

Schule in der Krise - Lernen ohne Zukunft?

Autor(en): **Rüegsegger, Ruedi**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **17 (1997)**

Heft 33

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-652006>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schule in der Krise – Lernen ohne Zukunft?

Gefährdete Anschlüsse – verunsicherte Kinder – Lehrerinnen und Lehrer im Dilemma

Damit eine Gesellschaft sich mit ihrer Kultur erhalten kann, muss sie dafür Sorge tragen, dass die heranwachsende Generation den Anschluss an die Standards dieser Gesellschaft findet. Die Jugendlichen müssen die Fähigkeiten und das Wissen erwerben, die wirtschaftliche Produktion weiterzuführen (Qualifikation). Allen soll ein für sie geeigneter Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie zugewiesen werden (Allokation), und jeder und jedem soll es möglich sein, sich als soziales Individuum zu integrieren (Sozialisation) und als selbstdenkender Mensch an der Gestaltung des Gemeinwesens teilnehmen zu können (Allgemeinbildung).

Wer gewährleistet diese Anschlüsse? In der frühen Moderne war die Familie nur noch für die Sozialisation zuständig. Für die Qualifikation, die Allokation und die Allgemeinbildung wurde die Schule eingerichtet. Die Legitimation der Institution Schule ergab sich aus der erfolgreichen Realisierung dieser Anschlüsse. In der Spätmoderne sind diese Anschlüsse durch die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung zunehmend gefährdet bzw. dysfunktional, und daraus ergeben sich gravierende Schwierigkeiten für die Schule.

Entwertete Qualifikation. In dem Masse, wie sich die Produktionstechniken und die Wissenschaft in rasantem Tempo entwickeln, verkürzt sich die Halbwertszeit von erworbenem Fachwissen. Was jemand in einer Berufsausbildung lernt, ist beim Lehrabschluss meist schon überholt. Handwerkliches Können wird immer weniger verlangt, dafür die Fähigkeit, Maschinen zu bedienen und maschinelle Abläufe mittels Computer zu steuern. Inhaltliche Kenntnisse werden zurückgedrängt zugunsten formalisierten Wissens und der Fähigkeit, wie man sich neues Wissen möglichst schnell aneignen kann. Qualifikation bedeutet mittlerweile die Fähigkeit, die Entwertung der eigenen Qualifikation laufend zu kompensieren. Eine vollständige Dequalifikation erleidet, mindestens vorübergehend, wer keinen Arbeitsplatz findet. Arbeitslosigkeit ist Qualifikationsausfall, da erworbenes Wissen und Können brachliegen.

Auszubildende, denen Arbeitslosigkeit droht, nehmen diesen Zustand vorweg und fragen sich, was die Anstrengung des Wissens- und Fähigkeitserwerbs noch soll. Für die Schulen, für Lehrerinnen und Lehrer wird es immer unklarer, was über die Kulturtechniken (basic skills) des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus noch vermittelt werden soll. Nicht nur in den Schulen mit niedrigen Abschlüssen stellt sich diese Frage. Auch auf der gymnasialen Stufe ist man angesichts der Explosion der Wissensbestände ziemlich ratlos, was zum Grundbestand der Allgemeinbildung überhaupt gehört.

Verspernte Allokation. Die Abschlüsse am Ende der Schule sind Ein-

trittskarten für die ‚Arbeitswelt‘ und damit für einen bestimmten Status in der gesellschaftlichen Hierarchie. Die Zuweisung (Allokation) über die öffentliche Schule ist eine Errungenschaft des liberalen Bildungskonzepts: Nur die Leistung soll entscheiden und nicht der Stand, das Geld oder ein anderes ungerechtes Kriterium. Diese Allokation mittels schulischer Leistung begünstigt zwar weiterhin die Kinder privilegierter Schichten,¹ dennoch wurde sie auch von radikalen Schulkritikern nie prinzipiell in Frage gestellt.

Durch den Mangel an Arbeits- und Ausbildungsplätzen in der krisengeschüttelten Wirtschaft hingegen wird diese Allokation durch Bildungsabschlüsse sehr erschwert. Entweder schnappen sich die Schulabgängerinnen und -abgänger mit den höheren Abschlüssen die Arbeits- und Ausbildungsplätze weg, die bisher mit niedrigeren Abschlüssen besetzt werden konnten. Effekt: Die niedrigeren Abschlüsse verlieren ihren Wert für die berufliche Laufbahn. Oder Schülerinnen und Schüler, vor allem aus begüterten Kreisen, besuchen vermehrt (private) Eliteschulen, deren Abschlüsse den Zugang zu entsprechend hoch bewerteten Positionen eher gewährleisten. Effekt: Die Allokation wird wieder ein Frage des Geldes, sie wird nicht mehr durch eine öffentliche, allen zugängliche und praktisch kostenlose Institution gewährleistet. Verliert die öffentliche Schule ihre Allokationsfunktion, verliert sie erheblich an Legitimation bei SchülerInnen und deren Eltern, vor allem auf den Stufen mit niedrigeren Abschlüssen.

Defizitäre Primärsozialisation. Wie das Kind aufwächst, wie es den Kontakt zur Welt ausserhalb der Familie herstellt, wie es sich verhalten muss, dass es von andern akzeptiert und geschätzt wird, kurz: wie ein Kind soziales Verhalten lernt, wird hier als Primärsozialisation bezeichnet. Ort und Instanz dieser Primärsozialisation ist die Familie in all ihren Formen und deren Umfeld. Daran schliessen sich schulische und berufliche Sozialisation an. Nun zeigt sich aber immer mehr, dass Kindergarten und Schule nicht auf der familialen Sozialisation aufbauen können, sondern zunehmend Aufgaben der Primärsozialisation übernehmen müssen. Dies hat verschiedene Ursachen. Da ist das für Kinder viel zu kleine Umfeld für Exploration und Sozialerfahrungen. Die fehlenden oder zu gefährlichen Örtlichkeiten zum Spielen werden ersetzt durch die virtuellen Räume der elektronischen Medien.

Viele Eltern wissen nicht mehr, was richtig und was falsch ist in der Kindererziehung. Was früher galt, gilt heute nichts mehr; was das eine Nachbarskind darf, darf das andere nicht; das Fernsehen wird von den einen verdammt, die andern loben die hohe Medienkompetenz der jungen TV-Konsumenten. Aus dieser Verunsicherung heraus entsteht die ganze Bandbreite von Erziehungsstilen. Diese reicht von Überbehütung oder autoritärer Kontrolle über demokratisches Aushandeln bis hin zu Verwöhnung oder Vernachlässigung. In gewissen Familien des oberen Mittelstandes werden die Begabungen der Kinder in einem noch nie gesehenen Masse gefördert, während eher in den unteren Schichten zum Teil eine von den Eltern kaum beeinflusste Zufallssozialisation stattfindet.

Im Kindergarten und in der Schule treffen sich die so verschieden erzogenen Kinder. Es bildet sich eine sehr heterogene Gruppe, die als Schulklasse gemeinsam unterrichtet werden muss. Akzentuiert wird diese Heterogenität durch Kinder aus andern Kulturkreisen. Bei den einen Immigrantenkindern ist eine starke Bindung an die Herkunftskultur, bei den andern oft eine Orientierungslosigkeit aufgrund der erlittenen Entwurzelung festzustellen. Die Schule übernimmt zusätzlich die Funktion einer Sozialisationsinstanz.

Welche Allgemeinbildung? Damit Menschen als Bürger und Bürgerinnen demokratisch mitbestimmen und die Politik mitgestalten können, brauchen sie eine hinreichende Allgemeinbildung, wodurch sie urteilsfähig werden und entscheiden, oder – wie Kant es umschrieben hat – sich ihres Verstandes ohne Leitung eines andern bedienen können. Allerdings ist mittlerweile völlig unklar, was eine für die demokratische Teilnahme hinreichende Allgemeinbildung ist, da auch nicht mehr klar ist, welche Rolle dem Bürger, der Bürgerin in der Demokratie noch zukommt. Es sind heute weltweit Konflikte und Probleme zu bearbeiten, für die den Laien wie den Experten konsensfähige Lösungen fehlen: Nachhaltige Entwicklung, Risikoabschätzung neuer Technologien, Arbeitslosigkeit, Hunger, Gewalt etc. Der Anspruch auf eine Allgemeinbildung, mit der diese Probleme demokratisch kompetent gelöst werden können, ist Wunschdenken.

Die Meinungsmacher, Presse und Fernsehen, reagieren auf dieses Gefälle zwischen Problemstellung und Lösungskompetenz mit Komplexitätsreduktion, das heisst Vereinfachung. Es werden Sündenbocktheorien und Einpunktlösungen eine kurze Zeit in allen Medien hochgespielt, bis das Thema nichts mehr bringt. Dann folgt Themenwechsel. Ob Politik überhaupt noch demokratisch gesteuert werden kann, ja, ob Politik gegenüber den ökonomischen Zwängen gestaltend wirken kann, ist heute ungewiss. Da stellt sich doch auch die Frage, ob der Anspruch auf Allgemeinbildung nicht obsolet ist. Die Schwierigkeiten, die sich aus den gefährdeten Anschlüssen für die Schule ergeben, und die Auswirkungen auf die alten Konflikte der institutionellen Pädagogik, werden im folgenden erörtert.

Vergleichen oder fördern?

Eltern investieren in ihre Kinder. Die nach wie vor am meisten Rendite versprechende Investition ist diejenige in Ausbildung, die im mitteleuropäischen, insbesondere schweizerischen Schulsystem durch die öffentliche Schule gewährleistet wird. Von früh auf achten die meisten Eltern darauf, dass ihr Kind in der Schule gut mitkommt, um nach der Primarschulstufe in einen anspruchsvollen Zug der Sekundarstufe I, wenn möglich ins Gymnasium übertreten zu können. Die Perspektive des Gymnasiums ergibt sich aus der gesellschaftlichen Erfolgsstrategie, und das Kind soll dieser Erwartung entsprechen. In diesem Sinne üben die Eltern Druck auf Kinder und deren Lehrpersonen aus, und dieser Druck wird verständlicherweise stärker, wenn die Chancen am Arbeits- und Lehrstellenmarkt schlechter werden. Die

Lehrpersonen haben auf der andern Seite die Verpflichtung, den Oberstufenzügen nur die geeigneten Schülerinnen und Schüler zuzuführen, und ihr pädagogisches Ethos fordert, weniger begabten Kindern ein für deren persönliche Entwicklung einschneidendes Scheitern an der Oberstufe zu ersparen. Die Konflikte der Lehrerinnen und Lehrer mit den Eltern von Kindern, deren Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen, eskalieren vor allem in der Zeit der Übertrittsentscheide.

Der Anspruch auf einen möglichst hohen Abschluss verschwindet nicht, wenn zwischen der Primar- und Oberstufe eine Orientierungsstufe zwischengeschaltet wird, lediglich der Ausbruch der Konflikte erfolgt später. Um die Übertrittsentscheidungen möglichst rational begründen zu können, beziehungsweise um dem Vorwurf der Willkür zu entgehen, muss die Leistung der Kinder genau gemessen, verglichen und dokumentiert werden. Aus diesem Grund haben die Leistungsnoten einen so entscheidenden Stellenwert. Die Begründungsnot für die Lehrerinnen und Lehrer bleibt auch dann bestehen, wenn die Leistungen in Wortzeugnissen beurteilt werden, wie das versuchsweise in einigen Schulen in verschiedenen Kantonen geschieht.

Der strukturell gegebene Beurteilungs- und Vergleichszwang steht im Gegensatz zum pädagogischen Förderungspostulat. Denn pädagogische Förderung orientiert sich an individuellen Lern- und Leistungsentwicklungen. Der Vergleich mit andern Schulkindern überlagert diese individuelle Beurteilung und macht die Förderungsabsicht unglaubwürdig. Diesem Dilemma zwischen Leistungsbeurteilung im Sinne der Allokationsfunktion und der individuellen Förderung möchten Lehrerinnen und Lehrer begreiflicherweise am liebsten ausweichen. Einige ziehen sich auf die Unterstufe oder in die Heilpädagogik zurück, wo die individuelle Förderung im Vordergrund steht. Andere identifizieren sich mit ihrer ‚Selektionsfunktion‘ oder verdrängen diese. Wenige stellen sich dem Konflikt, im Bewusstsein, dass das Dilemma nicht aufgelöst werden kann und dass es mit zunehmender Arbeitslosigkeit noch verschärft wird.

Integrieren oder lernen?

Aufgrund der defizitären Primärsozialisation bei immer mehr Kindern und angesichts der zunehmenden Heterogenität der Klassenzusammensetzung braucht es seitens der Lehrerinnen und Lehrer viel Anstrengung und Geduld, bis das soziale Klima in einer Schulklasse ein fruchtbares Lernen ermöglicht. Ausgrenzung, Nötigung, Einschüchterung bis hin zur Gewalt auf dem Schulplatz und Schulweg lassen sich nicht einfach durch Kontrolle und Strafe verhindern. Rücksichtnahme, Empathie und Respekt gegenüber den andern Schulkindern können nicht dekretiert, sondern müssen als sich lohnendes Verhalten erfahren und erworben werden. Dieses soziale Lernen nimmt vor allem in solchen Schulklassen eine dominante Stellung ein, in denen die Heterogenität besonders gross ist. Die Integration von ‚schwierigen‘, ‚verhaltensauffälligen‘ Kindern und solchen mit Lernschwierigkei-

ten stellt viele Klassen und deren Lehrerinnen und Lehrer vor fast nicht zu bewältigende Aufgaben.

So wichtig und richtig es ist, sich diesen Integrationsaufgaben zu stellen, so verständlich ist die Angst vieler Eltern, dass ihr Kind zu wenig lernt, dass seine sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten nicht optimal entwickelt werden, wenn es sich in einer Klasse befindet, in der Integration und Zusammenleben so viel Zeit in Anspruch nehmen.² Viele Stadtfamilien, die es sich leisten können, ziehen deshalb in die ländlichen Vororte, wenn die Kinder schulpflichtig werden. So drohen sich die Schulen zu entmischen, beispielsweise in solche mit den wohlbehüteten Kindern der Goldküste am Zürichsee und solche mit den Strassenkindern der Stadtviertel. Mit dem Übertritt in die Oberstufe verschärft sich diese Separierung, so dass die weniger anspruchsvollen Oberstufenzüge zu ‚Restschulen‘ werden mit einem Ausländerkinderanteil von bis zu 80 Prozent. Wenn es dann so weit ist, können die Forderungen nach Integration und sozialer Öffentlichkeit kaum mehr eingelöst werden. Es bleibt dann nicht viel mehr möglich als Verwahrung, und die Gefahr der Ghettoisierung verstärkt sich. Um diese Entmischung zu verhindern, müssten Schulen mit heterogener Zusammensetzung sowohl optimal integrieren wie qualifizieren. Lässt sich ein solcher Anspruch überhaupt einlösen? Sicher nicht, wenn die Lehrpersonen ohne Unterstützung bleiben. Schon eher, wenn solchen Schulen zusätzliches Personal zugesprochen würde, und zwar nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Fachleute der Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Psychologie. Dies aber wäre teuer und mit der Sparpolitik nicht vereinbar.

Die Frage des Curriculums

Muttersprache, Fremdsprachen und Mathematik gehören zu den unbestrittenen Schulstoffen. Ob ihre Vermittlung weiterhin in genügendem Masse gelingt, ist umstritten. Wer im Ausbildungsbereich schon länger tätig ist, neigt zur Auffassung, dass Schulabgängerinnen und -abgänger heute weniger gut lesen, schreiben und rechnen können. Wenn es um die Frage geht, was über diese elementaren Fertigkeiten hinaus vermittelt werden soll, ergibt sich entsprechend der Ratlosigkeit gegenüber dem Inhalt der Allgemeinbildung eine *dreifache Problemlage*.

Risikoprävention: In den letzten dreissig Jahren, in denen die Risiken der Moderne offensichtlich wurden, sind immer mehr Forderungen an die Schule gestellt worden, präventiv erzieherisch auf die Kinder und Jugendlichen einzuwirken: Umwelterziehung, Friedenserziehung, Gesundheitserziehung, Medienerziehung, multikulturelle Erziehung, neuerdings auch Vergangenheitsbewältigung, dazu Drogenprävention bzw. Suchtprävention, Aidsprävention, Gewaltprävention – die Liste liesse sich fortsetzen. All diesen berechtigten Ansprüchen kann Schule nie gerecht werden. Trotzdem hat sie keine Berechtigung, sich um diese Anliegen zu foutieren.

Subjektive Bewältigungsproblematik: Schülerinnen und Schüler sind oft gar nicht ansprechbar auf Probleme, die über ihren Alltag hinaus gehen. Sie

sind rund um die Uhr mit Konsumangeboten konfrontiert, von medialen Reizen und Informationen überflutet, aber mit ihrer Identität, mit ihrer geschlechterspezifischen Rolle, mit dem Druck, erfolgreich zu sein, sind sie oft alleine. Das ist bei Jugendlichen, die mit ihrer Pubertät und Adoleszenz zurecht kommen müssen, ein noch grösseres Problem als bei Kindern auf der Primarschulstufe. Deshalb ist es auch auf den Sekundarstufen I und II unerlässlich, auf die subjektive Bewältigungslage der Jugendlichen einzugehen. Konflikte austragen, Schwierigkeiten bewältigen, Kommunikationstraining brauchen aber Zeit und Energie, die dann für anderes fehlen.

Edutainment: Wie sollen also diesen Jugendlichen, die mit ihrem eigenen Alltag nicht zu Rande kommen, beispielsweise die Problematik der Klimaveränderung oder die Risiken der Gentechnologie vermittelt werden? In ihrer Not reagieren die Lehrerinnen und Lehrer ähnlich wie die Medien. Während diese Infotainment betreiben, damit die Konsumentinnen und Konsumenten die Informationen schlucken, macht die Schule auf Edutainment. Der Unterrichtsstoff wird möglichst unterhaltend, anschaulich, lebendig angeboten, sei es mit medialer Unterstützung, durch spielerische Animation, sei es durch Simulation mittels Computer. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, aber die Gefahr der groben Vereinfachung bleibt.

So stossen Lehrpersonen immer wieder an die Grenze ihrer Möglichkeiten, nie können sie den drei Problemlagen gerecht werden: Sie behandeln immer nur einen kleinen Teil dessen, was unbedingt nötig wäre; sie gehen nie in genügendem Masse auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein; sie vertiefen nie ein Thema so weit, wie es wissenschaftlicher Redlichkeit annähernd entspräche.

Wie Lehrpersonen Belastungen verarbeiten

Die versperrten Zugänge, die dysfunktionalen Anschlüsse wirken sich bei vielen Jugendlichen gefährlich aus. Sie fühlen sich gesellschaftlich desintegriert, haben eine Nullbock- und No-future-Stimmung, und viele entladen ihre aufgestaute Aggression destruktiv gegen aussen oder gegen sich selber. Da geht es den Lehrerinnen und Lehrern noch besser. Sie haben wenigstens eine berufliche Tätigkeit und eine mehr oder weniger sichere Anstellung. Aber ihr Auftrag ist in Frage gestellt, und die ihnen gestellten Aufgaben sind immer weniger miteinander vereinbar. Zusätzlich werden die Kosten des Schulwesens gesenkt. Sparpolitische Massnahmen (weniger Lehrpersonen, höhere Klassenbestände, kürzere Schulzeit) verschlechtern die Bedingungen für Unterricht und Erziehung. Wie verarbeiten Lehrpersonen diese belastende Situation?

Vorerst eine Klarstellung: Dass die Anschlussfunktionen für die junge Generation in Frage gestellt sind, dass somit auch die Schule ihre Aufgaben zum Teil gar nicht mehr erfüllen kann, ist den Lehrerinnen und Lehrern während ihrer beruflichen Tätigkeit kaum bewusst. Nicht, weil sie zur Einsicht nicht in der Lage wären, sondern weil Schule mehr ist als Ausübung

gesellschaftspolitischer Funktionen. Schule ist ein gemeinschaftlicher Ort, der alleine durch seine Existenz für Kinder und Jugendliche und auch für alle dort tätigen Erwachsenen eine unmittelbare Bedeutung hat und bewusstseinsprägend ist. Die Regelung des Soziallebens und das Erleben der vielen sozialen Kontakte, die sich während eines Schultages ergeben, lassen die dort Agierenden vergessen, weshalb es überhaupt diese Einrichtung gibt. Sie gehen soziale Bindungen ein, die Bestätigung und emotionale Sicherheit geben. Insbesondere das Verhältnis zwischen Kindern und Lehrpersonen ist bei letzteren das Elixier für ihre berufliche Zufriedenheit.

Von daher erstaunt es nicht, dass Kathrin Kramis-Aebischer in ihrer Untersuchung bei Freiburger und Luzerner Lehrpersonen zu einem auf den ersten Blick widersprüchlichen Ergebnis kommt: 96 Prozent der Lehrpersonen bezeichnen ihre ‚Berufsbelastung‘ als ‚hoch‘ bis ‚überdurchschnittlich hoch‘, 45 Prozent leiden unter ‚fortwährender Anspannung und Nervosität‘ und 25 Prozent zeigen ‚mittlere bis starke Burn-out-Erscheinungen. Trotzdem bewerten 76 Prozent ihre ‚Berufszufriedenheit‘ mit ‚eher hoch‘ bis ‚sehr hoch‘! Frau Kramis-Aebischer untersuchte die psychische und körperliche Befindlichkeit von Lehrkräften, um daran anschliessend ein Programm für Stress- und Belastungsverarbeitung zu erstellen.

Wie die Belastung zustande kommt, untersuchte sie nicht. Ebenso findet sich bei ihrer Untersuchung keine Angabe, ob sich die Höhe und die Art der Berufsbelastung in den letzten dreissig Jahren verändert haben, und ob es Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulstufen gibt. Hingegen bestätigen die Angaben der befragten Lehrerinnen und Lehrer, was sie als am stärksten belastend empfinden, meine Überlegungen. Nach Kramis-Aebischer gehören zu den stärksten Berufsbelastungen: ‚Demotivierte Schüler/innen‘ (und damit Disziplinprobleme), ‚Arbeitsüberlastung und Schülerbeurteilung‘. Weiter sind die Lehrkräfte in erheblichem Masse zusätzlich belastet sowohl durch die Nachlässigkeit der Eltern gegenüber ihren Kindern als auch durch den Erwartungsdruck der Eltern gegenüber ihren Kindern und gegenüber der Schule.

In langjähriger Praxis konnte ich feststellen, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, die Gründe für ihre Belastungen zu internalisieren. Das führt dazu, dass sie Misserfolge als persönliches Versagen interpretieren und empfinden. Hier besteht eine wichtige Aufgabe für die Professionalisierung des Lehrberufs, in der Ausbildung wie in der Weiterbildung: Differenzierung zwischen Tatbeständen, die pädagogisch nicht verändert werden können; und Möglichkeiten von Unterricht und Moderation, die Kindern und Jugendlichen helfen, ihre Situation besser zu bewältigen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. M.Lamprecht/H.Stamm über Chancengleichheit in diesem Heft.
- 2 Vgl. A.Cortesi: „Im Mittelfeld liegen die Ressourcen brach.“ in der Tages-Anzeiger-Beilage „Die Schule brennt“ vom 27. Mai 1997
- 3 Kramis-Aebischer, Kathrin, 1995: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, Stuttgart, Wien.