

Der konzeptionelle Kern des Schulversuchs der „Universitätsschule Dresden“ im Corona-Test

Maßnahmenpaket zum gemeinsamen Lernen
trotz Distanz im Modellversuch

Anke Langner^{1,*} & Maxi Heß^{2,**}

¹ Technische Universität Dresden, ² Universitätsschule Dresden

* Kontakt: Weberplatz 5, 01219 Dresden

E-Mail: anke.langner@tu-dresden.de

** Kontakt: Cämmerswalder Str. 41, 01189 Dresden

E-Mail: schulleitung@universitaetsschule.org

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird ein Modell des gemeinsamen Lernens in der Schule und des Lernens auf Distanz in Zeiten von Corona im Rahmen des Schulversuchs Universitätsschule Dresden vorgestellt. Ausgehend von einem kurzen Einblick in das Lernen in dem Schulversuch während der amtlich angeordneten Schulschließung wird das Modell charakterisiert, in dem der Schulversuch seit Schulöffnung am 18. Mai 2020 in der Grund- und Oberschule das Lernen in Gruppen in einem Wechsel zwischen direktem Schulbesuch und Lernen im häuslichen Umfeld ermöglicht. Im Besonderen hervorgehoben werden das Verhältnis von digital gestütztem Lernen und sozialem, direktem Austausch wie auch die pädagogische Methode – das Lernen in Projekten – als der pädagogische Kern des aktuellen Lernens in der Zeit nach Kontaktsperren und der Maßgabe des Social Distancing.

Schlagwörter: Vergemeinschaftung und Lernen, digital gestütztes Lernen, Kooperation, Schulpraxis, Projektarbeit



Einleitung

In den folgenden Ausführungen wird ein Modell des gemeinsamen Lernens in der Schule und des Lernens auf Distanz in Zeiten von Corona im Rahmen des Schulversuchs Universitätsschule Dresden vorgestellt.¹ Der Beitrag entstand, während das hier skizzierte Modell im Schulversuch umgesetzt wurde (Mai/Juni 2020). Ausgehend von einem kurzen Einblick in das Lernen in dem Schulversuch während der amtlich angeordneten Schulschließung wird das Modell charakterisiert, in dem der Schulversuch seit Schulöffnung am 18. Mai 2020 in der Grund- und Oberschule das Lernen in Gruppen in einem Wechsel zwischen direktem Schulbesuch und Lernen im häuslichen Umfeld ermöglicht. Im Besonderen hervorgehoben wird das Verhältnis von digital gestütztem Lernen und sozialem, direktem Austausch, wie auch die pädagogische Methode – das Lernen in Projekten – als der pädagogische Kern des aktuellen Lernens in der Zeit nach Kontaktsperren und der Maßgabe des Social Distancing.

1 Das Lernen unter isolierenden Bedingungen²

Zentral für Lern- und Entwicklungsprozesse ist der soziale Austausch, also der Kontakt miteinander, das Teilen von gemeinsam Erlebtem sowohl zwischen Schüler*innen als auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Der gemeinsame Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen war durch den Lockdown (Schulschließung und Social Distancing im privaten Bereich) vielfach nicht mehr möglich. Einen Ersatz stellte der digital gestützte Kommunikationsweg dar, wenn alle Akteure an eben diesen Zugang bereits vor der Schulschließung pädagogisch herangeführt worden waren, was für den Schulversuch zutrifft. In den ersten sechs Monaten eines Schulbetriebs mit Kontakt konnte eine gute und belastbare Beziehung zwischen den Lernbegleiter*innen³ und den Schüler*innen, aber auch den Eltern etabliert werden und dies eben auch verbunden mit digitaler Unterstützung. So kann festgehalten werden: Der Kontakt zwischen Lehrer*innen an der Schule und Schüler*innen wie auch mit Eltern brach auch trotz Lockdown in dieser Schule nie ab. Denn bereits bis zum Moment der Schulschließung waren Eltern und Lernbegleiter*innen darin geübt, ihre Kommunikation zeitnah und schnell über eine Software umzusetzen. Dieses Medium wurde in der Phase der Schließung – des Übergangs in einen „Lern-Notbetrieb“ – intensiv genutzt, um Eltern in den Entscheidungen und in der Umstrukturierung von einem institutionell geprägten hin zu einem familiär bestimmten Lernen „mitzunehmen“. Während des Lockdown waren über die Software eine stabile Kommunikation und ein zeitnahes kontinuierliches Feedback zu Lernprozessen der Schüler*innen durch die Lernbegleiter*innen gegeben.

Um auch im häuslichen Umfeld stabil über die Software kommunizieren und lernen zu können, durften die Schüler*innen der Jahrgänge 3 und 5 ihre Notebooks mit nach Hause nehmen (auf Grundlage einer Kulanzentscheidung durch den Schulträger). (Der Schulversuch konnte in seinem ersten Schuljahr mit Schüler*innen des 1. bis 3. Jahrgangs und dem 5. Jahrgang starten und wächst jetzt kontinuierlich weiter auf.) Jede*r Schüler*in dieser beiden Jahrgänge verfügte demnach über einen eigenen Rechner auch zu Hause. Dies stellte einen großen Vorteil im Vergleich zu vielen anderen Schulen dar. So entstand während der gesamten Schließzeit der Einrichtung trotz unterschiedlicher familiärer Ressourcen keine Benachteiligung von Schüler*innen hinsichtlich der Nutzung der Software und des damit verbundenen Zugangs zu pädagogischer Begleitung.

¹ Der Schulversuch startete im August 2019.

² Isolation beschreibt ein Verhältnis zur Welt. Wann Bedingungen von einem Subjekt als Isolation wahrgenommen werden, hängt von dem einzelnen Individuum ab, auch wenn es Merkmale gibt, die eben ein solches Erleben der Isolation wahrscheinlicher machen. (vgl. Zimpel, 2009; Jantzen, 1980).

³ Nach dem Konzept des Schulversuchs sind Lehrer*innen und Erzieher*innen sogenannte Lernbegleiter*innen (vgl. Langner & Heß, 2020).

Durch die tägliche ritualisierte Nutzung des Gerätes bereits in den ersten sechs Monaten des Schuljahres sind die Schüler*innen kompetent im Umgang mit ihrem digitalen Endgerät: Sie wissen mit dem Notebook behutsam umzugehen; sie sind darin geübt, Datenmanagement zu vollziehen und mit unterschiedlichen Formaten wie Word-Dokumenten oder pdf-Dateien zu arbeiten; ebenso haben sie gelernt, Informationen im Internet zu recherchieren und zu bewerten – sie haben bereits alle einen „digitalen Führerschein“ erworben. Auch die Reflexion des Lernens im Projekt, das Erfüllen von Meilensteinen und die damit verbundene digitale Portfolioarbeit sind vertraute Arbeitsweisen geworden. Die Schüler*innen sind bereits geübt in einem stärker selbstgesteuerten Lernprozess, was nicht bedeutet, dass sie diesen schon selbst initiieren können. Für sie änderte sich der Umgang mit der Lernmanagement-Software nur dahingehend, dass sie nun im häuslichen Umfeld noch selbstgesteuerter ihre Aufgaben erledigen mussten und die Kooperation beim Lernen nur noch sehr eingeschränkt ermöglicht werden konnte.

Die großen (3. und 5. Jahrgang) wie die kleinen (1.–2. Jahrgang) Schüler*innen der Schule lernten, Videokonferenzen miteinander abzuhalten. Sie mussten sich nun einmal mehr an Gesprächsregeln halten, um eine reibungslose Kommunikation über digitale Konferenzen konstruktiv zu gestalten. Die Schüler*innen des 1. und 2. Jahrgangs lernten im elterlichen Haushalt den Umgang mit dem Mikrofon am Rechner und gewannen Einblicke in die Nutzung der Konferenz-Tools. Diese beiden Jahrgänge waren leider, da es hier noch nicht gelungen war, in den ersten Monaten des Schulversuches den Laptop für die Schüler*innen einzuführen, von der digitalen Ausstattung der Elternhäuser abhängig. Je nach Elternhaus (in denen größtenteils digitale Geräte vorhanden waren) wurden die Kinder notwendigerweise an die Nutzung der Software herangeführt.

Die große Mehrheit der Eltern und Schüler*innen haben ganz selbstverständlich die Angebote der Schule zur Kommunikation angenommen, was das Kontakthalten, das Nutzen von Möglichkeiten des Austauschs von Arbeitsergebnissen und das Einholen fachlicher Beratung durch die Lernbegleiter*innen ermöglichte.

Nicht nur das Lernen der Schüler*innen wurde von der Schule intensiv begleitet, sondern auch die damit verbundene notwendige Kompetenzentwicklung der Eltern. Denn diese wurden nicht nur durch die Schulleitungen sehr umfänglich und immer sehr zeitnah per E-Mail über aktuelle Entwicklungen informiert; sie bekamen auch die Möglichkeit, sich gegenseitig über die Erfahrungen mit dem Homeschooling⁴ auszutauschen. Dafür wurden digitale Konferenzen mit den Eltern in den Stammgruppen zusammen mit den Lernbegleiter*innen der jeweiligen Gruppe initiiert – dieses Angebot nahmen die Eltern dankbar an, wie auch die zwei digitalen Gesamtelternabende mit der Schulleitung, in denen mögliche Konzepte zur Öffnung der Schule vorgestellt wurden und direkte Fragen gestellt werden konnten und wobei auch ein Gefühl von Schulgemeinschaft erfahrbar war.

Die isolierenden Bedingungen konnten durch die digital gestützte Kommunikation für Schüler*innen und Eltern, aber auch für die Lernbegleiter*innen, die auf diesem Weg immer einmal wieder auch einen kleinen Ausschnitt aus dem Leben des Kindes erfahren, gemindert werden. Vor allem in den größeren Jahrgängen konnten sich die Lernbegleiter*innen auch direkt an die Schüler*innen wenden.

⁴ Der Begriff „Homeschooling“ ist nicht korrekt, da er nicht wirklich das ausdrückt, was vollzogen wird, jedoch ist es der Begriff, der gerade verwendet wird und damit auch unter Eltern gängig ist. Im Rahmen des Dresdner Schulversuchs impliziert Homeschooling, dass das Lernen nicht vor Ort in der Schule stattfindet, sondern im häuslichen Umfeld, wie auch, dass das, was gelernt wird, durch die Lernbegleiter*innen der Schule zur Verfügung gestellt wird. Es ist also vielmehr ein „Lernen auf Distanz“, wobei aber auch diese Formulierung für das pädagogische Grundkonzept des Schulversuchs – das verbunden ist mit dem digital gestützten Lernen und dem gemeinsamen Gegenstand, dem Projekt –, kein guter Begriff ist.

2 Lernen unter Abwägung von Hygieneregeln und das Erfahren von Gemeinschaft

Die Bestimmung erforderte vom 18. Mai 2020 an ein neues Modell des gemeinsamen und doch distanzierten Lernens miteinander. Die Universitätsschule Dresden unterliegt wie alle anderen öffentlichen Schulen in Sachsen den Verordnungen des sächsischen Staatsministeriums für Kultus. Dies bedeutet, dass die Schüler*innen an der Oberschule die Möglichkeit erhalten sollen, mindestens einmal in der Woche die Schule zu besuchen. Für die Grundschule gilt, dass eine Betreuung für jeden Tag und jede*n Schüler*in abgesichert werden muss. Für alle Schüler*innen gilt: Die Schulbesuchspflicht ist außer Kraft gesetzt, nicht aber die Schulpflicht. Die Möglichkeit, das eigene Kind vollständig zuhause zu beschulen, war in Sachsen bis Ende Juli 2020 gegeben. Das Erfüllen von Lernaufgaben, welche durch die Schule formuliert und übermittelt werden, ist hierbei jedoch obligatorisch.

Den Schulalltag bestimmen derzeit die Reglementierungen des Infektionsschutzgesetzes zur Eindämmung der Corona-Pandemie umfänglich: Kinder sollen in festen Gruppen in einem festgelegten Raum mit einer Bezugsperson in der Schule lernen und betreut werden. Der personelle Wechsel soll so gering wie möglich sein. Das Sich-Begegnen von Schülergruppen ist zu vermeiden. Für die Universitätsschule sind diese Voraussetzungen aus verschiedenen Gründen äußerst unzutraglich: Zum einen sind die Räume mit 49 Quadratmetern sehr klein für die Besetzung durch eine Gruppe mit 23–25 Schüler*innen. Das Konzept dieses Schulversuchs fußt auf der Basis der maximalen Öffnung sowohl der Räumlichkeiten als auch der Durchmischung der Jahrgänge. Eine Nutzung der Räume als „Klassenräume“ war nie vorgesehen. Zur Kleinheit der Räume kommt deren Einrichtung; es wurde bei der Möblierung im Sinne des Konzeptes eine Vielzahl von sozialen Settings im Raum berücksichtigt. So befinden sich neben einer Sitzcke, Teppichen und Materialregalen maximal zwölf Tische und Stühle in jedem Zimmer. Dies und die viel zu geringe Raumgröße verunmöglichen eine Ganztagesbetreuung der oben beschriebenen Anzahl von Kindern in pädagogisch vertretbarem Maße.

Aufgrund dessen und weil die Universitätsschule einem Schulversuch verpflichtet ist, wurden zwei Modelle eines Rotationsprinzips für den Besuch der Institution entwickelt: eines, welches alle Schüler*innen der Grundschule ganztägig begleitet, jedoch in Kleingruppen teilt und somit immer einen Wechsel von Betreuung und Beschulung vorsieht, und ein weiteres, das – durch die Bereitschaft von Eltern, das Homeschooling in Kleinstgruppen zu ermöglichen – die Begleitung der Schüler*innen im Lernprozess teilweise im häuslichen Umfeld umsetzt. Der Vorteil dieser Variante liegt ganz klar darin, dass eine Betreuung und Begleitung der Schüler*innen in einem pädagogisch sinnvollen Maße erfolgen kann, dass das Personal nicht bis an seine Belastungsgrenzen geführt wird und dass durch weniger Schüler*innen vor Ort Ansteckungsrisiken deutlich minimiert werden. Eine Variante der Betreuung aller Grundschulschüler*innen (125) an fünf Tagen in der Woche in der Schule hätte aufgrund der derzeitigen Kleinheit der Schule eine sofortige Ausreizung und Maximalbelastung der personellen Ressourcen innerhalb der Schule zur Folge. Bei Ausfall einer Lehrperson könnten ganze Schülergruppen nicht mehr beschult werden; zudem würden die Infektionsketten länger, da nicht mehr nur ca. 14 Schüler*innen, sondern fast 28 Schüler*innen durch eine*n Lernbegleiter*in unterstützt werden.

Frühzeitig entstanden auch aufgrund der unzumutbaren Situation, in der Kinder auf Dauer zu Hause ohne realen sozialen Austausch lernen sollten, Modellideen in der Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und wissenschaftlicher Leitung. Eine dieser Vorüberlegungen mündete in das oben erläuterte zweite Modell der Wiedereröffnung des Schulversuchs – einen Wechsel zwischen Phasen des Lernens vor Ort in der Schule und des Lernens in Kleingruppen von ca. fünf Schüler*innen im häuslichen Umfeld. Die Idee dieses Modells ist es, Gemeinschaft für Schüler*innen wieder erfahrbar zu machen und

Lernen mit anderen zu teilen. Das Lernen muss durch die Schule angeleitet sein, aber nicht immer in der Schule stattfinden. Daraus entwickelte sich die Idee, innerhalb von 14 Tagen in den stabilen Kleingruppen jeweils fünf Tage in der Schule und fünf Tage in unterschiedlichen Familien zu lernen. Der Wechsel zwischen den Familien ermöglicht Eltern, wieder in einen kontinuierlichen Arbeitsprozess zu finden; es ist nur noch ein Tag von 14 notwendig, um das eigene und vier zusätzliche Kinder zu betreuen. Innerhalb von 14 Tagen – zehn Arbeitstagen – sind die Schüler*innen fünf Tage in der Schule, und fünf weitere Tage verbringen sie in den Familien dieser fünf Kinder, wobei diese Kindergruppe innerhalb dieser fünf Tage Gruppenhomeschooling immer in einem andern Haushalt der fünf Kinder ist. Dies bedeutet eine familiäre Entlastung. Zugleich wird damit das Risiko von Infektionen nicht vergrößert, da der Kreis der Kontaktpersonen gleich bleibt.

Im Rahmen eines virtuellen Elternabends wurden beide Konzepte vorgestellt, und nach der Abfrage der Bedarfe der Eltern konnte folgendes Modell entwickelt und umgesetzt werden:

In der **Grundschule** werden fünf Gruppen gebildet, die wiederum in zwei Teilgruppen (A/B) unterteilt werden. Jede dieser insgesamt fünf Gruppen (ca. 20–28 Schüler*innen) wird geleitet durch eine*n Lernbegleiter*in und durch eine*n Erzieher*in. Ein Schultag geht von 8.00 bis 13.00 Uhr; in dieser Zeit wechselt die Betreuung der Gruppen A und B zwischen den Erzieher*innen und den Lernbegleiter*innen. Die Schüler*innen der Gruppen A und B werden aber nicht gemischt. Die bzw. der Lernbegleiter*in und der bzw. die Erzieher*in bleiben für die gesamte Gruppe konstant. Eine*r betreut A und der bzw. die andere B, und dies muss aufgrund der unterschiedlichen Professionalität wechseln. Die Gruppen haben in einem Rotationsprinzip präsenze Lernzeit in der Schule vor Ort. Diese fünf Gruppen in der Grundschule sind wie folgt differenziert:

- Zwei Gruppen sind aus Schüler*innen zusammengesetzt, die – wenn sie keine Lernzeit in der Schule haben, die zwei bzw. drei Tage in der Woche umfasst – einzeln oder mit Geschwisterkindern Homeschooling erfahren.
- Zwei Gruppen erfahren, wenn sie nicht explizite Lernzeit in der Schule haben, eine Betreuung in der Schule. Diese Gruppen haben an drei Tagen in der Woche durch den bzw. die Lernbegleiter*in angeleitete Zeiten.
- Eine fünfte Gruppe verbringt das Homeschooling nicht allein zu Hause, sondern in einer Gruppe von ca. fünf Schüler*innen. In dieser Gruppe lernen die Schüler*innen auch vor Ort in der Schule; sie planen und erarbeiten sich ein Projekt gemeinsam, angeleitet durch den bzw. die Lernbegleiter*in.

Dieses letzte Modell lebt von der Vernetzung von Eltern, die sich miteinander absprechen, an welchen „Homeschooling-Tagen“ die Kinder in welcher Familie begleitet werden. Zugleich ermöglicht auch dieses Modell, dass Eltern bis auf einen Tag innerhalb von 14 Tagen ihrer Arbeit regulär nachgehen können. Zugleich entspannt es die Situation in der Schule hinsichtlich der Anzahl der Schüler*innen, die vor Ort lernen und betreut werden. Die Gruppenpräsenz folgt einem Rotationsprinzip, so dass sie in einer Woche zwei und in der anderen Woche drei Tage vor Ort in der Schule sind. (Nicht bei allen Gruppen gilt Montag/Dienstag in einer und Mittwoch bis Freitag in der zweiten Woche, da auch versucht wurde, wenn Eltern montags und freitags Homeschooling gewährleisten konnten, dem mit spezieller Gruppenbildung zu entsprechen.) So entsteht folgendes Modell für die Grundschule:

Tabelle 1: Unterrichtsmodell für die Grundschule

Gruppe		Woche A	Woche B
Smarte Smarties	Zwei Gruppen, die, wenn sie nicht in der Schule sind, allein zu Hause im Homeschooling lernen.	Mo–Di = Home-schooling Mi–Fr = in der Schule	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Home-schooling
Entdecker	Zwei Gruppen, die, wenn sie nicht in der Schule sind, allein zu Hause im Homeschooling lernen.	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Home-schooling	Mo–Di = Home-schooling Mi–Fr = in der Schule
Findige Erfinder	Eine Gruppe, die, wenn sie keine Lerneinheit durch Lernbegleiter*innen hat, in der Schule betreut wird.	Mo–Di = Betreuung Mi–Fr = Lernbegleiter*innen	Mo–Mi = Lernbegleiter*innen Do–Fr = Betreuung
Cleverclub	Eine Gruppe, die, wenn sie keine Lerneinheit durch Lernbegleiter*innen hat, in der Schule betreut wird.	Mo–Mi = Lernbegleiter*innen Do–Fr = Betreuung	Mo–Di = Betreuung Mi–Fr = Lernbegleiter*innen
Forscher	Zwei Gruppen, die jeweils aus drei kleinen Gruppen bestehen; diese fünf Kinder lernen, wenn sie nicht in der Schule sind, abwechselnd in unterschiedlichen Familien miteinander.	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Gruppen-Homeschooling	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Gruppen-Homeschooling
Home-schooler	Vereinzelte Schüler*innen, die – nur durch die Eltern angeleitet – mit dem durch die Lernbegleiter*innen vorgegebenen Material lernen.		

Darüber hinaus gibt es vereinzelt Eltern an der Universitätsschule, die sich für eine komplette häusliche Beschulung entschieden haben, was bei der aktuellen Rechtslage noch möglich ist. Dieses wie auch das Homeschooling, das im Wechsel mit dem Lernen vor Ort in Schule der Schule stattfindet, erfolgen digital gestützt. Die Lernbegleiter*innen an der Universitätsschule haben so Präsenzlernbegleitung ebenso wie digital begleitetes Lernen zu vollziehen. Mit diesem beschriebenen Modell wurde der Ganzttag der Universitätsschule zugunsten einer personell angemessen intensiven Betreuungszeit komplett beschnitten – dies kann für den Schulversuch nur einen Übergang darstellen.

In der **Oberschule** wird ein ähnliches Modell umgesetzt, ohne Betreuungszeiten und auch unter Berücksichtigung des Umfangs, in dem Eltern Lernbegleitung leisten können. Die Eltern in der Oberschule haben kein Anrecht auf Betreuung, jedoch führt jede familiäre Entspannung auch zu besseren Lernrahmenbedingungen für die Schüler*innen. Daher wurde sich auch hier für ein Rotationsprinzip nach Rückmeldung der Eltern entschieden. Dadurch entstehen Gruppen mit fast täglicher schulischer Anwesenheit (hier haben Eltern deutlich gemacht, dass sie die Betreuung ihres Kindes nicht leisten können) und Gruppen, die im gleichen Rhythmus sind wie in der Grundschule, d.h., innerhalb von 14 Tagen ca. fünf Tage in der Schule vor Ort lernen.

Tabelle 2: Unterrichtsmodell für die Oberschule

Gruppe		Woche A	Woche B
Mutige Mammuts	Die Gruppe wird vier Tage der Woche in der Schule betreut.	Mo–Do = in der Schule Fr = Homeschooling	
Kreative Köpfe	Die Gruppen wechseln zwischen Lernen vor Ort in der Schule und Homeschooling in Gruppen.	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Homeschooling	Mo–Di = Homeschooling Mi–Fr = in der Schule
Schnuckelige Sterne	Die Gruppen wechseln zwischen Lernen vor Ort in der Schule und Homeschooling (einzeln).	Mo–Di = in der Schule Mi–Fr = Homeschooling	Mo–Mi = in der Schule Mi–Fr = Homeschooling
Kluge Köpfe		Mo–Di = Homeschooling Mi–Fr = in der Schule	Mo–Mi = Homeschooling Do–Fr = in der Schule
Frische Früchtchen		Mo, Do, Fr = in der Schule Di–Mi = Homeschooling	Do–Fr = in der Schule Mo–Mi = Homeschooling
Home-schooler	Einzelne Schüler*innen, die – nur durch die Eltern angeleitet – mit dem durch die Lernbegleiter*innen vorgegebenen Material lernen.		

Durch diese Umsetzung in der Grund- und Oberschule – alle Schüler*innen befinden sich im regulären Schulbetrieb in einem Gebäude – kann die Gesamtanzahl von Schüler*innen in dem Gebäude deutlich reduziert werden; damit verkürzen sich auch mögliche Infektionsketten. Zugleich kann auch in der Oberschule ein kontinuierliches pädagogisches Verhältnis zwischen Schüler*innen und Lernbegleiter*innen entstehen. Aufgrund der u.U. sehr belastenden Situation für die Schüler*innen in den letzten acht Wochen wurde sich bewusst für die Fokussierung der pädagogischen Beziehungsarbeit entschieden und damit gegen die Zentralität der Vermittlung der Fachlichkeit, damit Schüler*innen wieder ankommen können in Schule und das Erlebte bearbeiten können.

3 Digital gestütztes Lernen ermöglicht soziale Kontakte, aber keinen sozialen Austausch

Das Digitale spielt eine zentrale Rolle in der Begleitung der Schüler*innen während der Kontaktsperren wie auch maßgeblich in der aktuellen Umsetzung eines Wechsels zwischen Lernen in der Schule und im häuslichen Umfeld. Wichtig ist bei dem Terminus *digital*, dass es sich um ein *digital gestütztes* Lernen handelt, denn das Lernen an sich kann nicht digital erfolgen. Lernen ist ein sozialer Prozess, bei dem sich interpsychische Veränderungen intrapsychisch abbilden. Die Kulturhistorische Theorie beschreibt dies als den Aufbau von höheren psychischen Funktionen (Vygotskij, 2003). Das Denken und auch das Sprechen entstehen durch den sozialen Austausch, durch den Dialog zwischen Menschen. Das, was in einem Dialog zwischen den Menschen verhandelt wird, verändert Denk- und Wahrnehmungsprozesse. Der zwischenmenschliche, ganzheitliche Dialog kann nicht ersetzt werden; dies haben die letzten Wochen des Ausschlusses – des Lebens unter isolierenden Bedingungen – einmal mehr deutlich gezeigt. Videokonferenzen

zen können nur bedingt den sozialen Austausch unterstützen, weil sie keine ganzheitliche Wahrnehmung ermöglichen. Dennoch waren die digitalen Angebote in Phasen der Isolation ein wichtiges Instrument, um Kontakt zu Mitschüler*innen zu halten und auch Erfahrungen teilen zu können. Sie ermöglichten Kommunikation sowohl in Form von Chats oder als auch von Videokonferenzen. Zugleich bestand eine Art „virtuelles Klassenzimmer“, in dem sowohl Sachthemen gemeinsam besprochen als auch ein sozialer Austausch gepflegt werden konnten.

Digital gestützt meint nicht nur die Ermöglichung von Kontakt und Kommunikation, sondern es versucht auch, das Wechselverhältnis von digital und analog stärker in den Blick zu nehmen: Das Analoge ist nicht gleich das Digitale. In der aktuellen Diskussion im Kontext von Bildung geht es vor allem darum, Inhalte digital zur Verfügung zu stellen. Darauf wurde vor allem unter dem Lockdown sehr stark fokussiert. Es entstanden viele Plattformen, die Lehrer*innen darin unterstützen, Materialien zusammenzustellen. Dies kennzeichnet jedoch nur einen sehr begrenzten Bereich des Digitalen – den Content. Dieser ist nicht irrelevant, aber er charakterisiert nur die Oberfläche des Lernens: Lernprozesse benötigen Inhalte, aber diese stellen nicht den Kern des Lernprozesses dar. Es ist dringend notwendig, konzeptionell zu erarbeiten, wie sich die Pädagogik des Digitalen bedient und dessen Einsatz in Bildungsprozessen mit seinen Möglichkeiten gerecht wird. Es soll an dieser Stelle in Ansätzen am Coding (als der Vermittlung von Grundkenntnissen im Programmieren) dargelegt werden, was dies bedeuten könnte: Schüler*innen lernen über das Coding sehr stark spielerisch die Logik von Algorithmen. Dieses Logik-Verständnis ist transformierbar für sie, u.a. in die Herstellung von Struktur, und die Einhaltung einer Logik kann Schüler*innen helfen, Handlungen zu planen und Probleme zu lösen. Zudem, so wird im Schulversuch deutlich, hilft dies vielen Schüler*innen, nicht nur bestimmt Schritte im Umgang mit dem Laptop zu üben, sondern sich die Logik dieses Gerätes zu erschließen und folglich einen selbstbestimmten Umgang zu entwickeln.

Neben der Erweiterung von Lernmedien birgt das Digitale die Ressource, bei der Organisation des Lernprozesses zu unterstützen. So wird im Rahmen des Schulversuchs Universitätsschule Dresden das Digitale sowohl für die Schulorganisation als auch für die individuelle Lernplanung und -dokumentation eingesetzt (Langner & Heß, 2020).

In diesem Sinne ist das Digitale bei der Umsetzung des Lernens im Wechsel zwischen Homeschooling und Lernen in der Schule eine wichtige Unterstützung, denn damit wird Transparenz über Prozesse u.a. geschaffen, wenn den Schüler*innen ihre Wochenpläne im Sinne des Ablaufs immer tagesaktuell angezeigt werden, der Kontakt mit Eltern darüber eng gehalten wird, alle Formalitäten der Einwilligung und des Einverständnisses, z.B. zum Datenschutz, digital verwaltet und administriert werden und damit Lehrer*innen entlastet werden. Hinsichtlich des Lernmanagements in den aktuellen Zeiten ermöglicht die Software ihnen, den Schüler*innen in der Lernmanagement-Software tagesaktuell Aufgaben zu erteilen und auf diese zügig Rückmeldung zu geben. Zudem können die Lehrer*innen im Rahmen von kleinen Quiz auch Wissensbestände der Schüler*innen „nachvollziehen“.

In der nun gestarteten Phase von parallelem Heim- und Präsenzunterricht wird es mehr und mehr darum gehen, neben den individuellen Arbeitsaufträgen auch gemeinsame Projekte zu bewältigen und diese kooperativ Schritt für Schritt weiterzuentwickeln. Auch hierfür wird die Software zentral sein, da sie Kommunikation und gemeinsame Dokumentation ermöglicht. Begleitet wird dieses Lernen durch die Lernbegleiter*innen, die auch in Zeiten des Heimplernens (zwei bis drei Tage in der Woche) ein direktes Feedback leisten können und den Erwerb neuer Kompetenzen oder erworbener Lernbausteine für die Schüler*innen und Eltern dokumentieren. Dies ist für alle – auch für die Eltern – eine transparente Form um nachzuvollziehen, was bisher in welchem Umfang gelernt wurde. Trotz alledem entstehen in dieser Schule viele Resultate, die durch Hände erschaffen und auch von Händen geschrieben werden. Das digital gestützte Lernen schließt

diese klassischen analogen Arbeitsformen keineswegs aus. Zudem haben die Schüler*innen zusätzlich die Möglichkeit, ihre Ergebnisse durch Fotos zu dokumentieren.

Digital gestütztes Lernen bedeutet vor allem, dass Pädagog*innen die Herausforderung annehmen, dass Schüler*innen sich bereits selbst in der virtuellen Welt bewegen und sie einen verantwortungsvollen Umgang damit finden müssen. Dies impliziert, sich der Gefahren und Möglichkeiten der virtuellen Welt bewusst zu werden, die Mechanismen der virtuellen Welt in Differenz zur realen Welt kennenzulernen, zu wissen, was mit der virtuellen Welt verbunden wird, zu lernen, Informationen zu analysieren und zu bewerten und für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu nutzen.

4 Der pädagogische Kern des aktuellen Lernmodells

Im Anschluss an das Dargestellte stellt sich die Frage, was die Schüler*innen, begleitet durch die Lernbegleiter*innen, vor Ort lernen sollen und was digital gestützt im Home-schooling allein oder in Gruppen vollzogen werden soll. Was kann der Kern des pädagogischen Begleitprozesses oder von Bildungsprozessen in diesen Zeiten sein, die von sozialer Distanz geprägt sind? In bildungspolitischen Stellungnahmen wird diese Frage mehr oder weniger damit beantwortet, dass es um den Kompetenzerwerb in Mathematik, Deutsch und der Fremdsprache gehen muss. Dies verkürzt Bildungsprozesse auf eine Wissensaneignung und einen Kompetenznachweis in den Kulturtechniken.⁵ Das pädagogische Konzept des Schulversuchs setzt an der Didaktik von Klafki (2007) an, d.h., individueller Sinn und gesellschaftliche Bedeutung sind für den pädagogischen Vermittlungsprozess ausschlaggebend. Kulturtechniken werden in diesem Verständnis, wie auch durch Feuser dargelegt (1989), zu notwendigen Werkzeugen, sind aber nicht die Bildung selbst. Daran anschließend stellt sich die Frage: Was ist für Schüler*innen in dieser Situation – dem Erfahren von sozialer Isolation, von Angst um die Gesundheit von Angehörigen, von Existenzängsten der Eltern, der Verarbeitung dessen, was eine solche Pandemie für das eigene zukünftige Leben, für die eigene Identität bedeutet – sinnvoll? Kann Mathematik und Deutsch in diesen Momenten Sicherheit geben? Kann dieser Lernstoff dabei unterstützen, die Veränderungen zu verstehen – letzteres unter der Bedingung, dass er als Werkzeug genutzt wird, um individuell Bedeutsames erklären zu können? Sinnhaftigkeit für jede*n einzelne*n Schüler*in kann nur dort entstehen, wo das Lernen an Bedeutsames oder Erfahrenes anknüpft, z.B. an den Umgang mit Corona in der Gesellschaft, in der eigenen Familie, an die Erfahrungen mit den neuen und veränderten Lebensbedingungen. An dem individuell Bedeutsamen anzuknüpfen, wurde an der Universitätsschule Dresden bereits vor der Wiedereröffnung des Schulversuches durch eine Reihe von Corona-Challenges vollzogen, indem eine Lernbegleiterin der Oberstufe ein Online-Format (Padlet) für die Schüler*innen der Oberschule anlegte. In den einzelnen Aufgaben (Corona-Challenges) waren die Schüler*innen aufgefordert, ihre Gedanken, Fragen und Ideen zu Corona zu teilen. Sie hatten die Möglichkeit, Geschichten zu schreiben, Alltagsmomente zu teilen und auch sich über ihre Ängste hinsichtlich der Nachrichten zu Corona auszutauschen. Ohne den Auftrag aus der Mathematik, sich mit Balkendiagrammen auseinanderzusetzen, in Deutsch, sich mit dem Genre Bericht zu befassen, in Geographie, die Länder dieser Welt zu verorten, taten die Schüler*innen dies über die Auseinandersetzung mit Corona. Denn es war für sie sinnvoll, und sie vollzogen nichts Anderes als Mathematik-, Deutsch-, Geographieaufträge und v.a.m. Auf diesem Wege erlangten Fachinhalte Bedeutsamkeit. Die Schüler*innen konnten sich gegenseitig über das Format Rückmeldungen geben und auch Dinge gemeinsam bearbeiten. Damit war ein Moment von Kooperation geschaffen – jedoch nur digital vermittelt – in einer Zeit, in der sie in ihrem Lernprozess vereinzelt waren. Aus dieser

⁵ An dieser Stelle kann und soll dieser unbedingt notwendige Diskurs, was eine solche gesellschaftliche Krise für die Perspektive auf Bildung bedeuten könnte und müsste, nicht geführt werden.

Auseinandersetzung sind Ideen für Projekte entstanden, die sich mit Fragen um Corona auseinandersetzen, oder aber auch konkrete Wünsche, die über viele Wochen unerfüllt blieben, wie ein regelmäßiges Fußballtraining. Ein ähnliches Format war und ist das Regenbogenbuch, das aktuell zu einem Dokument des Erlebten in der Phase des Lockdown der Schüler*innen der Grund- und Oberschule wächst. In ganz unterschiedlichen Formaten erzählen sich die Schüler*innen in diesem Buch von ihrem Erlebten, von dem, was sie in dieser Zeit schön fanden, und von dem, was sie so unglaublich vermisst haben.

Die Schüler*innen sind folglich mit neuen Projektideen in die Schule zurückgekehrt und haben die Entscheidung unterstützt, auch weiterhin – unter den jetzt erschwerten Bedingungen des Schulalltags – das Projektlernen als Kern des Pädagogischen beizubehalten. Das Festhalten an der Methode Projektlernen fußt auf unserer Überzeugung, dass nur mit dem Lernen im Projekt der individuellen Sinnhaftigkeit Rechnung getragen werden und eine Differenzierung zwischen den Schüler*innen hinsichtlich ihrer Zone der aktuellen Entwicklung und ihrer Zone der nächsten Entwicklung erfolgen kann (Vyjgotskij, 2002). In der Schule vor Ort erfolgt nun die Etablierung der Projekte der Schüler*innen. Die Schüler*innen werden sich folglich in den nächsten Tagen in ihren Gruppen in Projektgruppen organisieren und gemeinsam Projektpläne entwickeln, um anschließend gemeinsam vor Ort in der Schule oder digital vernetzt an den Projekten zu arbeiten. Im Unterschied zur Zeit vor der Schulschließung ist es aktuell aufgrund der Richtlinien des Landes Sachsen zur Umsetzung von unterschiedlich zu ergreifenden Maßnahmen in Grund- und Oberschulen nicht mehr möglich, ein jahrgangsübergreifendes Lernen zwischen dem dritten und dem fünften Jahrgang anzubieten.

Bei den Gruppen, die auch gemeinsam das Homeschooling absolvieren, wird versucht, dass diese Gruppen jeweils gemeinsame Projekte bearbeiten. Dies ist möglich, da ein Projekt auch differente Interessen unter einer gemeinsamen Fragestellung sehr gut bündeln kann. Aus den Projekten entstehen Bedarfe oder auch Aufträge, bestimmte fachliche Inhalte zu vertiefen oder sich anzueignen. Wenn der bzw. die Schüler*in beispielsweise am Ende einen Bericht über das Projekt schreiben soll, dann muss er bzw. sie sich vorher damit auseinandersetzen, wodurch sich ein Bericht auszeichnet. Aus den Projekten erwachsen die Aufgaben für das Arbeiten in den sogenannten Werkstätten, die sehr stark fachlich geprägt sind; folglich werden sie auch von dem bzw. der Fachlehrer*in aus der Ferne begleitet. In der aktuellen Situation finden diese Werkstätten im Lernprozess zu Hause statt. Die Materialien dafür sind für die entsprechenden Schüler*innen digital verfügbar, und in regelmäßigen Abständen sind virtuelle Werkstatttreffen mit dem bzw. der Fachlehrer*in und anderen Schüler*innen, die sich auch mit diesen Fragen beschäftigen, digital möglich. Die erfüllten Arbeitsaufträge laden die Schüler*innen auf eine digitale Plattform und erhalten ein Feedback durch den bzw. die Fachlehrer*in oder den bzw. die Lernbegleiter*in, die das Projekt begleiten. Diese dokumentieren die erreichten Lernschritte in den Lernpfaden, die für die jeweiligen Schüler*innen, Lernbegleiter*innen und Eltern einsichtig sind.

Diese Art der Kopplung von Werkstatt und Projekt ist nicht nur für die Sinngebung auf der Seite der Schüler*innen relevant, sondern ermöglicht auch eine kohärente Begleitung, indem in Projekten der Lern- und Entwicklungsstand der Schüler*innen durch den bzw. die Lernbegleiter*in kontinuierlich beobachtet und festgehalten werden kann. Der bzw. die Fachlehrer*in beurteilt Arbeitsaufträge zusätzlich hinsichtlich der fachlichen Kompetenz. Durch den bzw. die Lernbegleiter*in in den Projekten muss festgehalten werden, in welcher Lern- und Entwicklungssituation der bzw. die jeweilige Schüler*in sich befindet. Damit muss die Einschätzung der Lebenssituation verbunden werden, in der das Homeschooling stattfindet. Dies ist relevant, damit Lernangebote sowohl im Projektlernen als auch im Werkstattlernen an die Lebenssituation des Schülers bzw. der Schülerin anschließen. Nur so kann ein für die Schüler*innen passendes Angebot entwickelt werden. Darin lag unter anderem die Schwierigkeit in der Begleitung des

Lernprozesses während der Schulschließung (Lockdown) durch die Lernbegleiter*innen, die kaum einen Einblick in die differenten Lebensrealitäten von Schüler*innen hatten.

5 Wissenschaftliche Bezugspunkte des Modells

Im Folgenden sollen vier zentrale Bezugspunkte herausgehoben werden, die für das beschriebene Modell wie auch für den Schulversuch grundlegend sind: das Soziale im Lernprozess, die Zone der nächsten Entwicklung, die Sinnhaftigkeit im Lernprozess und die eigene Identitätsarbeit als Grundlage einer psychosozialen Integrität.

Das dargestellte Modell zielt darauf, dass Schüler*innen in kleinen Gruppen lernen können, in denen ihnen ein ganzheitlicher sozialer Austausch möglich ist. Bezugnehmend auf die Kulturhistorische Theorie ist der soziale Austausch grundlegend für Lern- und Entwicklungsprozesse, denn nur das, was zunächst interpsychisch ist, kann intrapsychisch werden, und über diesen Weg bauen sich höhere psychische Funktionen auf (Lurija, 1970). An der Beschreibung der Zeigegeste durch Vygostkij wird dies sehr gut deutlich und nachvollziehbar: Zunächst steht die Geste an sich – das Kind bewegt seine Hand, möglicherweise ohne Intention. Das sehen Bezugspersonen, die dieser Geste Bedeutung zuweisen – die Geste steht für andere (Vygostkij, 1987). Die Bezugspersonen zeigen eine Reaktion auf eine Aktion des Kindes. Durch das mehrfache Wiederholen lernen Kinder: auf eine Aktion folgt eine Reaktion – ein wichtiges Element, um sich des gemeinsamen Dialoges zu versichern. Damit wandelt sich zugleich die Geste für das Kind zu einer, die für sich selbst steht, da sie nicht nur eine Reaktion bei der Bezugsperson einfordert, sondern auch für das Individuum Bedeutung vermittelnd ist. „Das Individuum wird für sich zu dem, was es an sich ist, nur durch das, was es für andere ist“ (Vygostkij, 2002, S. 235). Entwicklung vollzieht sich über das Soziale. Ist der soziale Austausch eingeschränkt, muss dies durch das Individuum im Entwicklungsprozess kompensiert werden. Wie gut es dem-/derjenigen gelingt, ist bedingt durch die Umfänglichkeit der Isolation, durch das Unterstützungssystem, das Erfahrene zu verarbeiten, und/oder durch die bisherigen Lebenserfahrungen und entwickelten Kompensationsstrategien, um mit dem Ausschluss und dem verhinderten Dialog umzugehen (Feuser, 1995). Durch die kritische Behindertenpädagogik konnte gezeigt werden, dass sogenannte Symptome einer geistigen Behinderung nicht Charakteristika des sogenannten Syndroms, sondern die Folgen von Gewalterfahrungen sowie sozialer Isolation oder Ausschluss sind (Jantzen, 1992; Feuser & Jantzen, 2014). Daraus abgeleitet ist der pädagogische Auftrag in der aktuellen Situation eindeutig: Die Schüler*innen müssen darin begleitet werden, das Erlebte – den sozialen Ausschluss – zu verarbeiten und dies möglichst in Gruppen. Es müssen kleine Gemeinschaften gebildet werden, in denen gelernt, aber auch wechselseitig die psychosoziale Integrität gestärkt werden kann.

Um pädagogisch ein gelingendes Lernumfeld zur Verfügung stellen zu können, braucht es das Wissen über die aktuelle Lern- und Entwicklungssituation wie auch über die Ausgangssituation (Vygotskij, 1987). Damit Lehrer*innen den Lern- und Entwicklungsprozess ihrer Schüler*innen einschätzen können, benötigen sie Wissen über die aktuelle Lebenssituation der Schüler*innen. Lernangebote und -begleitung müssen sich zwischen der Zone der aktuellen Entwicklung – dem Niveau, auf dem das Kind die Aufgabe selbstständig lösen kann – und der Zone der nächsten Entwicklung – jenem Niveau, auf dem Aufgaben unter Anleitung, unter der Mithilfe der Pädagog*innen gelöst werden – bewegen (Vygotskij, 2002, S. 352); dann wird die Entwicklung auch gelingen können. Eine Einschätzung eben dieser Entwicklungssituation eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin ist nur sehr begrenzt digital gestützt möglich. Vielmehr sind dafür die Beobachtung im Lernprozess und eine multiperspektivische Sichtweise notwendig (Langner & Jugel, 2019). Zugleich kann auch das Vollziehen der Zone der nächsten Entwicklung eben nur im Austausch mit den Lernbegleiter*innen oder den Peers vollzogen werden.

Das gemeinsame *Teilen* ist tragend für die Entwicklung der jeweiligen Identität von Schüler*innen, denn diese werden über einen sozialen Aushandlungsprozess, in dem der individuelle und der soziale Sinn verhandelt werden, gebildet (vgl. Langner, 2009). Das Individuum ist auf eine sinnhafte Verortung seiner selbst in der Gesellschaft zurückgeworfen. Das bedeutet, dass das Eigene sich nur im Abgleichen mit dem Anderen und über das Teilen mit den Anderen herausbilden kann. In der aktuellen Situation – der Coronakrise – gerät nicht nur der individuelle, sondern auch der soziale Sinn ins Schwanken; letzterer muss am besten durch eine mit anderen geteilte Wissensaneignung vollzogen werden (Berger & Luckmann, 2004, S. 64). Damit individueller Sinn entstehen kann, müssen Individuen tätig werden. Dies bedeutet weniger das Handeln als vielmehr das Motiv zu handeln, verbunden mit Emotionen. Dabei sollten die Kinder pädagogisch oder durch Gleichaltrige unterstützt werden, um nicht unter isolierenden Bedingungen Identitätsarbeit leisten zu müssen. Das hier beschriebene Teilen erfolgt in allen sozialen Interaktionsprozessen und am einfachsten auch in Lernprozessen in der Schule, wenn sie für die Schüler*innen sinnhaft sind. Sinn kann nicht von außen gegeben werden, sondern entsteht über die Tätigkeit des Individuums (Leont’ev, 1973). Er ist folglich individuell und stark an Emotionen gekoppelt. Der individuelle Sinn ist individuell erfahrbar, aber nur über Bedeutung teilbar mit anderen (Jantzen, 1992, S. 135). Alle Lern- und Entwicklungsprozesse sind auch ein Teil der Identitätsverhandlung oder der Arbeit an der eigenen Identität – wie stark, ist durch das Individuum zu entscheiden. Folglich gilt das Beschriebene auch für das Lernen: Es muss sinnhaft sein für jedes einzelne Individuum, und es wird über die gesellschaftlich vermittelte Bedeutung gemeinsam teilbar. Zentrale Werkzeuge zur Vermittlung von Bedeutung sind die Kulturtechniken, die aber nur das Werkzeug sind. Die Sinnhaftigkeit des Lernens kann sich nur in der jeweiligen Lebenssituation des Schülers bzw. der Schülerin einstellen (Langner, 2019). Um dem didaktisch gerecht zu werden, bedarf es Konzepte wie der kritisch-konstruktiven Didaktik von Klafki (2007) und der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (1989). Vor allem Feuser plädiert für ein Lernen in Projekten, um individuelle Lernwege in Kooperation am gemeinsamen Gegenstand differenziert zu ermöglichen (2011).

6 Fazit

Die Wiederaufnahme eines eingeschränkten Schulbetriebes an der Universitätsschule Dresden stellte den Schulversuch – wie auch viele andere Schulen – vor große Herausforderungen: insbesondere die Planung eines funktionierenden Schullebens zu realisieren, welche die unterschiedlichsten Bedürfnisse aller an diesem Schulversuch beteiligten Personenkreise bestmöglich berücksichtigt und dem konzeptionellen Entwicklungsprozess entspricht.

Im Sinne der Schüler*innen waren die Prämissen: regelmäßige schulische Kontakte zu Mitschüler*innen und Lernbegleiter*innen sowie regelmäßige, feste Lernzeiten vor Ort, kleine, überschaubare Gruppengrößen, die ein intensives Begleiten in Projektarbeit und die Analyse des Lernstands durch die Lernbegleiter*innen ermöglichen, auch unter Beachtung der räumlichen und konzeptionellen Gegebenheiten, sowie das Schaffen einer angstfreien (Lern)Atmosphäre. Das Ziel sollte es sein, ein Modell zu entwickeln, welches die Schüler*innen einerseits nicht wieder so schnell in isolierende Bedingungen bringt (z.B. durch kürzere mögliche Infektionsketten in kleineren Gruppen) und sie andererseits in ihrem schulischen Lern- und Entwicklungsprozess so stark wie möglich von den elterlichen Ressourcen unabhängig macht.

Im Sinne der Eltern: regelmäßige, feste Lernzeiten vor Ort, eine behutsame Begleitung der Kinder in der Phase der Schulöffnung bei gleichzeitiger Minimierung des Infektionsrisikos und entsprechender Rücksichtnahme auf Kinder und Eltern, welche einer Risikogruppe angehören. Auch wurden der Wunsch und die Möglichkeit des Home-schoolings berücksichtigt.

Im Sinne der Lernbegleiter*innen: die Minimierung des Infektionsrisikos, auch durch die pädagogisch sinnhafte Begleitung kleiner Gruppen in dafür ausgelegten Räumen, die Ermöglichung der Erfassung der individuellen Kompetenzentwicklung der Schüler*innen durch zielgerichtete Beobachtungen und Begleitung im Lernprozess, die Schaffung von Zeiten, in denen der Lernprozess angemessen digital gestützt begleitet werden kann; besonders wichtig war hierbei auch die unbedingte Einhaltung des Arbeitszeitmodells, welches sich von anderen Schulen unterscheidet (vgl. Langner & Heß, 2020).

Mit dem hier skizzierten Modell verbunden ist die Hoffnung, dass im Fall von Infektionen die Träger*innen besser isoliert werden können, so dass die Infektion nicht zu einer vollständigen Schulschließung führen muss. Ebenso ist damit die Zuversicht verbunden, dass dies möglicherweise ein Modell ist, von dem es sich lohnt zu prüfen, ob es nicht auch bei wieder erhöhten Infektionszahlen ein Weg wäre, Schüler*innen in kleinen Gemeinschaften lernen und gemeinsam erleben zu lassen; ob es also eine Alternative sein könnte, um Schüler*innen nicht wieder in isolierende Bedingungen zu „schicken“.

Durch die Umsetzung des Rotationsprinzips und die Kombination von schulischem Lernen und dem in familiärer Umgebung kann den Bedarfen aller Beteiligten Rechnung getragen werden. Zudem ermöglicht es, dem Grundansatz des Schulversuchs – dem Lernen in Projekten – weiter nachzukommen und die entsprechend dafür notwendigen Lernsettings zur Verfügung zu stellen. Was dem Schulversuch mit diesem Modell nicht gelingt, ist das Aufrechterhalten des Ganztagsbetriebes, der für die Grund- und Oberschule eine zentrale Säule des Konzepts darstellt. Aufgrund der aktuellen Ressourcenzuweisung für den Schulversuch ist die Umsetzung des Ganztags des Schulversuchs nicht möglich. In Sachsen besteht keine Möglichkeit einer Ressourcenausstattung für einen gebundenen Ganztags, es besteht nur das Konzept von Schule und Hort; dagegen hat sich der Schulversuch ausgesprochen.⁶ Die Bedeutsamkeit eines gebundenen Ganztags gerade auch in dieser Zeit wird damit alles andere als in Frage gestellt. Vielmehr wurde sich für einen im Sinne der Bedürfnisse der Kinder pädagogisch sinnvollen und bezüglich des Infektionsrisikos angemessenen Betreuungsschlüssel entschieden – und dieser hat eine personelseitige Absicherung des Ganztags nicht mehr zugelassen.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, die Diskussion um Modelle der Umsetzung von Lernen unter Bedingungen von Corona anzuregen bzw. zu öffnen. Das vorliegende Konzept der Schulöffnung wird unseres Erachtens den pädagogisch notwendigen Begleitprozessen von Schüler*innen sowohl während ihres Lernens als auch in der Verarbeitung dieser Krise gerecht. Inwiefern dieses Modell auch unter einem steigenden Risiko von Infektionen aufrechtzuerhalten ist, weil es Infektionsketten deutlich verkürzt, aber Schüler*innen nicht wieder in soziale Isolation schickt, ist durch Expert*innen auf dem Gebiet der Virologie und Epidemiologie zu prüfen.

Literatur und Internetquellen

- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, P. Wachtel, B. Werner & D. Schmetz (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung und*

⁶ Ausgewählte Gründe für einen wirklichen gebundenen Ganztags und keine Trennung in Form von Schule und Hort sind: a) konzeptioneller Zusammenhang von Situationen, in denen Schüler*innen durch Lehrer*innen, und jenen, in denen sie durch Erzieher*innen begleitet werden; b) Angebote von Lehrer*innen und Erzieher*innen sind über den ganzen Tag verteilt; c) keine Wertung des Lernens bei Lehrer*innen im Verhältnis zum Lernen bei dem bzw. der Erzieher*in; d) Teamteaching von Erzieher*in und Lehrer*in.

- Partizipation* (Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4) (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G., & Jantzen, W. (2014). Bindung und Dialog. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (S. 64–90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (1980). *Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration*. Bern, Stuttgart & Berlin: Huber.
- Jantzen, W. (1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen* (2., korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2012). *Am Anfang war der Sinn*. Berlin: Lehmann.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Langner, A. (2009). *Behindertwerden in der Identitätsarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Langner, A. (2019). Weitergedacht. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken* (S. 231–259). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2_11
- Langner, A., & Heß, M. (2020). Die Universitätsschule Dresden – das Schulkonzept. *WE_OS-Jahrbuch: Kooperation von Universitäten und Schulen – Gründungsschrift des Verbunds Universitäts- und Versuchsschulen*, 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340
- 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
- Leont'ev, A.N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Lurija, A.R. (1970). *Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnstörungen*. Berlin: VEB.
- Vygotskij, L.S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L.S. Vygotskij, *Ausgewählte Schriften, Bd. 2*. Hrsg. von J. Lompscher (S. 287–306). Berlin: Lehmanns.
- Vygotskij, L.S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2003). *Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie, Bd. 2*. Berlin: Lehmanns.
- Zimpel, A.F. (2009). Isolation. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2) (S. 188–192). Stuttgart: Kohlhammer.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A., & Heß, M. (2020). Der konzeptionelle Kern des Schulversuchs der „Universitätsschule Dresden“ im Corona-Test. Maßnahmenpaket zum gemeinsamen Lernen trotz Distanz im Modellversuch. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 83–96. <https://doi.org/10.4119/pflb-3609>

Online verfügbar: 14.08.2020

ISSN: 2629-5628



© 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>