

Günther Opp und Ellen Wenzel

SCHULE: SCHUTZ- ODER RISIKOFAKTOR KINDLICHER ENTWICKLUNG

Die Schule ist für viele ein klarer Fall: ein Problemfall. Lustlose Schüler, entnervte Eltern, überforderte Lehrer schieben sich gegenseitig die Verantwortung zu. Aber es kann auch anders sein. Es gibt viele Schulen, in welche die Schüler gerne gehen, in die Eltern ihre Kinder vertrauensvoll schicken und in denen die Lehrer das Gefühl haben, einer Arbeit nachzugehen, die sie mit persönlicher Befriedigung erfüllt. Es gibt also keinen Grund, die Schule aufzugeben. Aber es gibt viele Gründe, warum auch Schulen, die von allen als unbefriedigend empfunden werden, sich auf den Weg der Veränderung machen müssen. Dazu brauchen sie vielfältige Unterstützung von außen. Vor allem brauchen sie Wissen über sich selbst, darüber, was die Effekte ihrer Praxis sind und wie das, was in der Schule geschieht, von den Schülerinnen und Schülern erlebt, erfahren und bewertet wird.

Möglichkeiten, wie sich Schulen Wissen über sich selbst verschaffen können, werden in diesem Beitrag diskutiert.

Schulen vor neuen Herausforderungen

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in modernen Gesellschaften wird von Keupp (1996) unter den Begriffen

- Fragmentierung von Erfahrungen
- Pluralisierung von Lebenslagen und Milieus und
- Individualisierung

diskutiert. Damit werden zentrale Aspekte gesellschaftlicher Umbrüche gekennzeichnet, durch die kindliche und jugendliche Lebenswelten grundlegend verändert werden. Auf der Risikoseite moderner Lebenswelten sind diese Entwicklungen mit Armut, elterlicher Arbeitslosigkeit, familiären Trennungserfahrungen, Wohnungsnot, ungünstigen Ernährungsgewohnheiten und niedrigem gesellschaftlichen Status konfrontiert. Daneben gibt es aber auch noch

die »Schlaraffenlandkinder« (Wyrwa, 1998), denen es an nichts fehlt, außer an Eltern, die bereit sind, sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Auf der Gewinnseite stehen gesellschaftliche Modernisierungsprozesse, gewachsene kindliche Partizipationschancen (*Verhandlungshaushalt*), umfassende Freizeit-, Erfahrungs- und Lernangebote und gestiegenes elterliches Engagement in vielen Familien. Der Verhandlungshaushalt kann andererseits relativ leicht in »Erziehungsohnmacht« umschlagen (Krüger, 1996, S. 256). All dies ist höchst ungleich verteilt, und tendenziell scheinen sowohl die Risiken als auch die Chancen zu kumulieren.

Gleichzeitig erleben wir im Rahmen einer allgemeinen Bildungsexpansion (Klemm, 1996) auch signifikant angestiegene elterliche Bildungsambitionen (Krüger, 1996). Die Konsequenzen von Schulerfolgen und -mißerfolgen sind längst in familiäre Intimräume eingebrochen und überlagern die elterliche Zuwendung. Während schulische Laufbahnen und höhere schulische Abschlüsse berufliche Karrieren nicht mehr garantieren können, bleiben sie doch die Voraussetzung, um an den Prozessen gesellschaftlicher Reichtumsverteilung zu partizipieren. Und nicht zuletzt dürfte Schulerfolg für die Kinder und Jugendlichen von größerer Bedeutung sein, als die Erwachsenen oft erkennen. Schulische Leistungserfolge haben nicht zuletzt hohen Wert für die Ausprägung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und für die allgemeine Befindlichkeit der Schüler. Vermutlich verbinden sie sich auch mit Statusvorteilen in der Peergruppe. Offensichtlich ist die Schule selbst ein Risikofaktor für die kindliche Entwicklung.

Über Schule als Risikofaktor wird in der aktuellen Bildungsdiskussion heftig diskutiert. Die von Hurrelmann u. a. (1988) seit längerem vertretene These, daß sich die negativen Folgewirkungen gestiegener Leistungsanforderungen in der Schule und elterlicher Bildungsambitionen im gesundheitlichen Status von Kindern ausdrückt, ist plausibel (Settertobulte und Palentien, 1996; Altgeld und Hofrichter, 2000). Im Prinzip handelt es sich dabei um Schulqualitäten, die sich, so lautet die These, in den »modernen Kinderkrankheiten« widerspiegeln. Das sind psychosomatische Auffälligkeiten wie Kopfschmerzen, emotionale Verstimmungen (Depressionen), Prüfungs- und Versagensängste, Eßstörungen, allergische Erkrankungen. Dabei geht es häufig um komorbide Störungsbilder, in denen sich die einzelnen Auffälligkeiten gegenseitig bedingen und verstärken können.

Die Schule als Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung

Auf der Ebene direkter Schulqualität sind es strukturelle Bedingungsfaktoren wie Schüler-Lehrerrelation, Schulausstattung, soziales Umfeld, Partizipationschancen, interne und externe Kooperationsstrukturen und die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, die gleichermaßen zu Risiko- wie auch Schutzfaktoren kindlicher Entwicklung werden können. Im Kern geht es dabei also um Faktoren, die in der Schulforschungsliteratur als strukturelle Qualitätsfaktoren von Schule bestimmt wurden (Fend, 1998; Grundmann u. a., 1998; Kempfert und Rolff, 1999).

Das interessanteste Ergebnis der internationalen Schulforschung ist die vielfach belegte Erkenntnis, daß diese strukturellen Indikatoren von Schulqualität durch inhaltliche schulische Prozesse und ihre konzeptionelle Rahmung nicht nur ausgeglichen, sondern im negativen wie im positiven Sinne überlagert werden können (Rutter u. a., 1980; Fend, 1998; Melzer und Stenke, 1996). Dabei geht es immer um die konkrete Einzelschule und die Art und Weise ihrer Operationalisierung der schulischen Aufgaben, also auch um die Qualität des Arbeitsplatzes des Lehrers (Rosenholtz, 1991). In der einfachsten Umschreibung dieses Ergebnisses der Schulforschung geht es um den Umgangston der Lehrer und Schüler *zwischen Tür und Angel*. Rutter u. a. (1980) bezeichneten dies als *Schulethos*, »... einer Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch sind« (S. 211). Ein gutes Schulethos drückt sich unter anderem im Respekt vor den Kindern aus, in der kollegial geteilten Überzeugung, einer wichtigen Aufgabe nachzugehen, im Bewußtsein, positiven Einfluß auf die kindliche Entwicklung nehmen zu können, und durch das Engagement in unterrichtlichen Vermittlungsprozessen. Dieses Bewußtsein der Verantwortung gegenüber den Kindern unterlegt die professionellen Handlungsstrategien mit den alltäglichen schulischen Problemen und den besonderen Belastungssituationen zum Beispiel bei Überbürdung und Unterrichtsstörungen. Schulethos bedeutet hier auch, daß die Schule nicht in Routine erstickt, sondern daß Störungen und Erziehungsprobleme als Herausforderungen für professionelle Weiterentwicklung verstanden werden (Rosenholtz, 1991).

In der Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulforschung kann einerseits festgestellt werden, daß eine bewußte und pädagogisch fundierte Praxis nicht nur die Risikoseite von Schule weitgehend neutralisieren kann. Andererseits

bestätigen sich die Hinweise der Resilienzforschung, daß Schule allein durch ihren zeitlichen Anteil am Leben des Kindes wesentlichen Einfluß auf die kindliche Biographie hat und bei guter Schulqualität die Widerstandskraft der Kinder gegenüber ihren adversiven Lebenswelten stützen kann.

Dabei hat gute Schulqualität offensichtlich sozialisatorische Effekte, die über die Unterrichtssituation weit hinausgehen. Durch die Schule wird eine Peersituation geschaffen, der sich die Kindern nicht entziehen können. Die Schule ist das wichtigste außerfamiliäre Lernfeld der Kinder, das mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung gewinnt. Genau darin liegt eine resilienzfördernde Chance von Schule:

Wer somit gute und vielfältige soziale Beziehungen in der Welt der Gleichaltrigen hat, dürfte bessere Chancen für seine kognitive Entwicklung und damit für seine schulischen Leistungen haben als schlecht integrierte Kinder. Indem die Schule einen Rahmen stiftet, in welchem sich die Beziehungen der Kinder entwickeln können, trägt sie so auch auf diesem Wege zur kognitiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bei (Oswald und Krappmann, 1991, S. 210).

In der Schule geht es nicht nur um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Vielmehr handelt es sich dort um das soziale Handlungsfeld, in dem die Kinder ihre Freundschaften rekrutieren, Bindungsverhalten und Beziehungskompetenzen innerhalb der Peergruppe entwickeln. Dabei geht es um grundlegende Kompetenzen, die im weiteren Lebensverlauf insbesondere in der Jugendphase nur noch variiert werden. Die Beziehungsfähigkeit (*people skills*), die sich im sozialen Handlungsfeld Schule entwickelt, erlaubt den Kindern, auch im späteren Leben unterstützende und tragfähige Beziehungen einzugehen. Dies hat sich als wichtige Grundlage von Resilienz erwiesen.

Schulqualität als schützender Faktor

Schule wird dann zum Schutzfaktor kindlicher Entwicklung, wenn sie Rahmenbedingungen schafft, die Kindern dabei helfen, diese Beziehungskompetenzen, aber auch noch andere Fähigkeiten zu entwickeln und auszuprobieren, wenn positive Verhaltensmodelle verfügbar sind, die übernommen werden können. Dazu muß Schule ein soziales Lernfeld werden, dessen Qualitätsaspekte nun bestimmt werden sollen.

Festgemacht an Schülermerkmalen (vgl. Abb. 1a) geht es dabei um die subjektiven Einschätzungen der Schülerinnen und Schülern von

- schulischen Problemlagen
- schulischem Selbstbild
- schulischen Belastungen
- Schulfreude und Schulmotivation
- Selbstwirksamkeit
- Schulangst
- Lebensoptimismus/Zukunftserwartungen
- Umgang mit Belastungssituationen (*coping*).

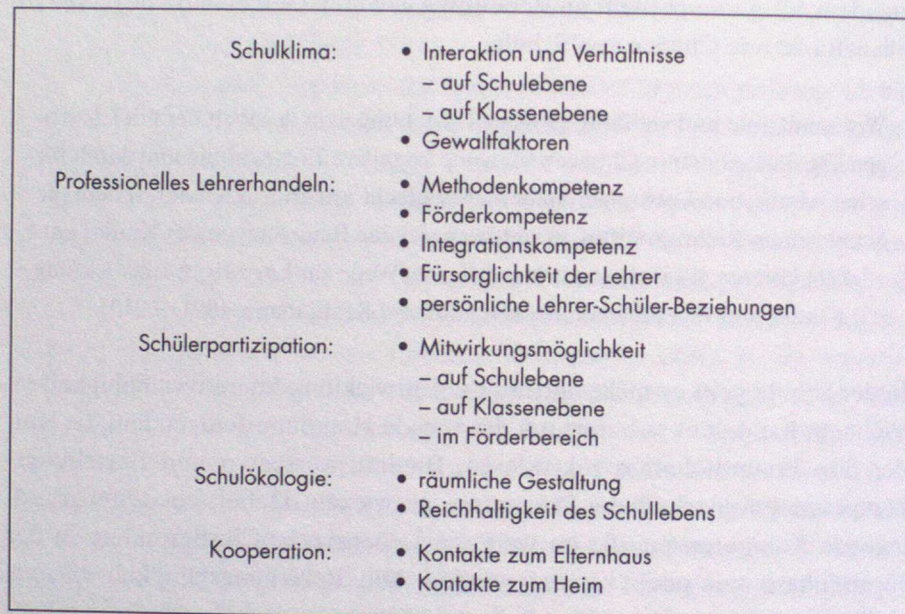


Abb. 1a Faktoren der Schulkultur

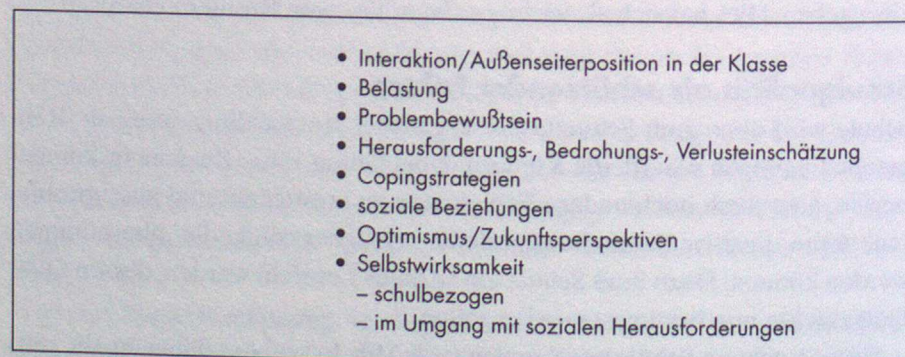


Abb. 1b Faktorendarstellung der Schülermerkmale

Die Ergebnisse der Schulforschung zeigen, daß diese Schülereinschätzungen hoch korrelieren mit schulischen Partizipationsstrukturen, dem Klima einer Schule und dem professionellen Lehrerhandeln (Freitag, 1998; Grundmann u. a., 2000; Satow, 2000; Melzer, 2001).

Anders formuliert, besteht ein Zusammenhang zwischen der alltäglichen Lebensqualität an einer Schule (Schulkultur) und schulrelevanten Dimensionen subjektiver Selbsteinschätzung der Schüler und den schulischen Lern- und Leistungsergebnissen, die sie erzielten. Schulqualität ist dann nicht allein durch Schulleistungsergebnisse (Output), nach welchem Muster auch immer sie erhoben werden, erfaßbar. Sie wäre auch an den Einschätzungen der Schüler bezüglich ihrer alltäglichen Schulerfahrungen ablesbar. Daß Schüler an einer Schule, an der sie sich wohlfühlen, besser lernen als an Schulen, die sie unwillig besuchen, ist dabei keine neue Einsicht. Bedeutsam ist dies aber insofern, als die Schülereinschätzungen von Schulerfahrungen Dimensionen von Schulqualität angeben, die anders als outputorientierte Schulleistungsvergleiche bereits die Notwendigkeiten und Möglichkeiten schulischer Veränderungsprozesse markieren. Im Kern verstehen wir dies als *Schulkultur*.

Erhebungsinstrument

Wenn wir den Gedanken, daß das Wohlbefinden mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schüler und ihren Schulleistungen zusammenhängt, ernst nehmen, dann besteht die logische Schlußfolgerung darin, daß wir Schulqualität über die Befragung von Kindern und Jugendlichen an ihren Schulen erfassen sollten. Die wesentlichen Informationen über die Qualität ihrer Schule können uns nur die Schüler selbst geben, und deshalb sollte die öffentlich stark angefragte Evaluation von Schulen an dieser Stelle ansetzen.

Wir tun dies mit einem Fragebogen, den wir für Kinder und Jugendliche entwickelt haben, die Schulen zur Erziehungshilfe besuchen. Der Fragebogen wurde auf der Basis einer Literaturanalyse entwickelt. Momentan führen wir eine Totalerhebung an allen Schulen zur Erziehungshilfe Sachsen-Anhalts ($n = 12$) in den Klassenstufen 3 bis 7 durch. Diese Schulform ist mit gesteigerten Erziehungsproblemen konfrontiert und muß ihren Arbeitsfokus in besonderer Weise auf die Entwicklung schulklimatischer Qualitäten ausrichten, die wir untersuchen.

Zu den inhaltlichen Dimensionen, die erfaßt werden sollen, zählen die oben diskutierten Faktoren Schulklima, professionelles Lehrerhandeln, Schü-

lerpartizipation, Schulökologie und Kooperation. Wir summieren diese Qualitätsdimensionen unter dem Begriff der Schulkultur (Abb. 1a), den wir mit fünf Faktoren unterlegen:

- Schulklima
- Professionelles Lehrerhandeln
- Schülerpartizipation
- Schulökologie
- Kooperation

Die Items sind als Fragen formuliert (vgl. Abb. 2), auf welche die Schüler in einem dreifachskalierten Schema antworten können. Der Fragebogen wurde so konstruiert, daß die Individualmerkmale der Schüler zu den Faktoren der Schulkultur in Beziehung gesetzt werden können. Dahinter steht die Vorstellung, daß Qualität im Bereich der schulischen Erziehungshilfe nicht primär am Leistungsvermögen der Schüler festgemacht werden kann (Schuleffizienz). Vielmehr besteht der besondere Bildungsauftrag dieser Schule darin, eine Situation zu schaffen, in der Kinder und Jugendliche angesichts der lebensweltlichen Risiken, denen sie ausgesetzt sind, eben diese Kompetenzen entwickeln können, die es ihnen ermöglichen sollen, ihr Leben erfolgreich zu meistern. Wir vermuten, daß das Maß der individuellen Kompetenzen, welche die Kinder und Jugendlichen entwickelt haben, mit Hilfe individueller Schülermerkmale erfaßt werden kann.

Perspektiven

Schulqualität im hier diskutierten Verständnis läßt sich nicht nur an Schulleistungen messen. Sie besteht vor allem in einer Stärkung der erzieherischen Dimensionen von Schule, durch welche die Schulen modernen pädagogischen Anforderungen und Herausforderungen besser entsprechen können. Die Ergebnisse der hier vorgestellten Erhebungen sollen nicht für Zwecke eines Schulrankings verwendet werden. Vielmehr geht es darum, der Einzelschule Perspektiven für eigene schulische Weiterentwicklung zu geben (*lernende Schule*). Dies impliziert ein Professionsverständnis, wonach die Professionellen an Schulen sich mit den Erfolgen und Mißerfolgen ihrer eigenen Praxis in reflexiven und kollegialen Prozessen auseinandersetzen müssen. Das müssen sie tun, um nicht zu einem zusätzlichen Risiko kindlicher Entwicklung zu werden.

Methodenkompetenz:

- Arbeitest Du im Unterricht selbstständig (Tagesplan, Freiarbeit)?
- Mußt Du Deinem Lehrer im Unterricht lange zuhören?
- Arbeitest Du mit Arbeitsblättern?
- Findest Du den Unterricht bei Deinem Klassenlehrer interessant?

Förder- und Integrationskompetenz:

- Macht ihr in einer Unterrichtsstunde zusätzliche Pausen?
- Sind die Aufgaben im Unterricht für Dich zu schwierig?
- Kann Dein Klassenlehrer gut erklären?
- Gibt es für Dich einen Förderplan?
- Weißt Du, welche Ziele Du erreichen sollst?
- Hilft Dein Klassenlehrer den schwächeren Schülern?
- Läßt Dir Dein Klassenlehrer genügend Zeit bei den Aufgaben?
- Hilft Dir Dein Klassenlehrer, wenn Du etwas nicht verstanden hast?

Fürsorglichkeit der Lehrer:

- Achtet Dein Klassenlehrer darauf, wie Du Dich fühlst?
- Helfen Dir Deine Lehrer, wenn Du in Schwierigkeiten bist?
- Nehmen Deine Lehrer Rücksicht darauf, wenn es Dir nicht gut geht?
- Nehmen sich Deine Lehrer Zeit für Dich?

Persönliche Lehrer-Schüler-Beziehung:

- Redet dein Klassenlehrer mit Dir über Dinge, die nichts mit der Schule zu tun haben?
- Mag Dein Klassenlehrer andere Kinder mehr als Dich?
- Hättest Du lieber einen anderen Klassenlehrer?
- Sind Deine Lehrer freundlich zu Dir?
- Was denkst Du, was Dein Klassenlehrer von Dir weiß?

Denkst Du, Dein Klassenlehrer weiß:

- wie viele Geschwister Du hast?
- welche Musik Du gerne hörst?
- welche Hobbys Du hast?
- was Deine Eltern arbeiten?
- wo Du wohnst?
- wie Du zu Hause lebst?
- was Du am Nachmittag tust?

Abb. 2a Operationalisierung der Schulkultur am Beispiel »Professionelles Lehrerhandeln«

Glaubst Du, daß Dein Leben sich gut entwickeln wird?

- Sieht Deine Zukunft gut aus?
- Kommt immer wieder etwas, worauf Du Dich freuen kannst?
- Macht Dir Dein Leben Spaß?

Abb. 2b Operationalisierung von Schülermerkmalen am Beispiel »Optimismus/Zukunftsperspektiven«

Für das weitere Forschungsvorgehen bedeutet dies, daß die Erhebungsergebnisse an die Schulen zurückgespiegelt werden, wenn die Schulen dies wünschen. Im Prinzip zeigen diese Ergebnisse den Schulen, wie sie von ihren Schülern erlebt werden und wie sich die Schüler in ihrer Schule selbst erleben. Man könnte dies andererseits aber auch als ein Leistungs- und Problemprofil der Einzelschule verstehen. Mit diesem Wissen könnten die Einzelschulen die Perspektiven ihrer konzeptionellen und professionellen Weiterentwicklung bestimmen. Dazu soll der Fragebogen auf signifikante Items reduziert werden, die dann als vereinfachtes Evaluationsinstrument von Schulen eingesetzt und nach Möglichkeit selbständig ausgewertet werden sollen.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts sollen beispielhaft an einer Schule im Bezugsfeld eines konkreten inhaltlichen Faktors von Schulkultur konzeptionelle Anregungen für Schulentwicklung gegeben, in ihrer innerschulischen Umsetzung begleitet und dokumentiert werden. Dieser Prozeß erstreckt sich über ein Schuljahr und wird in seinen Effekten durch erneute Evaluation mit dem Fragebogen überprüft.

Fazit

Natürlich kann die Schule die Folgen gesellschaftlicher Ungleichheit und ihrer eigenen Selektionspraxis nicht auflösen. Sicher ist, daß Schulen die vielfältigen sozialen Belastungen, unter denen immer mehr Kinder und Jugendliche leiden, nicht neutralisieren können. Möglicherweise verschärfen sie sogar die Folgen sozialer Ungleichheit.

Angesichts der zunehmenden Lernaufgaben und der ansteigenden Individualisierungsansprüche, mit denen sich Kinder und Jugendliche in modernen Gesellschaften konfrontiert sehen, wachsen unseren Schulen Erziehungsaufgaben zu, denen sie auf die Schüler bezogen in individuell unterschiedlichem Maße entsprechen müssen, wenn sie ihre Unterrichtsfunktion aufrechterhalten wollen. Das impliziert eine pädagogische Anreicherung von Schulkultur, die schützende Wirkungen auf die kindliche Entwicklung haben kann. Es geht um die Sicherstellung von Erfolgserlebnissen als Grundlage guter Entwicklung und um Wohlbefinden, um das kindliche Bedürfnis nach Erwartbarkeit, Struktur, der Sicherheit des Ortes und der Kontinuität sozialer Beziehungen. Für viele Kinder kann die Schule eine positive Gegenerfahrung zu ihren hoch belasteten Lebenswelten und »... zu einem Zufluchtsort vor einer konfusen Familiensituation« (Werner, 1990, S. 109) werden.

Literatur

- Altgeld, T. und P. Hofrichter (Hrsg.) (2000): *Reiches Land – kranke Kinder?* Frankfurt/Main (Mabuse).
- Fend, H. (1998): *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim/München (Juventa).
- Freitag, M. (1998): *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Lehrer- und Schülergesundheit*. Weinheim/München (Juventa).
- Grundmann, G., C. Kötters und H.-H. Krüger (1998): Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen-Anhalt. *Diskurse zu Schule und Bildung – Werkstatthefte des ZSL*, 11.
- Grundmann, G., C. Kötters und H.-H. Krüger (2000): *Schulklima und Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt*. Magdeburg (Kultusministerium Sachsen-Anhalt).
- Hurrelmann, K., B. Holler und E. Nordlohne (1988): Die psychosozialen »Kosten« verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 25–44.
- Kempfert, G. und H.-G. Rolff (1999): *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht*. Weinheim/Basel (Beltz).
- Keupp, H. (1996): Aufwachsen in der Postmoderne: Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In: Opp, G. und F. Peterander (Hrsg.) *Focus Heilpädagogik*. München (Reinhardt), S. 130–139.
- Klemm, K. (1996): Bildungsexpansion und kein Ende? In: Helsper, W., H.-H. Krüger und H. Wenzel (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Bd. 1. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 427–442.
- Krüger, H.-H. (1996): Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In: Helsper, W., H.-H. Krüger und H. Wenzel (Hrsg.) *Schule und Gesellschaft im Umbruch*, Bd. 1. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 253–275.
- Melzer, W. (2001): Gewalt und Schulkultur. *Lernchancen*, 20, 5–13.
- Melzer, W. und D. Stenke (1996): Schulentwicklung und Schulforschung in den ostdeutschen Bundesländern. In: Rolff, H.-G., K.-O. Bauer, K. Klemm und H. Pfeiffer (Hrsg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 9. Weinheim/München (Juventa), S. 307–338.
- Oswald, H. und L. Krappmann (1991): Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, R. und H. Fend (Hrsg.) *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart (Enke), S. 201–216.
- Rosenholtz, S. J. (1991): *Teacher's Workplace*. New York (Teachers College Press).
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimer und J. Ouston (Hrsg.) (1980): *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim/Basel (Beltz).
- Satow, L. (2000): *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung*. Unveröffentlichte Dissertation. Freie Universität, Berlin.
- Settertobulte, W. und C. Palentien (1996): Gesundheitserziehung in der Familie. In: Mansel, J. (Hrsg.) *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit?* Opladen (Leske und Budrich), S. 104ff.
- Werner, E. E. (1990): Protective Factors and Individual Resilience. In: Meisels, S. J. und J. P. Shonkoff (Hrsg.) *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge (Cambridge University Press), S. 99–116.
- Wyrwa, H. (1998): *Die Schlaraffenlandkinder*. Weinheim (Beltz-Quadriga).

Theodor Hellbrügge (Hrsg.)
ndung und Trau

Risiken und Schutzfaktoren für
Entwicklung von Kindern

