiel den schulischen Organisationsentwicklungsprozess maßgeblich bestimmten. Die nachfolgende Äußerung einer Schulleitung bringt dies exemplarisch zum Ausdruck:

„Als (...) [Schulleitung, Anm. CM] macht es mich stolz, dass große Teile des Kollegiums (...) sich kritisch, aber immer konstruktiv und neugierig auf Innovationen einlassen und die Fortbildungen engagiert wahrnehmen.“

Bereits in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit wurde in den Prozessbegleitungen zunehmend deutlich der Wunsch geäußert, dass die Schulen auch nach Ablauf der Projektlaufzeit nachhaltige Unterstützung durch weitere Netzwerktreffen, kontinuierliche Nachqualifikationen und weitere Prozessbegleitungsgespräche wünschen. Dadurch, dass diese Forderungen in den Prozessbegleitungsgesprächen diskutiert und unter dem Aspekt der nachhaltigen Qualitätssicherung begründet wurden, konnte bereits im laufenden Entwicklungsprozess auf Steuerungsebene ein Konzept für die Folgezeit entwickelt und auf den Weg gebracht werden. Aus der Perspektive der Prozessbegleitung ist dies ein echter Erfolg, der zeigt, wie ernst es allen Beteiligten ist, die schulische Begabtenförderung kontinuierlich und nachhaltig zu verbessern.

5.4 Entwicklungsschritte im Projekt Karg Campus Schule Bayern und die Funktion der Prozessbegleitung

Im Folgenden werden die Entwicklungsschritte im Projekt Karg Campus Schule Bayern prozessorientiert beschrieben. Gleichzeitig werden dabei schulische Spezifika im Umgang mit Innovationsprozessen herausgearbeitet und innovationsförderliche Bedingungen sowie innovationshinderliche Deutungsmuster dargestellt. Die Entwicklungsschritte des Projekts werden im Wesentlichen aus der Perspektive der Prozessbegleitung beschrieben, wobei auch die teilnehmenden Beobachtungen, die während der Fortbildungen stattfanden, sowie die Rück-

meldungen aus zahlreichen informellen Gesprächen und erste Ergebnisse aus den Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern einbezogen werden.

5.4.1 Die Entwicklung des Projekts aus der Perspektive der Prozessbegleitung

Das Projekt aus der Perspektive der Prozessbegleitung zu betrachten, ermöglicht es, über eine statische, rein äußerliche Beschreibung des Projektverlaufs hinaus dessen Eigendynamik aus der Perspektive der beteiligten Personen und der Innensicht der Institutionen wahrzunehmen und widerzuspiegeln. Es gelingt dadurch, die Wahrnehmung der komplexen Prozesse, die innerhalb der Schulen und zwischen ihnen ablaufen, die Entwicklung der Kompetenzteams, die hausinterne ‚Politik‘ der Schulleitungen und vieles mehr darzustellen. Nicht zuletzt liefert die Prozessbegleitung eine allgemeinere Heuristik für ein Verständnis von spezifischen Schulentwicklungsprozessen, die zunächst von oben initiiert werden, im Laufe des Projekts aber zu einem partizipativen und eigenverantwortlichen Prozess der beteiligten Schulen werden.

Im Folgenden wird ein grober Überblick über die Entwicklungsschritte des Projekts Karg Campus Schule Bayern entlang der vier Prozessbegleitungstermine gegeben. Dabei zeigt sich eine deutliche Entwicklung von anfänglicher Skepsis und Widerständigkeit in den Schulen bis hin zu einer selbstverantworteten Gestaltung und eigenaktiven Weiterentwicklung der Projektziele.

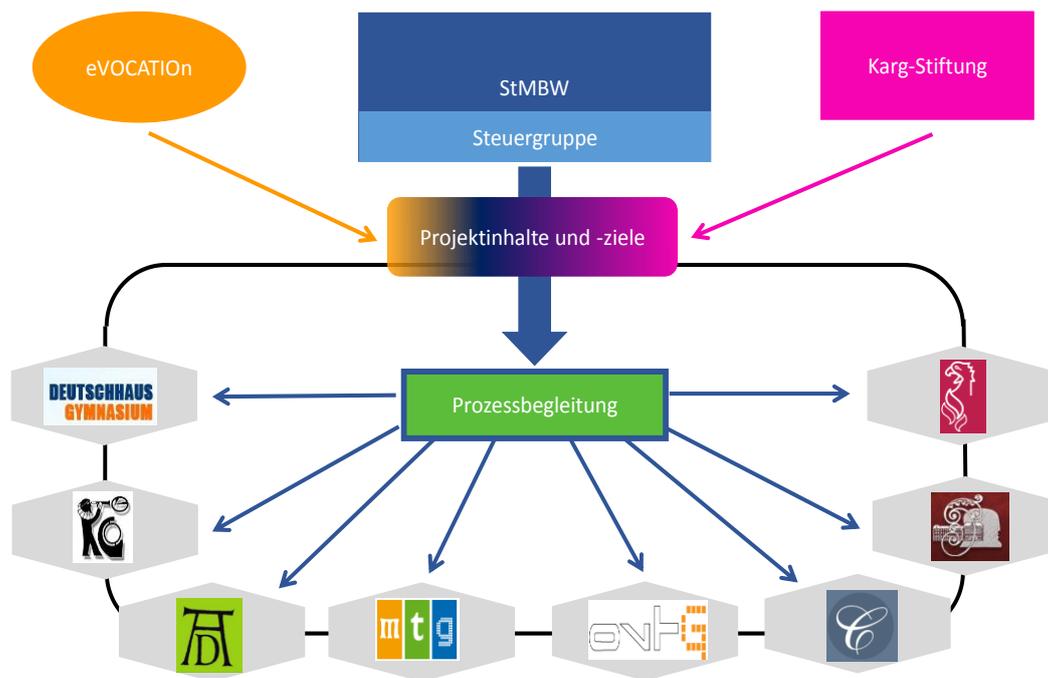
Grundlage dieser Ausführungen ist im Wesentlichen eine Analyse der Dokumente aus der Prozessbegleitung. Da die Prozessbegleitung den Schulen Vertraulichkeit hinsichtlich der Gespräche zugesagt hatte, können im Abschlussbericht keine Inhalte präsentiert werden, die unter den Vertrauensschutz fallen. Im Folgenden werden deshalb die großen Entwicklungsschritte dargestellt, die sich aus den jeweiligen Themen der Prozessbegleitungsgespräche ergeben haben und als verbindend identifiziert werden können.

Die im Prozessverlauf erkennbaren Entwicklungsschritte hängen stark vom Grad der Informiertheit und Involviertheit der beteiligten Schulen sowie von der Transparenz ab, die im Projekt Karg Campus Schule Bayern gepflegt wird. Auch die Bedeutung und Rolle der Prozessbegleitung hat sich im Laufe des Prozesses verändert.

5.4.2 Entwicklungsphase 1: Profilierung der Einzelschulen

In der ersten Projektphase stehen die einzelnen Schulen mit ihren individuellen Anliegen, Erwartungen und Befürchtungen im Zentrum des Prozesses. Die Ziele des Projekts Karg Campus Schule Bayern und die genauen Prozessverläufe, die von den Verantwortlichen im Vorfeld erarbeitet wurden, werden ihnen von der Prozessbegleitung vermittelt. Impulse und Kritikpunkte der Einzelschulen in Bezug auf die Projektziele und Prozessverläufe werden in den Prozessbegleitungsgesprächen aufgenommen und an das Ministerium und die Steuergruppe zurückgemeldet. Die Dynamik dieser ersten Entwicklungsphase ist in Abbildung 10 grafisch zusammengefasst.

Abbildung 10: Entwicklungsphase 1



Die Rolle der Prozessbegleitung besteht in dieser Phase darin, den Schulen, die mit dem Projekt seitens des Kultusministeriums verbundenen Ziele und die Darstellung der vorgesehenen Prozessverläufe zu kommunizieren, zu erläutern und transparent zu machen. Die Rückmeldungen und Kritikpunkte der Einzelschulen beziehen sich zumeist auf innerschulische Themen und auf das Selbstverständnis der jeweiligen Schule. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach einem innerschulischen Umgang mit Personalfragen und entsprechenden Kompetenzen, so insbesondere der Umgang mit den für den Bereich der Begabungsförderung zuständigen Kollegen und deren Einbindung in das Projekt.

In dieser Phase wird deutlich, dass die Schulen als Einzelschulen vom Projekt betroffen sind. Es werden Besonderheiten in der Begabtenförderung, insbesondere hinsichtlich innerschulischer Organisationsstruktur und außerschulischer Kooperationspartner, benannt und es wird ausdrücklich gewünscht, diese beizubehalten. Der Bedarf nach außerschulischer Netzwerkbildung mit zur regionalen Bildungslandschaft gehörenden Grundschulen und Universitäten wird von einzelnen Schulen genannt, dennoch werden zu diesem Zeitpunkt noch keine die Einzelschule übersteigenden Vorstellungen, Wünsche und Kritikpunkte eingebracht. Jede Schule artikuliert zu diesem Zeitpunkt individuell ihre eigenen Anliegen, wobei von einigen Schulen ähnliche Anliegen formuliert werden. So wird etwa davon berichtet, dass bei der Kommunikation nach innen und nach außen unterschiedliche Begrifflichkeiten bezüglich Hochbegabung, Begabung und Hochbegabtenklassen verwendet werden. Hinsichtlich der Überlegungen zur Erarbeitung eines gemeinsamen Konzepts für die Kompetenzzentren wird deutlich, dass in dieser Anfangsphase kein gemeinsames Vorgehen erwünscht ist. Vielmehr wird betont, dass die Beteiligten ihre eigenen Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten gestärkt wissen und einbringen wollen. Die Einzelschulen verstehen sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht als Teil eines Netzwerks von gleichwertigen - und gleichzeitig individuell agierenden - Kompetenzzentren. Der Schritt über die innerschulischen Angelegenheiten und Interessen hinaus ist noch nicht vollzogen.

Den einzigen Schnittpunkt in dieser Phase stellt der Bereich der Pressearbeit dar. Daraus erwächst auch eine erste Annäherung an ein gemeinsames Selbstverständnis aller acht Gymnasien. Die Frage nach der Außendarstellung erfordert die Klärung des inhaltlichen Selbstverständnisses und des formalen Status der Kompetenzzentren im Rahmen der innerschulischen Entwicklung und in der Außendarstellung.

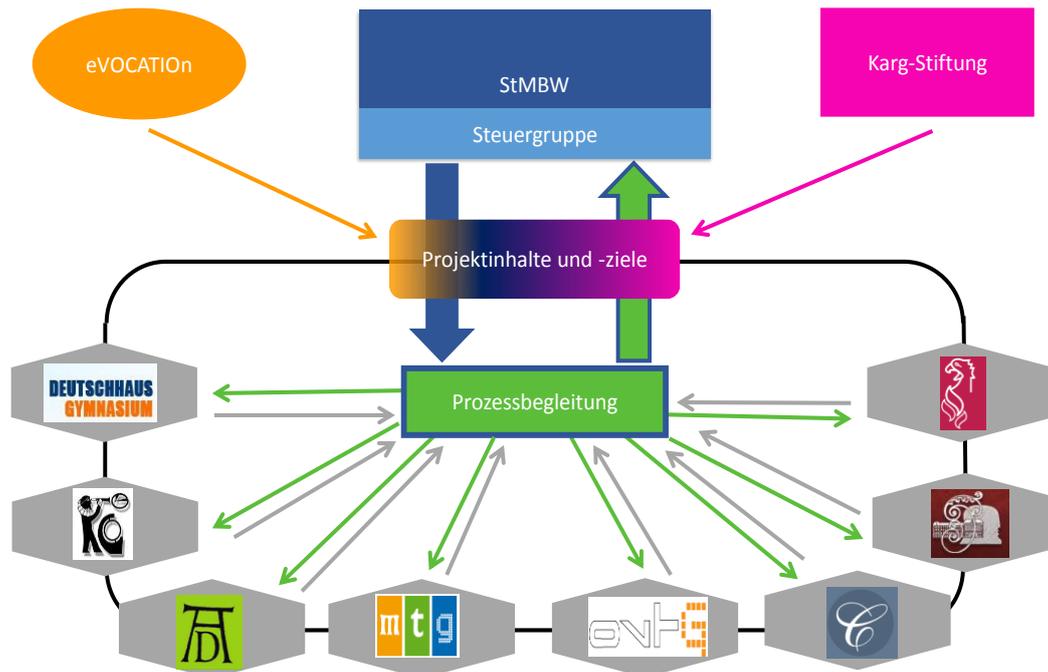
An einzelnen Schulen werden Strukturen etabliert und/oder ausgebaut, die die weiteren Entwicklungsprozesse begünstigen sollen, so werden u. a. Tandems gebildet und Jour fixes etabliert. Die Vernetzung der Kompetenzzentren in den jeweiligen Bezirken gestaltet sich je nach Schule und regionalen Gegebenheiten anders, Notwendigkeiten einer solchen Netzwerkbildung werden seitens der Schulen unterschiedlich eingeschätzt und mit unterschiedlichem Arbeits- und Zeitaufwand betrieben. Moniert werden mögliche Doppelstrukturen und Zuständigkeiten im Bereich der Hochbegabtenförderung auf schulinterner und schulübergreifender Ebene und damit verbundene unklare Mittelzuweisungen. Unklar ist für die Gremien der Einzelschulen zu diesem Zeitpunkt insbesondere, ob und inwiefern die an manchen Schulen bereits etablierten Strukturen und personellen Verantwortlichkeiten erhalten bleiben und weiterhin finanziell und ideell durch die jeweiligen Schulleitungen honoriert werden können. Die beteiligten Akteure thematisieren die Frage nach Mittelzuweisungen für an den Schulen bereits vorhandene Formen und Strukturen der Begabtenförderung und die Möglichkeit eines Mehrerhalts von Anrechnungstunden. Diese werden vor allem vor dem Hintergrund der zusätzlich zu übernehmenden Aufgaben diskutiert.

In dieser ersten Entwicklungsphase, die sich etwa bis zum Zeitpunkt des ersten Prozessbegleitungsgesprächs erstreckt, gehen die Einzelschulen von individuellen Vorerfahrungen und Aktivitäten im Bereich der Begabtenförderung aus und visieren von daher ganz unterschiedliche innerschulische und außerschulische Entwicklungsperspektiven an. Sie greifen demzufolge Entwicklungsprozesse auch unterschiedlich schnell auf. Gemeinsam ist allen Schulen in diesem ersten Entwicklungsschritt eine Fokussierung auf die eigene Schule, auf innerschulische Strukturen, Voraussetzungen und Möglichkeiten des Engagements im Projekt Karg Campus Schule Bayern. Zentral geht es um die eigene Profilschärfung.

5.4.3 Entwicklungsphase 2: Konkrete Anfänge der KompeZBF

In der zweiten Prozessbegleitungsrunde werden offene Fragen, kritische Punkte und Vorbehalte der acht Gymnasien aus der ersten Prozessbegleitung aufgegriffen. Es erweist sich als motivierend und vertrauensbildend, dass diese Themen zwischenzeitlich in der Steuergruppe und mit dem StMBW abgesprochen wurden. Sie werden in der zweiten Prozessbegleitung berücksichtigt und mit den entsprechenden Antworten und Informationen versehen. Die folgende Grafik bildet die Dynamik in dieser Entwicklungsphase ab.

Abbildung 11: Entwicklungsphase 2



Thematisch stehen in der zweiten Prozessbegleitung die schulspezifischen Vorstellungen und beginnenden Konkretisierungen im Zentrum der Gespräche. Insbesondere geht es in dieser Phase um den Teilbereich der Organisationsentwicklung. Zu diesem Zeitpunkt wird ein Spannungsverhältnis zwischen dem Selbstverständnis der Erhaltung und Schärfung des Profils der Einzelschule und der notwendigen Vernetzung mit regional und überregional angesiedelten Schulen zur Qualitätsentwicklung deutlich. Im Schnittbereich zwischen Organisations- und Personalentwicklung wird der Wunsch der Schulleitungen nach einem Austausch hinsichtlich möglicher erfolgreich implementierter Teamstrukturen in anderen Schulen geäußert. Dieser überschulische Austausch auf Schulleitungsebene wird eigeninitiativ gewünscht. Weiterhin ist die regionale Vernetzung auf dem Weg.

Vernetzungsbestrebungen bleiben zu diesem Zeitpunkt im Projektverlauf noch partiell und/oder regional beschränkt. Gleiches gilt für die von den Schulen angestrebte Medienpräsenz. Die Nutzung überregionaler Medien bildet die Ausnahme. Die Stärkung der Sichtbarkeit der Einzelschulen wird über die Gestaltung der Homepages angestrebt. In dieser Phase existiert jedoch noch ein Nebeneinander der zu entwickelnden Homepages, ein Austausch oder gar eine gemeinsame Entwicklung des Homepagekonzepts ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht erkennbar. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Projekts und die damit verbundenen Entwicklungsbestrebungen erfolgen weiterhin überwiegend auf Ebene der einzelnen Schulen. So werden inhaltliche Konzepte für die Kompetenzzentren weiter ausgearbeitet und im Detail verfeinert. Weiterhin werden die Kriterien der Arbeit der Kompetenzzentren und die Rahmenbedingungen für die pädagogische Praxis ausgelotet und mögliche Praxiskonzepte für die Umsetzung der Personorientierung an der Einzelschule etabliert.

Ein besonderer Schwerpunkt gilt den Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung, so werden kollegiale Unterrichtshospitationen zur Unterrichtsentwicklung eingesetzt, individuelle Formen der Leistungserhebung im Unterricht erprobt und Evidenzbasierte Methoden zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (EMU) eingeführt. Darüber hinaus wird die Organisationsentwicklung an einzelnen Schulen vorangebracht und ein partieller Austausch mit anderen Projektschulen angestrebt. Gleichzeitig steht die Frage nach der Eigenständigkeit und dem besonderen Profil des jeweiligen Gymnasiums im Raum. Hinsichtlich der Gestal-

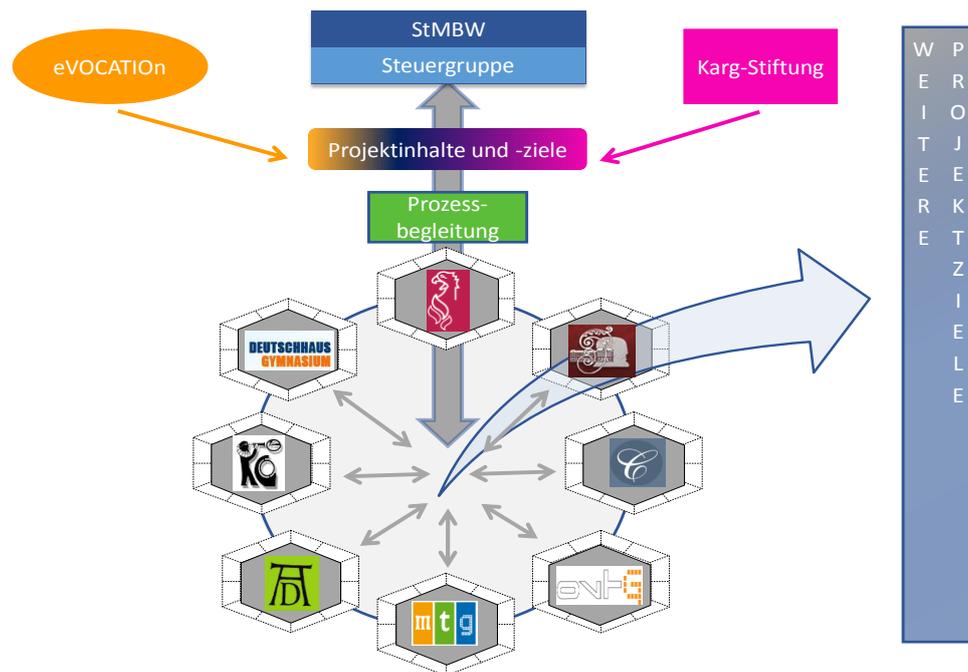
tung und der Nutzung der Prozessbegleitung durch die beteiligten Akteure wird deutlich, dass eine offensive und kritische, zugleich aber konstruktive Auseinandersetzung mit den an die Einzelschulen herangetragenen Aufgaben geführt wird. Die Prozessbegleitung wird seitens der Einzelschulen zusehends positiv als Kommunikationsmedium zwischen Ministerium und Einzelschule wahrgenommen und als solches durch die Einzelschulen genutzt.

5.4.4 Entwicklungsphase 3: Aktive Gestaltung und eigenverantwortliche Weiterentwicklung der KompeZBF

Hinsichtlich der globalen Entwicklungsphasen kann der stärkste Qualitätsanstieg/Paradigmenwechsel zwischen Prozessbegleitung 2 und 3 verortet werden. Zu diesem Zeitpunkt wurden Fortbildungskonzepte adaptiert und teils bereits erprobt. Bei den beteiligten Akteuren macht sich eine Einstellungsänderung hinsichtlich der Zielsetzung des Schulentwicklungsprojekts bemerkbar. Sie erleben sich nicht mehr als vom Entwicklungsprozess Betroffene, sondern als aktiv an der Entwicklung Beteiligte und Repräsentanten ihrer Einzelschule und des Gesamtprojekts. So setzen sich die Mitglieder des Kompetenzteams aktiv mit dem erarbeiteten Weiterbildungsangebot auseinander, sammeln erste Erfahrungen in der Rolle des Multiplikators und Fortbildners, vollziehen somit den Perspektivwechsel vom passiv Fortgebildeten zum aktiv Fortbildenden. In der Rolle als Fortbildner werden sie mit Kritik am Projekt konfrontiert, reagieren darauf mit aktiver Auseinandersetzung und dem Einstehen für die Projektziele.

Mit diesem Perspektivwechsel korreliert die veränderte Kommunikationsstruktur seitens der schulischen Gremien in den Prozessbegleitungsgesprächen. Im Fokus steht nicht mehr eine Global- oder Detailkritik am Projekt, an anderen beteiligten Akteuren oder Institutionen, sondern die konstruktive Forderung nach einer weiteren Ausarbeitung des Angebots für die Kompetenzteams. So wird unter anderem der Wunsch nach einer Weiterqualifizierung für die Fortbildner durch internationale Experten laut. Weiterhin wird der Wunsch nach Austausch und Netzwerkbildung verstärkt offensiv vertreten, insbesondere wird über die Einzelschule hinaus die Ermöglichung einer langfristigen und überregionalen Vernetzung der Mitglieder der Kompetenzteams angeregt. Für deren Realisierung wird ein gemeinsamer freier Arbeitstag für alle Mitglieder der Kompetenzteams vorgeschlagen. Zudem wird betont, dass ein langfristiger, auch über die Projektlaufzeit hinausreichender Austausch erwünscht sei. Die folgende Grafik stellt diesen enormen Qualitätssprung in der Entwicklung der KompeZBF parallel zur zweiten und dritten Prozessbegleitungsrunde dar.

Abbildung 12: Entwicklungsphase 3



Die dritte Entwicklungsphase gilt im Großen und Ganzen für alle acht beteiligten Schulen. Gleichwohl lassen sich starke Unterschiede in der Aufgabenwahrnehmung und -ausführung erkennen. So identifizieren sich die einzelnen Schulen unterschiedlich stark mit ihrer Rolle als fortbildende Institution und sie legen Unterschiede in der Quantität und Qualität der Fortbildungen an den Tag. Einige Schulen wenden die ihnen zur Verfügung gestellten Konzepte an, andere erarbeiten selbstständig Konzepte, die letztlich über den Prozessauftrag hinausgehen.

5.4.5 Entwicklungsphase 4: Regionale und überregionale Vernetzung

Zum Zeitpunkt der Prozessbegleitung 4 ist das Projekt Karg Campus Schule Bayern nahezu abgeschlossen. Die beteiligten Akteure nehmen aktiv zum Projekt Stellung, setzen sich mit dessen Ausgestaltung und Weiterentwicklung auseinander. Sie fordern Maßnahmen und Strukturen, die dazu beitragen, Qualitätsstandards zu erhalten bzw. zu erreichen. Insbesondere zu nennen sind hier der Wunsch nach Nachqualifizierung für weitere Lehrpersonen und die Etablierung bzw. Erhaltung des Austausches über die Einzelschule hinaus. Gleichzeitig bietet die letzte Prozessbegleitung für die beteiligten Akteure die Möglichkeit, den Prozessverlauf retrospektiv zu betrachten, zu reflektieren und zu beurteilen. So konnten Mittelzuweisungen erreicht werden, was als Wertschätzung der beteiligten Akteure durch die jeweiligen Mittelgeber gewertet wird. Weiterhin werden die zugewiesenen Mittel als Möglichkeit der zukunftsweisenden Entwicklung von Rahmenbedingungen zur Nachqualifizierung von weiteren Lehrpersonen verstanden. In Bezug auf die Begabtenklassen wird der Wunsch geäußert, diese auch weiterhin als Laboratorien (vgl. Dewey 2000) zu erhalten, um Konzepte vor der etwaigen Übertragung in Regelklassen erproben zu können.

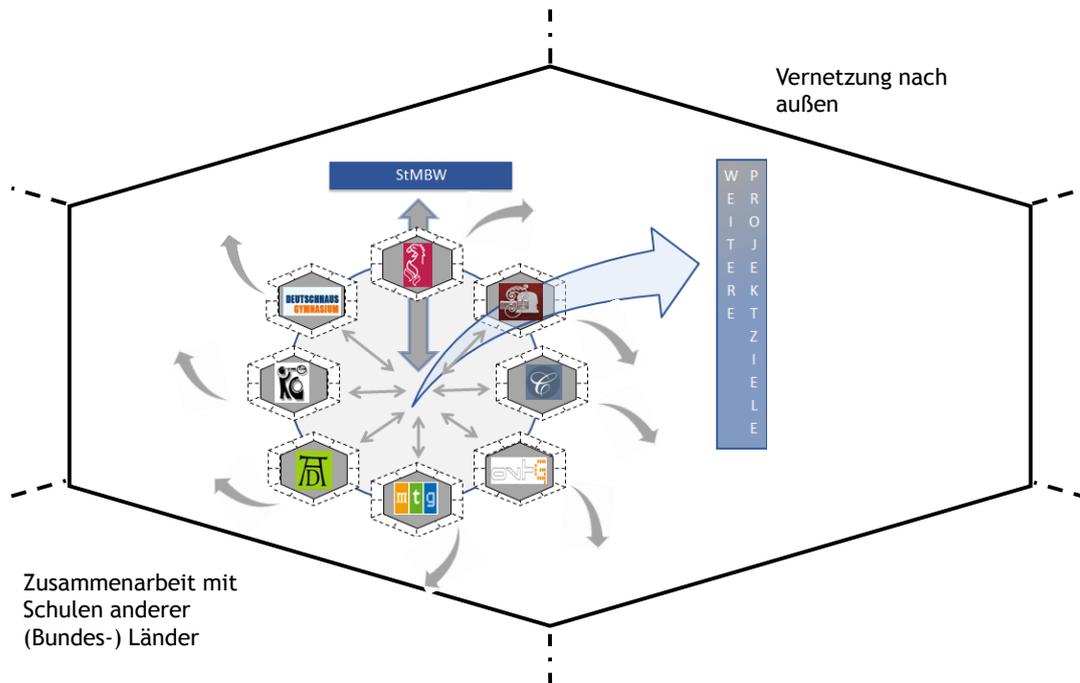
Die beteiligten Akteure beurteilen das Projekt gegen Ende hin insgesamt sehr positiv. Die anfängliche Skepsis, die auch mit einer als unklar empfundenen Artikulation projektbezogener Zielsetzungen zu tun hatte, ist gänzlich überwunden. Als problematisch empfunden werden nach wie vor die enge Taktung und die straffen zeitlichen Vorgaben. Trotz dieser Einschränkungen haben sich die beteiligten Akteure die Auffassung zu eigen gemacht, dass Schulentwicklung als fortlaufendes Instrument der Qualitätssicherung verstanden werden kann. Dieser Mehrwert des Projekts wird ganz deutlich herausgestellt, ebenso die Vielzahl

an Impulsen und weitreichenden Wirkungen in den Bereichen „Spitzenförderung“ und „Begabungen erkennen“.

Als besonderer Mehrwert hinsichtlich der Entwicklung der beteiligten Akteure im Projekt lässt sich eine veränderte Haltung bezüglich Innovationen feststellen. So reagieren die Beteiligten etwa hinsichtlich der länderübergreifenden Zusammenarbeit mit Sachsen und Hessen sehr aufgeschlossen, insbesondere im Vergleich zu den Innovationsprozessen zu Beginn des Projekts Karg Campus Schule Bayern. In der Prozessbegleitung wird deutlich, dass Rahmenbedingungen konstruktiv ausgehandelt wurden und das Rollenverständnis im Zusammenhang mit Innovationen erweitert wurde und somit den an die Kompetenzzentren herangetragenen Innovationen professioneller begegnet werden kann.

Die Kompetenzzentren haben sich als feste Bestandteile der bayerischen Bildungslandschaft etabliert und regional wie überregional verortet. Die je individuellen Besonderheiten der einzelnen Gymnasien konnten beibehalten und zu Kompetenzzentren weiter ausgebaut werden. Die jeweils beteiligten Mitglieder der KompeZBF agieren sowohl innerhalb des eigenen Teams als auch unter den Teams kommunikativ und kooperativ, sie erarbeiten eigenverantwortlich und vorausschauend neue Konzepte bzw. entwickeln bestehende weiter. Im Verlauf des Projekts hat eine Vernetzung aller acht Kompetenzzentren stattgefunden, die nunmehr systemisch für die Implementierung der Begabtenförderung auf Landesebene wirken und die vorhandenen Strukturen der bayerischen Begabtenförderung sinnvoll ergänzen und effektiv erweitern. Gleichzeitig bildet die Netzwerkstruktur einen wichtigen Ausgangspunkt für die länderübergreifende Zusammenarbeit, die mit den Bundesländern Hessen und Sachsen einen Anfang genommen hat. Die folgende Grafik zeigt den Stand der KompeZBF gegen Ende der offiziellen Projektlaufzeit.

Abbildung 13: Entwicklungsphase 4

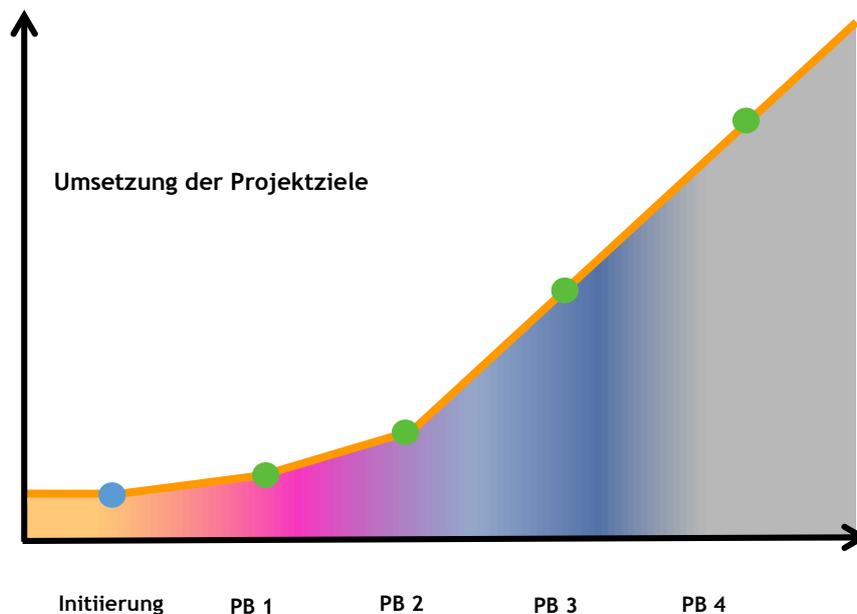


5.4.6 Zusammenfassung

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht zusammenfassend die Wahrnehmung und Umsetzung der Projektziele durch die Einzelschulen im Prozessverlauf des Projekts, wie sie sich aus der Perspektive der Prozessbegleitung darstellen. Deutlich wird, dass die Umsetzung

der Projektziele bis zum Zeitpunkt der zweiten Prozessbegleitung weitgehend passiv erfolgt. Zwischen Prozessbegleitung 2 und 3 beginnt ein steiler Anstieg, die Schulen beginnen, aktiv am Projekt teilzunehmen und gestalten den Prozess ab diesem Zeitpunkt zunehmend eigenverantwortlich mit. Es zeigt sich dabei auch, dass ab dieser Projektphase die Projektziele durch die KompeZBF stärker mit beeinflusst werden. Im abschließenden Prozessbegleitungsgespräch betonen die KompeZBF übereinstimmend, dass sie diese Ziele - unter der Voraussetzung der notwendigen Ressourcen - auch über die Projektzeit hinaus weiterverfolgen werden.

Abbildung 14: Verlauf der Wahrnehmung und Umsetzung der Projektziele durch die Einzelschulen



Beschreibung der Grafik: Die Grafik zeigt die Entwicklung der Schulen von der Auftaktveranstaltung an und entlang der vier Prozessbegleitungen. Die aufsteigende Linie ab der 2. Prozessbegleitung markiert die zunehmende Eigenaktivität der Schulen und verdeutlicht das Ansteigen des aktiven und selbstverantwortlichen Entwerfens und Gestaltens der KompeZBF. Deren weitere Entwicklung führt über die Zeit der Prozessbegleitungsgespräche und das Projekt Karg Campus Schule Bayern hinaus. Aufgrund des bisherigen Prozessverlaufs ist davon auszugehen, dass die Schulen die eingeschlagene Entwicklung künftig weiter fortsetzen. Die Farbgebung der Grafik spiegelt die Einflüsse der Projektpartner und die Entwicklungsphasen im Projekt (siehe vorhergehende Grafiken) wider. Sie wird zum Ende hin immer grauer (Farbe der Schulen), was zeigen soll, dass die KompeZBF ihr Profil zunehmend schärfen und sich autonomer aus dem Projekt heraus eigene Ziele setzen.

6 Projektverlauf im Überblick

Um die in den zurückliegenden Kapiteln erläuterten wesentlichen Projektbestandteile in ihrem Gesamtzusammenhang darzustellen, wurde die nachfolgende Tabelle 2 entworfen:

| Datum | Veranstaltung | beteiligt |
|-------|---------------|-----------|
|-------|---------------|-----------|

| | | |
|----------------------------|--|--|
| 11/2014 - 01/2015 | 8 x Informations- und Interviewtermine (Erstgespräche): 27.11. Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 01.12. München: Maria-Theresia-Gymnasium 02.12. Nürnberg: Dürer-Gymnasium 12.12. Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium 15.12. Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium 08.01. Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 12.01. Weiden: Kepler-Gymnasium 20.01. Deggendorf: Comenius-Gymnasium | Dr. Corinna Maulbetsch |
| 16.12.2014 | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 24.12.2014 - 05.01.2015 | Weihnachtsferien | |
| 2015 | | |
| 28.01. | Auftakt / Netzwerktagung (StMBW München) | alle |
| 09.02. | SchiLF: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium Bayreuth | Prof. Dr. Gabriele Weigand Dr. Corinna Maulbetsch |
| 10.02. | SchiLF: Dürer-Gymnasium Nürnberg | OStD a. D. Armin Hackl Dr. Corinna Maulbetsch |
| 16.02. - 20.02. | Winterferien | |
| 23.02. | SchiLF: Deutschhaus-Gymnasium Würzburg | Prof. Dr. Gabriele Weigand Dr. Corinna Maulbetsch |
| 25.02. - 27.02. (Mi-Fr) | Intensivkurs Modul 1: Person und Begabung - Grundlagen einer personorientierten Begabungsförderung (ALP Dillingen) | OStD a. D. A. Hackl, eVOCATION Mag. Dr. E. Scheiber, eVOCATION Prof. Dr. G. Weigand, eVOCATION Dr. A. Hereth, ALP Dr. C. Maulbetsch, AHBKA |
| 03.03. | SchiLF: Otto-von-Taube-Gymnasium Gauting | Mag. Dr. Günter Schmid Dr. Corinna Maulbetsch |
| 11.03. | SchiLF: Maria-Theresia-Gymnasium München | Mag. Dr. Günter Schmid Dr. Corinna Maulbetsch |
| 18.03. | SchiLF: Kepler-Gymnasium Weiden | OStD a. D. Armin Hackl Dr. Corinna Maulbetsch |
| 03 - 05/2015 | Prozessbegleitung vor Ort 1 (gekoppelt mit SchiLf o. nach individueller Rücksprache) | Dr. Corinna Maulbetsch |
| 30.03. - 11.04. | Osterferien | |
| 04/2015 | SchiLF: Comenius-Gymnasium Deggendorf | OStD a. D. Armin Hackl Dr. Corinna Maulbetsch |
| 14.04. | SchiLF: Gymnasium bei St. Stephan Augsburg | Prof. Dr. Gabriele Weigand Dr. Corinna Maulbetsch |
| 06.05. | Steuergruppe (StMBW München) | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| 11.05. - 13.05. (Mo-Mi) | Intensivkurs Modul 2: Personorientiert Lehren und Lernen (ALP Dillingen) | StD J. Gräbner, eVOCATION Mag. Dr. G. Schmid, eVOCATION Dr. A. Hereth, ALP Dr. C. Maulbetsch, AHBKA |
| 12.05. | Schulleitungsforum 1 (in Verbindung mit Intensivkurs Modul 2) | MR Dr. Kussl, StMBW OStD a. D. A. Hackl, eVOCATION Mag. Dr. E. Scheiber, eVOCATION |
| 26.05. - 05.06. | Pfingstferien | |
| 06 - 07/2015 | Kompaktkurs 1: <ul style="list-style-type: none"> Person und Begabung Personorientiert Lehren und Lernen 16.06. Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 18.06. Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium 22.06. München: Maria-Theresia-Gymnasium 25.06. Weiden: Kepler-Gymnasium 29.06. Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 07.07. Nürnberg: Dürer-Gymnasium 13.07. Deggendorf: Comenius-Gymnasium 14.07. Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium | eVOCATION Dr. Corinna Maulbetsch |
| 06 - 07/2015 | Prozessbegleitung vor Ort 2, teilweise vormittags an den Terminen des Kompaktkurses 1 | Dr. Corinna Maulbetsch |
| 02.07. | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 01.08. - 14.09. | Sommerferien | |
| bis 22.09. | <i>Diskussion des Grundverständnis-Arbeitspapiers in den Schulen, Rückmeldung an Projektleiterin Dr. Maulbetsch</i> | alle Schulen |
| 05.10. - 06.10. (Mo-Di) | Netzwerktagung (ALP Dillingen) | alle |
| 02.11. - 07.11. | Herbstferien <i>- in den Herbstferien: Intensivkurs Modul 3 -</i> | |
| 02.11. - 04.11. (Mo-Mi) | Intensivkurs Modul 3: Begabungen erkennen und anerkennen (ALP Dillingen) | StD U. Cronenberg, eVOCATION S. Schmitt-Bosslet, eVOCATION OStD S. Weih, eVOCATION Dr. A. Hereth, ALP Dr. C. Maulbetsch, AHBKA |
| 25.11. | Fortbildung Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (StMBW München) | Öffentlichkeitsarbeit StMBW |
| 11/2015 - 12/2015 | Prozessbegleitung 3 / Kompaktkurs 2: <ul style="list-style-type: none"> Begabungen erkennen und anerkennen Schüler/innen beraten und begleiten 11.11. Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 16.11. Deggendorf: Comenius-Gymnasium 30.11. München: Maria-Theresia-Gymnasium 02.12. Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 15.12. Nürnberg: Dürer-Gymnasium | eVOCATION Dr. Corinna Maulbetsch |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| bis 31.12. | <i>Frist f. Vorlage vorläufige Skizze der Angebote der Kompetenzzentren an Projektleitung</i> | alle Schulen (benötigt für Vorbereitung Intensivkurs 5) |
| 24.12.2015 - 05.01.2016 | Weihnachtsferien | |
| 2016 | | |
| 01/2016 | Prozessbegleitung 3 / Kompaktkurs 2: <ul style="list-style-type: none"> • Begabungen erkennen und anerkennen • Schüler/innen beraten und begleiten 12.01. Weiden: Kepler-Gymnasium 14.01. Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium (Kompaktkurs: 10.03.) 20.01. Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium | |
| 29.01. | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 08. - 12.02. | Winterferien | |
| 22. - 24.02. (Mo-Mi) | Intensivkurs Modul 4: Schüler/innen beraten und begleiten (ALP Dillingen) | S. Bogner, eVOCATION Prof. V. Müller-Oppliger, eVOC. Dr. A. Hereth, ALP Dr. C. Maulbetsch, AHBKA |
| 23.02. | Schulleitungsforum 2 (in Verbindung mit Intensivkurs Modul 4) | MR Dr. Kussl, StMBW OStD a. D. A. Hackl, eVOCATION OStD S. Weih, eVOCATION |
| bis 21.03. | <i>Frist für Vorlage erster Entwurf schriftliche Konzepte zu den Kompetenzzentren</i> | alle Schulen |
| 21.03. - 01.04. | Osterferien | |
| 03 - 05/2016 | Prozessbegleitung 4 / Kompaktkurs 3: <ul style="list-style-type: none"> • Themen nach Absprache 15.03. Nürnberg: Dürer-Gymnasium 06.04. Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 12.04. Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 14.04. Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium 20.04. Deggendorf: Comenius-Gymnasium 28.04. München: Maria-Theresia-Gymnasium 21./22.04. Weiden: Kepler-Gymnasium 02./03.05. Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium | eVOCATION Dr. Corinna Maulbetsch |
| 12.05. | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 17.05. - 28.05. | Pfingstferien | |
| 13.-15.06. (Mo-Mi) | Intensivkurs Modul 5: Schule entwickeln (ALP Dillingen) | C. Armbruster, eVOCATION Prof. Dr. W. Esser, eVOCATION OStD a. D. A. Hackl, eVOCATION Prof. Dr. G. Weigand, eVOCATION Dr. A. Hereth, ALP Dr. C. Maulbetsch, AHBKA |
| 04.07. | Treffen der Schulleitungen mit dem StMBW (StMBW München) | Schulleitungen, StMBW |

| | | |
|--------------------|--|---|
| 05.07. | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 30.07. - 12.09. | Sommerferien | |
| 19.10. | Abschlussstagung (StMBW München) | alle |
| 2016 / 2017 | | |
| 11/16 - 01/17 | Prozessbegleitung 5 09.12.2016 Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium 11.01.2017 Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 17.01.2017 Deggendorf: Comenius-Gymnasium 18.01.2017 Nürnberg: Dürer-Gymnasium 24.01.2017 Weiden: Kepler-Gymnasium 26.01.2017 Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium 07.02.2017 Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 09.02.2017 München: Maria-Theresia-Gymnasium | Dr. Corinna Maulbetsch |
| | Gruppendiskussionen 08.11.2016 Deggendorf: Comenius-Gymnasium 10.11.2016 Nürnberg: Dürer-Gymnasium 18.11.2016 Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium 02.12.2016 Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium 08.12.2016 Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium 19.12.2016 München: Maria-Theresia-Gymnasium 10.01.2017 Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 25.01.2017 Weiden: Kepler-Gymnasium | Prof. Dr. Weigand, Dr. Corinna Maulbetsch, Mirjam Maier, Jasmin Zuber |
| 11/16 - 02/17 | Schulleiterinterviews 08.11.2016 Deggendorf: Comenius-Gymnasium 29.11.2016 Nürnberg: Dürer-Gymnasium 02.12.2016 Bayreuth: Markgräfin-Wilhelmine-Gymnasium 08.12.2016 Gauting: Otto-von-Taube-Gymnasium 19.12.2016 München: Maria-Theresia-Gymnasium 10.01.2017 Augsburg: Gymnasium bei St. Stephan 25.01.2017 Weiden: Kepler-Gymnasium 07.02.2017 Würzburg: Deutschhaus-Gymnasium | Dr. Corinna Maulbetsch |
| 21.02.2017 | Steuergruppe (StMBW München) | |
| 28.02.2017 | Abschluss des Projekts / Abschluss AHB | |

7 Wissenschaftliche Begleitung

Im Rahmen des Projektes Karg Campus Schule Bayern wurden die am Projekt beteiligten acht bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bezug auf ihre Entwicklung zu Kompetenzzentren für Hochbegabung nicht nur fortgebildet und unterstützt, sondern auch wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts Karg Campus Schule Bayern hat die Untersuchung der Wirksamkeit des Projekts auf die Professionalisierung der Lehrpersonen und Schulleitungen sowie die Schulentwicklung der beteiligten Schulen hin zu Kompetenzzentren für Begabtenförderung zum Ziel. In die wissenschaftliche Begleitung nicht direkt einbezogen waren die Schülerinnen und Schüler oder einzelne Klassen.

Die wissenschaftliche Begleitung hat gezielt auf den Dialog von Theorie und Empirie gesetzt und dabei auf eine bildungstheoretisch geleitete theoriegenerierende und praxisorientierte Forschung Wert gelegt. Bei der empirischen Untersuchung handelt es sich um einen Mixed Methods-Ansatz (Kuckartz 2014), der die Anwendung mehrerer empirischer Methoden in Kombination ermöglicht. Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Erhebungsschritten ermöglicht es, Effekte und Zielsetzungen des Projekts möglichst umfassend zu untersuchen. Der Mixed Methods Ansatz „[...] offers a powerful third paradigm choice that often will provide the most informative, complete, balanced, and useful research results” (Johnson/Onwuegbuzie/Turner 2007).

7.1 Forschungsschwerpunkte und Bestandteile der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung beinhaltet folgende Forschungsschwerpunkte:

- die Bedeutung von Schulkontextfaktoren für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen
- die Untersuchung des Innovationsprozesses im Projektverlauf bezogen auf die Auswirkungen innerhalb der Schule (innere Schulentwicklung) sowie auf die äußere Schulentwicklung
- die Wirksamkeit des Projekts Karg Campus Schule Bayern auf die Schulentwicklung und die eigene Professionalisierung aus der (retrospektiven) Einschätzung von Lehrkräften
- die Wirksamkeit des Projekts Karg Campus Schule Bayern auf die Schulentwicklung aus der retrospektiven Einschätzung der Schulleiterinnen und Schulleiter

Zur Durchführung der Untersuchungen standen eine Promotionsstelle (Mirjam Maier) sowie zusätzlich Eigenmittel der Hochschule zur Verfügung.

Die empirischen Untersuchungen umfassten im Wesentlichen drei Bereiche:

- zwei quantitative Online-Fragebogenerhebungen der Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Projekts (Kapitel 7.2)
- zwei qualitative Interview-Erhebungen bei Lehrkräften und Schulleitungen gegen Ende des Projekts (Kapitel 7.3 und 7.4)
- teilnehmende Beobachtungen in den eVOCATION-Lehrgängen während der gesamten Projektlaufzeit (Kapitel 7.5)

Dieses mehrdimensionale Verfahren erlaubt es, den Verlauf, die Ergebnisse und die Wirksamkeit des Projekts sowohl auf die Professionalisierungsprozesse als auch auf die Entwicklung der Einzelschulen sehr viel genauer zu erfassen als es beispielsweise allein über Befragungen oder Interviews möglich wäre. Die Kombination dieser Vielzahl von Erhebungs- und Analysemethoden initiiert die Betrachtung aus verschiedenen Blickwinkeln und die Generierung unterschiedlicher Wissensarten.

Die Auswertung der einzelnen Daten ebenso wie die systematische Verknüpfung der Ergebnisse ist derzeit in Arbeit. Gegenüber bisherigen Untersuchungen in diesem Bereich hat insbesondere die Beachtung und Bedeutung des schulischen Kontexts der Einzelschulen für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften Neigkeitswert.

Die genauere Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgt im Rahmen der Promotion von Mirjam Maier und im Rahmen der weiteren Auswertung der gesamten wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Karg Campus Schule Bayern. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Evaluationsergebnisse dienen nach ihrer Publikation der weiteren Entwicklung und konzeptionellen Arbeit vergleichbarer Projekte, so auch der Karg-Stiftung für Karg

Campus. Geplant sind weitere Zeitschriftenaufsätze, Vorträge auf einschlägigen Tagungen sowie eine Buchpublikation.

7.2 Die quantitativen Fragebogenerhebungen

In großangelegten Projekten wie Karg Campus Schule Bayern wird eine Vielzahl an Veränderungen initiiert, welche die Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte direkt oder indirekt in ihrer Arbeit beeinflussen. Ob entsprechende Reformprojekte aber tatsächlich nachhaltige Veränderungen bewirken, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Daher war es uns im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Karg Campus Schule Bayern ein großes Anliegen, die Perspektive aller Lehrkräfte kennenzulernen, unabhängig von ihrer Rolle innerhalb von Karg Campus Schule Bayern. Die Lehrer- und Lehrerinnenfort- und -weiterbildungen sind wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses von Lehrkräften. Als relevante Einflussfaktoren auf den Erfolg der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden dabei die inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Veranstaltungen sowie insbesondere die differenzierte Intensität der Auseinandersetzung mit deren Inhalten durch die in unterschiedlichem Ausmaß beteiligten Lehrkräfte angesehen. Unter Berücksichtigung dieser und weiterer Faktoren zielen die Datenerhebungen darauf ab, die Wirkungen dieser Fort- und Weiterbildungen auf die Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte an den acht beteiligten Schulen zu untersuchen. Diese beziehen sich auf die Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte unter Berücksichtigung der Unterrichts- und Organisationsentwicklung der beteiligten Schulen im Projektzeitraum. Die Erhebungen sollen somit einen tiefergehenden Einblick in die Entwicklung von Professionalisierungsprozessen bei Lehrkräften sowie bei Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozessen liefern. Fokussiert wird dabei nicht nur der spezifisch pädagogische Kompetenzzuwachs, sondern auch die unterschiedliche Einstellung und Haltung der einzelnen Lehrkräfte sowie deren konkrete Unterrichtsgestaltung.

7.2.1 Methodisches Vorgehen

Die quantitativen Fragebogenerhebungen mittels standardisiertem Online-Fragebogen richteten sich an die Gesamtkollegien der acht beteiligten Schulen. Sie umfassten zwei Erhebungszeitpunkte. Der erste Erhebungszeitpunkt (Mai bis Juli 2015) stand am Anfang, der zweite kurz vor bzw. kurz nach dem Ende der offiziellen Projektlaufzeit (Juli bis Dezember 2016). Die Beantwortung durch die Lehrkräfte war freiwillig.

7.2.2 Erste Fragebogenerhebung

Bei der ersten Fragebogenerhebung (Mai bis Juli 2015) stand die Erfassung der Ausgangslage im Zentrum.

Die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer differierte stark zwischen den Schulen, insgesamt beteiligten sich $N = 73$ Lehrkräfte.

7.2.3 Zweite Fragebogenerhebung

Die zweite Online-Fragebogenerhebung (Juli bis Dezember 2016) hatte die Erfassung der Situation am Ende der Projektlaufzeit zum Ziel. Dabei ging es u. a. um folgende Fragen: Gab es Lern-/Kompetenzentwicklungen, Veränderungen in der Unterrichtspraxis und/oder in den Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte? Hat sich die eigene Einstellung, die des Kollegiums oder der Schulleitung zur Begabtenförderung im Laufe des Projektes verändert?

Aufgrund der recht geringen Beteiligung bei der ersten Befragung wurde diese Erhebung mit zwei unterschiedlichen Fragebögen durchgeführt (Differenzierung zwischen Personen, die an beiden Erhebungen und jenen, die nur an der zweiten Erhebung teilnehmen).

Die Teilnahme an dieser zweiten Fragebogenerhebung war trotz dieser Differenzierung ebenfalls recht gering. Auch die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer differierte wiederum stark zwischen den Schulen,

Aufgrund der beiden Erhebungszeitpunkte wird zwischen einer Erhebung im Längsschnitt (= Teilnahme an beiden Erhebungen: 1. Erhebung zu Beginn und 2. Erhebung gegen Ende des Projekts) und einer Erhebung im retrospektiven Querschnitt (= Teilnahme an der Erhebung gegen Ende des Projekts) unterschieden.

Am Längsschnitt beteiligten sich insgesamt N = 23 Personen, davon 12 Personen aus den Kompetenzteams. Am retrospektiven Querschnitt nahmen insgesamt N = 83 Personen, davon 10 an den Intensivkursen, teil.

Die detaillierte Auswertung der Ergebnisse erfolgt derzeit, deren Veröffentlichung ist für 2018 geplant. Es handelt sich um eine nicht kumulative Promotion, sodass Ergebnisse vor Abschluss nicht publiziert werden können. (Doktorandin ist Mirjam Maier, Erstbetreuerin: Prof. Dr. Gabriele Weigand, PH Karlsruhe; Zweitbetreuer: Prof. Dr. Hans Merckens, FU Berlin; Drittbetreuerin: Prof. Dr. Christine Bescherer, PH Ludwigsburg; vorgesehener Titel der Arbeit: „Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Einzelschulen. Theorie und Empirie im Dialog“).

7.3 Qualitative Erhebung: Durchführung von Gruppendiskussionen mit Lehrkräften

Lehrerinnen und Lehrern kommt bei der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen sowie beim Transfer von Fort- und Weiterbildungsinhalten in Schule und Unterricht eine hohe Bedeutung zu. Die Beantwortung der Frage nach den Kontextfaktoren der Schulen und den Gelingensbedingungen, welche diese Prozesse unterstützen und fördern, ist dabei für Schulen, Bildungspolitik und Bildungsforschung von besonderer Relevanz.

7.3.1 Begründung und Zielsetzungen

Um einen tiefergehenden Einblick in die Entwicklung und Gestaltung von Professionalisierungsprozessen zu erhalten, wurden deshalb interessierte Lehrkräfte als Expertinnen und Experten im Rahmen von leitfadengestützten Gruppeninterviews nach ihren Erfahrungen und Entwicklungen im Verlauf des Projekts Karg Campus Schule Bayern befragt. Die Durchführung der Gruppendiskussionen erfolgte an allen acht beteiligten Schulen. Teilgenommen haben sowohl Mitglieder der Kompetenzteams sowie Lehrkräfte, unabhängig von ihrer aktiven Beteiligung am Projekt Karg Campus Schule Bayern. Das Ziel war, individuelle und kollektive Einschätzungen des Projektablaufs und der Wirkungen der Fortbildungen sowie subjektive Einschätzungen zu Gelingensbedingungen des Projekts zu erfassen. Zudem sollten sie sich auch über mögliche mit dem Projekt verbundene Veränderungen für das eigene pädagogische Handeln, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, den Unterricht, das Fach, die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch die Schule als Ganzes austauschen. Damit können die Gruppeninterviews auch als kollegiale Reflexionsmöglichkeit betrachtet werden. Die methodische Entscheidung für Gruppendiskussionen beruht auf der Annahme, dass viele „subjektive Bedeutungsstrukturen ... so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden (sind), dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbar sind“ (Mayring 2002).

Insgesamt ging es um die Erfassung individueller und kollektiver Einschätzungen des Projektverlaufs, der Wirkungen der Fortbildungen sowie um die Herausarbeitung von Gelingensbedingungen. Durch die narrative Ausrichtung wurde der Perspektive und Wahrnehmung der beteiligten Personen eine besondere Bedeutung zugemessen. Die Beantwortung der Fragen erfolgte spontan. Die Interviewerin nahm sich im Interviewverlauf stark zurück. Die Interviews wurden aufgezeichnet und im Anschluss daran anonymisiert für die Auswertung transkribiert.

Der Erhebungszeitraum war November 2016 bis Januar 2017.

7.3.2 Themenblöcke mit Leitfragen

Im Zentrum standen die Fragen „Was war gut?“, „Was war kritisch?“ und „Wie kann der Verlauf eines solchen Projektes verbessert werden?“ Konkret umfasste der Leitfadencatalog für die Lehrkräfte fünf Themenblöcke mit erzählgenerierenden Fragen.

Themenblock 1: Karg Campus Schule Bayern - Verlauf

- „Das Karg Campus Projekt ist abgeschlossen. Wie geht es Ihnen damit?“
- „Wie haben Sie die Organisation, die Veranstaltungen, die zeitlichen Abläufe und Wirkungen des Projekts insgesamt wahrgenommen?“

Themenblock 2: Persönlicher Entwicklungsprozess, individuelles Lernen

- „Was hat sich für Sie persönlich durch das Projekt verändert? Inwieweit hat das Projekt Ihre Kompetenzen, Ihre eigene Arbeit und Ihren Unterricht beeinflusst? Hat sich Ihre pädagogische Haltung durch das Projekt verändert?“
- „Wodurch, würden Sie sagen, merken Ihre Schüler oder deren Eltern, dass Sie am Projekt und den Fortbildungen teilgenommen haben?“
- „Was hat Sie in Ihrer persönlichen Entwicklung und der Entwicklung Ihrer Arbeit an der Schule unterstützt oder gehindert?“

Themenblock 3: Umsetzung an der Schule

- „Wie nehmen Sie die Umsetzung und den Verlauf des Projekts an Ihrer Schule insgesamt wahr?“
- „Wodurch, würden Sie sagen, merken Ihre Schüler oder deren Eltern, dass Ihre Schule am Projekt teilgenommen hat?“

Themenblock 4: Rolle des Kollegiums - Kooperationsformen, gemeinsames/kollektives Weiterlernen

- „Welche Rolle hat bzw. hatte aus Ihrer Sicht Ihr Kollegium im Projekt?“
- „Hat sich an Ihrer Schule die Kooperation zwischen Ihnen verändert?“
- „Inwieweit wurden die Anstöße des Projekts für die gemeinsame Weiterentwicklung im Kollegium genutzt?“

Themenblock 5: Rolle der Schulleitung

- „Welche Rolle nahm Ihre Schulleitung im Projektverlauf ein?“
- Wo zutreffend: „Hat sich mit dem Wechsel der Schulleitung etwas verändert?“
- „Wie war Ihre Schulleitung am Projekt und dessen Umsetzung beteiligt?“ „Welche Unterstützung wurde Ihnen von Seiten der Schulleitung bereitgestellt?“

7.4 Qualitative Erhebung: Durchführung von Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern

Schulleiterinnen und Schulleiter nehmen als ‚Gatekeeper‘ für Innovationen eine zentrale Rolle in Schulentwicklungsprozessen ein. In den Interviews wurden die Schulleitungen mittels erzählgenerierender Fragen/Impulse gebeten, ihr Expertenwissen zu rekonstruieren. Ziel war es, vertiefende Einblicke darüber zu gewinnen, wie die Innovationsverläufe an den Schulen, bezogen auf die Projektziele, eingeschätzt werden und wie die Konsequenzen der inneren und äußeren Schulentwicklungsprozesse erlebt und retrospektiv gedeutet werden.

Die Erhebung mit den Schulleitungen wurde ebenfalls als retrospektive qualitative Erhebung durchgeführt. Es handelte sich um narrative Experteninterviews.

Die Teilnahme der Schulleiterinnen und Schulleiter an der Erhebung war freiwillig. Alle acht Schulleiterinnen und Schulleiter haben an dem Interview teilgenommen. Die Interviews wurden als Audiodatei aufgezeichnet und für die Auswertung anonymisiert transkribiert.

Erhebungszeitraum waren die Monate November 2016 und Januar 2017.

7.4.1 Themenblöcke mit Leitfragen

Im Mittelpunkt stand die Frage nach der Einschätzung des Innovationsprozesses im Verlauf des Projekts Karg Campus Schule Bayern bezogen auf die Auswirkungen innerhalb der Schule (innere Schulentwicklung) sowie auf die äußere Schulentwicklung.

Der Leitfadenkatalog für die Schulleiterinnen und Schulleiter umfasste die folgenden vier Themenblöcke mit erzählgenerierenden Fragen.

Themenblock 1: Einschätzungen der Innovationsverläufe im Bereich der inneren Schulentwicklung bezogen auf Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung

- Welche Entwicklungen bezogen auf den Unterricht, auf Ihr Kollegium und auf inner-schulische Organisationsformen wurden durch das Projekt Karg Campus Schule Bayern innerhalb Ihrer Schule angestoßen und auf den Weg gebracht? Erzählen Sie.

Themenblock 2: Einschätzungen der Innovationsverläufe im Bereich der äußeren Schulentwicklung hinsichtlich der Aufgaben als Kompetenzzentrum (KompeZBF)

- Als Kompetenzzentrum übernimmt Ihre Schule zukünftig Aufgaben in den Bereichen Information und Beratung, Fortbildung und Hospitation sowie Vernetzung. Wie schätzen Sie die Entwicklung dieser Aufgaben und Angebote als zukünftiges Kompetenzzentrum ein?

Themenblock 3: Einschätzungen zum Rollenverständnis von Schulleitung bei Innovationen bezogen auf Leitungsaufgaben (Zielbezogene Führung und Innovationsförderung; Partizipation bei Entscheidungsfindungen; Unterstützung und Management)

- Wenn Sie auf die Entwicklung Ihres Kompetenzzentrums zurückblicken, wie haben Sie dabei Ihre Rolle als Schulleiterin/Schulleiter wahrgenommen?
- Wie haben Sie Ihr Kollegium oder einzelne Kolleginnen und Kollegen für die Übernahme von Aufgaben aktiviert und eingebunden?
- Welche Unterstützung haben Sie als Schulleiterin/Schulleiter erhalten und in welcher Form haben Sie Ihr Kollegium unterstützt?

Themenblock 4: Rolle des Ministeriums

- Das Ministerium hat in diesem Projekt von Beginn an eine tragende Rolle eingenommen. Wie haben Sie die Rolle des Ministeriums wahrgenommen?

7.5 Teilnehmende Beobachtungen

Der Projektverlauf wurde überdies durch teilnehmende Beobachtungen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen begleitet. Die teilnehmenden Beobachtungen fanden während der Intensivkurse 2 bis 4 an der ALP Dillingen und an einem Kompaktkurs in einer der acht Schulen statt.

Eine wesentliche Zielsetzung dieses Vorgehens war es, die Verläufe der Weiterbildungsveranstaltungen auch im Hinblick auf ihre Wirkung bei den Teilnehmenden zu dokumentieren und die Ergebnisse an die Referentinnen und Referenten des eVOCATION-Weiterbildungsinstituts zurückzumelden.

Rückmeldungen bezogen sich auf die Gestaltung der Weiterbildungen insbesondere hinsichtlich folgender Aspekte:

- Abstimmung zwischen der fachlichen Expertise der Referentinnen und Referenten und den Inhalten der Kurse (Frage der inhaltlichen Stringenz, Vermeidung von Redundanzen),
- methodische Formen / Erarbeitungsformen
- Wechsel zwischen verschiedenen Methoden
- Zeitmanagement (Einhaltung von Zeitplänen trotz Flexibilität und Anpassung auf Interessen der Teilnehmenden) sowie auf
- grundlegende Aspekte (wie Foliengestaltung, Arbeit mit Quellen, Einsatz und Einbindung von Zusatzmaterialien).
- Ausgangspunkt bildeten Kriterien für gute wissenschaftliche und praxisorientierte Vorträge sowie die Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie in Kapitel 2 dargestellt wurden.

Auf diese Weise konnten bereits während des Prozesses des Projekts Karg Campus Schule Bayern Feinabstimmungen zwischen der fachlichen Expertise der Referenten und den Inhalten der Kurse vorgenommen und die Ausgestaltung der Veranstaltungen kontinuierlich verbessert werden. Die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen waren auch Gegenstand des eVOCATION-Referentenforums im Oktober 2016. Die einzelnen Aspekte wurden intensiv mit den Referentinnen und Referenten erörtert - mit dem Ziel einer inhaltlichen und methodischen Optimierung des Angebots.

7.6 Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Im Folgenden werden einige erste Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung dargestellt, die insgesamt auf einen positiven Projektverlauf hindeuten.

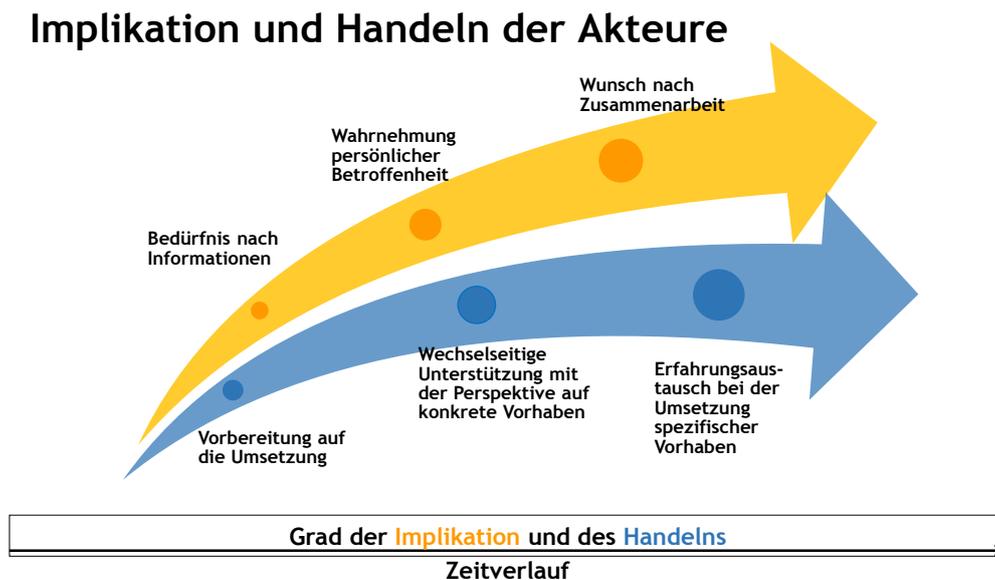
Die Ergebnisse legen nahe, dass das Projekt eine Vielfalt individueller Veränderungsprozesse auf Seiten der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer initiieren konnte. Nach der subjektiven Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich diese sowohl bezüglich der Vertiefung der eigenen Kompetenzen als auch bezüglich der individuellen Handlungsmöglichkeiten als Lehrkraft. Zugleich werden von den Befragten aber auch Veränderungen auf Ebene der Einzelschulen gesehen. Es zeigen sich dabei Unterschiede zwischen den befragten Gruppen, die in weiterführenden Analysen noch näher untersucht werden müssen. Möglicherweise ist die Frage der Intensität der Auseinandersetzung mit dem Projekt (SchILF, Kompaktkurse, Intensivkurse) hierbei von Bedeutung. Tabelle 3 fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen:

Tabelle 3: Veränderungen durch das Projekt

| | Entwicklung von Kompetenzen | Persönliche Handlungsmöglichkeit | Veränderung der Schulkultur |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Retrospektiver Querschnitt | 51,1 % stimmen einer Vertiefung der eigenen Kompetenzen durch das Projekt eher oder voll und ganz zu (n = 47) | 47,9 % stimmen einer Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit im Rahmen des Projekts eher oder voll und ganz zu (n = 46) | 36,9 % stimmen einer Veränderung der Schulkultur veranlasst durch das Projekts eher oder voll und ganz zu (n = 46) |
| Längsschnitt | 84 % stimmen einer Vertiefung der eigenen Kompetenzen durch das Projekt eher oder voll und ganz zu (n = 19) | 84,2 % stimmen einer Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit im Rahmen des Projekts eher oder voll und ganz zu (n = 19) | 68,4 % stimmen einer Veränderung der Schulkultur veranlasst durch das Projekts eher oder voll und ganz zu (n = 46) |

Der Grad der Veränderungen in den Kollegien der Schulen, der sich in Bezug auf ihre Implikation und in ihrem Handeln im Laufe des Projekts zeigt, ist in der nachfolgenden Grafik wiedergegeben. Das Schema ist am Concerns-Based Adoption Model (CBAM) von Hall und Hord (2006) orientiert.

Abbildung 15: Implikation und Handeln der Akteure



Dass ein schulischer Entwicklungsprozess nicht ohne zusätzliche Anstrengung seitens der Schulen gelingen kann, ist einleuchtend. Die Ergebnisse der Online-Umfrage deuten zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch darauf hin, dass die Ressourcen der Schulen berücksichtigt und nicht in erhöhtem Maße überbeansprucht wurden. Dazu trug eine angemessene Zuweisung zusätzlicher Mittel zur Erledigung der zusätzlich anfallenden Aufgaben bei, die von den Schulen ausdrücklich honoriert wurde. Auf Seiten der individuellen Lehrkräfte ist das Bild tendenziell noch positiver. Die oben gefundenen Unterschiede zwischen den befragten Gruppen fallen hier, betrachtet man die prozentuale Verteilung unter Berücksichtigung der Stichprobengrößen bei diesen Fragen, insgesamt deutlich geringer aus und müssen auch hier in weiteren Analysen auf ihre Zusammenhänge mit weiteren Variablen überprüft werden. Auch werden sich in der weiteren Auswertung der Daten noch mögliche Unterschiede zwischen den Einzelschulen zeigen. Die Abbildungen 15 und 16 verdeutlichen dies.

Abbildung 16: Einfluss des Projekts auf die einzelschulischen Ressourcen

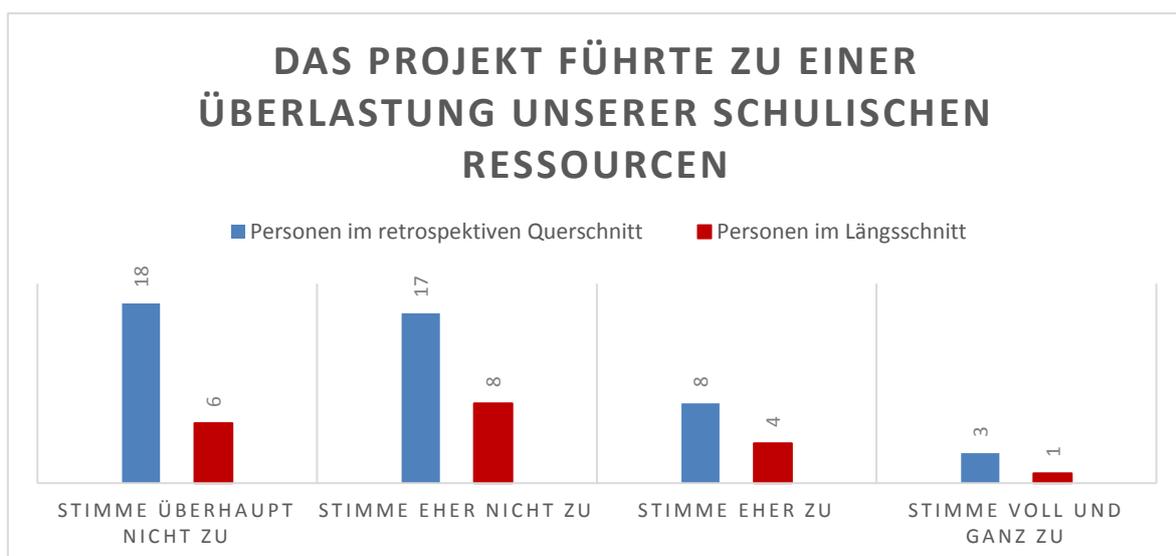
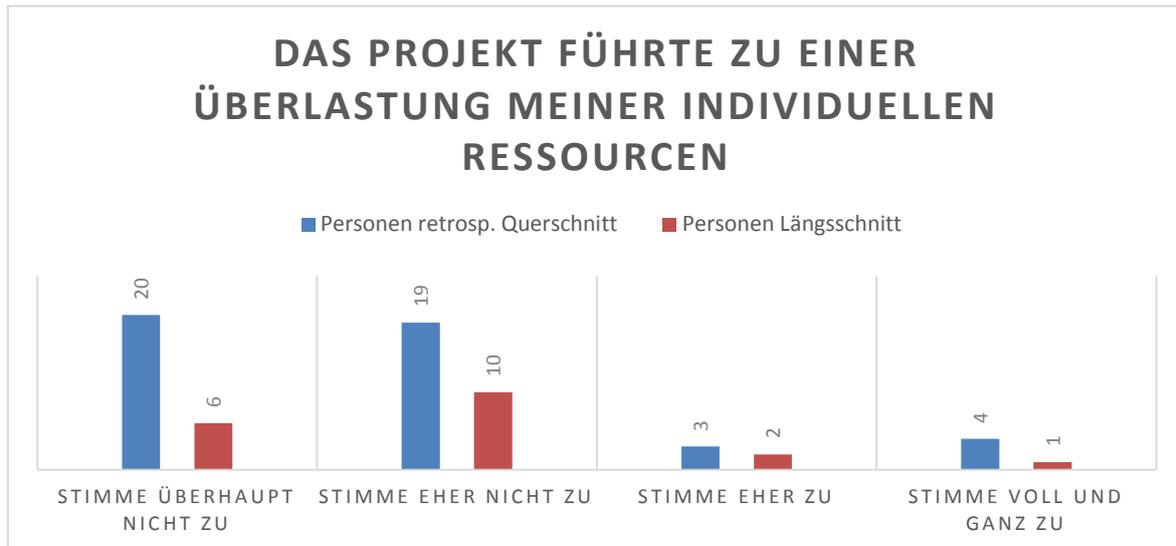


Abbildung 17: Einfluss des Projekts auf die individuellen Ressourcen der Lehrkräfte



Ein Großteil der Lehrkräfte betrachtet das Projekt sowie die damit zusammenhängenden Prozesse und Aufgaben verständlicherweise zwar als zusätzliche Arbeitsbelastung, sieht aber dennoch auch einen Gewinn für die eigene Person darin:

Tabelle 4: Bewertung des Projekts im Hinblick auf die eigene Person

| | Zusätzliche, aber sich lohnende Arbeitsbelastung der eigenen Person |
|-----------------------------------|--|
| Retrospektiver Querschnitt | 48,9 % sehen in dem Projekt eine zusätzliche, aber sich lohnende Arbeitsbelastung und stimmen dieser Aussage eher oder voll und ganz zu (n = 45) |
| Längsschnitt | 73,6 % sehen in dem Projekt eine zusätzliche, aber sich lohnende Arbeitsbelastung und stimmen dieser Aussage eher oder voll und ganz zu (n = 19) |

Ausblick

Das Projekt Karg Campus Schule Bayern wurde am 19. Oktober 2016 mit einer Feierstunde im Staatsministerium offiziell beendet, die acht Gymnasien wurden zu Kompetenzzentren ernannt. Gleichwohl wurde das Projekt bis Ende Februar 2017 verlängert, um den Übergang der Schulen zu den KompeZBF und die Anfänge von deren konkreter Arbeit durch die Prozessbegleitung unterstützen und im Dialog von Praxis und Wissenschaft reflektieren zu können. Genutzt wurde dieser Zeitraum auch für eine abschließende qualitative Erhebung in Bezug auf die Einschätzungen des Projekts durch die beteiligten Akteure (Schulleitungen und Lehrkräfte, darunter Mitglieder der KompeZBF). Schulentwicklung ist, das bestätigte sich auch im Verlauf des Projekts Karg Campus Schule Bayern, als langfristiger Prozess zu betrachten, der einer kontinuierlichen und zielgerichteten Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung bedarf. Die Erfahrungen im Projekt lieferten dabei schon früh Hinweise auf die Bedeutsamkeit einer kontinuierlichen Unterstützung bei den Professionalisierungsprozessen ebenso wie bei der externen Begleitung komplexer Schulentwicklungsprozesse. Entsprechend endet die Unterstützung der acht Gymnasien und der in ihnen handelnden Akteure - der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleiterinnen und Schulleiter - nicht mit Abschluss des Projekts. Eine Anschlussphase an das eigentliche Projekt wurde initiiert und auf diesem Weg ermöglicht, dass die Zielsetzungen des Projekts weiter verfolgt und nachhaltig implementiert werden können. Folgende Maßnahmen dienen dazu, die Qualität der KompeZBF nachhaltig zu sichern:

- Netzwerktagung: Künftig soll einmal pro Jahr an der ALP eine Netzwerktagung für die Mitglieder der Kompetenzteams und die Schulpsychologinnen und -psychologen dieser Schulen stattfinden. Die erste Veranstaltung wird vom 24. bis zum 26.04.2017 durchgeführt.
- Schulleitungsforum: Parallel zur Steuergruppe soll künftig an der ALP in Dillingen jährlich ein Schulleitungsforum für die Schulleitungen der KompeZBF, die zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Dienststellen der Ministerialbeauftragten und die Staatlichen Schulberatungsstellen stattfinden.
- In den nächsten Jahren werden für jede Schule weitere Lehrkräfte als Kompetenzteammitglieder an der ALP in Dillingen in einer in Kooperation von ALP und eVOCATI-On eigens dafür konzipierten, modularisierten Fortbildungsreihe nachqualifiziert. Die Fortbildung der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgt über zwei Selbstlernkurse, drei Präsenzlehrgängen und eine Exkursion (fakultativ). Der erste Präsenzlehrgang fand bereits vom 22. bis zum 24.02.2017 statt. Die inhaltliche Kontinuität ist über eine maßgebliche Beteiligung von eVOCATI-On an den Weiterbildungen gewahrt.
- Das StMBW hat den KompeZBF zur weiteren Konzeptentwicklung und -optimierung auch für das Jahr 2017 weitere Mittel zur Verfügung gestellt.
- Die im Projektverlauf begonnenen wechselseitigen Schulbesuche und Hospitationen sowie Begegnungen mit weiteren Schulen mit Hochbegabtenklassen wie etwa der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien oder des Landesgymnasiums für Hochbegabte in Schwäbisch Gmünd werden ebenso wie die länderübergreifende Zusammenarbeit mit Hessen und Sachsen im Bereich der Begabtenförderung fortgesetzt.
- Die Prozessbegleitungsgespräche sowie die qualitativen Interviews haben verdeutlicht, dass sich die Schulen eine jährliche Kontinuität bei der Prozessbegleitung wünschen. Eine Entscheidung darüber, wie mit diesem Wunsch umgegangen wird, steht noch aus.

Als besonderes Fazit kann festgehalten werden, dass dieses Projekt einen anschaulichen Beweis einer grundlegenden bildungstheoretischen Annahme mit sich bringt. Es handelt sich um die Frage des Zusammenhangs von Theorie, Empirie und Praxis - und schließlich

der Rolle und Bedeutung der beteiligten und mitwirkenden Akteure im Rahmen dieser eher abstrakten Felder. Die Bearbeitung und Lösung pädagogischer (und auch bildungspolitischer) Fragen und Probleme, dies ist im Projekt immer wieder deutlich geworden, ist weder von der reinen Theorie, der abstrakten Empirie noch von der isolierten Praxis zu erwarten. Pädagogische Theorie ist hilfreich und notwendig, wenn sie - im Sinne des pädagogischen Takts von Johann Friedrich Herbart - das praktische Handeln stützt und erhellt, wenn sie Horizonte eröffnet und Reflexionen fundiert, wenn sie die Akteure frei(er) im Denken und Gestalten macht - und in diesem Sinn Professionalisierungsprozesse unterstützt. In diesem Sinne haben zahlreiche Lehrkräfte rückgemeldet, dass ihnen die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und Themen geholfen habe, ihre Praxis besser zu verstehen und künftig kreativer gestalten zu können.

Empirie ist wichtig, da sie etwa Antworten auf Fragen nach den Wirkungen eines Projekts, im vorliegenden Fall auf die Schulentwicklung, auf die eigene Professionalisierung, auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler usw. geben kann, wobei die Komplexität der Praxis dem empirischen Forschen enorme Grenzen auferlegt und allenfalls eine Untersuchung von bestimmten Ausschnitten möglich ist. Die Empirie kann somit Argumente zur Stützung von Entscheidungen liefern und Fragen nach dem „What works?“ beantworten. Angestrebte Entwicklungen und gewünschte Veränderungen in Schulen vollziehen sich letztlich in der konkreten schulischen Praxis, sie sind darauf angewiesen, Veränderungen im Denken und Handeln der beteiligten Akteure zu bewirken. Im Unterschied zu Betrieben und Unternehmen mit klar definierten Zielen kommt es in schulischen Kontexten über den Zusammenhang von Theorie, Empirie und Praxis hinaus letztlich auf die aktive Mitwirkung jeder einzelnen Person an, sei es in Teams, im Kollegium oder im Unterricht.

Das augenscheinliche Gelingen des Projekts Karg Campus Schule Bayern ist nicht zuletzt auf die offene und zielgerichtete Auseinandersetzung mit allen Beteiligten und Akteuren zurückzuführen. Es hat sich gezeigt, dass sie als Personen ernst genommen und in ihrer Expertise geschätzt werden wollen. Nicht nur für die Begabungsförderung von Schülerinnen und Schülern sind „aktives Mitdenken - kritisches Querdenken - ethisches Nachdenken“ (Gerlinde Mautner in einem Vortrag an der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien, 2012) anzustreben, sondern auch für alle anderen Akteure in den Schulen.

Literaturverzeichnis

- Adey, P. (2004): Effective professional development: what have we learned from teachers of thinking. In: Gifted Education International 19, H. 1, S. 13-20.
- Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. - 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik - Weinheim.
- Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, S. (2005): Lehrerausbildung - Lehrerhandeln - Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung - Berlin (Humboldt-Universität).Google Scholar.
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-294.
- Borko, H. (2004): Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. In: Educational Researcher 33, H. 8, S. 3-15. CrossRefGoogle Scholar.
- Bredeson, P. V. (2006). The school principal's role in teacher professional development. In: Journal of In-Service Education 26, H. 2, S. 385-401. DOI: 10.1080/ 1367458000200114.
- Buhren, C. G. (2015): Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und Professionelle Lerngemeinschaften. In: Berkemeyer, J./Berkemeyer, N./Meetz, F. (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 160-184.
- Brügelmann, H. (2015): Vermessene Schulen - standardisierte Schüler: Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co. Weinheim/Basel: Beltz.
- Caena, F. (2011): Literaturerreview Quality in Teachers' continuing professional development. Herausgeber: Directorate-General for Education and Culture (European Commission).
- Capaul, R./Seitz, H. (2011): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dederling, K. (2007): Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2008): Inklusion. Der Weg der Zukunft. 48. UNESCO-Weltkonferenz der Bildungsminister in Genf. <https://www.unesco.de/bildung/bis-2009/uh-12-2008-ice.html> (Zugriff: 20.04.2017).
- Dewey, J. (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Aus dem Amerikanischen v. E. Hylla. (Hrsg.) u. mit. einem Nachwort v. Oelkers, J. Weinheim/Basel: Beltz Taschenbuch.
- Feldhoff, T. (2016): Schulentwicklung durch Steuergruppen. Eine erste Bilanz schulischer Steuergruppen nach 25 Jahren. In: PÄDAGOGIK, (2), S. 44-47.
- Feldhusen, J. F./Jarwan, F. A. (1993): Identification of gifted and talented youth for educational programs. In: Heller, K. A./Mönks, F. J./Passow, A. H. (Hrsg.): International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pergamon, Oxford, S. 512-527.
- Fend, H.(1986): Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78. Jg., S. 275-293.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garet, M. S./Porter, A. C./Desimone, L./Birman, B. F./Yoon, K. S. (2001):What makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal 38, H. 4, S. 915-945.
- Glasl, F./Kalcher, T./Piper, H. (Hrsg.) (2014): Professionelle Prozessberatung. Das Triganon-Modell der sieben OE-Prozesse. Bern: Haupt.
- Gold, A. (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hackl, A. (2014): Werte entwickeln Schule. Aspekte einer werteorientierten Schulentwicklung. In: Weigand, G. et al. (Hrsg.): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz, S. 229-241.
- Häfele, W. (2009): OE-Prozesse initiieren und gestalten. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater/innen und Projektleiter/innen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hall, G. E./Hord, S. M. (2006): Implementing Change. Patterns, Principles and Pitfalls. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Hameyer, U. (2014): Innovationswissen - wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Münster, New York: Waxmann, S. 39-74.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarb. Deutschsprachige Ausg. hg. v. Wolfgang Beywely und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heller, K. A./Perleth, C./Hany, E. A. (1994): Hochbegabung - ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema. In: Ludwig-Maximilian-Universität München, 1, S. 18-22.
- Heller, K. A./Perleth, Ch./Hany, E. A. (1994): Hochbegabung - ein lange vernachlässigtes Forschungsthema. In: Einsichten. Forschung an der Ludwigs-Maximilians-Universität München, (1), 18-22. Online unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2547/1/2547.pdf> (Abruf: 31.08.2016).
- Hildebrandt, E. (2008): Lehrerfortbildung im Beruf. Eine Studie zur Personalentwicklung durch Schulleitung. Weinheim, München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, S. G./Hader-Popp, S./Schneider, N. (2014): Qualität und Entwicklung von Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ingvarson, L./Meiers, M./Beavis, A. (2005): Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Australian Council for Educational Research.
- iPEGE - International Panel of Experts for Gifted Education (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF).
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. und Turner, L.(2007): Toward a definition of mixed methods research, Journal of Mixed Methods Research, 1 (2) 112-133.

- KMK (2015): Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015.
- KMK (2016): Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016.
- König, E./Volmer, G. (2014): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunter, M./Klusmann, U. (2010): Die Suche nach dem kompetenten Lehrer - ein personorientierter Ansatz. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster: Waxmann. S. 207-230.
- Ladenthin, V. (2006): Brauchen Hochbegabte eine eigene Didaktik? In: Fischer, C./Ludwig, H. (Hrsg.): Begabtenförderung als Aufgabe und Herausforderung für die Pädagogik, S. 46-65. 22. Münstersche Gespräche zur Pädagogik. Münster: Aschendorff.
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 27, H. 3, S. 346-360.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen - Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, S. 51-72.
- Lipowsky, F. (2011): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 398-417.
- Lipowsky, F./Rzejak, D. (2012): Lehrerinnen und Lehrer als Lerner - Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: Schulpädagogik heute 3 , H 5, S. 1-17.
- Lohmer, M. (Hrsg.) (2008): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- McLaughlin, M. W./Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities. New York, NY: Teachers College Press.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Maulbetsch, C. (2014): Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten. In: Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (Hrsg.): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim, Basel: Beltz, S. 242-252.
- Maulbetsch, C. (2015): Das Gymnasium als Kompetenzzentrum für Begabtenförderung. Partizipative Schulentwicklung am Beispiel von "Karg Campus Schule Bayern". In: Schulverwaltung Spezial 4, S. 32-34.
- Müller-Oppliger, V. (2014): Ko-kognitive Personenmerkmale als Voraussetzung zur Realisierung von Begabungen. In: Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (2014). Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 89-94.
- Reineck, U./Anderl, M. (2012): Handbuch Prozessberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Renzulli, J. S. (1986): The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg R. J./Davidson, J. E. (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 53-92.
- Renzulli, J. S. (2002): Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. In: PhiDelta Kappan, 84(1), S. 33-58.
- Richter, D./Engelbert, M./Weirich, S./Pant, H. A. (2013): Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 27, H. 3, S. 193-207.
- Rolff, H.-G.(2012): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, C. G./Rolff, H.-G. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2014): Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg von Unterrichtsentwicklung? In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Münster, New-York: Waxmann, S. 195-217.
- Rolff, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Roth, H.(1952): Begabung und Begaben. In: Die Sammlung 7, S. 395-407.
- Rose, J./Reynolds, D. (2014):Teachers' Continuing Professional Development.A New Approach. International Congress for Effectiveness and Improvement. 219-240. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf>.
- Rost, D. H. (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Übersetzt v. K.-H. Höhn. Weinheim, Basel: Beltz. (Fifteen Thousand Hours, 1979).
- Schneider, W./Preckel, F./Stumpf, E. (2014): Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe. Ergebnisse der PULSS-Studie zur Untersuchung der gymnasialen Begabtenklassen in Bayern und Baden-Württemberg. Frankfurt am Main Karg-Stiftung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung 7.
- Senge, P. M. (1998): The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization (5th Edt.).New York: Doubleday/Currency.
- Shulman, L. S. (2004): The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Published by Jossey-Bass.
- Solzbacher, C./Weigand, G./Schreiber, P. (2015): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sternberg, R. J. (2003): Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized. Cambridge: Cambridge University Press.
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2015): KMS vom 28.05.2015 Nr. V.3-BS 5306.1-6b.73457. München.
- StMBW (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst) (2016): Kompetenzzentren für Begabtenförderung in Bayern. Faltbroschüre, September 2016. München.
- Timperley, H./Wilson, A./Barrar, H./Fung, I. (2007): Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. New Zealand Ministry of Education.

- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Zugriff: 20.04.2017).
- Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. 3. Nachdruck 2011. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G./Hackl, A./Müller-Oppliger, V./Schmid, G. (Hrsg.) (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weigand, G. (2014): „Da war ich auch sofort viel mehr integriert!“ Separation, Integration und Inklusion aus der Perspektive begabungsbiographischer Erfahrungen. In: Hoyer, T./Haußl, R./Weigand, G. (Hrsg.): Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wer sie sind - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln. Weinheim, Basel: Beltz, S. 56-86.
- Yoon, K. S./Duncan, T./Lee, S./Scarloss, B./Shapley, K. L. (2007): Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Institute of Education Sciences (IES).

Anhang

Abbildung 18: Fragebogen zu Aufgaben der Kompetenzzentren



Dr. Werner Esser
Christine Armbruster

Liebe Mitglieder der Kompetenzteams ,

um den Intensivkurs 5 in Dillingen bestmöglich auf Ihre Bedürfnisse abstimmen zu können, möchten wir Sie bitten, uns Ihre Erwartungen in diesem Planungsleitfaden mitzuteilen. Auch stichpunktartige Antworten genügen uns.

Frau Dr. Maulbetsch wird die Papiere bei der nächsten Prozessbegleitung einsammeln und an uns weiterleiten. Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Ihr Referententeam

Christine Armbruster und Dr. Werner Esser

Planungsleitfaden:

Für ausführliche Antworten steht Ihnen gerne auch der Platz nach der Matrix zur Verfügung!

1. Haben Sie bereits Vorerfahrungen in der Rolle des Fortbildners/der Fortbildnerin? (Wenn ja, in welchem Bereich und welcher Art?)
2. Im Folgenden finden Sie eine Reihe von möglichen Themen und Zielsetzungen der Veranstaltung. Bitte geben Sie an, für wie wichtig Sie diese halten:

| Thema/ Lernziel | 1 unwichtig | 2 weniger wichtig | 3 mittel | 4 wichtig | 5 sehr wichtig |
|---|----------------|-------------------------|-------------|--------------|----------------------|
| Haltung und Aufgaben in der Leitungsrolle (Rollenklarheit) | | | | | |
| Die Bedeutung der Anfangsdynamik/ Gestaltung von Anfangsphasen in Weiterbildungen | | | | | |
| Gruppenprozesse steuern | | | | | |
| Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene gestalten | | | | | |
| Methodenwahl und Methodeneinsatz in der Erwachsenenbildung | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Motivation und Teilnehmerorientierung | | | | | |
| Die Grundhaltung in der Moderation | | | | | |
| Moderationsmethoden | | | | | |
| Umgang mit schwierigen Situationen | | | | | |
| Konfliktmanagement | | | | | |
| Wissenstransfer | | | | | |
| Steuerung von Schulentwicklungsprozessen | | | | | |
| Teambildung und Teamzusammensetzung | | | | | |
| Mentoring und Coaching auf Kollegenebene | | | | | |

3. Was erwarten Sie sich von uns Referenten als Unterstützung für eine erfolgreiche Durchführung der „Impulstage“ in Ihrem Kompetenzzentrum? Was genau möchten Sie aus diesem Intensivkurs 5 für sich und Ihr Schulkonzept mitnehmen?

Weitergehende Anmerkungen oder Erklärungen

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-------------|
| Abbildung 1: Akteure der Steuergruppe | Seite 19 |
| Abbildung 2: Übersicht Projektstruktur | Seite 20 |
| Abbildung 3: Ziele von Lehrerfort- und -weiterbildung | Seite 23 |
| Abbildung 4: Erweiterte Ziele von Lehrerfort- und -weiterbildung | Seite 33 |
| Abbildung 5: Projektziele im Überblick | Seite 35 |
| Abbildung 6: Projektplanung | Seite 44 |
| Abbildung 7: Auswahl an inhaltlichen Schwerpunkten im Kompaktkurs 3 | Seite 47ff. |
| Abbildung 8: Überblick über die Formate der eVOCATION-Weiterbildungen | Seite 53 |
| Abbildung 9: Themen und Inhalte der fünf Module | Seite 54 |
| Abbildung 10: Entwicklungsphase 1 | Seite 65 |
| Abbildung 11: Entwicklungsphase 2 | Seite 67 |
| Abbildung 12: Entwicklungsphase 3 | Seite 69 |
| Abbildung 13: Entwicklungsphase 4 | Seite 70 |
| Abbildung 14: Verlauf der Wahrnehmung und Umsetzung der Projektziele durch die Einzelschulen | Seite 71 |
| Abbildung 15: Implikation und Handeln der Akteure | Seite 83 |
| Abbildung 16: Einfluss des Projekts auf die einzelschulischen Ressourcen | Seite 83 |
| Abbildung 17: Einfluss des Projekts auf die individuellen Ressourcen der Lehrkräfte | Seite 84 |
| Abbildung 18: Fragebogen zu Aufgaben der Kompetenzzentren | Seite 90f. |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-------------|
| Tabelle 1: Übersicht zum Projektverlauf und der Angebotsstruktur | Seite 58 |
| Tabelle 2: Projektverlauf im Überblick | Seite 72ff. |
| Tabelle 3: Veränderungen durch das Projekt | Seite 82 |
| Tabelle 4: Bewertung des Projekts im Hinblick auf die eigene Person | Seite 84 |

Forschungs- und Publikationstätigkeiten, Dissemination

Tagungsbeiträge/Vorträge/Posterpräsentationen

Corinna Maulbetsch:

„Karg Campus Schule Bayern. Ein Projekt zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern“.

28.01.2015. Auftaktveranstaltung - Karg Campus Schule Bayern, StMBW München.

"Kompetenzzentren für Begabungsförderung. Gymnasien auf ihrem Weg begleiten", Vortrag zusammen mit A. Hackl

10.09.2015. Münsterscher Bildungskongress, Internationales Zentrum für Begabungsforschung (ICBF), Münster.

„Karg Campus: Personal-, Organisations- und Netzwerkentwicklung in der Begabtenförderung. Weiterqualifizierung der bayerischen Gymnasien mit Hochbegabtenklassen zu Kompetenzzentren“, Workshop zusammen mit E. Götz, A. Hackl, O. Steenbuck

04.12.2015. Konferenz der Länder Bayern, Hessen und Sachsen zur Umsetzung der KMK-Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Bayerische Vertretung, Berlin.

„Begabungsförderung inklusiv denken und gestalten.“ Symposium zusammen mit G. Weigand und E. Scheiber.

03.03.2016. ECHA Konferenz 2016 „Talents in Motion: Begabungsförderung und Migration“. 02.-05.03.2016, Wien.

Mirjam Maier:

Die Bedeutung von Schulkontextfaktoren für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Vortrag beim 2. Zukunftsforum Bildungsforschung, Heidelberg (2015)

Die Bedeutung von Schulkontextmerkmalen für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Vortrag bei den 3. Berlin-Brandenburger Beiträgen zur Bildungsforschung, Berlin (2017)

Begabungsförderung: Implizite Theorien von Lehrkräften und deren Bedeutung für das eigene Handeln. Poster beim 9. Internationalen ÖZBF-Kongress, Salzburg

Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Begabungsförderung. Die Rolle impliziter Theorien von Lehrkräften. Poster bei der Eröffnung des Akademischen Jahres, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2016)

Gabriele Weigand (Auswahl):

Begabung - Leistung - Person. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff in der Begabungsförderung

12.12.2014. Kirchliche Pädagogische Hochschule. Wien

Personorientierte Begabungsförderung. Schulen auf ihrem Weg begleiten.

28.01.2015: Auftaktveranstaltung - Karg Campus Schule Bayern, StMBW München

Auf jede(n) Einzelne(n) kommt es an! Personorientiert lehren und lernen

01.10.2015. Herbsttagung Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung. Universität Würzburg

Perspektiven für die Begabtenförderung. Schulentwicklungs- und Wirksamkeitsforschung

04.12.2015: Konferenz der Länder Bayern, Hessen und Sachsen zur Umsetzung der KMK-Förderstrategie für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Bayerische Vertretung Berlin
 (Hoch-)Begabung. Begabungs- und Begabtenförderung. Konzepte, Formen, aktuelle Trends
 12.3.2016. Forum Bildungspolitik Bayern. Regensburg

Gifted Education and Cultural Diversity, viewed from a personalist perspective
 04.03.2016. Internationaler ECHA-Kongress. Kirchliche Pädagogische Hochschule, Wien

Förderung begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler als Aufgabe des Gymnasiums
 21.9.2016. Bundesdirektorenkonferenz der Gymnasien. Veitshöchheim/Bayern

Von "Karg Campus Schule" zu den regionalen Kompetenzzentren für Begabtenförderung
 19.10.2016: Abschlussveranstaltung - Karg Campus Schule Bayern, StMBW München

„Sprechend und handelnd schalten wir uns in die Welt ein“ (Hannah Arendt). Personorientierte Begabungsförderung im Laufe der Schulgeschichte
 08.11.2016: Eröffnung des Kompetenzzentrums am Markgräfin Wilhelmine Gymnasium Bayreuth

Personorientierte Begabungsförderung am Gymnasium mit Praxisbeispielen
 Direktorenvereinigung Nordbaden/Walldorf (14.02.2017)

Förderung begabter und leistungsstarker Schülerinnen und Schüler als Aufgabe des Gymnasiums
 Direktorenvereinigung Südwürttemberg/Ehingen (06.03.2017)

(Hoch-)Begabung - Begabungs- und Begabtenförderung. Konzepte, Formen, aktuelle Trends
 20. Forum für Begabungsförderung in Mathematik. Darmstadt (24.03.2017)

Schule für Persönlichkeit
 Fachtagung „Perspektive Begabung“. Bildung & Begabung. Köln (09.05.2017)

Publikationen

- Kussl, R. (2016): Begabtenförderung in Bayern. In: Schulverwaltung Bayern. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 11/2016, S. 292-296.
- Maulbetsch, C. (2015): Das Gymnasium als Kompetenzzentren für Begabtenförderung. Partizipative Schulentwicklung am Beispiel von „Karg Campus Schule Bayern“. In: SchVw Spezial 4/2015, S. 32-34.
- Maulbetsch, C. (2016): Kompetenzzentren für Begabtenförderung. Wie Schulleitungen und Lehrkräfte ihre Schulen weiterentwickeln. In: news&science 42, 2016, S. 61-64.
- Maulbetsch, C. (2017): Schulen nach innen und außen entwickeln. Erfahrungen aus dem Projekt „Karg Campus Schule Bayern“. In: Huber, S.-G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, S. 151-162.
- Maulbetsch, C.: Kompetenzzentren für Begabtenförderung - Netzwerkgestaltung am Beispiel eines Schulentwicklungsprojektes. Erscheint 2017 im Tagungsband zum 5. Münsterschen Bildungskongresses „Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt.“ in der Schriftenreihe: „Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung“. Münster: Waxmann; im Druck (Erscheinungsjahr: 2017).
- Weigand, G. (2015): Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. Eine Herausforderung für die Schulen im 21. Jahrhundert. In: news&science, Nr. 40, 2/2015, S. 4-7.

- Weigand, G. (2015): Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung. Grundlagen und Konsequenzen. In: Solzbacher, C./Weigand, G./Esser, P. (Hg.): Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion. Weinheim/Basel: Beltz, S. 27-36.
- Weigand, G. (2016): Giftedness and Cultural Diversity, viewed from a Personalist Perspective. In: Episteme, vol 15. Seoul / Korea, S. 177-203.
- Weigand, G. (2016): Inklusive Begabungs- und Begabtenförderung. Eine Herausforderung für die Schulen im 21. Jahrhundert. In: Labyrinth, Nr. 127, 39. Jg., S. 17-19.
- Weigand, G./Mitwirkung von U. Cronenberg, J. Gräbner und A. Hackl (2016): Von der Begabtenförderung zur Begabungsförderung. Erfahrungen aus 15 Jahren Begabtenförderung am Deutschhaus-Gymnasium Würzburg. In: Begabungen fördern. Lernende Schule 76, 19. Jg., S. 36-39.
- Weigand, G. (2017): Anstrengung, Leidenschaft, Anerkennung: Begabungsentfaltung über die Lebenszeit. In: journal für begabtenförderung 1/2017.
- Weigand, G. (2017): Leistungsheterogenität und Lernerfolg in Schulklassen. In: Linklitzing/Di Fuccia/Müller-Frerich (Hg.): Nutzt die Heterogenität der Bildung? Beiträge gymnasialer Bildungstheorie, Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weigand, G. (2017): Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2017.