

# Geschichten vom Pferd

## Kompetenzorientierung, Heterogenität, Lernbegleitung, Inklusion und ihre Kritiker

Von G. S.\*

*„Gemeinsames Lernen, das klingt paradiesisch, aber man wird den Eindruck nicht los, als verstecke sich dahinter ein Trojanisches Pferd.“ (Michael Felten)*

*„„Kompetenz“ ist ein Trojaner: ein eingeschleustes Schadprogramm, das unbemerkt das Denken über Bildung infiziert.“ (Jochen Krautz)*

*„Es geht um weit mehr als einen Schulstreit.“  
(Christoph Türcke)*

### 1.

Fangen wir nicht mit den Zitaten, sondern mit etwas Weltfremdem an. Völlig weltfremd ist folgende Auffassung von Schule und Unterricht:

a) Die Aufgabe eines vernünftigen Bildungssystems besteht darin, die nachwachsenden Generationen möglichst umfassend und nachhaltig in ein gesichertes Wissen über Natur, Technik und Gesellschaft einzuführen und diesen Vorgang praktisch zu ergänzen, damit jeder Neuzugänger nach seinen Fähigkeiten am Prozess der Produktion und Reproduktion teilnehmen und jedem nach seinen Bedürfnissen daraus Nutzen erwachsen kann. Der Stand der Produktivkräfte dürfte das seit hundert Jahren bereits hergeben, wenn er nicht dem Primat der Geldvermehrung subsumiert wäre.

b) Die Voraussetzungen dieser Aufgabe sind der Sache nach nicht sonderlich kompliziert: Es muss Lehrkräfte geben, die fähig und bereit sind, die genannte Vermittlung von Wissen und Können zu leisten, und Schüler, die willens sind, ihre Bildung auch nach Kräften anzunehmen. Bezogen auf Natur und Technik liegen die relevanten Bildungsinhalte zur Genüge vor. Was allerdings die Gesellschaft betrifft, so wären noch ein paar Anstrengungen nötig, um die zahlreichen Ideologien über sie von dem zu scheiden, was von Ökonomie, Psychologie etc. tatsächlich wissenswert ist.

c) Diesen ‚Lehrplan‘ unterstellt, muss der Unterricht so organisiert werden, dass ihm die Schüler in ihren gegebenen Unterschieden auch folgen können. Dazu wäre es äußerst unzweckmäßig, die langsameren Lerner – z.B. mittels Notengebung – von den schnelleren zu separieren und ihnen im Fortgang gesellschaftlich nötiges Wissen vorzuenthalten, statt ihnen Gelegenheiten zum Aufholen zu eröffnen. Die Anzahl der Menschenkinder, denen das

trotz der Hilfen nicht gelingen will, dürfte dann eine *quantité négligeable* sein, beileibe kein Fall für ein eigenes Haupt- oder Sonderschulwesen.

d) Inwiefern und inwieweit jeder Heranwachsende die Molekularbiologie, drei Fremdsprachen sowie das Rechnen mit komplexen Zahlen schultern soll, kann dabei natürlich gefragt und im Prinzip ergebnisoffen beantwortet werden: Denn da zum Beispiel die Arbeit eines Krankenpflegers im Gesundheitswesen genauso gebraucht wird wie die einer Internistin, seine Versorgung und sein Lebensgenuss also denselben Stellenwert haben wie in ihrem Fall, erwächst ihm logischerweise keine Schlechterstellung aus der Tatsache, dass sein medizinisches Wissen nicht so weit gediehen ist wie ihres. Es sollte dem interessierten Leser nicht schwerfallen, dieses Beispiel angemessen zu verallgemeinern.

e) Auch die Frage nach den geeigneten Methoden und Arbeitsformen einer solchen Bildung ist ziemlich relativ. Lehrkräfte, die am Wissensfortschritt aller ihrer Schüler ausgerichtet und interessiert sind, finden auch die passenden Wege dahin. Dazu braucht es keine Studien zu pädagogischem Behaviorismus, Kognitivismus oder Konstruktivismus oder zum Problem, ob das Curriculum *knowledge-*, *skill-* oder *concept-based* sein soll; elaborierte oder wunderliche Unterrichtskünste sind dazu auch nicht nötig.

f) Fast redundant ist es, noch hinzuzufügen, dass ein solches Schulwesen, das ja keine Anstrengungen auf justiziable Leistungserhebungen und Laufbahnzuweisungen verwendet, auch darüber an Zeit und Effizienz gewinnt, dass es keine Schüler in nennenswerter Zahl produziert, deren verschütteter Lernwille in aufwändigen Veranstaltungen namens „Motivation“ und „Disziplinierung“ rekonstruiert oder substituiert werden muss.

## 2.

Alle diese Auffassungen fallen, wie gesagt, in den Bereich des Weltfremden und außerdem Brotlosen und sollen daher nicht weiter ausgebreitet werden. Wenden wir uns stattdessen lieber der ‚Realität‘ zu, wo mitten in der Welt die folgenden Schönheiten stattfinden:

a) Das erwähnte Disziplinieren bzw. Motivieren gehört zum täglichen Geschäft von Lehrkräften und treibt nicht wenige von ihnen Richtung „Burn-out“ – ohne dass der Lohn der Anstrengung übermäßig hoch wäre. Bei einem Segment von Schülern zum Beispiel, das im Kern die Kinder des Prekariats erfasst, gelingt in neun bis zehn Schuljahren regelmäßig nur eine Teilalphabetisierung. Mit der wiederum ist Deutschland bei PISA dumm aufgefallen und sah sich im Leistungsvergleich der globalisierten „Wissensgesellschaften“ beeinträchtigt.

b) Weil deren Arbeitsmärkte überdies anspruchsvoller geworden sind, also beispielsweise einen mittleren Schulabschluss als Mindestmaß erwarten, vermehrt sich der Andrang bei den höheren Bildungsanstalten und bringt das in einem Jahrhundert sorgsam gebastelte Ge-

füge von drei bis vier ‚begabungsgerechten‘ Schularten innerhalb von ein, zwei Jahrzehnten zur Erosion. Eine „Behindertenrechtskonvention“ mit der Forderung nach „Inklusion“ bisheriger „Sonderschüler“ kommt – mehr oder weniger überraschend – hinzu.

c) Also ist die Bildungspolitik in Länderhoheit gefordert. Die Konservativen versuchen den alten Laden mit neuen Namen à la „Mittelschule“ zusammenzuhalten, die Progressiveren gehen mit „Gemeinschaftsschulen“ in Richtung Zweigliedrigkeit, aber alle halten an einer deutschen Besonderheit mit langer Tradition fest – worüber das Gymnasium zur Volksschule neuen Typs wird.

Da diese Umbauarbeiten unweigerlich den Parteienstreit berühren, also Wahlen beeinflussen, kursiert sogar der Verdacht, das unterrichtliche „Anforderungsniveau“ werde gelegentlich dem Bedarf einer Landesregierung nach Erfolgsmeldungen angepasst (s. Abb.1). Aber auch ohne politischen Eingriff zeigen die Verschiebungen im überkommenen Bildungsgefüge ihre Wirkung. Die Hälfte der Gymnasiasten rauszuprüfen und abzuschulen, damit das Niveau der 1970er Jahre wiederhergestellt werden kann, steht jedenfalls auf keiner Agenda (s. a. Abb. 2 u. vgl. Abb. 3).

**Aufgabe 17**

Inas Handyanbieter verlangt eine Grundgebühr von 5 Euro im Monat und zusätzlich 9 Cent pro Gesprächsminute.

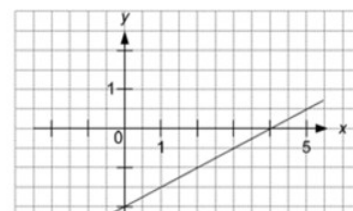
Die Höhe der monatlichen Telefonrechnung lässt sich mit einer Gleichung ermitteln. Dabei wird der Preis  $y$  (in Euro) in Abhängigkeit von der Anzahl  $x$  der Gesprächsminuten berechnet.

Kreuze die passende Gleichung an.

- $x = 0,09 \cdot y + 5$      
   $x = 5 \cdot y + 0,09$      
   $y = 0,09 \cdot x + 5$      
   $y = 5 \cdot x + 0,09$

**Aufgabe 18**

Die Abbildung zeigt die Gerade mit der Gleichung  $y = \frac{1}{2}x - 2$ .



An welcher Stelle schneidet die Gerade die x-Achse?

Kreuze an.

- $x = -2$      
   $x = 0$      
   $x = 4$      
   $x = 5$

**Abb. 1:** Kompetenztest Mathematik 2015, Jahrgang 8 alle Schularten, Ausgabe Thüringen. Die Lösungsrate lag insgesamt bei 60%, in Aufgabe 17 bei 50%, in 18 über 90%. Die Wirtschaftswoche vom 17.3.16 führte letztere unter dem Titel „So lächerlich sind Mathe-Prüfungen in NRW“ als Beleg an. In der Tat lässt sich mit ihr die Kenntnis der linearen Funktion nicht wirklich überprüfen. Die Lösungsrate der Aufgabe 17 zeigt hier sogar Defizite an.

d) Diese bunten ‚Diskurse‘ und Problemlagen schlagen sich natürlich auch innerschulisch bzw. schulpädagogisch nieder. Zum einen ergeben Aufträge der Politik an ihren beamteten Apparat, für ein besseres Abschneiden beim erwähnten Leistungsvergleich der OECD zu sorgen, was sich hauptsächlich in die „Förderung von Kernkompetenzen für lebenslanges Lernen“ übersetzt. Dazu und daneben gilt es, stärker der eingerissenen „Heterogenität“ an den Schulen Rechnung zu tragen und schließlich auch noch die Sache mit der „Inklusion“ hinzukriegen.

<p>3) Uli baut einen würfelförmigen Behälter aus Pappe, der oben offen ist. Seine Kantenlänge beträgt 30 cm. Er will ihn außen mit Goldfolie bekleben</p> <p>a) Wieviel <math>\text{cm}^2</math> werden davon benötigt?</p> <p>b) Was kostet die Folie, wenn <math>100 \text{ cm}^2</math> 0,12 DM kosten?</p>	<p>Neue Mathematik</p> <p>1. Übertrage in das Dualsystem: a) 27                      b) 36                      c) 43</p> <p>2. Übertrage in das Zehnersystem: a) 101010      b) 1111111      c) 1000000</p>
<p>4) Mutter geht zum Metzger (Fleischer) und verlangt <math>\frac{1}{2}</math> kg Wurst. Ein kg kostet 10 DM. "Darf es für 20 Pf mehr sein?" fragt der Verkäufer. Wieviel Wurst erhält die Mutter?</p>	<p>5. Bestimme die Lösungsmenge für <math>x \in \mathbf{N}</math>: a) <math>5 + x &lt; 11</math>                      b) <math>47 : x &lt; 47</math></p>

**Abb. 2:** Vergleichsarbeit einer Arbeitsgemeinschaft Leistungsmessung am Ende des **5. Jahrgangs der Hauptschule** in NRW von **1972**. Die Zeiten sind wohl definitiv vorbei.

Zum anderen wird der erzieherische Sachverstand in diesem Rahmen auch selbstständig tätig. Aus dem Vorrat des schulpädagogischen Erbes wie der Reformpädagogik, auch aus dem angelsächsischen Raum, der über langjährige gesamt schulartige Erfahrungen verfügt, werden Methoden übernommen und unter dem Sammelbegriff der „Lernbegleitung“ eines „selbstgesteuerten Lernens“ implementiert. Neuentwicklungen kommen hinzu – und machen den Bestand der didaktischen Theorien und Praktiken aus, die im laufenden Ausbildungsjahrzehnt von Lehramtsstudenten und Referendaren Konjunktur haben, also den Stoff ihrer Prüfungsauslese abgeben.

### 3.

Schließlich gibt es auch noch bezahlte Bildungsphilosophen, die normalerweise zu diesem Lernstoff beitragen, sich aber zunächst veranlasst sehen, der eben skizzierten Entwicklung entgegenzutreten, die sie als Ausfluss einer Partnerschaft von „Mikroelektronik“ und „Neoliberalismus“ (Türcke in seinem aktuellen Buch „Lehrerdämmerung“, 2016, S.46 f.) bzw. einer „Vermählung des homo oeconomicus mit dem homo kyberneticus“ (Matthias Burchardt, lehrer nrw 7/13) interpretieren. Dazu sollten wir jetzt übergehen.

a) Beginnen wir mit dem Trojanischen Pferd namens „Kompetenzorientierung“, das der eingangs zitierte Prof. Krautz in die Öffentlichkeit zieht und als „Schadprogramm“ kennzeichnet. Kollege Türcke pflichtet bei: Der „behavioristische Kompetenzbegriff [...] bot etwas, was der Kultusbürokratie wie gelegen kam: ein einheitliches Effizienzkriterium“, weil sie „in Zeiten immer knapper werdender öffentlicher Mittel [...] Bildungsausgaben nur noch rechtfertigen [kann], wenn sie der Herstellung und Sicherung überprüfbarer Kompetenzen dienen.“ (a.a.O. S. 31) „Die Bildungspolitik ist damit in die Falle getappt“ (S. 40) und zwar in die der „so schwer fassbaren neuen *soft skills*: Teamfähigkeit, soziale, kommunikative, mediale Kompetenz“. (S. 41)

Motiv dieses Irrwegs: Für „den mikroelektronischen Kapitalismus [...] wird gerüstet sein, wer von klein auf in die zukunftsträchtigen *soft skills* eingeübt ist und von all dem Ballast,

für den es intelligente Software gibt, befreit wird“ – z.B. von „Kopfrechnen“, „Orthographie“ und – es wundert der Kontext – „Latein“ (S. 46).

Das hat natürlich Folgen: „Die Umstellung des gesamten Bildungsbetriebs auf den Kompetenzaspekt macht die Rechnung ohne den Wirt. [...] Wenn Inhalte, Stoffe, Sachen nur noch das Schmieröl für den Erwerb von Methoden hergeben, nähert sich die dabei antrainierte Kompetenz der von Maschinen an.“ (ders. in: Profil, Zeitung des Philologenverbandes, 11/12) „Bildung ist nicht nur etwas anderes als Kompetenz, sondern deren Gegenteil. Denn wer gebildet ist, der kann etwas, wer aber Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen.“ (ders., SZ 1.8.12)

b) In der Tat ist die „Kultusbürokratie“ auf das inkriminierte Pferd aufgesprungen. Deutsche Auslandsschulen zum Beispiel wurden bei den vor ein paar Jahren eingeführten Schulinspektionen mit Kritiken konfrontiert, ihr Unterricht brauche mehr „Individualisierung“ und „Methoden des eigenständigen Lernens“, mehr „Steuerung der Entwicklung von Sozialkompetenz“ und „Befähigung zu Gestaltungs- und Selbstlernkompetenz“ sowie „Sozialformen, die auf die Heterogenität der Schülerschaft abgestimmt“ sind, etc.

Der kleine Treppenwitz dieser Mängelanzeige besteht darin, dass Auslandsschulen seit jeher als auf den Kopf gestellte Abbilder der deutschen Dreigliedrigkeit verfasst sind [dazu demnächst vielleicht einmal mehr], in denen Heterogenität und entsprechende Lernformen kein oder kaum ein Thema waren, was vor dem „PISA-Schock“ auch gar nicht vermisst wurde, aber danach aus dem Hut gezogen werden sollte.

c) Leider kommt es nur selten vor, dass die Kritiker der Kompetenzorientierung einen richtigen Punkt erwischen. Hier ist mal einer: „Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren [...] könnte zum Beispiel zwölf Jahre lang ausschließlich Schach gelehrt werden. Die Kompetenzen, die man zum Schachspiel braucht, lassen sich klar beschreiben: Merkfähigkeit, Planungsfähigkeit, problemlösendes Denken, strategisches Denken, Einschätzung von Personen, Konzentration – alles das, was wir doch in den Kompetenzlehrplänen wiederfinden.“ (Prof. Volker Ladenthin, Profil 09/11)

Und wenn ein Leitfaden für Studierende unter der Überschrift „Flexible Generalisten“ auflistet, welche „Kompetenzen von Geisteswissenschaftlern im beruflichen Alltag“ erwartet werden – nämlich „Verantwortungsbewusstsein, Kundenorientierung, Leistungsbereitschaft, Erfolgsorientierung, Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden, Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Belastbarkeit, Frustrationstoleranz“ (Prof. Matthias Stickler, Broschüre der IHK und der Universität Würzburg, Okt. 12) – dann könnte man glatt vermuten, dass der Professor seine Liste aus der Stellenbeschreibung für Versicherungsvertreter oder für Wartungskräfte von Kopiergeräten abgekupfert hat.

d) Die Wahrheit ist freilich, dass man mit diesen ‚Kompetenzen‘ weder Abitur machen noch Kopierer reparieren kann – obwohl man einschränkend sagen muss, dass der Kapitalismus, und zwar nicht erst seit er „mikroelektronisch“ wurde, Arbeitsplätze *en masse* eingerichtet

hat, an denen so etwas wie abstrakte Leistungsbereitschaft zu einer konkreten Berufseignung geworden ist. Wenn, dann ist das harte Kern der *soft skills*.

Der Sache nach verdankt sich die besagte Kompetenzausrichtung über weite Strecken aber einer Reihe von Ideologien. So wie man sich in manchen bildungsnahen Schichten einbildet, mit Latein würde man so etwas wie eine Meta-Sprache erwerben und sein Denken schulen, so zielt die Kompetenzerziehung auf eine Art *shortcut* oder *silver bullet* – und das unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten.

e) Dass man damit eine Antwort auf die nötige Reduktion des sich ständig ausweitenden Lernstoffs bei gleichzeitig universell zugänglichen Informationsquellen sucht oder auf die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen reagieren will, lässt sich noch einigermaßen nachvollziehen. Skeptisch sollte man allerdings dann sein, wenn Kompetenzen als eine von der konkreten Äußerung *getrennte Fähigkeit dazu* verstanden werden, ähnlich wie man das von Intelligenztheorien kennt. Im Klavierspiel oder im Bruchrechnen betätigt sich keine dahinterliegende Kompetenz dazu, sie fällt vielmehr mit der jeweiligen Tätigkeit zusammen. Das bringen auch Kompetenztheoretiker zum Ausdruck, wenn sie sagen, dass eine Kompetenz nicht direkt, sondern nur indirekt über ihre „Performanz“ bestimmt werden könne – womit sie den Widerspruch einer Kraft, die man lediglich an ihrer Wirkung erkennt, allerdings festhalten.

Ein Widerspruch, logisch ernst genommen, ist übrigens auch das „Lernen lernen“: Würde man es erst lernen müssen, könnte man das nämlich nicht. Deshalb lernt ein Schüler, der Vokabeln mittels einer Wortkartei lernt, nicht *das* Lernen schlechthin, sondern – neben den Vokabeln – auch noch diese bestimmte Methode. Dass er diese dann auch auf Geschichte und Biologie übertragen kann, ist logisch und illustriert das, was am Kompetenzbegriff allenfalls das Rationelle ist.

Daher vielleicht noch eine Klarstellung in Richtung der Kompetenz-Kritiker. Türckes Satz: „Wer Kompetenzen zu besitzen behauptet, der verfügt nur über leere Hüllen“, besteht aus leeren Worten bzw. in der Täuschung, man könne die abstrakten Fähigkeiten zum Nachteil der Schüler tatsächlich *lehren*, bei dem sie dann als „leere Hüllen“ im Kopf verblieben. Als könne ein ‚Lernbegleiter‘ tatsächlich so etwas wie Geigenspielkompetenz vermitteln – was er subjektiv durchaus meinen mag –, und das kindliche Gekratze künde dann von dem Schaden, den diese ‚Fähigkeit‘ angerichtet habe.

Man muss die Sache und die Ideologie dazu schon ein wenig auseinanderhalten. Auch der kompetenzorientierteste Unterricht erbringt reelle Lernergebnisse – und seien sie nur moralischer Art.

f) An der Behauptung, „in Zeiten knapper öffentlicher Mittel“ strebten die Bildungsbehörden nach Reduzierung, Effektivierung oder wenigstens Rechtfertigung ihrer Ausgaben (Türcke), wird schon etwas dran sein. Es fragt sich allerdings, ob und wie das mittels Kompetenzbasierung überhaupt zuwege gebracht werden kann. Die Antworten darauf ma-

chen dann in der Regel den Übergang in das Reich der volkswirtschaftlichen Pferdegeschichten, verwechseln also wieder Ideologie und Sache.

Leider kann ich ein entsprechendes Zitat einer Initiative „Schule 2.0“ nur aus dem Gedächtnis zitieren: „Wir bereiten Schüler auf Berufe vor, die noch nicht existieren, damit sie Probleme lösen, die wir noch nicht kennen. Wir wissen nicht, welches Wissen morgen relevant sein wird. Wir kennen aber schon die Werkzeuge, die man dafür braucht.“

Dieser Königsweg ist eine Einbildung, die weniger plakativ formuliert auch überall dort in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft zu Hause ist, wo behauptet wird, mit den richtigen Kompetenzen könne der moderne Arbeitnehmer erstens flexibel den ständig wechselnden Anforderungen der Arbeitsplätze genügen, zweitens seine Beschäftigungschancen sichern, worüber drittens die Arbeitslosigkeit zu reduzieren und viertens die Wettbewerbsfähigkeit des ganzen Standorts zu verbessern sei.

Und das ausgerechnet in einer Wirtschaftsweise, deren Entwicklung hinten und vorne keinem Plan folgt, sondern ganz vom Wachstum eines Geldreichtums oder auch von seinem Ausbleiben abhängig gemacht ist.

Es wird hoffentlich niemand ernsthaft vertreten, dass die Hälfte der griechischen oder spanischen Jugend keine oder die falschen ‚Kompetenzen‘ erlernt hat und deshalb zur Beschäftigungslosigkeit verdammt ist.

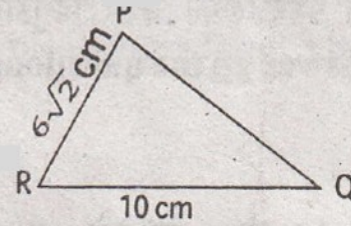
Wer sich noch erinnert: Ende der 1970er Jahre wurde durch eine schnelle technologische Umstellung der Berufsstand der Setzer im Druckgewerbe ausgemustert – ohne dass gleichzeitig die nötigen Arbeitskräfte für die einsetzende Computerisierung bereitgestanden hätten. Ob das daran lag, dass die ‚Kompetenzbasierung‘ noch nicht erfunden war? Und was die globale Stahlkrise derzeit in Sachen Entwertung von Arbeitsvermögen z.B. in China anrichtet, ist nicht dem dortigen Frontalunterricht geschuldet.

Auch die Kritiker, die dem Kompetenzwesen „Noteninflation“, „Durchwinken“, „Niveauperlust“ und damit volkswirtschaftlichen Schaden zuschreiben, könnten am Beispiel der Ausbildung 3, einer für den allgemeinen Schulabschluss nötigen Prüfungsanforderung aus Nepal, durchaus zur Kenntnis nehmen, wie wenig ein hohes schulisches Anspruchsniveau mit marktwirtschaftlicher Prosperität zu tun hat.

2. (a) हल गर्नुहोस् : (Solve)  $\sqrt{x^2+3} = x+1$

3. (a) यदि एउटा निरन्तर श्रेणीमा मध्यक  $(\bar{X})=24$ , पदहरूको सङ्ख्या  $N=10$  र  $\sum fx=200+a$  भए  $a$  को मान पत्ता लगाउनुहोस् ।  
 If in a continuous series, mean  $(\bar{X})=24$ , the number of terms  $N=10$  and  $\sum fx=200+a$ , find the value of  $a$ .

5. (a) सँगैको त्रिभुजमा  $PR=6\sqrt{2}$  से.मी.,  $QR=10$  से.मी. र  $\Delta PQR$  को क्षेत्रफल 30 वर्ग से.मी. छ, भने  $\angle PRQ$  को नाप पत्ता लगाउनुहोस् ।  
 In the adjoining triangle if  $PR=6\sqrt{2}$  cm,  $QR=10$  cm and the area of  $\Delta PQR$  is 30 sq. cm, find the measurement of  $\angle PRQ$ .



**Abb. 3:** Compulsory Maths Paper zum School Leaving Certificate für alle Absolventen der 10. Klasse in Nepal von 2013. Pro Jahr nehmen 300.000 Schüler (bei 28 Mio. Einwohnern) teil. Mit einem Drittel der Punktzahl hat man bestanden, die Bestehensquote liegt bei 50%.

#### 4.

Die Legende, es läge an der schulischen Bildung – zumindest ‚anteilig‘ –, ob der Arbeitsmarkt, die Volkswirtschaft oder gleich die Nation florieren oder leiden, bewegt die Gegenspieler der Kompetenzausrichtung also ebenfalls, was sich in Türckes „Rechnung ohne den Wirt“ schon angedeutet hat.

a) Zwar widmen sich ihre Ausführungen gern dem Thema, wie sehr der „Paradigmenwechsel“ in der Bildung auf ökonomische, ja nachgerade ‚kapitalistische‘ Interessen zurückgeht. Stellvertretend Prof. Hans-Peter Klein: „Die Begründungen, die zu G8 geführt haben, kamen in erster Linie aus einem neoliberalen Anspruch auf Bildung, der unsere Kinder als nachwachsenden Rohstoff für den Kapital- und Arbeitsmarkt betrachtet und in der es darauf ankommt, dieses Humankapital möglichst effizient im Rahmen der Globalisierung und einer weltweiten Employability aufzustellen. Diese Forderungen werden ja unter anderem über die OECD und die weltweit agierende Bertelsmann-Stiftung vertreten.“ (Kirschblog 13.5.13) Doch in einer professoralen Stoffsammlung für Gegenargumente, wo es mehr auf das Gegen als auf das Argument ankommt, lässt sich die Sache auch andersherum betrachten, was Prof. Krautz so ausführt: „Man könnte meinen, [die neue Lernkultur] sei das Interesse ‚der Wirtschaft‘. Denn tatsächlich haben die großen Wirtschaftsverbände die jetzige Entwicklung massiv propagiert und mit Lobbyarbeit unterstützt. Warum? In den entsprechenden Abteilungen der Wirtschaftsverbände sitzen eben BildungsökonomInnen [... und] denken in den unzulänglichen Kategorien neoliberaler Wirtschaftstheorie [...] Genau die ökonomisti-



sche Kurzsichtigkeit ist wesentlich mit Schuld am Bildungsdesaster.“ (Wirtschaftswoche 16.2.16)

Und weil keiner auf die kritischen Professoren hört, die offenbar wüssten, wie eine zulängliche und weitsichtige Wirtschaftstheorie beschaffen sein muss, folgt die Strafe auf dem Fuß: „Zugleich untergräbt die ökonomisierte ‚Bildung‘ die Wirtschaft selbst, für die die OECD angeblich spricht. Tatsächlich entsprechen dem Bild der OECD allenfalls globalisierte Konzerne angloamerikanischer Prägung, die anpassungsbereite Mitarbeiter mit standardisierten Fertigkeiten bevorzugen, die sie weltweit beliebig hin- und herschieben können.“ (ders. Streitschriften zur Bildung, GEW, 5/15) Das tun unsere schwäbischen Mittelständler ihren Angestellten nämlich niemals bzw. nur dann an, wenn die fremdländische Konkurrenz sie dazu zwingt.

Auf diesen Antikapitalismus kürzt sich also die ganze Aufgeregtheit zusammen, wenn sie der bevorzugt amerikanischen, in jedem Fall neoliberalen ‚Geldgier‘ entgegentritt und sich die Ideale des Abendlands aufs Banner schreibt. Matthias Burchardt, Uni Köln, weiß, „dass es sich hier um den Beginn des finalen Angriffs auf die Errungenschaft öffentlicher Bildung als Grundlage von Kultur, Demokratie und Gerechtigkeit handelt. Daher ist es höchste Zeit, dass wir unseren Anspruch auf elementare Lebensqualitäten [...] gegen die global agierenden Macht- und Geldeliten durchsetzen.“ (NachDenkSeiten 8.9.14)

Damit entwertet er übrigens auch sein folgendes Statement zum Umbau des Sozialstaats: „Die Aufforderung zur Selbststeuerung passt auf eine zynische Weise ideal zum Abbau der sozialen Solidaritäts- und Sicherungssysteme: So wie der selbstgesteuerte Lerner schonend mit der Ressource Lehrer umgeht, so fällt der selbstgesteuerte Bürger der Gemeinschaft nicht zur Last: Die Themen seiner sozialen Absicherung, seiner Bildung, seiner Gesundheit sind allein sein Problem.“ (SWR2 13.3.16)

Wenn Burchardt nämlich den Sozialabbau den „globalen Macht- und Geldeliten“ zuschreibt und nicht merkt, dass dieser längst Bestandteil christ- und sozialdemokratischer Politik war, als diese noch in einer älteren ideologischen Packung verkauft wurde (z.B. mit dem berühmten „Leider“ der Partei des „kleineren Übels“), dann hat er verpasst, wie ein Sozialstaat in der Marktwirtschaft funktioniert und kommt über einen moralisierenden Appell nicht hinaus.

b) Auch die näheren Angaben, mit denen der „finale Angriff“ bebildert wird, werfen ein Licht auf die Qualität des Anliegens. Gleichzeitig zeigen sie, wie konsequent die kritischen Autoren der bildungspolitische Sachlage das entnehmen, was sie in sie hineininterpretieren.

Wie ernst gemeint die Analogie zum Untergang Trojas ist, die Professor Krautz in der Rolle des Laokoon vorträgt („*Timeo Danaos!*“; Übersetzung und Erläuterung in der zitierten Streitschrift der GEW), sei dahingestellt.

Als gebildet erweist sich auch dieses Verdikt gegen das selbstgesteuerte Lernen: „Der ‚selbstregulierte Lerner‘ kann im besten Fall eine Leistung erbringen, aber niemals eine Tat.

Insofern ist er per se apolitisch und für die Differenz von Sinn und Funktion anästhesiert. Er bewohnt auch keine Welt mehr, sondern einen kontingenten Raum bedrohlicher Entropie“ – also in jedem Fall ein rechtes Durcheinander (Burchardt, lehrer nrw 7/13). Anders lässt sich das vielleicht auch so ausdrücken: „Die kompetenzimmanente Tendenz zu inhaltlicher Beliebigkeit impliziert die [...] Fremdsteuerung der Lernenden [...] Freiheit emergiert nur noch im zustimmenden Anprallen an den Notwendigkeiten“ – was qua Reibung ebenfalls entropisch wirksam wird (Burkard Chwalek: Kompetenzbasierung und Digitalisierung als rückwärtsgewandte Ideologien, [www.lehrernrw.de/](http://www.lehrernrw.de/)).

Zum Zweck der „Fremdsteuerung“ springt die „IT-Branche [...] in die Lücke, die der degradierte Lehrer hinterlässt“ und „wie ein kleiner Lernroboter navigiert der selbstgesteuerte Lerner über die Klippen der Lernumgebungen [...], steuert dabei die Ziele an, die im Raster vorgegeben sind [...], vergleicht Ist- und Soll-Werte“ (Burchardt in SWR2 13.3.16) – bis der arme „homo kyberneticus“ (ders.) auch in den genannten Zustand „bedrohlicher Entropie“ gerät.

Ins Volle greift ebenfalls der folgende Konter von Prof. Türcke, mit dem er das Bild des „Bulimielernens“ quasi von hinten her an die Urheber zurückspiegelt: „Wo sich das Licht öffentlicher Aufmerksamkeit einzig auf die Kompetenz richtet, wird aus dem Fundus [der Bildung] ein Schattenreich: der Hades des Könnens. Er besteht aus blutleeren Inhalten, die [...] eine Eigenzeit ihrer Aneignung und mentalen Verdauung kaum mehr beanspruchen. Deshalb kann man [...] den Lernstoffen ihre Ballaststoffe nehmen und sie in ein Fastfood verwandeln, das schnell durchrutscht.“ (Profil, Zeitung des Philologenverbandes, 11/12)

Diese gestelzten Zerrbilder der neuen Lernkultur (deren dichterische Freiheit sie gewissermaßen der sachlichen Kritik entzieht), stehen zur schulische Realität derselben in einem rein assoziativen Zusammenhang. Im Schulalltag, wie man ihn kennt, geben sich die neuen und die alten Formen die Hand – und ob die Schüler den Frontalunterricht in Latein cool oder das Gruppenpuzzle in Gemeinschaftskunde ätzend finden, hängt weitgehend von der Lehrperson ab. In der Tat haben die Lehrkräfte hier einen Spielraum, den sie zugunsten des Wissensfortschritts ihrer Schüler auch nutzen sollten. Kaum Spielraum gibt es allerdings darin, dass jede Lernform unter dem Gebot steht, bei Bedarf in eine – oft laubbahnrelevante – Notengebung zu münden. Dass dies – erstens systemgemäß und zweitens auch als subjektiv akzeptierter Begleitumstand des Lehrerberufs – ziemlich viele Schüler mit ungesichertem Wissen hinterlässt, ist allgemein bekannt. Hier ebnen sich die Unterschiede zwischen ‚inhalts-, versus ‚funktionsbasiertem‘ Unterrichten spätestens ein. Neben der Frage, *was* da eigentlich auf konventionelle oder modernisierte Weise in den einschlägigen Fächern gelernt wird, wäre *das* mal ein richtiger Gegenstand der Kritik.

[Etwas dazu ist bei Interesse hier nachzulesen:

[www.magazin-auswege.de/data/2013/05/Schuster\\_Bildung\\_auf\\_Deutsch\\_nec\\_scholae\\_nec\\_vitae.pdf.](http://www.magazin-auswege.de/data/2013/05/Schuster_Bildung_auf_Deutsch_nec_scholae_nec_vitae.pdf.)]

Die Stellen in „Lehrerdämmerung“, an denen Türcke die fehlende Nachhaltigkeit des Unterrichts thematisiert (siehe den 3. Abschnitt), gehören übrigens zu den lesbaren im Buch. Lei-

der trübt sich auch dies wieder durch den Umstand, dass er sie einseitig der neuen Lernkultur zuschreibt und davon absieht, dass sie dem klassischen Unterricht ebenso angehört.

c) Im Fortgang enthüllen die Kritiker hinter den neuen Paradigmen das eigentliche Ziel. Türcke deutet sogar eine merkwürdige Symbiose von Neoliberalen und Alt-68ern (vgl. S. 65, 75 u. 152) in dem Bestreben an, das gute deutsche Schulsystem, vornehmlich das Gymnasium zu Fall zu bringen: „In der flexibilisierten Bildungswelt ist das Abitur ein Auslaufmodell.“ (S. 47). „Um dessen Ende vorauszusagen, muss man kein Hellseher sein. Der Flexibilisierungsdruck, der Vormarsch der *soft skills*, die Noteninflation: dies alles sind Anzeichen seiner Agonie.“ (S. 51) „Dieser Druck hat zur Inflationierung des Abiturs getrieben und damit auch Real- und Hauptschulen morsch gemacht.“ (S. 79) „Noch ist sie Zukunft: die neue Einheitsschule [...], in der jeder zieldifferent beschult wird [...] und die Lehrertätigkeit wesentlich Fördertätigkeit ist. Aber diese Zukunft hat bereits begonnen.“ (S. 84 f.) „Noch ist die Rückbesinnung auf Mehrgliedrigkeit tabu. Vorerst sind all unsere politischen Parteien auf den neoliberalen Zug der Kompetenz und Inklusion aufgesprungen.“ (S. 151)

Den seitenweisen Wiederholungen können den Erklärungswert der Behauptung leider nicht steigern. Wo ist die „Rück[?]besinnung auf Mehrgliedrigkeit tabu“? Wer in aller Welt will das Gymnasium durch die Einheitsschule ersetzen? Nicht einmal der studentenbewegte Biologielehrer, der es zum Ministerpräsidenten gebracht hat.

\*\*\*

d) Was die überkommene Bildungslandschaft aufmischt, meine ich im Abschnitt 2. beschrieben zu haben. Das war nicht Plan und Tat der Bertelsmann-Stiftung oder der Lobby der angloamerikanischen Multis, wahlweise auch der neoliberalen Bildungsökonomien, die nichts von Pädagogik verstehen. Die Rettung des Gymnasiums ist auch nicht der Klassenkampf des 21. Jahrhunderts. Der von den Kritikern als Niedergang bilanzierte Aufstieg dieser Bildungsanstalt zur beliebtesten Schulart ist eine politisch zugelassene und hingenommene Bewegung in der ‚Zivilgesellschaft‘, die in den zunehmend ungesicherten Reproduktionsverhältnissen, also in einer Leistung der modernen Marktwirtschaft, ihren allgemeinen Grund hat.

Deshalb dazu noch ein weiterer Klarstellungsversuch: Der Kapitalismus in Deutschland würde den Übergang der Drei- oder Zweigliedrigkeit in ein Einheitsschulsystem glatt verschmerzen. Neuseeland, Skandinavien oder Südtirol führen doch vor, dass sich so ein zivilgesellschaftliches Fortschreiten marktwirtschaftlich einhegen lässt. Dann entscheidet eben der Arbeitsmarkt, auf welcher Ebene der Berufshierarchie ein Schulabsolvent landet bzw. ob er dort überhaupt einen Platz findet. Und die verschiedenen Lehrer-Stände sind mit der Notengebung zwar noch an diesem Vorgang beteiligt, werden aber in ihrer gewichtigen Aufgabe degradiert, hier für eine gesellschaftliche Vorsortierung zu sorgen.

Dass dies manchen Oberstudienrat verdrießen könnte, ist nachvollziehbar. Und dass es den Kindern und Jugendlichen zumindest vor Eintritt ins Erwerbsleben einige Sorgen ersparen würde, wäre ein zivilisatorisches Element an der Sache.

## 5.

Kommen wir noch zur Inklusion, bei der sich das Klage- und Erklärungsmuster ihrer Kritiker natürlich wiederholt: „Das ausgegebene Ziel einer radikalen inklusiven Pädagogik ist dann auch die Abschaffung des gegliederten Schulsystems und die Einführung einer Einheitsschule für alle.“ (Prof. Klein, Wirtschaftswoche 1.3.16) „Letztlich würde die konsequent durchgeführte Inklusion das Schulsystem sprengen. Wir hätten dann landesweit eine Einheitsschule.“ (Felten, Deutschlandradio 15.1.16) „Weil die reale Staatsverschuldung immer weniger Geld für Bildung erwarten lässt, ist eine weltweite Inklusionsoffensive in Gang gekommen. Inklusion ist ein neoliberales Projekt.“ (Türcke, a.a.O. S. 75)

a) Nein, auch die Inklusion ist kein Werk des Neoliberalismus, *stupid!* Sie kam nicht einmal als staatliches Sparprogramm in die Welt, obwohl die zuständigen Stellen sie gerne daraufhin überprüfen und dafür benutzen. Vielmehr gehört sie in den Umkreis eines zivilgesellschaftlichen Begehrs nach „Anerkennung“, für „Chancengleichheit“ und gegen „Diskriminierung“, das über die Frauen- und Minderheiten-Bewegung auch in der Behindertenfrage und auf Umwegen nun in Deutschland angekommen ist, wo es in den hiesigen Schulstreit einmündet. Dieses Begehren kritisiert nicht die Konkurrenzgesellschaft, sondern verlangt eine ‚gerechtere‘ Teilhabe an ihr. Ich will das hier nicht weiter besprechen, weil der Einwand gegen Türcke davon nicht abhängt.

Erinnern möchte ich kurz an die bundesdeutsche Vorgeschichte der Inklusion. In diesem Wortlaut wies zum Beispiel das Bundesverwaltungsgericht 1958 einen Elternantrag auf Aufnahme ihres Kindes in die Regelschule zurück: „Mit Recht erblickt das [Gericht] in den unter Aufwendung besonderer Kosten errichteten Hilfsschulen eine Wohltat, die der Staat den Kindern angedeihen lässt [...] Es mag sein, dass verständnislose Beurteiler die Bedeutung des Hilfsschulunterrichts für diese Kinder nicht zu würdigen wissen. Dadurch wird jedoch die Würde der Kinder nicht angetastet.“ (29.12.58)

Weil die alte Wortwahl zwar aufgegeben, ihr Inhalt aber landauf, landab noch einigermaßen jung geblieben ist, sieht es nicht so aus, als würde die Inklusion „das Schulsystem sprengen“. Von Ausnahmen abgesehen erfolgen die bildungspolitischen und schulischen Konsequenzen aus der UN-Konvention eher zögerlich, halbherzig, widerwillig oder kosmetisch. Das Beispiel der deutschen Auslandsschulen soll als Illustration genügen. Eine kritische Diskussion mit ihrer generellen Verfasstheit als Grundschule mit anschließendem Gymnasium, in dem einer Minderheit der Status eines Haupt- oder Realschülers zugewiesen wird, ist bisher nicht groß in Gang gekommen. Trotzdem erging an sie der behördliche Auftrag, in schneller Folge „Inklusions-Konzepte“ vorzulegen. Deshalb steht zu befürchten, dass darin die selektive Realität mit der UN-Konvention für vereinbar erklärt wird, weil die drei Schülertypen aus Gründen der Einzigigkeit oder der Klassengröße ihren Schultag im selben Raum, also eigentlich schon ‚inklusive‘ verbringen. Warten wir es ab.

b) Der bescheidende Fortgang in der Sache korrespondiert mit dem voluminösen ‚Diskurs‘, den er entfacht hat. Aus seiner akademischen Abteilung will ich zum Abschluss noch ein paar Lehrmeinungen highlighten, die einen Bogen zum Anfang dieses Aufsatzes schlagen.

- Der Philosoph Konrad Paul Liessmann zum Beispiel sieht das Problem, dass „die einen immer etwas [können und wissen], was die anderen nicht können und nicht wissen“ und fragt, „welchen Stellenwert dieser Unterschied für das Leben und die soziale Position eines Menschen einnehmen soll“. Der Antwort, dass er eben keine Rolle spielen soll, kommt er so zuvor: „Nur in einer Gesellschaft, in der die materielle Versorgung der Menschen prinzipiell von jeder Form von Arbeit unabhängig gedacht werden kann, wäre die Entkoppelung von individueller Leistungsfähigkeit und sozialer Positionierung denkbar [...]. Solch eine Gesellschaft ist nirgendwo in Sicht.“ (<http://inklusion-als-problem.de>; dort im April 16 nicht mehr auffindbar)

Man weiß zwar nicht, wer je auf die Idee kommen sollte, sich eine Versorgung ohne jeden Aufwand zu denken. Aber so ist jedenfalls mal wissenschaftlich bewiesen, dass das Schlaraffenland eine Utopie darstellt.

- Einer Sonderform des Schlaraffenlands widmet sich Mathias Brodkorb, Philosophiemagister und Bildungsminister in Tateinheit: „Marx ist einer der ersten und wichtigsten Inklusionstheoretiker überhaupt. [...] Wenn Sie also nach einer Definition für ‚Inklusion‘ in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: Inklusion ist Kommunismus für die Schule. [...] Damit meine ich nicht die DDR. [...] Nun werden Sie sich vielleicht fragen, warum ich Ihnen dies alles erzähle.“ Stimmt, das könnte man sich fragen – wenn man es nicht schon erahnte: „Kommunismus wie radikale Inklusion entspringen beide dem Traum, die Zerrissenheit und Brüchigkeit unserer empirischen Welt zu überwinden. [...] Völlige Gerechtigkeit gibt es aber auf Erden nicht und es kann sie niemals geben.“ Das hat man schon eben gehört. „Wer aber in der bestehenden Welt Maßnahmen ergreift und Strukturen schafft, deren tatsächliches Ziel etwas Unmögliches ist, wird einen Scherbenhaufen ernten.“ Toyota sieht das zwar anders, *but I see your point*: „Wenn radikale Inklusion im Kapitalismus auch wegen ihrer verheerenden gesellschaftlichen Konsequenzen [Brodkorb nennt hier vor allem die „Preisgabe der Allokation“ durch Noten] unmöglich ist, dann ist radikale Inklusion, solange der Kapitalismus besteht, auch unverantwortlich.“ (Profil 4/13) Dann wäre also der inklusive Kommunismus nur möglich, wenn der empirische Kapitalismus ihn ermöglichen würde. Und weil, Brodkorb sagt sogar, „solange“ er dies nicht tut, dürfen wir zwar uns, aber nicht ihn ärgern und müssen uns verantwortungsvoll dreinfinden.

- Der Jurist und Soziologe Felix Ekardt entgegnet dem Theologen Uwe Becker in gleicher Angelegenheit Folgendes: „Echte Chancengleichheit, und zwar auch für nicht behinderte Verlierer im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt, erfordere, so Becker, zudem eine Überwindung von Konkurrenz und Leistungsdenken – und damit womöglich des Kapitalismus. [...] Wer [aber] auf die Leistungsgesellschaft verzichten und sogar Kapitalismus und Globalisierung überwinden will, muss verschiedene Vor- und Nachteile abwägen.“ Besinnen wir

uns also der Vorteile: „Wir alle sind über Arbeitsplätze, Konsumwünsche oder Pensionsfonds, die über Aktienpakete Eigentümer der Unternehmen sind, mehr oder minder mit der kapitalistischen Welt verflochten. Sozialleistungen etwa für Behinderte wiederum werden aus den staatlichen Steuereinnahmen bezahlt, die ohne die Leistungsgesellschaft vielleicht spärlicher vorhanden wären.“ (Zeit 15.7.15) Also müssen „wir alle“, die Behinderten besonders, den Kapitalismus, dessen Miteigentümer „wir“ sind, logischerweise auch wollen. Und wenn wir „Benachteiligte wie Behinderte oder auch Bildungsverlierer erfolglos in die dominierende gesellschaftliche Funktionslogik hineinzwängen“ [wie Ekardt Becker referiert], dann ist das quasi ihr Anteil an ihren Unterhaltskosten.

- Liessmann, Brodkorb und Ekardt variieren die beliebte geistige Operation, sich den Kapitalismus oder den zugehörigen Sozialstaat versuchsweise wegzudenken, um den einen wie den andern dadurch als praktisch unumgänglich und nötig zu erweisen. Na klar, wenn ein Dauerarbeitsloser kein Harz-IV kriegen würde, dann sähe er noch älter aus. Also muss er das System begrüßen, das ihn abgeschrieben hat – und ohne das er gar nicht in die missliche Lage geraten wäre. Die Marktwirtschaft wird so zur Lösung der Probleme, die sie erzeugt. Dieser Operation haftet insofern noch etwas Defensives oder ‚Problembewusstes‘ an, als sie mit einer Alternative zum Bestehenden aufwartet und mit einem „Schön wär’s“ abserviert.

- Der Kulturhistoriker Egon Flaig (Inklusion. Überlegungen zur Zerstörung des humanistischen Menschenbildes, Vortrag 5.5.12) führt schließlich vor, wie die Affirmation der Verhältnisse ganz ohne Umweg hinzukriegen ist. Ein frisches und unbeirrtes Wertebewusstsein, vielleicht auch ein Vertrauen auf das Werk der Geschichte und der Einsatz der Sprach-Partikel „daher“ und „also“ genügen, um die Inklusion gehörig in Schranken zu weisen: „Da jede Hochkultur ihr Niveau aufrechterhalten will, sozialisiert sie ihre jungen Menschen, um sie einzugliedern in die mannigfachen sozialen Prozesse und Positionen. [...] *Daher* müssen alle Hochkulturen die Menschen auf die differenten Funktionen verteilen; sie müssen *also* selektieren [...] Soziologisch ist der Begriff der Selektion gar nicht zu trennen vom Begriff der ‚Arbeitsteilung‘, *also* der Differenzierung der Funktionen. Die Konkurrenz zwischen den Menschen ist *daher* in allen Hochkulturen ein wichtiger Motor.“ (ebd.)

Wir brauchen Krankenpfleger und Internistinnen, *daher* müssen wir bei ihren Einkommen selektive Unterschiede machen, schon deswegen, weil die Soziologie zu doof ist, Arbeitsteilung und Selektion auseinanderzuhalten. *Daher* wollen wir *also* den Begriff der Arbeitsteilung vom Begriff der Konkurrenz auch nicht trennen. Wir kommen *daher also* zu dem Ergebnis, dass Arbeitsteilung = Selektion = Konkurrenz = Hochkultur ist.

Jetzt müssen wir natürlich noch beweisen, warum Konkurrenz = Humanismus und Inklusion  $\neq$  Humanismus ist: „Ohne [Konkurrenz] kommt es nicht zu kulturellen Hochleistungen. Alle Hochkulturen pflegen *daher* ein Menschenbild, das man im weitesten Sinne als ‚humanistisch‘ bezeichnen kann.“ (ebd.) Da *also* bekanntlich Inklusion  $\neq$  Konkurrenz, ist auch Inklusion  $\neq$  Humanismus: „Radikale Inklusion will *daher* den Humanismus überwinden.“ (ebd.) Zum Beispiel durch Down-Kinder, die eine Klasse davon abhalten „Franzö-

sisch oder die Integralrechnung“ zu lernen und zu „Leidtragenden der Inklusion“ macht (ebd.).

Erzähl nichts vom Pferd. Um die halbe Klasse vom Lernen der Infinitesimalrechnung abzuhalten, reicht doch schon der normale Mathematikunterricht.



#### **\*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](mailto:antwort.auswege@googlemail.com)

**„Georg Schuster“ schreibt regelmäßig für das Magazin AUSWEGE.**

**[☞ Hier geht es zu seinen weiteren Beiträgen](#)**

---

**AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag**  
Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht  
[www.magazin-auswege.de](http://www.magazin-auswege.de)  
[antwort.auswege@gmail.com](mailto:antwort.auswege@gmail.com)