

damit die pädagogische Weiterentwicklung aller Schularten. Nebenbei trifft es an den Gymnasien on top die Zeit für Organisation und Koordination der Hausaufgabenbetreuung – mit der Begründung, dass diese erfolgreich eingeführt wurde und die Zeit dafür nun nicht mehr benötigt werde.

Die Begründung dieser Maßnahmen: Wir müssen sparen. Dazu ein letztes Zitat von J. F. Kennedy: „Es gibt nur eins, was auf die Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung.“ Wer an der Bildung spart, hat das Recht auf Slogans wie „Chancengerechtigkeit“ verwirrt, denn die individuelle Förderung – die werden Eltern, die es sich leisten können – dann eben kaufen.

Baden-Württemberg liegt bereits bundesweit an der Spitze der Ausgaben für Nachhilfe. Alleine das sollte uns eine Warnung sein, dass die geplanten Sparmaßnahmen der Landesregierung dringend überdacht werden müssen. Das Zeichen setzen die Eltern aller Schularten durch solidarisches Auftreten und gemeinsames Fordern der Rücknahme der Kürzungen – in oben genannter Petition.

*Petra Hoja
Vorstandsmitglied ARGE Südbaden,
Vorstandsmitglied GEB Freiburg,
Elternbeiratsvorsitzende Wentzinger Gymnasium Freiburg,
Gründungsmitglied SCHULE MIT ZUKUNFT*

Offene Bürgerschulen – Teil 1

Ankommen im 21. Jahrhundert – Lernen neu denken

Seit 2011 entwickeln sich landesweit Schulen im Rahmen eines Netzwerkprojekts zu „Offenen Bürgerschulen“. Was ist damit gemeint und was sind die Ausgangsüberlegungen dieser potenziell auf alle Schularten zielenden neuen Konzeption?

Ausgangspunkt des hier vorgestellten Konzepts und Netzwerkprojekts „Offene Bürgerschule“ waren gesellschaftliche und schulische Entwicklungen sowie pädagogische Überlegungen, die im Juli 2010 zur Formulierung von Thesen in dieser Zeitschrift führten, in deren Kontext ich auch zu einem Experten-Hearing an die PH Ludwigsburg einlud. Dort wurden Maximen und konzeptionelle Eckpunkte von projektierten „Offenen Bürgerschulen“ vorgestellt und diskutiert, die dann auf Anregung von anwesenden Schulvertretern in ein Netzwerkprojekt einmündeten, das im Februar 2011 von Schulträgern, Schulen und Wissenschaftlern gestartet wurde. Einige dieser Entwicklungen und Überlegungen sollen zunächst skizziert werden, ehe Näheres zur OBS-Konzeption und dem Projektstand berichtet wird.



Prof. Dr. Martin Weingardt

Rechnung getragen werden, in der deutlich wurde, dass Demokratie heute anders funktioniert als noch vor wenigen Jahrzehnten. Nachdem die besagte Diskussion die Zivilgesellschaft zunächst als eine weitere eigenständige gesellschaftliche Sphäre neben Familie, Wirtschaft und Staat identifizierte, wurde zunehmend erkennbar, dass alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens künftig von Impulsen und Strukturen bestimmt sein würden, die immer weniger nur von oben nach unten gegeben werden. Vielmehr wirken inzwischen nicht weniger stark Impulse von unten nach oben, die von den jeweiligen Akteuren in diesen Feldern, also den Bürgerinnen und Bürgern, ausgehen – neben Aufsehen erregenden Aktionen wie beim Neubau des Stuttgarter Hauptbahnhofs oder im Istanbuler Gezi-Park sind dies viele kleine örtliche Impulsgebungen. Die Menschen des 21. Jahrhunderts sehen sich offenkundig immer

weniger gebunden an gesetzlich gewiesene Verfahrenswege und Gremien der Entscheidungsbildung, sondern suchen kreative neue Wege der lokalen Initiativenbildung, des medialen Informations- und Meinungsaustauschs sowie der Mitentscheidung und auch eigenverantwortlichen Umsetzung dessen, was sie vor Ort für sinnvoll und angebracht halten.

Gesellschaftlicher Wandel und neue Beteiligungskultur

„Bürgerschaftliches Engagement wird gelernt. Elternhaus, pädagogische Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten und Universitäten, aber auch Unternehmen und Verwaltungen tragen dazu bei, ob Engagement gelernt wird. Engagement kann jedoch nicht ‚gelehrt‘ werden, sondern braucht Vorbilder, Anregungen und Räume, in denen Verantwortungsübernahme für andere und eigene freiwillige Aktivitäten geprobt und eingeübt werden können. Gerade für junge Menschen sind ‚Vorbilder‘ wichtig, Engagierte aus ihrem unmittelbaren Lebensumfeld, die sie erleben und befragen können, von denen sie lernen und an denen sie sich orientieren können.“ (Enquete-Kommission 2002: 289)

Mit dem Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert verbindet sich eine engagiert geführte Diskussion, die um den Begriff der Bürgergesellschaft oder civil society kreist und sich deutlich auch im Koalitionsvertrag der derzeitigen Landesregierung niederschlug, welche sich bewusst als „Bürgerregierung“ bezeichnet. Damit soll einer langjährigen Entwicklung

Neues Zusammenspiel von verfassten und freien Kräften

Während sich ein solches neues Zusammenspiel der verfassten demokratischen Organe einerseits und der freien bürgerschaftlichen Kräfte und Handlungsformen andererseits in Fragen der Zusammenlebens vor Ort und seiner Infrastruktur an der Basis bereits vielerorts dynamisch weiterentwickelt, steht im Bildungs- bzw. Schulbereich diese Entwicklung weithin noch aus. Dabei verdeutlicht das Eingangszitat aus dem Bericht der Bundestags-Enquete-Kommission ‚Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements‘ wie bereits vor einem Jahrzehnt nicht zuletzt auch die Schule aufgefordert wurde, die Zeichen der Zeit zu erkennen und junge Menschen mit diesen neuen Formen bürgerschaftlichen Engagements und der Verantwortung für das Gemeinwesen vertraut zu machen: Dementsprechende Vorbilder des Engagements aus dem unmittelbaren Umfeld der Kinder und Jugendlichen müssten direkt erlebbar gemacht werden, sollten orientierend wirken können.

Bleiben die Schulen unberührt von diesen gesellschaftlichen Entwicklungen?

Tatsächlich gingen von der Politik singuläre Impulse aus, die einer zunehmenden Zahl von engagierten Bürgerinnen und Bürgern etwa als Berufsmentoren, Lern- oder Jugendbegleiter den Zugang zum Raum der Schule öffneten. Auch die neue Schulart ‚Gemeinschaftsschule‘ will solche Kräfte im Schulganzen noch besser erschließen und einbinden.

Doch blieb die Schule bislang in ihrem Kern hinter dieser allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung zurück: Weder wurden die Gremien und Entscheidungsbildungsprozesse diesen bürgerschaftlichen Kräften aus dem Schulumfeld geöffnet, noch der Kern der operativen Arbeit in der Schule, also das Bildungsprogramm bzw. der fachbezogene Unterricht. Hier sind Bürger nach wie vor allenfalls selten zugelassene Zaungäste. Ihre Rolle ist weithin noch die eines ‚Handlangers und Helfers‘ bei Aktivitäten, die Lehrkräfte veranlassen und verantworten. Das aber passt nicht mehr zur Realität des neuen Jahrhunderts. Lehrkräfte und Bürger sind noch nicht im Gespräch auf Augenhöhe angekommen, ein hierarchisches Gefälle wird oft noch subtil gelebt und auch deshalb regt sich gelegentlich Unmut und Widerstand gegen manche Vorgänge in der Schule.

Demographische Entwicklung als Motor des Wandels

Der demographische Wandel aber dürfte das Tempo der Anpassung auch an dieser Stelle erhöhen. Wenn Jahrgangsstärken deutlich zurückgehen, Eltern aber zunehmend freier entscheiden können, wo sie ihre Kinder beschulen, werden sich jene Schulen mittel- und langfristig behaupten, die nicht durch Hochglanzbroschüren, sondern eine kommunikative und unkompliziert-kooperative Öffnung die Eltern- und Bürgerschaft für sich zu gewinnen versuchen.

In einer Zeit, in der die Sekundarschulen sich in ihren außerunterrichtlichen Angebotsprofilen zunehmend angleichen, werden die ‚weichen Faktoren‘ des Umgangs mit den Menschen, der Schulatmosphäre und der integrativen Vernetzung mit dem Gemeinwesen den qualitativen Unterschied ausmachen und das öffentliche Prestige einer Schule bestimmen. Offene Bürgerschulen versuchen dem Rechnung zu tragen.

Kernprobleme analysieren – Lernen vitalisieren

Nicht weniger maßgeblich für die Konzeptionsbildung der Bürgerschule ist ein zweiter rein innerschulischer Bezugspunkt, der sich mit der Antwort auf die Frage verbindet: Was bleibt am Ende der Schulzeit an Bildung beständig vorhanden? Denn eine nachhaltige Bildung und Qualifikation zu gewährleisten, das ist die angestammte Kernfunktion der Schule und ihre eigentliche Legitimation. Dass die Schule darüber hinaus Schülerströme steuert und Plätze zuweist, also die Selektions-

und Allokationsfunktion der Schule, wird zunehmend unwichtiger. Erstens weil Schüler bzw. ihre Eltern mittlerweile an jeder Übergangsstelle im Bildungssystem selbst entscheiden können, welcher Anschluss dem Abschluss folgen soll. Zweitens weil auch die formalen Abschlüsse und Noten angesichts rückläufiger Jahrgänge beim Zugang zu Ausbildungsstellen und Studiengängen zunehmend an Bedeutung verlieren. Denn in Zeiten des demographisch bedingten Fachkräftemangels wird künftig jeder, der die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinreichend beherrscht und sich ins Arbeitssystem integrieren kann, dort dringend gebraucht und seinen Weg machen.

Sinkende Halbwertszeit der Lernergebnisse

Aber genau hier markieren die mit der Jahrhundertwende einsetzenden PISA-Studien seit 2001 ein massives Problem. Von den untersuchten 15-Jährigen weisen rund 20 % bei den Kulturtechniken so geringe Kompetenzniveaus auf, dass er bzw. sie als nicht ausbildungsfähig und kaum einsetzbar in unserer auf High Quality ausgelegten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft erscheinen und damit als „Risikoschüler“ gelten.

Wohl gelingt es den Schulen bei den Abschlussprüfungen auch im Hauptschulbildungsgang ein ordentliches Niveau zu erreichen, aber dieses erweist sich in allen Schularten als zunehmend unbeständig. Bereits bei den Einstellungstests der Ausbildungsbetriebe, auf die die Jugendlichen nicht gezielt vorbereitet werden, zeigen sich die Basiskompetenzen oft auf erschreckend niedrigem Niveau. Auch im Hochschulbereich wird ein Absacken dieser Fähigkeiten ver-

merkt, welches bei nicht wenigen die Studierfähigkeit fraglich erscheinen lässt. Die Zerfallsgeschwindigkeit des Gelernten nimmt zu, die Halbwertszeit von Lernergebnissen scheint immer kürzer zu werden.

Langzeitwirkungen: kein Thema für Schule und Wissenschaft?

Doch an dieser Stelle scheinen wir einen kollektiven blinden Fleck zu pflegen. Viele unterrichtliche Maßnahmen wurden empfohlen, ohne dass deren Effektivität geprüft wurde. Dabei verdeutlicht nun etwa die Hattie-Studie (2013, 105.229), dass Arbeitsformen wie beispielsweise das Offene Klassenzimmer oder die Freiarbeit eine so geringe Effektstärke haben, dass sie als weithin wirkungslos bewertet werden.

Allerdings spiegelt auch Hatties Meta-Analyse von weltweit 50.000 Studien wieder, dass dem entscheidenden Faktor der Nachhaltigkeit von Lernergebnissen bislang kaum Beachtung geschenkt wird; man sucht diesen Aspekt bei ihm vergeblich. Die untersuchte Effektstärke bezieht sich vielmehr bei den allermeisten Studien auf eine kurz nach einer Intervention durchgeführte Messung, seltenst wird ein halbes oder gan-

5 Eckpunkte Offener Bürgerschulen oder: ‚Fünf neue Fünftel ergeben ein neues schulisches Ganzes‘

1. 20% des Lernens ist *schulextern* ausgerichtet: Bildungsorte und -partner außerhalb werden dabei eingebunden.
2. 20% des Lernens ist am *Individuellen* der Kinder und Jugendlichen orientiert.
3. Mind. 20% ‚*differente*‘ Schüler bewusst bejahen und hereinnehmen/inkludieren: also Kinder und Jugendliche mit anderen Bildungsempfehlungen oder ethnisch-kulturellen Hintergründen nicht ‚hinnehmen‘, sondern willkommen heißen; Heterogenität als Potenzen, Kooperationen mit anderen Sekundarschularten verstärken.
4. 20% ihrer Arbeitszeit investieren die Lehrkräfte in die *Verständigung* mit Schülern und Schülerinnen, Eltern, sonstigen Bildungspartnern und im Kollegium.
5. 20% des Unterrichts beziehen sich auf ein lokales *schulspezifisches Curriculum*, das sich insbesondere in Orientierung an Eckpunkt 1.–4. ausgestaltet.

Maximen der pädagogischen Arbeitsweise an einer Offenen Bürgerschule

1. Die Bildung eines Kindes ist Ergebnis und Verantwortung *aller*, in deren Mitte es lebt.
2. Dem *Leben* das Lernen zurückgeben, heißt dem Lernen das Leben zurückgeben.
3. Besonders progressive Lernprozesse entstehen dort, wo *Differenzen* also *Unterschiede* im Raum sind, die produktiv werden können.
4. Ein an Nachhaltigkeit orientiertes Lernen forscht nach den *Stärken* der Kinder und Jugendlichen und sucht ihre *Motivationen*, die verstärkt und herausgefordert werden, ohne dabei zu bearbeitende Schwachstellen zu übersehen.
5. Lehrkräfte werden zu „*Lernkräften*“: Sie stärken die Aneignungspotenziale der Kinder und bauen Brücken für individuelle Aneignungsmöglichkeiten in Lernsituationen, die von diesen selbst im Zusammenspiel auch mit Bildungspartnern außerhalb der Schule gestaltet werden.
6. Sachliches Verständnis basiert auf *Verständigung*, der Lernfortschritt des Einzelnen auf einem *gemeinsamen* Vorschreiten.
7. Nur wenn wir bereit sind, *weniger* in unsere Pläne hineinzupacken, um mehr Zeit für Verständigung und Vertiefung zu gewinnen, werden wir *mehr* Qualität erlangen. Das gilt für die Schulbildung wie für die Lebensführung allgemein, auf die sie vorbereiten soll.

zes Jahr später die Langzeitwirkung z. B. einer angewandten Unterrichtsmethode überprüft. Genau dies ist aber die Gretchenfrage: Was bleibt auf Dauer?

Das Wesentliche nicht aus dem Auge verlieren: die Qualität der Lernprozesse

Was ist der Kernbereich der Schule? Es sind die oft gelingenden, nicht selten aber auch misslingenden Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen. Um letzterem entgegenzuwirken, wird mittlerweile – geleitet vom kulturellen Leitmotiv des Individualismus – beinahe unisono vor allem eine Maßnahme empfohlen: mehr individualisiertes Lernen. Je selbstverständlicher dies gefordert wird, desto entbehrlicher scheint dann die Überprüfung, ob die konkreten Lernprozesse und Leistungsergebnisse der betreffenden Schüler dadurch *tatsächlich* verbessert wurden. Doch diese Frage ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil wir inzwischen etliche prominente Schulen haben, die in hohem Maß auf selbständig-individualisiertes Lernen setzen, und von denen die einen bei zentralen Prüfungen hervorragende, andere aber recht bedenkliche Leistungsergebnisse widerspiegeln. Was darauf hinweist, dass weitere Faktoren entscheidender sein dürften.

Wer die Frage beantworten möchte, wovon das gelingende Lernen lebt, tut also gut daran, das Misslingen zunächst genauer unter die Lupe zu nehmen. Welche Schüler-, Lehrer- oder Systemprobleme stecken denn tatsächlich hinter dem Misslingen etwa des individualisierten Lernens? Dieses versucht ja, Schüler bei ihren persönlichen Lernstilen und Potenzialen, Neigungen und Interessen abzuholen. Trotz dementsprechender Auffächerung des Lernangebots aber stellen Lehrkräfte dann oft ernüchtert fest, dass nicht wenige Kinder und Jugendliche sich für rein gar nichts von dem in der Schule Dargebotenen interessieren und schlicht deshalb auch deren selbständig-individualisiertes Lernen nicht gelingen kann. Es fehlt ihnen weniger an Methodenkompetenz, sondern vor allem am inneren Antrieb, am Interesse, also an der „intrinsic“ Motivation. Die Folgen sind zum einen, dass selbständig zu gestaltende Lernzeiten im Zuge von Wochenplan- oder Freiarbeitsstunden nicht effektiv genutzt, sondern verbummelt werden. Zum anderen werden Lernergebnisse nicht nachhaltig im Gedächtnis verankert. Denn sich etwas, das einen nicht interessiert, einzuprägen – das verdeutlicht die Lernforschung, aber auch unsere Alltagserfahrung – ist wahrlich eine Sisypusarbeit.

Kernprobleme: Lernunlust und Unnachhaltigkeit angehen – Lernmotivation und -effekte stärken

Natürlich haben wir in unseren Schulen auch die hoch motivierten, selbständig-zügig lernenden Schülerinnen und Schüler, die mit den Lehrkräften den Unterrichtsprozess vorantreiben und denen Schule Spaß macht. Woran aber liegt es, dass nach Aussage vieler Lehrer bei einer wachsenden Zahl von Kindern und vor allem Jugendlichen das Problem einer generellen Interesselosigkeit und bedenklichen Unbeständigkeit der Lernergebnisse zuzunehmen scheint? Davon können auch zahlreiche Eltern ein Lied singen, die nachmittags und wochenends mit ihren Kindern etwa auf Klassenarbeiten lernen. Umfassende Untersuchungen dazu stehen noch aus, aber stichhaltige Hinweise auf wesentliche Ursachen liegen schon länger vor:

1. Die *Lebens- bzw. Alltagsferne* des schulischen Lernens: Die Bereitschaft, sich mit Lerngegenständen zu befassen, die sich in der eigenen Lebenswirklichkeit nicht widerspiegeln, sinkt eher. Kinder weisen immer weniger Primärerfahrungen und damit verbundene Vorkenntnisse auf, an denen sich ihre Motivation festmachen und Wissen aneignen könnten.
2. Die in der Schule über Sprache, Bücher und andere Medien *repräsentierte Wirklichkeit* aber fordert ein gewisses Maß an Abstraktions-, Sprach- und Vorstellungsvermögen sowie weitere kognitive Fähigkeiten, die angesichts der wachsenden Leistungsbandbreite auch in Gymnasium und Realschule immer häufiger nicht vorausgesetzt werden können. Das gedankliche ‚Abhängen‘ dieser Schüler im Unterricht ist die Folge. Das Dilemma ist: Je stärker dann eine didaktische Reduktion angewandt wird, desto simpler und unattraktiver erscheint der Lerngegenstand bzw. seine Bearbeitungsweise dann den Leistungsstärkeren. Alle mit individuell passenden Lernmaterialien zu bedienen ist jedoch eine sehr zeitaufwändige Angelegenheit, die in den max. 30-40 Min. Vor- und Nachbereitungszeit je Unterrichtsstunde von Lehrkräften nur bedingt umgesetzt werden kann.
3. Die stimulierende *Vieldimensionalität der Erfahrungs- und Handlungsformen*, die die Wirklichkeit bereithält, lässt sich in den Räumlichkeiten der Schule schwer reproduzieren. Lehrer, die eine motivierende Unterrichtsgestaltung umsetzen wollen, scheitern nicht selten an sächlichen Rah-

menbedingungen. Allein schon ein einfaches Tische-Zusammenstellen zu Arbeits- und Gesprächsgruppen gelingt in randvollen Klassen nicht wegen Raumknappheit.

4. Der Mangel an *Ernstcharakter und Sinn*: Die Motivation, Kompetenzen zu bilden und anzuwenden ist da, wenn es darum geht, ein Problem in der Wirklichkeit zu lösen. Das schulische ‚Lernen auf Halde‘ aber ist meist nur „extrinsisch“ motiviert, d. h. man lernt um eine gute Note zu haben, nicht weil es einem sinnvoll und damit wichtig erscheint. Nicht ohne Grund stellen Bildungsforscher fest, dass deutsche Schüler viel Faktenwissen, aber wenig Transfer- und Problemlösekompetenz aufweisen.

Dies alles wirkt sich zunächst schädlich auf die Motivation, in der Folge dann auch auf die Beständigkeit der angestrebten Fähigkeiten aus. Letztere wird auch untergraben durch einen neuen Faktor, den wir mit Einsetzen des 21. Jahrhunderts als Massenphänomen entwickelt haben:

5. Der *hohe Zeitanteil, den wir mit elektronischen Medien verbringen*: Wir alle, am meisten aber die Kinder und Jugendlichen, werden heute durch SMS und TV-Konsum, Face-Book-Kommunikation, PC-Spiele, Bildschirmarbeit, googlen, i-phones, u.a.m. in unseren kognitiven Fähigkeiten verändert. Mit gutem Grund beschreibt der eben erschienene 14. Jugendbericht der Bundesregierung neben Familie, Gleichaltrigen und Schule als eine nun vierte „Lebenswelt“ die der Medien. Junge Menschen werden zwar immer schneller in der Erschließung neuer technischer Möglichkeiten und oft auch fähiger zu Multi-tasking. Doch zugleich gehen damit einher erstens eine zunehmend *oberflächliche* Informationsverarbeitung, die tiefere und komplexe Zusammenhänge nicht begreifen will oder kann, zweitens ein damit zusammenhängender Mangel in der Ausprägung eines vertieften und anhaltenden Interesses an Sachgebieten sowie drittens hohe *Vergessensraten* beim Erlernen. Die neurologischen Kurzzeit-Speicher werden in Schule wie Freizeit in enger Zeittaktung geflutet von immer neuen Informationspaketen, die eben erst aufgenommene verdrängen. Wenn dann noch durch ausgiebiges nächtliches Fernsehen, Surfen und Zocken kürzere und arhythmische Nachtschlafzeiten erschwerend hinzukommen, haben Lernergebnisse geringe Chancen, im Langzeitgedächtnis anzukommen.

Folgen eines zu stark medial basierten Lernens

Im Gefolge der Individualisierung des Lernens geben auch Schulen diesen medialen Mittlern, die der Handel etwa als Lernsoftware feilbietet, gerne viel Raum, nicht zuletzt weil die Zeit für ein Entwickeln eigener Materialien fehlt. Das scheint auf den ersten Blick auch gut zu funktionieren, da die Schüler den Umgang mit diesen Medien beherrschen und auf sie durchaus einsteigen. Aber Oberflächlichkeits- und Unnachhaltigkeitseffekte sowie eine defizitäre Kommunikationsfähigkeit werden dadurch kaum bearbeitet, sondern eher verstärkt.

Betriebliche Ausbilder beklagen inzwischen massiv, dass junge Leute inzwischen oft nicht mehr in der Lage seien, mündlich mitgeteilte Informationen sachgerecht aufzunehmen und gegenüber einem Dritten zwei Ecken weiter ebenso sachgerecht wieder zum Ausdruck zu bringen. Das aber ist eine Grundvoraussetzung fast aller Beziehungen sowohl in der Arbeitswelt als auch im gesellschaftlichen und privaten Leben. Verständigung geht nun mal nicht ohne Verstehen.

Wende im Denken: „Dem Leben das Lernen zurückgeben“

Die Faktoren 1. bis 4. existieren natürlich im Grundsatz bereits seit Langem, neu scheint jedoch eine zunehmende Wucht ihrer Wirkung im Kontext schulischer Lernprozesse, auch in Verbindung mit dem neuen fünften. Wo aber wegen dieser Ursachen kein Interesse an der Sache entstehen will, helfen auch Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht. Das ist die große Illusion vieler: dass nachhaltiges Interesse allein durch die maßgeschneiderte persongerechte *Darbietung* von Lerngegenständen entstehen kann.

Damit ein Mensch tatsächlich ‚Feuer fängt‘ für einen Lerngegenstand, bedarf es eines anregenden Settings und eines anderen Menschen, von dem der berühmte Funke überspringt. Das kann eine Lehrkraft, aber auch ein Bürger sein. Das wiederum hängt von veränderten Lernstrukturen ab. Wir bedürfen einer anderen Lernkultur, die die Schule nicht auf sich alleine gestellt, sondern nur durch eine grundlegende Öffnung nach außen hin zu anderen Lebensfeldern und Bildungspartnern realisieren kann. Das ist der Weg der Offenen Bürgerschule. Es geht nicht um eine neue schulpolitische Variante, sondern um ein anderes, ein motivierteres und auch dadurch nachhaltigeres Lernen, wie es in allen bestehenden Schularten umsetzbar ist. Ausgangspunkte, Ziel und Geist dieser Konzeption spiegeln sich dabei auch in den sechs Maximen der Offenen Bürgerschulen wider, die das pädagogische Handeln der Akteure bestimmen sollen (vgl. Abb. Maximen der Offenen Bürgerschulen).

Die OBS-Konzeption: ein Rahmenmodell

Neue Lern-Settings im Gemeinwesen erschließen

Lebensnähe und Ernstcharakter, dialogische und situative Einbettung des Lernens, vielfältige Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten – dies alles lässt sich gut arrangieren, wenn wir das Lernen aus der Schule hinausführen und in reale Problem- und Lebenszusammenhänge hinein.

Lernorte und Lernpartner entdecken

Es gibt diese geeigneten Lernorte außerhalb in überraschender Zahl: Betriebe und Bauernhöfe, Vereinsheim und Jugendhaus, Museen und Altenheim, Hinterhofwerkstätten und Kirchen, Bienenstöcke und Hochsitze, Gärten und Küchen von Privatpersonen. Man muss sie nur entdecken, sich nur erschließen. Der Weg führt auch hier über Menschen, Bürgerinnen und Bürger, die für die Schule offen sind und ihre Erfahrungswerte und Kompetenzen, Räume und Ressourcen den Kindern und Jugendlichen gerne zur Verfügung stellen. Hierbei sind die Eltern der nächste Kreis dieser Bürger, an den sich aber viele andere Menschen anschließen, die zunächst oft keinerlei Beziehung zu den Schülern haben, aber sich einzubringen bereit sind. Solche Personen gibt es weit häufiger als angenommen, was nicht zuletzt die über 22.000 Jugendbegleiter an rund 1600 Schulen im Land inzwischen verdeutlichen.

Potenziale der Bürgerinnen und Bürger

In sechsfacher Weise können externe Lernpartner eine zusätzliche Potenzialität ins Lernen der Kinder und Jugendlichen einbringen.

1. *Lernorte*: Das Besondere der eben angedeuteten Orte im Gemeinwesen wirkt sich auf das Lernen aus als ein ‚stimulierender Raum‘. Ein solch anregendes Feld lässt sich innerhalb der Schule schwerlich und nur mit hohem Aufwand ‚nachbauen‘.

2. **Ressourcen:** Mit dem außerschulischen Raum verbinden sich oft zusätzliche Ressourcen in Form spezieller Geräte, Werkzeuge, Materialien und Arbeitsflächen, wie sie die Schule nur begrenzt bereitstellen kann.
3. **Beziehungen:** Lokal verwurzelte Bürgerinnen und Bürger wirken als Türöffner zu Menschen, Institutionen und deren auch materiellen Ressourcen, zu denen die Lehrkräfte, die meist an anderen Orten wohnhaft sind, schwerlich Zugang fänden.
4. **Lerngegenstände:** Berufstätigkeit oder Hobbies Externer verschaffen dem Lernen der Schüler und Schülerinnen spezifische Gegenstände der Interessen- und Kompetenzbildung (Jonglieren, Möbel restaurieren, Oldtimer sammeln, Kaninchenzucht, Fossilienammlung, ...), die sie neugierig machen und motivieren.
5. **Person:** Erfahrungswerte und Einstellungen, die sich mit erzählten Lebensgeschichten verbinden, wirken anregend und orientierend auf Jugendliche.
6. **Stil:** Die authentischen und eben nicht ‚lehrertypischen‘ Sprach- und Umgangsformen, Reaktions- und Handlungsweisen von Bürgern vermögen Kinder und Jugendliche in besonderer Weise anzusprechen.

Bürgerinnen und Bürger engagieren sich besonders auf folgenden Ebenen:

- Mitwirkung bei den vielfältigen Aktivitäten des *Schullebens*,
- Partner im *Klassenunterricht*, der in oder außerhalb der Schule stattfindet,
- Eigene *Lernangebote* z. B. im AG-, Fächerverbands- oder Wahlpflichtbereich,
- individuelle Jugend-, Lern- oder Übergangsbegleitung *einzelner Schüler*.

Schulbezogene Bürgerbeiräte als Schlüssel

Als wichtige neue Struktur erweisen sich im Netzwerkprojekt der Offenen Bürgerschulen die lokal neu begründeten Bürgerbeiräte. Bürgermeister und Schulleiter bitten hierzu Menschen meist mit vielfältigen Beziehungen zu Personen und Institutionen vor Ort um ihre Mitwirkung in der Gruppe. Diese doppelt aber nicht die Arbeit der verfassten Gremien wie Schulkonferenz oder Elternbeirat, sondern entwickelt in Kooperation mit Rektor und Lehrkräften neue konkrete Ideen zur Bereicherung der Lernkultur und des Schullebens. Sie sind die Türöffner zu Menschen am Schulort, an die Lehrkräfte, die oft auswärts wohnhaft sind, nicht herangekommen wären. Ein gut funktionierender reger Bürgerbeirat kann eine Schulkultur sehr rasch verändern, wie das Beispiel von Schwieberdingen zeigt. Seine Wirksamkeit war bereits in den ersten 8 Monaten so überzeugend, dass er 2012 aus dem regionalen Kreistag heraus einen Preis verliehen bekam.

Gemeinsame Eckpunkte Offener Bürgerschulen

Alle „Offenen Bürgerschulen“ weisen gemeinsame Merkmale auf, die sich mit den beiden obigen Ausgangspunkten verbinden. Diese ermöglichen eine klare Erkennbarkeit und Unterscheidung von anderen Schulkonzepten. Sie sollen zugleich nicht nur den Lehrkräften, sondern auch Schülern und Eltern eine Identifikation mit der Schule ermöglichen und müssen dementsprechend klar und einfach formuliert sein.

Schulkonzeptionen kranken gerne daran, dass sie bestimmte Ansätze favorisieren, die sie dann im Übermaß einfordern oder deren Maß gar nicht benennen. Tatsächlich ist aber das

Maß der Umsetzung meist entscheidend für die optimierte Wirksamkeit einer Innovation wie etwa ‚individualisiertes Lernen‘ oder ‚Projektarbeit‘. Ein Übermaß kann leicht zu Überdross bei den Lernenden führen und dann kontraproduktiv werden. Entscheidend bei allen fünf Eckpunkten ist die Maßzahl von rund 20 Prozent (vgl. Abb. Eckpunkte).

Zunächst sollten sich künftig 20 % der Lernprozesse unmittelbar *verbinden mit externen Lernorten oder Lernpartnern*. Viele Schulen setzen heute bereits punktuelle Außenkontakte oder -kooperationen um, bei den Bürgerschulen aber soll der relativ hohe Prozentsatz sicherstellen, dass Lernmotivation und -nachhaltigkeit gemäß der oben beschriebenen Effekte deutlich gestärkt werden. Hier liegt auch der Fokus der Lernkonzeption der Offenen Bürgerschulen. Zugleich soll ein Fünftel des Lernens die *Individualität des Schülers berücksichtigen*. Denkbar sind individuelle Lernprozesse, wie sie etwa die Lernmodule Mathematik oder Deutsch (vgl. Weingardt 2009) möglich machen, aber nicht zwingend. Vielmehr geht es um eine Berücksichtigung z. B. von spezifischen Interessen, Lernstilen, -niveaus oder -geschwindigkeiten, die etwa in verschiedenen Lernangeboten oder Projektgruppen *kooperativ* realisiert werden. Daneben ist nach wie vor ein klar lehrergeführter Unterricht im Klassenverband aufgrund seiner ebenfalls nachweisbaren Wirksamkeit (vgl. Hattie 2013, 433ff) berechtigt. Die Begrenzung auf 20 % schützt zugleich die Lehrkräfte vor überzogenen Erwartungen und somit die Schüler vor Leerlauf, der sich einstellt, wenn individualisiertes Lernen von Lehrerseite nicht mehr solide vorbereitet werden kann. Ähnlich pragmatisch ist der 20 %-Wert bei der *Heterogenität* angelegt. Wenn die Zahl der Schüler mit schulartfremder Bildungsempfehlung zunächst bei einem Fünftel liegt, haben die Lehrkräfte gute Chancen, sich mit diesen 5–6 Kindern pro Klasse gezielt zu befassen und deren Potenzialität konstruktiv zu erschließen. Wenn hingegen in einer fünften Klasse Realschule die Hälfte Werkrealschul- oder Gymnasialempfehlung oder attestierten sonderpädagogischem Förderbedarf aufweist, sinken diese Chancen, weil Lehrkräfte diese überstarke Heterogenität nicht ad hoc zu bedienen vermögen. Frustration auf beiden Seiten ist dann vorprogrammiert.

Die jeweils 20 % addieren sich natürlich nicht, sondern werden überlappend umgesetzt: Lernangebote unter Bürgerbeteiligung ermöglichen zugleich oft individuelle Lernbegleitung oder Interessenberücksichtigung und helfen bei der Heterogenitätsbewältigung. Hinzu kommt ein heute deutlich erhöhter Bedarf an *Verständigung* der Lehrkräfte mit Schülern, Eltern, Bürgern und Kollegen, der in der Stundenplangestaltung ebenso wie in zukünftigen Arbeitszeitberechnungen zu berücksichtigen ist. Die externen Orte und Lern-Settings legen auch die Entwicklung eines *Schulcurriculums*, das flankierend zum Bildungsplan umgesetzt wird, nahe. Schulen dürfen dafür derzeit gesetzlich bis zu 33% der Lernzeit verwenden, beim Bildungsplan 2015 sind noch 25% Spielraum vorgesehen. Alle Eckpunkte lassen sich im Rahmen der geltenden schulrechtlichen Regelungen umsetzen, weshalb ein Antrag auf Schulversuch obsolet war und ist.

Lesen Sie den zweiten Teil dieses Artikels in der nächsten Ausgabe von SiB, die im Juli 2013 erscheint.