

Bildung auf Deutsch: Nec scholae, nec vitae

von G. S.*

„Aus der Schulzeit sind mir
nur die Bildungslücken
in Erinnerung geblieben.“

Oskar Kokoschka

Mehr als tausend Stunden Latein in der Schule dürften im Prinzip genügen, die Sprache so *fürs Leben* zu lernen, dass man später zum Beispiel eine päpstliche Rücktrittserklärung im Original verstehen kann. In meinem Fall reichen sie gerade mal dazu, dem Wahlspruch einer englischen Mittelschule („*eglandibus quercus*“) oder dem Stadtmotto von Melbourne („*vires aquirit eundo*“) zu entnehmen, dass da irgendwas Größeres klein angefangen hat.

Trotz der langen Lernzeit hatte dieses Medium in seiner Eigenschaft als tote Sprache (weshalb auch in wenigen Fächern mehr Deutsch gesprochen wurde als in Latein) kaum die Chance, die nötigen Neuronen zu verschalten, um – gemäß dem (der Absicht nach zitierten) Wunsch von Seneca dem Jüngeren, man möge „*non scholae, sed vitae*“ lernen – ausreichend *erinnerlich* zu bleiben. Außerdem fiel mein Latein-Unterricht in eine Zeit, in der Seneca & Co. bei Teilen der akademischen Jugend schlecht landen konnten, und so habe ich seine Sprache noch nicht einmal hinlänglich *für die Schule* gelernt. Ein klarer Fall von einem *Weder-Noch*: „*nec scholae, nec vitae*“.

Spreu und Weizen

Latein war die obligatorische Eintrittskarte in den gymnasialen Bildungsgang, und ein Lehrer ließ mich schon früh wissen, dass diese Sprache „die Spreu vom Weizen trennt“. Später lernte ich weitere Fachvertreter kennen, die eine solche Eigenschaft wahlweise auch der Mathematik, dem Französischen oder der Chemie zusprachen. Darüber bin ich zu der Ansicht gelangt, dass diese Funktionszuweisung ans eigene Fach erklären hilft, warum manche Lehrkräfte mit der mangelnden Nachhaltigkeit ihrer professionellen Bemühungen ihren Frieden machen können. Dass etliche Schüler kontinuierlich erfahren, wie kurz zum Beispiel die Halbwertszeit des mathematisch Angelernten nach der glücklich bestandenen Klausur ist, wissen nicht nur Mathematik-Lehrer. Hier wird ganz offensichtlich schon deshalb wenig *fürs Leben* gelernt, weil sich das nötige Ver-

ständnis bereits *in der Schule* nicht in der erforderlichen Weise einstellt. Wenn man an den beklagenswerten Umstand nun den reichlich fachfremden Gesichtspunkt anlegt, dass sich in diesem Weder-Noch immerhin „die Spreu vom Weizen trennt“, kann der Vorgang durchaus in einem übergeordneten Sinn ‚verstanden‘ werden: Dann müssen sich Schüler als Preis ihres Eintritts in die höhere Bildung eben durch die Algo- und Logarithmen der mathematischen Zunft hindurchbeißen und - wursteln. Oder auch an ihnen scheitern.

Natürliche Grenzen

Seit die PISA-Studien die Diskussion um das gegliederte Schulsystem in Gang gebracht haben und in manchen Bundesländern sogar Strukturreformen stattfinden, finde ich bei meiner Lektüre der Bildungsnachrichten neue und weitere Ausführungen zum Thema ‚Spreu und Weizen‘.

Ein süddeutscher Philologen-Sprecher zum Beispiel betont in einer Grundsatzrede (Pressemitteilung 27.11.09): „In einem leistungsfähigen gegliederten Schulsystem kann und will das Gymnasium keine Schule für alle sein. Sein erfreulicher Boom kann sich nicht ad ultimo fortsetzen: Bei einer Übertrittsquote von etwa 40 Prozent sehe ich das Wachstum unserer Schulart an eine natürliche Grenze stoßen“. Ein norddeutscher Kollege von ihm hält „lediglich ein Drittel der Schüler zum Studieren befähigt. Es gibt jedoch Städte, in denen weit über 50 Prozent zum Gymnasium gehen“ (PM 3.12.09).

Ohne Zweifel hängen solche Stellungnahmen mit dem kontinuierlichen Aufstieg des Gymnasiums zur Volksschule neuen Typs zusammen und künden auch von der praktischen

Schwierigkeit, Lehrpläne, die vielleicht auf ein gutes Viertel einer Kohorte gemünzt waren, jetzt mit der knappen Hälfte und auch noch in kürzerer Zeit zu erfüllen. Auf diese neue Wirklichkeit soll sich die äußerst populäre Schulart, so der Grundsatzredner, aber gar nicht einstellen – mit besserer Förderung, reduzierten Lerninhalten, mehr Sitzgelegenheiten etc. Die Betonung von Exklusivität (‚nicht für alle‘) und die Behauptung einer „natürlichen Grenze“ zielen auf etwas anderes.

*...der kontinuierliche Aufstieg
des Gymnasiums zur
Volksschule neuen Typs ...*

Als wissenschaftliche Aussage ist das freilich zunächst ein Unding. Denn schon die Erfahrung lehrt, dass mit der schrittweisen Öffnung des Gymnasiums immer annähernd so viele Schüler dafür ‚begabt‘ zu sein schienen – Ehrenrunden und

Abschulungen eingeschlossen –, wie zur jeweiligen Zeit hineingelassen wurden. Eine schöne ‚Schranke der Natur‘, die sich von den 16% in meinem damaligen bayerischen Jahrgang auf jeweils bildungspolitisch passende Prozentsätze erweitern lässt.

Als geistiges Angebot zum Verständnis für einen bekannten gesellschaftlichen Sachverhalt leistet die „natürliche Grenze“ jedoch durchaus ihren Dienst.

Wenn ein Kölner Professor in einem Gutachten für den NRW-Realschulverband (Peter J. Brenner: „Grundzüge der Schulreform in Nordrhein-Westfalen“, 2007) die „dispositiven und deutungsrelevanten Schlüsselpositionen in Wirtschaft, Politik, Verwaltung, akademischen und Medienberufen“ den Bürgern mit Studium zuweist, dann ist damit auch klar, dass diese Schicht nicht „ad ultimo“ wachsen kann. Das Rollenbild „Schlüsselpositionen“ ist zwar etwas schöngefärbt. Ein Abitur gewährleistet keineswegs den Einzug in die Berufe der Vermögenden und Einflussreichen, sondern berechtigt nur dazu, in den Wettbewerb um diese einzutreten – was die Rede vom ‚akademischen Proletariat‘ (dem offenbar letzten noch vorhandenen) oder gelegentliche Studentenproteste durchaus zeigen. Diese Art von Auslese ist in Deutschland aber tatsächlich und traditionell der Schule übertragen. Wie anders also könnte sie in einer demokratischen Gesellschaft erfolgen denn als Leistungsvergleich von Wissensbeständen, die im Prinzip allen zugänglich sind, im Bildungsverlauf allerdings anhand von Noten zunehmend kanalisiert werden. Konkret: Wer zu bestimmten Zeitpunkten notenwirksame Wissensrückstände zeigt, liefert damit das Indiz, ihm eine höhere Bildung zu ersparen.

Nicht anders wird sich der Philologen-Sprecher die Aufrichtung seiner 40%-Hürde vorstellen. Allerdings nicht als bildungspolitisch aufgerichtete, sondern als quasi naturgesetzliche Beschränkung, gegen die ein Einspruch keinen Sinn macht. Dass der größeren Hälfte der Schüler damit die Teilhabe an einer Bildung verwehrt wird, die (mit entsprechender Förderung) durchaus zu schaffen wäre, ist in diesem ‚deutungsrelevanten‘ Denken eingeschlossen.

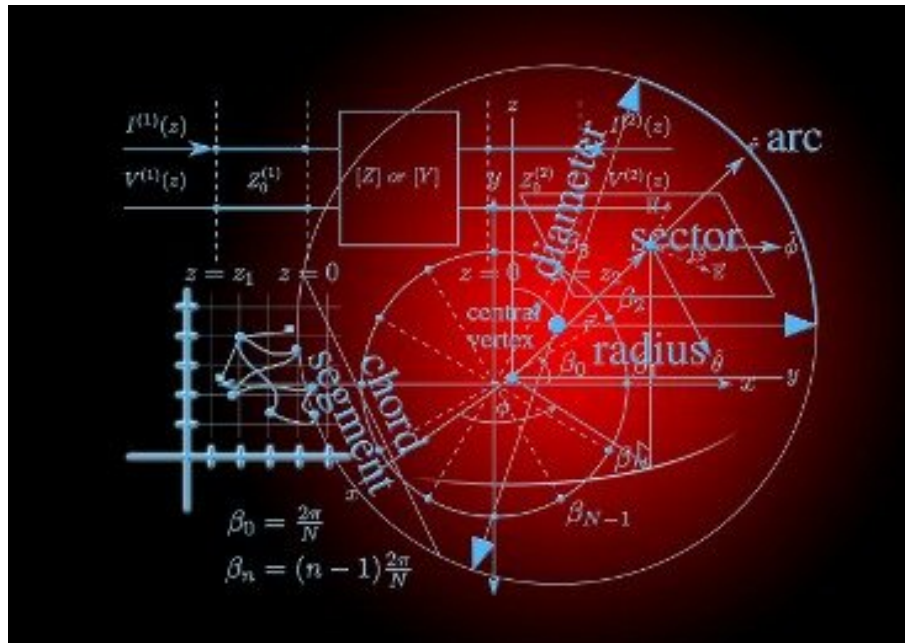
*Ein Abitur gewährleistet
keineswegs den Einzug in die
Berufe der Vermögenden und
Einflussreichen*

Alleinstellungsmerkmale

Dem recht breiten gesellschaftlichen Konsens zum Erhalt des Gymnasiums gesellt sich in wachsendem Maße ein weiterer zur Zusammenlegung von Haupt-

und Realschule hinzu und führt begreiflicherweise auch hier zu Versuchen, die bisherige Selbstständigkeit zu rechtfertigen:

Leistungskriterien



©Grafik: mathematics by geralt [CC0](https://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

„Die Bewertung aller Initiativen für eine längere gemeinsame Schulzeit, für eine Freigabe des Elternwillens und für eine gleiche Lehrerausbildung durch den bayerischen Realschul-Vorstand ist klar: Man möchte über die Hintertür die Gesamtschule einführen. Der Übertritt nach Leistungskriterien wird dann lediglich auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, bis man die so genannte Selektion beim Übergang ins Berufsleben hat, wie beispielsweise in Frankreich. Die Bildungsqualität ist dann dahin, die Jugendarbeitslosigkeit bei 25 %“ (PM 12.11.09).

Etwas anders als im Philologen-Zitat wird sich hier recht hemdsärmelig zur „so genannten Selektion“ bekannt. Und der Hinweis, dass bei integrativen Systemen anderer Länder die Auslese weniger in der Schule als beim „Übergang ins Berufsleben“ stattfindet, also stärker der Wirtschaft und ihren Konjunkturen überlassen bleibt, ist durchaus zutreffend. Argumentativ verwegend zeigt sich allerdings der Versuch, der spezifisch deutschen Vorwegnahme der marktwirtschaftlichen durch eine schulische Sortierung gute Gründe zu verleihen. Dass die Gesamtschulen in der OECD weniger Bildungsqualität liefern würden als das gegliederte System in Deutschland, hat sich bei PISA irgendwie noch nicht herumgesprochen. Und dass durch die „so genannte Selektion“ von Zehnjährigen die

Arbeitslosigkeit bekämpft wird, lernt man auch im Fach Wirtschaftskunde der Realschule hoffentlich nicht.* Dort also, wo laut NRW-Gutachten „das wirtschaftliche und administrative Rückgrat einer Region“ auf seine gesellschaftliche Funktion vorbereitet wird. Das Rollenbild mag Realschul-Absolventen stolz machen; ob es aufgeht, hängt freilich ganz davon ab, ob die ‚dispositiven‘ Entscheidungsträger ihnen, und nicht dem Azubi mit Latinum den Vorzug geben.

Zwar stellt es sich mir bei meiner Lektüre der Bildungsnachrichten so dar, als seien die Verbände der höheren Schularten derzeit die eifrigsten Befürworter der Hauptschule, jener Einrichtung also, in der die Rest-

schüler mit den kleineren Talenten und den größeren Problemen unter sich gelassen werden. Dennoch kennen manche Repräsentanten dieser Schulform ebenfalls ein paar „Alleinstellungsmerkmale“. Die Hauptschule mache den ihr Anvertrauten durch „theorieentlasteten Unterricht“ ein „niederschwelliges Bildungsangebot“, liest man nicht nur in süddeutschen Stellungnahmen. Da ich in diesem Bereich gearbeitet habe, wo der Fremdsprachenunterricht intern auch „ADAC-Englisch“ hieß („Where is the next petrol station?“) und die indirekte Proportionalität „Arbeiteraufgaben“ genannt wurde („7 Arbeiter bauen 1 Haus in 3 Wochen ...“), kann ich mir unter der zitierten Begrifflichkeit etwas vorstellen. Nimmt man die Rolle als „Erziehungs-, Disziplinierungs- und Zivilisierungsschule“ hinzu, die der Kölner Professor der Hauptschule vorbehalten hat, kann ich sogar nachvollziehen, warum Schulforscher Jürgen Baumert hier von einer „Bildungssackgasse“

spricht. Es fragt sich allerdings, worin der bildungspolitische Grund besteht, einen Gutteil jeder Kohorte beständig in diese Richtung laufen zu lassen.

... als seien die Verbände der höheren Schularten derzeit die eifrigsten Befürworter der Hauptschule ...

Worin besteht der bildungspolitische Grund, einen Gutteil jeder Kohorte in Richtung „Bildungssackgasse“ laufen zu lassen?

* In ihrer „Salzburger Erklärung“ vom 10.5.13 sprechen die süddeutschen und österreichischen Philologenverbände erneut vom, wörtlich, „direkten Zusammenhang“ zwischen geringer Jugendarbeitslosigkeit und schulischer Auslese und fügen neben Frankreich noch „warnende Hinweise“ auf „Schweden, Italien und Spanien“ hinzu, nicht aber auf Griechenland (dessen Gesamtschule Gymnasio heißt). Ich will mir zu einem derart willkürlichen Denken von Vereinen, die sich lautstark ihrer Wissenschaftlichkeit rühmen, die passenden Invektiven verkneifen.

Normalverteilung

Drei verstreute Lesefrüchte sollen den genannten Grund der vorherrschenden Notengebung noch einmal illustrieren:



©Foto: Andrea Damm / www.pixello.de

Eine Fachfrau für Lese-Rechtschreib-Schwäche ergreift Partei für ihre Schützlinge und gibt Auskunft über Diktate: „Wenn man die Diktate [...] sorgfältig erarbeitet, wird es wahrscheinlich kaum Kinder geben, die viele Fehler machen, sodass die Noten nicht mehr normalverteilt sind. [...] Soll die Lehrkraft etwa schlechter unterrichten, damit nicht alle Kinder die richtigen Strategien erlernen? Oder soll sie doch ein paar die Kinder verunsichernde Rechtschreibfallen einbauen, um die Normalverteilung zu retten? In einem solchen Fall, in dem die Gesellschaft weitgehend Fehlerlosigkeit fordert, ist die Forderung nach Normalverteilung in den Fehlerzahlen und den Noten völliger

Unsinn. Vielmehr muss die weitgehende Fehlerlosigkeit das Ziel sein, das auch von den Behörden anzuerkennen ist.“ (Christine Mann: Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen, 2002⁵, S. 70).

Nun schrieb die KMK bereits 1968 eine so genannte kriterienbezogene Benotung vor – statt der bis dahin gültigen Orientierung am Leistungsdurchschnitt der Klasse. An der Ideologie („natürliche Grenze“) und Praxis der Notenverteilung (im Durchschnitt eine Drei vor dem Komma) hat das aber wenig geändert. Dass die Schule Leistungsunterschiede der Kinder ermitteln soll und offenbar sogar erzeugt – „Rechtschreibfallen einbauen“ –, ist für die Autorin also so präsent, dass sie für *ihren* „Fall, in dem die Gesellschaft weitgehend Fehlerlosigkeit fordert“, glatt eine – ‚behördlich anerkannte‘ – *Ausnahme* verlangt. Warum sie das nicht auf weitere Felder gesellschaftlich ebenso geforderten Wissens ausweiten möchte – Rechenfertigkeit, naturkundliche, historische Bildung etc. –, lässt sie dabei offen.

Von der bayerischen Lehrerin Sabine Czerny berichten die Printmedien ab Sommer 2008 in einer Deutlichkeit, die ich unkommentiert zitieren will:

„Eine junge Grundschullehrerin macht engagierten, erfolgreichen Unterricht – und wird dafür vom Kultusministerium gemäßigelt. Sie soll ihre Schüler schlechter benoten und wird, weil sie sich all dem verweigert, zur amtsärztlichen Untersuchung geschickt und schließlich strafversetzt.“ (Sonntagsblatt 19.7.09)

„Sabine Czerny gilt, das gestehen ihr auch Kritiker zu, als eine gute und engagierte Lehrerin. Ihre Probleme begannen, als ihre Schüler deutlich besser abschnitten als die der Vergleichsklassen. Mal lag der Notenschnitt ihrer gesamten Klasse bei 1,6 und mal bei 1,8. Was Eltern und Schüler freute, erregte schon bald einige ihrer Kollegen, die Direktorin, das Schulamt. Es ging um Fragen wie: Müssen gute Klassen – denn ihre Klasse, so sagt Sabine Czerny, sei überdurchschnittlich leistungsfähig gewesen – im Notenschnitt an schlechtere angepasst werden? Vergeben manche Lehrer zu gute Zensuren? Können sie tatsächlich den Schnitt einer Klasse durch guten Unterricht heben?“ (GEO Wissen 11/09)



„Statt zu fragen, mit welchen Methoden sie [Czerny] es geschafft habe, dass 91 Prozent der Kinder aus ihrer vierten Klasse auf Realschule und Gymnasium wechseln durften, sagt die Lehrerin, habe ihr das Schulamt vorgeworfen, den Schulfrieden nachhaltig gestört zu haben.“ (taz 4.8.08)

„Wütend macht sie [Czerny] der Satz, den sie in vielen Varianten in vielen Kollegien gehört hat: ‚Es gibt halt nun mal dumme Kinder‘. Wie leicht diese Grundannahme zu beweisen ist, erlebte sie bereits in ihrer Zeit als mobil eingesetzte Lehrerin in einer klassenübergreifenden Arbeit zum Thema ‚Der natürliche Kreislauf des Wassers‘. Da wurde zu ihrer Überraschung der Wolkenname ‚Circumulus‘ abgefragt. Sabine Czerny protestierte: Das habe man doch im Unterricht gar nicht vermittelt, da müssten die Kinder ja mehr wissen, als sie wissen können. Aber man brauche doch Fragen, die kaum einer beantworten kann, erwiderten die Kolleginnen. Und beruhigten sie: Der Begriff sei doch in einem Film gefallen, den man gemeinsam angeschaut habe. Da sei man ‚rechtlich abgesichert‘.“ (SZ 28.7.08)

Die Frage der bildungspolitisch passenden Übertrittsquoten lässt sich freilich auch weniger umwölkt lösen. Auch hier ein Zitat ohne Kommentar:

„Sachsen wird strenger: Für den Wechsel aufs Gymnasium gelten ab dem kommenden Schuljahr für sächsische Schüler verschärfte Zulassungskriterien: Der bisherige Notendurchschnitt von 2,5 reicht nicht mehr aus. Künftig müssen Schüler der vierten Klasse für die Bildungsempfehlung einen Notendurchschnitt von mindestens 2,0 statt dem bislang geltenden Schnitt von 2,5 vorweisen, sagte Kultusminister Roland Wöllner in Dresden.“ (Focus Schule 12.4.10)

Traditionen

Mit dem - gelehrt auch „Allokationsfunktion“ genannten - Auftrag zur schulischen Vorsortierung der nachrückenden Jahrgänge korrespondiert die traditionelle Ausbildung und Beschäftigung des Lehrpersonals.

Elementarerzieherinnen unterstehen meist dem Sozialministerium und ihre akademische Ausbildung wurde bisher als obsolet erachtet, schon aus Kostengründen. Aber auch die examinierte Lehrerschaft hat, je nach zugeordneter Schulart, ihre eigenen Besoldungsgruppen, Arbeitszeiten und Laufbahnen. Für diesen Schultyp wird man schließlich in eigenen Studiengängen spezialisiert und danach als ausgewiesene Fachkraft einer ebenso abgegrenzten Schülerklientel beschäftigt. Für diese passen nach vorherrschender Überzeugung die erlernten Sichtweisen, Inhalte und Methoden ganz genau („kindgemäß-spielerisch“, „kognitiv-abstrakt“, „theorieentlastet-praxisorientiert“ etc.), für die Schüler der anderen Sorte aber kaum. Von der Fachmannschaft der Kollegen in der Schulform darüber, darunter oder daneben verstehen viele nach eigenem Bekunden wenig,

von der eigenen umso mehr; deshalb redet man den anderen nicht rein, braucht sich von ‚Fachfremden‘ aber auch nichts sagen zu lassen. Eine Kooperation zugunsten der Schüler, die man beständig aneinander abgibt, findet kaum statt, und die räumliche Trennung der Schularten ist dafür nicht der wesentliche Grund. (Kinder, kaum ein Jahr älter geworden, aber zum nächsten Bildungsabschnitt aufgerückt, reiben sich dann die Augen ob der einschneidenden Veränderungen, die sich in der kurzen Zeitspanne ereignen.)

Die Ideologie der begabungsgerecht sortierten und belehrten Schülerschaft wird sich auch in einer reformierten Praxis halten

Deshalb machen die höheren Lehrerverbände derzeit auch Front gegen die – weniger der Einsicht als dem Ableben der Hauptschule geschuldeten – Erwägungen einzelner Bundesländer, auf die Ausbildung von sog. Stufenlehrern überzugehen. Ihr Erfolg oder Misserfolg bleibt abzuwarten. Es steht aber zu befürchten, dass sich die überkommene Ideologie der begabungsgerecht sortierten und belehrten Schülerschaft auch in einer reformierten Praxis halten wird.

Der gleichschrittige Frontalunterricht in möglichst homogenen Gruppen hat hier ebenso seine Grundlage ...

Wie sich der differenzierte Bildungsauftrag in die Didaktik und Methodik genauer eingepreßt hat, habe ich am Beispiel vom „ADAC-Englisch“ schon angerissen. Der gleichschrittige Frontalunterricht in möglichst homogenen Gruppen – „niederschwellig“ für die einen, „fragend-entwickelnd“ für die anderen – hat hier ebenso seine Grundlage.

Es tradieren sich auch Anforderungen, die manchem als veraltet gelten mögen, wegen ihrer Dienste im Leistungsvergleich aber weiterhin gefragt sind. Die Beschreibung des Schulfüllers oder die sanduhrförmige Erörterung sind als abfragbare Textnormen in gegebener Zeit im Deutschunterricht noch längst nicht ausgestorben, obwohl *im Leben* kein Mensch so etwas zu Papier bringt. Solche Kunstprodukte lernt man dann eigens *für die Schule*.

Auch das klassische Diktat, in dem Verstöße gegen die Schreibnorm quantifiziert und benotet werden, so wie man Äpfel und Birnen addiert – **Fahrad* und **farat* zählen gleichgültig als ein Fehler –, gehört hierher.

Ein international nirgendwo sonst erreichtes Gesamtkunstwerk stellt schließlich der eingangs gestreifte deutsche Lateinunterricht dar, dem sich im letzten Schuljahr immerhin 773.000 Schüler (9% von allen) unterzogen, obwohl er schon seit 1972 als Pflichtfach abgeschafft ist. Was diesem schriftsprachlichen Elaborat mit einem sehr begrenzten Textbestand eine auf Deutschland beschränkte ‚Renaissance‘ beschert hat, wäre – wie die anderen in diesem kleinen Kapitel angesprochenen Themen – ein eigener Gegenstand. Kommen wir daher zu einem Schluss.

‚Bildungsferne‘

Mit kenntnisreichen Lehrpersonen in ausreichender Zeit und den nötigen Mitteln möglichst vielen Schülern möglichst viel Wissen zu vermitteln – diese elementare Definition von Schule nimmt sich nach dem bisher Betrachteten geradezu naiv aus. In Deutschland (und natürlich nicht nur dort) tut sich da viel mehr.



©Foto: LieC / www.pixelio.de

Eine Ausbildungsfunktion übt das Schulsystem selbstverständlich aus – und für die Erfolge einer Exportnation hat das allemal gereicht. Zugleich soll es aber auch die besagte ‚Allokation‘ zustande bringen, deren Verfahrensweisen der Ausbildungsabsicht wohl oder übel in die Quere kommen und das beschriebene *Weder-Noch* hervorbringen können.


Daher geben mit schöner Regelmäßigkeit „drei Viertel der Betriebe [an], dass mangelnde Deutsch- und Mathekenntnisse oder Sozialkompetenzen die Ausbildung verhindern oder erschweren“ (PM der DIHK 8.5.2012), und Professoren verlangen „Vorschaltkurse für Studienanfänger, die Basiswissen vermitteln“ (Augsburger Allgemeine 24.7.12).

Seit PISA werden nun die Resultate dieses Widerspruchs zwischen Ausbildung und Auslese zu manchem Ärger auch noch dokumen-

... das Erwachsenen-PISA soll zeigen, welche Nachhaltigkeit die Schulbildung in der arbeitsfähigen Bevölkerung zu erzeugen vermochte

tiert und international verglichen. Im Herbst dieses Jahres soll überdies ein Ding namens PIAAC - vulgo Erwachsenen-PISA - zeigen, welche Nachhaltigkeit die Schulbildung in der arbeitsfähigen Bevölkerung zu erzeugen vermochte. Im Vorfeld dazu können Schüler den Papi mit Abi ruhig mal fragen, was er *offline* über Kausal- und Finalsätze, irrationale Zahlen, den flüssigen Abschnitt von Alkanen, den „Cauchemar des coalitions“ oder den Unterschied von Kilogramm und Kilonewton noch weiß.

Nicht wenige Schulexperten äußern angesichts dieser Zustände die Befürchtung, die wiederkehrende Platzierung im Mittelfeld des Bildungsvergleichs der OECD könne am Ende noch die deutsche Exportmeisterschaft beschädigen.

Mir wären zum Thema Schaden eher die Biographien der bildungsfern gehaltenen Schichten eingefallen. Überdies hängen marktwirtschaftliche Erfolge von mehr ab als von der Spitze und Breite des Schulwissens. Deshalb erzeugt die ‚Bildungsferne‘ mit ihren Gründen und Folgen zwar immer wieder Kritik und stellt den Reformbedarf gewissermaßen auf Dauer, bleibt aber ein Begleitumstand des gesellschaftlich gültigen Auftrags an die Schule. 

***Über den Autor**

Der Autor, nennen wir ihn Georg Schuster, ist der Redaktion bekannt und schreibt regelmäßig für das Magazin AUSWEGE. Er arbeitet seit mehr als zehn Jahren an einer großen deutschen Auslandsschule.

Kontakt:

antwort.auswege@googlemail.com

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht
www.magazin-auswege.de
auswege@gmail.com