

Schule entwickeln über ein wechselseitiges Gestalten von Schulpraxis und Wissen- schaft

Langner, Anke^{*}; Ritter, Matthias^{**} und Friebe, Lucille^{***}

Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
Mail: * anke.langner@tu-dresden.de; ** matthias.ritter@tu-dresden.de;
*** lucille.friebe@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Dieser als Prozessbericht angelegte Artikel skizziert das Verhältnis von zu gestaltender Schulpraxis und Schulforschung am Beispiel des Schulversuchs „Universitätsschule Dresden“, indem das Wirken der jeweiligen Akteur:innen (Schüler:innen, Eltern, Studierende, Lehrer:innen und Wissenschaftler:innen) vorgestellt wird. Exemplarisch wird die Zusammenarbeit aller Akteur:innen mit dem Ziel der gemeinsamen Gestaltung der Schule charakterisiert, um Merkmale für den Ko-Konstruktionsprozess von Bildungspraxis und Bildungsforschung abzuleiten.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Ko-Konstruktion, Schüler:innen, Lernbegleiter:innen, Schulversuch, Design-Based-Research, Lehrerprofessionalisierung



1 Einleitung

Schulentwicklung als ein gemeinsames Wirken von schulischen Akteur:innen und Wissenschaftler:innen im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses zu etablieren, ist erklärtes Ziel des staatlich genehmigten Schulversuchs Universitätsschule Dresden (USD) (Langner, Ritter, Pesch 2020). Die USD ist als 15-jähriger Schulversuch durch die Technische Universität Dresden im sächsischen Kultusministerium beantragt und genehmigt worden. Mit dem Schulversuch verbinden die Wissenschaftler:innen der TU die Idee, schulische Praxis entlang von empirischen Erkenntnissen und theoretischem Wissen zu gestalten. Entstanden ist die Idee zu diesem Schulversuch und auch zu dem gemeinsamen Gestaltungsprozess von Wissenschaft und schulischer Praxis aus der stetigen Kritik der Studierenden des Lehramts. Diese wurden nicht müde zu formulieren, dass es ihnen kaum gelingt, die Inhalte und das Wissen aus den Vorlesungen in die schulische Praxis zu transferieren, weil Praxis und Theorie so weit auseinanderliegen würden. Dies motivierte uns, sich der Herausforderung zu stellen, Schulpraxis entlang von empirischen Erkenntnissen gemeinsam mit der Praxis zu verändern. Damit verbunden waren und sind für die beteiligten Wissenschaftler:innen Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung, denn indem sie beim aktiven Gestalten der Schulpraxis Studierende mit einbinden, kann die Lehrer:innenbildung an der TU Dresden die Umsetzung eines personalisierten und digital gestützten Lernens in Schule stärker thematisieren. Ein weiteres Motiv für die Umsetzung dieses Schulversuches ist ein genuin wissenschaftliches Interesse: zum einen, wissenschaftliche Theorien in der schulischen Praxis verifizieren zu können, und zum anderen umfangreiche Daten nutzen zu können, mit denen es möglich wird, den Lernprozess auch im Längsschnitt von Schüler:innen analysieren zu können (Langner, Ritter, Pesch 2020).

Entsprechend der Motive zur Umsetzung des Schulversuchs kann bei der USD von einem „Real-Labor“ gesprochen werden. Alle fünf Merkmale für ein Real-Labor nach der Definition von Schöpke et al. (2018, S. 86) weist die USD auf: Der Schulversuch schafft – im Sinne einer umfangreichen Einzelfallanalyse – einen Beitrag zu einer „Nachhaltigkeitstransformation“ (1), hat als legitimierter Schulversuch einen Erprobungscharakter (2), nutzt einen transdisziplinären Forschungszugang (3), weist eine Langzeitorientierung auf (4) und schließt (gesellschaftliche) Lernprozesse und Reflexivität ein (5). An diesem Real-Labor beteiligt sind Schüler:innen mit ihren Eltern, Lehrer:innen und Erzieher:innen und auch weitere Akteur:innen, wie Studierende des Lehramts der TU Dresden und Wissenschaftler:innen. Erst im Zusammenspiel aller dieser Akteur:innen entsteht das Gestaltungspotential der Universitätsschule Dresden.

Im Folgenden wird, nachdem das methodische Vorgehen im gemeinsamen Gestaltungsprozess erläutert ist, aus unserer Sicht das dialogische Verhältnis von Wissenschaft zu unterschiedlichen schulischen Akteursgruppen in der USD skizziert. Der wechselseitige Prozess von Forschung und Praxis, um gemeinsam Schule zu entwickeln, wird folglich in diesem Artikel in erster Linie aus der Perspektive der Wissenschaft dargestellt, möglicherweise würden Schüler:innen oder auch Lernbegleiter:innen aus ihrer Sicht diesen wechselseitigen Gestaltungsprozess mit anderen Akzenten versehen. Die folgenden Darlegungen entsprechen einerseits den jeweiligen Rollen der Akteursgruppen, andererseits wird in den Ausführungen deutlich werden, dass die Abgrenzungen zwischen den Rollen im gemeinsamen Entwicklungsprozess teilweise schwerfallen. Deshalb gehört zu dem gemeinsamen Prozess für alle Akteure immer wieder eine Rollenklarheit, also die Notwendigkeit, sich der Grenzen der (eigenen) Handlungsfelder in kontinuierlichen Abständen zu vergegenwärtigen. Nach der Charakterisierung der einzelnen Akteursgruppen im Gestaltungsprozess des Schulversuchs wird das Zusammenspiel der einzelnen Akteure exemplarisch am Beispiel der Durchführung eines Rechtschreibtests, der Hamburger Schreibprobe, vorgestellt. Abschließend wird der gemeinsame Gestaltungs- und Entwicklungsprozess als Ko-Konstruktion (vgl. Schmidt, 2020) von schulischer Praxis und

Forschung resümiert. Ko-Konstruktion meint dabei u.E. einen wechselseitigen Prozess, in dem gemeinsam Informationen (Daten) über die pädagogische Praxis bewertet werden. Das heißt, Wissenschaft erhebt Daten, die an den Bedarfen der Schule ausgerichtet sind, sie schlägt daraufhin erste Deutungen bzw. Analyseergebnisse der Schule vor. Daran schließt sich ein gemeinsamer Bewertungsprozess der Daten an, in dessen Folge die Ableitung von Maßnahmen für die Veränderung des pädagogischen Handelns stehen.

2 Design für den gemeinsamen Gestaltungsprozess

Aus wissenschaftlicher Perspektive folgt die Zusammenarbeit mit dem Ziel einer evidenzbasierten Schulentwicklung dem methodischen Ansatz des Design-Based-Research (DBR) (vgl. Gess et al. 2014), u.a. entstanden aus der Aktionsforschung. Dieser Ansatz der gestaltenden Bildungsforschung (vgl. Tulodziecki et al. 2013) basiert auf einem iterativen Prozess mit möglichst engmaschigen Rückkopplungsschleifen. Der Ausgangspunkt sind aktuelle Fragestellungen bzw. Herausforderungen, welche in der pädagogischen Praxis erprobt, überprüft und angepasst werden (siehe auch Abb.1). Die Durchführung der pädagogischen Maßnahmen oder Interventionen wird durch eine Datenerhebung begleitet. Die erhobenen Daten werden ausgewertet und mit der Praxis reflektiert. So können sie Impuls sein, um pädagogische Maßnahmen zu verändern und/oder sie deutlich stärker an den angestrebten Wirkungseffekt anzupassen. Mit Blick auf die Schule besteht das Ziel, Instrumente, Strukturen und Prozesse für die Praxis einer Schule, die individuelle Entwicklung in kooperativen Lernprozessen für Schüler:innen umsetzt, zu gestalten. Diese sollten nicht begrenzt sein auf den Schulversuch, sondern idealerweise auch übertragbar oder adaptierbar für andere Schulen sein. An dieser Stelle kommt der Wissenschaft die Rolle zu, abstrahiert von diesem spezifischen Einzelfall, die Entwicklung der pädagogischen Praxis des Schulversuchs zu reflektieren. Im Sinne des DBR gilt es Transfererelemente zu identifizieren und zu gestalten, was durch die Einbettung der Entwicklung der pädagogischen Praxis durch den Schulversuch in Theorien und Konzepte bewerkstelligt werden soll.

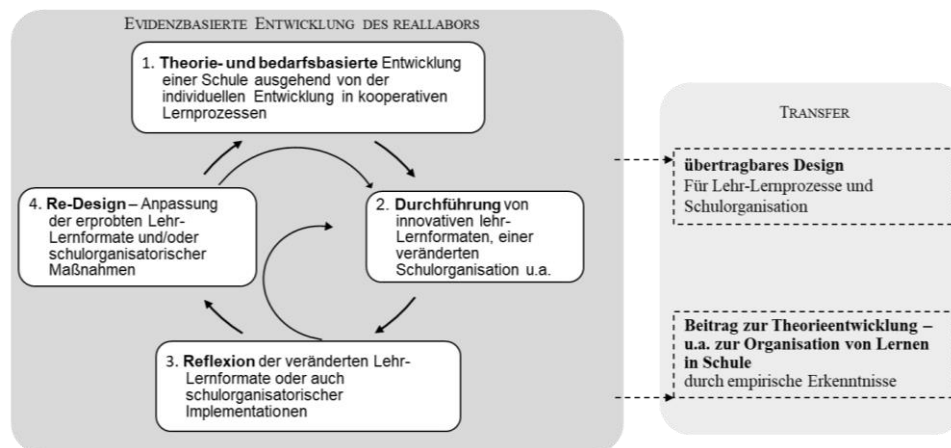


Abb 1 Entwicklung des Reallabors nach dem Vorgehen des DBR-Ansatzes (vgl. Gess et al. 2014)

In dieser Form wurde die Entwicklung der Projektarbeit – der zentrale didaktisch-methodische Zugang (Langner, Heß & Wiechmann 2021) – an der Universitätsschule bereits vollzogen und wird entlang dieses Prozessmodells weiter gestaltet werden. Analog wird aktuell auch mit der Etablierung eines Stundenplanungstools (siehe hierzu auch Buscher, Hölscher, Langner 2022) verfahren, sodass eine flexiblere Stundenplanung ausgehend vom Lernprozess jedes:r einzelnen Schüler:in erfolgen kann.

Dieses Design der Gestaltungsprozesse folgt immer dem gleichen Prinzip, um Ko-Konstruktion zu ermöglichen, und dennoch sind nicht immer die gleichen oder alle Akteur:innen und auch nicht alle Akteursgruppen in dem Entwicklungsprozess vertreten. Im folgenden Abschnitt werden zentrale Akteursgruppen¹ und exemplarische Themen vorgestellt, in denen bereits ein gemeinsamer Gestaltungsprozess mit Wissenschaft² vollzogen wurde.

3 Die Akteur:innen des Reallabors „Universitätsschule Dresden“

3.1 Die Schüler:innen

Im aktuellen Schuljahr 2022/23 lernen ca. 650 Schüler:innen an der Universitätsschule in den Jahrgängen 1 bis 8. Die Schule wird zum Schuljahr 2026/27, wenn sie bis zur Klassenstufe 12 ausgebaut ist, rund 1200 Schüler:innen umfassen. Derzeit lernen etwas mehr Jungen (62%) als Mädchen an der Universitätsschule. Rund 10 % sprechen neben Deutsch noch eine andere Sprache (vgl. Ritter & Langner 2020). Die Schüler:innen sind die zentralen Akteur:innen in dem Schulversuch, und alle Gestaltungsprozesse sind auf das Gelingen der Lern- und Entwicklungsprozesse jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin ausgerichtet. In diesem Sinne zielt der konzeptionelle Kern des Schulversuches auf die Ermöglichung von individuellen Entwicklungswegen in kooperativen Lernprozessen ab (vgl. Langner & Heß 2020). Folglich sind u.a. Prozesse und Abläufe der Forschung dem Lernen der Schüler:innen nachgeordnet und am Lern- und Entwicklungsprozess jedes Schülers/ jeder Schülerin ausgerichtet. Dies impliziert für jede Form der Erprobung oder Neu-/Umgestaltung, die im Rahmen des Schulversuches erfolgt, dass diese sich immer an der Ermöglichung einer Kontinuität des Lernprozesses jeder einzelnen Schüler:in orientieren müssen.

Dieser Prämisse ordnet sich die Gestaltung des Schulversuches wie auch die Forschung unter, was bedeutet, dass Schüler:innen nicht nur ein Objekt der Forschung sind, sondern sie als Subjekt in die Forschung an der Universitätsschule aktiv einzubinden sind. Die Schüler:innen sind Objekt der Forschung im Rahmen quantitativer Erhebungen z.B. (Kompetenz-)Tests, Fragebogen zur Schulkultur und zu persönlichen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen (z.B. Hamburger Schreibprobe). Jedoch werden Schüler:innen nicht nur „getestet“ und befragt, sondern sollen aktiv in den Forschungsprozess wie auch in den Entwicklungsprozess der Schule involviert werden. Damit verbunden sind vor allem qualitative Erhebungen wie zum Beispiel die Walking Interviews (u.a. Langner, Naumann & Raschke 2021). Diese auch noch eher klassischen Formate reichen u.E. aber noch nicht aus, vielmehr werden aktuell stärker partizipative Forschungsformate etabliert.

In der 4. und 5. Jahrgangsstufe werden aktuell Schüler:innen in der Rolle als Co-Forschende aktiv (vgl. Unger 2014). Angeleitet durch eine Wissenschaftlerin und Pädagogin befassen sich die Schüler:innen mit der Projektarbeit. Sie analysieren die Wirksamkeit ihrer Projektarbeit und leiten davon Prämissen für die weitere Ausgestaltung der Projektarbeitsphase ab. Im Rahmen dieses Projektes geht es darum, schüler:innenseitige Bedarfe in der Projektarbeit zu bestimmen und mögliche Änderungen abzuleiten, um sie den Lernbegleiter:innen zu empfehlen. Die Co-Forschenden – die Schüler:innen – voll-

¹ Dabei wird ein relevanter Akteur ausgelassen: die Schulleitung. Die Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Leitung und Schulleitung wird in einem gesonderten Beitrag noch thematisiert.

² Darunter werden die beteiligten Akteur:innen gefasst, die wissenschaftliche Forschung an der Universitätsschule initiieren. Der Rahmen der Forschungsaktivitäten wird an der „Forschungsstelle zur Universitätsschule Dresden“ am Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften (GSW) der TU Dresden gesetzt.

ziehen dabei einen klassischen Forschungsprozess von der Generierung eigener Fragestellungen zu den Leitthemen Projektarbeit und Forschen/forschendes Lernen, der Datenerhebung, Datenanalyse bis hin zur Diskussion der Daten.

3.2 Die Lernbegleiter:innen

Die Lehrer:innen und Pädagog:innen (u.a. Erzieher:innen) begleiten die individuellen Entwicklungswege in kooperativen Lernprozessen der Schüler:innen. In der Universitätsschule werden sie Lernbegleiter:innen genannt. Auf der Basis von Leitfadengestützten Interviews (u.a. im Rahmen der Studie Langner & Milker 2020) und Gesprächen mit den Lernbegleiter:innen kann konstatiert werden, dass für die Lernbegleiter:innen der Schulversuch herausfordernder ist als für die Schüler:innen. Die Gründe dafür sind sehr vielfältig, im Folgenden werde ich auf fünf ausgewählte eingehen. Der Schulversuch erfordert Teamarbeit, in der Primar- und Mittelstufe (1.- 6. Klassenstufe) ist die Teamarbeit auch strukturell als *Teamenteaching* zwischen Lehrer:innen und Pädagog:innen verankert. Formal sind die Aufgaben zwischen den beiden Lernbegleiter:innen klar festgelegt: Lehrer:innen vollziehen den Unterricht – den Wissens- und Kompetenzerwerb – und Erzieher:innen begleiten vor allem das soziale Lernen. In der schulischen Praxis ist diese Trennung nur begrenzt so umsetzbar. Dies bedarf guter Abstimmungen und klarer gemeinsamer Strukturen. Nicht für alle Lernbegleiter:innen ist dies unproblematisch umsetzbar.

Der Schulversuch entwickelt sich auf der Basis eines Genehmigungskonzeptes, das bedeutet, dass die theoretischen Aussagen in die Praxis überführt werden müssen. Es hat sich im Umsetzungsprozess gezeigt, dass das theoretische Konzept nicht alle Fragen der Praxis vorweggenommen hat; das bedeutet, es mussten auf der Basis der theoretischen Aussagen praktische Umsetzungen erst entwickelt werden. Dieser vor allem dialogische Aushandlungsprozess nicht nur innerhalb des Teams der Lernbegleiter:innen, sondern auch mit den beteiligten Wissenschaftler:innen ist herausfordernd, nicht zuletzt weil Prozesse und Strukturen im Schulversuch weitestgehend zu standardisieren sind. Dies bedeutet, dass sich alle Lernbegleiter:innen einer Stufe auf ein Vorgehen verständigen müssen. Zu den konzeptionellen Fragezeichen kommen noch häufige konzeptionelle Anpassungen auf Basis der Analyse und Reflexion bestehender Prozesse hinzu.

Es wurde bereits angesprochen, dass die Rolle des Lernbegleiters/der Lernbegleiterin in der Universitätsschule weniger die eines Wissensvermittlers ist. Sie ist vielmehr mit der Aufgabe verbunden, die Lernumgebungen vorzubereiten und zu gestalten. Sie sind in der Verantwortung, den Lernprozess des Schülers/der Schülerin zu begleiten, indem Schüler:innen befähigt werden, sich metakognitive Strategien anzueignen und anzuwenden. Das Maß des Lernprozesses ist die Selbsttätigkeit der Schüler:innen und nicht die bearbeiteten Lehrbuch- oder Übungsseiten. Folglich braucht es andere Formen, um den Lernprozess der Schüler:innen transparent zu machen. Der Weg, der hier gefunden wurde, erfolgt über Lernpfade (vgl. Langner 2022). Die Nutzung von Lernpfaden bedeutet zugleich, dass eine größere Transparenz über die Begleitung der Schüler:innen gegeben ist. Zudem braucht der Schulversuch das Digitale als Unterstützungsstruktur, und nicht alle Lernbegleiter:innen gehen gern mit dieser Technik um, für einige stellt dies eine Herausforderung dar.

Zu alledem impliziert der Schulversuch, dass erarbeitete Prozesse und Strukturen wieder verändert werden, wenn sie nicht den erhofften Effekt im Lernprozess der Schüler:innen leisten wie angenommen. Diese anhaltenden und zum Teil sehr dynamischen Prozesse fordern die Pädagog:innen in diesem Schulversuch. Die Wissenschaft ist folglich an den Herausforderungen, denen sich die Lernbegleiter:innen stellen, aktiv beteiligt; das führt notwendigerweise zur Frage, wie sich die Beziehung zwischen Wissenschaft und Lernbegleiter:innen konstituiert.

Üblicherweise sind Wissenschaftler:innen nicht in der Schule, um gemeinsam mit Lernbegleiter:innen die Schule zu gestalten. Vor allem aus Sicht der Lernbegleiter:innen

hat sich beim Start des Schulversuches die Frage gestellt: In welcher Art und Weise kann Wissenschaft einen Beitrag zum alltäglichen pädagogischen Handeln in der Schule leisten? Die Ideen zur Beantwortung dieser Frage und damit verbundene Erwartungshaltungen einzelner Pädagog:innen könnten differenter nicht sein. Um diese Vielfalt zu verdeutlichen, wird der Blick auf die Anfänge des Schulversuchs im August 2019 geworfen. Seit dem Schulstart vollzog sich ein Aushandlungsprozess zwischen Lernbegleiter:innen und Wissenschaftler:innen, in dem folgende Vorstellungen von Lernbegleiter:innen rekonstruiert und gewandelt wurden. Basis für diese Form der idealtypischen Darstellung waren eine Vielzahl von Gesprächen zwischen Wissenschaftler:innen und Lernbegleiter:innen, pädagogische Konferenzen und Gespräche zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Begleitung³:

- a) Lernbegleiter:innen hatten die Idee, dass die wissenschaftliche Leitung im Vorfeld des Startes des Schulversuches bereits alle Lernmaterialien entwickelt und alle Prozesse vorbestimmt hatte, sodass die Lernbegleiter:innen förmlich mit dem Start des Schulversuchs konkret ausformulierte Handlungsanweisungen erhalten würden.
- b) Lernbegleiter:innen hatten die Erwartungen, dass nach dem ersten Schuljahr die Prozesse und Strukturen in dem Schulversuch soweit etabliert sind, dass die folgenden 14 Jahre nur noch kleinere Anpassungen im Schulalltag umfassen.
- c) Eine andere Erwartungshaltung von Lernbegleiter:innen an die wissenschaftliche Leitung war, dass diese als Dienstleisterin alle Antworten auf Fragen der Lernbegleiter:innen bieten kann und die Lernbegleiter:innen darin anleitet, das theoretische Konzept in die Praxis umzusetzen. Diese Erwartung wird auch von außen an die schulischen Prozesse herangetragen: die Wissenschaft als Problemlöserin und als Instanz, die im schulischen Alltag jederzeit interveniert.
- d) Aber auch die Idee eines gläsernen Labors ohne Anspruch auf Rückmeldeprozesse durch die Wissenschaft an die Lernbegleiter:innen war präsent. Wissenschaftler:innen erheben überall und immer Daten, sind folglich auch immer durch Forscher:innen präsent. Damit verbunden war die Idee, dass Wissenschaftler:innen sich mithilfe der Analyse über die Lernbegleiter:innen erheben als diejenigen, die wissen, wie pädagogisches Handeln „besser“ erfolgen sollte.
- e) Auch die gegenteilige Annahme bestand, in der Form, dass die Lernbegleiter:innen sich der Wissenschaft bedienen können, wenn dies für ihre Praxis günstig ist, ansonsten aber wird die Wissenschaft aus dem Entwicklungsprozess der Schule herausgehalten.

Der notwendige Aushandlungsprozess zwischen Wissenschaftler:innen und Lernbegleiter:innen musste nicht induziert werden, sondern er wurde mit dem ersten Schultag erforderlich. Das Genehmigungskonzept des Schulversuches sah Instrumente für die Dokumentation und Steuerung von individuellen Lern- und Entwicklungswegen vor; wie diese aussehen sollten oder welche vorhandenen genutzt werden sollten, war nicht festgelegt. Dies war der Anstoß, um zusammen Ideen für solche möglichen Instrumente zu entwickeln. In einem ersten Schritt wurde sich auf Kompetenzraster verständigt. Doch bereits in der Entwicklung der ersten Formen dieser Kompetenzraster wurde deutlich, dass diese nicht der Idee des Schulversuches entsprechen können. Das Hierarchische im Aufbau der Raster sowie die Tatsache, dass nicht jede Lerntätigkeit als Kompetenz zu dokumentieren ist, führte zur Entscheidung, ein neues Instrument zu entwickeln: die Lernpfade (vgl. Langner 2022).

³ Es ist uns leider nicht gelungen, alle diese Daten in Form von Originaldaten im Rahmen eines Forschungstagebuches festzuhalten. Eine Reihe der Daten sind durch die ständige Kommunikation zwischen Schulleitung und wissenschaftliche Leitung erhalten und nachvollziehbar.

Der Prozess der Entwicklung der Lernpfade ist noch nicht abgeschlossen, er bietet sich aber beispielhaft an, um den gemeinsamen Gestaltungsprozess von Lernbegleiter:innen und Wissenschaftler:innen zu skizzieren. Die zwei zentralen Herausforderungen in diesem Prozess waren die Entscheidung, wie klein- oder großschrittig diese Lernpfade formuliert werden sollen und wie diese Pfade funktional für Lernbegleiter:innen, Schüler:innen und Eltern sein können, zugleich aber auch der Dokumentation des Lernprozesses im Sinne des theoretischen Konzeptes des Schulversuches entsprechen.

Die erste Version der Lernpfade wurde in Mathematik und Deutsch erstellt und umfasste die Jahrgänge 1 bis 10. Die Fachlehrer:innen von Primar- bis Oberstufe trafen die Entscheidung, welche konkreten Lerninhalte/welche Kompetenzen im Lernpfad nach welcher Systematik abgetragen werden sollten. Dies erforderte einen durch die wissenschaftliche Leitung moderierten Dialog zwischen Ansprüchen an Lernbegleitung in der Primarstufe und der Oberstufe. Zudem musste gemeinsam ausgehandelt werden, wie die Lernpfade digital gestützt eingebunden werden können, so dass das Lernen dokumentiert wird. Die Entwicklung eines solchen digitalen Tools war die Aufgabe der Wissenschaft. Gemeinsam musste eine Systematik entwickelt werden, die zum einen der Dokumentation des Lernens gerecht wird, zum anderen auch pädagogische Steuerungen ermöglicht, aber nicht das Lernen zu einem maschinellen erklärt (vgl. Langner 2022). Die in Anlehnung der technisch möglichen Umsetzung entwickelte Systematik musste mit den Lernbegleiter:innen diskutiert und mit dem technischen Entwicklungsprozess vereinbart werden.

Nach der ersten Erprobung über fast ein Schuljahr hinweg entschieden sich Lernbegleiter:innen und wissenschaftliche Leitung für zwei notwendige Veränderungen, um die Lernpfade praxistauglicher werden zu lassen: a) die Kleinschrittigkeit der Lernpfade wurde verworfen, hin zu ausgewogeneren Lernpfaden, sowohl für Schüler:innen als auch für Lernbegleiter:innen und b) eine Teilung der Lernpfade in die Logik der Jahrgangsstufenstruktur der Universitätsschule wurde vollzogen; damit gelten Lernpfade jeweils nur 3 bis max. 4 Jahre. Im Anschluss werden sie im Schüler:innenportfolio archiviert, sodass sie jederzeit abrufbar sind. Dies ermöglicht u.a. nicht immer die gleiche Systematik in allen Fächern über alle Stufen hinweg garantieren zu müssen.

Dieser beschriebene gemeinsame Gestaltungsprozess steht exemplarisch für weitere bereits entwickelte und weiter zu entwickelnde Aspekte des Schulversuchs. Kontinuierlich ist insbesondere die schuleigene Lern- und Schulmanagementsoftware anzupassen. Sie ist ein Gerüst, in dem immer wieder Tools entwickelt werden und die Lernbegleiter:innen somit immer auch zu Tester:innen der *usability* der Software werden. In diesem Entwicklungsprozess muss häufig die Abgabe von pädagogischen Prozessen an technische Lösungen miteinander verhandelt werden.

Das Beschriebene verweist auf die Notwendigkeit einer guten, kontinuierlichen Kommunikation über alle gemeinsamen Herausforderungen zwischen Lernbegleiter:innen und Wissenschaftler:innen. Dafür wurden neben einer beständigen Kommunikation zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung aktuell zwei Formate etabliert: Einmal im Monat findet eine Konferenz mit allen (ggf. nur bezogen auf eine Stufe) Lernbegleiter:innen zu bestimmten Fragestellungen gemeinsam mit der wissenschaftlichen Leitung statt. Dies ist immer auch der Raum, in dem Wissenschaftler:innen von Lernbegleiter:innen zu bestimmten Fragestellungen in die eigene schulische Praxis eingeladen werden können. Das zweite Format, aktuell bestehend für die Lernbegleiter:innen der Primar- und Mittelstufe, ist die Pädagog:innenakademie. Diese dient der Professionalisierung der Pädagog:innen im und zum Schulversuch. Der mit dem Schulversuch verbundene ganzheitliche Lernprozess fordert eine Professionalisierung insbesondere bezogen auf die Anforderungen, dass Schüler:innen in kooperativen Lernprozessen entsprechend ihrer individuellen Entwicklungswege lernen und dass sich die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen von der Primarstufe zur Sekundarstufe durch pädagogische Begleitung systematisch aufbauen muss. Vor allem die methodisch-didaktische

Begleitung von Schüler:innen, um befähigt zu werden, „Lernen zu lernen“, stellt Lernbegleiter:innen vor Herausforderungen. In das Format der Pädagog:innenakademie fließen Erkenntnisse ein, die zum einen durch Interviews mit einzelnen Lernbegleiter:innen, wie aber auch durch erste Befragungen der Lernbegleiter:innen gesammelt werden konnten. Exemplarisch soll an dieser Stelle ein Ausschnitt aus einem Interview (geführt im Juni 2019) mit einer Lernbegleiterin der Universitätsschule zu Herausforderungen in der Entwicklung stehen:

“Also, wichtig finde ich, was wir gerade machen, dass wir eben die Projekte unter die Lupe nehmen und uns da überlegen, wie wir die Arbeit noch mehr pädagogisch organisieren können. Unzufriedenstellend finde ich nach wie vor, dass eben organisatorische Dinge der Technik, also das, was die Technik ermöglicht, lässt sich nur pädagogisch umsetzen und das, was eigentlich pädagogisch sinnvoll ist, lässt sich eventuell, also von Raumplanung, über Gruppenplanung, über wie oft eine Werkstatt offen hat und dass Kinder, die zeichnen wollen oder was fürs Projekt bauen wollen [...]”. (Interview X4 in Langner & Milker 2021)

Gemeinsam werden vorab zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung abgesprochene Aspekte „unter die Lupe“ genommen. Die wissenschaftliche Leitung unterbreitet in der Regel ein Format, wie genauer hingeschaut werden kann, oder sie hat bereits Analysen zu Lernprodukten oder aus Schüler:innenbefragungen, die das „genauer in den Blick nehmen“, unterstützen können.

3.3 Die Eltern

An der Universitätsschule haben rund 70 % der Eltern eine (Fach-)Hochschulreife oder haben das Abitur abgelegt. Im Vergleich zum umliegenden Stadtteil Dresden-Plauen liegen die Werte um rund 10 Prozentpunkte höher (vgl. Ritter & Langner 2020). Es ist also von einer Elternschaft auszugehen, die einen vergleichsweise hohen sozioökonomischen Status aufweist. Diese Schieflage wird sich auf Grund des Sozialschlüssels, welcher zur Anmeldung angewendet wird, in den kommenden Schuljahren ändern.

Den Eltern kommt in der Etablierung des Real-Labors eine besondere Rolle zu. Vor allem die Eltern der Schüler:innen der ersten Jahrgänge an der Universitätsschule haben den Wissenschaftler:innen ein besonderes Vertrauen entgegen gebracht. Sie haben auf der Basis von theoretischen Ausführungen, wie in der Schule gelernt werden wird, ihre Kinder an der Universitätsschule angemeldet, denn zum Zeitpunkt der Anmeldung gab es weder Lernbegleiter:innen noch eine Schulleitung, die die Schule hätte vorstellen oder mit den Eltern ins Gespräch hätte kommen können. Eltern erfuhren in Informationsabenden an der Universität von dem Schulversuch. Im ersten Schuljahr 2019/20 waren genügend Eltern – von 200 Schüler:innen – bereit, sich auf das Real-Labor, welches sich vorgenommen hatte, „Schule anders zu gestalten“, einzulassen. Erst mit dem Start der Sommerferien im August 2019 standen erste Lernbegleiter:innen zur Verfügung. Das galt jedoch nicht für den Schulraum, erst am Tag der Einschulung konnten die Eltern auch einen Blick in die Räumlichkeiten der Universitätsschule werfen. Inzwischen können Eltern und Schüler:innen sich selbst einen Eindruck verschaffen, wie in den einzelnen Jahrgangsstufen in der Universitätsschule gelernt wird. Das Schulgebäude und dessen notwendige Wandlungsprozesse bleiben weiterhin eine Herausforderung. Die Universitätsschule ist die ersten 3 Schuljahre in einem unsanierten DDR-Schulgebäude aufgewachsen. Inzwischen wird dieses Gebäude ergänzt mit Containern, in denen gegenwärtig die Jahrgänge 1 bis 6 lernen. In dem Altgebäude werden die Jahrgänge 7-12 weiter aufwachsen.

Das Schulgebäude und das Schulgelände sind eine Herausforderung für Eltern (Elternbefragung). Eine weitere, sicher bedeutsamere Herausforderung ist die, den Lern- und Entwicklungsprozess des eigenen Kindes nur schwerlich bewerten zu können, denn

kaum ein Elternteil hat offene Lernformen in der eigenen Schulbiographie kennengelernt. Zudem fehlen Vergleichsmöglichkeiten. Die Kinder von Freunden oder Nachbarn können formulieren, auf welcher Lehrbuchseite sie sind, was häufig ein Maßstab für das Fortschreiten eines Lern- und Entwicklungsprozesses ist. Das eigene Kind in der Universitätsschule kann dies nicht formulieren, spricht von absolvierten Lernbausteinen und Forscherfragen (vgl. Langner, Heß & Wiechmann 2021). Folglich ist es für die Eltern nur schwer nachvollziehbar und beurteilbar, ob ihr Kind das vermeintlich Richtige und vor allem „ausreichend“ lernt. Auch wenn Eltern die Unterrichtsgestaltung (86% der befragten Eltern) als Motiv der Schulwahl (vgl. auch Ritter et al. 2022) nennen, scheinen die Eltern auch immer unsicher mit ihrer Wahl zu sein (eigene Beobachtung). Alle Eltern werden kontinuierlich über das schuleigene Portal befragt. In der letzten ausgewerteten Elternbefragung im November 2021 (N=251, Rücklauf von 52 %) wurden u.a. nach den Motiven der Schulwahl gefragt. Neben der anderen „Unterrichtsgestaltung“ (86 %) war eine „bessere Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung“ (38 %) ein zentrales Schulwahlmotiv für die Eltern. Dies hebt sich somit ab von dem üblicherweise dominierenden Schulwahlmotiven der Wohnortnähe oder dem Motiv, dass Freund:innen auf die gleiche Schule gehen (bspw. Jurczok 2019).

Nicht nur die neuen Formen des Lernens in der Schule fordern die Eltern in diesem Schulversuch, sondern auch die Rolle von Wissenschaft in der Entwicklung von Schule. Die Eltern werden regelmäßig mit wissenschaftlichen Erhebungen konfrontiert. Wissenschaftliches Vorgehen ist in vielfältiger Form in der Schule präsent, bspw. durch die Durchführung von Befragungen oder Interviews der Eltern und der Schüler:innen, wie aber auch durch wissenschaftliche Darstellungen in Elternabenden oder in Schulkonferenzen.

Das Vertrauen der Eltern in das Handeln der Schule ist grundlegend für das Gelingen des Schulversuches. Der Schulleitung und der wissenschaftlichen Leitung ist dabei bewusst, welche hohe Erwartung der Schulversuch an die Eltern richtet. Auch dies ist ein Grund für die Etablierung des Formats der Elternakademie. Das Ziel der Elternakademie im aktuellen Aufwuchs der Universitätsschule ist es, regelmäßig mit den Eltern zu konzeptionellen Besonderheiten ins Gespräch zu kommen, wobei es in erster Linie darum geht, dass ausgewählte konzeptionelle Elemente durch Schule und Wissenschaft erklärt werden. Eltern nutzen diese Veranstaltungen als Impuls, um miteinander ins Gespräch zu kommen und gemeinsame Fragen an ausgewählte Expert:innen (z.B. bestimmte Lernbegleiter:innen, Schulpsycholog:innen, Schulleitung, wissenschaftliche Leitung) zu formulieren. Seit dem 2. Jahr des Schulversuches bereiten die Eltern selbst diese Formate in enger Absprache mit Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung vor. Eine Dokumentation der Elternakademie ist für alle Eltern der Schule einsehbar. Bisherige Themen dieses Formates waren u.a.: Inklusion, gebundener Ganzttag, Projektarbeit, Gemeinschaftsschule, Lernpfade.

Mit dieser Form der aktiven Einbindung der Eltern in den Entwicklungsprozess des Schulversuches betritt das Real-Labor – folgt man dem Erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Elternarbeit – durchaus Neuland (bspw. Peters 2015). Das Wissen über Formate der Einbindung von Eltern, wie aber auch über die gegenseitigen Erwartungen von Schule und Elternhaus, kann als blinder Fleck in der Forschung bestimmt werden (u. a. Sacher 2014). Es liegen nur wenige Erkenntnisse vor, wie Eltern in die Gestaltung von Schule eingebunden werden können, ebenso wenig, welche Ängste Eltern um ihre Kinder haben, welche Kommunikationsformate die Transparenz aus Sicht der Eltern unterstützen können und wie Eltern in schulische Prozesse partizipativ eingebunden werden können. Letzteres fehlt vor allem noch in der aktuellen methodischen Ausrichtung der Einbindung der Eltern in den Forschungsprozess zum Schulversuch. Bisher wurden Eltern vor allem in Form von Befragungen und/ oder Interviews eingebunden. Aus den Daten der Elternbefragungen kann geschlossen werden, dass die Mehrheit der Eltern (86%) insgesamt „zufrieden“ sind mit der Universitätsschule, bzw. berichten sie, dass

die Schule “ein sicheres Lernumfeld für Ihr Kind” (93%) darstellt oder dass die Schule aus Ihrer Sicht Ihren Kindern “Freude am Lernen” (87%) vermittelt. Es fühlen sich zwei Drittel der Eltern “voll” (19%) bzw. “eher” (46%) in die “schulische Bildung” ihres Kindes einbezogen bzw. geben zwei Drittel der Eltern an, dass sie “in Entscheidungsprozesse der Schule eingebunden werden” (Elternbefragung, November 2021 – erste Befragung, es folgen weitere). In den Elternbefragungen wird aber auch deutlich, dass noch nicht alle Eltern mit den ihnen vorliegenden Informationen zufrieden sind. So wünschen sich die Eltern mehrheitlich (58%) mehr Informationen über “die Fortschritte ihres Kindes” (ebd.). Dieser Wunsch wurde im Schulentwicklungsprozess u.a. aufgegriffen mit der Entwicklung und Etablierung der Lernpfade (vgl. i.D. Langner 2022). Seit Ende des ersten Schuljahres sollten den Eltern Stück für Stück weiter Informationen zum Lern- und Entwicklungsprozess ihres Kindes zur Verfügung stehen.

Aktiv werden Eltern in dem Schulversuch aktuell im Rahmen des Fördervereins und im Elternrat der Schule sowie bei Schulfesten und der beschriebenen Elternakademie (rund 40% der Eltern haben bereits an der Elternakademie teilgenommen). Die tägliche Kommunikation der Eltern mit der Schule bzw. der Schule mit den Eltern vollzieht sich über die Kommunikationsfunktion des Schulportals in digital gestützter Form. Zudem werden kontinuierliche Lern- und Entwicklungsgespräche zwischen Schüler:innen und Lernbegleiter:innen in regelmäßigen Abständen auch für die Eltern angeboten. Dieses Angebot wird gern von den Eltern (75%) genutzt, wie auch persönliche Gespräche (70%) via Telefon oder Videokonferenzen mehrheitlich genutzt werden (Elternbefragung 2021).

Damit sind alle Hauptakteur:innen von Schule charakterisiert, nicht jedoch im Real-Labor. In diesem spielen Wissenschaftler:innen und auch Studierende ebenfalls in der Gestaltung und Entwicklung von Schule eine bedeutsame Rolle. Sie werden im Folgenden vorgestellt.

3.4 Die Studierenden

Studierende sind für die Schulentwicklung als Akteur:innen außerhalb der Schule nicht notwendig, sie spielen im Rahmen des Gestaltungsprozesses des Schulversuches Universitätsschule Dresden jedoch eine wichtige Rolle. Es gibt dafür zwei Gründe:

1. Mit der Beantragung des Schulversuches hat die TU Dresden immer auch das Motiv verbunden, innovative Lehramtsausbildung mithilfe der Universitätsschule als Ausbildungsschule zu etablieren.
2. In den vergangenen Jahren der Etablierung des Schulversuches haben die Studierenden diesen auch unterstützt, indem sie sich an Erhebungen und Analysen beteiligt haben und erste kleinere Forschungsprojekte im Rahmen der Universitätsschule umgesetzt wurden (z.B. Langner, Naumann und Raschke 2021, dies war auch notwendig aufgrund fehlender Ressourcen für die Forschung zum Schulversuch).

Die Studierenden, die die Universitätsschule mitgestalten, kommen in der Regel aus dem Lehramtsstudiengängen der TU Dresden und werden vorwiegend durch unterschiedliche Seminarstrukturen in den Schulversuch eingebunden. Zukünftig wird eine systematische Einbindung der Studierenden angestrebt, indem sie zwei Blockpraktika und schulpraktische Übungen über einen längeren Zeitraum an der Universitätsschule absolvieren können. Diese ersten Erfahrungen im Rahmen von Seminaren oder Praktika ermuntern Studierende, ihre Abschlussarbeiten im Kontext der Universitätsschule zu verfassen, die inhaltlich sowohl klassische Evaluationsaspekte umfassen können oder konzeptionelle Entwicklungen wie auch die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien für die Schule. Damit werden die Studierenden zu aktiven Mitgestaltern des Schulversuches. Dabei haben die Studierenden die Möglichkeit, sich dem Schulversuch mit Gestaltungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven zu nähern: aus der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik oder der Bildungswissenschaft.

Damit bietet die Universitätsschule ganz unterschiedliche Möglichkeiten für eine moderne Lehramtsausbildung: Die Studierenden können im Rahmen von Hospitationen und auch Erhebungen an der Universitätsschule innovative Lernformate in der Praxis kennenlernen, sie evaluieren oder auch weiter gestalten. Sie erfahren, wie Theorie die Praxis stützt, aber auch, wie Praxis die Theorie entwickeln kann. Dafür werden die Seminare im Rahmen des Schulversuchs im Format des Forschenden Lernens (vgl. Huber 2009) konzipiert. Dies impliziert, dass die Studierenden sich in einem kooperativen Prozess eine eigene Forschungsfrage stellen oder sich die Aufgabe geben, Lernmaterial zu entwickeln. Unabhängig, ob die Studierenden eher den Ansatz der analytischen Forschung oder stärker den der konzeptionellen Gestaltung verfolgen, methodisch bedarf es immer einer Bestimmung der Ausgangssituation. Dazu gehört auch, sich in das Konzept der Universitätsschule zu vertiefen (vgl. Langner & Heß 2020). Bei der Entwicklung der Lernumgebungen und Lernmaterialien werden die Studierenden durch unterschiedliche Fachdidaktiken begleitet, die forschende Perspektive in Seminaren wird hingegen v.a. durch Forscher:innen der Bildungswissenschaft gestützt.

Die Studierenden dieser Forschungsseminare durchlaufen einen klassischen Forschungsprozess: Entwicklung einer Fragestellung, Datenerhebung, Datenanalyse und Diskussion der Daten im Kontext der durch die Studierenden formulierten Forschungsfrage(n). Zur Datenerhebung und -auswertung können – entsprechend ihrer Forschungsfrage – durch die Studierenden unterschiedliche Verfahren genutzt werden. Im Rahmen der Seminare werden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben und verarbeitet. Wenngleich die Studierenden fast ausschließlich jeweils ausgehend von einem Instrument die Daten analysieren, bieten die verschiedenen Zugänge Potentiale zur Verschränkung von Daten, sodass geforderte Aspekte der Mehrperspektivität bzw. der Validierung für die Studierenden zumindest ins Blickfeld geraten. Aufgrund der notwendigen pandemisch bedingten Hygienemaßnahmen der letzten 2 Jahre dominierten in dieser Zeit v.a. quantitative Daten in Form von standardisierten Online-Befragungen der verschiedenen schulischen Akteursgruppen die Forschungsseminare. Die durch die Studierenden erhobenen und auch aufbereiteten Daten im Rahmen des Seminars werden nicht nur für die eigene Prüfungsleistung verwendet, sondern fließen in die Begleitforschung des Schulversuchs ein. Insofern sind sie – wie von Huber im Sinne des forschenden Lernens gefordert – auch für Dritte relevant (vgl. Huber 2009, S. 11) und stellen damit – wie auch aus der Seminarevaluation hervorgeht – für die allermeisten Studierenden ein „sinnvolles“ Lernen dar, welches sich an realen Herausforderungen im Schulalltag orientiert. So stimmen bspw. über 95 % der Seminarteilnehmer:innen im WiSe 2021/22 der Aussage zu: „Ich habe in dieser Veranstaltung etwas Sinnvolles und Wichtiges gelernt.“.

Sowohl durch die Forschung als auch die forschungsbasierte Gestaltung von Lernmaterialien oder anderen Elementen im schulischen Alltag entdecken Studierende durch ihr Handeln Schulentwicklung. Sie erfahren, wie Theorie, Forschung und Gestaltung zukünftiger Schulpraxis miteinander verwoben werden können oder auch müssen, um eine innovative Schulpraxis zu entwickeln.

Der Schulversuch stellt für die Studierenden ein Real-Labor im Sinne von Schöpke et al. (2018, S. 86) dar. Sie leisten einen aktiven Beitrag zur „Nachhaltigkeitstransformation“, sie können sich erproben und müssen dazu in der Regel transdisziplinäre (Forschungs)Zugänge nutzen (ebd.). Die Seminarevaluationen zeigen, dass dieses Format Potential hat, substanziell zur Professionalisierung der Studierenden beizutragen – insbesondere im Bereich der geforderten Forschungsorientierung von Lehramtsstudierenden (vgl. Drinck & Flammeyer 2013; KMK 2019). Studierende geben bspw. in der Befragung zur Seminarevaluation (Seminar WiSe 2021/22, N=24, Rücklauf 80%) mehrheitlich an, dass sie gelernt haben „wie Forschen in der Schule funktioniert“ (90%) bzw., dass sie sich „nun besser in sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik“ (94%) auskennen. Zudem wurde dem Seminar (trotz einschränkender Coronabedingungen)

eine hohe Zufriedenheit bescheinigt: 90% der Studierenden geben an, mit dem Seminar „sehr zufrieden“ zu sein und 95% geben an, im Seminar „viel“ gelernt zu haben.

3.5 Die Wissenschaftler:innen

Im Rückblick auf die ersten 3 Jahre des Aufbaus des Schulversuches lässt sich festhalten, dass die Wissenschaftler:innen in der Universitätsschule mehr sind als jene, die Daten für die Evaluation aus der Schule entnehmen und auswerten, um im Anschluss die Ergebnisse der Schule vorzustellen. Vielmehr sind sie in den Gestaltungsprozess der Schule aktiv einbezogen. Die Umsetzung des theoretischen Konzeptes erfolgt u.a. wie beschrieben in Konferenzen mit den Lernbegleiter:innen und in einem täglichen Austausch zwischen der Schulleitung und der wissenschaftlichen Leitung dieses Schulversuches.

Bildungswissenschaftler:innen sind in einer Vielzahl von Prozessen und Entscheidungen des alltäglichen schulischen Handelns mit eingebunden, um gemeinsam zwischen Schule und Wissenschaft die Etablierung entscheidender Strukturen und Prozesse entsprechend dem Genehmigungskonzept des Schulversuches zu treffen. Dabei kommt den beteiligten Wissenschaftler:innen vor allem die Aufgabe zu, die Entscheidungsoptionen oder Änderungen vor dem theoretischen Konzept zu reflektieren. D. h. die Schule entwickelt aus schulpraktischer Perspektive und die Wissenschaft eher aus einer theoretischen und analytischen Position heraus Gestaltungsvorschläge für Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Dieser enge und kontinuierliche Prozess zwischen schulischer Praxis und Forschung ist in dieser Form notwendig, da die ersten drei Jahre des Aufbaus dieses Schulversuches gezeigt haben, dass es kaum möglich ist, alle Veränderungen und Wirkungen von Entscheidungen vorauszudenken. Dieser enge Abstimmungsprozess zwischen schulischer Praxis und Wissenschaft impliziert nicht, dass die Schulleitung nicht Entscheidungen in der alltäglichen Praxis trifft, sondern zielt auf einen gemeinsamen Gestaltungsprozess bei allen mittelfristigen und langfristigen Entscheidungen. Das gemeinsame Gestalten entsteht aus der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Gelingen des Schulversuches, jeweils verbunden mit der entsprechenden Rolle. Dafür bedarf es auf der Seite der Wissenschaft eines sehr guten und tiefen Einblicks in die schulische Praxis. Die Strukturen zur Bewältigung des schulischen Alltags, wie auch feste Strukturen und bestehende Praktiken, müssen durch die wissenschaftliche Begleitung verstanden worden sein, um Herausforderungen mit der Schulleitung reflektieren zu können. Damit wird es möglich, in einem dialogischen Prozess das theoretische Konzept des Schulversuches aus der Praxis heraus weiter zu schreiben, wie auch Maßnahmen zur Professionalisierung von Pädagog:innen zu entwickeln. Hierzu ist in diesem Schuljahr ein eigenes Fortbildungsformat für Pädagog:innen an der Universitätsschule in Form einer Pädagog:innenakademie gestartet.

Nur über diesen oben beschriebenen Austauschprozess⁴ wird es der Wissenschaft möglich sein, ihrem Auftrag zu erfüllen, Elemente aus dem Schulversuch für den Transfer ins sächsische Schulsystem aufzubereiten. Zu diesem Auftrag gehört auch die Entwicklung einer Lern- und Schulmanagementsoftware, die im laufenden Prozess der Entwicklung des Schulversuches adaptiert wird.

Der Transferprozess begann mit dem Start der Universitätsschule, denn mit ihm war eine permanente Öffentlichkeitsarbeit notwendig. Der Schulversuch hat und hatte mit vielen Vorurteilen und einer immerwährenden Verkürzung der Ziele und Inhalte im öffentlichen Diskurs zu kämpfen. Seit fast drei Jahren wird der Schulversuch an der Universität durch eine Mitarbeiterin in der Wissenschaftskommunikation unterstützt. Sie begleitet professionell die Darstellungen zum Schulversuch und entwickelt unterschiedliche Formate, die dem Verstehen des Schulversuchs dienlich sind. Adressa-

⁴ Dieser Austauschprozess sowohl im Umfang als auch in der Art und Weise muss erst tiefergehend analysiert werden.

tenspezifisch werden Erkenntnisse aus dem Schulversuch aufbereitet (<https://youtu.be/r9nE8rqRyVI>). Diese Kommunikationsarbeit ist wichtig, denn sie baut Vertrauen in der aktuellen und künftigen Elternschaft auf. Je heterogener die Elternschaft ist, die dem Schulkonzept ihr Vertrauen schenkt, umso besser kann eine repräsentative Zusammensetzung der Schülerschaft vollzogen werden (siehe hierzu Auswahl Schüler:innen und Darstellung der jährlichen Soziodemographie der Schülerschaft an der USD).

4 Exemplarischer Schulentwicklungsprozess

Die Schule entlang der individuellen Entwicklungswege der Schüler:innen zu gestalten, impliziert, den Entwicklungsprozess der Schüler:innen rekonstruieren zu können und ihn auf dieser Basis zu verstehen. Die Universitätsschule ist eine digital gestützte Schule, und ab dem 4. Jahrgang arbeiten Schüler:innen umfänglicher mit einem Laptop. Nicht zuletzt dies legt eine Fragestellung nach der Entwicklung der Schriftsprachkompetenzen der Schüler:innen nahe. Die wissenschaftliche Leitung hat sich zusammen mit der Schulleitung dafür entschieden, die Hamburger Schreibprobe (HSP) zu nutzen, um den Kompetenzerwerb in der Schriftsprache der Schüler:innen zu begleiten.

Das Erlernen der Schriftsprache bzw. einer (korrekten) Orthografie und Grammatik ist für die Schüler:innen ein grundlegender Entwicklungsschritt und wird als ausschlaggebend für die Teilhabe an der Gesellschaft bestimmt. Nicht zuletzt deshalb ist der Erwerb der Schriftsprache ein Maßstab für das Überwinden sozialer Ungleichheit (bspw. Becker & Schubert 2006). Daher bietet es sich an, diese als Marker im Entwicklungsprozess zu kennzeichnen. Um diesen Erwerb als Prozess zu begleiten, stellt die HSP (vgl. May et al. 2019) ein geeignetes Erhebungsinstrument dar, welches „Rechtschreibkönnen und die grundlegenden Rechtschreibstrategien“ (ebd. 7) der Schüler:innen einzuschätzen vermag und Implikationen für das praktische Handeln anstößt. Damit erfüllt die HSP den Anspruch, den Pädagog:innen an das Instrument richten würden, zugleich ermöglicht sie aber auch wissenschaftliche Anforderungen für eine Evaluation im Sinne einer Längsschnittstudie zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz. Im Rahmen des Schulversuches wird sie als Lernstandserhebung von den Jahrgängen 2 bis 10 eingesetzt. Durchgeführt wird die Hamburger Schreibprobe von Forscher:innen und Studierenden, dies schließt eine Datenaufbereitung und -auswertung mit ein. Die HSP stellt ein wissenschaftliches Instrument der Lernstandserhebung dar, wie sie auch ein pädagogisch-diagnostisches Werkzeug ist, um das Rechtschreibkönnen von Schüler:innen zu erfassen (vgl. HSP 2013).

Die Durchführung der Hamburger Schreibprobe erfolgt durch die wissenschaftliche Leitung, unterstützt von Studierenden des Lehramts an der TU Dresden. Sie werden in einem dafür ausgerichteten Seminar innerhalb ihres Studiums in der Erarbeitung der Durchführung der Hamburger Schreibprobe begleitet und befähigt, sich eine Forschungsfrage zu stellen und die erhobenen Daten im Sinne der Forschungsfrage auszuwerten. In dieser Durchführung/Anwendung der HSP entwickeln die Studierenden ein Verständnis für pädagogische Diagnostik (vgl. Langner & Jugel 2019) und erwerben Kompetenzen, um diagnostische Verfahren einzusetzen und deren Reichweite für das pädagogische Handeln einzuschätzen. Denn sie müssen die diagnostischen Ergebnisse anschließend in ein mögliches pädagogisches Handeln bzw. eine Empfehlung zum pädagogischen Handeln überführen. Die Studierenden vollziehen den Prozess von der Datenerhebung bis zur pädagogischen Konzeptentwicklung in Kleingruppen. Ihre Ergebnisse, Daten, Datenanalysen, pädagogische Empfehlungen und Diskussion der Daten in Bezug auf ihre Entwicklungs- oder Forschungsfrage präsentieren sie im Rahmen des Seminars. Die Datenerhebung und auch die Datenauswertung durch die Studierenden erfolgen anonymisiert. Der Prozess der individuellen Rückmeldungen der Ergebnisse

der HSP an die Lernbegleiter:innen der einzelnen Schüler:innen wie auch mögliche entwickelte pädagogische Maßnahmen durch die Studierenden erfolgt aktuell über die wissenschaftliche Leitung und die Schulleitung an die Lernbegleiter:innen. Dieses Rückmeldeformat wird zukünftig durch ein automatisiertes Format abgelöst, dann erfolgt die Zuordnung der Ergebnisse durch die wissenschaftliche Begleitung anonymisiert, und mit Hilfe der Technik wandelt es sich für die Lernbegleiter:innen in Ergebnisse bezogen auf einen Schüler/eine Schülerin. Wenn das Technische so vollzogen werden kann, werden die Ergebnisse aus der HSP auch in die bereits genannten Lernpfade (siehe Langner 2022) eingebunden.

Parallel werden die Lernbegleiter:innen durch die wissenschaftliche Leitung dazu befähigt, die Ergebnisse des HSP bezogen auf die jeweiligen Schüler:innen beurteilen zu können und Maßnahmen abzuleiten. Dies ist ebenfalls Teil des gemeinsamen Schulentwicklungsprozesses, wie damit auch Professionalisierungsschritte verbunden sind. In Bezug auf die Anwendung der Hamburger Schreibprobe bezieht sich die Professionalisierung auf:

- fachliche Aspekte in Form von Wissen über Rechtschreibstrategien
- diagnostische Aspekte, indem die Prinzipien von Diagnostik exemplarisch kennengelernt werden
- pädagogische und methodisch-didaktische Aspekte, wenn aus den diagnostischen Ergebnissen pädagogische Maßnahmen/Interventionen abgeleitet werden.

Zur Professionalisierung an der USD gehört auch die Elternarbeit, die es für die Durchführung der Hamburger Schreibprobe bedarf. Die Ergebnisse müssen Lernbegleiter:innen selbst verstehen und dann so aufarbeiten, dass die Ergebnisse Eltern nachvollziehbar werden und sie diese bewerten können. Die Elternarbeit in einem Schulversuch, bei dem vieles anders ist als in anderen Schulen (z.B. keine Lehrbücher, kein Fachunterricht usw.), spielt eine besondere Rolle. Die Durchführung wie auch allgemeine Erkenntnisse aus der Hamburger Schreibprobe wurden bspw. auch in der bereits beschriebenen Elternakademie (Kap. 3.3) aufbereitet und mit den Eltern diskutiert.

Die Professionalisierung der Lehrkräfte, individuelle Entwicklungswege kompetent – am Beispiel des Erwerbs von Rechtschreibstrategien – begleiten zu können, wie auch die Aufklärungsarbeit bei den Eltern über die Lernprozesse ihrer Kinder, wird Schüler:innen stärker die Möglichkeit geben, ihre individuellen Entwicklungswege zu gehen.

Die umfanglich vorliegenden Daten ermöglichen nicht nur Schulentwicklung, sondern geben der Forschung die Möglichkeit, weitergehende Fragen zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz zu bearbeiten, die in der Lehr-Lernforschung so intensiv noch nicht beantwortet werden konnten. Die Daten aus diesem Schulversuch haben die Besonderheit, dass eine Vielzahl auch im Längsschnitt vorhanden sind und zudem Daten zur persönlichen und sozialen Entwicklung zur Verfügung stehen, die das Bedingungsgefüge von Lehren und Lernen sowie individuelle Schreibentwicklung in einer neuen Dimension analysieren lassen und damit verschiedene Forschungsdesiderate aufgreift.

Am Beispiel eines kleinen Ausschnittes der Anwendung der Hamburger Schreibprobe soll deutlich geworden sein, dass es sich bei der Schulentwicklung an der Universitätschule um einen wechselseitigen Prozess zwischen allen beschriebenen Akteur:innen handelt.

5 Gelingensbedingungen für einen Ko-Konstruktionsprozess

Schule gemeinsam gestalten in einem Ko-Konstruktionsprozess zwischen schulischen Akteuren wie Eltern, Schüler:innen und Lernbegleiter:innen, Wissenschaftler:innen und auch Studierenden impliziert, miteinander in Kooperation und in Dialog zu treten. Erst über die gemeinsame Interaktion und Partizipation aller Akteur:innen (vgl. Autenrieth &

Nickel 2021) im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse erfolgt die Gestaltung des Schulversuches. Es braucht den Austausch – das gemeinsame Teilen von Bedeutung, um die Sinnhaftigkeit von Praxen zu kommunizieren (im Sinne des Verständnisses der Kulturhistorischen Theorie, u.a. Vygotskij 1987), zu hinterfragen und auch zu verändern. Nur wenn Bedeutung zwischen Wissenschaft und Praxis geteilt wird, können Entscheidungen und Maßnahmen zur Veränderung schulischer Praxis getroffen werden. Nicht selten besteht eine Differenz zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis in der Auffassung, was bedeutsam ist, und auch teilweise in der Zuweisung von Bedeutung (vgl. Heinrich & Klewin 2019). Umso relevanter ist für den gemeinsamen Gestaltungsprozess die Aushandlung einer gemeinsam geteilten Bedeutung. Dieser Aushandlungsprozess impliziert dialogisch miteinander, Strukturen und Situationen mehrperspektivisch zu betrachten, was erst durch die Einbindung der unterschiedlichen Akteur:innengruppen ermöglicht wird. Durch dessen Einbindung und Beteiligung werden nicht nur unterschiedliche Erfahrungen thematisiert, sondern auch different anzuwendende Verfahren/Methoden in der Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung (im weitesten Sinne) der Akteur:innen eingebracht.

Unter Bezugnahme auf den Ansatz des DBR kann für den bisherigen Schulentwicklungsprozess festgehalten werden, dass in der jeweiligen Phase (vgl. Tabelle 1) die Akteur:innen in dem Schulversuch unterschiedliche wie auch gleiche Aufgaben wahrnehmen. Aber selbst wenn sie gleiche Aufgaben wahrnehmen, erfolgt dies immer entsprechend ihrer Rollenfunktion und ist damit wiederum different. Es besteht eine Art Rollenteilung, die über die Phasen des DBR gerahmt ist (siehe Tabelle 1) und dessen Gelingen sehr stark von kommunikativen Prozessen abhängig ist. Über die letzten drei Schuljahre hat sich gezeigt, dass die Kommunikation eine Gratwanderung ist zwischen Überforderung der Akteur:innen aufgrund von zu viel und überkomplexer Informationen einerseits und andererseits der Wahrnehmung einzelner Akteursgruppen, nicht umfänglich genug informiert zu sein. Die Einschätzung, über nicht genügend Informationen zu verfügen, entsteht nicht selten auch im Prozess der eigenen Rollenfindung bzw. Rollenklarheit. Welche Informationen muss welche Rolle haben? Hier müssen alle Akteur:innen lernen, dass manche Informationen nicht zu ihrer Rolle gehören. Dies schließt Wissenschaft ein. Alle Akteure müssen lernen, ihre Rolle gegenüber anderen in dieser Form auch einzufordern. Vor allem Wissenschaft und Lernbegleiter:innen werden durch Eltern in nicht rollenkonforme Themen eingebunden, z.B. wenn die Wissenschaft von den Eltern zu den Lernständen der Schüler:innen befragt wird.

Tab 1 Überblick über Beteiligung der Akteur:innen entsprechend der Schritte des DBR

	Entwicklung (DBR1)	Erprobung (DBR2)	Reflexion/Analyse (DBR3)	Re-Design (DBR4)	Transfer
Schüler:innen	.	beteiligt, aber nicht leitend	Reflexion geplant	geplant	
Pädagog:innen	In Abstimmung mit der Wissenschaft	leitend	Reflexion der analysierten Daten, kommuniziert durch Wissenschaft	Gestaltung neuer, veränderter Formate	
Eltern			Die Ergebnisse werden ihnen kommuniziert und diskutiert.	Sie werden über das Vorgehen unterrichtet.	
Studierende	Entwicklung von Konzepten/Materialien nur in Begleitung von Päd. & Wissens	begleitet durch Päd.	begleitete Analyse der Daten	teilweise eingebunden, unterstützen Päd.	Studierenden dienen in Form von Multiplikatoren in andere Schulen auch dem Transfer.
Wissenschaftler:innen	in erster Linie konzeptionelle Entwicklungen oder problemorientiert		Analyse der Daten	Begleitung der Päd. in der Gestaltung neuer Formate	Entwicklung einer Pädagog:innenakademie, wissenschaftlicher Paper

Neben der Weiterentwicklung dieses Aushandlungsprozesses aller Akteursgruppen, ist es für das Gelingen des Ko-Konstruktionsprozesses wichtig, dass die beteiligten Wissenschaftler:innen sich schulischen Praxen unterordnen. Dies bedeutet u.a. für die Forschungsmethoden, dass die Methodenauswahl immer hinsichtlich ihres Belastungsfaktors für die Schule im gemeinsamen Prozess abgewogen wird. Die Forschung versucht eine Vielzahl von Daten aus dem System – der verwendeten Software – zu ziehen. Zusätzliche Fragebögen werden sparsam eingesetzt, und noch sparsamer sind Formen von Interviews und Beobachtung, da sie immer einen Eingriff in den regulären Schulalltag darstellen. Methoden werden also folglich nicht nur nach der Entsprechung zur Fragestellung, sondern auch hinsichtlich eines minimierten Eingriffes in die Schule gewählt. Dennoch ist eine Methodenvielfalt konstitutiv für die Forschungspraxis.

Diese, in dem Beitrag skizzierte Form der dialogischen Zusammenarbeit ermöglicht u. E. eine Forschungsausrichtung an den Bedarfen der schulischen Praxis einschließlich einer Instrumenten- und Methodenentwicklung, die sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorieentwicklung ermöglicht als auch eine evidenzbasierte Gestaltung schulischer Praxis befördert. Steffens, Heinrich und Dobbelsstein (2019) würden dies als Praxisforschung bestimmen, die notwendigerweise das Vorgehen der Bildungsforschung verändert und neue Anforderung an sie stellt, indem Wissenschaft für die Herstellung einer kritischen Distanz um Methoden ringen muss. Zugleich müssen diese auch stärker verankert werden, u.a. mithilfe von Methoden der qualitativen Forschung, speziell auch der Ethnographie, denn diese helfen bei der Bewahrung von Distanz im Forschungsprozess. Diese Praxisforschung mit ihren gewünschten Folgen für die Forschung tragen neue Potentiale für Schulentwicklung in sich, wie Mintrop (2019) aufzeigt.

6 Literatur und Internetquellen

- Autenrieth, Daniel & Nickel, Stefanie (2021). (Schul)Entwicklung in post-digitalen Zeiten. Die Trias von partizipatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung. Medienimpulse. In: *Digitaler Humanismus* (59) 2. DOI: 10.21243/mi-02-21-18
- Becker, Rolf & Schubert, Frank (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. In: *Köln Z Soziologie*, 58 (2), S. 253–284. DOI: 10.1007/s11575-006-0055-0.
- Drinck, Barbara & Flagmeyer, Doris (2013). Warum sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit Schulforschung beschäftigen sollen. In: Barbara Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–21.
- Gess, Christopher; Rueß, Julia & Deicke, Wolfgang (2014). Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen–Einführung und Praxisbeispiel. In: *Qualität in Wissenschaft*, 8 (1), S. 10–16.
- Heinrich, Martin & Klewin, Gabriele (2019). Evidenzbasierte Steuerung ohne „Evidenztransfer“? Zum Problem der mangelnden Professionssensibilität des Programms der Evidenzbasierung so-wie den Chancen und Grenzen von Praxisforschung als Alternative oder Ergänzung. In: Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Dobbelsstein, Martin Heinrich & Ulrich Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung*. Münster: Waxmann, S. 61–77.
- Huber, Ludwig (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Weblar, S. 9–25.
- Jurczok, Anne (2019): *Schulwahl unter „gleichwertigen“ Einzelschulen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Klewin, Gabriele, & Heinrich, Martin (2019). Schulentwicklung, Praxisforschung und interner Transfer. Das neue FEP-SE-Transfermodell am Oberstufen-Kolleg. In: *WE_OS-Jahrbuch*, 2, S. 117–126. URL: https://doi.org/10.4119/we_os-3192
- Langner, Anke; Frank, Carolin; Friebe, Lucille et al. (2022, i.D.). Das Projekt „Schule inklusiv gestalten“. In: Felix Buchhaupt, Jonas Becker, Dieter Katzenbach et al. (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion Grundschule 2022, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung*, Band 2. Münster: Waxmann, S. 93–113.
- Langner, Anke & Heß, Maxi (2020). Die Universitätsschule Dresden: Das Schulkonzept. In: *WE_OS Jahrbuch*, 3(1), S. 11–36. URL: https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- Langner, Anke; Heß, Maxi & Wiechmann, Katja (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. In: *WE_OS Jahrbuch*, 4(1), S. 187–204. URL: <https://doi.org/10.11576/weos-4948>
- Langner, Anke; Naumann, Matthias & Raschke, Nicole (2021). „Walk and Talk“: Mit Walking Interviews den Nahraum der Schule untersuchen. In: *GW_Unterricht*. Band 164, 4, S. 95–103. URL: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht164s95>
- Langner, Anke (im Druck, voraussichtl. 2022). Digitalisierung kann individuelle Entwicklungswege in Schule unterstützen. In: Lin-Klitzing, Susanne; Di Fuccia, David & Gaube, Thomas (Hrsg.), *Schule nach Corona: Was soll bleiben? (Gymnasium – Bildung – Gesellschaft)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langner, Anke & Jugel, David (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln - Diagnostik im Kontext von Inklusion. In: Anke Langner, Matthias Ritter, Jan Steffens & David Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 133–150. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_6.
- Langner, Anke; Ritter, Matthias & Pesch, Marlis (2020): Das Reallabor Universitätsschule Dresden – forschungsmethodische Grundlagen. In: *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, (2) 1, S. 26–48. DOI: 10.4119/PFLB-3613. 23–48
- Langner, Anke; Naumann, Matthias & Raschke, Nicole (2021). „Walk and Talk“: Mit Walking Interviews den Nahraum der Schule untersuchen. In: *GW_Unterricht 164: Humangeographie meets Geographiedidaktik*, 21 (4), S. 95–102.
- Langner, Anke & Clemens Milker (2021). Corona - eine Krise für die Kooperation? In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1). DOI: DOI: 10.25656/01:23419
- May, Peter; Malitzky, Volkmar & Vieluf, Ulrich (2019). *HSP+*. [Ausgabe ab 2018], 1. Auflage. Stuttgart: Verlag für pädagogische Medien; Ernst Klett Verlag GmbH.
- Mintrop, Rick (2019). Designbasierte Schulentwicklung – ein kurzer Abriss. In: Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Döbelstein, Martin Heinrich & Ulrich Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 35–48.
- Peters, Susanne (2015). Eltern als Kooperationspartner von multiprofessionellen Teams – Impulsgeber für inklusive Schulentwicklung? In: Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 156–161.
- Ritter, Matthias; Bartels, Hannah & Winkler, Anna (2022): Ein Schulversuch als Schule für mein Kind. Welche Motive verbinden Eltern mit dieser Entscheidung? In: *Schulpraxis entwickeln – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung*, 1 (1).

- Ritter, Matthias & Langner, Anke (2020): *Demographie der Schüler*innen der Universitätsschule im Schuljahr 2019/20*. TU Dresden. URL: https://tu-dresden.de/gsw/ressourcen/dateien/universitaetsschule/Demographie_US_2019_20.pdf?lang=de.
- Sacher, Werner (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffens, Ulrich; Heinrich, Martin & Döbelstein, Peter (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In: Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Simone Breit, Peter Döbelstein, Martin Heinrich & Ulrich Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster & New York: Waxmann, S. 11–26.
- Schäpke, Niko; Stelzer, Franziska; Caniglia, Guido et al. (2018). Jointly Experimenting for Transformation? Shaping Real-World Laboratories by Comparing Them. In: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27 (1), S. 85–96. URL: DOI: 10.14512/gaia.27.S1.16.
- Schmitt, Annette (2020): *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. Hürth: Carl Link.
- Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke & Herzig, Bardo (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. URL: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781553187.
- Unger, Hella von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vygotskij, Lev (1987). *Ausgewählte Schriften*. Berlin: Volk und Wissen.