

Die Universitätsschule Dresden

Das Schulkonzept

Anke Langner^{1,*} & Maxi Heß^{2,**}

¹ Technische Universität Dresden, ² Universitätsschule Dresden

* Kontakt: Weberplatz 5, 01219 Dresden

** Kontakt: Cämmerswalder Str. 41, 01189 Dresden

anke.langner@tu-dresden.de; schulleitung@universitaetsschule.org

Zusammenfassung: Die Universitätsschule Dresden, etabliert durch die Technische Universität Dresden, steht in der Tradition der sogenannten Laboratory Schools. Sie ist der Idee entsprungen Schulentwicklung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen heraus gestalten zu können. Ausgehend von einer kurzen Darlegung der entwicklungspsychologischen Grundlagen der kulturhistorischen Theorie und des didaktischen Modells (die entwicklungslogische Didaktik) des wissenschaftlichen Konzeptes dieses Schulversuches werden ausgewählte Elemente der bisherigen schulischen Umsetzung dargelegt: Lernen in Projekten, Feedbackkultur, Rolle des Raums, Rolle der Lernbegleiter*innen, Zeitkonten für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen, Rhythmisierung des Schultages und Nachvollziehbarkeit des Lernprozesses. Abschließend wird dargelegt, wie sich den damit verbundenen Herausforderungen für die Lern- und folglich Schulorganisation durch die Digitalisierung der Schule gestellt wird.

Schlagerwörter: Schulkonzept, Schul- und Lernorganisation, Digitalisierung, Inklusion, Kooperation, Lern- und Lebensraum, kulturhistorische Theorie, Projektlernen, Schulraum



English Information

Title: The University School of Dresden. The School Concept

Abstract: The University School of Dresden, established by the Technical University of Dresden, follows the tradition of the so-called Laboratory Schools. It originated from the idea of building school development on scientific knowledge. First, the developmental psychological foundations of the cultural-historical theory and the didactic model (the developmental didactics) of the scientific concept of this school experiment are outlined. Subsequently, selected elements of the previous school implementation are presented: learning in projects, feedback culture, role of space, role of learning guides, time accounts for pupils and learning guides, rhythmization of the school day, and comprehensibility of the learning process. Finally, it is explained how the challenges for learning and therefore school organization are met by the digitalization of the school.

Keywords: school concept, school and learning organization, digitization, inclusion, cooperation, learning and living space, cultural-historical theory, project learning, classroom

1 Einleitung

Die Universitätsschule Dresden, etabliert durch die Technische Universität Dresden, steht in der Tradition der sogenannten Laboratory Schools. Sie ist der Idee entsprungen, Schulentwicklung aus wissenschaftlichen Erkenntnissen heraus gestalten zu können. Als solche ist sie angebunden an eine Universität, die Lehrer*innenbildungsinstitution ist, und zielt somit auch darauf, als Schulversuch eine Modellschule für die Lehrer*innenbildung zu sein. Zugleich soll sie der genuinen Idee von Wissenschaftler*innen zu forschen, wie es Dewey zum Ziel hatte, gerecht werden.

“Dewey explained that the laboratory school would further the university’s research agenda: From the university standpoint, the most important part of [the school’s] work is the scientific – the contribution it makes to the progress of educational thinking” (Cucchiara, 2010).

Zugleich fordert eine sich etablierende gestaltende Bildungsforschung oder auch „Applied Development Science“ (u.a. Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2019) eine stärkere Verzahnung von Wissenschaft und Praxis, einen stärkeren Transfer der Wissenschaft in die Praxis und ein kooperatives Verhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft, wie es mit der Universitätsschule Dresden realisiert werden soll. Dies erfolgt auf der Basis einer empirischen Beschreibung von Bildungsprozessen (Hummrich, 2018). So verstanden, stellt dieser Schulversuch ein Experiment ohne Wissen über den Ausgang für das Anliegen, Bildung zu verändern, dar oder – wie es Cucciarra beschreibt –:

“Running schools in an urban community is a very difficult task for anyone. And you’re making the university vulnerable in that there’s no guarantee of success [...] . ‘It’s not for the faint of heart’ (quoted in Schachter, 2010). Stanford’s willingness to take that risk may well be a promising sign both of the recommitment of universities to their communities and of a new sort of investment in urban education. It also represents fertile ground for future research” (Cucchiara, 2010).

Die Rahmung erhält dieses „Experiment“ durch die Anerkennung als 15jähriger Schulversuch „Universitätsschule Dresden“; gestartet ist er im August 2019 mit 200 Schüler*innen und 20 Pädagog*innen. Die Schule ist in kommunaler Trägerschaft der Stadt Dresden; somit können sich alle Schüler*innen der Stadt Dresden um einen Platz an der Universitätsschule bewerben. Die Universitätsschule besteht aus einer Grund- und einer Oberschule. Sie wird in ihrem Vollausbau ca. 750 Schüler*innen umfassen. 2019 wurde mit 80 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 1, jeweils 27 Schüler*innen der Jahrgangsstufen

2 und 3 sowie mit 75 Schüler*innen in der Jahrgangsstufe 5 begonnen. Sie ist eine öffentliche Schule, die nach dem gleichen Lehrer*innenschlüssel wie jede andere sächsische Schule ausgestattet wird. Die Universitätsschule ist als Ganztagschule konzipiert. Für einen gebundenen Ganzttag gibt es in Sachsen kein Berechnungsmodell. Damit ist die Schule nicht gleichwertig mit Personal ausgestattet wie die klassische Konstruktion von Schule mit Hort, sondern verfügt über deutlich weniger Personal.

In diesem Beitrag vernachlässigt werden müssen die Forschungsperspektive (hierzu siehe Langner & Ritter, 2020) wie auch die Lehrer*innenbildung im Zusammenhang mit diesem Schulversuch; vielmehr sollen das wissenschaftliche Konzept des Schulversuchs und dessen Übersetzung in den Schulalltag herausgearbeitet werden. So wird nach einer ersten Grundlegung die konzeptionelle Idee des Schulversuchs in einem dialogischen Prozess zwischen der Schulleitung Maxi Heß und der wissenschaftlicher Projektleiterin Anke Langner dargelegt.

2 Das Ziel: Individuelle Entwicklung in kooperativen Lernprozessen ermöglichen

2.1 Problemaufriss

Schule zu gestalten, die aufgrund von schulorganisatorischen Bedingungen bei der Gestaltung differenzierter Angebote nicht an ihre Grenzen kommt, die abgestimmt sind auf den Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers, ist ein Ziel der Universitätsschule Dresden und konzeptionell grundgelegt im genehmigten Konzept des Schulversuchs.

Die Praxis und die empirischen Ergebnisse zu einem inklusiven Unterricht, der in der Konsequenz lediglich impliziert, dass die individuellen Entwicklungsprozesse den Kern der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses bestimmen, sind different hinsichtlich des Umgangs oder der Entsprechung der Gestaltung von Lernen bei einer heterogenen Schülerschaft. Die Kritikpunkte in Verbindung mit inklusivem Unterricht sind, dass Leistungsstarke nicht entsprechend ihrer Möglichkeiten begleitet und somit nicht zu ihren Leistungspotenzialen geführt werden oder aber dass Inklusion eher auf eine soziale Integration abzielt (z.B. Huber, 2006), die nicht zu einem gleichwertigen Miteinander führt, sondern sich zu einem mitleidigen Zusammenleben entwickelt (gern durch Kritiker*innen der Inklusion vorgebracht, z.B. Felten, 2017). Derartige Kritik ist inzwischen so alt wie die Diskussion um integrativen bzw. inklusiven Unterricht. Die Befunde zum Gelingen des inklusiven Unterrichts reichen von der Betrachtung des Lernens über die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte für einen inklusiven Unterricht bis hin zu Fragen der Haltung von Lehrer*innen. Daran anknüpfend geht mit diesem Schulversuch die Hypothese einher, dass ein Grund für das Nichtgelingen von individualisierten Entwicklungswegen in kooperativen Lernprozessen innerhalb der Schulorganisation liegt, die sich seit der Etablierung des öffentlichen Schulsystems nur marginal verändert hat.

Durch die Struktur in Klassen, den effizienten und effektiven Einsatz von Lehrer*innen und die Tatsache, dass Leistung den Kern des schulischen Lernens darstellt (Rabenstein, Reh, Ricken & Idel, 2013), führt jede Differenzierung, auch wenn sie als Binnendifferenzierung angelegt ist, notgedrungen zum Erleben von Selektion und Ausgrenzung im schulischen Kontext. Zugleich ermöglicht sie in der Regel keine natürliche Differenzierung (wie in der Mathematik angedacht von Krauthausen & Scherer, 2014). Die derzeitigen Prozesse führen vielfach zu Stigmatisierung und zur Verunmöglichung von kooperativen Prozessen zwischen differenten Schüler*innen; zugleich ist aber individuelle Entwicklung nur durch dialogische Prozesse möglich (siehe Kap. 2.2). Es braucht folglich eine neue Konzeptionierung von Schulorganisation, die dies ermöglicht und die weniger stark durch den gesellschaftlichen Auftrag von Schule geprägt ist (siehe Funktionen von Schule nach Fend), sondern vielmehr durch ein grundlegendes Konzept von Lernen und Entwicklung geleitet ist; dieses soll im Folgenden dargelegt werden.

2.2 Konzeptioneller Ausgangspunkt

Die Gestaltung und die Organisation von Lehr-Lernprozessen in der Universitätsschule basieren auf der Kulturhistorischen Theorie und deren pädagogischen Bestimmungen im Rahmen der kritischen Behindertenpädagogik. In diesem Beitrag wird es nur möglich sein, die für das Konzept des Schulversuchs relevanten Elemente dieser Theorie zu skizzieren.

Kennzeichnend für die Kulturhistorische Theorie ist zum einen, dass der Mensch eine Einheit aus Biologischem, Psychischem und Sozialem darstellt (vgl. Feuser, 1995), und zum anderen, dass Entwicklung sich über den Aufbau von höheren psychischen Funktionen vollzieht. Diese wiederum bilden sich auf der Basis von intrapsychischen Prozessen, deren Wurzel interpsychische Prozesse sind (vgl. Vygotskij, 2003, S. 302). Folglich vollzieht sich Lernen über den Dialog mit anderen. Der Dialog wird als Hinwendung des Menschen zum Menschen verstanden, d.h., ein Dialogangebot muss vor dem Hintergrund erfolgen, den Menschen in all seinen vorhandenen und verborgenen Möglichkeiten zu bestätigen. Entsprechend erfolgt die Begegnung in einem Dialog ohne Vorbehalte, d.h., die Beteiligten lassen sich nicht durch falsche Annahmen über einander leiten und sind bereit, den Menschen in seinem ganzen Wesen wirklich kennenlernen zu wollen. Es handelt sich um einen Dialog – wie Buber es formuliert –, wenn das Gegenüber (jede*r der Teilnehmenden) „den oder die anderen in ihrem Dasein und Sosein wirklich meint und sich ihnen in der Intention zuwendet, dass lebendige Gegenseitigkeit sich zwischen ihm und ihnen stiftet“ (1994, S. 166). Der Dialog braucht damit eine anerkennende Haltung, die den anderen als eine Person mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Auffassungen und Interessen respektiert – unabhängig von Leistungen dieser Person oder gar von dem Nutzen dieser Person für einen selbst –, was Vertrauen impliziert.

Ein so bestimmter Dialog ist Grundlage und notwendige Komponente jeder menschlichen Entwicklung, welche sich im Lernen als Grundtätigkeit des Menschen über sein Leben hinweg (vgl. Feuser, 1989, S. 29) vollzieht. Das Lernen stellt entsprechend eine erkenntnisbezogene bewusste Tätigkeit des Menschen dar, welche auf die Aneignung menschlicher Kultur – durch die Auseinandersetzung mit der Welt – gerichtet ist (vgl. Giest & Lompscher, 2006, S. 76). Das Lernen ist nichts Abstraktes,

„sondern es ist die beschriebene menschliche Tätigkeit, die sich auf der frühen Stufe im Tun mit Dingen und Personen vergegenständlicht, sich materialisiert (begreifen) und auf einer späteren Stufe, wenn entsprechende ‚Begriffe‘ aufgebaut sind, ihren Gegenstand in Themen, Inhalten, Theorien o.a. findet, mit denen denkend gehandelt werden kann, ohne dass nach außen sichtbar ein motorischer Akt erfolgt“ (Jantzen, 1999, S. 68).

Der Lern- und der Entwicklungsbegriff sind folglich nicht trennbar, denn es geht um ein Lernen, welches Entwicklung induziert und auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet ist, das Wissen generiert und nicht Wissen „eintrichtert“. In der Lerntätigkeit erfolgt der Aufbau höherer psychischer Funktionen, und mit ihm verbunden ist ein Verinnerlichungsprozess, der mit dem Modell von Galperin als Interiorisation beschrieben werden kann.

Tabelle 1: Interiorisationsprozess nach Galperin (1974)

1. Etappe: Orientierungsgrundlage	Klarheit über Handlungsziele, -bedingungen und -strukturen
2. Etappe: Materialisierte Handlung	Handlung wird materiell vollzogen mit dem Ziel der Strukturierung
3. Etappe: Herausbildung der Handlung in sprachlicher Form	Versprachlichung der materiellen Handlung, als erste Form der Abstraktion (Begriffszuweisung)

4. Etappe: Sprechen für sich selbst	Die Nutzung der inneren Sprache führt zu einem Verdichtungsprozess, und die Exteriorisierung der Handlung wird gewährleistet.
5. Etappe: Bildung geistiger Operationen	Erfahrungen werden zum Gelernten, was jederzeit abrufbar ist.

Der Verinnerlichungsprozess charakterisiert die menschliche Entwicklung in der Kulturhistorischen Theorie wie auch das Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung: „das Gesetz der entgegen gesetzten Entwicklungsrichtungen analoger Systeme in höheren und niederen Sphären, das Gesetz der wechselseitigen Verbundenheit der niederen und der höheren Systeme in der Entwicklung“ (Vygotskij, 2003, S. 352).¹

ZONE DER AKTUELLEN ENTWICKLUNG

Das Niveau auf dem das Kind die Aufgaben selbstständig lösen werden kann.

ZONE DER NÄCHSTEN ENTWICKLUNG

Jenes Niveau, auf dem Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Pädagog*innen gelöst werden.

Abbildung 1: Das Gesetz der Zone der nächsten Entwicklung (nach Vygotskij)

Die Entwicklung erfolgt am Übergang zwischen den Zonen, und diese Übergänge sind nach Vygotskij durch Krisen gekennzeichnet. Das Gelingen des Überganges ist abhängig von bisher angeeigneten Erfahrungen und der Unterstützung, die ein*e Schüler*in erfährt. Die für jede*n notwendige Unterstützung wird über Dialog und Kooperation erfahren: „Das Motiv der Kooperation erwächst aus der Unmöglichkeit für ein individuelles Subjekt, welches nur auf sich gestellt ist, die menschliche Kultur anzueignen“ (Giest & Lompscher, 2006, S. 80). Das kooperative Lernen beschreibt einen identitätsstiftenden Prozess, in dem Schüler*innen gegenseitige Unterstützung erfahren. Das bedeutet, Entwicklung vollzieht sich in Kooperation, wenn es für jedes Individuum förmllich „Sinn ergibt“. Sinn ist der integrative Aspekt jener Prozesse, die differenziell als Emotionen sichtbar werden (Jantzen, 2012). Jede Lerntätigkeit ist an Emotionen gekoppelt, denn die Emotionen öffnen und schließen das Gehirn des Subjekts im Lernprozess (Vygotskij, 2003, S. 162). Über den Sinn eines jeden Individuums realisiert sich die emotionale, sinnhafte Aneignung von Bedeutungsstrukturen. Nur über die Bedeutungen in der Welt kann sich Sinn ausdrücken; zugleich ist er aber nicht von außen bestimmbar (vgl. Langner, 2009). Er zeigt sich als das emotionale Erleben (in) der sozialen Entwicklungssituation. Somit muss die subjektive Perspektive des lernenden Individuums im Mittelpunkt stehen, wenn Schule ein Ort der Sinnbildung sein will. Wenn nicht der subjektive Sinn des Individuums im Mittelpunkt steht, sondern der institutionelle Sinn der Bildungseinrichtung (Noten etc.), dann kann die dialektische Einheit von Sinn und Bedeutungen (Leont’ev, 1973) nicht aufrechterhalten werden.

2.3 Didaktische Umsetzung der individuellen Entwicklung in kooperativen Lernprozessen

Entsprechend der entwicklungspsychologischen Grundannahmen muss das didaktische Konzept der Universitätsschule individuelle Entwicklung in kooperativen Prozessen ermöglichen, ohne dass durch Differenzierung Zuschreibungen des Möglichkeitsraums der Entwicklung der Schüler*innen vorgenommen werden. Methoden der Binnendifferenzierung in Unterrichtsstrukturen zeigen diesbezüglich deutliche Grenzen auf. Einem Konzept der „Zuweisung“ von „Lernfähigkeiten“ entgegenzuwirken, zeigt sich in der sogenannten natürlichen Differenzierung (Krauthausen & Scherer, 2014). Dieses setzt

¹ Weiterführende Darstellungen zur Zone der nächsten Entwicklung u.a. bei Jantzen (2010).

allerdings weniger stark auf Kooperation im Lernprozess und wird. u.E. auch dem Interiorisationsprozess wie auch der notwendigen Sinnhaftigkeit nur bedingt gerecht. Eine solche Berücksichtigung sehen wir aktuell nur in dem didaktischen Modell von Georg Feuser – der Entwicklungslogischen Didaktik (vgl. u.a. Feuser, 1995). Dieses Modell liegt der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen innerhalb der Universitätschule zu Grunde. Die Entwicklungslogische Didaktik impliziert u.a., dass keine Dominanz des Sachstrukturellen besteht, wie es in einer Vielzahl von didaktischen Modellen der Fall ist. Vielmehr muss der Analyse der Sachstruktur die Analyse der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur des Subjektes vorausgehen bzw. mit diesen in einer Wechselbeziehung stehen. Auf diesem Wege formuliert sich dann die Frage nach dem „Wie?“ der Lernumgebung von der bzw. dem Schüler*in aus. Folglich muss didaktisch die Frage beantwortet werden,

„welche sachstrukturellen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann“ (Feuser, 2011, S. 93).

Damit ergeben sich für Feuser drei Dimensionen der didaktischen Struktur: (1) Tätigkeitsstrukturanalyse (2) Handlungsstrukturanalyse und (3) Sachstrukturanalyse.

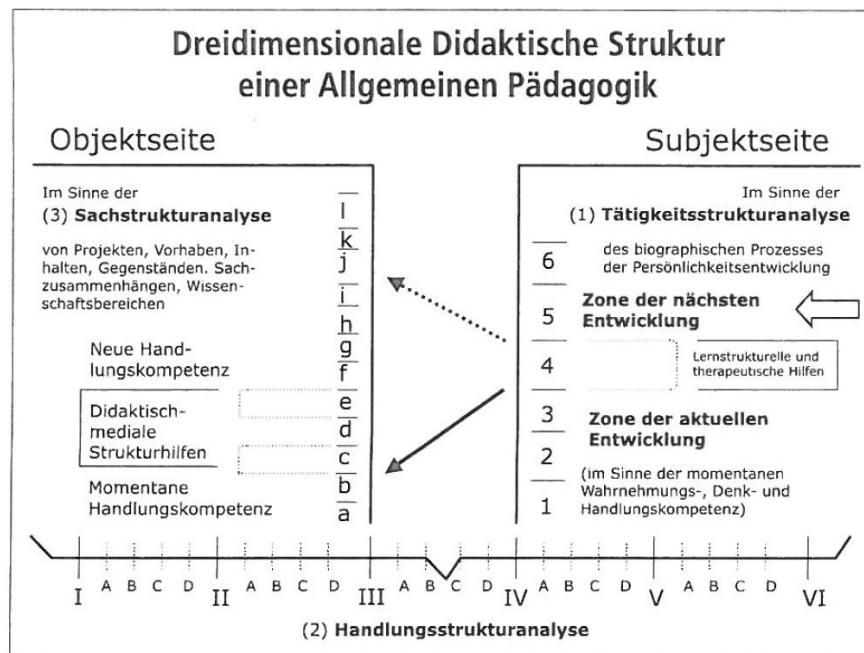


Abbildung 2: Dreidimensionale didaktische Struktur (Feuser, 2011, S. 94)

In der Abbildung wird deutlich, dass die Schaffung von Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der didaktischen Struktur gedacht werden muss, d.h., ausgehend von der aktuellen Zone der Entwicklung (Wirklichkeitsraum) müssen im Übergang zur Zone der nächsten Entwicklung (Möglichkeitsraum) die Lernmaterialien so zur Verfügung stehen, dass der bzw. die Schüler*in sich im besten Fall selbst bzw. in Kooperation mit Anderen diese aneignen kann und mit ihrem bzw. seinem eigenen bisherigen Wissen (Erfahrungen) bereichern kann. „Damit verbunden ist ein auf Erkenntnisgewinn hin angelegtes Lernen, um neues Wissen über die Welt zu generieren und vorhandenes Wissen hinsichtlich dessen, was es konstituiert, transparent und erfahrbar zu machen“ (Feuser, 2002, S. 11).

Dies muss für jede*n einzelne*n Schüler*in erfolgen; es braucht diese Form der Individualisierung, denn nur dies ermöglicht die unbedingt notwendige Sinnstiftung im Lernen. Sie kann nicht entkoppelt werden von der Entwicklung von Bedeutungen als Aufbau des Weltbilds (vgl. Jantzen, 1990, S. 237), denn die Erkenntnis von Welt kann nur durch eine für die Lernenden sinnstiftende und bedeutungstragende Tätigkeit entstehen. Der bzw. die Pädagog*in als Lernbegleiter*in hat die Aufgabe, den Schüler*innen über ihre Lerntätigkeit die „Sinnbezogenheit von verallgemeinerten Bedeutungen“ und die „Verallgemeinerbarkeit von subjektivem Sinn“ zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 244). Didaktisch-methodisch realisiert dies Feuser in einem projektartigen Lernen, dessen Kern der gemeinsame Gegenstand, an dem zieldifferent und individualisiert gearbeitet wird, ist. Der gemeinsame Gegenstand ist dabei „nicht das materiell Fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers [sic!] zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und diese hervorbringt“ (Feuser, 1995, S. 30).

3 Lernen und Leben in der Universitätsschule

Ausgehend von der bisherigen Herleitung der unbedingten Veränderung des institutionellen Lernprozesses und den damit verbundenen schulorganisatorischen Veränderungen werden im Folgenden ausgewählte charakteristische Elemente des Schulversuchs vorgestellt.

3.1 Lernen im Projekt

Entsprechend der Darlegung des Konzeptes von Lernen und dem damit verbundenen didaktischen Modell von Georg Feuser wird der größte Anteil des Lernangebotes an der Universitätsschule in Projekten vollzogen; aktuell kann das wie folgt beschrieben werden: Am Anfang allen Lernens steht eine Frage, die aus der kindlichen Neugier, dem Interesse an einem Thema entsteht und durch den gemeinsamen Austausch weiter reift. Dieser den Schüler*innen wichtigen Frage nachzuspüren, ist der zentrale Ausgangspunkt für das Lernen in Projekten. Eine Gruppengröße von fünf bis sechs Schüler*innen ist für die Projektgruppe bindend: zum einen, um eine gelingende Organisation und Begleitung der Projektgruppen zu ermöglichen, zum anderen, weil die Grundannahme zum Projektlernen darin besteht, dass es die eben beschriebene Kooperation im Lernprozess braucht und die Expertise jeder bzw. jedes Einzelnen dabei. Nur dann, wenn etwas für das Individuum bedeutsam ist, wenn es einen konkreten Lebensweltbezug herstellen kann, ist die Motivation und Fähigkeit zum nachhaltigen Lernen gegeben. Die Initiation des Projektes erfolgt also im besten Falle durch die Schüler*innen selbst. Der bzw. dem Lernbegleiter*in kommt dabei die Rolle des oder der Unterstützer*in und Wegbereiter*in zu. Dabei kann es, gerade in der Schuleingangsphase, wichtig sein, die richtigen Fragen zu formulieren, welche ein Forschen und Recherchieren möglich machen. Wenn diese geschlossen formuliert und damit mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten sind, kann keine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand entstehen. Daher sind Fragen nach Kausalzusammenhängen besonders geeignet, um Phänomene erfahrbar zu machen. „Wie?“ „Weshalb?“ und „Warum?“ sind Fragewörter, die innerhalb der Projektarbeit häufig Anwendung finden. Des Weiteren ist es Aufgabe der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters zu prüfen, wie diese Fragen mit den curricularen Inhalten in Verbindung stehen können, diesen Bezug herzustellen und individuelle Ziele für jede*n Schüler*in hinsichtlich der ganz eigenen Kompetenzentwicklung im Projektlernen festzulegen und zu steuern. Nach Formulierung der individuellen Ziele und Zeitschienen erfolgt die Freigabe des Projektes, und die Gruppe nimmt ihre Tätigkeit auf. Der bzw. die Lernbegleiter*in kann Berater*in sein, Unterstützer*in und auch Zeitwächter*in. Zum Ende hin mündet alle eigene Arbeit am Gegenstand in eine gemeinsame Präsentation, an welcher

wiederum andere Projektgruppen oder auch die Stammgruppe teilnehmen. Durch Rückmeldung wird Wertschätzung für die Präsentierenden erfahrbar. Es wird Raum für Entwicklung geschaffen. Gleichzeitig ist es für alle Beteiligten eine Schulung hoher Qualität in sozialer Kompetenz.

Das Lernen in Projekten befindet sich in der Universitätsschule im Aufbau; in der Literatur bestehen aktuell nur theoretische Konzepte zu diesem Lernen oder Beschreibungen in Form der Projektdidaktik (Emer, 2016), die sich jedoch eher auf kurze Abschnitte des Lernens der Schüler*innen beziehen, u.a. in spezifischen Projektwochen. Eine Beschreibung für ein alltägliches Lernen in Projekten, im Sinne des Abdeckens des gesamten Curriculums, liegt innerhalb der Bildungsforschung nicht vor; vielmehr handelt es sich um Erfahrungsberichte. Daher können wir an dieser Stelle auch zunächst nur erste Ansätze aufzeigen, z.B. wie in den ersten Jahrgängen (1/2) das Projektlernen angebahnt wird: Zwei Schüler*innen der ersten Jahrgangsstufe stellen sich die Frage, wie das Universum entstanden sein kann. Gemeinsam überlegen sie, ob dies eine Forschungsfrage ist, die zu einem Projekt führen kann. Um dies zu prüfen, informieren sie ihre*n Lernbegleiter*in. Diese*r entscheidet über die Annahme der Projektidee. Nun reichen die Schüler*innen über die Austauschplattform „Projektbörse“ einen Projektantrag ein. In diesem wird neben der eigentlichen Forschungsfrage beschrieben, welche Ziele das Projekt verfolgt, welche Materialien dafür benötigt werden und welche Präsentationsform bei Fertigstellung gewählt wird. Hier können Lernbegleiter*innen oder Mitschüler*innen helfen. Sobald sich vier weitere Projektteilnehmer*innen gefunden haben, die ebenfalls Interesse an der Projektidee haben, prüfen die Lernbegleiter*innen, welche Lehrplanziele zugrunde gelegt werden können und welcher Kompetenzerwerb für jede*n der teilhabenden Schüler*innen individuell realisierbar ist. Nach der Freigabe beginnt zunächst eine ausgiebige Literaturrecherche. Die Bibliothek wird hierfür zum wichtigen Anlaufpunkt. Durch die jahrgangsgemischte Projektarbeit soll sichergestellt werden, dass sich bereits lesende Schüler*innen in den Gruppen befinden und somit eine Informationsbeschaffung dieser Art möglich wird. Die Schüler*innen beschaffen sich Informationen zur Entstehung des Universums, staunen gemeinsam und suchen nun aktiv Kontakt zum bzw. zur Lernbegleiter*in, der/die sein/ihr Wissen mit ihnen teilt und aus dem ihren schöpft. Die Erkenntnis, dass es am Anfang allen Seins wohl einen großen Knall, den so genannten „Big Bang“, gegeben haben soll und im Anschluss der Weltraum in nur vier Minuten entstand, lässt die Kinder staunen und diskutieren. Schnell erwacht das Bedürfnis, weiter zu forschen und zu erfahren, welche Materie sich im Universum befindet, was man über den eben gelesenen Begriff „Meteorit“ erfahren kann und woraus genau die Milchstraße besteht. In einem gemeinsamen Abwägungsprozess muss im Anschluss überlegt werden, wie das Ergebnis der Recherche den anderen Projektgruppen präsentiert werden kann. Schnell entsteht die Idee, den Urknall nachzuspielen. Nun wird diskutiert, was hierfür gebraucht wird: Eine Materialliste entsteht. Bereits Schreibanfänger*innen können hier mit der Anlauftabelle sinnhaft und bedeutsam für die ganze Gruppe Benötigtes verschriftlichen. Der bzw. die Lernbegleiter*in hilft beim Beschaffen der notwendigen Utensilien. Nun wird gebastelt, probiert, verworfen, bis das Experiment glückt und die Präsentation steht. Nach dem Ablauf der vier Minuten wird darüber philosophiert, wie es wohl wäre, wenn Kinder in so kurzen Zeitspannen wachsen würden. Abschließend bekommen die Projektschüler*innen ein Feedback der Gruppe. Das gemeinsame Reflektieren über das eigene Projekt, aber auch die Präsentationen der anderen wird wichtiges und sinnhaftes Mittel zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz; dies stärkt, macht Mut und ist auch kritisches Element. Natürlich soll die Präsentation noch einmal vor den anderen Stammgruppen wiederholt werden. Zu schön war es, den Urknall live mitzerleben. Daher wird nun der Stern- und Staubhaufen vom Teppich entfernt und der nächste Luftballon damit befüllt. Alle Materialien werden in einer großen Kiste für die nächste Präsentation aufbewahrt. Das Prinzip ist bei den höheren Jahrgängen ähnlich; nur dauern Projekte deutlich länger, aktuell bis zu sechs Wochen, und

Schüler*innen werden in Zukunft auch mehr als ein Projekt bearbeiten können. In dem Projekt werden unterschiedlichste Fachinhalte bearbeitet und auch mit unterschiedlichstem Ziel. Am Beispiel des Urknalles wäre folgendes vorstellbar: Singularität (Physik), Entstehung Raum und Zeit (Physik), Exponentialfunktionen (Mathematik) sowie die historische Veränderung des Weltbildes (Geschichte). Neben dem zeitlichen Umfang, dem deutlich stärkeren selbstgesteuerten Arbeiten, durch Erarbeiten von Meilensteinen, die den Fortgang des Projektes betreffen, die aber auch den eigenen Kompetenzerwerb betreffen können, unterscheidet sich das Arbeiten an Projekten auch durch die durchgängige digitale Begleitung bei den Schüler*innen der höheren Jahrgänge. Über die Lern- und Schulmanagementsoftware gelingen auch das Projektmanagement sowie die Dokumentation des Gelernten oder Erschaffenen (siehe Digitalisierung und auch Feedback).

Diese Art des Lernens braucht andere Räume als Klassenräume und Fachräume; dem widmet sich der nächste Abschnitt genauer.

3.2 Raum als dritter Pädagoge

Der Raum als dritter Pädagoge hat sowohl Relevanz bezogen auf die Einrichtung und Architektur des Schulgebäudes als aber auch bezogen auf die Schule als Lern- und Lebensraum innerhalb eines Stadtteils, denn das Ziel dieses Schulversuchs ist es, eine Stadtteilschule zu werden. Deshalb wird im Folgenden die Architektur des Schulgebäudes ebenso eine Rolle spielen wie die Verortung der Schule im Stadtteil.

3.2.1 Schulraum

Die Formulierung des Raumes als sogenanntem „dritten Pädagogen“ wurde vor allem durch die Reformpädagogik – insbesondere die Reggio-Pädagogik – geprägt, wobei es weniger nur um die Raumgestaltung geht als vielmehr um die Tatsache, dass sich über die Gestaltung der Raumanordnungen und die Funktionsvermittlung des materiellen Raums der soziale Raum erschafft. „Raum erscheint als Ausdruck und als leitende Struktur sozialer Praxis. Er geht ihr voraus, indem er sie strukturiert, und setzt sie voraus, indem er sie repräsentiert“ (Hartle, 2006, S. 18). Die Ordnung des Schul-/Lernraums steht folglich für die Vorstellung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, denn Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse. Diese gelingend zu gestalten, ist das Ziel des Schulversuchs; folglich muss Raum ein gestaltender Aspekt der Universitätsschule sein.

Einzelne Vertreter*innen der Reformpädagogik haben in der Vergangenheit in Verbindung mit ihren pädagogischen Konzepten neue Raumkonzepte hervorgebracht, weil räumliche Bedingungen beispielsweise die Aktivität des Kindes beim Lernen ermöglichen, aber auch begrenzen können (Brüschweiler & Reutlinger, 2014).

Bei der Raumgestaltung in der Universitätsschule soll beachtet werden, dass der Raum folgende Kriterien zu erfüllen hat.

- Lern- und Lebensstätte,
- Ort der Begegnung, der dem sozialen Lernen dient,
- Vermittler und Entwickler von Konfliktfähigkeit,
- Raum der Privatheit und der Öffentlichkeit,
- Möglichkeit der Sinneserfahrungen,
- Mittler von Umweltkompetenzen,
- Entfaltungsraum für Aktivität und Kreativität,
- Raum für Individualität wie auch für Teamarbeit/Kooperationen.

Aus methodisch-didaktischer Sicht ermöglicht der Raum:

- klare Orientierung,
- ein Sich-Wohlfühlen-Können,
- Flexibilität der Lernformen,
- Rauman eignung und Raumsouveränität von Schüler*innen,
- das Nutzen erfahrungsbasierter Lernformen, wie Experimentieren,

- das Nutzen zeitgemäßer Informationstechnologie,
- individualisiertes und kooperatives Lernen, wobei der Raum nicht für die Segregation und Marginalisierung einzelner Schüler*innen oder Schüler*innengruppen genutzt werden darf.

Um das selbstbestimmte Lernen zu ermöglichen, folgt die Einrichtung der Räume bestimmten Richtlinien. So gibt es mehrere Lern-, Spiel- und Arbeitszonen, welche sich auch in den Außenraum des Flures erstrecken. Neben einigen Tischen und Stühlen gibt es freie Flächen für die Arbeit der Schüler*innen im Liegen oder Hocken auf Teppichen. Des Weiteren befindet sich in jedem Raum Sitzmobiliar für Kreisgespräche, welche ein zentrales Element der Tagesstruktur darstellen. Zudem braucht jeder Raum Regale, in welchen sich nach fester Struktur und Platzierung Materialien für die Schüler*innenhand befinden. Die Auswahl dieser erfolgt nach bestimmten Kriterien. Zum einen geht es um pädagogische und inhaltliche Setzungen, aber zum anderen auch um Ästhetik und angenehme Haptik. Grundlegend deckt die Auswahl des zur Verfügung gestellten Materials die Lehrplaninhalte der Fächer Deutsch und Mathematik ab, da diese neben der Projektarbeit in den so genannten Werkstattphasen aktuell vertiefend Beachtung finden. Die Schüler*innen arbeiten mit dem Material nach Präsentation durch eine*n Lernbegleiter*in oder Mitschüler*innen und dokumentieren ihren Lernfortschritt als Schulanfänger*in im Lerntagebuch, ältere Schüler*innen digital. Alles Mobiliar ist variabel verschiebbar. Dies ermöglicht eine schnelle Veränderung von Raumstrukturen, falls erforderlich. Vier mobile Präsentationstafeln ermöglichen Visualisierung; weder Tische noch die Kreissitzfläche sind jedoch frontal darauf ausgerichtet. Auf Kreidetafeln wird gänzlich verzichtet.

Die Schule hat den Anspruch, ein offenes Lernhaus zu sein, das neben den Phasen konzentrierten Lernens auch Möglichkeiten des Rückzuges und der Erholung bietet. So sind auch hierfür Räume geschaffen. Neben den Stammgruppen- und Fachräumen ist ein Arbeiten im Silenciumraum (mit angegliederter Bibliothek) und Kleingruppenräumen (individuelle Gespräche) möglich. Die Labore und Werkstätten gewährleisten neben dem Lernen in der Gruppe auch ein individuelles und zeitlich ausgedehntes Arbeiten. So sind projektbezogene Arbeitsplätze für Einzelschüler*innen und Kleingruppen eingerichtet. Es wird schulorganisatorisch ermöglicht, dass die Nutzung jenseits der fachbezogenen Werkstatt, einerseits in den freien Lernzeiten der Schüler*innen und andererseits für die Lehrkräfte, selbstverständlich wird. Es gibt keine geschlossenen Sammlungsräume; die naturwissenschaftlichen Sammlungen sind Bestandteil der Lernräume und somit für alle nutzbar. Für Gruppenarbeiten stehen Räume mit Gruppenarbeitsmöglichkeiten zur Verfügung, welche ebenso von allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft genutzt werden. Die Schule stellt aufgrund des spezifischen Arbeitszeitmodells auch für die Lehrer*innen einen Arbeits- und Lebensraum dar. Es stehen verschiedene Arbeits- und Lebensräume bereit, um während eines Schultags Arbeits- und Erholungsphasen, gemeinschaftliches und individuelles Lernen und Lehren, Begegnung mit anderen, aber auch Rückzug sowie Offenheit genauso wie Vertraulichkeit zu ermöglichen.

Im sogenannten Außenraum werden Angebote zur Bewegung und des freien Spiels etabliert. Die Ressource Raum ist ein nicht zu unterschätzender Faktor zur Ermöglichung einer angemessenen Lernkultur: Die aktuelle Architektur des Schulgebäudes (70er-Jahre-Bau) stellt alle am Prozess Beteiligten vor große Herausforderungen. Das kommunikative Lernen wird durch die nicht vorhandene Schallisolierung nahezu verunmöglicht. Auch sind die Räumlichkeiten mit den relativ kleinen Zimmern und den langen, breiten Fluren nicht für ein Konzept ausgelegt, in welchem Kleingruppen in geschütztem Rahmen arbeiten können.

Der Raum für die Schule ist mehr als nur das Schulgebäude und dessen umgebendes Gelände; die Schule ist Teil des Sozialraums und wird von diesem geprägt. Was dies bedeutet, soll im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

3.2.2 Sozialraum – Schule als Akteurin im Stadtteil

„Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur.“ (Bourdieu, 2001, S. 39)

Dieses Verhältnis von Ungleichheit bezogen auf die Lernaussgangssituation einer Schüler*innenschaft einer Schule in einem Stadtteil oder einer Region, die als sozial benachteiligt bestimmt werden/wird, wird immer wieder in Studien (Huxel & Fürstenau, 2017; Oleschko & Lewandowska, 2017) unter der Fragestellung des Verhältnisses zwischen Stadtteil und Schule beleuchtet. Dies erfolgt, indem betrachtet wird, welchen Einfluss die Bevölkerungsstruktur eines Stadtteils auf die Schüler*innenschaft einer Schule hat, mit welchen Ausgangsbedingungen die Schüler*innen in die Schule kommen und wie die Schule mit der häufig als notwendig bestimmten Situation – der Kompensation der sozialbenachteiligten Lebens- und Familiensituation – umgeht.

Der zweite Diskursstrang in diesem Kontext bezieht sich vor allem auf die Nutzung von außerschulischen Lernorten durch Schule. An dieser Stelle soll dieser Diskurs – wie zuvor auch der zum Einfluss des Quartiers auf die Schüler*innenschaft – nicht in seiner Breite dargelegt werden, aber kurz die Intention von dessen Betrachtung bestimmt werden, um das Agieren der Universitätsschule in Zukunft charakterisieren zu können. Den Stadtteil als Lernort für Schule stärker einzubinden, hat das Ziel, dass „den Schüler*innen authentische, realitätsbezogene Lernerfahrungen, die im Simulationsraum Schule so nicht möglich sind“ (Preiß & Hohenberger, 2010, S. 8), gegeben werden. Die Studien zur Nutzung von außerschulischen Lernorten zeigen jedoch vielmehr, dass diese in erster Linie für die Freizeitgestaltung genutzt werden und dass Partner*innen für solche Lernorte vor allem öffentliche Anbieter*innen, frei-gemeinnützige Anbieter*innen sowie die Jugendhilfe sind (Schnitzer, 2008). Ein besonderer Einflussfaktor für eine Nutzung dieser außerschulischen Partner*innen sind die Ressourcen Zeit und örtliche Nähe, um eine intensive gemeinsame Kommunikation und gelingende Kooperationskultur, die arbeits- teilig organisiert und durch eine gemeinsame Zielvereinbarung abgesichert ist, etablieren zu können (vgl. ebd.). Auch der Diskurs um Bildungslandschaften – die regionale Eingebundenheit von Schule – hat keine Implikationen für die pädagogische Lernpraxis nach sich gezogen. An dieser Stelle setzt die Universitätsschule ein und an. Sie möchte ein Lernen gelingend für eine*n jede*n Schüler*in gestalten. Dies kann nicht (nur) über ein institutionalisiertes Lernen erfolgen, sondern vielmehr muss sich die Schule öffnen, um Lernen gelingend gestalten zu können, wie der Diskurs um außerschulische Lernorte zeigt. Es bestehen Lernorte, die besser geeignet sind als Schule, nicht zuletzt weil Lernorte alles Orte sind, an denen Menschen sich Kultur aneignen (können) (siehe dazu: die Idee des Lernens an der Schule). Zudem ist die Schule eine inklusive, für die einmal mehr gelten muss:

„Ein inklusiver schulischer Sozialraum muss im Gemeinwesen vernetzt sein und dieses als Bezugsort anerkennen, um die Beziehungen zwischen dem Schulalltag und den Lebenswirklichkeiten der Schüler*innen und ihren Bezugspersonen verknüpfen zu können. Inklusive Entwicklungen erfordern den Dialog über eine gemeinsame Werteorientierung. Dies schließt alles ein, was in der Schule und ihrem Umfeld geschieht.“ (Booth & Ainscow, 2017, S. 15)

Ziel der Schule ist eine Schulentwicklung, die den Sozialraum im Blick hat und in Wechselwirkung mit diesem agiert. Dies bedeutet, dass sehr wohl strukturelle Bedingungen des Sozialraums der Schule mitgedacht werden, manchmal darauf auch reagiert werden muss, wie aber auch die Möglichkeiten der Handlungspraxen der Akteur*innen sowohl aus dem Stadtteil als auch aus der Schule mitgedacht werden sollen. Die Universitätsschule soll nicht nur zu einem Akteur im Stadtteil werden, sondern sie soll Bildungsangebote, die für alle nutzbar sind, schaffen – im Schulgebäude, aber auch außerhalb des

Schulgebäudes. Ebenso wird sie auch zusammen mit anderen Akteur*innen des Stadtteils Bildungsräume im Stadtteil etablieren; vorstellbar sind beispielsweise ein Stadtteilgarten oder auch eine begehbare Stadtteilchronik. Wie dies am besten gelingen kann, ist nur über einen ständig zu reflektierenden Prozess herauszufinden, da bisher keine empirischen Daten vorliegen.

3.3 Feedbackkultur und Leistungsrückmeldung

Der Lernraum muss sich verändern, und auch die Struktur der Rückmeldung verändert sich durch das Lernen in Projekten, wie es bereits in dem entsprechenden Abschnitt anklang. Zugleich braucht das Ziel, individuelle Entwicklungsprozesse zu gestalten, eine andere Feedbackkultur als eine Bewertung und Beurteilung.

Rückmeldungen sind im Gegensatz zu Bewertungen für einen gelingenden Lern- und Entwicklungsprozess existenziell (s.a. Konzeptioneller Ausgangspunkt). Schüler*innen benötigen die Kompetenz, sich eigene Ziele zu stecken, diese zu erreichen, notwendige Hilfen dazu einzuholen und über Motive der eigenen Arbeit zu reflektieren. Dies impliziert, etwas einschätzen zu können und Feedback zu geben. Damit geht einher, dieses auch für sich annehmen zu können und die Fremdeinschätzung in ein Verhältnis zu Selbsteinschätzungen zu setzen und am Ende für sich selbst einen Umgang damit zu finden (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 150). Damit Schüler*innen diese Kompetenz erwerben können und in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess gestärkt werden, braucht es ein anerkennendes und wertschätzendes Feedback über die individuelle Entwicklung und das kooperative Lernen, um Neugier, Kreativität und Sinn basierende Lernkultur in einer Schule (weiter) zu etablieren. Wie Rückmeldungen erfolgen sollen, ist bestimmt; problematisch sind die Erzeugung einer Nachvollziehbarkeit, die Umfänglichkeit und die Dokumentation des Feedbacks. U.E. existieren aktuell dazu keine Instrumente; daher haben wir uns zunächst für folgenden Weg entschieden:

Mit dem Start des Schulversuchs erfolgt die Rückmeldung über Kompetenzraster, da diese aktuell ein Element zur Begleitung der Schüler*innen in ihrem Lernprozess darstellen. Diese Kompetenzraster sind einerseits die Grundlage regelmäßiger Zielvereinbarungen zwischen den Schüler*innen und ihren jeweiligen Lernbegleiter*innen; andererseits dienen sie der Selbst- sowie der Fremdbewertung. Zugleich müssen diese Kompetenzraster die Eigenschaft haben, dass sie den Schüler*innen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess eine Orientierung bieten; spätestens bei diesem Charakteristikum stellt sich immer wieder von Neuem die Frage, ob Kompetenzraster die bestmögliche Lösung sind. Die Praxis wird es zeigen. Eine Orientierung für Schüler*innen sind sie aktuell in dem Sinne, dass die Kompetenzraster sowohl aufzeigen, was angeeignet wurde, als auch das, was möglicherweise angeeignet werden könnte. Sie sind folglich auch eine Art regelmäßiger, gerichteter Bericht über den eigenen Lernvorgang für die Schüler*innen. Diese sind für alle Beteiligten – Lernende, Eltern sowie Pädagog*innen – ein Instrument zur Spiegelung, Anregung und Hilfestellung. Die Berichte haben keine Selektionsfunktion und dienen deshalb nicht der Auslese von Schüler*innen in bestimmte Lerngruppen. Durch eine „Mitzeichnung“ von Lernergebnissen wird ein verstehender Zugang (Langner & Jugel, 2019) zum Lernprozess der Schüler*innen wahrscheinlicher.

Die Kompetenzraster für den Fachunterricht werden von Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen gemeinsam entwickelt und evaluiert. Neben den Kompetenzrastern für die klassischen Fächer bestehen zugleich Matrixen für überfachliche Kompetenzen, die ebenfalls im Prozess gemeinsam erarbeitet werden. Die Entwicklung dieser Kompetenzraster und vor allem auch deren Nutzbarkeit in der schulischen Praxis mit dem Schwerpunkt auf der Herstellung von Transparenz über den Lern- und Entwicklungsprozess wie auch einer anerkennenden Feedbackkultur ist ein Prozess und ein Auftrag an den Schulversuch; daher kann an dieser Stelle noch nicht die endgültige Umsetzung bestimmt werden.

Die Universitätsschule muss zudem aus schulorganisatorischen Gründen Noten vergeben; auch hier bieten sich Kompetenzraster als Übergangsinstrument zunächst an. Denn Noten können nur auf der Basis von Leistungsbewertung erfolgen; diese sollen aber nicht zusätzlich in der Schule vollzogen werden, sondern vielmehr werden Ergebnisse des Feedbacks, der Selbst- und Fremdeinschätzung als Grundlage zur Leistungsbeurteilung in Form von Noten genutzt. Die Noten spielen im schulischen Alltag zu Gunsten der beschriebenen Feedbackkultur jedoch keine Rolle, weil die Schüler*innen, die Noten nicht brauchen. Sie stehen in einem stetigen Austausch mit ihren Lernbegleiter*innen; niemand benötigt eine Zahl, um einen Lernprozess förmlich „festzuhalten“. Sowohl durch die Möglichkeit zum täglichen Gespräch während des Morgenkreises als auch durch die wöchentlich stattfindenden Einzelgesprächszeiten ist eine kontinuierliche Rückmeldekultur zu Leistung und Kompetenz gegeben. So werden sehr regelmäßig Zielvereinbarungen zu den nächsten Entwicklungsschritten geschlossen und im Nachgang evaluiert. Auch haben sowohl die Schüler*innen als auch die Eltern die Möglichkeit, über die schuleigene Software Einblicke in die Kompetenzentwicklung durch Einsichtnahme in die Kompetenzraster zu erlangen. Ein bis zwei Mal im Jahr werden Erfolgsgespräche zwischen Schüler*innen, Eltern und Lernbegleiter*innen realisiert, welche ebenfalls für Transparenz sorgen. Im Zuge der weiteren Schulentwicklung wird es wichtig sein, erreichte Meilensteine in Projekt- und Werkstattphasen mit verbalen Rückmeldungen zu unterlegen.

3.4 Nachvollziehbarkeit des Lernens und Portfolioarbeit

Das Lernen in Projekten, welches individuelle Entwicklungswege ermöglicht, muss für jede*n Schüler*in nachvollziehbar sein. Erfolgt dies nicht, kann kein Lernangebot in der Zone der nächsten Entwicklung aktiv durch den bzw. die Lernbegleiter*in gestaltet oder angeregt werden. Nicht nur unter Bezugnahme auf die Kulturhistorische Theorie, sondern auch im Diskurs um guten Unterricht stellt sich die Notwendigkeit der Nachvollziehbarkeit, wenn Adaptivität eingefordert wird, wobei die Gewährleistung eben dieser im Unterricht u.E. unkonkret bleibt. Hertel fasst in Anlehnung an Hardy et. al. (2011) und Corno (2008) folgende Kriterien für Adaptivität im Unterricht zusammen:

- „1. jedes Kind soll so gefördert werden, dass sein Potenzial optimal genutzt wird,
2. die curricularen (Mindest-)Standards sollen erreicht werden,
3. alle Kinder sollen in der Unterrichtseinheit dazulernen,
4. keine (Risiko-)Schülergruppe soll zurückfallen,
5. individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sollen weniger sichtbar werden und
6. die Streuung innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe soll gleichbleiben oder verringert werden, in keinem Fall jedoch zunehmen“ (Hertel, 2014, S. 21–22).

Um diesen Kriterien folgen zu können, bedarf es einer umfassenden Kenntnis über die Lern(ausgangs)situation eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin in der Lerngruppe. Zugleich stellt eine inklusive Bildung den Anspruch auf gleiche „Partizipationschancen bei unterschiedlichen Voraussetzungen“ (Weisser, 2015, S. 174). Um dies zu ermöglichen, braucht es ein Verstehen der jeweiligen Lern- und Entwicklungssituationen der Schüler*innen. Mit Blick auf den Diskurs, vor allem innerhalb der Sonderpädagogik, die individuellen Lernbedingungen nachzuvollziehen, wird deutlich, dass es eine Herausforderung ist, Lern- und Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese auf deren Basis pädagogisch zu begleiten. Prengel beschreibt dies als notwendigen Erkenntnisprozess, der „die Beschreibung des aktuellen Lernstandes, des nächsten Lernziels im Horizont eines größeren Ziels sowie der Mittel und Wege, die zum nächsten Ziel führen“ (Prengel, 2016, S. 54), beinhaltet. Es braucht ein Verstehen, das „im Kern die Tätigkeit des Erkennens beinhaltet, die in der Folge zu einer Erkenntnis führt, vor deren Hintergrund eine Beurteilung, eine Entscheidung und ein Beschluss gefällt wird“ (Lanwer, 2006, S. 8). Um dies zu ermöglichen, bedarf es einer prozesshaften Begleitung, die mehr

ist, als klassische Lernprozessdiagnostiken bisher abbilden können, nicht zuletzt, weil Lernen und Entwicklung nur sehr punktuell dokumentiert werden und werden können. So erfolge nach Dlugosch die Ermittlung der Lernausgangslage nicht immer adäquat, um „in deren Folge pädagogische Szenarien zu modellieren, die individuelle Entwicklungsschritte und das Lernen (schulischer Inhalte) in der Community wahrscheinlicher machen“ (Dlugosch, 2014; Dlugosch hat dies als Frage formuliert). An dieser Stelle ist es nicht möglich, ein diagnostisches Verständnis im Kontext einer inklusiven Bildung zu bestimmen (hierzu Langner & Jugel, 2019); vielmehr soll an dieser Stelle aber auf das Konzept, welches in dem Schulversuch erprobt wird, verwiesen werden (siehe oben Kap. 2.2). Es hat das Ziel, stärker prozesshaft (im Sinne eines formativen Assessments) zu dokumentieren und damit eine Nachvollziehbarkeit des Lern- und Entwicklungsprozesses möglicher zu machen.

Die Schüler*innen ab dem dritten Jahrgang dokumentieren selbstständig, welche Lernprodukte sie erstellen, welche Lernprozesse sie vollziehen und welche Fragen sie sich stellen. Dies erfolgt digital im Rahmen der Lern- und Schulmanagementsoftware. Das so entstehende Portfolio wird unterschiedliche Bereiche haben, ähnlich dem klassischen Portfolio. Über das Portfolio wird in dieser Schule nicht differenziert; es ist per se different, weil es aus den Arbeiten der Schüler*innen entsteht. So hat das Portfolio vorrangig die Funktion der Dokumentation, dient aber auch als eigene Strukturierung von Gelerntem. In diesem Sinne soll es für die Schüler*innen eine Lernunterstützung und eine Lerndokumentation sein. Entsprechend ist die Logik des Portfolios durch den bzw. die jeweilige*n Schüler*in strukturiert. Die im Portfolio festgehaltenen Lernprodukte und Lernprozesse sind sowohl für Schüler*innen als auch für die jeweiligen Lernbegleiter*innen ein Bezugspunkt für die Bestimmung der nächsten Entwicklungsschritte oder auch der Lerngegenstände. Ein zweiter Bezugspunkt sind die individuellen Kompetenzraster, in denen für die einzelnen Schüler*innen festgehalten wird, welche Kompetenzen erworben wurden und wie. Neben diesen Dokumenten und Selbstreflexionen sind es gemeinsame Gespräche, die nicht nur etwas mit dem direkten Lernen zu tun haben, sondern auch die Basis für das Verstehen des Lernens und der Entwicklung jedes bzw. jeder einzelnen Schüler*in darstellen und es damit möglicher machen, dass Lernen und Entwicklung zwischen der Zone der aktuellen und der Zone der nächsten Entwicklung innerhalb der Universitätsschule sich immer wieder ausbalancieren. So berichtet bereits nach wenigen Wochen einer der Schüler der Universitätsschule: „Früher konnte ich Lehrern nicht erzählen, wie es mir geht, und jetzt kann ich das und merke, wie ich gewachsen bin“.

3.5 Soziale Gemeinschaften

Die Hervorhebung von individualisierten Entwicklungsprozessen führt nicht selten in der Diskussion um das Konzept zu der falschen Annahme, es gehe an dieser Schule nicht zentral um ein soziales Lernen; deshalb scheint uns die Hervorhebung an dieser Stelle unbedingt notwendig. Soziales Lernen findet in der Universitätsschule ständig statt, da u.E. Lernen und Entwicklung nicht ohne das Soziale möglich sind; an dieser Stelle wird folglich nicht ausführlich auf diesen Aspekt innerhalb des Lernprozesses eingegangen, da dieser im Projektlernen u.E. bereits formuliert wurde.

Die Schule hat das Ziel, Schüler*innen sich demokratische Prozesse aneignen zu lassen; dies erfolgt am besten durch partizipative Strukturen und das Leben in sozialen Gemeinschaften. Partizipative Strukturen sollen ab dem ersten Jahrgang realisiert werden. Hierfür wird bereits in den Stammgruppen 1 und 2 ein Kinderparlament etabliert. Dies setzt sich in den Jahrgängen 3 und 5 fort. Die jeweiligen Entsandten treffen sich entsprechend wöchentlich und sprechen über Wünsche und formulieren Kritik und Ideen ihren Schulalltag betreffend. Die Leitung dieser Treffen soll zunehmend in die Hände der Schüler*innen gelegt werden. Hierzu geeignete Strukturen zu ermöglichen, wird Aufgabe der nächsten Jahre sein. Zukünftig soll sich dieses Engagement der Schüler*innen auch nach

außen verlagern. Um die Universitätsschule als Stadtteilschule aufzustellen, wird durch die Initiative „Lernen durch Engagement“ ein wichtiger Beitrag zur Partizipation von Schüler*innen sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext ermöglicht.

Im Rahmen des Schulversuchs bestehen zwei Formen von sozialen Gemeinschaften: die Stammgruppe, die den Ansätzen der Jenaplan-Schule folgt, sowie die Projektgruppen. In den Stammgruppen kommen ca. 20 Schüler*innen aus drei Jahrgängen zusammen; in den jüngeren Jahrgängen rahmt die Zusammenkunft in den Stammgruppen den „Lerntag“ an der Schule. So gestaltet sich das Ankommen gemeinsam innerhalb eines Morgenkreises, und in einem Reflexionskreis lassen die Schüler*innen ihren Tag Revue passieren. In den Jahrgängen 1 und 2 kann es zu unterschiedlichen gemeinsamen Themen kommen, u.a. Feiern von Festen im Jahreskreis, Geburtstagsfeiern, Lesen des Kalenderblattes, Diskussionen zu tagesaktuellen Ereignissen, Vorstellen von Kinderbüchern, gemeinsames Singen, Erfahrungsaustausch und Philosophieren zu Fragen des Lebens; ab Jahrgang 5 kann eine Presseschau realisiert werden.

Bei den Schüler*innen ab dem vierten Jahrgang finden Stammgruppenzeiten nur noch einmal am Tag statt, davon einmal in der Woche in einem ausgedehnteren Zeitfenster. Hier geht es vor allem um soziale Aushandlungsprozesse, Reflexion von Regeln und Einbringung eigener Vorschläge und Ideen zur Schulentwicklung. In einer Art Moderationsgespräch wird die Ausgestaltung dieses partizipativen Prozesses in Schüler*innenhand liegen.

Neben den über Schuljahre hinweg konstanten Stammgruppen bestehen Projektgruppen, in denen die Schüler*innen gemeinsam für einen bestimmten Zeitabschnitt eine Forschungsfrage bearbeiten und am Ende die Ergebnisse präsentieren. Die Schüler*innen in diesen Projektgruppen können aus unterschiedlichen Stammgruppen kommen, und sie können unterschiedlichen Jahrgängen angehören; die einzige Begrenzung, die besteht, ist, dass an einem gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 2011) gearbeitet wird.

3.6 Zeitkonten für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen

Eine klassische Form, um individuelle Entwicklungswege zu ermöglichen, ist, den Schüler*innen je nach Bedarf Lernzeiten zur Verfügung zu stellen. Dies ist in einem Rahmen, wie Schulorganisation aktuell vollzogen wird, nur sehr begrenzt möglich. Nicht selten gilt die zusätzlich benötigte Zeit, um sich Lehrinhalte anzueignen, als Verbesonderung oder sogar als Nachsitzen im Sinne einer Strafe. Beides ist für den Lern- und Entwicklungsweg in keiner Weise förderlich. Dem kann nur mit einer Lernatmosphäre der gegenseitigen Achtung entgegengewirkt werden. Diese zu leben, ist ein langjähriger Prozess, der durch strukturelle Bedingungen unterstützt werden kann und in der Universitätsschule durch die Schulorganisation von jeder bzw. jedem einzelnen Schüler*in aus umgesetzt wird, indem Zeitkonten für Schüler*innen und für Lehrer*innen bestehen.

Die Schüler*innen verfügen über 25 frei verfügbare Urlaubstage (ab dem Vollausbau der Schule), die sie für sich beantragen können und die ihnen durch die Lernbegleiter*innen abhängig von der Ressourcenlage und den bisherigen Ferientagen genehmigt werden. Die Urlaubstage sind wirkliche Urlaubstage; in dieser Zeit werden keine Dinge für die Schule nach- oder vorgearbeitet. Bei einer Erkrankung in dieser Zeit werden die Urlaubstage nicht angerechnet. Auf der Basis der Beantragung des Urlaubs, der fünf Werkstage und länger dauert, erfolgte eine längerfristige Planung am Anfang des neuen Jahres. Mit der Urlaubsgenehmigung verbunden ist dann auch die Einbindung in Projekte. Dies gilt vor allem für Schüler*innen der mittleren und höheren Jahrgänge, damit die Schüler*innen in entscheidenden Projektphasen anwesend sind. Darüber hinaus gibt es wenige feste und damit verpflichtende Urlaubstage, die schulorganisatorisch nicht anders umsetzbar sind. Dies wird immer ca. fünf Werkstage zwischen Weihnachten und Neujahr betreffen und fünf Werkstage im Sommer. In den ersten Schuljahren kommt es zusätzlich zu festen Schließwochen, um eine personell gut abgesicherte Situation über das ganze Schuljahr zu garantieren.

Wenn die Schüler*innen ihre Anwesenheit selbst (bis zum vollendeten 18. Lebensjahr mit den Eltern) planen dürfen, kann auch für Lernbegleiter*innen keine andere Urlaubsregelung gelten. Damit wird für die Lehrer*innen ein neues Arbeitszeitmodell erprobt, was zum einen dem veränderten Lernsetting in dieser Schule gerecht werden soll und zum anderen aber auch eine mögliche Antwort auf die steigende Belastungs- und zunehmend schlechtere Gesundheitssituation von Lehrer*innen sein könnte (Schaarschmidt, 2005). Es geht folglich nicht um eine Mehrbelastung der Lehrer*innen, sondern um eine ausgeglichene Arbeitslast über das Schuljahr hinweg. Tabelle 2 soll diese Umverteilung durch das veränderte Arbeitszeitmodell aufzeigen.

Für die Berechnung werden im Schnitt 252 Arbeitstage in einem Schuljahr bestimmt. Die aktuelle Berechnung für die Ferienregelung erfolgt in Sachsen nach dem Schaarschmidt-Sieland Modell (2005).

Tabelle 2: Berechnung Arbeitszeitmodell Lernbegleiter*innen im Vergleich öffentliche Schule – Schulversuch

Arbeitszeitverteilung nach dem Schaarschmidt-Sieland-Modell	Arbeitszeitverteilung der Lernbegleiter*innen an der Universitätsschule
61 Tage Ferien im Schuljahr 2016/2017	30 Tage Urlaub + 5 Tage Bildungsurlaub
= 191 Unterrichtstage für die Lehrer*innen	= 217 Unterrichtstage für die Lernbegleiter*innen
Bei 46 h in der Woche im Schulbetrieb bedeutet dies 1.757 Arbeitsstunden, die von den Lehrer*innen in dem Schuljahr geleistet werden müssen; dies entspricht durchschnittlich 9,2 h/Tag.	Bei den Lernbegleiter*innen an der Universitätsschule sind durchschnittlich 8 h/Tag gesetzt. Dies bedeutet bei 217 Arbeitstagen, dass sie im Laufe des Schuljahrs 1.742 Arbeitsstunden leisten.
Nach dem Schaarschmidt-Sieland-Modell verteilt sich die gesamte Arbeitszeit wie folgt: = 306 h Beratung/Absprachen etc. = 726 h Unterricht = 726 h Vor- und Nachbereitungszeit	In der Universitätsschule wird von folgender Verteilung im Vollausbau ausgegangen: = 261 h Beratung/Absprachen = 828 h Lernbegleitung = 654 h Vor- und Nachbereitungszeit

3.7 Rolle der Lernbegleiter*innen

Die bisherige Darstellung, wie das Lernen in der Universitätsschule gestaltet ist, fordert dazu auf, die Frage nach den Lehrer*innen zu stellen, denn ihre Rolle muss sich verändern, wie in den bisherigen Darlegungen deutlich wurde. In der Universitätsschule sind keine Lehrer*innen gesucht, die Wissen vermitteln, sondern Lernbegleiter*innen, was das Tätigkeitsprofil keineswegs vereinfacht. Lernbegleiter*innen zu sein, heißt nicht, sich zurückzuziehen und nur zu beobachten; im Gegenteil, es ist eine sehr verantwortungsvolle Tätigkeit, weil dieses Beobachten impliziert, den Lernprozess jeder bzw. jedes einzelnen zu verstehen und, wenn es notwendig ist, der bzw. dem Schüler*in ein adäquates Lernangebot durch entsprechende Gestaltung des Lernumfeldes zu unterbreiten. Dies fordert von Pädagog*innen jeden Tag aufs Neue, sich auf das Lernen und auf die Entwicklung von Schüler*innen einzulassen. Für das professionelle Handeln stellt das durchaus eine Herausforderung dar, weil es einmal mehr das Handeln in der Krise – wie Oevermann (1996) es beschreibt – zum Kern des pädagogischen Handelns stilisiert. Es besteht kaum die Möglichkeit, sich auf gesicherte Handlungsabläufe zurückzuziehen. Nicht selten ist dies eine Frage der Haltung, sich immer wieder auf das Neue einzulassen sowie die Offenheit des Ergebnisses und diesen Wandel des eigenen Selbstverständnisses aushalten zu können. Zudem bedeutet, Lernbegleiter*in zu sein, sich selbst stärker

„als Lernende[*r] selbst wieder[zu]entdecken [...] und für [...] Schülerinnen und Schüler [sic!] Lernarrangements zu gestalten, die ihnen ein Höchstmaß an Aktivität, Selbst- und Mitverantwortung, Motivation, Wissens- und Kompetenzzuwachs ermöglichen“ (Green & Green, 2012, S. 97).

Lernbegleiter*innen werden zu Organisator*innen und Moderator*innen der Lerntätigkeit, ohne selbst diese zu vollziehen. Sie begleiten den Aneignungsprozess der Schüler*innen, vor allem indem sie das Lernen und ihr pädagogisches Handeln verstehen, sie beides evaluieren oder auch diagnostizieren. Dies ist der Ausgangspunkt für eine weitere Begleitung der Entwicklung des bzw. der jeweiligen Schüler*in und des damit verbundenen pädagogischen Handelns. Lernbegleiter*innen schaffen die Rahmenbedingungen für den Lernprozess, d.h., sie sind selbst Kooperationspartner*innen. Vor allem aber unterstützen sie – sofern notwendig – auch, damit die Schüler*innen kooperieren können, indem sie Möglichkeiten zur Kooperation schaffen. Ohne Frage sind die Lernbegleiter*innen diejenigen, die die Strukturen schaffen; sie unterstützen die Schüler*innen jedoch auch, die eigenen Lernstrukturen zu finden. Als Lernbegleiter*in ist man Expert*in dafür, dass für jede*n Schüler*in Entwicklung gelingen kann. Damit verbunden sind unter anderem Vorbereitungsprozesse, die sich auf organisationale Bedingungen beziehen. So lernen die Schüler*innen mit Hilfe der Lernbegleiter*innen, ihren Lernprozess zu planen und zu gestalten. Im Prozess des Lernens der Schüler*innen sind sie unbedingt wichtige Beobachter*innen und, wenn notwendig, auch Moderator*innen für individuelle Lernprozesse, ebenso wie für kommunikative Aushandlungsprozesse. Lernbegleiter*innen sind vor allem auch Feedbackgebende, damit Schüler*innen ihr Lernen selbst einschätzen können. Dieses Tätigkeitsfeld ist durchaus herausfordernd und, wie in unterschiedlichen Studien gezeigt, ist die Kooperation zwischen Pädagog*innen ein Faktor der Professionalisierung (u.a. Terhart, 2001) und auch ein möglicher Entlastungsfaktor (u.a. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Demzufolge stellt sich die Organisation der Schule als eine kooperative dar.

An dieser Stelle soll die Kooperation zwischen den Lernbegleiter*innen näher bestimmt werden. Kooperation sei nach Spiess

„gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spiess, 2004, S. 199).

Kooperation wird in Anlehnung an Gräsel et. al. (2006) als Ko-Konstruktion verstanden. Diese Wichtigkeit der Kooperation, wie es in einer Vielzahl von Studien immer wieder betont wird, zu etablieren, ist das Ziel in dem Schulversuch. Es geht darum, eine gemeinsame Zielsetzung im alltäglichen Prozess immer wieder zu ermöglichen oder herzustellen. Erwartet werden aus dieser Fokussierung zum einem eine Entlastung der Lernbegleiter*innen (Gräsel & Fussangel, 2010), die Gewährung einer Organisationsqualität (Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006), die Kooperation wirklich lebt, zum anderen aber auch eine Professionalisierung (Kolbe & Reh, 2008; York-Barr, Ghere & Sommerness, 2007; Terhart, 2001). Kooperation wird vor allem in der gemeinsamen kooperativen Arbeit, verbunden mit kollektiver Reflexion (Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011) und gemeinsamer Problemlösung (Gräsel et al., 2006) wie auch dem Teilen der Expertise (Baeten & Simons, 2014), als Faktor zur Steigerung des professionellen Handelns gesehen. Folglich sind auch dies die Komponenten, die die Kooperation ausmachen.

Die Herausforderung in der Realisierung der Kooperation wird es sein, die kollegiale, innerschulische und inhaltliche Zusammenarbeit mit einem gemeinsamen Ziel (Kuper & Kapelle, 2012) zu verfolgen, was impliziert, dass ein Aushandeln zwischen Autonomie der Lehrer*innenrolle und Gleichwertigkeit des Handelns, wie es Lortie (1975) beschreibt, sowie zwischen den Lernbegleiter*innen auch schulorganisatorisch ermöglicht

werden muss. Das kooperative Handeln bildet eine soziale Gemeinschaft, die die Lernbegleiter*innen und Schüler*innen in die Lage versetzt, gemeinsam Verantwortung für einander zu übernehmen (vgl. Green & Green, 2012).

Derzeit wird in wöchentlichen Beratungen die Rolle der Lernbegleiter*innen immer wieder reflektiert. In unterschiedlichen Lernsettings und je nach Entwicklungsalter der Schüler*innen werden verschiedene Anforderungen an die am Bildungsprozess Beteiligten gestellt. Die Ermöglichung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens verlangt, neben einer gut vorbereiteten Umgebung, eine Haltung der Lernbegleiter*innen, die Schüler*innen dazu ermutigt und befähigt, in Kommunikation und Austausch zu lernen. Das eigene Handeln muss in diesen Feedbackschleifen im Sinne des Konzeptes überprüft und ggf. angepasst werden. Dies verlangt von den Lernbegleiter*innen ein hohes Maß an Selbstreflexionskompetenz und einen ausgeprägten Willen, ihr Tun permanent zu hinterfragen. Dabei helfen etablierte Leitsätze, die zur Überprüfung der Ausrichtung der eigenen Rolle herangezogen werden.

Die Beratungskultur ist hierfür in mehrere Bereiche untergliedert: Zum einen gibt es schularteninterne Meetings mit den Lehrer*innenlernbegleiter*innen (z.B. Wissenschaftler*innen & Prozessmoderator*innen) der jeweiligen Schulformen; darüber hinaus ist ein wöchentlicher Beratungstermin mit den Erzieher*innenlernbegleiter*innen² festgelegt. Ziele dieser Treffen sind ein stetiger Austausch und maximale Transparenz über die dynamische Entwicklung der Schulprozesse. Des Weiteren ist eine schulartübergreifende Konferenz donnerstags angesetzt, in welcher Informationen geteilt und konzeptionelle Grundlagen weiterentwickelt und beschlossen werden. Zudem gibt es das wöchentliche Angebot zur kollegialen Fallberatung (Bennewitz & Daneshmand, 2010), zu welcher alle Pädagog*innen der Bildungsstätte eingeladen sind, unabhängig von ihrer Profession. Hier können Einzelfallberatungen zu Schüler*innen im Fokus sein oder aber auch Konfliktklärungen zwischen den Pädagog*innen angestrebt werden.

Unabhängig von diesen gemeinsamen Sitzungen arbeiten die Kolleg*innen stets in kooperativen Prozessen, da die eingereichten und laufenden Projekte der Schüler*innen im Sinne der Fachverbindung geprüft und ausgestaltet werden müssen. Hierfür bedarf es einer permanenten Auseinandersetzung mit den Inhalten des eigenen Faches und dem sinnhaften Verbinden mit weiteren. Darüber hinaus werden die Schüler*innen bereits aktiv in den Prozess der Projektentwicklung einbezogen.

3.8 Rhythmisierung des Schultags

Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse (Kulturhistorische Theorie), die über alle und zu allen Zeiten stattfinden; dies kann nicht in einem Stundenplan mit ca. sechs Stunden am Tag abgebildet werden, sondern es bedarf eines gebundenen Ganztages, damit auch Lebens- und Lernraum verschmelzen können. Ein solcher Ganzttag besteht für ein gelingendes Lernen aus Phasen der Entspannung und Anspannung. Auf dieser Basis und aus der aktuellen Situation – nur begrenzte personelle Zuweisung durch Land und Stadt zu haben – entsteht folgender Tagesablauf (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

Die Schule startet mit dem Ankommensband von 7 bis 8 Uhr; die Schüler*innen kommen an. Sie können sich den Ort des Ankommens wählen und wechseln dann um 8.00 Uhr in die Stammgruppenräume, um dort ihre erste Arbeitsphase zu starten. Diese erste Arbeitsphase dauert in den Stammgruppen 1 und 2 nur eine halbe Stunde, in den Stammgruppen der Jahrgänge 3 und 5 eine Stunde. In dieser ersten Phase können die Schüler*innen individuell an Projektthemen arbeiten oder aus Angeboten von Material und Aufgaben wählen.

² Die Trennung zwischen zwei Typen von Lernbegleiter*innen – in Lehrer*innen- und Erzieher*innenlernbegleiter*innen – muss vor allem aus formalen Gründen erfolgen, weil Erzieher*innen ein anderes Dienstverhältnis haben als Lehrer*innen und nicht gleiche Tätigkeitfelder wie Lehrer*innen haben. In der gelebten Schulkultur sollen die Statusdifferenzen minimiert werden.

Sowohl in dieser ersten Arbeitsphase als auch in der Zeit des Werkstattlernens gibt es eine Struktur im Raum, die den Schüler*innen hilft, geeignete Aufgaben zu finden. Durch eine ausgewiesene Symbolik im Raum ist es bereits für Schulanfänger*innen und auch allen anderen Schüler*innen möglich, schnell und ohne Lesefähigkeit zu erkennen, zu welchem Lernfeld ein Material bzw. eine Aufgabe gehört und wie damit zu arbeiten ist. Ziel ist es, eine nahezu lernbegleitungsunabhängige Arbeitskultur zu schaffen, damit den Schüler*innen jederzeit möglich ist, mit und an dem Material zu lernen, unabhängig von ihrer Lerngruppe oder dem bzw. der Begleiter*in. Das Lernen und Spielen der Kinder erfolgt demnach möglichst selbstgesteuert und eigenverantwortlich. Dies setzt voraus, dass sich Gebote für den Umgang mit Material und Zeit so etablieren, dass sie von allen als verbindlich angenommen und umgesetzt werden.

Danach schließt sich das gemeinsame Frühstück in den jeweiligen Stammgruppen und zusammen mit den Pädagog*innen an: Sie sind der Familiensituation nachempfunden. Bevor in der jeweiligen Stammgruppe im Morgenkreis gruppenspezifische Themen aufgegriffen werden, gehen die Schüler*innen in die Pause. Im Morgenkreis erleben sich die Schüler*innen als soziale Gemeinschaft innerhalb der Stammgruppe. Es ist die Zeit, in welcher zwischen Schüler*innen und ihren Stammgruppenleiter*innen über die stammgruppenbezogenen Vorhaben gesprochen wird. So können hier gemeinsamer Austausch stattfinden, Rückmeldungen erfolgen und Gruppenregeln ausgehandelt werden. Im Anschluss an den Morgenkreis startet die für diese Schule so charakteristische Arbeitsphase: das Projektband.

Das Projektband hat beispielsweise aktuell in der Schuleingangsphase das Ziel, die Schüler*innen in projektorientiertes Arbeiten zu bringen, d.h., sie dazu zu befähigen, sich im Schulleben selbstbewusst und methodensicher in der Projektarbeit Wissen und Kompetenzen anzueignen. Durch die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen Interesse am Thema erwächst bei den Schüler*innen der Wunsch, sich Wissen darüber anzueignen.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07-08.00	Ankommen				
08-09:00	1. Arbeitsphase: Werkstätten oder Freie Arbeitszeit				
09-10.00	Frühstück und Stammgruppenzeit				
10-12.00	2. Arbeitsphase: Projektarbeitszeit				
12-13.15	Dokumentationszeit (große Schüler*innen) und Mittag				
13.15-14.15	3. Arbeitsphase: Werkstattphase und/ oder Projektarbeitszeit				
14.15-14.30	Vesper				
14.30-16.00	4. Arbeitsphase: Werkstattphase oder freies Arbeiten				
16.00-17.00	Gehen				

Abbildung 3: Wochenstruktur

Die Erfahrung, dass das Lesen und Schreiben ein wesentlicher Schlüssel ist zum Erwerb von Informationen ohne fremde Hilfe, ist eine Triebfeder für die Arbeit am Schriftspracherwerb. Das Verschriftlichen von für den bzw. die Schüler*in bedeutsamen Wörtern ergibt eine Sinnhaftigkeit, wie sie durch kein vorgeschriebenes Erstlesewerk zu vermitteln ist. Ein wesentliches Element dieser Tagesphase ist demnach, die Schüler*innen in die Haltung zu bringen, Forschungsfragen zu formulieren, aktiv nach Projektteilnehmer*innen zu suchen, gemeinsame Ziele zu formulieren, andauernd an diesen zu arbeiten und sich Möglichkeiten der Präsentation zu überlegen. Die bisherige Arbeit hat gezeigt, dass in genau diesen Abläufen die meiste Unterstützung durch die Lernbegleiter*innen notwendig wird. Darüber hinaus bietet die Projektarbeit eine ideale Möglichkeit, sinnhafte Bezüge zum Schriftspracherwerb zu etablieren.

Für die Schüler*innen der Jahrgänge 3 und 5 endet das Projektband in einer Phase der Dokumentation des Lernprozesses, bevor es zum Mittagessen und einer anschließenden Pause geht. Nach der Pause schließt sich für alle Schüler*innen ein Werkstattband an, in dem die Schüler*innen spezifische Themen wiederholen, vertiefen oder auch sich spezifisch aneignen. Für die Schüler*innen der Stammgruppen 1 und 2 folgen darauf noch fakultative Angebote; bei den Schüler*innen der höheren Jahrgänge folgt nochmals ein Band von Werkstätten, welches aber zukünftig durch ein weiteres Projektband abgelöst werden wird.

Während der zwei gesetzten Pausen- und Bewegungsbänder ist für alle Schüler*innen das gemeinsame Essen verortet. Die Teilnahme am Frühstücks- und Mittagsangebot in Buffetform ist verbindlich und grundlegender Teil des gebundenen Ganztages. Ziel ist es, eine soziale Auslese über das Essen zu verhindern und jeder bzw. jedem Schüler*in sowie allen Lernbegleiter*innen gleiche Auswahlmöglichkeiten an Speisen anzubieten. So erleben sich alle am Schulleben Beteiligte als gleichberechtigt, als Teilhabende innerhalb der großen Gemeinschaft Universitätsschule.

Neben dem gemeinsamen Essen liegt der Fokus dieser Tagesphase auf der Bewegungsmöglichkeit. Grundsätzlich sind nur wenige Pausen explizit im Plan ausgewiesen, da die Schule den Ansatz verfolgt, dass sich die Schüler*innen individuell Pausen nehmen, wenn sie benötigt werden, und dass das Pausenbedürfnis bei jedem Individuum unterschiedlich ausgeprägt ist. Eine Trennung von Lernen und Spiel ist konzeptionell ausgeschlossen, sodass sich in den Räumen auch vielerlei pädagogisch sinnvolles Spielmaterial befindet, mit welchem sich die Schüler*innen aktiv auseinandersetzen. Ob dies nun als Lernen, Spiel oder Pause definiert wird, ist unerheblich.

Im Rahmen des Wochenablaufs besteht eine Differenz zwischen Montag bis Mittwoch und Donnerstag und Freitag. Der Ganzttag dauert an den ersten drei Wochentagen bis 16:00 Uhr; am Donnerstag und Freitag endet die Schule in der Regel für die Schüler*innen um 14:30 Uhr.

4 Digitalisierung: Schulorganisation von jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin aus

Die Darlegung der ausgewählten Elemente wie auch der Anspruch, individuelle Entwicklung in kooperativen Lernprozessen zu ermöglichen, stellen eine Herausforderung für die Organisation des Lernens und damit des Schulmanagements dar. Beispielsweise muss der Schulalltag flexibler als bisher, also in der Regel mit Stundenplänen, die z.B. über ein Schuljahr gültig sind, gestaltet werden. Damit verbunden ist eine Ressourcenfrage bzgl. des Einsatzes von Lehrer*innen und Raumnutzung, die nicht unterkomplex ist. Zugleich muss eine solche Schulorganisation eine Transparenz über die Lernwege ermöglichen, da eine der größten Gefahren für Marginalisierung darin besteht, nicht mehr den Lernprozess aller Schüler*innen zu kennen und nicht mehr zu wissen, in welcher Zone der aktuellen Entwicklung sich die einzelnen Schüler*innen befinden. Diesen

Herausforderungen könnte durch digitale Werkzeuge begegnet werden, indem sie folgenden Anforderungen entsprechen:

- Die Ermöglichung einer formativen Diagnostik oder vielmehr eines Verstehens des Lernprozesses (siehe hierzu Langner & Jugel, 2019); dies ist nur möglich durch eine kontinuierliche Dokumentation des Lernprozesses durch die Schüler*innen wie auch durch die Lernbegleiter*innen. Der Lernprozess muss nachvollziehbar für Schüler*innen und Lernbegleiter*innen werden und in einem begrenzten Ausmaß für die Eltern werden.
- Die Schulorganisation – d.h. der Ressourceneinsatz – erfolgt ausgehend vom Lernprozess der Schüler*innen. Stundenpläne haben eine zeitliche Begrenztheit und ermöglichen es, individuelle Wochenpläne umzusetzen und dies mit Arbeitsplänen von Pädagog*innen und schulorganisatorischen Rahmungen optimal abzugleichen.

Digitalisierung impliziert folglich nicht, dass für Schüler*innen in dieser Schule die Realität durch Virtualität ersetzt wird. Vielmehr soll das Digitale zu einem Werkzeug werden, was die Schulorganisation – den individuellen Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers – unterstützt. Die dazu notwendige Software wird im Prozess den Gegebenheiten der Schule angepasst; dies wird noch ca. zwei Jahre andauern.

Der Kern der Software ist die Erstellung der Projektplanung durch die Schüler*innen wie auch deren Dokumentation. Auf der Basis der Planung wird in der Software ein Stundenplan für alle Schüler*innen und Lehrer*innen generiert, der einen optimalen Ressourceneinsatz zum Ziel hat. Die Entwicklung dieses Tools ist nicht trivial und findet in Kooperation mit der Professur für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere industrielles Management, statt, da diese über Kompetenzen für komplexe Planungsmodelle verfügt. Die Dokumentation der Bearbeitung der Fragestellung des Projektes und die damit verbundenen individuellen Entwicklungsschritte ermöglichen zugleich eine Transparenz über den Lernprozess. Die damit einhergehenden Ergebnisse werden aktuell in Form eines Kompetenzerwerbes für jede*n Schüler*in in einer Art individueller Kompetenzmatrix abgetragen. Dies macht ein Nachvollziehen wie aber auch eine angenäherte Einhaltung der Stundentafel entsprechend des Sächsischen Schulgesetzes und dessen nachgeordneten Verordnungen möglich. Mit dem Projekt bestimmt der bzw. die entsprechende Lernbegleiter*in, welche Fächer in welchem Umfang beteiligt sind.

Durch das Vorhandensein eines solchen digitalen Tools ergeben sich weitere Möglichkeiten:

- Planung und Nachvollziehbarkeit der An- und Abwesenheit von Schüler*innen, einschließlich der Urlaubsplanung für die Schüler*innen,
- kurze Kommunikationswege mit Eltern und Ermöglichung aller Einwilligungen über den digitalen Weg,
- alle Befragungen durch die Forschung im Rahmen dieses Tools,
- Organisation und Teilnahme an sogenannten Werkstätten, indem sich Schüler*innen selbst eintragen können.

Diese hier beschriebene Software, die für die Schulorganisation von zentraler Bedeutung ist, plant nicht den Lernprozess oder gar die Lerntätigkeit der Schüler*innen; sie bestimmt die strukturellen Bedingungen, damit die von den Schüler*innen entworfenen Projektideen umgesetzt werden können. Denn es muss beispielsweise ermöglicht werden, dass Schüler*innen zu bestimmten Zeiten, wenn notwendig, in ein naturwissenschaftliches Labor können und dort ein*e Lernbegleiter*in zur Verfügung steht, die bzw. der Experimente auch anleiten kann. Zudem impliziert das Projektlernen nicht nur das individuelle Lernen, sondern den kooperativen Prozess; mögliche Zeitfenster für Absprachen und gemeinsames Arbeiten müssen geschaffen werden. Auch hierfür dient diese Software. Mit der Dokumentation der Planung, der Dokumentation der einzelnen

Zwischenergebnisse und Lernschritte wie auch mit der Dokumentation von unterstützenden und begleitenden Maßnahmen wird der Entwicklungsprozess jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers nachvollziehbar, weil er rekonstruiert werden kann.

Durch die Nutzung von digitalen Endgeräten – anders wäre eine solche Dokumentation durch Schüler*innen nicht möglich – werden den Schüler*innen zugleich digitale Kompetenzen abgefordert. Diese Schule arbeitet daran, dass ein Laptop oder ein Notebook ein Werkzeug ist für die Begleitung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses. Das Gerät kann keinen Lernprozess initiieren. Es kann auch über das Gerät nicht ein solcher Prozess erfolgen; vielmehr müssen Schüler*innen lernen, wie sie mit dem Gerät umgehen, so dass sie gut selbstgesteuert lernen können. Hierfür muss sich jede*r Schüler*in, durch äußere Rahmenbedingungen gestützt, befähigen. Durch die Nutzung des Notebooks verändert sich zugleich die Wissensrecherche. Die Schüler*innen lernen folglich im Rahmen der Projekte, die sehr stark mit Wissensrecherche verbunden sind, die Wissensproduktion im Internet zu relativieren, zu analysieren und letztlich für sich zu bewerten. In diesem Sinne ist die Umsetzung des Digitalen in der Schule nicht nur eine Antwort auf Schul- und Lernmanagement, sondern auch ein Angebot zum nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Werkzeugen; dies schließt die sinnvolle Nutzung und Anwendung von klassischer Software auf einem Computer ein.

5 Die aktuellen Leitideen der Schule

Das Ziel dieses Schulversuches ist es, eine inklusive, digital gestützte und demokratische Schule zu werden. Sie basiert auf einem ganzheitlichen Menschenbild und ethischen Grundsätzen, die als solche einer andauernden Auseinandersetzung bedürfen. Diese Auseinandersetzung als politische Praxis muss, damit alle an ihr partizipieren können, demokratisch sein. Zudem ist u.E. zur Erfüllung des Versuchs- und Erprobungsauftrages ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme aller Beteiligten notwendig, so dass das Leben von Demokratie notwendiger Bestandteil eines Schulversuchs dieses Ausmaßes sein muss. Entsprechend demokratischer Gesellschaften ist diese Schule offen für Alle unabhängig von sozial konstruierten Differenzlinien. Sie soll in ihrer Zusammensetzung ein Abbild der Gesellschaft im Kleinen sein.

Die Schulgemeinschaft fokussiert sich aktuell wie folgt: Wir etablieren eine Lernkultur, in der Verantwortung einen hohen Wert darstellt. Die Lernbegleiter*innen übernehmen die Verantwortung für ihren Gestaltungsanteil der individuellen Entwicklungswege aller Schüler*innen in kooperativen Lernprozessen. Sie übertragen die Verantwortung bzw. bieten sie den jeweiligen Schüler*innen ihren aktuellen Lernausgangslagen entsprechend an. Dieses Angebot wird immer als Entwicklungspotenzial verstanden und setzt Vertrauen in die Entwicklung wie aber auch eine kontinuierliche, reflexive Begleitung durch die Lernbegleiter*innen voraus. Wir begreifen Krisen als die Chance der (Weiter-)Entwicklung (ganz im Sinne der Kulturhistorischen Theorie); wir teilen miteinander und unterstützen Neugier, Offenheit und Lust statt Kontrolle, Zwang und Druck. Wir entwickeln als Schulgemeinschaft für unser Haus geltende Gebote, die nachvollziehbar und bedeutsam sind für alle, wobei gilt, dass Konsequenzen Verbote ersetzen und dass es immer darum gehen muss, die Ursachen von individuellen Verhaltensweisen zu verstehen. Daher ist unser Miteinander geprägt durch einen Dialog, der authentisch, unterstützend, wertschätzend und anerkennend ist.

Literatur und Internetquellen

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bennewitz, H., & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege* (S. 191–200). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Deutschsprachige Adaption. Bad Langensalza: Beltz.
- Bourdieu, P. (2001). *Verborgene Mechanismen der Macht* (unveränd. Neuaufl.). Hamburg: VSA.
- Brüschweiler, B., & Reutlinger, C. (2014). Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisited. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit-Aneignung-Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 175–188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_10
- Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip* (10. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist, 43* (3), 161–173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cucchiara, M. (2010). New Goals, Familiar Challenges? A Brief History of University-Run Schools. *Perspectives on Urban Education, 7*, 96–108. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/sites/default/files/pdf_archive/PUE-Summer2010-V7I1-pp96-108.pdf.
- Dlugosch, A. (2014). Diagnostik im Kontext der Vielfalt. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule OÖ) (S. 119–132). Linz: Trauner.
- Emer, W. (2016). *Projektdidaktik in der Praxis: Erfahrungen, Methodik, Fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik, 29* (1), 4–48. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2002). Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 25* (2–3), 67–84.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feyerer, E., & Prammer, W. (2003). *Gemeinsam Unterrichten in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz. Zugriff am 09.01.2020. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-unterricht.html>.
- Galperin, P.J. (1974). *Probleme der Lerntheorie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Giest, H., & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns.

- Gräsel, C., & Fussangel, K. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 258–260) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Green, N., & Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (7. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hardy, I., Warwas, J., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., & Lühken, A. (2009). *Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule – Lehrertrainings und Interventionsstudien im Unterricht (Projekt IGEL)*. Antrag vom 31.07.2009 an das IDeA-Forschungszentrum. Frankfurt a.M.: unveröffentlichtes Dokument.
- Hartle, J.F. (2006). *Der geöffnete Raum. Zur Politik der ästhetischen Form*. München: Wilhelm Fink.
- Hentig, H. von (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft* (2., erw. Aufl.) München: Carl Hanser.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_2
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- Hummrich, M. (2018). Die Positionierung der Bildungsforschung. Eine methodologische Diskussion der Erkenntnismöglichkeiten rekonstruktiver Zugänge im Feld der Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (193–210). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_13
- Huxel, K., & Fürstenau S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (1999). Rehistorisierung – Zur Theorie und Praxis einer verstehenden Diagnostik in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In S. Friebe & R. Wetzell (Hrsg.), *Lebensgeschichten – Die biographische Perspektive in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen* (S. 57–79). Schwarzach: Fachschule für Sozialpädagogik Mosbacher Hof.
- Jantzen, W. (2010). Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In B. Siebert (Hrsg.), *Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie* (S. 97–104). Frankfurt a.M.: Lang.
- Jantzen, W. (2012). *Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog* (2., unveränd. Aufl.). Berlin: Lehmanns.
- Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_79
- Krauthausen, G., & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht: Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuper, H., & Kapelle, N. (2012). Lehrerkoooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation*

- in der Schule* (S. 41–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_3
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit. Jugendliche mit geistiger Behinderung – Fallrekonstruktionen*. Wiesbaden: VS.
- Langner, A., & Jugel D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 133–150). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_6
- Langner, A., Ritter, M., & Pesch, M. (2020, in Vorbereitung). Das Reallabor Universitätsschule Dresden – Forschungsmethodische Grundlagen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1).
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Lehrbuch. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Leont'ev, A.N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E., & Gorges J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF). In P-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalisierung* (S. 70–183) Frankfurt a.M.: Rowohlt.
- Oleschko, S., & Lewandowska, Z. (2017). Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In T. Geisen, C. Riegel & E. Yıldız (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität* (S. 279–298). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_15
- Preiß, C., & Hohenberger, A. (2010). *Projekt Datenbank. Schule & Partner – schulische Kooperationspraxis auf einen Klick*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Pregel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit. In A. Bettina (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N., & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 668–690.
- Schaarschmidt, U. (2005). Heute Lehrer – morgen Patient? Die problematische Gesundheitssituation im Lehrerberuf und was dagegen zu tun ist. In Arbeitsschutz Bundesanstalt für Lehrergesundheit (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. Tagungsbericht 141* (S. 38–56). Dortmund, Berlin & Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Schnitzer, A. (2008). *Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren*. München: Deutsches Jugendinstitut. Zugriff am 09.01.2020 Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/hausaufgaben/Abschlussbericht_KOSA.pdf.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerverkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Vygotskij, Lew (2003). *Ausgewählte Schriften, Bd. I: Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Hrsg. von J. Lompscher. Berlin: Lehmanns.
- Weisser, J. (2015). Inklusive Bildung und Bildungsqualität. In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M.M. Bergmann & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (S. 171–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- York-Barr, J., Ghere, G., & Sommers, J. (2007). Collaborative Teaching to Increase ELL Student Learning: A Three-Year Urban Elementary Case Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12 (3), 301–335. <https://doi.org/10.1080/10824660701601290>

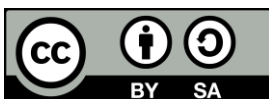
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A., & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>