

Ahlgrimm, Frederik; Albrecht, Ricarda; Pant, Hans Anand
**(Was) Kann wissenschaftliche Beratung und Begleitung zur
begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen? Ergebnisse einer
Interviewstudie an Schulen der Initiative "Leistung macht Schule" (LemaS)**
Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung : BeTa 2024 (1) 2, S. 28-50



Quellenangabe/ Reference:

Ahlgrimm, Frederik; Albrecht, Ricarda; Pant, Hans Anand: (Was) Kann wissenschaftliche Beratung und Begleitung zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen? Ergebnisse einer Interviewstudie an Schulen der Initiative "Leistung macht Schule" (LemaS) - In: Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung : BeTa 2024 (1) 2, S. 28-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358531 - DOI: 10.25656/01:35853; 10.31244/beta.2024.02.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358531>

<https://doi.org/10.25656/01:35853>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Frederik Ahlgrimm, Ricarda Albrecht & Hans Anand Pant

(Was) Kann wissenschaftliche Beratung und Begleitung zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen?

Ergebnisse einer Interviewstudie an Schulen der Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS)

Zusammenfassung

*Im Rahmen der Initiative „Leistung macht Schule“ begleiteten die Autor*innen 16 Schulen bei der begabungsförderlichen Schulentwicklung. Vorgestellt werden Ergebnisse einer Studie, für die 18 Gruppeninterviews mit Lehrkräften qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Untersucht wurde, (1) welche Entwicklungen sich in den beteiligten Schulen ergeben haben, (2) welche Rahmenbedingungen und Maßnahmen als förderlich und hinderlich wahrgenommen wurden und (3) welche Bedeutung die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen hatte. Diskutiert wird, inwiefern Schulentwicklungskapazität eine Voraussetzung zur Entwicklung begabungsförderlicher Maßnahmen ist und welche Merkmale von research-practice partnerships die Zusammenarbeit von Teams aus Schulpraxis und Bildungswissenschaft aufwies.*

Schlüsselwörter: Begabungsförderung, Schulentwicklung, Schulentwicklungskapazität, research-practice partnership, Leistung macht Schule (LemaS)

(How) Can academic counseling improve gifted education in schools?

Results of an interview study at schools of the initiative “Leistung macht Schule” (LemaS)

Abstract

As part of the LemaS initiative, the authors followed and supported 16 schools in their school improvement efforts to promote gifted students. The results of a study are presented, for which 18 group interviews with teachers were analysed using qualitative content analysis. The study investigated (1) which developments aimed at promoting giftedness have occurred in the participating schools, (2) which contextual conditions and activities

were perceived as conducive or obstructive and (3) what significance collaboration with educational researchers had for the teachers. The extent to which school improvement capacity is a prerequisite for the development of school-wide programs to promote giftedness and the characteristics of research-practice partnerships are discussed.

Keywords: gifted education, school improvement, school improvement capacity, research-practice partnership, Leistung macht Schule (LemaS)

1. Wissenschaftliche Begleitung begabungsförderlicher Schulentwicklung im Rahmen der Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS)

„Leistung macht Schule“ (LemaS) ist eine Initiative des Bundes und der 16 deutschen Bundesländer über zehn Jahre. Das Ziel von LemaS gilt vor allem dem Erkennen und der Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler*innen. Im Rahmen der ersten Phase von LemaS (2018–2023) arbeiteten Wissenschaftler*innen in insgesamt 22 unterschiedlichen Teilprojekten mit Praktiker*innen aus 300 Schulen in ganz Deutschland zusammen. Die Bund-Länder-Initiative zielt auf eine umfassende Transformation der beteiligten Schulen, um dort nachhaltige Praktiken und Strukturen zu etablieren, die es ermöglichen, potenziell leistungsstarke Schüler*innen effektiv zu fördern. Ziele, Konzeption und Transferverständnis in der ersten und zweiten Phase von LemaS werden ausführlich beschrieben von Engelmann et al. (2024). Die Autor*innen des vorliegenden Beitrags übernahmen im Rahmen von LemaS von 2018 bis 2023 die wissenschaftliche Begleitung von insgesamt 20 Schulen aus drei Bundesländern.

LemaS ist damit eines von mehreren Großprojekten auf Bundesebene, die in Kooperation von Wissenschaft, Politik und Praxis sowie eng an den Kontextbedingungen und Bedürfnissen der einzelnen Schulen orientiert, Strategien und Ansätze für die Weiterentwicklung von Unterricht und die Gestaltung des schulischen Alltags entwickeln, erproben und wissenschaftlich evaluieren. Dabei ist es „unerlässlich, die Implementierung von Projektkonzeptionen in die schulische Praxis nicht länger als unidirektionale Übergabe von einer Systemebene in die andere zu betrachten. Stattdessen sollte darauf fokussiert werden, die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Wissenschaft, Politik und Praxis von Beginn an als integrales Projektelement zu betrachten“ (Holzer et al., 2024), das Transferprozesse zwischen den beteiligten Instanzen ermöglicht. So unterschiedlich die Initiativen im Einzelnen sind, wird in allen Fällen postuliert, dass partizipative, kokonstruktive Ansätze zur Schulentwicklung verfolgt werden, die verschiedentlich als *research-practice partnerships* (RPP) verstanden werden (Engelmann et al., 2024; Marx et al., 2024).

Die vorliegende Studie nimmt Schulentwicklungsprozesse an LemaS-Schulen und deren Begleitung durch die Wissenschaftler*innen in den Fokus und legt dar, welche Rahmenbedingungen und Maßnahmen aus Sicht der beteiligten Schulpraktiker*innen als besonders relevant für erfolgreiche Entwicklungen identifiziert wurden. Dieser Ar-

tikel ist dabei vor allem der Frage gewidmet, ob und wie die wissenschaftliche Begleitung erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse unterstützt. Inwiefern kann also eine Begleitung durch Wissenschaftler*innen dazu beitragen, in Schulen Kapazitäten für die Begabungsförderung zu entwickeln?

Im Rahmen der Schulentwicklung im hier betrachteten LemaS-Teilprojekt wurden schulspezifische Prozesse gestaltet, die an die vorhandenen Profile und Ressourcen der Schulen anknüpften. In engem Dialog mit Schulleiter*innen, Lehrer*innen und anderem pädagogischen Personal waren die Wissenschaftler*innen daran beteiligt, zunächst die aktuelle Situation und vorhandenen Bedingungen in den Schulen zu analysieren. Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Begleitung war somit die jeweils bestehende Schulpraxis, auf deren Grundlage schulindividuelle Maßnahmen zur Identifikation und Förderung von Begabungen entwickelt sowie begabungsfördernde Schulentwicklungsmaßnahmen initiiert wurden. Diese Zusammenarbeit von Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen mit dem Ziel der gemeinsamen Entwicklung von Maßnahmen, die in den Schulen eingesetzt und evaluiert werden sollen, war für beide Seiten neu.

So unterschiedlich die beteiligten Schulen waren, so vielfältig waren die individuellen Schwerpunktsetzungen an den einzelnen Schulen. Themen waren unter anderem die Leitbilderstellung, die Entwicklung und Einführung spezifischer Angebote zur Begabungsförderung oder auch Formate des kollegialen Austausches über besondere Leistungspotenziale von Schüler*innen. Mit der adaptiven Bearbeitung der vielfältigen Themen wurde das Ziel verfolgt, die bisherige Schulpraxis an den Einzelschulen gemeinsam mit den Praktiker*innen an der Schule zu optimieren und potenzialentdeckend und -fördernd zu gestalten. Die begleitenden Maßnahmen wurden im Verlauf der fünf Jahre stetig an die individuellen Bedarfe in den Schulen und basierend auf den Analysen und Rückmeldungen der Beteiligten angepasst und die Schulentwicklungsprozesse somit schulindividuell gestaltet.

Die beteiligten Wissenschaftler*innen verstanden es als ihre Aufgabe, bildungswissenschaftliche Expertise bereitzustellen, etwa durch wissenschaftlich fundierte Inputs und die Beforschung und Evaluation der Schulentwicklungsprozesse. Hinzu kamen Aufgaben aus dem Bereich der Prozessbegleitung. Hierzu zählten neben der Entwicklungsberatung die Bereitstellung von Ansätzen und Arbeitsmethoden für Schulentwicklungsprozesse sowie deren Moderation. Darüber hinaus unterstützten die Wissenschaftler*innen die Entwicklung nachhaltiger Strukturen für die Schulentwicklungsarbeit und bahnten Vernetzungen zwischen verschiedenen Projektbeteiligten an. Mintrop et al. (2024) beschreiben ein ähnliches Vorgehen und bezeichnen es als *Designbasierte Schulentwicklung*.

Die vorliegende Studie nimmt Schulentwicklungsprozesse zur Förderung leistungstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schüler*innen in den Blick; daher ist im vorliegenden Artikel explizit von begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozessen die Rede. Die Autor*innen gehen jedoch davon aus, dass die vorliegenden Befunde auch auf andere Schulentwicklungsprozesse übertragbar sind.

2. Der Aufbau von Schulentwicklungskapazität

Nach Holtappels (2019) ist grundsätzlich zu „berücksichtigen, dass es in Schulen häufig an Entwicklungskapazitäten fehlt und dass sie erst zu systematischer Entwicklungsarbeit und zu deren Steuerung über Change Management befähigt werden müssen, also zielbezogene und systematische Entwicklungsarbeit, Zeit und Kenntnis für Verfahren und Strategien sowie eine entsprechende Infrastruktur benötigt werden. Entwicklungsförderliche Strukturen (Steuergruppe, professionelle Lehrerteams, Entwicklungszirkel, Nutzung von Netzwerken und externe Beratung) müssen also gegebenenfalls ebenso erst aufgebaut werden wie Kompetenzen für systematische Entwicklungsarbeit. Bedeutsam ist, dass von externer Seite Verfahren und Strategien bereitgestellt werden, die die Schule selbst nicht beherrscht und daher von ihr auch gewünscht werden“ (Holtappels, 2019, S. 290).

Ein solcher „systemischer Kapazitätsaufbau“ stellt auch in anderen aktuellen Großprojekten eines der Ziele dar (Asbrand et al., 2024). Das Konzept von Schulentwicklungskapazität, im Englischen als *school improvement capacity (SIC)* bezeichnet, geht auf die Arbeiten von Marks und Louis zurück (Marks et al., 2000; Marks & Louis, 1999). Es ist keineswegs einheitlich definiert und weist theoretische Lücken auf (Maag Merki, 2017; Reynolds & Neeleman, 2021). Nichtsdestotrotz wird es als konzeptueller Bezugspunkt empirischer Forschung genutzt, u. a. in den Studien von Maag Merki et al. (2022) und Beckmann et al. (2022). Gemäß Zala-Mezö et al. (2018) spielen drei Faktoren eine zentrale Rolle und determinieren wesentlich die Schulentwicklungskapazität: Kooperation im Team, Schulleitung und organisationales Lernen. Laut Maag Merki et al. (2022) zeigt sich eine hohe Schulentwicklungskapazität in gemeinsamen Zielorientierungen, einer kontinuierlichen reflexiven Arbeit unter Lehrkräften und Schulleiter*innen und in Schulteams in Bezug auf die Verbesserung des Unterrichts und von Förderstrategien für Schüler*innen, einer Schulleitung, die zwar die Fäden in der Hand hält, aber gleichzeitig das Schulteam partizipativ einbindet und gegenüber den Lehrkräften Offenheit und Interesse an der Entwicklung neuer Ideen zeigt, einer positiven Fehlerkultur und in der Fähigkeit einer Schule, das Wissen nicht bei einzelnen Personen zu bündeln, sondern systematisch schulintern weiterzugeben.

3. Research-Practice Partnerships

In den letzten Jahren haben insbesondere in Nordamerika – teils als Reaktion auf ausbleibende Transferwirkungen bildungswissenschaftlicher Forschung in der pädagogischen Praxis – Ansätze der *research-practice partnerships (RPP)* an Bedeutung gewonnen (Penuel et al., 2021). Darunter werden nach Farrell et al. (2021) langfristig angelegte Partnerschaften zwischen Forschungs- und Bildungseinrichtungen verstanden. „RPPs aim to build the capacity of teachers, administrators, district staff, state officials, community leaders, and others to analyze and address the specific challenges they face. In short, RPPs offer a locally driven, collaborative approach to educational improvement and transformation, in which researchers, schools, and community partners pursue improvement goals they define together, drawing on the expertise of

each partner”(Coburn et al., 2021, S. 15). Dabei dürfen die unterschiedlichen Voraussetzungen auf beiden Seiten – Breiwe et al. (2023) sprechen von einem „Ungleichgewicht“ in Wissenschaft-Praxis-Kooperationen – nicht außer Acht gelassen werden. Welche Rollen beide Seiten einnehmen können, wird von Sjölund et al. (2023) ausführlich dargelegt.

Die enge Zusammenarbeit und Verschränkung von pädagogischer Forschung und Praxis ist keineswegs neu und findet sich in zahlreichen Spielarten der Praxis-, Aktions- und Begleitforschung (Penuel et al., 2021). Besonderes Merkmal von RPPs ist die gemeinsame, langfristige Arbeit an der Erforschung von Ursachen und zur Entwicklung von Lösungen von Problemen in der Praxis, wobei diese Probleme gemeinsam bestimmt werden. Bewusst werden die unterschiedlichen Expertisen der Beteiligten anerkannt und genutzt: “RPPs are intentionally organized to draw on diverse knowledge. In RPPs, researchers are not the only ones positioned as knowledgeable. [...] RPPs are premised on the idea that educators will help define the research goals.” (Coburn et al., 2021, S. 17f.).

Wie Penuel et al. (2021) konstatieren, sind weder Schulpraktiker*innen noch Wissenschaftler*innenteams *per se* darauf ausgerichtet, die Expertise der anderen Seite zu erfragen und zu nutzen; umso mehr zeigt sich die regelmäßige, verlässliche Kommunikation untereinander als entscheidend, um Vertrauen zu entwickeln und zu etablieren (Wentworth et al., 2024). Im Ergebnis können RPPs Coburn (2021) zufolge Grundlagen für pädagogische Entscheidungen schaffen, langfristige, nachhaltige Entwicklungen ermöglichen, bedarfsgerechte Materialien hoher Güte entstehen lassen, marginalisierten Gruppen sichtbarer machen und Strukturen schaffen, in denen Bildungseinrichtungen voneinander lernen. RPPs werden als vielversprechender Ansatz angesehen, die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Praxis zu erhöhen und damit mittelbar positive Wirkungen auf das Lernen der Schüler*innen und deren Leistungen zu erzielen (Donovan & Snow, 2017; Penuel et al., 2021).

4. Fragestellungen

Von der skizzierten Zusammenarbeit zwischen Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen sollen idealerweise beide Seiten profitieren. In der vorliegenden Studie wird untersucht, welche Ergebnisse sich im Projekt für die Praxisseite, also für die beteiligten Schulen, ergeben haben und wie sowohl innerschulische Gegebenheiten als auch außerschulische Begleitangebote aus Sicht der Praktiker*innen dazu beigetragen haben. Anhand der Aussagen beteiligter Lehr- und Schulleitungspersonen werden wesentliche Bedingungen der in den Schulen beobachteten Schulentwicklungsprozesse rekonstruiert. Auf empirischer Grundlage soll so nachvollzogen werden, welche Bedeutung Praktiker*innen der Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen zusprechen und inwiefern die Zusammenarbeit den Merkmalen von RPP entspricht. Im Rahmen dieses Artikels sollen somit folgende drei Fragestellungen bearbeitet werden:

1. Welche Entwicklungen in Bezug auf Begabungsförderung haben sich in den beteiligten Schulen ergeben?
2. Welche Rahmenbedingungen und Maßnahmen unterstützen begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der Praktiker*innen, welche behindern sie?
3. Welche Bedeutung hatte aus Sicht der Schulpraktiker*innen die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen in LemaS?

Diskutiert wird zudem, inwieweit es sich bei der Zusammenarbeit um eine *research-practice partnership* handelte und inwiefern die Zusammenarbeit von Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen, wie sie in LemaS stattfand, zur langfristigen, nachhaltigen Entwicklung in Schulen beitragen kann.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Gruppeninterviews als Erhebungsmethode

Die innerschulischen Prozesse und die sie beeinflussenden Bedingungen sollten aus Sicht der in den Schulen beteiligten Personen erfasst werden. Dazu wurden diese nicht einzeln, sondern soweit möglich als Gruppe anhand eines Interviewleitfadens befragt. Da die Gruppen bereits über mehrere Jahre existierten, war der gemeinsame Diskurs untereinander sowie mit den beteiligten Wissenschaftler*innen bereits etabliert und durch Vertrautheit gekennzeichnet. Solche Gruppen werden als „Realgruppen“ bezeichnet; gemeint sind damit „Gruppen im soziologischen Sinne, die über einen längeren Zeitraum hinweg miteinander in Kontakt stehen, gemeinsame Erfahrungen, Werte und Normen vertreten und eine kollektive geteilte Erfahrungs- und Handlungsbasis haben“ (Misoch, 2019, S. 137). In Gruppendiskussionsverfahren „ist der zentrale Gedanke: In der Dynamik einer Diskussion kommt durch wechselseitige Stimulation das wesentlich Gemeinte zur Sprache; unterstützt wird dies durch die höhere Realitätsnähe der Situation und die Spontaneität der Äußerungen. [...] Unter solchen Bedingungen konstituieren sich Gruppenmeinungen. Die Dynamik der Gruppe betrifft jetzt weniger die Produktion von Meinungen, sie reguliert vielmehr die Meinungsvielfalt und Gültigkeit. Die Realgruppe erscheint demnach als der valide Ort der Entstehung und Erfassung verhaltensrelevanter Einstellungen und Meinungen“ (Dreher & Dreher, 2012, S. 186).

In Abgrenzung zu Gruppendiskussionen in der rekonstruktiven Sozialforschung wurden nicht kollektive Orientierungen oder Gruppendynamiken untersucht (Nentwig-Gesemann, 2010). Ziel war es vielmehr, gemeinsame, aber durchaus auch voneinander abweichende Schilderungen und Wahrnehmungen der gemeinsam geleisteten Arbeit im Projekt zu erfassen und somit „Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben. Dazu werden in einer Gruppe Kommunikationsprozesse initiiert, die einem alltäglichen Gespräch ähneln. Dabei geht es nicht (nur) um einen Austausch von Argumenten, sondern es wird auch erzählt, erinnert oder gegenseitig ergänzt“ (Vogl, 2019, S. 695). Gruppeninterviews bieten einerseits eine effiziente Möglichkeit, mehre-

re Personen zu den gleichen Fragen komplementär berichten zu lassen, so dass geteilte bzw. Gruppenmeinungen erfasst werden; andererseits bietet das gemeinsame Gespräch auch Möglichkeiten für gegenseitige Ergänzungen und Korrekturen. Es wird davon ausgegangen, dass die Kommunikation grundsätzlich den gleichen Regeln folgte, wie sie in den Gruppen sonst auch üblich wäre; insbesondere wird angenommen, dass die Teilnehmenden auch abweichende Meinungen äußern konnten.

Die Erzählimpulse im Interviewleitfaden wurden flexibel gehandhabt und dienten als Gesprächsanstöße, teilweise auch für Nachfragen im Gespräch. Der Leitfaden enthielt nach einleitenden Erläuterungen Fragen zur Ausgangslage im Bereich der Begabungsförderung in den beteiligten Schulen zu Projektbeginn, zu den Entwicklungen im Bereich der Begabungsförderung in den folgenden Jahren, dazu, wer und was diese Entwicklungen beeinflusst hat, und zu den Einschätzungen und Bewertungen dieser Prozesse durch die Beteiligten. Explizit wurden alle Beteiligten dazu eingeladen, auch eigene Themen einzubringen und zu ergänzen und möglichst natürlich zu interagieren.

Als Datenmaterial bezüglich der schulischen Entwicklungsprozesse wurden somit Aussagen derjenigen Personen erhoben und verwendet, die in den Schulen an der Arbeit in LemaS beteiligt waren und die entsprechenden Entwicklungsprozesse in ihren Schulen initiiert und begleitet haben. Andere mögliche Perspektiven – etwa Aussagen von nicht aktiv beteiligten Personen in den Schulen oder Beobachtungen der beteiligten Wissenschaftler*innen – wurden in die Analysen nicht einbezogen. Die Autor*innen dieses Beitrags sind sich bewusst, dass sie als aktiv Beteiligte Aussagen analysieren, die teilweise ihre eigene Arbeit betreffen, und dass somit Verzerrungen nicht ausgeschlossen sind.

Befragt wurden Lehrkräfte und Schulleitungen in der Regel in den Konstellationen, in denen sie als LemaS-Steuer- oder Arbeitsgruppe zusammenarbeiteten. In zwei Schulen konnten die Schulleitungen aus terminlichen Gründen nicht am Gruppeninterview teilnehmen und wurden daher zusätzlich einzeln interviewt. Nur in zwei Schulen gab es keine LemaS-Gruppen; dort wurde jeweils die Lehrperson interviewt, die allein für LemaS zuständig war.

5.2 Stichprobe und Durchführung der Gruppeninterviews

In den Jahren 2020/21 wurden in 16 im Rahmen der Projektarbeit begleiteten Schulen mit insgesamt 48 Schulpraktiker*innen 18 leitfadenbasierte Gruppeninterviews mit einer durchschnittlichen Dauer von 90 Minuten durchgeführt.

Der entwickelte Interviewleitfaden folgt in der thematischen Ordnung den drei oben aufgeführten Fragestellungen. Während zunächst die Ausgangslagen an den Schulen sowie Veränderungsprozesse während des LemaS-Projekts durch die Befragten retrospektiv beschrieben werden sollten, schlossen daran Fragen dazu an, welche schulinternen und -externen Bedingungen, darunter die wissenschaftliche Begleitung im

Rahmen von LemaS, von den Praktiker*innen an den beteiligten Schulen als förderlich bzw. hinderlich wahrgenommen wurden. Entsprechend der thematischen Schwerpunktsetzung durch die Teilnehmenden wurde der Fragenkatalog flexibel angewandt und bei Bedarf vertiefende Nachfragen zu einzelnen genannten Aspekten gestellt.

5.3 Auswertung der Gruppeninterviews

Nach der Transkription und Pseudonymisierung der Audioaufzeichnungen wurden die Daten der 18 Interviews nach dem von Kuckartz (2018) beschriebenen systematischen Ansatz der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse unter Verwendung eines deduktiv-induktiv entwickelten und mehrfach überarbeiteten Kategoriensystems in MAXQDA ausgewertet. Die 10 Hauptkategorien wurden hierfür zunächst anhand der Fragen aus dem Leitfaden gebildet, das Material anhand dieser kodiert. Anschließend wurden die kodierten Textpassagen je Hauptkategorie gesichtet und daran induktiv 23 Subkategorien bestimmt. Nach Kodierung von ca. 40 Prozent des Materials durch je zwei Kodierende wurden die Textpassagen auf Übereinstimmung überprüft und im Sinne des konsensuellen Kodierens Differenzen in der Kodierung aufgelöst (Becker et al., 2019). Die Kategoriendefinitionen wurden darauf basierend präzisiert. Es erfolgte das abschließende Kodieren des gesamten Materials anhand des überarbeiteten Kategoriensystems. Bei der Auswertung der kodierten Passagen wurden teilweise Inhalte verschiedener Kategorien zusammengeführt und gemeinsam interpretiert. Es stellte sich beispielsweise heraus, dass sich in den Kategorien „Hilfreich ...“ und „Hinderlich für die begabungsförderliche Schulentwicklung“ sehr ähnliche, teils identische Punkte fanden. So wurde beispielsweise die Unterstützung durch die Schulleitung als notwendig und hilfreich beschrieben, die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung jedoch als hinderlich genannt. In der weiteren Auswertung wurden diese Kategorien daher gemeinsam weiterverarbeitet; das Fehlen hilfreicher Bedingungen wurde als Hindernis für die begabungsförderliche Schulentwicklung gedeutet.

Die Analysen dienten dazu, anhand der Aussagen der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen Antworten auf die Forschungsfragen zu entwickeln. Dementsprechend wurden zur Forschungsfrage 1 die kodierten Textpassagen zugeordnet, die konkret die Beschreibung begabungsförderlicher Schulentwicklungsprozesse betrafen. Die Ergebnisse dieser Analysen sind dem nachfolgenden Abschnitt 6 zu entnehmen.

Zu den Forschungsfragen 2 und 3 wurden alle kodierten Passagen aus der Hauptkategorie „Einflüsse auf den Prozess“ betrachtet und analysiert. In mehreren Iterationen wurde eine Systematik entwickelt, die das Verhältnis der wesentlichen „Faktoren“ darstellt. Als Faktoren fassen wir Gruppen verwandter Bedingungen zusammen, die in den Interviews genannt wurden. Letztlich konnten alle relevanten Interviewpassagen insgesamt acht Faktoren zugewiesen werden (siehe Abb. 1), die sich in mehreren kritischen Überprüfungen als robust und aussagekräftig erwiesen. Vier der ermittelten Faktoren verwiesen dabei auf schulische Akteur*innen, Ressourcen und Strukturen, während vier weitere dem schulexternen LemaS-Angebot zugeordnet wurden. Die Er-

gebnisse der Analysen zu den beiden Forschungsfragen werden in den Abschnitten 7.1 und 7.2 genauer dargestellt.

6. Welche Entwicklungen haben sich in den beteiligten Schulen ergeben?

In den beteiligten Schulen ergaben sich sehr unterschiedliche Entwicklungen. Obgleich durch die Corona-Pandemie die Arbeit an Themen der begabungsförderlichen Schulentwicklung zeitweilig völlig zum Erliegen kam, basierten die Auswertungen auf den Berichten der Beteiligten über Entwicklungen an ihren Schulen, die im Rahmen von LemaS vorangetrieben wurden; das Ausbleiben von Entwicklungen und das Scheitern in Entwicklungsprozessen – dazu ausführlich Asbrand und Zick (2021) – wurde nicht aktiv thematisiert. Umfang und Intensität der Mitarbeit der Schulpraktiker*innen variierten zwischen den 16 untersuchten Schulen deutlich. Die *Angebote und Ausrichtung der Schule* betreffend wurden dabei, über alle Interviews betrachtet, folgende Aspekte betont.

An vielen Schulen wurden neue, erweiterte oder zusätzliche Angebote zur Begabungsförderung oder für besonders leistungsstarke Schüler*innen implementiert, teils in weiteren Fächern oder Jahrgangsstufen, teils als Kurse mit besonderer Ausrichtung oder als Drehtür-Angebote in der Unterrichtszeit, teils als Arbeitsgemeinschaften oder freiwillige Angebote am Nachmittag. Dadurch nutzten einerseits mehr Schüler*innen die schulischen Angebote zur Begabungsförderung, andererseits beteiligten sich auch mehr Lehrkräfte als zuvor daran.

Die Hälfte (8 von 16) der beteiligten Schulen er- oder überarbeitete ihr Leitbild oder Schulmotto dergestalt, dass die Förderung von Begabungen explizit einbezogen wurde (Ahlgrimm et al., 2022). Damit einher gingen Schärfungen des Schulprofils und die Weiterentwicklung von Schulkonzepten und Schulprogrammen mit Bezug auf Begabungsförderung. Die Leitbilder wurden zumeist auch für die Außendarstellung der Schule genutzt, in der nun die Bedeutung der Begabungsförderung hervorgehoben wurde. Durch die Einbindung und Partizipation von Schüler*innen und Eltern, z. B. bei Studientagen oder bei der Leitbildarbeit, sei die Identifikation mit der Schule bei allen Beteiligten gewachsen.

Bezogen auf die *Ebene des Kollegiums* wurde berichtet, dass das Interesse und die Bereitschaft zur Beteiligung gestiegen und eine breitere Auseinandersetzung mit dem Projekt LemaS und dem Thema Begabungsförderung im Kollegium zustande gekommen sei. Dadurch hätten sich Haltungen von Kolleg*innen zum Thema Begabung und Einstellungen zur Begabungsförderung verändert:

„Wir gucken genauer hin, dass Begabte nicht gerade nur die sind, die gut laufen. Die haben wir auch, und da machen wir weiter mit. Aber eben auch, auch diese, [...] die auch irgendwie stören oder anders auffallen, die nehmen wir auch in den Blick. [...] Und da war relativ schnell Konsens, dass nicht nur noch die Begabte

sind, die überall von allen prima sind, sondern das ist jetzt, glaube ich, schon akzeptiert. Dass es auch Begabte – die wir fördern wollen, können auch in 'ner Nische einfach nur begabt sein. Oder gefördert werden müssen“ (A1, 30).

Die Begabungsförderung habe insgesamt einen höheren Stellenwert gewonnen und sei im Kollegium stärker verankert.

Durch den Austausch und die Arbeit in unterschiedlichen Gruppen (etwa LemaS-AG, Steuergruppen, Klassenleitungsteams) sei der Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums und das Vertrauen des Kollegiums in die Steuergruppe gestärkt worden. Indem mancherorts die Begabungsdiagnostik verändert und neue Unterrichtsformate entwickelt und erprobt wurden, habe der systematische kollegiale Austausch über den Unterricht, über Schüler*innen und deren Begabungen zugenommen. Manche Kolleg*innen hätten in der Begabungsförderung neue Betätigungsfelder und mehr Freude an der Arbeit gefunden. Nicht zuletzt sei in einigen Schulen ein gewisser Stolz unter Kolleg*innen auf den Status einer begabungsfördernden Schule entstanden.

Bezogen auf die *Wirkebene der Schüler*innen* berichteten die Interviewten, dass durch neue Förderungswege und Förderprogramme Schüler*innen und ihre Stärken individuell besser gefördert worden seien und diese mit großer Freude an den Förderprogrammen teilgenommen hätten. Dies habe bei einzelnen Schüler*innen zu erhöhter Motivation und größerem Interesse an neuen fachlichen Perspektiven geführt.

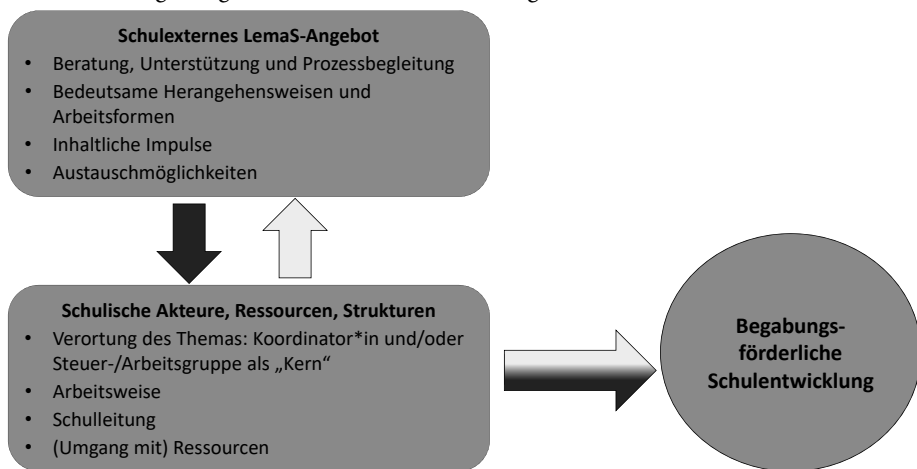
In Projekten hätten Schüler*innen selbstständig, teils wissenschaftspropädeutisch an eigenen wissenschaftlichen Fragestellungen gearbeitet, was auch zu mehr Selbstorganisation des Lernens und verbessertem Umgang mit der Selbstlernzeit beigetragen habe. Zum Teil seien deutliche Leistungssteigerungen und Fortschritte bei Tests und Übungen bemerkbar geworden.

7. Welche Rahmenbedingungen und Maßnahmen unterstützen begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der Schulen, welche behindern sie?

In den 18 Gruppeninterviews diskutierten Lehrkräfte und Schulleitungen förderliche und hinderliche Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse. Diese wurden in den Analysen vier *schulexternen* und vier *schulinternen* Faktoren zugeordnet (siehe Abb. 1), die wir im Weiteren näher erläutern.

Die beschriebenen schulinternen und schulexternen, d.h. überwiegend projektbezogenen Faktoren werden wiederum als interdependent angesehen und tragen gemeinsam zur Schulentwicklung bei.

Abb. 1: Schulinterne und schulexterne Faktoren, die aus Sicht von Schulpraktiker*innen die begabungsförderliche Schulentwicklung beeinflussen



7.1 Welche schulinternen Faktoren tragen aus Sicht der Schule zur begabungsförderlichen Schulentwicklung bei?

Als schulinterne Faktoren wurden Aspekte erfasst, die die Arbeit innerhalb der Schulen prägen: Die strukturell sinnvolle Verortung des Themas in der Schule, spezifische, fokussierte Arbeitsweisen aller Beteiligten, Charakteristika schulischen Verwaltungshandelns durch die Schulleitung sowie der Umgang mit zeitlichen und personellen Ressourcen wurden als wichtige Faktoren genannt (siehe Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über schulinterne Faktoren, die aus Sicht von Schulpraktiker*innen zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen

Schulische Akteur*innen, Ressourcen, Strukturen	
Verortung des Themas	Es gibt eine*n Koordinator*in oder Steuer-/Arbeitsgruppe mit klarem Auftrag, die als „Motor“ für das Thema brennt und wirbt, Impulse von außen in die Schule trägt, „vordenkt“ und Vorschläge erarbeitet, die Arbeit transparent strukturiert und koordiniert, Kollegium und Schulleitung mit einbindet.
Arbeitsweise	Fokussierung der Schulentwicklungsarbeit auf wenige, wesentliche Dinge An konkreten Zielen ausgerichtet Passende Zeiträume: Raum und Zeit für Austausch schaffen Klare Verantwortlichkeiten und Arbeitsstrukturen (Termine, Aufgaben, Agenden, Protokolle) Kapazitäten/Kompetenzen im Kollegium nutzen „Alle beteiligen, ohne allen Arbeit zu machen“: Arbeit teils in AG/teils in Kollegium/Schulgemeinschaft

Schulische Akteur*innen, Ressourcen, Strukturen	
Schulleitung	begegnet beteiligten Kolleg*innen mit Offenheit, Wertschätzung, Vertrauen und überträgt Verantwortung
	stellt Freiräume und Ressourcen zur Verfügung
	prägt durch Haltung und eigenes Verhalten: interessiert sich für bzw. beteiligt sich an der Arbeit
	koordiniert die vielfältigen Aktivitäten in der Schule
(Umgang mit Ressourcen)	Überlastung (durch Pandemie, Lehrermangel) erschwert Schulgestaltung: Zeit sowohl für Planung/Konzipierung als auch für Umsetzung benötigt
	Ressourcen wichtigen Akteur*innen (z. B. LemaS-Koordinator*in) zuweisen

Verortung des Themas: Vielfach wurde durch die Interviewten die Bedeutung der Verortung des Themas Begabungsförderung in der Schule betont. In der schulischen Praxis meint dies vor allem, dass in den Schulen eine oder mehrere Personen (ggf. zusammengesprochen in einer Steuer- oder Arbeitsgruppe) den klaren Auftrag haben muss oder müssen, das Thema Begabungsförderung zu bearbeiten bzw. zu koordinieren. Zumeist handelt es sich dabei um Personen, die als eine Art „Motor“ für das Thema fungieren, indem sie dafür werben, Impulse von außen – also etwa die Weitergabe von Inhalten aus externen Weiterbildungsveranstaltungen – in die Schule tragen, das Kollegium, Gremien und die Schulleitung einbinden und auf diese Art und Weise Transparenz herstellen. Als weitere Aufgaben dieser Personen beschrieben die Interviewten die Koordination der Arbeit im Sinne sowohl der strategischen Planung und Strukturierung der Prozesse als auch der Vorbereitung schulinterner Fortbildungen. Als bedeutsam für erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse wird weiterhin beschrieben, dass diese Personen sich durch eine hohe intrinsische Motivation auszeichnen:

„Sie müssen Leute haben, mindestens so eine kleine Gruppe haben von Leuten, die das auch unbedingt wollen und dafür brennen, um das in Gang zu setzen und so weiter. Und bereit sind, erstmal auch in Vorleistung zu gehen.“ (A2, 80)

Arbeitsweise: Als unterstützend für begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse nahmen die Befragten u. a. die Fokussierung der Schulentwicklungsarbeit auf wenige, wesentliche Themen wahr, in diesem Fall die Begabungsförderung. Dadurch konkurrierten weniger Themen miteinander. Dies sei wünschenswert, da die parallele Bearbeitung mehrerer „Groß“-Themen bei begrenzten Ressourcen zu mangelndem Überblick und unklaren Prioritäten führen würde:

M101: „Also ich würde jetzt trotzdem sagen, dass man vielleicht irgendwo den, wie soll ich sagen, mehr an Fokus gesetzt haben auf weniger Dinge, die wir intensiver machen. [...] Also der Fokus hilft also mir persönlich schon.“

M102: Ja, mir auch, absolut. Ja. Schon.

M101: Weil man dann halt das, was man macht, vernünftig machen kann und nicht alles ein bisschen.“ (M1, 54–59)

Die Arbeit an den Entwicklungsprozessen sollte sich dabei an konkreten Zielen orientieren, gut strukturiert und dokumentiert werden. Neben passenden Zeiträumen und Räumlichkeiten für den Austausch nennen die Befragten klare Verantwortlichkeiten und Arbeitsstrukturen (z. B. Führen von Agenden und Protokollen, klare Aufgabenverteilung) als förderliche Bedingungen für die Arbeit an den Schulentwicklungsprozessen. Wichtig sei es, neben der Arbeit in den Steuergruppen an strategisch gut geplanten Punkten in den Prozessen auch mit der gesamten Schulgemeinschaft zu arbeiten und die Kapazitäten des Kollegiums zu nutzen (z. B. bei schulinternen Fortbildungen; „Alle beteiligen, ohne Allen Arbeit zu machen.“). Die Bedeutung der zu bearbeitenden Themen zu erläutern sei wichtig, um Transparenz zu schaffen und eine gemeinsame Ausrichtung im Kollegium zu erreichen.

Schulleitung: In nahezu allen Interviews wurde betont, wie wichtig die Beteiligung der Schulleitung für die begabungsförderliche Schulentwicklung sei. Als hinderlich für Schulentwicklungsvorhaben wurden umgekehrt Fälle beschrieben, in denen die Schulleitungsposition im Laufe der Projektzeit vakant war, die Schulleitung gewechselt hat oder nicht am Thema interessiert war. Indem die Schulleitung durch ihre Haltung und ihr Verhalten erkennen lässt, dass das entsprechende Schulentwicklungsthema für die Schulgemeinschaft von Interesse ist und eine gewisse Relevanz und Priorität besitzt – sie sich ggf. sogar an der Arbeit an den Vorhaben direkt beteiligt – unterstütze sie den Prozess. Sie fungiere als Impulsgeber*in, teils auch als „Motor“ für das Thema und sei steuernd tätig. Eine klare Steuerung und Haltung der Schulleitung wurden somit von den Beteiligten positiv bewertet. Dem gegenüber stehen eine fehlende Fokussierung und der Eindruck der Beliebigkeit von vielzähligen Entwicklungsthemen, die als hinderliche Bedingungen identifiziert wurden. Zwar wurde beschrieben, dass es wichtig sei, dass die Schulleitung die vielzähligen Aktivitäten an der Schule koordiniert, nicht jedoch, indem sie in allen Bereichen selbst agiert, sondern vielmehr für die Prozesse verantwortlichen Personen den Auftrag hierfür erteilt, ihnen darüber hinaus aber auch Freiräume und Ressourcen für die Arbeit am Thema zur Verfügung stellt. Laut den befragten Schulmitgliedern sollte sie den LemaS-Koordinator*innen dabei mit einer gewissen Offenheit für Schulentwicklungsthemen aber auch mit Vertrauen und Wertschätzung für die Arbeit begegnen, um so das engagierte Arbeiten in den Entwicklungsprozessen zu fördern. Ebenso als förderlich beschrieben wurde, wenn die Schulleitung bei Konflikten, Problemen und Überlastung ermutigte und unterstützend wirkte:

„Also, dass die Schulleitung mit im Boot sitzt, ist, glaube ich, wirklich eine Basic-Bedingung. [...] Weil das einen Rückhalt gibt, die Projekte zu machen, so sich was auszudenken, das umsetzen zu können, da räumlich überhaupt unterstützt zu werden, dann auch zu sagen, okay, dann angefangen, man geht zur Fortbildung und braucht dafür irgendwie Stunden. Oder man kann die Projekte einfach umsetzen, die man sich so ausdenkt. Wenn eine Schulleitung davon nicht überzeugt ist, dann ist es, glaube ich, mühselig.“ (G, 87–89)

(Umgang mit) Ressourcen: In den meisten Interviews wurden die verfügbaren, meist knappen Ressourcen, thematisiert, die für begabungsförderliche Schulentwicklungs-

prozesse zur Verfügung stehen. Gemeint ist vor allem die notwendige Arbeitszeit einerseits für die Planung und Konzipierung, andererseits für die Umsetzung von Entwicklungsschritten. Daneben wurde eine angemessene Unterrichtsversorgung als notwendige Voraussetzung beschrieben, etwa um Angebote wie Fortbildungen wahrnehmen zu können. Hohe Arbeitsbelastungen, verursacht beispielsweise durch bestehenden Lehrkräftemangel oder die Einschränkungen in Zeiten der Corona-Pandemie, wurden wiederum als hinderlich für Schulgestaltungsprozesse benannt. Schulentwicklungsthemen würden unter Rahmenbedingungen, die durch mangelnde Ressourcen gekennzeichnet sind, durch die Schulmitglieder als zusätzliche Belastung erlebt. Herrscht ein Mangel an zeitlichen Ressourcen, könnten auch sonst vorhandene günstige Rahmenbedingungen nicht wirken. Sie werden somit als unabdingbare Grundlage für begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse beschrieben:

„Natürlich braucht es Ressourcen für, also in der Umsetzung, man braucht die Lehrerstunde, die den Zusatzunterricht anbietet. Wenn die nicht da ist und man von den Kollegen erwartet, dass die das zusätzlich machen, dann wird es nicht so lange funktionieren, vermutlich. Und es braucht nochmal darüber hinaus auch eigentlich Ressourcen, um Dinge zu planen, zu konzipieren und so.“ (N, 141)

Darüber hinaus wurden auch finanzielle Mittel als förderliche Ressource benannt, wenn diese u. a. in Materialien für die Schüler*innen oder auch in Angebote der Professionalisierung der Kolleg*innen investiert werden konnten. Betont wurde, dass die beschriebenen Ressourcen gezielt denjenigen Personen zur Verfügung gestellt werden müssten, die an den Prozessen in den Schulen arbeiten und diese koordinieren.

7.2 Welche schulexternen Faktoren tragen aus Sicht der Schulen zur begabungsförderlichen Schulentwicklung bei?

Neben den schulinternen Gegebenheiten beschrieben die Befragten auch spezifische Faktoren als entwicklungsförderlich, die von uns als *schulexterne* Angebote kategorisiert wurden. Hierunter fallen vor allem die Angebote des LemaS-Projekts und explizit die der Unterstützung seitens der Wissenschaftler*innen. Die Aussagen konnten vier Faktoren zugeordnet werden: eine stärkenorientierte Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung, bedeutsame Herangehensweisen und Arbeitsformen, Bereitstellung inhaltlicher Impulse und Schaffung von Austauschmöglichkeiten (siehe Tab. 2).

Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung: Hinsichtlich der Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung beschrieben die Interviewten einerseits Situationen, in denen die Wissenschaftler*innen des LemaS-Projektes etwas in den Schulen beisteuerten, andererseits Situationen, in denen aufgrund der externen Unterstützung etwas in den Schulen selbst angeregt wurde.

Tab. 2: Übersicht über schulexterne Faktoren, die aus Sicht von Schulpraktiker*innen zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen

Schulexternes LemaS-Angebot		
Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung	Etwas in Schule beisteuern	Etwas in Schule anregen
	Impulse und Denkanstöße	Selbstreflexion
	Blick von außen	Dem Thema Priorität verleihen
	Zugang zu Wissen und Erfahrungen (Expertise)	Verbindlichkeit schaffen: „Positiver Druck“ durch Aufgaben, Fristen, Regelmäßigkeit
	Adressatengerecht aufbereitete und erprobte Instrumente und Materialien	
	Prozesse strukturieren helfen (Planung, Moderation)	
Bedeutsame Herangehensweisen und Arbeitsformen	Passung der Angebote zum Bedarf der Schule (Schulpraktiker*innen entscheiden)	
	Gegebenheiten (Ressourcen, schulische Situation) berücksichtigen	
	Im Schulalltag integrierbare/umsetzbare Angebote unterbreiten	
	Personelle Kontinuität und Beziehungspflege	
	Ausgewogenheit von Kosten und Nutzen	
Inhaltliche Impulse	Fokus auf Schule – nicht auf den Forschungsinteressen	
	Inputs, Vorträge, Workshops „von wissenschaftlicher Seite“	
	Ortswechsel: Fortbildungen, Jahrestagungen, Netzwerktreffen, Verbundtreffen	
	Fokussierung auf nutzbaren Input: möglichst direkt umsetzbare Inhalte	
Austauschmöglichkeiten	Verzahnung mit Rahmenbedingungen der Schule	
	Mit Kolleg*innen der eigenen und anderer Schulen	
	Praxis und Erfahrungen anderer kennenlernen und ggf. Dinge übernehmen	
	Blick über den Tellerrand: „Ideenpool“ aufbauen	

Bezogen darauf, was die Wissenschaftler*innen beizusteuern vermochten, war eine der zentralen Aussagen der Befragten, dass der Blick von außen, insbesondere durch die wissenschaftliche Perspektive, als sehr bereichernd empfunden wurde:

„Also erstmal hier, ihr, von eurer Arbeitsgruppe, finde ich, dass ihr oft in das, was wir hier uns überlegen, nochmal so einen wissenschaftlichen Blick reinbringt. Oder so ein Schulentwicklungsblick. Das oft ein bisschen größer oder manchmal ein bisschen abstrakter zu machen [...]. Aber ich finde, im Teilprojekt 1 empfinde ich das immer so, da sind wir der Mittelpunkt und dann hebt ihr das auf eine andere Ebene. Aber das ist immer von uns ausgehend.“ (E, 134)

Betont wurde außerdem die Chance, seitens Wissenschaftler*innen Rückmeldungen zu den gewählten Arbeitsschwerpunkten zu erhalten, was als eine Art Legitimation der eigenen Vorhaben angesehen wurde. Zudem lieferte die externe Expertise den Schulpraktiker*innen Zugang zu Wissen, wie beispielsweise wissenschaftlichen Methoden oder theoretischem Hintergrundwissen, aber auch Erfahrungen aus anderen Schulen. Die Nützlichkeit von Konzepten und Materialien, die bereits in anderen

Schulen etabliert sind, sowie von Fortbildungen, die helfen, diese Konzepte direkt anzuwenden, wurde in den Interviews hervorgehoben. Dazu zählten etwa konkrete und direkt im Schulalltag einsetzbare Instrumente, wie Vorlagen und Tests, die für die Diagnostik und Förderung der Schüler*innen eingesetzt werden können. Wichtig war den Befragten zudem, dass an den Universitäten feste Ansprechpartner*innen für Fragen und Themen zur Verfügung standen, die halfen, die Prozesse in den Schulen zu strukturieren und Veranstaltungen gemeinsam mit dem Kollegium umzusetzen.

Bei den Prozessen, die aufgrund der externen Unterstützung in den Schulen initiiert wurden, beschrieben die Interviewten, dass das Projekt und die Arbeit mit den Wissenschaftler*innen in LemaS halfen, die eigene Haltung durch professionellen Austausch über die eigene Arbeit zu festigen, aber auch in regelmäßigen Gesprächen durch Hinterfragen der laufenden Prozesse die Selbstreflexion anzuregen. Die Schulvertreter*innen seien dazu angeregt worden, die schuleigenen Themen zu identifizieren und daran zu arbeiten, wobei der Fokus auf das Wesentliche gelegt worden sei. Besonders wichtig sei es gewesen, dass die Themen mit positiver Haltung und Verständnis stetig vorangetrieben wurden und ein „positiver Druck“ in Form von verbindlichen Aufgaben und Fristen aufrechterhalten wurde:

L_02: „So einfach ein Gefühl so: Wenn ihr kommt, dann können wir arbeiten, dann weiß man, das wird so Thema sein. Es war hilfreich, es war nie ein Druck oder eine Kontrollfunktion oder so.“

L01_K: „Ich grätsche schon mal kurz rein. Es war schon ein bisschen Druck, aber positiver Druck. Zu wissen: dann ist der Termin und bis dahin müssen wir.“ (L, 170–171)

Die langfristig angelegte und regelmäßige Beratung durch die Wissenschaftler*innen sorgte auf der Ebene der Schulpraktiker*innen dafür, dass diese motiviert blieben und ihre Arbeit wertgeschätzt sahen. Auf der Ebene der Einzelschule trug die regelmäßige wissenschaftliche Begleitung im Projekt dazu bei, dass den Themen insgesamt eine hohe Priorität im Schulalltag eingeräumt wurde.

Bedeutsame Herangehensweisen und Arbeitsformen: Positiv hervorgehoben wurde, dass die individuellen Bedarfe an den Schulen erfragt, die Angebote im Projekt an diesen ausgerichtet und das Vorgehen stetig prozessbegleitend angepasst wurden. Damit wurden zentrale Herangehensweisen der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung durch die Schulpraktiker*innen als förderlich für die gemeinsamen Schulentwicklungsprozesse benannt. Auch dass letztlich die Schulpraktiker*innen entscheiden konnten, welche der gemachten Angebote sie umsetzen wollten, wurde als positiv beschrieben. Aus den Aussagen in den Interviews wird als weiterer förderlicher Aspekt die über mehrere Jahre angelegte gemeinsame Arbeit mit den Wissenschaftler*innen erkennbar. Dabei sei darauf geachtet worden, dass die Angebote gut zum Bedarf der Schule und die Anforderungen zur schulischen Situation bzw. den vorhandenen Ressourcen passen und sich somit in den Schulalltag integrieren lassen:

„Und ich glaube, der springende Punkt ist für mich, wie viel kommt so von außen? Also es darf nicht zu viel sein, aber es muss so sein, dass man das Gefühl hat: ‚Okay, das können wir auch bewältigen. Das passt jetzt auch zu uns.‘“ (A1, 167)

Ein weiterer wichtiger Aspekt war die personelle Kontinuität und Beziehungspflege. Es wurde für wichtig erachtet, dass die Wissenschaftler*innen in den Schulen präsent und bei Problemlagen kurzfristig verfügbar sind. Sie sollten mit positiver Haltung und Verständnis für die Belange der Schulpraktiker*innen die Prozesse voranbringen. Die Transparenz und Klarheit des Projektablaufs wurden ebenfalls als entscheidend angesehen, insbesondere hinsichtlich konkreter Ergebnisvorstellungen, klarer Strukturen und Zuständigkeiten. Betont wurde außerdem, dass der Aufwand, der in das Projekt investiert worden sei, in einem ausgewogenen Verhältnis zum wahrgenommenen Nutzen stehen sollte. Der Fokus im Projekt solle auf den Entwicklungen an den Schulen liegen und nicht auf den Forschungsinteressen der Wissenschaftler*innen.

Inhaltliche Impulse: Darüber hinaus beschrieben die Schulpraktiker*innen die inhaltlichen Impulse seitens des Projekts (z. B. Vorträge und Workshops bei schulinternen Fortbildungen, Jahrestagungen, Netzwerktreffen) als förderlich für die schulischen Entwicklungsprozesse. Die wissenschaftlichen Beiträge halfen nach den Aussagen der Befragten dabei, das Grundverständnis für Konzepte der Begabung und der Begabungsförderung zu festigen. Als Vorteil bei der Teilnahme an Tagungen wurde beschrieben, dass der Ortswechsel den geistigen Freiraum schaffe, sich verstärkt auf die nutzbaren Inhalte zu fokussieren.

Austauschmöglichkeiten: Schließlich wurde der Austausch mit Kolleg*innen sowohl der eigenen Schule als auch anderer Schulen als äußerst lohnend bewertet. Es bestand ein großer Wunsch nach häufigeren Treffen und themenspezifischem Austausch mit anderen Schulpraktiker*innen. Die positiven Erfahrungen mit den Jahrestagungen im Rahmen von LemaS wurden betont, da sie die Möglichkeit boten, den „Blick über den Tellerrand“ zu wagen und praktische Umsetzungen sowie Erfahrungen aus anderen Schulen kennenzulernen, um nicht „das Rad neu erfinden zu müssen“:

„Also richtig spitze war ja wirklich die Tagung vor Ort in Karlsruhe. Das fand ich richtig klasse, hab mich so ein bisschen in meine Studentenzeit zurückversetzt gefühlt, mit den verschiedenen Seminaren wo man dann hingegangen ist und Neues erfahren hat und sich wirklich rauspicken konnte. Das war wirklich, also mal zur Ruhe kommen, mal am Campus sein, so viel verschiedenen Input bekommen und wirklich das sich raussuchen, was einem jetzt praktisch im Unterricht hilft, das fand ich richtig klasse. Also ich hoffe, dass das mit Corona bald vorbei ist, dass wir wieder so eine Tagung haben. Weil da nehme ich wirklich das aller-, allermeiste mit.“ (H, 158)

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen, dass die externe Unterstützung im Rahmen des LemaS-Projektes als wertvolle Bereicherung für die schulische Arbeit und die begabungsförderlichen Schulentwicklungsprozesse empfunden wurde. Die Bereicherung wurde einerseits in der fachlichen Expertise und den Materialien gesehen, anderer-

seits in den Möglichkeiten einer Prozessbegleitung und dem kollegialen professionellen Austausch.

8. Welche Bedeutung hatte aus Sicht der Schulpraktiker*innen die Zusammenarbeit mit Wissenschaftler*innen in LemaS für die Schulentwicklungsprozesse? – Ein Fazit

Die Befragten schilderten in den Gruppeninterviews Prozesse, in denen im Rahmen von LemaS die schulischen Angebote zur Begabungsförderung an ihrer Schule weiterentwickelt wurden. Die Entwicklungen, die sich in den Schulen zeigten, sind dabei als sehr unterschiedlich zu charakterisieren, was darauf zurückzuführen ist, dass die Prozessbegleitung adaptiv an den individuellen Bedarfen der Schulen ausgerichtet wurde. Neben Änderungen in den Haltungen und Einstellungen im Kollegium zur Begabungsförderung beschrieben die Schulpraktiker*innen auch Wirkungen auf Ebene der Schüler*innen, die auf die Teilnahme an LemaS zurückzuführen sind.

(Was) Kann nun explizit wissenschaftliche Beratung und Begleitung, wie sie in LemaS gegeben war, zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitragen? In den Analysen konnten vier Faktoren identifiziert werden, die – aus Perspektive der Interviewten – zur begabungsförderlichen Schulentwicklung beitrugen und der *schulexternen* wissenschaftlichen Begleitung zuzurechnen sind. Dazu gehörten (1) Beratung, Unterstützung und Prozessbegleitung, die einerseits von außen Anregungen in die Schulen bringt, andererseits auch Schulpraktiker*innen selbst Anregungen hervorbringen lässt, (2) an den Bedarfen der Schulen orientierte Herangehensweisen und Arbeitsformen, (3) praxisnahe Impulse sowie (4) die Ermöglichung des Austauschs mit Kolleg*innen der eigenen, aber auch anderer Schulen. Regelmäßige Termine und Absprachen im Rahmen der Projektarbeit kamen den Schulen gelegen, um „die nötige Fokussierung und Aufmerksamkeit für ein Schulentwicklungsthema zu erreichen“ (Zala-Mezö et al., 2020, S. 6).

Doch dass diese Impulse von außen an die Schulen herangetragen werden, ist nicht hinreichend dafür, dass die Schulpraktiker*innen diese mühelos aufnehmen, an die Gegebenheiten vor Ort anpassen und sie so in „überlebensfähige“ Entwicklungsprozesse in der eigenen Schule überführen. Damit dies gelingen kann, erscheinen die von den Interviewten beschriebenen vier *schulinternen* Faktoren, die wir als Schulentwicklungskapazität verstehen, unerlässlich: (1) die klare Verortung von Themen, (2) effiziente Strukturen und Methoden der Zusammenarbeit in Steuer- und Arbeitsgruppen, (3) Involviertheit und Engagement der Schulleitung sowie (4) aktives Ressourcenmanagement. Diese entsprechen eher den von Holtappels (2019) beschriebenen Merkmalen schulischer Entwicklungskapazität als denjenigen, die Maag Merki et al. (2022) anführen, ohne im Widerspruch zu diesen zu stehen.

Deutlich wird, dass Schulen sowohl die beschriebenen Entwicklungskapazitäten als auch Ressourcen brauchen, um Impulse von außen – im Kontext von LemaS Impul-

se aus einem Forschungsverbund – in begabungsförderliche Schulentwicklungsprozesse überführen zu können. Schulische Entwicklungskapazität ist somit sowohl Ziel als auch Voraussetzung erfolgreicher Schulentwicklung. Bei der Gestaltung schulexterner Angebote sollten die schulinternen Gegebenheiten also explizit berücksichtigt und mitgestaltet werden, denn nur bei vorhandener schulischer Entwicklungskapazität kann wissenschaftliche Beratung und Begleitung an diese anknüpfen und zu erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen beitragen (vgl. Abb. 1).

Auf diesen Erkenntnissen basierend soll abschließend beurteilt werden, ob die projektbezogene Kooperation mit den Wissenschaftler*innen von LemaS, wie sie von den interviewten Schulpraktiker*innen beschrieben wurde, als gelungene *research-practice partnership* (RPP) im oben skizzierten Sinn angesehen werden kann. In der ersten Phase von LemaS, die auf kokonstruktive Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen ausgerichtet war, konnten Wissenschaftler*innen offenbar an vielen Stellen dazu beitragen, die oben genannte Schulentwicklungskapazität zu erweitern, etwa durch die Etablierung von Steuergruppen und durch die Einübung entwicklungsorientierter Arbeitsweisen. In ihrer zweiten Funktion, nämlich als Expert*innen für Begabung und Begabungsförderung, waren die Wissenschaftler*innen deutlich weniger gefragt. Was zunächst überraschend erscheinen mag, lässt sich aber insofern erklären, als zunächst Bedingungen für die Arbeit geschaffen werden mussten, um erfolgreich an einem Thema – hier der Begabungsförderung – arbeiten zu wollen und zu können.

Handelte es sich bei der beschriebenen Zusammenarbeit von Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen nun um eine *research-practice partnership* (RPP), wie sie im US-amerikanischen Kontext beschrieben wird? Es zeigen sich viele ähnliche, aber auch einige abweichende Merkmale. Dem RPP-Ansatz entsprechend war die erste LemaS-Phase mit einer Dauer von fünfeinhalb Jahren längerfristig angelegt. Dank fester Personenkonstellationen ist auf beide Seiten großes gegenseitiges Vertrauen entstanden. Grundlage, zugleich aber auch Ergebnis der Zusammenarbeit waren die gegenseitige Wertschätzung und Nutzung der beiderseitigen, unterschiedlichen Expertisen. Diese Expertise-Komplementarität ermöglichte unter anderem die Entwicklung, Pilotierung und Erstellung von konkreten, für den Einsatz in Schulen tauglichen Materialien zur begabungsförderlichen Schulentwicklung (Ahlgrimm et al., 2023, 2024). Charakteristisch im Sinne einer RPP ist auch der iterative Prozess, bei dem sowohl die Forschungsfragen und -methoden als auch die praktische Umsetzung kontinuierlich angepasst wurden, wobei auch die beidseitig beteiligten Personen im Laufe der Zeit wechseln konnten: „RPPs are long term. RPPs involve more than a single study or project; instead, they represent a commitment on working together on research and development that may deepen and shift over time, as the collaboration fosters new learning or the practice partners’ priorities shift“ (Coburn et al., 2021, S. 17).

Abweichend vom RPP-Ansatz entstand die Kooperation zwischen Schulpraxis und Wissenschaft weniger aus einer Suche nach Lösungen für Herausforderungen, die von und in der pädagogischen Praxis identifiziert wurden. Während in den USA vielfach die für Bildung zuständigen *school districts* Herausforderungen in Bildungseinrichtungen identifizieren und mit Wissenschaftseinrichtungen Kontakt aufnehmen, um ge-

meinsam Ursachen und Lösungsansätze zu erforschen, geht die Zusammenarbeit in LemaS auf eine Initiative von Bund und Ländern zurück, wobei der bundesseitig beauftragte Forschungsverbund die Wissenschaftler*innen, die landesseitig ausgewählten Schulen die Praktiker*innen stellten. Die Partner*innen in der Kooperation wurden somit extern vorgegeben und nicht autonom gewählt.

Zusammengefasst erscheint uns die langfristig angelegte, themenbezogene Zusammenarbeit von Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen nicht allein im Bereich der Begabungsförderung als ein sehr vielversprechender und für beide Seiten fruchtbarer Ansatz. Entscheidend für den Erfolg ist dabei, dass angemessene Kapazitäten in Schulen vorhanden sind oder entwickelt werden, um Schulentwicklung erfolgreich voranzutreiben, und dass schulnahe Entwicklungsforschung auf Seiten des Wissenschaftssystems als wertvolle Facette professionellen Handelns wahrgenommen wird.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Albrecht, R., Fischer, A., La Delia, F., & Weiland, K. (2023). *LemaS-Toolbox: Mit Impulskarten die Schule begabungs- und leistungsfördernd gestalten*. Friedrich Verlag.
- Ahlgrimm, F., Albrecht, R., Fischer, A., La Delia, F., & Weiland, K. (2024). Schulen begabungsfördernd entwickeln – Arbeiten mit der LemaS-Toolbox. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 41–58). wbv.
- Ahlgrimm, F., Weiland, K., Albrecht, R., & Pant, H. A. (2022). Wozu am Leitbild arbeiten? Erfahrungen und Überlegungen zu Funktionen der Leitbildarbeit an Schulen. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule. Zwischenstand zum Projekt Leistung macht Schule* (S. 53–65). wbv. <http://u.wbv.d/9783763967841>
- Asbrand, B., Dehmel, A., Dumont, H., Hahn, S., Heinrich, M., & Thümler, E. (2024). Transfer in die Breite? – Konzeptionen und Erfahrungen: Dokumentation eines Round Table auf der Tagung des Netzwerks Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) an der Universität Hamburg. In C. Beese, B. Gießelmann, & L. A. Scholz (Hrsg.), *Transfer im Kontext Schule: Potenziale und Herausforderungen – Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 19–34). Waxmann Verlag.
- Asbrand, B., & Zick, A. (2021). Erfolg und Scheitern – zwei Seiten einer Medaille. Eine systemtheoretische Perspektive auf Schulentwicklung. In A. Moldenhauer, B. Asbrand, M. Hummrich, & T.-S. Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt: Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 203–224). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30774-5_10
- Becker, J., Moser, F., Fleßner, M., & Hannover, B. (2019). Die Beobachter_innenübereinstimmung als Kompass bei der induktiven Kategorienbildung? Erfahrungen einer Forschungsgruppe mit der Auswertung von Interviewtranskripten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3383>
- Beckmann, L., Kötter-Mathes, S., Klein, E. D., Bremm, N., & van Ackeren, I. (2022). Schools' improvement capacity and responses to the COVID-19 pandemic: Evidence from

- schools serving disadvantaged communities. *Frontiers in Education*, 7, 1–20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1008813>
- Breiwe, R., Bau, J., Buchenthal, G., Jachens, L., Liegmann, A.B., & Michel, B. (2023). Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen. In T. Diederichs & A.K. Desoye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 66–76). Beltz Juventa.
- Coburn, C.E., Penuel, W.R., & Farrell, C.C. (2021). Fostering Educational Improvement with Research-Practice Partnerships. *Phi Delta Kappan*, 102(7), 14–19. <https://doi.org/10.1177/00317217211007332>
- Donovan, M.S., & Snow, C. (Hrsg.). (2017). Sustaining Research-Practice Partnerships: Benefits and Challenges of a Long-Term Research and Development Agenda. In B. Bevan & W.R. Penuel, *Connecting Research and Practice for Educational Improvement: Ethical and Equitable Approaches* (S. 33–50). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268309>
- Dreher, M., & Dreher, E. (2012). Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick, E. Kardorff, H. Keupp, L. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (3., neu ausgestattete Auflage, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage von 1995, S. 186–188). Beltz.
- Engelmann, S., Weiland, K., & Asbrand, B. (2024). Partizipative Schulentwicklungsforschung und Transfer im Projekt LemaS-Transfer ‚Leistung macht Schule – Transfer in die Schullandschaft‘. In C. Beese, B. Gießelmann, & L.A. Scholz (Hrsg.), *Transfer im Kontext Schule: Potenziale und Herausforderungen – Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 53–63). Waxmann Verlag.
- Farrell, C.C., Penuel, W.R., Coburn, C.E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). *Research-Practice Partnerships in Education: The State of the Field*. In William T. Grant Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED615899>
- Holtappels, H.G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), 274–293. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- Holzer, J., Grützmacher, L., Ludwig, S., Bacher, J., Dumont, H., Kampa, N., Krainer, K., Lüftenegger, M., Maaz, K., Pant, H.A., Prenzel, M., Spiel, C., & Schober, B. (2024). Bildung gemeinsam gestalten: Empfehlungen für Projekte in Kooperation zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01273-0>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz Juventa.
- Maag Merki, K. (2017). *School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen*.
- Maag Merki, K., Schäfer, L., Rechsteiner, B., Wullschleger, A., Compagnoni, M., & Rickenbacher, A. (2022). Was zeichnet eine hohe Schulentwicklungskapazität aus? *Pädagogik*, 6. <https://doi.org/10.3262/PAED2206032>
- Marks, H.M., Louis, K., & Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning. Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Advances in research and theories of school management and educational policy: Understanding schools as intelligent systems* (Bd. 3, S. 239–265). Jai Press.
- Marks, H.M., & Louis, K.S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational Learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>
- Marx, A., Farwick, S., Karst, K., & van Ackeren-Mindl, I. (2024). Potenziale schulischer Netzwerkarbeit für Schulen in herausfordernden Lagen: Mechanismen des netzwerkgestützten Wissenschafts-Praxis-Transfers in der Initiative ‚Schule macht stark – Schu-

- MaS⁴. In C. Beese, B. Gießelmann, & L. A. Scholz (Hrsg.), *Transfer im Kontext Schule: Potenziale und Herausforderungen – Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 65–78). Waxmann Verlag.
- Mintrop, R., Bremm, N., bildung.komplex, & Kose, C. (2024). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext – erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck, & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer: Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 53–72). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742717>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 259–268). Barbara Budrich.
- Penuel, W.R., Furtak, E.M., & Farrell, C.C. (2021). Research-practice partnerships in education. Advancing an evolutionary logic of systems improvement. *DDS – Die deutsche Schule* (Bd. 113, Nummer 1, S. 45–62).
- Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2023). Mapping roles in research-practice partnerships – a systematic literature review. *Educational Review*, 75(7), 1490–1518. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2023103>
- Vogl, S. (2019). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 695–700). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_46
- Wentworth, L., Fox, L., & Reardon, S.F. (2024). Education Research-Practice Partnerships: Impacts and Dynamics. *Peabody Journal of Education*, 99(3), 314–329. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2024.2357033>
- Zala-Mezö, E., Häbig, J., Kuster, R., Müller, D., & Herzig, P. (2020). Rückmeldung von Forschungsergebnissen als Möglichkeit für Partnerschaft zwischen Praxis und Forschung. *Journal für Schulentwicklung*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.21240/jsche/2020/24/3/31>
- Zala-Mezö, E., Strauss, N.-C., Herzig, P., Müller-Kuhn, D., Häbig, J., & Kuster, R. (2018). Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken Schule entwickeln‘. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens*. (S. 15–59). Waxmann.

Autor*innen

Dr. Frederik Ahlgrimm

Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
frederik.ahlgrimm@hu-berlin.de

Ricarda Albrecht

Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
ricarda.albrecht@hu-berlin.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant,

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)

Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin

pant@leibniz-ipn.de

und

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

hansanand.pant@hu-berlin.de