

*Nachdem die Kultusminister aus Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen wieder mal die Diskussion über das Bildungswesen mit einem Grundsatzpapier („Wir setzen auf individuelle Förderung statt auf Einheitsschule“) befrieden wollen, lohnt es sich gerade bei diesem Thema bewusst zu machen, dass politische Positionen nicht auf Naturgesetzen beruhen, sondern bestimmte Interessen widerspiegeln.*

*Wir möchten ein weiteres Grundsatzpapier dagegen stellen und damit die Diskussion wieder anfeuern.*

*Hans Grillenberger, Red. Auswege*

# Zu der verheerenden Rolle des Gymnasiums im deutschen Schulwesen

*von Rolf Jüngermann*

Die euch das Buch stahlen, das unter euren Windeln lag  
Werfen euch vor, ihr seid nicht belesen.  
Am Straßenrain sitzend oder auf der Drehbank  
Verspeist ihr, mit schwarzen Händen, euer Brot, so  
Beschuldigen sie euch, daß ihr die feinen Tischsitten nicht kennt.  
Bertolt Brecht

**A**uch wenn das Gymnasium seine Monopolstellung als Schule zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife ein Stück weit verloren hat, so ist doch der angestrebte Übergang von der Grundschule ans Gymnasium für die meisten SchülerInnen nach wie vor die erste Schlüsselstelle ihrer Karriere. An dieser Stelle manifestiert sich in aller Deutlichkeit die zentrale Stellung des Gymnasiums als Institut zur Verteilung von Lebenschancen und - im Ergebnis - als Garant für den Erhalt des Bildungsprivilegs der Bourgeoisie.

Mit seiner stark an sozialen (und ethnischen) Auslesekriterien orientierten Aufnahme- und Auslesepraxis weist das Gymnasium durchaus noch so etwas wie feudale Grundzüge auf. Allen ernsthaften Reformversuchen trotzend garantiert es seinen Absolventen eine Art aristokratische Weihe durch lebensferne Erziehung. Von blauem Blut sein Selbstverständnis, seine Realitätsferne und sein gebrochenes Verhältnisses zu anwendungs- und praxisbezogenen Aufgaben und Denkweisen. Geprägt durch die Notwendigkeit, sich seine komfortable Existenz auf Kosten anderer zu sichern - ist es doch existentiell darauf angewiesen, die schwierigeren pädagogischen Aufgaben auf die anderen Schulformen abwälzen zu können. Damit bildet es den harten Kern des sozial hochselektiven gegliederten deutschen Schulwesens und des deutschen Bildungsproblems. Es verhindert allein schon durch seine Existenz jede ernsthafte Reform. Wer das gegliederte Schulwesen überwinden will, muss zuerst das Gymnasium überwinden, das heißt integrieren (und dabei nicht das Kind mit dem

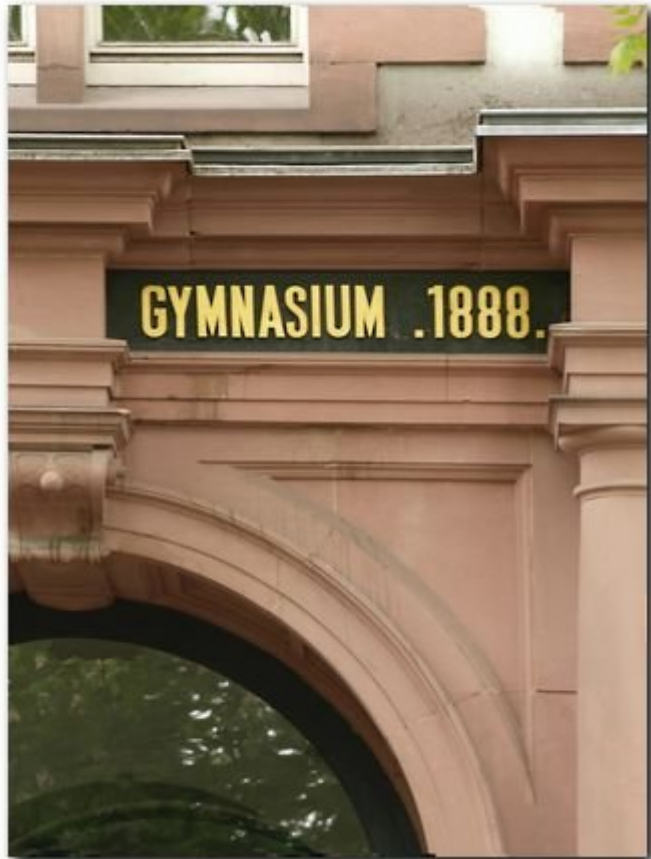
Bade ausschütten, sondern seine positiven Seiten und sympathischen Züge, von denen hier weniger die Rede sein wird, bewahren und neu in Wert setzen).

### **Gymnasium und Grundschule**

Zu den auf andere Schulformen abgewälzten unangenehmen Aufgaben zählt zuallererst der den Grundschulen aufgebene Vollzug der ursprünglichen Selektion, der Verteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schulformen, sei es über direkte Zuweisung, sei es über Gutachten und Intensivberatung der Eltern. Im Gymnasium selbst brauchen dann nur noch die Fälle der sogenannten irrtümlich dort angekommenen SchülerInnen „bereinigt“ (O-Ton Gym: Liebau 1997, S. 54) zu werden.

Die Grundschule leistet die ursprüngliche Selektion inzwischen ohne Murren und weitgehend zur Zufriedenheit der gymnasialen „Abnehmer“. Es hat sich notgedrungen eine Art vorauseilender Gehorsam gegenüber den am Gymnasium herrschenden Verhältnissen, Gewohnheiten und Verfahrensweisen durchgesetzt, ein Sich-Abfinden mit dem, was man nicht ändern kann, was dazu führt, dass pädagogisch hochqualifizierte und engagierte Persönlichkeiten, wie es Grundschullehrerinnen sind, ihre im Prinzip auf Integration und auf geduldiges Fördern aller SchülerInnen angelegte Arbeit durch die Parapädagogik der Selektion tendenziell selbst ad absurdum führen (müssen).

Im Ergebnis geht es heute bei dem Grundschul-Urteil über die Eignung für das Gymnasium - wie inzwischen gut belegt - durchaus nicht in erster Linie um Leistungsselektion, sondern um als Leistungsselektion getarnte soziale Selektion. Sicher scheint: „Es gibt keinen Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren. Von Bedeutung scheinen eher implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien zu sein, teils in Form stereotyper Erwartungshaltungen, die sich auf die Diagnosekompetenz auswirken und in der Notengebung niederschlagen. Der Fairness halber sollte auch gesehen werden, dass eine zuverlässige Diagnose und Prognose schulischer Leistungen schwierig ist und nicht nur den einzelnen Lehrer überfordert, sondern auch die Forschung noch vor erhebliche Herausforderungen stellt.“ (Ditton 2004, S. 273, zitiert nach Dravenau 2005, S. 111) Der reale Einfluss sozialer Kriterien bei der Entscheidungsfindung ist indes nicht besonders schwer



©Foto: bbroianigo / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

nachzuvollziehen, hängt doch die Selektionsentscheidung der Grundschullehrerin - jenseits aller rechtlichen Regelungen - im Kern von ihrer Antwort auf die zentrale Frage ab: Hat dieses Kind an einem deutschen Gymnasium, „so wie es nun einmal ist“, eine Chance? Die Antwort auf diese Frage bildet sich nicht erst am Ende des vierten Schuljahres, sondern oft genug schon recht früh heraus und beeinflusst naturgemäß auch die Notengebung und die Gesamtheit des pädagogischen Umgangs mit den einzelnen SchülerInnen. Jede Grundschullehrerin weiß: Wer am Gymnasium bestehen will, braucht einen ganz bestimmten sozialen und familiären Hintergrund, einen ganz bestimmten persönlichen Habitus, ganz bestimmte Merkmale und Qualitäten, von denen der blanke Fachleistungsaspekt nur einer unter vielen - und nicht der ausschlaggebende - ist. Und entsprechend entscheidet sie - nach bestem Wissen und Gewissen. Wer wird schon sehenden Auges ihre SchülerIn den Praktiken einer Schulform aussetzen, der sie sie nicht gewachsen weiß. Die schulpolitischen Rahmenbedingungen vor Ort sorgen zusätzlich dafür, dass mit der Übergangsempfehlung ans Gymnasium in Zweifelsfällen eher zurückhaltend umgegangen wird. Die Aussagen und Rückmeldungen der Jahrgangsstufenkonferenzen der Gymnasien werden an den Grundschulen als Rückmeldung über die Qualität der geleisteten pädagogischen Arbeit erlebt. Das Scheitern eines Kindes am Gymnasium fällt auf die Schule und auf die Lehrkraft zurück, die die Gymnasialempfehlung abgegeben hat und die Erfolgsquote der für das Gymnasium empfohlenen SchülerInnen wird von der Schulleitung der Grundschule registriert, ggfs. in Konferenzen thematisiert und kann hochstilisiert werden zum „Ansehen der Schule“. Inwieweit dies Eingang finden wird in Schulrankings, Schulinspektionen und Qualitätssicherung, kann an dieser Stelle nicht ausgelotet werden, scheint aber von Bedeutung zu sein.

### **Der Gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion**

Auf diese Weise mutieren die Verhältnisse, Gewohnheiten und Verfahrensweisen am Gymnasium „wie es nun einmal ist“, eben der ganze Gymnasiale Habitus, auf dem Umweg über das Selektionsurteil der Grundschule unter der Hand - als Leistungsanspruch getarnt - zum zentralen Medium der sozialen Selektion im Schulwesen. Die daraus erwachsenden Fernwirkungen wehen wie ein Pesthauch aus Abschreckung, Entfremdung, Demütigung und Angst durch die deutschen Schulstuben, vergiften nachhaltig die pädagogische Atmosphäre vor allem in den Grundschulen, haben inzwischen längst auch den vorschulischen Bereich erreicht, erzeugen in nicht wenigen Familien vor allem der „A-Klasse“ - der Arbeiter, Angestellten, Arbeitslosen, aller vom Kapitalismus Ausgebeuteten und Ausgegrenzten - (Sohn 2006, S. 171) - eine fatale Neigung zum Verzicht durch Selbsteliminierung: „Das ist nichts für unser Kind.“ (Mancher wird sagen, das Wort 'Pesthauch' sei nun doch zu dick aufgetragen. Ich gebe zu bedenken: Im Rahmen einer internationalen Studie aus jüngster Zeit hat man Jugendliche im Alter von 15 Jahren befragt, wie sie sich selbst, ihre Zukunftsperspektiven und ihre schulischen Chancen einschätzen und von allen befragten OECD-Ländern war die BRD das Schlusslicht. In keinem anderen Land schätzen die Jugendlichen ihre schulischen Chancen so miserabel und so düster ein wie hierzulande. Und was vielleicht noch schlimmer ist: Eine entsprechende Umfrage bei den Achtjährigen ergab genau das gleiche Bild. Schon bei den Achtjährigen ist die BRD

das Land, wo die Schülerinnen und Schüler am stärksten entmutigt sind, sich am wenigsten zutrauen.)



©Foto: Oliver Haja / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

**Die Hauptkomponenten des „Gymnasialen Habitus“ lassen sich wie folgt zusammenfassen:**

- a) Logozentrismus in mehr oder minder zugespitzter Form
- b) Die zweite Fremdsprache als obligatorischer Schwerpunkt statt eines breiten Wahlpflichtangebotes
- c) Sozial selektive Fremdsprachendidaktik
- d) Das „Gymnasiale Pädagogische Qualifikationsproblem“
- e) Frühe starke Progression der Anspruchsniveaus
- f) Didaktischer Konservatismus in Mathematik und Naturwissenschaften
- g) Systemimmanentes Analphabetentum in Hinsicht auf Technik/Polytechnik, auf die Arbeitswelt und in abgemilderter Form auch auf die Ökonomie
- h) Intellektualismus, Formalismus, abstraktes Denken und abstrakte Sprache in unnötig zugespitzter Form
- i) Die Sprachbarriere zwischen LehrerInnen und SchülerInnen
- j) Frontalunterricht

Einige der genannten Komponenten sollen nun im folgenden näher betrachtet werden. Doch vorab eine Vorbemerkung: Der Gymnasiale Habitus als Medium der sozialen Selektion im Schulwesen ist eine im einzelnen nicht eben leicht zu erschließende Kategorie, zumal hinsichtlich des Gymnasiums

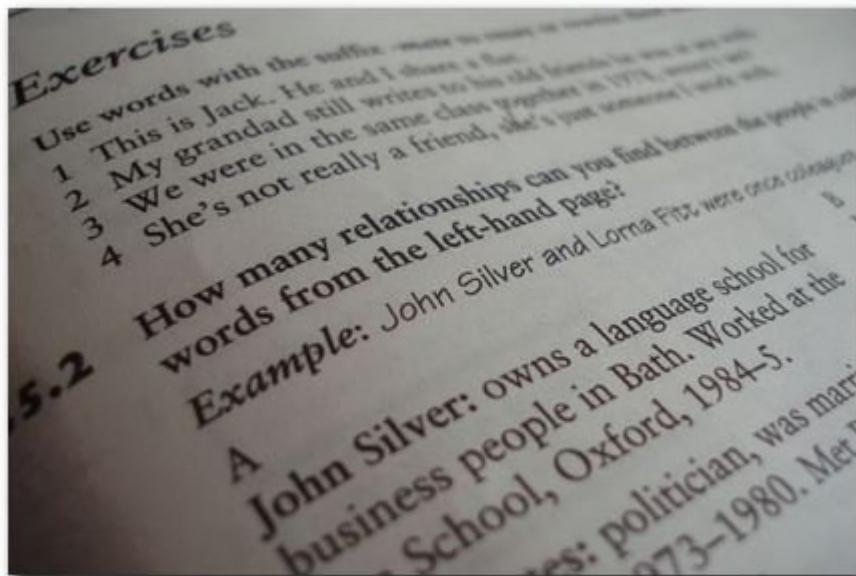
„heute nicht nur erhebliche Forschungs- sondern auch erhebliche Reflexionslücken (bestehen). . . . Man muss weit in die Geschichte der Pädagogik zurückgreifen, um systematische pädagogische Diskussionen zum Gymnasium zu finden. Die letzten großen Versuche finden sich mit Fritz Blättners „Gymnasium“, Wilhelm Flitners „Hochschulreife und Gymnasium“ und Theodor Wilhelms „Theorie der Schule in den fünfziger und sechziger Jahren.“ (Liebau 1997, S. 10) Besonders irritiert auch die - sicher nicht zufällige - Tatsache, dass die deutsche Bildungssoziologie die Arbeiten von Pierre Bourdieu bis heute nur unzureichend rezipiert und herangezogen hat bei dem Bemühen, die oft nicht leicht erkennbaren, aber äußerst effektiven Mechanismen, Prozesse und Verfahrensweisen von sozialer Diskrimination im Bildungswesen zu entlarven, wie sie von dem französischen Wissenschaftler in bis heute unübertroffener Präzision (und sprachlicher Meisterschaft) dargestellt worden sind (wobei er sie - im Unterschied zur deutschen Milieuforschung und schichtenspezifischen Sozialisationsforschung - immer als „Ausdruck klassenspezifischer Hegemonialstrukturen“ (Seppmann 2006, S. 81) gesehen und meist auch dargestellt hat). Die beabsichtigte „Überwindung der Rezeptionssperre des Bourdieuschen Werkes“, von der im Bericht über eine der letzten Jahrestagungen der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Rede ist, ist leider bisher über erste Ansätze noch nicht hinausgekommen.

### **Logozentrismus**

Richten wir bei dem Versuch einer näheren Betrachtung des Gymnasialen Habitus unsere Aufmerksamkeit auf die Frage, was denn eigentlich das Gymnasium ausmacht, so ist sicherlich an erster Stelle sein Logozentrismus, hier verstanden als die auf die Spitze getriebene Fixierung auf Sprache und auf Sprachgewandtheit in allen Fächern, zu nennen. Die offensichtliche Affinität zwischen den gymnasialen Anforderungen und Gewohnheiten auf sprachlichem (und fremdsprachlichem) Gebiet und der Sprachkultur der privilegierten Klassen stattet die SchülerInnen aus diesen Kreisen mit jenen kaum wägbaren Qualitäten, „jener unendlichen Zahl infinitesimaler Unterschiede in der Art des Tuns oder Sagens“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 123) aus, die das Urteil des Lehrers nachhaltig beeinflussen, auch wenn er sie gar nicht bewusst registriert. Jene „tückischen kleinen Erkennungszeichen“, die besonders in jenem Teil des Unterrichtsgeschehens zum Tragen kommen, den man gemeinhin „Das Mündliche“ nennt (ebd. S. 90). Sicherlich nehmen schriftliche und mündliche Sprachbeherrschung und Gewandtheit zu Recht eine zentrale Stellung im Schulbetrieb ein, bilden sie doch eine wesentliche Grundlage einer jeden qualifizierten Bildung. Je früher und vor allem je unvermitteltler sich jedoch im Unterricht die Tendenz zu Abstraktion und Formalismus, die Vorliebe für Intellektualismus („Die kognitiv akzentuierte Gymnasialkultur“ (Kiper 2005, S. 301)) und für sprachliche Virtuosität durchsetzen, umso mehr geraten SchülerInnen, die auf den ausschließlich schulmäßigen Erwerb der Bildungssprache angewiesen sind, ins Hintertreffen gegenüber denen, die diese „in unmerklicher Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu“ „wie durch Osmose“ (ebd. S. 115 + 38) erworben haben. Denn „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, dass seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert.“ (ebd. S. 126).

## Obligatorische Zweite Fremdsprache

Im Rahmen der sozialen Selektion durch Logozentrismus spielt der einseitig auf das Erlernen von Fremdsprachen fixierte gymnasiale Bildungsgang eine in seinen Auswirkungen kaum zu überschätzende Rolle. Das Gymnasium ist definiert - nüchtern und jenseits aller Bildungslyrik betrachtet - vor allem durch den unerbittlichen Zwang zur zweiten Fremdsprache, sei es wie bisher im 7. Schuljahr oder neuerdings in einigen Bundesländern wie NRW bereits im 6. Schuljahr. Einen echten Wahlpflichtbereich wie an anderen Schulformen gibt es an dieser Stelle nicht. Die Wahlmöglichkeit der SchülerInnen an dieser zweiten Schlüsselstelle ihrer Bildungskarriere ist beschränkt auf die Wahl zwischen der einen oder der anderen Fremdsprache. Sie können der Festlegung ihrer Schulkarriere auf den Schwerpunkt Fremdsprachen am Gymnasium nicht entgehen. Sinnvolle alternative Schwerpunktsetzungen wie z.B. Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Technik/Arbeitslehre oder Musisch-Künstlerischer Schwerpunkt, wie sie an Gesamtschulen (und teilweise auch an Realschulen) angeboten werden, sind nicht möglich. Eltern und SchülerInnen sind sich der Bedeutung dieser Tatsache bei der Wahl der Schulform Gymnasium oft nicht hinreichend bewusst, neigen dazu, die Auswirkungen zu unterschätzen.



©Foto: Maria Lanznaster / [www.pixelio.de](http://www.pixelio.de)

Aber der gymnasiale Zwang zur zweiten Fremdsprache für alle SchülerInnen (spätestens) ab dem 7. Schuljahr (und damit als ein Schwerpunkt der weiteren Schullaufbahn) hat weitreichende Folgen. Es gibt viele Hinweise darauf, dass er als einer der effektivsten Hebel sozialer Selektion überhaupt verstanden werden muss. Schon Untersuchungen aus den 70er Jahren (Rauh 1977) und seitdem immer wieder - zuletzt der DESI-Studie (Klieme 2006) - ist zu entnehmen, dass der Zusammenhang zwischen Schulleistungen und dem sozialen Milieu umso deutlicher ist, je sprachabhängiger die Schulleistung ist. Und wenn dieser Effekt - wie DESI neuerdings wieder mit schmerzlicher Deutlichkeit zeigt - schon bei dem Fach Englisch voll zum Tragen kommt, um wie viel deutlicher dann in Latein oder Französisch.



SchülerInnen aus bildungsfernen Elternhäusern - und auch ganz generell solche, deren persönlicher Schwerpunkt nicht im sprachlichen Bereich liegt - haben somit spätestens ab dem 7. Schuljahr bis zum Abitur ein schweres Handicap zu tragen. Und das gilt nicht nur für dieses für sie „falsche“ Schwerpunktfach Zweite Fremdsprache, mit dem sie sich nun plagen müssen, sondern das gilt weit darüber hinaus, vor allem auch für ihre Gesamtmotivation, weil sie in dem Bereich, wo eigentlich ihre Stärken liegen, keine adäquaten Entwicklungsmöglichkeiten geboten bekommen.

Sinnvoll und notwendig ist die zweite Fremdsprache sicherlich als eines von mehreren Angeboten für die Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich I. Wird jedoch aus dem Angebotscharakter ein Zwang für alle SchülerInnen, macht das nur Sinn im Rahmen eines auf soziale Selektion bedachten parapädagogischen Konzepts, bildet doch die „ungleiche Verteilung des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals auf die verschiedenen sozialen Klassen“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 110) eine der verborgensten und zugleich wirksamsten Grundlagen für die Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg.

### **Sozial selektive Fremdsprachendidaktik**

Noch nicht berücksichtigt ist dabei die Tatsache, dass auch die Didaktik und Methodik des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts (natürlich) speziell auf die gymnasiale Schülerschaft und damit streng schichtenspezifisch zugeschnitten ist. Das Bewusstsein, dass es so etwas wie eine schichtenspezifisch selektive Fremdsprachendidaktik geben könnte, scheint übrigens noch nicht sonderlich weit entwickelt, anders als zum Beispiel hinsichtlich der ethnischen Selektion, wo die hochselektive Funktion einer ausschließlich an deutschen Muttersprachlern orientierten Fremdsprachendidaktik ja mit Händen zu greifen ist.

Auf dem Feld der schichtenspezifischen Selektionswirkung bestimmter Züge der gymnasialen Fremdsprachendidaktik hingegen sind die Wirkmechanismen - bis auf die Frage der Textauswahl - nicht auf den ersten Blick ersichtlich (außer vielleicht für den aufmerksamen Fremdsprachenlehrer vor Ort) und bedürfen einer genaueren Erforschung. Auch die für eine „Rationale Pädagogik“ (Bourdieu) oder „Reflexive“ Pädagogik“ (Böttcher 2002, S. 51) hochinteressante Frage, wie etwa die schichtenspezifische Fremdsprachendidaktik für eine nicht-gymnasiale Schülerschaft auszusehen hätte, scheint noch weitgehend unbeantwortet.

In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, sich einmal vor Augen zu führen, was man fälschlicherweise Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern alles nicht zutraut. Denn anstatt nach den eigenen didaktischen Unzulänglichkeiten und Fehlern zu forschen, sucht man die Schuld bei den Kindern und Elternhäusern. Daran haben bisher auch bekannte Gegenbeispiele wie etwa jenes Kind aus einfachsten Verhältnissen aus einem Berberdorf in Marokko, das die Berbersprache als Muttersprache hat, dazu natürlich marokkanisch und französisch beherrscht, auch des Deutschen inzwischen mächtig ist, in der Schule aber Probleme mit dem Erlernen des Englischen hat, nicht viel zu ändern

vermoht. Immerhin ist festzustellen, dass im Zuge der Rezeption von DESI (s.o.) die dringend notwendige Diskussion um die Fremdsprachendidaktik erneut in Gang kommt (Lohmann 2006, S. I - VIII). Und was gezielte Reflexive Pädagogische Forschung leisten kann, um die Wirkmechanismen von - in diesem Falle geschlechtsspezifischer - Chancenungleichheit aufzudecken und im Gegenzug erfolgreiche didaktische und methodische Prinzipien zu entwickeln, hat die erziehungswissenschaftliche Frauenforschung doch schließlich beispielhaft vorgeführt.



## Ende des 1. Teils

## Literatur

- Böttcher, W. (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: Mägdefrau, J. / Schumacher, E. (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn
- Bourdieu, P./Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart
- Dravenau, D./Groh-Samberg, O. (2005): Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P.A. / Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München
- Kiper, H. (2005): Pädagogik des Gymnasiums - quo vadis? In: PÄD Forum: unterrichten erziehen 5/2005. Hohengehren
- Klieme, E. u.a. (DESI-Konsortium) (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI-Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International. DIPF Frankfurt
- Liebau, E./Mack, W./Scheilke, C.T. (1997): Das Gymnasium im Wandel. In: Liebau, E./Mack, W. / Scheilke, C.T. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München
- Lohmann, C. (2006): Englischunterricht und Gesamtschule. GGG extra. In: Gesamtschulkontakte 3/2006 // [http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06\\_extra.pdf](http://www.ggg-bund.de/GGG-Kontakte06_extra.pdf)
- Rauh, H. (1977): Schulleistungen und Übertrittsempfehlungen am Ende des 4. Schuljahres in ihrer Beziehung zur Entwicklung während der Grundschulzeit - empirische Analyse eines komplexen Begabungsurteils. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) Schüler- und Lehrerbeurteilung. Empirische Untersuchungen zur pädagogischen Diagnostik. Weinheim
- Seppmann, W. (2006): Strukturveränderungen der Klassengesellschaft. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen
- Sohn, M. (2006): Schlussfolgerungen aus dem Umbruch der Klassengegensätze. In: Umbau der Klassengesellschaft. Beiträge zur Klassenanalyse Bd. 2. Essen

*Der Text wurde zuerst in Marxistische Blätter 6/2006 veröffentlicht. Wir bedanken uns beim Autor für die Nachdruckerlaubnis.*

## Über den Autor

Rolf Jüngermann, geb. 1941, war Gymnasial- und Gesamtschullehrer (1966 – 2000) und lange Jahre in verschiedenen Funktionen innerhalb der GEW tätig, heute Redaktionsmitglied der Marxistischen Blätter und Beirat der Rosa Luxemburg Stiftung NRW

### Kontakt

[ro.ju@gmx.de](mailto:ro.ju@gmx.de)

---

## AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag

Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht

[www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de)

[auswege@gmail.com](mailto:auswege@gmail.com)