

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen?¹

Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept

Im Rahmen einer Evaluationsstudie in der deutschen Schweiz hat Oser 1997 erstmals sein Konzept von „Standards in der Lehrerbildung“ vorgelegt.² Die Ergebnisse der Studie sind 2001 publiziert worden und zeichnen ein düsteres Bild der schweizerischen Lehrerbildung. Die Ausbildung liege „im Argen“ (Oser 2001, S. 310). „Standards werden [...] nicht erworben“ (Oelkers/Oser 2000, S. 58). Was sich im Kopf der angehenden Lehrerinnen und Lehrer finde, sei „nicht professionelles Können und Beherrschen, sondern bloss partikuläres, verinseltetes Wissen“ (Oser 2001, S. 310). Gefordert wird „eine radikal neue Aus- und Weiterbildung“ (ebd., S. 322), die ganz auf die „Erfüllung von Standards“ (ebd.) ausgerichtet ist. Ich will nicht fragen, ob die schweizerische Lehrerbildung tatsächlich so schlecht war, wie Oser mit seiner Studie glauben macht, umso weniger, als zur Zeit Reformen im Gang sind, die eine solche Auseinandersetzung anachronistisch erscheinen ließen. Ich will jedoch fragen, inwiefern das Instrumentarium, das Oser für seine Kritik verwendet hat, theoretischen Ansprüchen genügen kann. Ich fasse meine Vorbehalte unter fünf Stichworten zusammen: (1) diffuse Begrifflichkeit, (2) theoretische Schwäche des Ansatzes, (3) latenter Ideologiegehalt, (4) fragwürdiges Verständnis von Lehrerprofessionalität und (5) gefährlicher Hang zur Normierung.

1. Diffuse Begrifflichkeit

Standards haben gemäß Oser vier Kriterien zu genügen: Erstens müssen sie theoretisch begründet sein. Zweitens muss empirische Forschung vorliegen, durch die sie gestützt werden. Drittens bedarf es einer Berufstradition, die zeigt, dass die Standards mit Erfolg angewandt werden können. Viertens müssen sie gradualisierbar sein, sodass ein Mehr oder Weniger festgestellt werden kann (Oser 1997a, S. 28ff., 2001, S. 217ff., 2002a).

- 1 *Anm. der Red.:* Dieser Beitrag von Walter Herzog sowie die folgenden Beiträge von Sabine Reh und Ewald Terhart sind überarbeitete und gekürzte Fassungen von Vorträgen, die im Rahmen des Symposiums „Standards in der Lehrerbildung“ (Organisatoren: W. Helsper/F.U. Kolbe) auf dem Kongress der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizer Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 24. März in Zürich gehalten wurden. Fritz Oser antwortet in einem für diesen Diskussionsteil verfassten Beitrag auf die dort vorgetragene Kritik.
- 2 Oser hat die Idee der Standards schon früher vorgetragen, allerdings noch ohne den Begriff zu verwenden. In einem Aufsatz mit dem Titel „Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden?“ schlägt er eine „Zielorientierung an den Kompetenzen des Berufs und nicht an den akademischen Gepflogenheiten der Universität“ (Oser 1987, S. 807) vor. „Die Kompetenzen beziehen sich immer auf das Handeln des Lehrers mit seinen Schülern, auf nichts anderes“ (ebd.). Die Rede ist von der „Utopie einer theoriegeleiteten Praxis“ (ebd., S. 821), die aber für realisierbar gehalten wird.

So klar diese Kriterien scheinen, so sehr werden sie von Oser verwässert, indem er Standards nicht nur als Maßstäbe für die *Beurteilung* und *Evaluation* von Kompetenzen bezeichnet, sondern mit diesen *gleichsetzt*. Standards können *erworben* (Oser 1997a, S. 30), *entwickelt* (Oser 2002a, S. 9), *ausgebildet* (Oser 2001, S. 226, 305), *eingesetzt* und *ausgeführt* (Oser 1997a, S. 36) werden. Die Bezeichnung der Sache fällt mit ihrer Bewertung zusammen.

Aber selbst die Kriterien sind alles andere als klar. Was das erste Kriterium anbelangt, so werden Theorien „nicht-falsifizierte Hypothesensysteme“ (Oser 1997a, S. 29) genannt. Das ist wohl so zu verstehen, dass die Theorien, die einen Standard stützen, empirisch überprüft sein müssen und im Sinne von Poppers Falsifikationsprinzip Widerlegungsversuche überlebt haben.³ Insofern ist das zweite Kriterium im ersten enthalten. Das wird umso deutlicher, wenn Oser schreibt, es gebe zwar Theorien ohne Empirie, „aber keine Empirie ohne Theorie“ (ebd.). Wenn dies zutrifft, dann fordern das erste und das zweite Kriterium zweimal dasselbe.

Wenig klar ist auch das dritte Kriterium. Es heißt, Unterricht und Erziehung würden „stets vor ihrer reflexiven Erfassung (geschehen)“ (Oser 1997a, S. 29). Das ist – ganz im Unterschied zum Kritischen Rationalismus, der beim ersten Kriterium angezogen wird – ein *geisteswissenschaftliches* Motiv. Appelliert wird an eine Praxis, die *unabhängig* von wissenschaftlicher Theorie einem Standard folgt. Verlangt wird in der Tat, dass ein Standard in eine „lebensweltliche Praxis“ (Oser 2001, S. 218, Figur 1) eingebunden ist. Diese wird durch den wissenschaftlichen Zugriff nicht begründet, sondern ist „immer schon da“ (ebd., S. 223). Es ist schwer zu sehen, wie innerhalb ein und desselben Begründungszusammenhangs zwei so heterogene Positionen wie der Kritische Rationalismus und die Hermeneutik unter einen Hut gebracht werden können.

Beim vierten Kriterium stellt sich ein Problem anderer Art. Die Rede ist von einem „Kriterium der Qualität“ (Oser 1997a, S. 29). Doch gemeint ist nicht Qualität, sondern *Quantität*, nämlich die *Ausprägung* eines Merkmals auf einer Dimension, die nach Mehr oder Weniger differenziert ist. Qualitätsmerkmale sind „notwendig, damit der bessere vom schlechteren Einsatz unterscheidbar wird“ (ebd.). Nun könnte man diese Unschärfe für ein marginales Problem halten, da der Qualitätsdiskurs generell so verfährt, dass man Qualität *sagt*, aber Quantität *meint* (vgl. Harvey/Green 2000). Doch Oser sagt nicht das eine und meint das andere, sondern er meint *beides*: Standards können *mehr oder weniger* ausgeprägt sein, sie werden aber auch für die *Höchstform* einer Kompetenz reserviert. Ziel ist es, „die [!] Standards oder einen Teil von ihnen zu *erreichen*“ (Oser 1997b, S. 225 – Hervorhebung W.H.).⁴

3 Anderswo ist von „Wenn-dann-Sätzen“ die Rede (Oser 2001, S. 217). Ein nicht unbeträchtliches theoretisches Problem ergibt sich daraus, dass Oser nicht nur *eine* Theorie zur Stützung eines Standards zulässt, sondern mehrere. Wie kann zwischen Theorien, die sich auf *denselben* Gegenstand beziehen, entschieden werden? Es ist eines der großen Probleme der theoretischen Fundierung pädagogischen Handelns, dass wir für fast alles mehrere, zum großen Teil *heterogene* Theorien zur Verfügung haben (Herzog 1999).

4 Dass sie nicht erreicht werden, ist dann Basis für die Kritik der Lehrerbildung (s. Einleitung).

Oser's Begrifflichkeit läuft endgültig aus dem Ruder, wenn er selbst die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz aufgibt. So kann man lesen, ein Standard sei „eine komplexe, sich [...] adaptiv [...] wiederholende *Verhaltensweise*, [...] die besser oder schlechter ausgeführt werden kann“ (Oser 2001, S. 225f. – Hervorhebung geändert). Standards gelten als „Handlungsformen“ (ebd., S. 297) und Handlungsweisen: „Wir verstehen unter einem Standard [...] ein *Handeln in der Situation*“ (Oser 2002a, S. 11 – Hervorhebung W.H.).

2. Theoretische Schwäche

Wo begrifflich dermaßen viel im Argen liegt, empfiehlt es sich, die Erwartungen in theoretischer Hinsicht gedämpft zu halten. Tatsächlich sagt uns Oser wenig über die Herleitung seiner insgesamt 88 Standards. Erwähnt werden „Expertengespräche“ (Oser 1997a, S. 30) bzw. Gespräche mit „Verantwortlichen der Lehrerbildung“ (ebd., S. 26). Die Rede ist auch von einem „Delphi-ähnlichen Verfahren“ (Oelkers/Oser 2000, S. 57) bzw. einer Fast-Delphi- oder Teil-Delphi-Studie (Oser 2001, S. 229f., 242). Verwiesen wird schließlich auf Metaanalysen (Oser 2002a, S. 16f.). Doch Näheres erfährt man nicht. Eine *Systematik* der 88 Standards liegt nicht vor, was Oser ausdrücklich einräumt (Oser 1997a, S. 30).

Die Schwäche der Theorie erklärt auch die Schwierigkeiten der Kritik. Oser's Standards vermögen durchaus *irgendwie* zu überzeugen. Natürlich sollen angehende Lehrkräfte etwas von „gelernter Hilflosigkeit“ gehört haben, vom „Pygmalion-Effekt“, von Leistungsattribution, Lerntransfer, Projektunterricht, Burnout etc. Sie sollen fähig sein, den Entwicklungsstand ihrer Schüler zu diagnostizieren, Gefährdungen durch Drogen, Gewalt und Suizid festzustellen, behinderte Kinder zu integrieren etc. Aber sind wir so sicher, dass ihr Unterricht, wenn sie dies alles *nicht* gelernt oder davon *nichts* gehört haben, schlechter sein wird? Zumindest müssen wir einräumen, dass wir es *so* genau *nicht* wissen.

Ein weiteres theoretisches Problem des Ansatzes liegt in der Schwierigkeit zu beurteilen, ob die Liste der 88 Standards vollständig ist. Oser gibt treuherzig zu verstehen, dass die Standards „stets ergänzt oder verändert werden (können)“ (Oser 2001, S. 242). Aber nach welchen Kriterien? Zweifellos liegen für *einzelne* Standards gute theoretische Begründungen vor, aber nicht für die Standards in ihrer Ganzheit. Solange wir keine theoretisch begründete Systematik haben, werden wir nicht entscheiden können, welche Partialtheorien und welche Einzelstudien einen Standard stützen oder nicht.

3. Latenter Ideologiegehalt

Ist es Zufall, dass Oser auf der ersten Seite seiner ausführlichen Darstellung seiner Standards gleich dreimal von *Sicherheit* spricht: Sicherheit in Bezug auf *Wissen*, Sicherheit in Bezug auf *Fähigkeiten* und Sicherheit in Bezug auf *negative Konsequenzen bei fehlender*

Kompetenz (Oser 2001, S. 215)? Zur Sicherheit gesellt sich ein Notwendigkeitsanspruch: Standards werden als „Wissensbestände“ charakterisiert, „die in *absolut notwendiger* Weise angeeignet werden müssen“ (Oser 1997a, S. 27 – Hervorhebung W.H.). Ein Standard habe die „Bestätigung *absoluter Notwendigkeit*“ (Oser 2001, S. 217 – Hervorhebung W.H.).

Wer kategorisch spricht, darf sich in unentschiedener Zeit der Aufmerksamkeit seiner Zuhörer gewiss sein. Dies umso mehr, wenn er ein Produkt anzubieten hat, das höchste Erwartungen zu erfüllen scheint. Wenn Lehrer den Standards genügen, dann soll garantiert sein, dass sie „in komplexen Situationen des Unterrichts ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln zeigen, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert“ (Oser 2002a, S. 8). Einmal mehr wird uns der *ideale Lehrer* gezeichnet. Gemessen an den vier Kriterien eines Standards verfügt er über gründliches Theoriewissen, weiß um die empirischen Grundlagen seines Handelns, ist praktisch erfahren und hat sich vom Novizen zum Experten gemauert. Angetroffen wird er, „wo Theorie, Forschung, Expertise und tägliche Praxis *in eins* zusammenfallen“ (Oser 2001, S. 268 – Hervorhebung W.H.).

Dem Bild des idealen Lehrers steht entgegen, dass wir nicht wissen, wie die Standards zu vermitteln sind. Freimütig eröffnet Oser dem erstaunten Leser, dass wir „noch nicht (wissen), was es ermöglicht, Standards zu erreichen“ (Oser 2001, S. 334). Die Sprache wird *appellativ*: „Lehrerstudierende müssen die Erreichung der mit den Standards gegebenen Ausbildungsziele selber anvisieren“ (Oser 1997b, S. 226). Zuletzt bleibt eine Paradoxie: „Lehrerstudierende *müssen* selber die Standards erfüllen *wollen*“ (Oser 2001, S. 332 – Hervorhebungen W.H.).⁵

Wenn man sieht, wie wenig es der *Disziplin* Erziehungswissenschaft gelingt, die vier Kriterien eines Standards *in eins fallen zu lassen*, und wenn man hört, dass wir gar nicht wissen, wie man solches innerhalb der Lehrerbildung zustande bringt, dann regt sich der Verdacht, dass uns etwas versprochen wird, was gar nicht einzulösen ist.

4. Fragwürdiges Verständnis von Lehrerprofessionalität

Der Standarddiskurs beinhaltet ein *Professionalisierungskonzept*. Wie eng beides zusammengeht, zeigt Oser, wenn er nur *das* als Standard akzeptiert, was den Professionellen vom Laien *unterscheidet*. Standards „sind dergestalt, dass sie nicht von Fachleuten anderer Professionen oder von Laien wahrgenommen werden können“ (Oser 1997a, S. 26). Das Urteil ist apodiktisch: „Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein

5 Oser scheint ungewollt eine gelungene Variante der Sei-spontan!-Paradoxie von Watzlawick gefunden zu haben (Watzlawick/Beavin/Jackson 1972, S. 184). Die Paradoxie erscheint an anderer Stelle in folgender Formulierung: „Wir fordern [!] [...], dass die Studierenden selber in Verantwortung genommen [!] und Standards über Expertenhandeln ein Teil des von ihnen gewollten [!] Curriculums werden“ (Oelkers/Oser 2000, S. 59).

„Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen“ (ebd., S. 27f.). Standards „(können) von niemanden anders und schon gar nicht [!] von Laien beherrscht werden“ (Oser 2001, S. 297).

Es wird *definitiv* festgelegt, dass Standards nur von pädagogischen Experten erfüllt werden können. Das ist eine unhaltbare Position, denn Schule und Unterricht sind *intermediäre Bereiche*. Sie liegen zwischen Familie und Gesellschaft; ihre Aufgabe ist die Vermittlung zwischen privatem und öffentlichem Leben. Darin liegt ein Spezifikum, das die Lehrerverberufung von anderen Professionen, deren Klientel *Erwachsene* sind, unterscheidet. Vermittlung findet in *Zwischenräumen* statt, beruht auf einem „Zwischenhandel“ (Giesecke 1982) und hat insofern hermeneutischen Charakter (Herzog 2002, S. 267f.). Weil dem so ist, kann die Lehrertätigkeit nicht durch eine saubere Buchhaltung von der Erziehungsarbeit der Eltern separiert werden. Zweifellos ist der vermittelnde Charakter der pädagogischen Berufe je nach Alter der Klientel unterschiedlich zu denken. Trotzdem verschwindet die Affinität der professionellen Tätigkeit von Lehrkräften zur Laientätigkeit der Eltern so lange nicht, wie die Schülerinnen und Schüler das Mündigkeitsalter noch nicht erreicht haben.

Das defizitäre Professionsverständnis kann auch nicht durch Berufsethik kompensiert werden. Der Erwerb von Standards sei „nicht der einzige Aufgabenbereich der Lehrerbildung“ (Oser 2002a, S. 18). Die Standards müssten in einem *Lebenshorizont* verankert und an ein *Menschenbild* angeschmiegt werden, „bei dem die Neugierde und der Wachstumsprozess der Kinder und Jugendlichen sinngebende Funktion erhält“ (ebd.). Die Rede ist von einer Berufsethik, „die darin besteht, dass letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes geschieht und [die Lehrkraft, W.H.] die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt“ (Oser 2001, S. 331). Das technokratische Modell der Standards wird ethisch verbrämt, lastet damit aber umso schwerer auf den Schultern der Lehrerstudierenden, die sich nun auch noch einen „Lebenshorizont“ und ein „Menschenbild“ aneignen müssen, um den Erwartungen an ihre Professionalität genüge zu tun.

5. Gefährlicher Hang zur Normierung

Als Qualitätskriterien stellen Standards Normen dar. Sie eignen sich damit bestens zur Kontrolle eines Bildungssystems, das von Input- auf Outputsteuerung umgestellt wird. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden. Fatal wird die Outputsteuerung jedoch, wenn die Normierung auf die Ebene des *Unterrichts* durchschlägt. Denn Unterricht findet unter situativ unbestimmbaren Bedingungen statt (vgl. Herzog 2002, S. 419ff.). Kein Standard vermag das Handeln in komplexen Systemen zu normieren. Es mag richtig sein, dass wir von Bildung und Erziehung Wirkungen erwarten, und es mag ebenfalls richtig sein, dass staatlich finanzierte Ausbildungsinstitutionen wirksam sein sollen. Muss es aber in *pädagogischen* Kontexten nicht auch um *anderes* gehen, wie zum Beispiel die Gestaltung einer Lebensphase, die Bildung der Persönlichkeit, Begegnungen mit Andersdenkenden und die Erweiterung des biografischen Horizonts?

Auffallend ist, wie positiv die von Oser befragten Seminaristinnen und Seminaristen die Schulkultur, die sie während ihrer Ausbildung erlebt hatten, beurteilten. Fast 90% der befragten Studierenden haben den Aussagen zugestimmt, dass es in ihrer Ausbildung viele interessante *menschliche Begegnungen* gegeben habe und sie sich an ihrer Ausbildungsinstitution *akzeptiert* gefühlt hätten (Wild-Näf 2001, S. 169). In einem Beruf, in dem es um Vermittlung geht, der eine starke personale Komponente aufweist und der konstitutiv unter Bedingungen unzureichenden Wissens stattfindet, kann die Effizienz nicht das letzte Wort sein. Wie Wimmer zu Recht bemerkt, ist für Pädagogen die Unsicherheit durch kein Wissen – ich ergänze: auch nicht durch ein Wissen, das in standardisierte Kompetenzen eingelassen ist – auflösbar (Wimmer 1996, S. 446). Standards versuchen Eindeutigkeit, Klarheit und *Sicherheit* zu produzieren, „wo gerade ihr Fehlen die Spezifik pädagogischen Handelns [...] ausmacht. Solange der Stellenwert des Nicht-Wissens nicht hinreichend reflektiert wird, das heißt solange es als ein aufzuhebender Mangel, als ein Noch-Nicht-Wissen betrachtet wird, anstatt als ein irreduzibles Nicht-Wissen-Können, solange wird die Illusion der technischen Beherrschbarkeit pädagogischer Situationen durch das Wissen und damit seine sich der Wahrnehmung entziehenden Machteffekte fort dauern“ (ebd., S. 426).

Die Pädagogik sollte sich nicht unbedarft einem Diskurs ausliefern, der sie in verschiedener Hinsicht ihrer sokratischen Tradition entfremdet. Gegenüber einer verordneten Standardisierung des Bildungswesens ist daran zu erinnern, dass das Denken dem Handeln *manchmal* vorzuziehen ist. Insofern richten sich meine Vorbehalte nicht gegen Standards *per se*, sondern für bessere theoretische Grundlagen, an denen es der Pädagogik *horribile dictu* seit einiger Zeit etwas fehlt.

Literatur

- Giesecke, H. (1982): Lob des Zwischenhandels. Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. München: Fink, S. 218-233.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./ Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim: Beltz, S. 17-39.
- Herzog, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? In: Beiträge zur Lehrerbildung 17, S. 340-374.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Oelkers, J./Oser, F. (2000): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Oser, F. (1987): Können Lehrer durch ihr Studium zu Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 805-822.
- Oser, F. (1997a): Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 26-37.
- Oser, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung, Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15, S. 210-228.

- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Oser, F. (2002a): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2, Heft 1, S. 8-19.
- Oser, F. (2002b): Auffordern: Pädagogischer Standard und Zielscheibe der Psychologisierung. In: Reichenbach, R./Oser, F. (Hrsg.): Zur Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim: Juventa, S. 126-155.
- Wild-Näf, M. (2001): Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden. Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger, S. 141-214.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1972): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 404-447.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern, E-Mail: herzog@sis.unibe.ch.

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung. Einführung in den Thementeil	149
--	-----

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut. Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg	154
---	-----

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei?	170
---	-----

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen	192
--	-----

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven	208
---	-----

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik	219
--	-----

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern	237
---	-----