



Renate Wustinger
Roman Braun

Lehrer erhebt euch!

Ein Überlebens-Kit
bis die Schule wieder anfängt



Lehrer erhebt euch!

Ein Überlebens-Kit bis die
Schule wieder anfängt

von

Renate Wustinger
Roman Braun

2. überarbeitete und erweiterte Auflage 2018



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

INHALT

I. LEHRERREVOLUTION? – WIE ES AUSSIEHT	5
1.DAS SESSELSPIEL	5
Ein Zettel der Lehrpersonen: Tu, und tu schnell!	7
Ein Direktionszettel: Mach viele SCHILFS!	8
Ein Zettel für alle: Alles gleich jetzt!	9
2. WAS ALLES SCHON ÜBER DAS SCHULELEND GESCHRIEBEN UND GESAGT WURDE UND WARUM ES HIER TROTZDEM STEHT	10
Schule ermöglicht Bildung – oder etwa nicht?	11
Die Vermessenheit der Vermessung? - PISA	13
Pädagogische Alternativen und die Gehirnforscher als unsere Verbündeten	15
Die Neurowissenschaft bittet zum Tanz	18
3. WARUM ES TROTZDEM NICHT GESCHIEHT	20
Weil die Bildungsreformer blockieren?	20
Weil sich Dauerreform für viele auszahlt?	23
Weil die sozialen Gewinner den Abstand suchen?	
Weil so viele Eltern mitspielen?	25
Wie fühlt sich das Reformkarussell für die Lehrenden an?	28
4. WAS LEHRER KÖNNEN – UND KÖNNEN SOLLTEN	30
Auf den Zetteln der Lehrpersonen steht: Tu trotzdem.	30
Was müssen Lehrer können? Wie müssen Lehrer sein?	31
Sein – Charisma und Künstlertum	31
Tun – Know-how und Klarheit	35
Sein und Tun - Beziehungsexperten	36
Müssen wir als Lehrer Kinder mögen? Müssen wir die Kinder mögen?	37
Müssen Lehrer nicht die Kinder motivieren?	39
Wo haben die Lehrer das Selbstwertgefühl verloren?	42
Der Innenblick: Was erwarten Lehrer von guten Lehrern?	45
Nein-Anschlüsse ohne Drama	46
Warum John Keating traurig ist	47
Was bleibt als Kern?	48
II. BRILLEN FÜR DEN DURCHBLICK	50
1. DIE GRAVES-WELTEN - EINE BRILLE FÜR DIE MOTIVATIONEN	51
Die einzelnen Welten im Schnelldurchlauf:	54
Was bedeutet das konkret für Schule?	58
Leben im Augenblick – in time	63
2. DIE SYSTEMISCHE SICHTWEISE - EINE BRILLE FÜR DIE BRILLEN	65

3. DAS DRAMA IM SCHULALLTAG - EINE BRILLE FÜR DIE DEESKALATION	77
Vom Dramadreiseck zur Drama-Dynamik	77
Die Struktur hinter der Struktur	82
Die Dramastruktur – und die Dramaumkehr	83
Dramaeinladungen im Schulalltag – erkennen und damit umgehen	86
4. DIE TRIADE - EINE BRILLE FÜR PERSON-ROLLE-FUNKTION	89
Lieber Burn-Out oder lieber innere Kündigung?	89
Die Triade Person-Rolle-Funktion	90
5. Das Innere Team - eine Brille für die Selbstwahrnehmung	98
Ich bin viele – mit welchem inneren Team treten wir an?	98
6. DIE BEAM-BOTSCHAFT - EINE BRILLE FÜR GESPRÄCHSKULTUR	105
Gesprächsanlass „Überbringen schlechter Nachrichten“	105
Von Erwachsenen-Ich zu Erwachsenen-Ich	108

III. LEBEN IN SCHULKLASSEN – VON MENSCHEN, GRUPPEN UND LÖSUNGEN	116
1. WANN SPRECHEN WIR VON GRUPPEN?	117
Die Menge	117
Die Gruppe	117
Eine Institution	117
2. DIE LEBENSPHASEN EINER GRUPPE	119
Phase 1: Forming	119
Phase 2: Storming	119
Phase 3: Norming	120
Phase 4: Performing	121
Phase 5: Transforming	121
3. DIE RANGDYNAMIK	122
Die vier rangdynamischen Rollen	122
Die Lehrperson und die Alpha-Rolle	125
Die drei Alpha-Stile	127
Hofnarr, Prügelknabe und Sündenbock - die Omega-Rollen	130
Die Omega-Intensität	131
Drama-Umkehr in der Rang-Dynamik	133
4. LIEBER SYSTEMISCH ALS SYSTEMATISCH	135
Wenn uns die Lösung ins Auge fasst	136
Die Lösungs-Fokussierung in der Praxis	137
Der beste Tipp: Keine Tipps geben!	138
Peergroup-Coaching schult das Einander-Ressource-Sein	147

IV. ELTERN ERHEBT EUCH!	150
1. WAS LEHRER UND LEHRERINNEN UNTERSTÜTZT	150
Supervision	150
Ein Überlebenskit – bis die Schule anfängt	153
2. WARNUNG FÜR DIE ELTERN – BEVOR SIE WEITERLESEN!	154
Teambildung mit Eltern - im Großen	155
Eltern können bewirken	157
3. MIT OFFENEN KARTEN	159
 V. LITERATUR	 164

VORWORT UND WIDMUNG

Niklas Luhmann in „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“:
*Wenn man individuelle Menschen als Konglomerat autopoetischer,
eigendynamischer, nichttrivialer Systeme begreift, gibt es keinen
Anlass zur Vermutung, man könne sie erziehen.*

Und verweist uns in der Folge auf das, was funktioniert:
Sozialisation!

Bei Karl Valentin heißt das:
*Mei, was hilft die ganze Erziehung,
wenn einem die Kinder dann erst alles nachmachen.*

Diesen Kindern ist das Buch gewidmet,
ihren Eltern und allen mutigen PädagogInnen.

I. LEHRERREVOLUTION? – WIE ES AUSSIEHT

1. DAS SESSELSPIEL

Ein Seminarraum, eine Gruppe Lehrer und Lehrerinnen („hand-verlesen“, also besonders qualifizierte Lehrpersonen), es beginnt eine Übung: Fünfzehn Leute stehen im Kreis, sie haben soeben kleine Zettel ausgeteilt bekommen, die sie noch nicht lesen dürfen. Auf allen steht der gleiche Satz als Einleitung:

„Du musst dich hundertprozentig für die Erfüllung dieser Aufgabe einsetzen. Ab dem Erhalt der Aufgabenstellung darf nicht mehr gesprochen, gefragt oder sonst verbal kommuniziert werden.“

Was sie nicht wissen: Danach geht es unterschiedlich weiter. Auf fünf Zetteln steht: „Ordne die Sessel so an, dass sie sich in der Mitte des Raumes befinden.“ Fünf weitere lauten: „Ordne die Sessel so an, dass sie auf dem Boden liegen.“ Und die letzten fünf fordern auf: „Ordne die Sessel so an, dass sich jeweils zwei mit der Rückenlehne berühren.“ Diese Ziele lassen sich verbinden, aber dazu kommt es nur in Ausnahmefällen (und kaum bei Lehrergruppen).

Auf „Los!“ darf jeder seinen Zettel lesen. Die ersten drehen sich schon um, gehen auf einige Sessel zu, nehmen darauf befindliche Taschen herunter und legen die Sessel um, andere kommen nach und stellen die Sessel wieder auf, einer türmt Sessel in der Mitte, eine Kollegin räumt den Turm wieder ab und rückt die Sessel zusammen, jemand schleppt Sessel an den Rand des Raumes, von wo sie wieder zurück befördert werden – einige beginnen aufgeregt zu lachen, zwei oder drei stellen sich etwas außerhalb und beobachten irritiert mit verschränkten Armen und gerunzelter Stirn, jemand krallt sich an seinem Sessel fest und lässt sich mit ihm umwerfen wie Umweltschützer, die sich an einen Baum gekettet haben; ein Mix aus Resignation, Amüsement, hektisch aufgeregter Spiellust und engagierter Arbeitslaune entsteht: Es herrscht „rege Betriebsamkeit“!

Es gibt ein „Time-Out“, alle halten inne, die Frage wird gestellt: „Was war jetzt in Ihren Köpfen los?“ – „Verwirrung.“ – „Frustration.“ – „Sisyphos-Arbeit, sinnlos.“ – „Lust am Kampf.“ – „Die anderen machen mir meine Arbeit kaputt.“ „Zufriedenheit, weil ich an meinem Auftrag arbeite, egal was rundherum ist.“ – „Zuerst Hektik, dann: Ich habe einen Verbündeten, und dann haben wir Spaß.“ Jetzt dürfen alle reden. Zuerst tauschen sie sich nur mit dem jeweiligen Nachbarn aus, bis jemand so etwas wie Leitung übernimmt: „Wie viele Aufgaben gibt es überhaupt? Lesen wir doch alle vor.“ Schnell bildet sich eine Gruppe, einige dirigieren, einige wenige führen aus (und schlichten Sessel), die meisten stehen halb in Trance und besprechen, was soeben abgelaufen ist. Wenn die Aufgabe für alle gelöst erscheint, wird im Plenum reflektiert.

Es macht die Leute immer sehr betroffen, dass sie keinen Blick für die Gesamtaufgabe mit der gemeinsamen Lösung hatten - nicht einmal für alle möglichen „Mitkämpfer“, die das gleiche Ziel verfolgen. Und es macht sie noch betroffener, wenn sie das mit ihrem hundertprozentigen Einsatz begründen. Je mehr sie dieser Aufforderung nach totalem Engagement nachkommen, desto blinder werden sie für die Aufgaben der anderen. Haben sie dann zusätzlich den Filter „Andere Aufgabe = Feind“ aufgesetzt, dann springt auch noch der Wettkampfmodus an, und dann geht das eigene Ziel schnell verloren. „Ich wollte nur noch den anderen auch stören, es ging mir gar nicht mehr so um meine Aufgabe.“ Jene, die einen Schritt zurückweichen und, höchst irritiert, mit gerunzelter Stirn das Treiben beobachten, haben eine Chance; sie können das Muster erkennen, und sie können über die Verbindung dieser Aufgaben nachdenken. Aber sie werden in Lehrkörpern nicht geschätzt: Sie „nehmen sich heraus“, „bringen sich nicht ein“, zeigen nicht den gleichen Einsatz, kurz – sie sind nicht „engagiert“. Irgendwann haben sie dann aufgehört, ihre Beobachtungen einzubringen, weil sie in dem „regen Treiben“ ohnehin nicht gehört werden. Inzwischen sind es schon sehr viele, die verstummt sind. Die Folgen sind fatal: Reflexion und Analyse verkümmern, und das hat in einer Bildungsinstitution schlimme Folgen.

Diese Übung spiegelt das, was den inneren Zeitgeist im System Schule prägt. Alles dreht sich, alles bewegt sich, auch wenn nach

außen ein völlig anderer Eindruck entsteht - die Strukturen bleiben altersstarr, das Gerüst besteht aus knorrigen, abgestorbenen Ästen; umso hektischer muss das Innenleben aufgeschäumt werden, damit die Illusion von Lebendigkeit aufrechtzuhalten ist. Und das geschieht auf allen Ebenen. Was steht auf den Zetteln der Lehrpersonen? Wer hat das entschieden, wer stellt die Aufgaben? Welche Anweisungen schreiben sich die Lehrer auch selbst? Was steht auf dem Zettel der Direktorin, der Eltern, was steht auf den Zetteln der Kinder? Das aufzudecken ist die Aufgabe dieses Buches. Und was ist dann zu tun? Helfen Sie mitzudenken!

Ein Zettel der Lehrpersonen: Tu, und tu schnell!

Der engagierte Lehrer ohne Feinde

Wer heute als Lehrer oder Lehrerin etwas gelten will, der muss eben vor allem eines sein: engagiert. Dieser Ausdruck ist wohl der meistgebrauchte, wenn es um den „guten Lehrer“ geht. Über den konkreten Inhalt dieses Begriffes wird nie gesprochen, er schwebt wie ein vages Nikolausbild über der Lehrerschaft. Viele versuchen ihm zu entsprechen – am ehesten so wie in diesem Spiel: 100% Einsatz zeigen – wie viel das ist, bleibt ja undefiniert, und die Frage nach dem Output wird in diesem System selten gestellt. Wer sich unterscheiden will von den „Unengagierten“, über die sich Journalisten und Leser regelmäßig empören, der tut gut daran, ständig in Bewegung zu bleiben. Und es gibt sie ja auch wirklich, die „Mantellehrer“ – jene, die schon im Mantel in die letzte Stunde gehen, um dann schneller das Haus verlassen zu können. Wenige, aber es gibt sie. Wenn die einen sich verstecken und die anderen in aufgeregtem Aktionismus den guten Ruf der Familie zu retten versuchen, wer denkt dann über Schule nach? Es gibt eine Art von Engagement, die tatsächlich zu den wesentlichen Qualitäten guter Lehrer und Lehrerinnen gehört. Engagement kann bedeuten genau hinzusehen, wahrzunehmen, was ein Kind gerade signalisiert, und sich einzuklinken. Engagement kann bedeuten weiter zu lernen, unabhängig davon, ob das direkt für den Unterricht verwendbar ist. Engagement kann bedeuten, dass ich einstehe für ein Verhalten, das mir pädagogisch nachhaltig wirksam erscheint, unabhängig davon, ob ich dafür Applaus bekomme. Aber diese Art von Engagement

braucht eher Fokus und Konzentration als Zentrifugalkraft.

Ein Direktionszettel: Mach viele SCHILFS!

Fortbildungskarussell mit Cocooningangebot

SCHILF ist die Standardausgabe der Lehrerfortbildung. „Schulinterne Lehrerfortbildung“ bedeutet das Kürzel. Referenten kommen an die Schule und halten dort bestellte Fortbildungsveranstaltungen für eine Gruppe – manchmal 10 - 12 Personen, manchmal etwas mehr. Sie werden über die Pädagogische Hochschule bezahlt und „touren“ oft mit den immer gleichen Themen durch die Schulen. Die Inhalte ergeben sich durch Wünsche der Direktorinnen, durch Ideen im Lehrkörper, und sehr oft durch den Zuruf aus der vorgesetzten Behörde. Diese gibt jährlich Aufträge aus – „Transparenz der Leistungsbeurteilung“, „Begabungsförderung“, „Individualisierung“, „Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“ – und fordert von den Schulleitern einen Bericht darüber, was sie dafür getan haben. Da bieten sich diese SCHILF-Veranstaltungen an!

Die gute Absicht ist erkennbar: standortbezogene und auf die Bedürfnisse der Schule abgestimmte Fortbildung. Der Standort hat nur gar keine Chance, ein eigenes mittelfristiges Fortbildungskonzept zu entwickeln, weil zuerst auf diesen Zuruf reagiert werden muss. Die Ressourcen sind knapp genug, dass es bei einzelnen Kurzveranstaltungen bleibt, an die sich (auch wenn sie gut waren!) schon nach einigen Wochen niemand mehr erinnert. Und was davon als frisches Lüftchen bei den Kindern ankommt? Es wird zumindest nicht überprüft. Lehrerinnen, die ohnehin oft sehr isoliert hinter verschlossenen Türen arbeiten, die seit ihrer Kindheit in Schulen und Hochschulen leben, müssen dann auch für ihre eigene Fortbildung nicht unbedingt über den Tellerrand schauen, sie können sich neue Inhalte mit dem Zustellservice nach Hause liefern lassen.

Ein Zettel für alle: Alles gleich jetzt!

Geplante Obsoleszenz im Bildungssystem?

Die gleiche Kurzfristigkeit bildet sich auch in schwerwiegenderen Planungsfragen ab. Da muss in Wien dringend eine Schule die neue Idee der Wiener Mittelschule umsetzen, sie sieht darin auch eine Chance, wieder steigende Schülerzahlen zu gewinnen; das Konzept geht auf, aber es war nur für zwei Jahre durchgerechnet; diese Schule platzt dann aus den Nähten, Lehrer und Kinder haben im 3. Jahr bereits nicht genug Platz, um nach diesem Konzept zu arbeiten – das interessiert aber niemanden mehr, weil inzwischen schon ein neues Modell der Mittelschule eingeführt ist.

Der Strudel dreht sich von oben nach unten; er beginnt nicht einmal nur bei den Schulbehörden oder im Ministerium, er dreht sich auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene. Eine Gesellschaft, die alles dem schnellen Ersetzen, dem schnellen Verbrauch unterordnet, wirkt als Auftraggeber in die Schulen hinein und macht Druck. Die letzten, die ihn abbekommen, sind die Kinder. Sie können ihn nicht mehr weitergeben, sie müssen irgendwie damit zurechtkommen, und sie lernen ihn wie ein Naturgesetz zu akzeptieren – oder sie verweigern. Schule versucht mit der „zapp-Freizeitkultur“ mitzuhalten, anstatt einen Gegenpol anzubieten. Das ist unterlassene Hilfeleistung. Wir Lehrer, wir Lehrerinnen könnten den jungen Leuten noch Muße zum Werden anbieten und vorleben. Wir tun es nicht, weil uns wichtiger ist, dass uns jemand auf die Schulter klopft – Vorgesetzte, Journalisten, Eltern, am besten alle. Wir sind wichtiger denn je und auch mehr auf uns selbst angewiesen, um das Karussell zu verlangsamen. Im Interesse der Kinder haben wir „Stopp! Langsam!“ zu sagen, und dafür brauchen wir das ganze Selbstbewusstsein eines Berufstandes, der an einer entscheidenden Stelle sitzt, wenn es um die Entwicklung zukünftiger Gesellschaften geht. Wir, die wir gemeinsam daran zu arbeiten haben, dass die nächste Generation etwas erleben kann, was den Namen „Bildung“ verdient. Stehen wir auf!

2. WAS ALLES SCHON ÜBER DAS SCHULELEND GESCHRIEBEN UND GESAGT WURDE UND WARUM ES HIER TROTZDEM STEHT

Keine Zukunft ohne Erinnerung. (Margarete Mitscherlich)

Ein Streifzug durch jene Literatur, die sich mit Schule beschäftigt, führt weit zurück und enthält die Namen vieler großer Denker und Philosophen. Auch heute erweckt allein die Anzahl der neuen Erscheinungen zu diesem Thema den Eindruck, die Schulfrage würde allen unter den Nägeln brennen. Das Seltsame: In jedem Jahrhundert (seit über Lernen geredet wird) werden die gleichen Erkenntnisse dargestellt und argumentiert. Sie haben sich im Wesentlichen kaum verändert. Offenbar weiß „man“, wie Schule gehen könnte.

Hier soll daher nicht ein weiterer Aufguss dessen stehen, was ohnehin alle wissen könnten. Hier geht es darum, was das alles für Lehrpersonen bedeuten kann, die selbst durchaus die Ohnmacht und Absurdität der Bedingungen erkennen und trotzdem gerne das tun würden, was sie sich unter dem Beruf vorgestellt hatten. In Abwandlung eines Buchtitels von Viktor Frankl: Was bedeutet das alles für jene Lehrenden, die „trotzdem Ja zu Schule sagen“?¹ Nur die zentrale Frage nach der Bestimmung von Schule und nach pädagogischen Alternativen soll zuerst noch etwas Platz bekommen, und dabei sehen wir auch klarer, wie viele Verbündete wir Lehrer und Lehrerinnen unter den Autoren haben (selbst wenn die das gar nicht so beabsichtigt hatten).

1 „Trotzdem Ja zum Leben sagen“ heißt ein Buch von Viktor Frankl (erschieden 1946), in dem er seine Erfahrung im Konzentrationslager beschreibt.

Schule ermöglicht Bildung – oder etwa nicht?

*„Das einzige, was mich an der Schule stört,
ist der Unterricht.“ (Schüler)*

*„Das einzige, was den Unterricht stört,
sind die Schüler.“ (Lehrer)*

*„Das einzige, was die Entwicklung stört,
ist die Bildungsreform.“ (Schule)*

„Schule lässt sich über das lateinische schola auf das griechische scholé zurückführen und meinte ursprünglich ein <Innehalten in der Arbeit>. [...] Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört, eine Schule zu sein. Sie ist eine Stätte der Lebensnot geworden. Und in dieser dominieren dann die Projekte und Praktika, die Erfahrungen und Vernetzungen, die Exkursionen und Ausflüge. Zeit zum Denken gibt es nicht.“²

Haben die modernen Schulen überhaupt schon damit angefangen, ein Ort der Kontemplation zu sein?

Die „Lebensnot“ bezieht sich auf Nietzsche, den Liessmann zitiert mit dem Gegensatz zwischen „Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot“, und er bezieht letzteres auf die Stätten der Ausbildung. Auf jene Institutionen also, die zweckgerichtet das vermitteln, was möglichst geradlinig auf eine bestimmte berufliche Qualifikation hinsteuert. Damit ist nicht nur das berufsbildende Schulwesen gemeint, auch die immer noch als „allgemeinbildend“ bezeichneten Schulen betonen mehr und mehr das Praktische, das Nützliche, die „skills“, die in der Wirtschaft gebraucht werden. Dementsprechend argumentieren die Pflichtschulen und die berufsbildenden Schulen umso stärker mit dem Druck, alles „Notwendende“ unterzubringen, weshalb wenig Zeit bleibt für – Muße. Die Gegenüberstellung von Bildung und Ausbildung wird stillschweigend als „entweder-oder“ angenommen, wie kommunizierende Gefäße: Gibt es vom einen mehr, muss daher das andere weniger werden. Und je härter die

2 „Konrad Liessmann, Theorie der Unbildung S. 62.

Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt werden, desto mehr tendieren wir zu einem Mehr an Ausbildung. Richard David Precht skizziert den Verlauf dieser Debatte³: Kant spricht von der „Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann“; Pestalozzi forderte, dass jede Ausbildung hinter dem „allgemeinen Zweck der Menschenbildung“ zurückstehen sollte, und Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sieht alles Lernen im Dienst der Ausformung und Reifung der Persönlichkeit. „Gibt ihm der Schulunterricht, was hierfür erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher so leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen.“

Der Münchner Reformpädagoge Georg Kerschensteiner (1854-1932) stellt wieder das *Tun* in den Mittelpunkt – der Mensch reift und bildet seinen Charakter durch praktische Tätigkeiten, nicht im Sinne einer engen Fachausbildung, sondern als Training aller erdenklicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Miniaturergebnis: die Einführung der Berufsschule.⁴

Das Erste, was von Humboldt übrig bleibt, ist also der Streit um die Frage: *Bildung oder Ausbildung?*

Das muss nicht so sein. Die These: Schule kann verstanden werden als Einheit der Differenz zwischen Bildung und Ausbildung.

Ausbildung kann Anlass für Bildung sein und Bildung kann Anlass für Ausbildung sein. Wie? Das kann eine Reflexionsmöglichkeit sein für die Lehrperson, um ein paar Scheinprobleme zu lösen, die sie als gegeben annimmt, wenn sie lange genug den Bildungsreformern zugehört hat.

3 Richard David Precht, Anna, die Schule und der liebe Gott S. 28ff. Seite 11.

4 Precht S. 43.

Die Vermessenheit der Vermessung? - PISA

Programme for International Student Assessment – das verbirgt sich hinter dem Kürzel PISA. Die OECD überprüft alle drei Jahre bestimmte Kompetenzen bei 15jährigen Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich. Seither entsteht der Eindruck, das eigentliche Bildungsziel des österreichischen und des deutschen Schulsystems sei ein guter Platz im PISA-Ranking. Dabei ist die internationale Kritik an der Studie wissenschaftlicher als die Studie selbst – sie betrifft Mängel in der Aufgabenstellung, Zweifel an der interkulturellen Vergleichbarkeit, statistische Mängel (welche Gruppen wurden in welchen Ländern ausgeschlossen) und letztlich auch die utilitaristische Zielsetzung. Auch darüber wurde genug geschrieben – und fast einhellig warnen die Autoren der neuen „Schulbücher“ davor, die PISA-Aufregung ernst zu nehmen. Jesper Juul nimmt das Beispiel Shanghai, das 2009 zum ersten Mal an der Studie teilgenommen hatte und auch gleich auf dem ersten Platz landete. Die vielen Bildungspolitiker, die daraufhin nach Ostchina pilgerten „um von Shanghai zu lernen“, haben aber wohl nicht erfahren, dass sieben Prozent aller Schulkinder dort noch vor dem zehnten Lebensjahr Selbstmord begehen.⁵ Niki Glattauer zitiert die EU-Parlamentarierin Karin Resetarits in einem Interview, das er mit ihr geführt hat: „Ich glaube, dass PISA für die Entwicklung von Schule ganz und gar nicht positiv ist. Und zwar weil es in einem System, das auf Druck aufgebaut ist, noch mehr Druck hineinbringt. [...] PISA fragt nur Leistungen ab, kognitive Leistungen. [...] Gut geschult verlässt man eine Schule heutzutage dann, wenn man gelernt hat, kreativ und vernetzt zu denken, wenn man ein soziales Gewissen entwickelt hat, und nicht zuletzt, wenn man seinen Selbstwert gefunden hat. Wer kein Selbstwertgefühl hat, dem nützt auch alle Bildung nichts.“ Und Precht formuliert es besonders provokant: „Wie ungebildet muss man eigentlich sein, um sich so einen Bildungstest auszudenken?“⁶

Allerdings müssen wir trotzdem mit den Folgen von PISA leben. Das pädagogische Grundwasser ist kontaminiert, die Gelder, die in diesen Messwahnsinn geflossen sind und sicher auch weiterhin fließen

5 Jesper Juul, Schulinfarkt S.23.

6 Precht S. 91.

werden, fehlen für seriösere Bildungsmaßnahmen. Die Sprache verrät, welche Systemlogik dahinter steht, wenn wir „arbeitsmarktkompatible“ Schüler brauchen, damit sich das „Humankapital besser verzinst“ und die Begabungsreserven nicht brachliegen. Aber wer weiß, vielleicht können wir auch diese Wogen surfen für andere Anliegen?

Ein Ergebnis der PISA-Hysterie war auch, dass plötzlich großes Interesse am finnischen Schulsystem entstand. Die Finnen hatten sehr gut abgeschnitten, sie liegen seit jeher in allen Tests vorne, und alle wollten wissen, was die denn anders machen. Dann weist aber jemand darauf hin, dass in Finnland 1968 die große Schulreform beschlossen wurde, dass diese – schon! – 1972 umgesetzt war, indem auch das dreigliedrige System abgeschafft wurde, und dass seither alle Kinder bis zum Alter von 16 Jahren gemeinsam unterrichtet werden ... und schon wenden sich in Österreich und Deutschland viele wieder geschäftig ab. Das Thema „Gesamtschule“ ist auch nach Jahrzehnten noch nicht wirklich ideologiefrei besprechbar, und der Name macht es nicht einfacher. Gesamtschule klingt nach Container, nach Einheitsbrei, auch weil zu lange die entsprechende Propaganda lief. Da bleiben wir lieber im vertrauten Mittelfeld bei den Rankings, obwohl – dort sind ja die Finnen nicht gelandet? Trotz Gesamtschule? Und in keinem anderen Land sind die schwächsten Schüler so gut?

Dabei haben die Finnen nichts Neues entdeckt. Auf der Internetseite der finnischen Botschaft in Wien⁷ wird betont, dass es eine „Gemeinschaftsschule“ (!) gibt, in der alle Kinder neun Jahre lang gemeinsam lernen; es gibt einen zentral festgelegten Lehrplan, der zusätzlich durch jede Schule ergänzt und angereichert wird. Lehrmaterialien sind ebenso kostenlos wie das tägliche warme Essen in der Schule, in den ersten sechs Jahren haben die Kinder einen eigenen Klassenraum und eine Lehrperson, die fast alle Fächer unterrichtet (wie in unserer Volksschule), in den letzten drei Jahren gibt es dann Fachunterricht durch Fachlehrkräfte. „In Finnland genießt der Lehrberuf, der in jedem Fall ein Universitätsstudium

⁷ <http://www.finnland.at/public/default.aspx?nodeid=39062&contentlan=33&culture=de-DE> am 02.12.2014

voraussetzt, hohes Ansehen. Für Lehrerausbildung und -kompetenz existiert eine landesweit verbindliche einheitliche Regelung. Die Zulassung zum Lehrerstudium, für das es jedes Jahr mehr Bewerber als Plätze gibt, erfolgt ausschließlich über eine Eignungsprüfung.“ Und: „Die Schüler werden nicht nur von ihren Klassen- und Fachlehrern betreut, sondern auch von Sonderpädagogen, Schulkuratoren, Lehrern für Legastheniker, Schulassistenten sowie Schülertutoren aus den oberen Klassen.“ Das klingt alles nicht nach Zauberei! Wir könnten das auch angehen. Am schwierigsten wäre wohl der Part „Prestigeaufbesserung für Lehrpersonen“, aber auch das ließe sich zumindest andenken. Der entscheidende Unterschied ist: Die Finnen tun. Sie reden nicht nur, sie schreiben nicht nur. Sie machen es. Das oberste Prinzip ist die Fürsorge für jedes Kind und nicht die Steigerung des Sozialproduktes. Das Recht auf Bildung bedeutet, dass jedes Kind Anspruch hat auf die beste Unterstützung in Gemeinsamkeit mit den anderen Kindern. Geht nicht gibt's nicht, immer ist der Ball bei den Erwachsenen, und die bekommen ihrerseits die Ressourcen, die sie brauchen.

Die Grundbedingung dafür, dass das funktioniert? Eine Gesellschaft, die selbst gebildet genug ist, um hinter diesem Bildungsverständnis zu stehen! Und eine Gesellschaft, der die nächste Generation ein Anliegen ist, in ihrer Gesamtheit, nicht nur das eigene Kind. Beides fehlt uns.

Pädagogische Alternativen und die Gehirnforscher als unsere Verbündeten

Es wurden wesentlich kühnere Modelle beschrieben und auch ausprobiert als das finnische. Wie Unterricht aussehen müsste, damit er kindgerecht ist, das ist seit langem bekannt. Und es wurde auch umgesetzt, nicht nur beschrieben. Andreas Salcher, Jesper Juul, Jutta Allmendinger, sie alle nennen Beispiele für Schulen, die manches schon entscheidend anders machen. Oft sind es Versuchsschulen, die bessere Rahmenbedingungen haben, oder sogar Privatschulen, die nicht für alle zugänglich sind. Das schmälert nicht ihren Erfolg, aber es ändert nichts an der Gesamtsituation, solange wir das Erprobte nicht umsetzen, solange es Feigenblattschulen bleiben.

Ein besonders tiefgreifend anderes Konzept hat Precht begeistert: Das Modell von Carleton Washburne (1889-1968). Er war schon als Jugendlicher mit innovativen Ideen aufgewachsen, seine Mutter war eng befreundet mit dem Philosophen und Psychologen John Dewey und dem Reformpädagogen Francis W. Parker, die für das Konzept der *progressive education* standen: Fördern von sozialen Fähigkeiten, von Selbstaufmerksamkeit, von körperlicher Bewegung, und Einbezug der Ideen der Kinder in den Unterricht. Nach Abschluss seines Kunststudiums befasste sich Washburne mit einer Gruppe von 17 Kindern, die in der Schule gescheitert waren, arbeitete mit jedem persönlich und erreichte, dass viele von ihnen am Ende des Jahres wieder in ihre Klassen zurückkehren konnten. Nachdem er auf einer Europareise die reformpädagogischen Ansätze studiert hatte, beschrieb er 1926 in dem Buch „New Schools in The Old World“ Schulen, die interessante neue Wege beschritten; er entwickelte aus all diesen Anregungen nicht nur die Idee einer anderen Schule, er setzte sie auch um, als Superintendent in Winnetka/Illinois. Dazu gründete er ein College für die spezielle Ausbildung von Lehrpersonen, die sein Konzept umsetzen konnten (Graduate Teachers College of Winnetka) und ein Zentrum mit Psychologen, Sozialarbeitern und Sprachheilpädagogen, um Lehrer und Kinder individuell zu unterstützen.

Was hatte Washburne vor allem aus Europa mitgebracht? Beispielsweise die Idee, jedem Kind seine Chance auf Erfolgserlebnisse zu garantieren, oder die Auflösung der Jahrgangsklassen und konsequente Individualisierung durch ein differenziertes Lernmaterial, das sehr viel eigenständiges Lernen ermöglicht und dem Lehrer oder der Lehrerin die Rolle eines Lernbegleiters ermöglichte. 1926! Damit lassen sich auch 2014 noch Schulpreise gewinnen!

Der *Winnetka-Plan* und das darin entwickelte Konzept des *Mastery Learnings* ermöglichen jedem Kind in der Grundstufe, in seinem individuellen Tempo zu lernen. Im Zentrum stand für Washburne „der virtuose Umgang mit Sprache, einschließlich einer korrekten Rechtschreibung und guter Lesefähigkeiten. Dazu kam Mathematik, weil man rechnen und abstrakt denken können sollte.“⁸ Die Kinder

8 Precht S. 227.

lernten am Vormittag in Phasen des *individual work* mit differenziertem Lernmaterial, das in einer didaktischen Progression erstellt war, am Nachmittag gab es *group and creative activities* – Kinder und Lehrpersonen arbeiteten gemeinsam an Projekten zu Geschichte, Geographie oder künstlerischen Vorhaben. Wenn ein Kind beim Erarbeiten eines Lernprogramms dem Lehrer zeigen konnte, dass es über die entsprechende Fertigkeit verfügte, dann kam die nächste Stufe dran. Damit brauchte es auch keine Noten: Der Aufstieg zum nächsten Aufgabenlevel war Feedback und Belohnung zugleich.

Washburne hatte enormen Erfolg mit seinem Ansatz, viele Schulen schlossen sich diesem Konzept an in den zwanziger Jahren, und trotzdem hat es sich nicht durchgesetzt; er starb 1968 fast unbekannt. Das alte, verkrustete System war zu stark, und die Verfremdung des Modells durch Burrhus F. Skinner und den Behaviorismus mit einem ganz anders verstandenen programmierten Lernen korrumpierten die Idee; da ging es nicht um persongerechtes Lernen, sondern um stimulus und response, um ein maschinelles Lernen in programmierten Minischritten. Die Gegner des individualisierten Lernens in individueller Lernzeit berufen sich oft gar nicht auf Washburne, sondern auf die behavioristische Haltung.

Am Schluss seines Buches formuliert Washburne seine Wünsche:

„Let our school organization be less rigid – more flexible and more easily modified from day to day and hour to hour, so that it may mold itself to the needs and interests of the children.

Let the children have more freedom to organize their schedules and work, to develop interests, to carry out independent investigations.

Let the teacher be so much with her children that she knows each one intimately and can adept instruction to his needs and interests.

Let the life of the school be more intimately a part of life outside, so that school work will bear a close relation to life-needs felt by the children.

Let the teacher be imbued with high ideals and lofty purposes, for the unconscious influence of such teachers is worth more than all book-learning.

Let children be recognized as individuals, allowed to progress and develop at their own rates, each one's special needs or abilities being made a basis for his fullest possible development.

Let children, through more closely coordinated group activities, grow in the consciousness of social unity and interdependence.

As we work toward these things, the children entrusted to our care will grow into men and women more able to face life's problems than we are; able to direct, with more light, the education of the future.”⁹

Wer schämt sich mit bei dem Gedanken, dass wir genau diese Ideen als Forderungen immer noch vor uns hertragen, als wären sie brandneu, und sie immer noch nicht umgesetzt haben? François Rabelais (1494-1553!) sagt: „Kinder wollen nicht wie Fässer gefüllt, sondern wie Leuchten entzündet werden.“ Comenius drückt es so aus: „Lehrer, lehrt weniger, damit eure Schüler mehr lernen können.“ Und Joachim Bauer stellt heute fest: „Ein Kind ist kein Aktenordner, in den man Blatt für Blatt Wissensinhalte einheften kann.“ Viele Stimmen in verschiedenen Jahrhunderten, und doch kann man mit diesen Forderungen auch heute noch punkten – ohne dass etwas geschieht natürlich -, als hätte man soeben den Dreh herausgefunden.

Die Neurowissenschaft bittet zum Tanz

Die Initiative „Schulen der Zukunft“ unter der Leitung des Gehirnforschers Gerald Hüther ist nur ein Beispiel dafür, dass die Neurowissenschaftler sich seit längerem ebenfalls sehr bemühen, ihre Ergebnisse zum Thema Lernen auch zu verbreiten. Und sie bekommen viel Aufmerksamkeit dafür, in den Interviews schwingt auf Seiten der Fragensteller oft die Überraschung mit über diese vermeintlich neuen Einsichten. Dabei sind sie gar nicht neu – sie

⁹ Carleton Washburne, *New schools in the Old World* S. 173f.

bestätigen nur exakt das, was von Rabelais bis Parkhurst und Freinet von den „Reformpädagogen“ (der Name stört) gefordert wurde. All diese Rufer gegen das Abfüllen der Kinder mit abgestandenem Wissen waren durch Beobachtung und Erfahrung zu jenen Ergebnissen gekommen, die durch die Hirnforschung heute gestützt werden. Es ist, als würden die Neurowissenschaftler die verschiedenen Schulerneuerer zu einem Pas de deux (oder Pas de trois oder Pas de quatre) der Ideen auffordern und ihnen im Nachhinein, posthum, die wissenschaftliche Begründung für das schenken, was jene aufgrund ihrer Beobachtungen und ihres pädagogischen Feinsinns einfach so behauptet hatten. Gerald Hüther soll hier stellvertretend zu Wort kommen; er erklärt, warum Lernen Begeisterung braucht: „Die Hirnforschung kann inzwischen zeigen, dass sich im Hirn nur dann etwas ändert, wenn es unter die Haut geht. Das Hirn ist kein Muskel, den man trainieren kann, indem man viel übt. Im Hirn passiert immer erst dann etwas, wenn derjenige, der lernt, das für sich selbst als wichtig beurteilt. Denn nur dann lässt man sich davon berühren, dann gehen die emotionalen Zentren an. Und immer dann, wenn im Hirn diese emotionalen Zentren aktiviert werden, wird eine Art Dünger ausgeschüttet. Der düngt gewissermaßen das Dahinterliegende, was man im Zustand der Begeisterung an Netzwerken aktiviert hat. Und das führt dazu, dass man immer das, was man mit Begeisterung lernt, auch so gut behält.“¹⁰

Auch Washburne war zum Ergebnis gekommen, dass Kinder am besten nach ihren Interessen lernen; Maria Montessori spricht von der „Polarisation der Aufmerksamkeit“ und bezeichnet damit den modernen „Flow-Zustand“ oder die Leidenschaft, von der Hüther spricht. Ihre Forderung nach einer „vorbereiteten Umgebung“ und nach entsprechenden Lernmaterialien zielt ebenfalls in die gleiche Richtung des selbstgesteuerten Lernens. Warum tun wir's nicht? „Trotz hundert Jahren praktizierter Reformpädagogik an alternativen Schulen ignorieren Bildungspolitiker nach wie vor die gewonnenen pädagogischen Erkenntnisse. Leiden sie an einer Lernstörung?“¹¹

10 Bei Karin Riss, DER STANDARD, 16.4.2012

11 Kurt Singer, Die Schulkatastrophe S. 11.

3. WARUM ES TROTZDEM NICHT GESCHIEHT

Niki Glattauer zitiert den PISA-Experten Günter Haider: “Das österreichische Bildungssystem ist weit davon entfernt gerecht zu sein. Bei uns herrscht weder Chancengerechtigkeit noch Chancengleichheit. [...] Ich halte es aber leider nicht für reformierbar. [...] Das lassen in Österreich die politischen Umstände nicht zu.“

Und nun? Achselzucken? Haben die Kinder eben Pech gehabt? Weil die politischen Umstände Naturgesetzen gehorchen oder gottgegeben sind? Oder sind die politischen Umstände vielleicht doch Ausdruck dessen, was die Gesellschaft im Grunde will? Warum geschieht nicht das, was alle Experten für vernünftig halten?

Weil die Bildungsreformer blockieren?

Auf den Zetteln der Reformer scheint zu stehen: „Reformiere vor dich hin, ohne dich in eine Richtung zu bewegen.“

Man müsste meinen, dass die Bildungsreformer uns das Heil bringen werden, dass sie ohnehin eifrig an der Wiederbelebung – oder besser an der Belebung – des Schulsystems arbeiten und nur noch nicht ganz fertig geworden sind. Es fühlt sich aber anders an. Wer lange genug im Schuldienst ist, um über zwei oder sogar drei Jahrzehnte das im Alltag zu erleben, was jeweils Reform heißt, der bekommt einen anderen Eindruck. Auch dazu wurde schon genug gesagt - zum Beispiel von Niklas Luhmann: „Schon im ausgehenden 18. Jahrhundert sucht man den Weg von der Welt der pädagogischen Ideen zur Praxis unter dem Titel ‚Reform‘. Das bürgert sich ein. Das nichtunterrichtende Establishment traut der natürlichen Selbstverwirklichung der Ideen nicht mehr; es plant stattdessen Reformen. Der Blick ist auf die Zukunft gerichtet, was es ermöglicht, rasch zu vergessen, weshalb und woran (am Unterricht natürlich!) die bisherigen Reformen gescheitert oder so verdaut worden sind, daß [sic] man keinen Unterschied erkennen kann.“¹² In einer Fußnote ergänzt Luhmann dazu: „Zu den wichtigsten Ressourcen ständig neuer Versuche, die Organisationen des Systems zu reformieren und

¹² Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft S. 179.

„Innovationen“ einzuführen, scheint in der Tat zu gehören, daß man vergißt, wie oft Ähnliches schon versucht worden ist und woran es gescheitert ist. Man wechselt lieber die Berater aus. Oder man läßt Reformschulen, die als Experimente gedacht waren, als exotische Exemplare neben dem normalen Schulsystem fortbestehen, ohne sich um eine Vermittlung zu kümmern.“ Das sind die Feigenblattschulen, auf die Hütther große Hoffnungen setzt und die auch Salcher als Modelle beschreibt, die aber das tun, was schon Carleton Washburne vor fast hundert Jahren beschrieben hat.

„Nach zweihundert Jahren Wechselspiel zwischen Ideen und Reformen mag man sich fragen, ob die Ideen die Reformen motivieren oder die Reformen die Ideen. Die Frage wird kaum zu entscheiden sein. Jedenfalls hat man heute den Eindruck, daß [sic], nachdem der neuhumanistische Optimismus der Humboldt-Epoche verfliegen ist, Ideen nur dann Überzeugungskraft gewinnen, wenn man sie mit möglichen Reformen verknüpft. Die letzten großen Reformbemühungen galten dem Abbau von Schranken, die, sei es durch Schichtung, sei es durch Selektionsmechanismen des Erziehungssystems selbst, errichtet waren. Dazu brauchte man als Idee ein negatives Urteil über Selektion. Die entsprechenden Reformen haben ihre Effekte gehabt, vielleicht nicht so sehr auf der Ebene der Interaktionen des Unterrichts als auf der Ebene der Schulorganisation. Danach müßte die Reflexion, die sich letztlich immer auf die Einheit des Systems zurückzubeziehen hat, sich fragen, ob die Erziehung nun, alles in allem, besser geworden ist. Aber wer will das ohne einseitige Beleuchtung durch Ideen entscheiden?“¹³

Noch zorniger formuliert es Liessmann¹⁴: „Der Reformfanatiker will die permanente Reform. Das hält die Menschen auf Trab und hindert sie daran, das zu tun, was der Reformator angeblich von ihnen erwartet. Vor allem ist die Einbindung in einen Reformprozess die beste Möglichkeit, um jedes Denken lahmzulegen.“ Als Beispiel führt Liessmann die Universitätsreformen an: Das Universitätsorganisationsgesetz (UOG) 93 war an der Universität Wien im Jahr 2000

13 Luhman a.a.O.

14 Liessmann S. 168

endlich implementiert und musste „nach sage und schreibe zwei Jahren Laufzeit vom Universitätsgesetz 2002 (UG02) abgelöst werden. [...] In Zeiten der permanenten Reform überdauern Jahrhundertgesetze gerade einmal einen Winter.“ Und die Schulreformen? „Vor wenigen Jahren noch hieß das Zauberwort auch hier Autonomie. Jede Schule bildet ihr autonomes Profil und stellt sich mit auf einer *Leadership Academy* zu Managern getrimmten Schulleitern dem Wettbewerb um die Herzen der Schüler, die Spenden der Eltern und die Werbetafeln der Sponsoren. In Wirklichkeit diente die Autonomie dazu, die Auswirkungen und die Administration von verordneten Stundenkürzungen und Einsparungen den Schulen zu überantworten. [...] Dann kam PISA und mit PISA der große Schock. Und nun war klar, dass nichts wichtiger war, als den ach so autonomen Schulen jene allgemeinverbindlichen Leistungsstandards mit viel Aufwand wieder zu diktieren, die man vorher mit großem Reformgeschrei demontiert hatte.“¹⁵

Nein, wir sind keine Maschinenstürmer. Nein, wir wollen nicht am Ewiggestrigen festhalten. Nein, wir haben nicht Angst vor dem Neuen. Wir haben nur genug von den kosmetischen Reparaturen an einem Leichnam, und das aktuelle Schulsystem ist nichts anderes. Precht formuliert es so: „Es ist ziemlich zwecklos, die Liegestühle an Deck umzustellen, während die Titanic gerade dabei ist zu sinken.“¹⁶ Und eine hohe Beamtin des Wiener Stadtschulrats, mittlerweile in Pension, antwortete auf die Frage, wie sie die Chancen des Schulsystems beurteile: „Löschen und neu aufsetzen, die einzige Chance.“ Egal wie die Metaphern sind: Wir sind gegen Reförmchen, weil sie nicht reichen. Wir brauchen eine Revolution. Und wir wollen auch nicht mit jenen verwechselt werden, die jede Kritik von außen abblocken. Im Gegenteil, wir würden den Kritikern gerne zurufen: „Es ist noch viel schlimmer, kommt näher und seht es euch an!“

Wer bietet dieser Generation trotzdem Bildungschancen? Die Bildungsreformer haben sich meist schon mit dem politisch Opportunen arrangiert. Bildungskritiker sind wichtig und hilfreich, aber

15 Liessmann S. 170f.

16 Precht S. 135.

offenbar machtlos. Aber wenn wir Lehrer die Bildungskritiker nicht mehr als Feinde betrachten, dann können wir unsere Kräfte – ihre und unsere – bündeln und den Kindern etwas anbieten, an dem sie sich bilden können.

Weil sich Dauerreform für viele auszahlt?

Bildungsreform und Bildung ist ein Markt, der vielen mehr oder weniger satte Honorare beschert und/oder stabile Posten außerhalb der Klassenzimmer ermöglicht. Konzepte werden erstellt, Lehrgänge eingereicht und gehalten, Gutachten eingeholt, Berater und Beraterinnen engagiert, Testagenturen beauftragt, und nur wenig gelangt dann wirklich bis zu den Kindern (wenn das auch manchmal durchaus ein Vorteil sein mag). Wird zu lange nichts Neues entwickelt, dann schrumpft die Auftragslage. Bildungsreform ist auch Geschäftemacherei, was an sich nicht verwerflich ist; nur übersieht man diesen Aspekt leicht und deutet daher viele Reformbemühungen zu gutgläubig. Auch Finnland hat mittlerweile den Export seines Bildungsmodells als Geschäftszweig entdeckt und nützt das aufgeregte Interesse, das im Sog der PISA-Studie entstand. „EduCluster Finland“ heißt das junge Unternehmen, das den Erfolg des finnischen Bildungssystems exportiert – Unterrichtspläne, Lehrinhalte und Ausbildungsmodule. Die Lehrpersonen behält das Land natürlich¹⁷, aber das Know-How wird verkauft, nicht als Produkt von der Stange, sondern als Kooperationsmodell. Abu Dhabi, Nigeria, Saudi-Arabien, China, Südamerika, einige Länder Osteuropas ... die Liste der Kunden ist lang und kann auf einer Weltkarte nachvollzogen werden¹⁸. Was aber zeichnet das finnische Bildungssystem in der finnischen Selbstwahrnehmung besonders aus? Kristina Volmari von der nationalen finnischen Bildungsagentur (*Dr. Kristina Volmari, Head of International Relations, Finnish Board of Education*) erklärt in einem Interview¹⁹, das sei zuallererst natürlich die „well trained teaching force“ – nur 16% schaffen es vom Studium ins Klassenzimmer. Und außerdem sei es die konsequente langsame Reform, die für Qualität garantiere. „Konsequenz zählt bei uns, nicht

17 Eine Vertreterin in einem Interview auf Ö1, Mittagsjournal, am 16.07.2013

18 <http://www.educlusterfinland.fi/en/>

19 Ebenda.