

Abschied vom Lernvollzugsbea

Es liegt etwas in der Luft über den Tälern und Höhen der deutschen Bildungslandschaft. Von der Öffentlichkeit bauen Lehrer und Eltern das deutsche Schulsystem um.

Nehmen wir Hamburg. Hier geht ein halbes Dutzend freier, privater Bürgerschulen an den Start und mindestens ebenso viele staatliche Schulen erneuern sich aus eigenem Antrieb nachhaltiger, als es die Reformen von oben bisher vermochten. Sie fangen zum Beispiel mit jahrgangstübergreifenden Klassen an. Manche Kinder können bei der Einschulung ja bereits schreiben. Andere werden Zeit brauchen, und einige der Nachzügler machen plötzlich einen großen Sprung. Das Programm all dieser Gründungen und Umgründungen in einem Satz: Nicht mehr Fächer, sondern Schüler unterrichten.

In der Max-Brauer-Schule im Stadtteil Altona, einer Gesamtschule, die von der Vorschule bis zum Abitur geht und die bei Pisa bestens abschnitt, hat eine Lehrergruppe über Jahre ihre „Traumschule“ konzipiert und vor einem Jahr die Schulkonferenz hinter sich gebracht. Jetzt wurden für die Schüler der fünften Klassen Lernbüros eingerichtet, in denen jeder morgens an etwas anderem arbeitet: Mathe, Schreiben, Lesen. Die Lehrpläne wurden in „Kompetenzraster“ umformuliert. Darüber sprechen die Lehrer *teaching by walking around* mit ihren Schülern und sagen stolz: Nie mehr Dompteur sein! Neben Lernbüros gibt es Projekte zum Beispiel in Naturwissenschaften. Eine dritte Säule dieser von den Lehrern neu entworfenen Schule sind Werkstätten vor allem für die ehemals musischen Fächer.

Am Anfang fürchteten auch die Reformfreudigsten unter diesen Pädagogen, ihre Schüler würden so lange Zeitintervalle vielleicht gar nicht durchhalten. Im Lernbüro arbeiten Elfjährige nun morgens zwei Stunden selbstständig. Dann machen sie sich

an Projekte, mit einem Thema, das über Wochen läuft. Aber schon nach kurzer Zeit kam die Überraschung. Die Stunden reichen nicht. Die Schüler wollen mehr. Und auch die Lehrer verbringen nun mehr Zeit in der Schule. Sie gehen später und zufriedener, wenn auch nach wie vor manchmal erschöpft, nach Hause. Aber sie sind nicht mehr so genervt vom täglichen Kleinkrieg und kaum noch, wie sonst so häufig, leer mangels Resonanz.

Oder blicken wir zur Bodensee-Schule in Friedrichshafen. Eine katholische Grund- und Hauptschule, an der die Hälfte der Schüler in einer oben draufgesetzten 10. Klasse, der „Werkschule“, den Realschulabschluss schafft. Aber lassen wir diese Heraldik des zerklüfteten deutschen Bildungssystems. Gehen wir gleich in den Unterricht. Der Lehrer ist morgens als Erster in der Klasse. Wie ein Gastgeber bereitet er sich und den Raum vor. Die meisten Schüler kommen ebenfalls vor Unterrichtsbeginn und legen los. Einfach so, ohne Gong, als wäre das Lernen ihre ureigene Sache. Eine Idylle? Nein. Es ist der Alltag in der Klasse von Lehrer Franz Gresser. Er will nicht mehr als das ganz normale Zivilisationsniveau eines Büros. Wir sind in einer siebten Klasse. Die Schüler in der Pubertät. Das sei eigentlich der Tiefpunkt, hört man überall, 7. Klasse Hauptschule, oh je. Aber vom pädagogischen Lazarett ist hier nichts zu spüren. Woran liegt das?

Die Fächer wurden an der Bodensee-Schule abgeschafft. An ihre Stelle traten Freiarbeit, vernetzter Unterricht und Projekte. Viel Verwandtschaft mit der Max-Brauer-Schule, aber es ist doch wieder anders. Die hier seit fast 30 Jahren praktizierte

Grundidee heißt „vorbereitete Umgebung“. Die Wände sind voller Regale mit Arbeitsmaterial. Die Schüler bedienen sich daraus bei ihrer „Freien Stillarbeit“, FSA, täglich die ersten drei Stunden. Der eine macht Deutsch, der andere Geometrie. Und jeder arbeitet auf unterschiedlichem Niveau und nach seinem eigenen Lehrplan. Den hat keine Zentrale geschrieben. Er entsteht im Dialog des Lehrers mit dem jeweiligen Schüler. So ähnlich wie bei einer aus Dominosteinen zusammengelegten Figur sind die Steine bei allen Schülern mehr oder weniger die gleichen, aber die Figuren sind andere. Jeder Schüler hat sein Tempo, jeder lernt auf seine Weise. Das leuchtet ein. Aber wie wird das pädagogische Babylon verhindert, wenn jeder macht, was er will?

Lehrer Gresser schmunzelt nachsichtig. Solche Fragen hört er dauernd. Wie schaffen Sie nur diese Ruhe in der Klasse, wenn jeder etwas anderes macht? „Eben,“ sagt er, „weil jeder seine Sache macht. Die Schülerrinnen und Schüler wissen, sie machen das Richtige, jeder für sich, und sind dann auch zufrieden, und sie wissen, dass ich mich um sie kümmere.“ Auf jedem Tisch liegt ein „Strecker“, ein linealgroßes Holz mit dem Namen des Schülers. Wer Gressers Hilfe braucht, stellt den Strecker aufrecht.

Unlängst kam Bernhard Bueb, 30 Jahre war er Leiter des benachbarten Edelinternats Salem und ist seit kurzem pensioniert. Zwei Tage hospitierte er bei Franz Gresser. „Die machen viel besseren Unterricht als wir“, attestierte er. „Was ich da erlebt habe, sind Begeisterung bei Kindern, Arbeitshaltung und Konzentration. Alles Eigenschaften, die in der Schule selten sind.“

mtent

keit noch gar nicht richtig bemerkt,

Solche Lehrer, die souverän über ihren Unterricht entscheiden und eng zusammenarbeiten, die verbindliche Ziele im Blick haben und doch wissen, dass jeder immer wieder etwas anderes Wege zu den Schülern finden muss, weil jeder Schüler anders lernt, solche Lehrer gibt es, die Regel sind sie nicht. Aber sie verbreiten heute in großem Tempo eine Art ansteckender Gesundheit. Nach dem Konzept der Bodensee-Schule arbeiten inzwischen an die zwanzig Schulen im Südwesten.

Zur deutschen Schule gehören aber auch solche Szenen. Eine Lehrerin hält vor ihrer Klasse ein Zeitungsfoto hoch und sagt dann zu einem Kind: „Das ist doch deine Mutter!“ Die Mutter des Schülers hatte sich von hinten fotografieren lassen. Sie ist Buchautorin, wählte aber in diesem Fall ein Pseudonym, um unerkannt zu bleiben. Sie klagt an und polemisiert. Sie hat offenbar auch nichts dagegen, dass ihr Manuskript unter dem reißerischen Titel „Das Lehrerhasser-Buch“ in einer Reihe mit Bahn- und Posthasserbüchern erscheint.

Gewiss bildet dieses Buch manches aus dem Schulalltag ab, aber es inszeniert das Thema nach demselben Skript, das die Autorin anprangert. Es heißt: „Der deutsche Bildungskrieg“. Dabei steht doch nun endlich der Ausstieg aus diesem Kreislauf an. Aber nein. Ein Lehrerverbandsfunktionär wollte das Buch erst beim Verlag verhindern. Dann polemisierte er in einer großen Tageszeitung gegen die „Mami“, die wohl glaubt, über Lehrer schreiben zu müssen, nur weil sie vier Kinder hat. Das ist ein Ton, den viele aus der Schule kennen. Klein machen. Beschämen. Entwerten. Er ist noch nicht verstummt. ►





„Ich bin immer wieder über die Demütigung der Kinder im Unterricht entsetzt“, sagt der Bildungsforscher Wolfgang Edelstein. Sein Sohn Benjamin war als Gastschüler in den USA. Dort waren Lehrer nachmittags für fachliche und persönliche Fragen der Schüler ansprechbar. In Deutschland zurück, geht sein Sohn der neuen Gewohnheit folgend zum Lehrer und fragt ihn. Dessen Antwort: „Ich werde nicht dafür bezahlt, dir privat Auskunft zu geben.“ „Unmöglich“, erregt sich der Vater, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, über diesen deutschen Kälteschock. „In den USA hatte Benjamin richtige Lehrer erlebt. Hier kriegt er was auf die Schnauze.“

Eine der Erbsünden unseres Systems, meint Edelstein, liege in der Lehrerbildung. Angehende Pädagogen würden um ihre Professionalität geradezu betrogen. Sie lernten kaum etwas über das Lernen, schon gar nichts über „metakognitive Prozesse“, also über das Lernen des Lernens oder über die Dynamik von Gruppen. In ihrer Hilflosigkeit vor der Klasse machen sie dann das Fach zu ihrer Prothese. Sie schützen sich vor den Schülern mit dem „Stoff“, den sie vor ihnen aufhäufen. „In pädagogischen Fragen“, schimpft Wolfgang Edelstein, „haben Lehrer im Jahr 2006 ein Rezeptwissen, das sie von den Feldwebeln Friedrichs des Großen kaum unterscheidet.“

Das gegliederte System unterstützt diesen Habitus. Es entlässt die Lehrer aus der Verantwortung, sich um schwierige, abweichende und eisinnige Schüler zu kümmern. Weil es ja angeblich für jeden Schüler die richtige Schulform gibt, gelten alle, die nicht passen, schnell als die falschen Schüler auf der richtigen Schule. Und wer einmal als solcher identifiziert worden ist, muss fürchten, vom Gymnasium in die Realschule abgestuft und vielleicht noch zur Hauptschule weitergereicht zu werden, wo manche Lehrer davon überzeugt sind, viele Sonderschüler unterrichten zu müssen. „Obwohl es kein zweites Land mit so homogenen Lerngruppen gibt“, stellt Jürgen Baumert,

Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, für Deutschland fest, „klagen nirgendwo die Lehrer so sehr darüber, ihre Schülerschaft sei zu heterogen.“ Obwohl oder weil die Gruppen so homogen sind, fragt man sich. Der Chef der ersten Pisa-Studie legt den Finger auf die vernarbte deutsche Wunde: Wir haben Schwierigkeiten im Umgang mit Unterschieden und Abweichungen. Die meisten Lehrer haben weniger ihre Schüler als den Lehrplan im Blick.

Aber kann man denn so pauschal von den deutschen Lehrern sprechen? Jürgen Baumert wagt gewöhnlich erst eine These, wenn er sie mit empirischer Forschung stützen kann. Da sieht er noch Lücken. Doch in einem ist er sich sicher. Die Art, wie Lehrer mit Schülern umgehen und wie sie ihren Unterricht inszenieren, ist ein entscheidender Faktor, wenn nicht der wichtigste, für den Erfolg oder Misserfolg der Kinder und Jugendlichen. „Wenn ich mit meinen Kollegen aus Skandinavien spreche“, räumt der vorsichtige Wissenschaftler ein, „fällt mir auf, dass sie positive Erinnerungen an ihre Lehrer haben.“ Dann macht er eine Pause, überlegt, will offenbar kein falsches Wort sagen: „Das kann ich von meinen deutschen Kollegen und mir nicht behaupten.“

Vielleicht ließe sich die Mentalität an folgendem Betonungsunterschied messen? Wie klingt dieser Satz: „Auf euch haben wir gewartet.“ Nach einer Einladung? Etwa so: „Hey, kommt her! Ihr seid schon ganz gut, vielleicht steckt in euch aber noch viel mehr als ihr denkt. Lasst uns was draus machen.“ Oder haben die gleichen Buchstaben, nur anders betont, eine ganz andere Botschaft: „Auf euch haben wir gerade noch gewartet ... Ihr fehlt mir noch ... Ihr werdet noch euer blaues Wunder erleben ...“ Man kennt diesen misanthropischen Sound. Manch einem ist er vertrauter als die freudige Aufforderung zum Zusammenleben.

Natürlich ist diese Gegenüberstellung etwas holzschnittartig. Die Wirklichkeit spielt sich in Zwischentönen ab. Aber die Grundfrage ist doch, ob

Kinder freudig begrüßt oder missbilligend gemustert werden. Ist Erziehung eine Einladung an die nächste Generation, oder wird mit dem so genannten späteren Leben gedroht und zudem noch behauptet, die Gegenwart sei nur ein Vorspiel? Ist die Basis von Bildung das Versprechen von Zugehörigkeit oder eine frühe Androhung von Ausgrenzung?

In der Bildung und der Erziehung geht es immer auch um das Verhältnis, das die Erwachsenen zu sich selbst und zu ihrer Welt haben. Diskurse über Bildung und Erziehung sind zugleich Selbstgespräche der Gesellschaft. Wo kommen wir her? Wo wollen wir hin? Was ist derzeit Stand der Dinge? Und der Lehrkörper ist, wie könnte es anders sein, einer der stärksten Resonanzböden, den eine Kultur hat.

Warum gehen in Deutschland viele Kinder zur Schule wie zum Zahnarzt? Und warum frönen viele immer noch der „Osterhasenpädagogik“, in der sie Wissen verstecken, um ihre Schüler danach suchen zu lassen? Warum nur interessieren sich Lehrer häufig so sehr für die Fehler der Schüler, und zwar nicht, damit diese daraus lernen, sondern um sie ihnen anzukreiden?

Zweifel daran, ob die Lehrer in Deutschland ihre Schüler mögen und überhaupt kennen, liefert eine erweiterte Auswertung der deutschen Pisa-Studie von Jürgen Baumert. Die Bildungsforscher fragten die Elite der Lehrer, definiert als diejenigen, die an Lehrplänen mitwirken und Schulbücher schreiben, wie viele ihrer Schüler beim Pisa-Test im Lesen wohl Aufgaben aus der Kompetenzstufe fünf, das ist die beste Gruppe, gut lösen würden. Gymnasiallehrer meinten, fast 80 Prozent und Hauptschullehrer glaubten, 60 Prozent ihrer Schüler würden es schaffen. Tatsächlich gelangen diese anspruchsvollsten Aufgaben nur 0,3 Prozent der Hauptschüler, also praktisch keinem. Und auch bei den Gymnasiasten waren es keine 30 Prozent. In Hauptschulen wurden Lehrer außerdem gefragt, wie viele Schüler ihrer Klasse wohl zur so genannten Risikogruppe gehören. Das sind die Fünfzehnjährigen, die

im Lesen nur Grundschulniveau oder nicht einmal dieses erreichen. Von neun dieser zehn sehr schwachen Schüler wussten die Lehrer nicht, dass es um sie brenzlig steht.

Im Unterricht lernen deutsche Lehrer ihre Schüler kaum kennen. Die Stunden laufen schematisch ab. Aus Beobachtungen im Mathematikunterricht haben Jürgen Baumert und seine Kollegen ein „heimliches Skript“ herauspräpariert. Das geht so: Hausaufgaben präsentieren; neues Thema einführen; dieses im Gespräch, aber nach einem feststehenden Plan entwickeln; dann Übungsaufgaben stellen und schließlich Hausaufgaben aufgeben. Dieses Schema üben Referendare ein. Es heißt „fragend entwickelnder Unterricht“. Der Lehrer hat ein Ziel fest im Blick und will, dass die Schüler seinem Weg folgen. Nach 20 Minuten ist er gewöhnlich angekommen und sagt dann: „Das haben wir nun rausgefunden.“ Ein Satz, der die Lebenslüge dieses Verfahrens verrät. Tatsächlich laufen die Schüler häufig wie in der Hundeschule an der kurzen Leine und versuchen zu erschnüffeln, welche Fährte der Lehrer gelegt hat.

Den Schülern bleibt dabei wenig Raum für Eigenes. Ihre Äußerungen sind kurz. „Es gibt kaum einen zusammenhängenden Satz von Schülern, mehrere schon gar nicht“, bilanziert Baumert. Das Gleiche fanden jüngst seine Kollegen bei der „Desi-Studie“ über den Deutsch- und Englischunterricht. Knappe Fragen, kurze Antworten, selten entsteht ein dialogisches Pingpong. Es läuft eher so: Aufschlag, Parieren, Abbruch. „Wir haben in keiner deutschen Stunde Lehreräußerungen gefunden, die länger als eine Minute waren“, erinnert sich der Max-Planck-Direktor. Dieser Unterricht führt zu vielen Missverständnissen zwischen Lehrern und Schülern. Eines davon ist der Schülerbluff. Man versucht lieber, intelligent zu gucken, statt dumme Fragen zu stellen. Aber was sind denn beim Lernen dumme Fragen? Wenn Schüler zu erspüren versuchen, was der Lehrer hören will, ist der geneigt ►

zu glauben, seine Eleven hätten ihn verstanden. Wenn Lernen bedeutet, eine Sache und zugleich sich selbst kennen zu lernen, dann ist Lernen in dieser Unterrichtsinszenierung selten. Vor Klassenarbeiten wird gepaukt, und anschließend werden die Zwischenspeicher des Gedächtnisses für das nächste Projekt geräumt.

Darf man das Bulimie nennen? Gilt immer noch eine Art Nürnberger Trichter? Jürgen Baumert nickt: „Von einer sehr weiten Frage wird es immer enger, bis die Lösung an der Tafel oder in den Heften der Schüler steht.“ Bei anschließenden Übungen stellen Lehrer immer wieder Aufgaben desselben Typs. Abgestufte Schwierigkeitsstufen sind nicht üblich. Im gegliederten Schulsystem gelten die Schüler ja schon als richtig vorsortiert. Aufgaben, für die es mehrere Lösungen oder wenigstens mehrere Wege gibt, sind so gut wie unbekannt. Solche Aufgaben hat Baumert in Japan als Normalfall gefunden. Ein Befund, der nicht gerade dem deutschen Japan-Klischee entspricht. Der Bildungsforscher ist begeistert über diese intelligenten Aufgaben, fernab der deutschen Ideologie, die flüstert: Habe keine andere Lösung neben mir. „In unserem Unterricht“, so des Max-Planck-Direktors scharfes Verdikt, stören zwei Sorten von Schüleräußerungen: „die intelligente Antwort, die voreilt und beiseite geschoben werden muss, und der Fehler.“

Baumert ist auch Gastprofessor an der Universität Fribourg in der Schweiz. Einmal hatte er Videos vom deutschen Matheunterricht dorthin mitgenommen. Die Studenten stöhnten nach kurzer Zeit, was sie da sähen, sei ja unglaublich. Baumert verstand erst nicht, was sie damit meinten. „Na, der Umgangston“, sagten sie, „dauernd kränkende Bemerkungen von den Lehrern.“ Die Schweizer Studenten machten den deutschen Professor hellhörig für die „kleinen Abfertigungen“ von der Art: „Schon wieder der Fehler! Habe ich das nicht schon viermal gesagt?“ Oder auch: „Ach, komm schon, das weißt du doch.“ Neben Demütigungen be-

herrschten „Anmache und Anbiedern“ den Unterricht. Der Ton sei durchweg wenig respektvoll. „Abwertend und distanzlos“, urteilten die Schweizer Studenten. „Und auf beides“, weiß Baumert, „reagieren Schüler enorm sensibel.“ Viele ziehen sich zurück, andere gehen in Opposition, und manche versuchen, sich vor Verletzungen durch Gefallsucht zu schützen.

Szenenwechsel. Mittsomernacht in Berlin. Am Kleinen Wannsee feiern Jugendliche aus vielen Kontinenten Abschied und Rückkehr. Ein Jahr Schüleraustausch ist vorüber. Der Himmel wird schon türkis, da fragt ein junger Amerikaner die Deutschen: „Warum sind die Lehrer eigentlich eure Feinde?“ Jetzt wird es still. Die Berliner, eben noch so eloquent, suchen nach Worten. Diese Frage haben sie sich noch nie gestellt. Den Kleinkrieg fanden sie bisher ganz normal. „In Finnland ziehen Schüler und Lehrer an einem Strang“, findet der deutsche Pädagoge Rainer Domisch, der seit vielen Jahren im finnischen „Zentralamt für Unterricht“ arbeitet und nicht mehr in seine Heimatstadt Schwäbisch Hall zurück will. Warum? „In Deutschland glauben Lehrer, sie müssten die Schüler zum Lernen zwingen, und viele Schüler wehren sich gegen das Lernen, als wäre es eine Zumutung.“

Es kann ja wohl kein Zufall sein, dass in Finnland, dem Land mit den besten Schülerleistungen, der Lehrerberuf der beliebteste ist. Dort kommen auf einen Platz in der Ausbildung je nach Universität zwischen sieben und zehn Bewerber. Man sagt, es seien die Besten. Neben dem akademischen Studium lernen dann die künftigen Lehrer an so genannten „Normalschulen“ die Kinder und auch sich selbst kennen. „Die Kinder sind wie ein Spiegel“, sagt Jorma Ojala, Professor für Erziehungswissenschaft in Jyväskylä, dem Zentrum der finnischen Erziehungswissenschaft. „Wenn die Lehrer sie nicht achten, dann achten auch die Kinder nicht ihre Lehrer.“ Und er fügt hinzu: „Früher dachte man, dass die Kinder uns Lehrer zu verstehen haben. Es ist aber

umgekehrt. Lehrer haben die Kinder zu verstehen.“ Das sind Sätze, die man überall im Land hört. Der Respekt, den die Erwachsenen von den Kindern erwarten, sollen sie ihnen erst mal entgegenbringen. „Kinder niemals zu beschämen“, das ist in Finnland die wichtigste Erziehungsmaxime.

Das war nicht immer so. Ojas Kollegin Pirjo Linnakylä, die im Konsortium der finnischen Pisa-Wissenschaftler für die Lesestudie zuständig ist, hat noch in den 60er-Jahren, der Zeit vor der Reform, unterrichtet. „Damals war es so wie in Deutschland“, erinnert sie sich. Schüler, die nicht gut mitkamen, blieben sitzen, bekamen schlechte Noten, wurden vom Gymnasium verwiesen oder schon aus der Grundschule in eine Sonderschule geschickt. „Wir kannten es ja nicht anders.“ Der wichtigste Effekt der finnischen Gemeinschaftsschule ist für Professor Linnakylä, dass nun Lehrer ihren Unterricht ändern müssen, wenn sie Schüler nicht erreichen. „Die Lehrer sind verantwortlich.“ Das sagt sie mit Hochachtung, ohne Vorwurf.

Die Universitäten wiederum sind für die Ausbildung der Lehrer verantwortlich. Sie können sich ihre Studenten unter vielen Bewerbern aussuchen. „Wir versuchen rauszufinden, ob die Bewerber selber denken“, sagt Matti Meri, Professor an der Universität Helsinki und Direktor der Abteilung für angewandte Erziehungswissenschaften. Zunächst müssen die Bewerber einen pädagogischen Klassiker lesen, in einem Essay zusammenfassen und begründen, was ihnen daran wichtig war. Dann werden die Bewerber zu Interviews eingeladen. „Wir wollen wissen“, sagt Professor Meri, „ob Motive und Verbindlichkeit für das Studium reichen.“ In der dritten Stufe wird den Bewerbern ein Problem aufgegeben, das sie in Gruppen lösen sollen. Dafür haben sie 90 Minuten Zeit, und sie werden dabei auf ihre analytischen Fähigkeiten hin beobachtet. „Wir meinen, dass jeder Lehrer auch ein Forscher sein muss, der das Lernen der Kinder begreift.“ Ganz ähnlich denkt in Stock-

holm Eskil Frank: „Die Studenten sollen ‚Lernwissenschaftler‘ werden“, sagt der Vizerektor des dortigen Teachers College. „Wir wollen in der Lehrerausbildung nicht mehr Theorie praktizieren, sondern die Praxis theoretisieren.“ Und er fügt hinzu: „Das ist der Anfang der Kulturrevolution vom Belehren zum Lernen.“

Mats Ekholm, der ehemalige Chef von Skolverket, jetzt wieder Pädagogikprofessor an der mittelschwedischen Universität Karlsstadt, meint, den folgenden drei Reformen verdanke sein Land die besseren Leistungen seiner Schüler. Lehrer sind seit Mitte der 90er-Jahre 35 volle Stunden in der Schule. Sie haben dort ihre Arbeitsplätze, sind also für die Schüler nicht nur im Unterricht da. Dadurch ist die Schule für die Lehrer selbst ein wichtiger Ort geworden, und sie gewinnen seitdem Freude an ihrer Zusammenarbeit.

Die zweite Reform: Schweden hat, wie auch die anderen skandinavischen Länder, den Schulen Selbstständigkeit gegeben. Lehrer werden seit Anfang der 90er-Jahre von Schulleitern eingestellt. Diese führen sogar Verhandlungen über die Gehälter. Der Beamtenstatus wurde abgeschafft. Jede Schule verfügt über einen Etat, aus dem alles bezahlt wird, Gehälter oder Reparaturen am Gebäude.

Die dritte dieser Veränderungen, findet Ekholm, sei die schwierigste, und sie werde wohl am längsten dauern: die Schüler zu der Zusammenarbeit, „die sie in der Schule mehr als hundert Jahre verlernt haben“, zurückfinden zu lassen. „Schüler lernen am besten von Schülern“, weiß Ekholm aus seinen Studien. Große Pädagogen wussten das schon immer. Johann Amos Comenius rief vor nahezu 400 Jahren den Schulmeistern zu: „Lehrer unterrichtet weniger, damit die Schüler mehr lernen.“

Reinhard Kahl



Reinhard Kahl arbeitet als Journalist und Regisseur von Filmdokumentationen vor allem über Bildung („Treibhäuser der Zukunft – Wie Schulen in Deutschland gelingen“).