



**Richard David Precht: Anna, die Schule und der liebe Gott – Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München, 2013**

Wenn sich ein scharf denkender und formulierender Philosoph wie Richard David Precht mit dem Thema Schule auseinandersetzt, dann erscheint es unausweichlich, dass seine Äußerungen eine kontroverse Resonanz finden. Seine Anliegen, die Schule solle Kinder darauf vorbereiten, sich in einer weitgehend unbekanntem künftigen Welt gut orientieren zu können und sie solle gerechte Bildungschancen für alle bereithalten. Im Hinblick auf beide Aufgaben seien die konventionellen deutschen Schulen und deren bisherige Reformversuche allerdings wenig erfolgreich, obwohl es diesbezüglich sehr plausible Konzepte und einzelne überzeugende Schulprojekte im Bereich öffentlicher und privater Schulen gäbe. Dabei greift er sehr kenntnis- und faktenreich sowohl auf konkrete Anschauungen des Schulalltags im Rahmen von eigenen Hospitationen wie auch auf historische Fakten und die umfangreiche einschlägige Literatur zum Thema Schule und Schulentwicklung zurück. So verwundert es schon, wie schnell manche Kritiker mit Precht fertig sind; aber auch hier gilt wohl das Mark Twain Wort „Menschen mit einer neuen Idee gelten solange als Spinner, bis sich die Sache durchgesetzt hat.“

Die „Beharrungskraft von Systemen“, der „Selbstverstärkungseffekt von Institutionen“ sowie die „...Verteidigungsstrategien“ von Menschen hätten in der Schule verhindert, dass die frühen Vorschläge der Reformpädagogen Anfang des 20. Jahrhunderts zu völlig anderen Lehr- und Unterrichtsmethoden zu grundlegenden Veränderungen der deutschen Schullandschaft geführt hätten (Precht, S. 17).

Man sollte aber – so heißt es später - die heutige Resistenz der Lehrer gegenüber Änderungen an Lehrerausbildung und Schulpraxis auch nicht überschätzen, bei jüngeren Kollegen und Schulleitern seien Änderungswünsche teilweise sehr ausgeprägt (Precht S. 161). Ergänzend lässt sich hierzu auch anmerken, dass auch abseits von spektakulären und finanziell sehr aufwändigen Projektschulen beispielhafte Reformideen in die Unterrichtspraxis von kleinen privaten oder staatlichen Schulen übernommen worden sind.

Gesellschaftliche und ideologische Fronten, wechselseitige Schuldzuschreibungen zwischen Schulverwaltung, Lehrern, Eltern und Schülern, hätten aber zu einem allgemeinen bildungspolitischen Stillstand und dazu geführt, dass Deutschland eines der schlechtesten Schulsysteme hinsichtlich der Vorbereitung auf die in Zukunft erforderlichen Schlüsselkompetenzen, auf die kreative Bearbeitung von unübersichtlichen Weltproblemen und auf die Kompensation von milieubedingter Bildungsbenachteiligung von Kindern habe.

In zwei Hauptteilen wird zunächst der aktuelle Zustand unseres Schulsystems – im Anschluss an die Picht-, Dahrendorf-Diskussion aus den 60er Jahren – als Bildungskatastrophe aufgenommen mit einem fehlenden Grundverständnis von Bildung, mit problematischen Veränderungen in der Folge von PISA und G 8, mit dem Zwiespalt zwischen dem Anspruch auf Persönlichkeitsbildung und einer überbordenden Stofffülle sowie der fehlenden Auswahl und fehlgeleiteten Ausbildung von Lehrern. Im zweiten Teil steht dann die von Precht als notwendig erachtete Bildungsrevolution im Mittelpunkt mit einem für das 21. Jahrhundert passenden Bildungsverständnis. Das bezieht sich u.a. auf die Biologie des Lernens und gehirngerechtes Lernen, mit sehr fundierten Ausführungen zum individualisierten Lernen, mit einer kritischen Bewertung der Fächer- und Noten-Orientierung der

Schulen, mit einem Plädoyer für bessere Schulen, mit einer kritischen Sichtung des Verfahrens des Hattie-Ranking und der Benennung von zehn Prinzipien für eine bessere Schule.

„Bildung für alle“, könne nur gelingen, wenn die schon ausgerufene „Bildungsrepublik“ nun auch umgesetzt und die große Föderalismus-Blockade überwunden werde, wenn Schulen mehr Freiheiten zugebilligt werden und der grundsätzliche Entwicklungsbedarf von Schulen auf unterschiedlichen Ebenen nicht durch halbherzige An- und Umbauten blockiert, sondern als Revolution angegangen werde.

Das von Humboldt skizzierte Bildungssystem habe kein Sitzenbleiben und keine Noten gekannt, denn das Ziel hieß Persönlichkeitsentwicklung und das machte Fachprüfungen zweitrangig. Die von Humboldt konzipierten reformierten Gymnasien wurden allerdings im Obrigkeitsstaat Preußen keine allgemeinen Bürgerschulen, sondern Eliteschulen für eine kleine Oberschicht, die der Ausgrenzung breiter Bürgerschichten gedient habe.

Dabei ist festzuhalten, dass sich die ganze Diskussion um die Zukunft der Schule auf dünnem Eis entwickelt, das weder aus anerkannten Forschungsbefunden noch aus gesicherten, übertragbaren und breit akzeptierten Praxiserfahrungen Stabilität beziehen kann. Viele gewohnte Merkmale von Schule seien eben lediglich historisch begründet, wie etwa der überwiegende Frontalunterricht, die fünfundvierzig Minutentaktung, das Unterrichten nach Jahrgängen und die Notwendigkeit von Zensuren, Klausuren und Hausarbeiten. (S. 17)

Precht setzt in seinen kritischen Ausführungen vorrangig nicht an den inhaltlichen Merkmalen der Schulentwicklung an, sondern benennt gesellschaftspolitische Frontlinien und Wirkkräfte, die in der offiziellen Schuldebatte meist geflissentlich im Hintergrund bleiben und umso vehementer ihre Wirkung entfalten können. Entlarvungen dieser Art sind so notwendig, wie Snowden's NSA-Enthüllungen, werden aber - so wie diese auch - nicht von allen als verdienstvoll bewertet. Das an sich harmlose Bürgermotto in der Hamburger Debatte um Stadtteilschulen „Wir wollen lernen“ stellt sich bei genauerem Hinsehen als ergänzungsbedürftig heraus „...aber bitte nicht mit den ‚Schmuddelkindern‘“, um hier einen alten Pauschalbegriff von Franz-Josef Degenhardt aufzunehmen.

So sei soziale Ausgrenzung in der Schule nicht nur eine unerwünschte Nebenwirkung, sondern habe eine durchaus beabsichtigte lange Tradition, durch die in der Gegenwart der Grund für das gelegt wird, was Precht als „**Klassenkampf in der Schule**“ bezeichnet. Diese Tradition habe Picht 1964 zu dem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ und zu seinem Kampf gegen die soziale Ungerechtigkeit des dreigliedrigen Schulsystems veranlasst.

Doch mehrheitlich ist das deutsche Schulsystem bis heute bei der frühen Selektion geblieben und konnte die Forderungen der Alliierten nach dem zweiten Weltkrieg und später von Picht und der Sozialdemokratie nach Gesamtschulen gegen den Willen der CDU-geführten Länder nicht durchsetzen. Bildung als Menschenrecht habe Ralf Dahrendorf proklamiert und gefordert, dass die Schule nicht die ohnehin starken Kinder bevorzugen und die weniger gut vorbereiteten Kinder weiter benachteiligen dürfe: Wie Precht und viele Bildungsreformer meinen, sind wir heute in einer ähnlichen Situation, was u.a. in den PISA-Studien ab 2001 und im Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Munoz 2007 über seinen Besuch deutscher Schulen festgestellt worden sei. Zwar hätten in der Folge der Bemühungen in den 60er/70er Jahren und mit dem Ausbau der Fachhochschulen die Zahl höherer Bildungsabschlüsse zugenommen, aber die Ungleichheit der

Bildungszugänge und -chancen habe im Zuge von zunehmenden föderalen Einflüssen, Einkommensunterschieden und Armut stärker zugenommen als in anderen europäischen Ländern.

Eine Verschärfung der Bildungsbenachteiligung sei in den 90er Jahren befördert worden, als sich die Politik in den Würgegriff der Wirtschaft habe nehmen lassen und Steuersenkungen für Wirtschaft, Banken und Besserverdienende, Privatisierung von Einrichtungen der öffentlichen Hand, die Förderung von Eliten und die Senkung der Sozialausgaben beschlossen habe, weil im Rahmen einer globalisierten Wirtschaft die deutsche Wirtschaft nicht mehr konkurrenzfähig sei. Dadurch klaffte die Schere zwischen Arm und Reich bei uns stärker auseinander als je zuvor. Viele BildungspolitikernInnen sähen diese Entwicklung als ungewollt und unvermeidlich. Andere schüttelten über diese Argumentation im reichsten Deutschland aller Zeiten nur ungläubig den Kopf und sähen diese Entwicklung als politisch gewollt: Die Ungleichheit der Bildungschancen sichere den Kindern der mittelständischen Bevölkerung die guten Arbeitsplätze, Durchmischung müsse unter diesem Aspekt verhindert werden. Die Auslese diene im deutschen Bildungssystem nicht der Begabtererkennung und -förderung, sondern sei als kontinuierlicher Benachteiligungsprozess organisiert. Es gehe um die Verteidigung von Privilegien gerade in Zeiten, in denen eine verunsicherte Mittelschicht von Abstiegsängsten geplagt werde und dafür nähmen wir die Zahlung von Milliarden an staatlichen Transferkosten (S. 66 f.) in Kauf.

Verkürzte Gymnasialzeit G8 ohne wesentliche Stoffsichtung oder gar -reduzierung sei rein ökonomisch motiviert gewesen – gegen alles Zeitwissen um Lernförderung, habe die Tendenz zu sieben und zu sortieren, die Spreu vom Weizen zu trennen sich verschärft und habe deutlich erhöhte Zahl an SchulabbrecherInnen provoziert. Dieser deutsche Bildungskrieg der Gegenwart gefährde den sozialen Frieden. Denn die Gruppe der Bildungsverlierer sei bei uns nach Quenzel und Hurrelmann (2010) größer als jemals zuvor. Die Chancenmehrung vieler habe nach Bude (2011) die Chancenminderung weniger bewirkt. Die Hauptschule sei zu einer Restschule verkommen, auf der 950.000 Kinder meist ausländischer Herkunft aufbewahrt würden.

„Rette sich, wer kann“ so beschreibt Precht den Kampf bildungsnaher Eltern, die ihre Kinder durch den Besuch teurer Internate oder durch die Auswahl der Grundschule in einem bildungsnahen Sprengel vor bildungsferner Konkurrenz schützen wollen (S. 76 f.). Ob das Prinzip einer „öffentlichen Bildung“ überhaupt erhalten bleibe, wenn ein großer Teil der Eltern der öffentlichen Schule den Rücken zukehren, sei fraglich. Das öffentliche Schulsystem werde dann zum Ressort der Minderbemittelten und Minderbetuchten wie schon jetzt die meisten öffentlichen Schulen in den USA. Eine solche Pädagogik wird wie ein Produkt über den Markt verteilt und führe zur Stärkung der Starken und zur Schwächung der Schwachen, so Precht's Befürchtung (S. 77 ff).

Auf welche Fähigkeiten komme es in der Gesellschaft der Zukunft an und um welche Fähigkeiten müsse es deshalb in der Schule gehen? Nach Precht dürfte die Bedeutung von erworbenem Fachwissen abnehmen zugunsten von personellen Fähigkeiten im Umgang mit heterogenen Gruppen, zugunsten der Fähigkeit zur Selbstentwicklung im Alltag, der Teamfähigkeit, der Lernbereitschaft und der Fremdsprachenkenntnisse (S. 97). Hierbei sind „tiefe Kreativität und analytisches Denken“ unverzichtbare Überlebenstechniken. Dabei habe der „Alarmismus“ den PISA vor gut 10 Jahren ausgelöst habe, eher kontraproduktiv gewirkt, da die Ergebnisinterpretation den Quantitätsdruck enorm verschärft habe (S. 112). Dass man viel Zeit brauche, um nachzudenken, daran hätten die G8 AktivistInnen offenbar nicht gedacht.

Das Dilemma der Schule bestehe darin, dass sie bisher ihre selbstgestellten Aufgaben nicht erfülle – und zwar, die Persönlichkeit unserer Kinder zur Entfaltung zu bringen und sie auf vielfältige weitere Lebenswege vorzubereiten. Hierfür sind von der arbeitsteiligen Wirtschaft und ihrer Qualitätssicherung, dem Taylorismus, geprägte Schulen - „institutionalisierte Lernfabriken“, wie Precht sie nennt, aus dem 20. Jahrhundert nicht geeignet, da diese das ganzheitliche Verständnis von Lebenszusammenhängen zerstöre, in standardisierte Abläufe presse und in maschinenkonforme Schritte zergliedere. Was Schule sein soll, „ein Ort individuellen Lernens“ passt für Precht überhaupt nicht mehr zu dem, was sie ist „ein Ort uniformen Lernens.“ (S. 107)

Ein großes Verdienst von Precht besteht darin, dass er die ganze ‚never ending discussion‘ um wissenschaftlich harte Grundlagen des Unterrichtens und der Lehrerausbildung und deren entsprechende Theoretisierung dahingehend abkürzt, dass es sich im Schwerpunkt um eine „künstlerische Tätigkeit“ handele und, dass der Lehrer ein „Darstellungs- und Vermittlungskünstler“ sei. Der Lehrer müsse ein Mensch sein, „der Kinder liebt“ und einer „dem man gerne zuhört“. Seine Vorschläge zur Kandidatenauswahl und zur Ausbildung von Lehrer/innen orientieren sich demzufolge an den Verfahren von Kunsthochschulen, wie „Castings zu Bildungsthemen“ und an einer Konzentration der Ausbildung auf praktische Handlungskonzepte, aufs Tun und Üben. In der Ausbildung sollte also der Schwerpunkt nicht wissenschaftlich/ theoretisch sein, also möglichst viel über didaktische Methoden und Fachwissen zu hören - sondern auf dem „Können“ liegen - also künstlerischen Zuschnitt haben.

Zur Entscheidungsfindung wäre vielleicht ein vorgeschaltetes Praktikum in einem Kinderheim und ein Vortrag des Kandidaten/der Kandidatin zu einem schulischen Thema vor LehrerInnen, Coaches und Kindern passenden Alters. Kann der Vortragende seine ZuhörerInnen ansprechen, begeistern und mitnehmen, dann würde der Aufnahme in eine Kunsthochschule für LehrerInnen nichts im Wege stehen. Anspruchsvolle Castings, wie in Finnland, könnten manche LehramtskandidatInnen und manche SchülerInnen vor schlimmen Erfahrungen bewahren.

Die Kunst des Lehrens sollte nicht auf eine elitäre Schülerschaft beschränkt sein sondern der Lehrer als „Vermittlungskünstler“ sollte insbesondere Kinder aus einer harten sozialen Realität, die schwierigen Kinder, begeistern können. „Deshalb ist es ein finsterner Scherz, dass man in Deutschland Gymnasiallehrer besser bezahlt als Hauptschullehrer“ (S. 157)

Unternehmen und Organisationen würden ihren Nachwuchs eher durch Assessmentcenter oder in der Bewältigung praktischer Aufgaben suchen; formale Abschlusskriterien würden an Bedeutung verlieren (S. 186). Um später weiter zu lernen, müssten Kinder in der Schule vor allem gerne lernen – sonst gehe die Motivation zum lebenslangen Lernen verloren!

Den zweiten Teil „Die Bildungsrevolution“ beginnt Precht mit den Unsicherheiten von Prognosen, geht weiter zu den Schlüsselqualifikationen in der Wissensgesellschaft und kommt über lebendiges Wissen zu Grundfragen des Lernens.

**Passende Organisationsstrukturen** - für Schulen wären heute flache Hierarchien und das Führen durch Zielvereinbarungen- also das Gegenteil einer tayloristischen Organisationsstruktur nötig. Unsere Schulen hielten aber am bürokratisch-hierarchischen Lernmodell fest, während man sich in der Ökonomie von solchen Organisationsformen abwenden würde (S. 183). Ob künftig dezentrale oder zentralistische Organisationsformen erfolgreicher seien, könne heute nicht eindeutig gesagt werden. Je individualistischer eine Gesellschaft aber sei, je mehr Eigenständigkeit MitarbeiterInnen

mitbrächten, desto weniger dürften zentralistische Organisationsformen passen. Wikipedia ist ein Beispiel für den Erfolg dezentraler Informationssammlung und -nutzung! Nach Überwindung der tayloristischen Schulphase würden Abschlüsse weniger wichtig sein (S. 185).

Wichtig wäre es, in jedem Abschlusszeugnis ein differenziertes Bild vom Lernen, Können und von der Persönlichkeit eines Schülers abzugeben. An der Stelle einer konventionellen Abiturprüfung könnte die Begutachtung eines umfassenderen Projektes (Kreativität und Eigensinn wären wichtige Kriterien der Bewertung) aus der Abschlussklasse stehen. Ein gutes Beispiel sei Dänemark, wo neben einer Gesamtbegutachtung eine Projektbegutachtung stehe. Das wäre hilfreich sowohl für die Aufnahme eines Studiums an der Universität, als auch für eine Tischlerlehre.

Im Zeitalter der laufenden Veränderungen, von denen die Milieus, in denen wir leben, nicht ausgenommen seien, müssten wir fortlaufend Entscheidungen treffen und hier müsste die Schule ansetzen: Fähigkeiten, sich in der Welt und mit sich selbst zurechtzufinden, müssten gefördert werden. Fachlich versierte Techniken des Überlebens müssten sich selbständig und individuell vernetzen zu jenem persönlichen Muster, das man Bildung nenne. Das geschähe dann, wenn man „etwas mit viel persönlicher Freude und Neugier gelernt habe, wenn man es schon beim Lernen auf ‚Fachfremdes‘ hätte beziehen können und wenn man dabei genug Muße gehabt hätte, die eigene Fantasie mit allem Eigensinn und aller mutmaßlichen Verrücktheit darauf zu verwenden. Vernetzen sei keine Hirntechnik – Vernetzen sei Zusammenspinnen (S. 175) und das werde weniger gut in uniformen als in individualisierten Lernprozessen gefördert.

**Individualisiertes Lernen** – lange sei die Rede davon, vernünftig umgesetzt würde es kaum: Nichts im tayloristischen Schulsystem ist nach Precht auf das Individuum zugeschnitten, sondern alles ziele auf kollektive Klassenziele; diese sollten im Gleichschritt erreicht werden. Kein Kind wird damit entsprechend seinem individuellen Potential, seinen Neigungen und Talenten durch die Schule begleitet. Unterricht in Jahrgangsklassen sei kein ehernes Gesetz. Der Vorteil der **Lernfabriken** habe allerdings darin bestanden, dass man einfach habe erfassen können, was darin vorging, es ließ sich gut vergleichen und verwalten. Dabei hat man den Verlust des Wertes von individuellem Lernen für die einzelnen SchülerInnen in Kauf genommen und vernachlässigt, dass die Kompetenz zur Lösung einer Aufgabe und deren Schwierigkeitsgrad sich die Waage halten sollten und, dass Kinder am Rand zur eigenen Überforderung am besten lernten (S. 225).

Washburne entwickelte mit seiner „Progressive Education“ eine spezielle Form zur Förderung der intrinsischen Motivation und des individuellen Lernens mit reformpädagogischen Ideen. Er baute nach dem ersten Weltkrieg in den USA ein Lehrer-College mit Psychologinnen, SozialarbeiterInnen SprachheilpädagogInnen auf, um individuelles Coaching von Kindern und Lehrkräften zu ermöglichen. Jahrgangsübergreifendes Unterrichten mit einem eigens entwickelten didaktischen Programm „Mastery Learning“, das nicht nach Jahrgangsstufen strukturiert war, sondern nach Ebenen des Verstehens und Begreifens – es gab keine Zensuren, kein Sitzenbleiben, weil keine Notwendigkeit dazu bestand: Wenn ein Kind seine Lektion abgeschlossen hatte, dann war diese abgeschlossen und es ging auf die nächste Stufe des Verstehens, jedes Kind hatte so lange Zeit, wie es brauchte. Das enge Zeitdiktat hatte seine Herrschaft verloren - Momos graue Herren wurden entmachtet!

Washburne geriet nach einem großen Hype in den 20er Jahren in Vergessenheit, eine Bildungsrevolution in den USA blieb aus. Das ließe sich auch bei uns in einer stoffüberfüllten G8-Klasse nicht realisieren. Das Argument, es sei nicht fair, wenn manche Kinder mehr Zeit als andere zur Lösung einer Aufgabe bekämen, ist nur dann bedeutsam, wenn man die soziale Konkurrenz, den

Klassenvergleich mit der Stoppuhr für bedeutsam hält. Mastery Learning hält aber den Wettbewerb mit sich selbst für bedeutsamer und nicht die immer unfairen Vergleiche mit Klassenkameraden – nicht das Gegeneinander sondern das Miteinander in wechselseitiger Hilfe i.S. von Teamfähigkeit und Teamgeist sei wichtig. Mit neoliberaler Individualisierung und einem Sich-selbst-Überlassen der Schüler habe eine solche Schule nichts zu tun (S. 234). Sozialer Wettbewerb sei da wichtig, wo alle davon profitieren.

**Ganzheitliche Bildung:** Die Forderung, der Mensch müsse ganzheitlich gebildet werden, kommt schon aus der Antike, habe den deutschen Idealismus des späten 18ten Jahrhunderts durchzogen, sei in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts aufgenommen worden und stehe offenbar vor einer Renaissance (S. 250). In den Strukturen einer solchen Zukunftsschule sollte die begrenzte Sicht auf Fächer und Noten überwunden werden und es sollte stärker an fächerübergreifenden Projekten gearbeitet werden. Das bringe dann aber mit sich, dass LehrerInnen zwangsläufig stärker im Team unterrichten und, dass Fachleute von außen einbezogen werden müssten. Damit werde auch ein gutes Beispiel im Sinne des Lernens im Team und einer gesellschaftlichen Öffnung der Schule gesetzt. In der Leistungsbewertung setzt Precht auf eine differenziertere und persönlichere Bewertung, die beispielsweise als individuelle Lernfortschrittberichte in der Laborschule Bielefeld schon vor vielen Jahren entwickelt und erfolgreich eingesetzt wurden.

In einer Umschreibung von zehn Prinzipien fasst Precht zusammen, was seiner Auffassung nach eine gute Schule ausmacht. Hier taucht vieles wieder auf, was sich auch in vielen deutschen Modellschulen und Schulprojekten findet und es gibt viele Überschneidungen mit den etwas abstrakter formulierten Prinzipien zur Vergabe des deutschen Schulpreises. Prechts Forderung nach einer integrativen Schule wird häufig auch unter dem Motto des „längeren gemeinsamen Lernens“ bis zur 10. Klassenstufe diskutiert. Spezielle Aufmerksamkeit widmet Precht den Schülern der 8. Klassenstufe und folgt damit einer Anregung von Hartmut von Hentig, dass pubertierende Kinder eigentlich nicht in die Schule gehören und statt dessen eine Förderung des Lernens durch die Übernahme von Verantwortung an gemeinschaftlichen, sozialen, ökologischen, ökonomischen, handwerklichen und technologischen Projekten erfahren sollten. Precht fordert solch ein Abenteuerjahr für alle Schulen mit Unterstützung der Kommunen, von Fördervereinen und Eltern.

Unter dem Titel „Bildung für alle“ behandelt Precht zunächst das Thema „Wohlstandsbildung“ in einer Gesellschaft, die vergleichsweise wenig Geld für Bildung einsetze und eher bereit sei, deutlich höhere Folgekosten zu tragen, die ihre HauptschulabgängerInnen völlig unzureichend vorbereite und etwa 8 % jedes Jahrgangs als SchulabbrecherInnen in eine perspektivlose Zukunft entlasse. Eine zentrale politische Aufgabe der nächsten Jahre sei es, die schon verkündete „Bildungsrepublik Deutschland“ mit Inhalt zu füllen. Ein System, in dem Betreuungsplätze für Vorschulkinder fehlen und wo mehr als die Hälfte der Lehrkräfte über Stress und Frühpensionierung nachdenken, dürfe nicht ausgebaut werden. Dieses System müsse in einer gemeinsamen Kraftanstrengung von Bund, Ländern und Kommunen umgebaut werden, wobei die Hauptverantwortung künftig beim Bund und vor allem bei den Kommunen liegen müsse, während die Länderkompetenzen einzuschränken seien. Hierfür ist nach Prechts Auffassung das bisher nahezu bedeutungslose Bildungsministerium mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zusammenzuschließen. Den Schulen vor Ort müsse mehr Gestaltungsspielraum gegeben werden.

Angesichts des gewaltigen formalen und inhaltlichen Entwicklungsbedarfs auf den unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen Bereichen, um ein zweigliedriges Schulsystem, eine grundsätzliche

Veränderung der LehrerInnenausbildung, eine Ganztagschule aus einem Guss oder die Zusammenlegung von Bundes- und Landesministerien zu erreichen, seien gewaltige Kraftanstrengungen erforderlich, die einer Revolution gleichkämen. Damit diese Revolution gelingen könne, brauche es aber auch viel Transformation im Kleinen.

Keine Frage, Precht dreht ein großes gesellschaftliches Rad mit Leidenschaft und sein Buch hat nicht nur Zustimmung erfahren. Bei grundsätzlichen Inhalten und Themen lässt es sich oft nicht vermeiden, zu verallgemeinern, zu pauschalisieren oder zuzuspitzen und Precht nimmt in Kauf, dass er damit einen Teil seiner Leser provozieren und verärgern dürfte und manche auch zu Unrecht trifft. Nach Einschätzung des Rezensenten schießt er in einzelnen Formulierungen über das Ziel hinaus, wenn er Politiker oder Schulvertreter pauschal in Gesamthaftung für den Zustand des Schulsystems nimmt und ihnen Absicht unterstellt. Das mindert aber nicht den Wert seiner wichtigen allgemeinen und konkreten Anregungen aus einer scharfen Adlerschau auf Schule und Gesellschaft.

Die Qualität von „Anna, die Schule und der liebe Gott“ liegt u.a. darin, dass hier die bekannten reformpädagogischen Ideen und Konzepte zur Schule mit dem strukturellen Entwicklungsbedarf unserer Schulen zusammengefasst und bewertet werden. Über diese Zusammenfassung bekannter Reformideen hinaus wird auch die Qualifikation von Lehrern sehr eingehend behandelt und grundsätzlich neu konzipiert. Ebenso wird von Precht angeregt, die Struktur der politischen Verantwortung für Schulen neu zu ordnen.

Das Buch ist sehr gut lesbar und allgemein verständlich geschrieben und bereitet allein durch sehr gelungene Formulierungen viel Spaß beim Lesen. Denn Precht verwendet sehr anschauliche und eingängige Bilder, wie „Liegestühle auf der Titanic“ für die bisherigen Reformen der Schule oder „Postpferde und Rennpferde“ für notwendige Qualifikationen in einer künftigen Gesellschaft. Viele Vertreter aus dem Arbeits- und Lebensfeld der erzieherischen Hilfen werden aufgrund Ihrer Erfahrungen mit jungen Menschen, die sich oft mit der Schule sehr schwer tun, den Anregungen von Precht spontan beipflichten können.