

PERSONORIENTIERTE BEGABUNGSFÖRDERUNG UND SCHULENTWICKLUNG

ERGEBNISSE UND EINSCHÄTZUNGEN AUS DEM PROJEKT „KARG CAMPUS SCHULE BAYERN“

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

PERSONORIENTIERTE BEGABUNGSFÖRDERUNG

In Deutschland werden auf bildungspolitischer Ebene aktuell Projekte initiiert und umgesetzt, die speziell auch Diskussionsräume für Begabungsförderung ermöglichen. Beispielsweise nehmen an der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler/innen („Leistung macht Schule“)¹ bundesweit 300 Schulen aus dem Primar- und Sekundarbereich aller Schulformen teil. Dieser Initiative ging das Projekt „Karg Campus Schule Bayern“ voraus, durch das im Freistaat Bayern Schulentwicklungsprozesse angestoßen wurden, die im Schuljahr 2016/17 in der Einführung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompezBF)² mündeten. Aus der Perspektive einer anthropologisch fundierten Bildungstheorie sind diese bundesweiten Entwicklungen durchaus vielversprechend.

Diese Bildungstheorie gründet ihr Denken und Handeln auf einem personalen Menschenbild. Der philosophisch begründete Person-

begriff bietet hierbei eine zeitgemäße Antwort auf die anthropologische Frage nach dem Selbstverständnis des Menschen und fungiert als normativer Subjektbegriff (Weigand, 2004, 2014, 2015, 2017).

Die Orientierung an der Person des einzelnen Kindes und Jugendlichen als schultheoretisches Paradigma beinhaltet zugleich ein mehrdimensionales und dynamisches Begabungsverständnis. Dieses begreift Begabung einerseits als Potenzial (Leistungsvermögen) und andererseits als Performanz (gezeigte Leistung). Da in der Schule sowohl das personale Leistungsvermögen erkannt als auch die Leistungen der Schüler/innen gefördert werden sollen, geht mit personorientierter Begabungsförderung die normative Forderung nach bestmöglicher Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen einher. Es geht also nicht mehr darum, einzelne Merkmale oder Bereiche, die als besonders leistungsstark oder auch defizitär angenommen werden, herauszugreifen und speziell zu fördern, sondern um einen Perspektivwechsel hin zur Person des Kindes (Weigand, 2017; Weigand, Maulbetsch & Maier, 2017, S. 35f.).

Dabei ist es nicht allein die Lehrperson, die verantwortlich dafür ist, dass das Wissen zur Schülerin und zum Schüler kommt, Kompetenzen ausgebildet und erwartete Leistungen gezeigt werden. Vielmehr ist jede Schülerin und jeder Schüler mit zunehmendem Alter mehr *mitverantwortlich* für den eigenen Bildungsprozess sowie die zu erbringenden Leistungen.

PERSONORIENTIERTE SCHULENTWICKLUNG ALS PROZESS GESTALTEN

Personorientierte Begabungsförderung als schultheoretisches Paradigma erfordert einen Unterricht, der Erziehungs- und Bildungsprozesse an der personalen Mündigkeit orientiert (Maulbetsch, 2010; Weigand, 2014, 2017). Wenn Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse auf dieser Grundlage auf den Weg gebracht werden, dann schließt dies die gesamte Schule und Schulgemeinschaft ein.

Dies lässt sich mit dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff (2013) anschaulich nachvollziehen. Bei diesem Modell liegt der Fokus auf der systematischen Weiterentwicklung der Einzelschule. Sie umfasst die drei Bereiche „Unterrichtsentwicklung“, „Personalentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“, wobei die bewusste Entwicklung eines Bereichs immer auch die Weiterentwicklung der anderen Bereiche bedingt. Schulentwicklung bezieht sich hierbei zunächst auf den innerschulischen Systemzusammenhang der Einzelschule, der



Foto: Christina Klaffinger

¹ Weiterführende Hinweise zur Förderinitiative und zu aktuellen Entwicklungen finden sich unter: www.bmbf.de/de/leistung-macht-schule-3641.html und www.leistung-macht-schule.de

² Weiterführende Hinweise zu den Kompetenzzentren in Bayern finden sich unter: <https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/index.php/foerdermoeglichkeiten/gymnasium/59-karg-campus>

jedoch durch einen externen Systemzusammenhang ergänzt wird. Zu diesem Umfeld gehören neben den Eltern auch die weiterführenden Institutionen und Betriebe wie auch die Schulträger und die Schulaufsicht. Somit sind bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen ergänzend zur inneren Schulentwicklung (im operativen Bereich des Unterrichts und der Organisation der Schule) auch die externen Systemzusammenhänge zu beachten. Im hierarchisch gegliederten Bildungswesen spielen die Schulaufsicht und die Schulträger eine wichtige Rolle bei Entwicklungsprozessen, da die Einzelschule beispielsweise durch Rahmenvorgaben, Personalzuteilung, externe Evaluation und Mittelzuweisungen in gewissem Umfang von außen gesteuert wird. Dabei wird den Schulen grundsätzlich auch ein eigener Handlungsspielraum zugestanden, so dass sie sich unter der Perspektive von Einzelschulentwicklung und der damit verbundenen Gestaltungautonomie als „Lernende Organisation“ (Holtappels, 2014, S. 28) von innen heraus selbst organisieren und entwickeln können und sollen.

Als ultimativen Bezugspunkt von Schulentwicklung führt Rolff (2013, S. 20) in seinem Modell die Lernfortschritte der Schüler/innen auf, was im Sinne der anthropologisch fundierten Bildungstheorie zu kurz greift: Schulentwicklung wird dann *personorientiert*, wenn sich die Entwicklungsprozesse in allen drei Bereichen grundsätzlich an der Person der einzelnen Akteurinnen/Akteure orientieren und die Bildung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin zum ultimativen Bezugspunkt wird (Maulbetsch, 2014, 2015).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich innerhalb eines Spannungsverhältnisses gestaltet werden. Dieses Spannungsverhältnis ergibt sich aus äußeren Vorgaben, die Veränderungen bewirken oder initiieren sollen, und dem Bestreben der schulischen Akteurinnen/Akteure, die Schule von innen heraus selbst zu verändern. Dass dieses Spannungsverhältnis, das Rolff als „Struktur-Kopplungsproblem“ (2013, S. 23) bezeichnet, durchaus lösbar ist, zeigte sich hinsichtlich der Begabungs- und Begabtenförderung beispielhaft in einem umfangreichen Schulentwicklungsprojekt mit wissenschaftlicher Begleitung (Leitung: Prof. Dr. Gabriele Weigand) im Freistaat Bayern.

SCHULENTWICKLUNG IM SPANNUNGSVERHÄLTNISS VON SYSTEM UND EINZELSCHULE

GYMNASIEN AUF DEM WEG ZU KOMPETENZ-ZENTREN: SCHULLEITUNGSPERSPEKTIVE

Im Freistaat Bayern gibt es acht Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in sieben verschiedenen Regierungsbezirken. Diese erhielten mit dem Schulentwicklungsprojekt „Karg Campus Schule Bayern“ (Laufzeit:



Foto: Christina Klaffinger

09/2014–02/2017) den Auftrag, die Begabtenförderung systematisch weiterzuentwickeln und flächendeckend auszubauen. Hierfür qualifizierten sich die Projektschulen in den Bereichen der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in umfangreichen Projektangeboten und Qualifizierungsmaßnahmen zu „Kompetenzzentren für Begabtenförderung“. Die Aufgaben und Angebote der Kompetenzzentren wurden im Laufe der zweiten Projekthälfte konkretisiert und abschließend verbindlich festgeschrieben.

Das Gesamtprojekt „Karg Campus Schule Bayern“ wurde in Kooperation des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW) und der Karg-Stiftung zusammen mit der Arbeitsstelle Hochbegabung (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) und dem eVOCATION-Weiterbildungsinstitut geplant und umgesetzt.³ Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde unter anderem eine qualitative Studie durchgeführt, um vertiefende Einblicke darüber zu gewinnen, wie die Innovationsverläufe an den Schulen, bezogen auf die Projektziele, eingeschätzt werden. Die Ergebnisse fließen in die nachfolgenden Ausführungen ein.

Es wurden insgesamt mehrere Zielsetzungen verfolgt, die für die beteiligten Schulen von Seiten der Projektpartner/innen vorgegeben wurden. Diese Ziele waren zunächst sehr offen formuliert. Die Konkretisierungen und die damit verbundenen vielschichtigen Veränderungen an den Schulen erforderten eine kontinuierliche Reflexion der Entwicklungsprozesse, welche durch eine Prozessbegleiterin im Dialog mit der Wissenschaft unterstützt wurden. Die Prozessbegleitungsgespräche waren für die Schulen ein verbindliches Angebot,

³ Eine detaillierte Projektbeschreibung erfolgte bereits im Beitrag „Kompetenzzentren für Begabtenförderung“, erschienen in: news&science Nr. 42, 2016/2, S. 61–64.

das von Anfang an konstruktiv-kritisch von allen Projektschulen aktiv mitgestaltet wurde. Rückblickend kommentierte eine Schulleitung:

„Guter Austausch, nette Personen, da Sie [die Prozessbegleiterin, hier auch Interviewerin, Anm. der Autorin] ja einfach immer gezeigt haben, dass jede Schule doch ein gewisser Mikrokosmos ist, den man berücksichtigen muss. [...] Diese Begleitung durch Sie war für uns sehr angenehm.“
(Schulleitung, Schule H)

In regelmäßigen Sitzungen berichtete die Prozessbegleiterin in der für das Projekt eingerichteten Steuergruppe über schulinterne Entwicklungen und Anliegen.

Während des Projektverlaufs wurden in der Steuergruppe alle maßgeblichen Entscheidungen beraten und über das Ministerium an die Schulen zurück kommuniziert. Die Steuergruppe setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern aller beteiligten Institutionen und Einrichtungen zusammen. Diese waren: die beteiligten Gymnasien (Schulen), das Bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW), die Karg-Stiftung, die Ministerialbeauftragten für Gymnasien (MB), die Schulberatungsstellen (SB), die Akademie für Lehrerfortbil-

dung und Personalführung (ALP), das eVOCATION-Weiterbildungsinstitut und die Arbeitsstelle Hochbegabung (AHB). Eine visualisierte Übersicht der gesamten Projektstruktur findet sich in Abbildung 1.

Die mit der Prozessbegleitung einhergehende dialogische Vorgehensweise wurde von den Schulen immer wieder positiv bewertet. Im schulischen Alltag wurden die Gespräche mit den Schulleitungen individuell vereinbart und die in der Schule als Kompetenzteam tätigen Lehrkräfte hierfür vom Unterricht freigestellt. Explizit hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang vor allem das „bewusste Sich-Zeit-Nehmen und die Punkte strukturiert zu debattieren“ (Schulleitung, Schule G). Auf diese Weise wurden die speziellen Entwicklungsdynamiken an den Einzelschulen aufgegriffen und entsprechend zeitnah interveniert.

Rückblickend wurde zur Organisationsstruktur und zum Ablauf des Innovationsprozesses von einigen Schulleitungen bemerkt, dass es einerseits für die Kolleginnen und Kollegen mitunter herausfordernd gewesen sei, bestimmte Arbeitsaufträge zu einem vorgegebenen Zeitpunkt zu erfüllen. Andererseits wurde es sehr geschätzt, dass hierfür bestimmte Freiräume zugestanden wurden, zum Beispiel bei den vorgesehenen schulinternen Lehrer/innenfortbildungen:

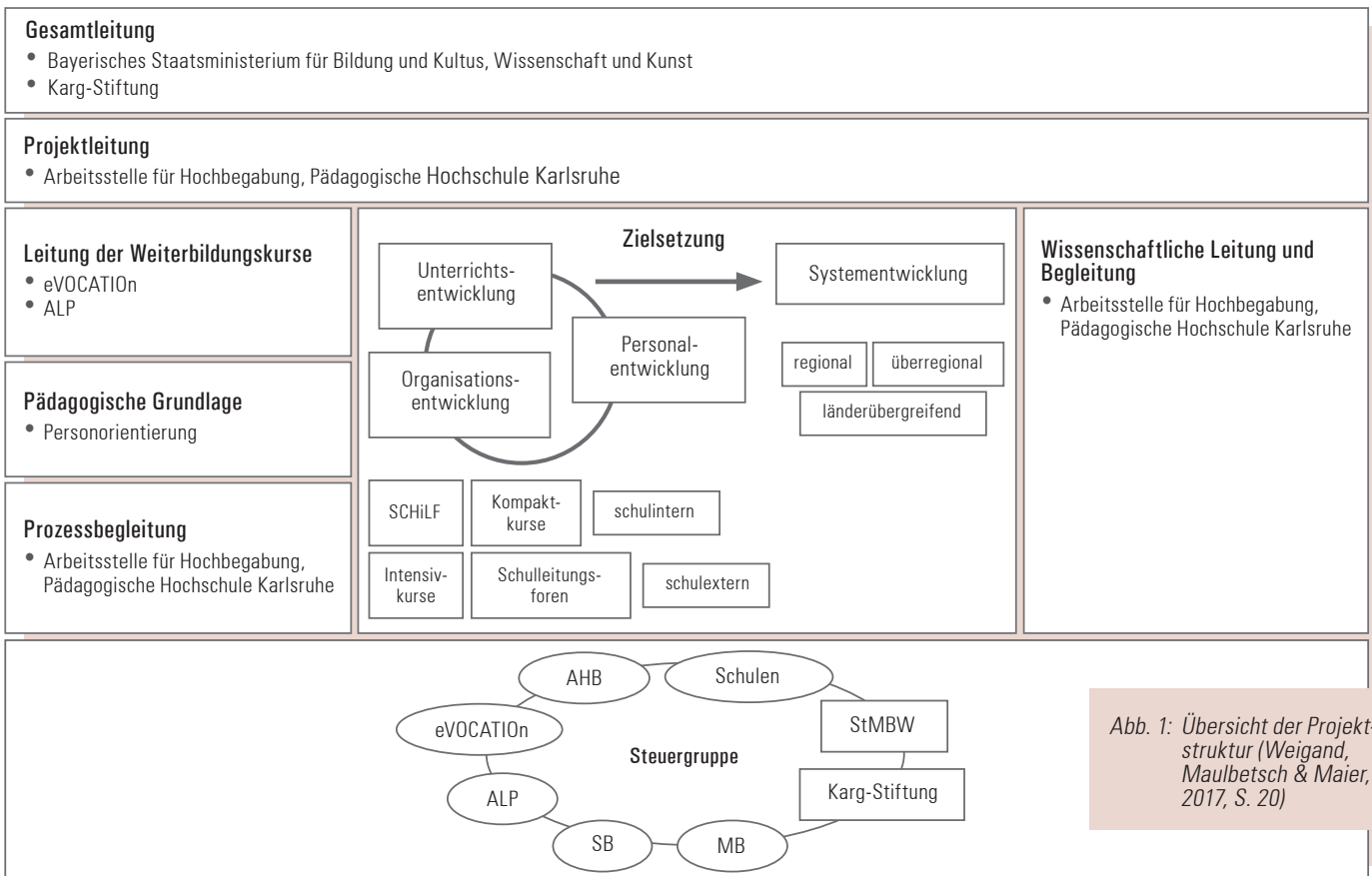


Abb. 1: Übersicht der Projektstruktur (Weigand, Maulbetsch & Maier, 2017, S. 20)

„Aber ich würde jetzt inhaltlich wirklich sagen, dass man Freiräume bekommen hat, zum Beispiel Referenten, die man an die Schule holen konnte, das war eigentlich eher ein Gewinn für uns.“

(Schulleitung, Schule H).

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Struktur-Kopplungsproblem durch die Offenheit und Dialogbereitschaft aller Akteurinnen/Akteure gelöst werden konnte und nicht zuletzt das Engagement in den Einzelschulen es ermöglichte, dass alle acht Projektschulen mit Beginn des Schuljahres 2016/17 ihre Arbeit als Kompetenzzentrum aufnehmen konnten (Maier, Maulbetsch & Weigand, 2018). Die Schulen wiederum haben rückblickend auf den Innovationsprozess einhellig die Wertschätzung, die sie seitens des Ministeriums erfahren haben, positiv eingeschätzt: „Also, ich habe Respekt und große Dankbarkeit dem konkret verantwortlichen Referat [...] gegenüber.“ (Schulleitung, Schule D). Explizit benannt wurde mehrfach die strukturelle Unterstützung durch Anrechnungsstunden und die Aufwertung bestimmter Funktionen, die schulinternen und externen Weiterbildungsmöglichkeiten und die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller Mittel. Der bildungspolitische Erfolg des Projekts wurde deutlich, als Staatssekretär Georg Eisenreich bei der feierlichen Abschlussveranstaltung die Bedeutung der Kompetenzzentren unterstrich:

„Wir wollen die Lehrkräfte an den Gymnasien in Bayern noch stärker für das Thema Begabtenförderung sensibilisieren. Auch hochbegabte und überdurchschnittlich leistungsfähige Jugendliche sollen die individuelle Förderung erhalten, die ihnen eine Entfaltung ihrer besonderen Talente und Begabungen ermöglicht. Von den neuen Kompetenzzentren werden hier sicherlich wertvolle Impulse ausgehen.“
(Bayerische Staatsregierung, Pressemitteilung Nr. 378 vom 19.10.2016. Abgerufen von:

www.km.bayern.de/pressemitteilung/10353/html)

EIN FÖRDERKONZEPT ALS BEISPIEL FÜR GELUNGENE WISSENSCHAFTS-PRAXIS-KOOPERATION

Der grundlegende und erste Auftrag, den die Schulen mit Projektbeginn erhielten, bestand darin, ein übergeordnetes, gemeinsames Konzept von Begabung und Hochbegabung sowie Begabten- und Hochbegabtenförderung unter Berücksichtigung der individuellen Profile der Schulen zu entwickeln. Diese erste gemeinsame Verständigung war aus mehreren Gründen notwendig. Zum einen war das Projekt nicht nur auf die Professionalisierung der Lehrkräfte, welche in den Hochbegabtenklassen unterrichten, ausgerichtet. 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. Zum anderen findet sich in wissenschaftlichen Diskursen keine allgemein-



Foto: Christina Klaffinger

gültige Definition von Begabung und Hochbegabung. Der Hochbegabungsbegriff ist aus psychologischer Perspektive eng an die kognitive Leistungsfähigkeit gebunden. Außergewöhnliche Leistungen, darüber besteht Einigkeit, sind stets multifaktoriell bedingt und die Fokussierung auf den Faktor Intelligenz ist nach wie vor zentral, reicht jedoch allein nicht mehr aus. Dieser Erkenntnis tragen unterschiedliche mehrdimensionale Modelle Rechnung (Preckel & Vock, 2013, S. 26). Aus Sicht der pädagogischen Anthropologie handelt es sich bei der Begabung um ein Konstrukt, das durch historische und soziokulturelle Vorstellungen geprägt ist und allgemein das Leistungsvermögen, d.h. das leistungsbezogene Potenzial bezeichnet (iPEGE, 2009, S. 17).

Vor diesem Hintergrund erhielten die Projektschulen bereits im Rahmen einer feierlichen Auftaktveranstaltung im Januar 2015 die Gelegenheit, sich in Arbeitsgruppen auszutauschen und ihr jeweiliges bisheriges Begabungsverständnis zu diskutieren. Die Arbeitsergebnisse wurden dokumentiert und im Rahmen der ersten schulübergreifenden Lehrer/innenfortbildung an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung weiter entwickelt. In einem partizipativen Verfahren gelang es weiterhin, zusammen mit den Akteurinnen/Akteuren aus der Wissenschaft und dem Fortbildungsinstitut eVOCATION zwei Dokumente zu entwerfen. Das erste Papier umfasst zehn Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabungsförderung (Abbildung 2, Seite 52). In einem zweiten Papier wurden diese Thesen vertiefend ausgeführt.

Partizipativ wurde das Verfahren dadurch, dass die Schulen im Rahmen der Prozessbegleitung die Gelegenheit erhielten, sich zu den

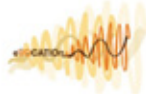


Prof. Dr. Gabriele Weigand, OStD a.D. Armin Hackl

Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabtenförderung

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 sozialen 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, nichtkognitiven 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 Hochbegabungsentfaltung sind dynamisch. Sie entfalten und entwickeln sich bei angemessener Förderung. Sie 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 nicht-kognitiver 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 einem Bestreben 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 in Bezug auf das Erkennen und die Förderung hochbegabter und besonders begabter Schülerinnen und Schüler sowie in Bezug auf individuelle Förderung überhaupt. Sie übertragen ihre Erkenntnisse und Erfahrungen, soweit möglich, bereits jetzt auch in die Regelklassen. Daher sind sie prädestiniert, entsprechende Förderkonzepte als Kompetenzzentren an andere Schulen in der Region weiterzugeben.

Entwickelt im Projekt „Karg Campus Schule Bayern“ (2014–2016) in Kooperation von:



Bayerisches Staatsministerium für
Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst



Abb. 2: Weigand, G. & Hackl, A. (2016). *Thesen zum Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabungsförderung*.
Abgerufen von: www.km.bayern.de/download/19743_thesen_begabung_2018_09_28.pdf (08.07.2019)

Entwurfss Fassungen zu äußern, Änderungswünsche anzugeben und schriftlich Stellung zu beziehen. Auf einer gemeinsamen Netzwerktagung im Oktober 2015 wurden die Papiere im Plenum mit allen Akteurinnen/Akteuren aus dem Projekt zusammen mit der wissenschaftlichen Leiterin, Gabriele Weigand, abschließend diskutiert und Rückmeldungen eingeholt. Danach wurden sie erneut überarbeitet, in der Steuergruppe verabschiedet und über das StMBW als Grundlagenpapiere zur weiteren Verwendung an die Schulen übermittelt.

FAZIT

Aus der Perspektive von fallorientierter Schulentwicklungsforschung kann es als herausragender Erfolg resümiert werden, dass sich im Projekt „Karg Campus Schule Bayern“ bereits in der ersten Hälfte der Projektlaufzeit alle acht Schulleitungen der beteiligten Gymnasien mit je unterschiedlichen Denktraditionen und Profilen zusammen mit der Wissenschaft auf ein gemeinsames theoretisches Grundverständnis von Begabungs- und Hochbegabungsförderung verständigen konnten, welches auf der Homepage des Kultusministeriums veröffentlicht ist. Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass diese theoretischen Grundlagen in der Praxis ganz konkrete Anwendung finden: In der Gestaltung sogenannter „Impulstage“, welche die Kompetenzzentren als Lehrer/innenfortbildungen anbieten, bilden sie für die Fortbildnerinnen und Fortbildner eine argumentative Grundlage.

Zusammenfassend zeigen die Entwicklungen im Projekt, dass es sich bei der Gestaltung von bildungspolitisch angestrebten Innovationen lohnt, die Spannungsverhältnisse zwischen äußeren Vorgaben und dem schulischen Bestreben, Veränderungen von innen heraus zu gestalten, ernst zu nehmen und in einem „Modellierungsprozess“ (Hameyer, 2014, S. 63) sowohl partizipativ als auch dialogisch aufzulösen (Weigand, Maulbetsch & Maier, 2017).

LITERATUR

- Hameyer, U. (2014). Innovationswissen – wirksame Schulentwicklung im System der Praxis. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 49-73). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2014). *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung*. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 11-47). Münster: Waxmann.
- iPEGE (2009). *Professionelle Begabtenförderung – Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: ÖZBF.
- Maier, M., Maulbetsch, C. & Weigand, G. (2018). „Ich finde es super, dass wir ein Team sind.“ Kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext

der Schulentwicklung. *Dialog*, 5, 34-40.

- Maulbetsch, C. (2010). *Person und Verantwortung. Zur Grundlegung einer pädagogischen Handlungstheorie unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung im Kontext Schule*. Münster: Waxmann.
- Maulbetsch, C. (2014). *Gelebte Verantwortung. Schulentwicklung selbstwirksam gestalten*. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 242-252). Weinheim: Beltz.
- Preckel, F. & Vock, M. (2013). *Hochbegabung. Ein Lehrbuch zu Grundlagen, Diagnostik und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G. (2014). *Begabung und Person*. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 26-36). Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2015). *Personale Pädagogik und inklusive Begabungsförderung*. In C. Solzbacher (Hrsg.), *Begabungsförderung kontrovers. Konzepte im Spiegel der Inklusion* (S. 28-37). Weinheim: Beltz.
- Weigand, G. (2017). *Begabung und Diversität aus der Perspektive einer personalen Pädagogik*. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 236-254.
- Weigand, G., Maulbetsch, C. & Maier, M. (2017). *Karg Campus Schule Bayern: Entwicklung von Kompetenzzentren für Begabtenförderung*. Projektdokumentation. Unter Mitarbeit von A. Hackl und J. Zuber. Herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Abgerufen von: www.km.bayern.de/allgemein/meldung/5515/projektdokumentation-gibt-einblick-in-die-begabtenfoerderung-in-bayern.html (08.07.2019)

DR. CORINNA MAULBETSCH
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
maulbetsch@ph-karlsruhe.de

ZUR AUTORIN

CORINNA MAULBETSCH ist seit 2011 als akademische Mitarbeiterin am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primar- und Sekundarstufe an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Theorie der Bildung und Begabung, Lehrer/innenprofessionalisierung sowie Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung.