

Thiele, Klaus-Peter

Gute Schulabschlüsse reichen nicht

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 10-17



Quellenangabe/ Reference:

Thiele, Klaus-Peter: Gute Schulabschlüsse reichen nicht - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 2, S. 10-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64817 - DOI: 10.25656/01:6481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64817>

<https://doi.org/10.25656/01:6481>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

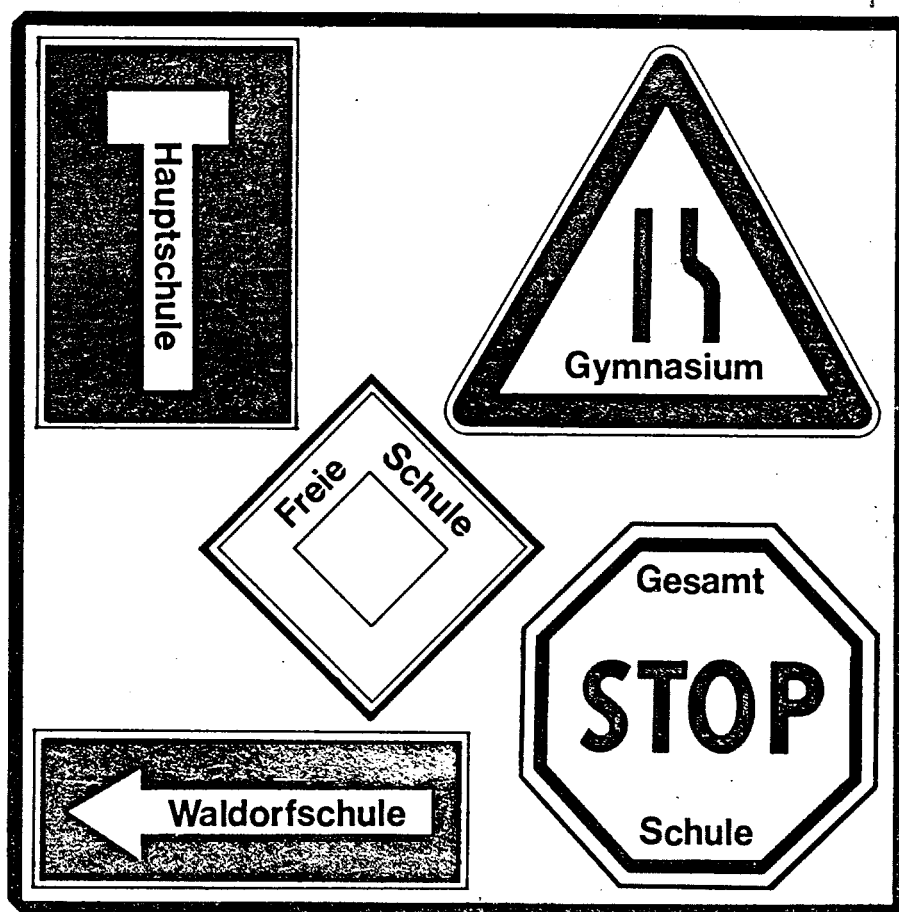
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

2



**Schule der Zukunft –
Zukunft der Schule**

ZEP 2

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Juni 1989

Inhalt:

Gabi Strobel Eisele:
Schule und Zukunft

Klaus-Peter Thiele:
Glockseeschule Hannover: Gute Schulabschlüsse reichen nicht

Peter Marschall:
Macht die Schule krank?

Christa Krätschmer:
Körperliche Beschwerden bei Schülern – Ergebnisse einer Studie

Günter Saathoff/Bärbel Schubert:
Schulperspektiven und Schulalternativen im Widerspruch

Rita Schäfer:
Fremdenbilder oder Der entzauberte Blick – Lernort
Völkerkundemuseum

Rezensionen

Informationen

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser!

Lernen in der Schule bietet häufig keine Freude und keine Lust mehr, unsere Schüler sitzen oft nur als Schablonen in den Klassenzimmern. Wo Lernen keine Freude und Lust mehr gewährt, verlassen die Schüler die Institutionen und suchen sich andere Ventile. Daß gerade heute die Freizeit- und Kulturindustrie den Schülern ein weites und reiches Feld an Kompensationsmöglichkeiten für diesen „Ver-Lust“ bieten, liegt auf der Hand. Üblicherweise fragen wir uns, sobald ein Phänomen – wie hier die Schule – fragwürdig geworden ist, wie es dazu kam, daß es geworden ist, was es ist. Für die *Reflexion der Zukunft der Schule*, der dieses Heft gewidmet ist, genügt aber die Frage nach der Vergangenheit nicht, denn gesellschaftliche Entwicklung ist durch Brüche und Diskontinuitäten gekennzeichnet und die Zukunft nie nur eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit bzw. der Gegenwart

Der erste Beitrag (G.Strobel-Eisele) versucht deshalb Schule im Rahmen sozial-evolutionärer Theoreme zu erfassen. Dabei geht es um die Frage, welche Funktionen Schule im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung in den jeweiligen Gesellschaftsformationen übernommen hat und inwieweit diese funktionalen Verflochtenheiten heute die Schule bestimmen und möglicherweise dafür verantwortlich sind, daß sie sich kaum reformieren läßt, im Sinne einer *pädagogisch* wünschenswerten Zukunft. Weitere Aspekte der Zukunft der Schule finden sich in den Beiträgen zur Schulpsychologie und –medizin (P.Marschall und Ch.Krätschmer), zur Alternativschuldiskussion (K.-P.Thiele) und zu bildungspolitischen Perspektiven (G.Saathoff und B.Schubert).

Ulrich Klemm und
Gabi Strobel-Eisele
Ostern 1989

2

10

18

22

23

26

30

32

Klaus-Peter Thiele

Glocksee-Schule Hannover

Gute Schulabschlüsse reichen nicht.¹

Angesichts der sich immer schneller vollziehenden Entwicklungen in immer mehr Bereichen unserer Gesellschaft liegt die Forderung an die Schule nahe, diese solle die Schüler möglichst früh und umfassend mit ihnen bekanntmachen. Eine Vielzahl von Bindestrich-Pädagogiken gibt beredtes Zeugnis für diese Tendenz: z.B. Medien-Erziehung, Gesundheits-Erziehung, Verkehrs-Erziehung usw. Ihr liegt die an sich plausible Überlegung zugrunde, daß der Umgang mit neuen Entwicklungen am besten in jungen Jahren und im direkten Umgang mit ihnen gelernt werden kann. Leider ist das, was hier als Lösung des Problems gefordert wird, in mehrfacher Hinsicht auch Bestandteil des Problems: Die pädagogischen Reaktionen produzieren mit die Phänomene, auf die sie nur zu reagieren meinen, und verschärfen so, was sie doch zu entschärfen glauben.

Die Pädagogik selber mit ihren Besonderungen, Institutionen und Apparaturen verdankt sich – wie die übrigen Wissenschaften – der Entwicklung hin zu arbeitsteiligen Gesellschaften. Sie ist zunächst Ausdruck des sozialen Tatbestands, daß die Bildung der Menschen nicht mehr dem „natürlichen“ Zusammenleben überlassen bleibt, sondern besonderer Anstrengungen wert erachtet und durch erzieherische Handlungen im eigens entwickelten Bildungssystem angestrebt wird. Dabei haben sich Trennungen entwickelt, die die Familie mangels anderer sinnvoller Betätigungen zu einer „überspezialisierten Einrichtung für Gefühlsbindungen“ (Wilson 1971, S.27) haben werden lassen und das Bildungssystem zu einem Bereich, der zwar gemeinsame produktive Tätigkeiten aber nur wenige legitimierte Affekte zuläßt, weil es auf das entsprechend organisierte Beschäftigungssystem hin zu sozialisieren hat.

Die Verantwortlichen der Glocksee-Schule Hannover, die seit ihrer Gründung 1972 als Alternativschule innerhalb des staatlichen Schulwesens arbeitet, sind bemüht, ihre Pädagogik weniger an den in Didaktiken oder Lehrplänen kodifizierten Ansprüchen als an den Interessen der jeweiligen LehrerInnen- und SchülerInnen-Generationen und den aus ihnen durchscheinenden gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu orientieren. Neben einigen allzu voluntaristisch geratenen Umwegen (s. d. besonders *Reißmann* 1985 und *Rose* 1987) hat die Glocksee-Schule so eine Struktur entwickelt, die ihr in mancherlei Hinsicht angemessenere pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen erlaubt. Dies soll im folgenden an einigen Entwicklungen verdeutlicht werden.

1. Die veränderte Situation der Heranwachsenden

In den letzten etwa hundertfünfzig Jahren hat sich die Familienstruktur in unserer Gesellschaft in hohem Maße von der Großfamilie auf die Kernfamilie und in vielen Fällen noch weiter auf die Familie mit nur einem Elternteil reduziert.² Dies führt einerseits zu einer Beschränkung der kindlichen Erfahrungsmöglichkeiten in seiner nächsten Umgebung. Andererseits kommt es aber auch zur Freisetzung aus einschränkender kultureller Tradition

(vgl. *Ziehe* 1981) mit ihrerseits ambivalenten Folgen (vgl. *Postman* 1983) und – besonders in den Familien mit alleinerziehendem Elternteil zu einer Überflutung der Eltern-Kind-Beziehung mit gegenseitigen Bedürfnissen, die die Kinder überfordern und die Ausbildung problematischer Persönlichkeitsstrukturen fördern (vgl. *Richter* 1969 und 1979, *Wangh* 1983, *Petersen* 1983).

Leben aus zweiter Hand

Dies wird verschärft durch das Anwachsen einer für die Erziehung der Heranwachsenden spezialisierten Expertenschaft und der durch sie repräsentierten Wissenschaft: Der interpretatorische Zugriff der Erwachsenen auf die Erfahrung der Heranwachsenden nimmt zu. Die meisten Situationen, in die Kinder und Jugendliche heute kommen, sind auch Gegenstand vorwissenschaftlicher und wissenschaftlicher Erwachsenen-Reflexion. Über ein Netz aus Bildungsinstitutionen und Massenmedien werden die so gewonnenen Deutungsmuster indirekt über die Erzieher oder direkt an die Heranwachsenden zurückgespeist und verringern, soweit sie den Zugang zur Situation eher verstellen als eröffnen, nochmals deren Möglichkeiten, unmittelbare Erfahrung zu machen. (Dies ist kein Plädoyer für die Abschaffung der Wissenschaft oder der Erziehung, sondern für eine sensible Betrachtung ihrer Folgen für die Heranwachsenden.)

Elektronische Medien nehmen in der Lebenswelt der Heranwachsenden und der Erwachsenen einen immer größer werdenden Raum ein. Entsprechend entsteht die Forderung, die Heranwachsenden für einen sinnvollen Umgang mit ihnen zu qualifizieren. Dies führte besonders in den 70er Jahren zu einer Ausstattung der Schulen mit solchen Medien. Zum anderen wurde eine Vielzahl von Mediendidaktiken veröffentlicht, die mehr oder minder optimistisch die Lehr- und Lernbarkeit eines sinnvollen Mediengebrauchs durch die Einbeziehung der Medien in den Unterricht behaupteten. Die Arbeit nach diesen Didaktiken brachte jedoch eher enttäuschende Ergebnisse.

Eine grundlegende Ursache dafür ist sicherlich darin zu sehen, daß sich so ein problematischer Umweltprozeß auch noch in der Schule durch-

setzte: Die Ausbreitung der elektronischen Medien konfrontiert die Kinder viel früher und quantitativ und qualitativ viel weitgehender mit mittelbarer Erfahrung. Sie erreicht sie in einem Entwicklungsstadium, wo sie diese oft noch gar nicht verarbeiten können (vgl. *Sturm* 1985). Und indem die Kinder Beobachter von immer mehr Ereignissen werden, können sie Teilnehmer von immer weniger sein (dies auch als Folge der oben beschriebenen Veränderungen der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden und der Veränderungen der weiteren Lebensumwelt). Das heißt: Sie können so keine ausreichende Fähigkeit entwickeln, unmittelbare Erfahrungen im direkten Umgang mit den Objekten der Erkenntnis zu bilden, die sie erst befähigen könnte, sich die mittelbare Erfahrung anzueignen, die durch die Medien repräsentiert wird. Wachsender Motivationsverlust, selbst beim Einsatz anfangs interessanter Medienangebote, ist ein Ausdruck dieses Problemzusammenhangs in unseren Schulen, Abkapselung oder subkultureller Protest sind andere.

Mittelbare Erfahrung ist besonders durch ihre Affektdistanz gekennzeichnet. Im Bereich des Bildungs- und des Beschäftigungssystems führt die Vernachlässigung affektiver Momente zu einem universalistischen Beziehungstypus, der es ermöglicht und notwendig macht, Bindungen zwischen Zensuren, Gehalt, einem Arbeitsplatz, einer Automarke, einem Deodorant, Menschen, Volk und Vaterland frei flottieren zu lassen (vgl. *Duhm* 1973, *Ottomeyer* 1977). Das auf diesem Beziehungstypus aufbauende – und ihn erzeugende – Wirtschaftssystem hat zweifellos eine ungeheure Beweglichkeit und Produktivität entfaltet, die es u.a. ermöglichte, einen wachsenden Teil der Beschäftigten von der Produktion der materiellen Lebensgrundlagen in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft, im Handwerk und der Industrie freizustellen und sie z.B. als Fachleute für die Erziehung der Heranwachsenden auszubilden und zu beschäftigen. In den Industrienationen ist tiefe materielle Not fast ausgerottet: Unser Vieh wird in der Regel besser ernährt als viele Menschen in der Dritten Welt.

Die öffentlichen Armenküchen in den USA und die aktuelle Debatte um eine neue Armut in der Bundesrepublik weisen allerdings darauf hin, daß die-

„Die Vernachlässigung affektiver Momente führt zu einem universalistischen Beziehungstypus, der es ermöglicht und notwendig macht, Bindungen zwischen Zensuren, Gehalt, einem Arbeitsplatz, einer Automarke, einem Deodorant, Menschen, Volk und Vaterland frei flottieren zu lassen.“

ses Wirtschaftssystem nach wie vor seine Krisen nicht nur auf dem Rücken der Dritten Welt (vgl. *Krieg* 1981), sondern auch auf Kosten der „eigenen“ Bevölkerung löst: Nach Angaben des Deutschen Kinderhilfswerks lebten 1984 in der Bundesrepublik fast eine halbe Million Kinder von Sozialhilfe (vgl. *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 31.12.1984, S.16). Viele Neulinge auf dem Arbeitsmarkt bekommen gar nicht erst die Gelegenheit, zum statistisch relevanten Arbeitslosen zu werden und sich ins „soziale Netz“ hineinzuverdienen. Sie werden gleich zum Betteldasein bei den Verwandten oder der Sozialhilfe gezwungen (vgl. *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 19.6.1984, S.5).

Unser Wirtschaftssystem hat immer auch große Mengen der für die herrschende Arbeitsteilung überflüssigen bzw. bedrohlichen natürlichen und menschlichen Produktivität unentfaltet gelassen, ihre Entwicklung behindert, entwickelte Potentiale durch Überflußproduktion und Rüstung vergeudet, durch Überforderung verschlissen, durch Terror und

Krieg zerstört (vgl. *Krieg* 1981, *Negt Kluge* 1981). Ein immenser Teil unserer gesellschaftlichen Produktivität wird in Militär und Polizei statt in die Veränderung der Lebensverhältnisse gesteckt, aus denen Dummheit und die Bereitschaft zu Vernichtungsaktionen erwachsen, gegen die man sich dann wieder durch Militär und Polizei schützen muß (vgl. *Adorno* 1966, *Adorno/Becker* 1966 und 1968). Insoweit die Pädagogik die Arbeitskräfte heranzubilden hilft, ist sie auch daran beteiligt (vgl. *Rutschky* 1977).

Umweltentwicklungen und -zerstörungen

Im Prozeß der Industrialisierung unseres Landes ist es zu einer Entflechtung der vormals in einem überschaubaren Lebensraum zusammengefaßten Lebensfunktionen Produzieren, Verteilen, Bilden und Wohnen gekommen (vgl. *Elias* 1978). In den großen Städten und ihrer unmittelbaren Umgebung ballen sich in Fabriken und Handels- und Dienstleistungsunternehmen die großen Produktions- und Verteilungspotentiale. In anderen Stadtteilen mit verdichteter Wohnbebauung, z.B. in den sogenannten Schlafstädten, oder in unterschiedlich nahen Umlandgemeinden konzentrieren sich Wohn- und Bildungseinrichtungen. Diese Entwicklung hat die Lebenswelt der Heranwachsenden in mehrfacher Hinsicht beeinträchtigt: Die Verdichtung der städtischen Bebauung wurde besonders in den Wohngebieten lange Zeit durch riesige Wohnsilos mit monotoner Architektur erzielt, die auf nicht weniger monotone Grünflächen gesetzt wurden. In dieser Uniformität kann man sich kaum heimisch fühlen, und die Möglichkeiten, die Umgebung sinnlich zu erfahren, sind mangels Abwechslung gering. Dies führt oft zum Auszug der Bewohner, die sich bessere Wohngegenden leisten können, und zur Ansiedlung sozial problembelasteter Bevölkerungsgruppen, z.B. umgesetzte Bewohner städtischer Schlichtunterkünfte. Eine solche Verdichtung der städtischen Bebauung führt so auch zur Verdichtung der sozialen Probleme, indem dann

Aktuelle Dokumentationen der Kulturpolitischen Gesellschaft

Dokumentation 27
Kinder- und Jugendkultur
DIN A4, 190 S., DM 15,-

Dokumentation 28
Kulturarbeit in Klein- und Mittelstädten
DIN A4, 125 S., DM 10,-

Dokumentation 29
Kulturpädagogik –
Zur Zukunft eines Berufsfeldes
DIN A5, 254 S., DM 14,-

Dokumentation 30
Kulturpolitik ist Gesellschaftspolitik
Gedenkschrift für Alfons Spielhoff
DIN A4, 240, S., DM 18,-

Dokumentation 31
Kulturelles Wirken in einem anderem Land. Ausländische Künstler in der Bundesrepublik Deutschland
DIN A4, 150 S., DM 14,-

Dokumentation 32
Neue Kulturpolitik.
Programmatik und Verbandseinfluß am Beispiel der Kulturpolitischen Gesellschaft
DIN A5, 320, S. DM 20,-

Dokumentation 33
Ein Museum für die neunziger Jahre
DIN A4, 130, S. DM 15,-

Die Kulturpolitischen Mitteilungen erscheinen vierteljährlich und berichten über aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in der Kulturpolitik.
DIN A4, ca. 50 S., DM 5,-
(als Einzelheft)

Alle Publikationen sind zu beziehen über:

Kulturpolitische Gesellschaft

Stirnband 10, 5800 Hagen 1,
Tel.: 02331/586553

Die Kulturpolitische Gesellschaft ist ein Zusammenschluß von über 1.000 kulturpolitisch engagierten Politikern, Wissenschaftlern, Publizisten, Künstlern und Kulturarbeitern für eine Neue Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland.

eine problematische Stadtplanung/Architektur mit problembelasteten Bewohnern zusammentrifft.

Die Fehler der baulichen und landschaftsplanerischen Gestaltung werden oft noch dadurch verschärft, daß sie mit einem strikten Veränderungsverbot für die Bewohner einhergehen.

Sie dürfen nichts umgestalten und können auch deshalb keinen tieferen Bezug zu ihrer Umwelt gewinnen. Zudem fehlt es diesen Wohngebieten an ausreichenden Möglichkeiten zu sozialen Kontakten z.B. in sogenannten halböffentlichen Räumen (Vorgärten, Gänge u.ä.). Allenfalls in negativer Weise stellt sich dieser Kontakt manchmal her, wenn z.B. der Lärm spielender Kinder den Schlaf sich erholender Schichtarbeiter stört. Strukturen dieser problematischen Umweltveränderungen lassen sich auch in manchen der in den letzten ca. 15 Jahren gebauten Mammutschulen wiederfinden. Auch hier folgte die Planung zu sehr abstrakten ökonomischen Überlegungen, nach denen sich Leistungen am ehesten durch Spezialisierung und Ballung optimieren lassen. Die Beschädigung und Umgestaltungen dieser Gebäude verweisen darauf, daß in dieser Kalkulation die Bedürfnisse der Schüler – und oft auch der Lehrer – zukurzgekommen sind und „pädagogische“ Überwachung und Zwangsmaßnahmen keine Abhilfe schaffen können (vgl. *Der Niedersächsische Kultusminister* 1981). Ein noch deutlicherer Zusammenhang zwischen problematischen Umweltveränderungen und problematischen pädagogischen Reaktionen läßt sich am Bereich 'Verkehrserziehung' zeigen.

„Angesichts unserer desolaten Umweltbedingungen müßte Verkehrserziehung dazu beitragen, daß z.B. umweltfeindliche motorisierte Individual-Verkehrsformen zurückgedrängt werden.“



Verkehrsverhältnisse und Verkehrserziehung

Die oben angedeutete räumliche und zeitliche Entflechtung von Lebensfunktionen hat zu großen Verkehrsströmen zwischen den einzelnen Funktionsbereichen und auch zu Problemen geführt. Eines ist die im Vergleich zu anderen Industrieländern hohe Unfallrate von deutschen Kindern im Straßenverkehr (vgl. *Peter-Habermann* 1979). Darauf soll die Schule mit Verkehrserziehung reagieren. Doch bis zum Ende der 60er Jahre lagen dieser Erziehung Didaktiken zugrunde, die allein die Anpassung der Kinder an vorgegebene Verkehrsbedingungen zum Ziel hatten. Es waren aber gerade diese Bedingungen mit ihrer Bevorzugung des Autoverkehrs, die die Gefährdung – nicht nur der Kinder – bewirkten. Erst Anfang der 70er Jahre wurden auch Vorstellungen formuliert, die nicht nur die Schüler, sondern auch die Verkehrsverhältnisse als zu verändernde begriffen. Mit einer Formulierung der Kultusministerkonferenz vom 7. Juli 1972 sollen die Schüler auch „befähigt werden, an der Verbesserung der Verkehrsverhältnisse mitzuwirken“, und so die Bedingungen mit zu verändern, die ihre Gefährdung sonst immer wieder auf's neue reproduzieren würden. Angesichts unserer desolaten Umweltbedingungen müßte Verkehrserziehung dazu beitragen, die heranwachsenden Persönlichkeiten derart zu stärken, daß z.B. umweltfeindliche motorisierte Individual-Verkehrsformen zurückgedrängt werden könnten.

2. Die Glocksee-Schule als Erfahrungsraum und -prozeß

Die Glocksee-Schule hat sich von Anfang an den pädagogischen Anforderungen zu stellen versucht, die ihr aus den beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen erwachsen. Und dies ohne die Selbstüberschätzung, allen Problemen aus sich heraus begegnen zu können, was für eine Schule – zumal mit durchschnittlich nicht mehr als 220 Kindern – wohl auch ein verwegenes Unterfangen wäre.

Soziales Lernen

Die Glocksee-Schule ist schon deshalb ein Erfahrungsraum, weil sie die Erfahrung ernstnimmt, die die Kinder bis zum Schulanfang bereits erworben haben. Der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren basiert weitgehend auf spielerischen Aneignungsformen, die die Kinder mitbringen, und ist entsprechend weder räumlich noch zeitlich noch personell beschränkt. Die Schule bietet den Kindern weite Spielräume. Das heißt, tendenziell können die SchülerInnen das ganze Schulgelände, die gesamte Schulzeit und alle Kinder und Erwachsenen für ihre Interessen nutzen, soweit es sich mit den Interessen der anderen vereinbaren läßt. Jüngere Kinder können am Unterricht in den älteren Jahrgängen teilnehmen, mit und von den älteren lernen. Ältere können, ohne dafür diskriminiert zu werden, sich an den Spielen und

Angeboten für die Jüngeren beteiligen und so vielleicht Versäumtes nachholen. Das alles, wie gesagt, soweit es die anderen nicht stört.

Ist hiermit schon ein Moment von Auseinandersetzung mit den kindlichen Interessen angedeutet, so erweitert sich dies in folgender Haltung: Die Glocksee-Schule ist offen für die Gesamtheit der kindlichen Ausdrucksweisen, auch der aggressiven, soweit nicht irreparable Schäden entstehen. Die Kinder und die Erwachsenen können in weitgehend projektformig organisierten Angeboten ihre Wünsche und Abneigungen gegenüber Personen und Gegenständen erleben, ihre lebensgeschichtlich erworbene Persönlichkeit mit ihren positiven Potentialen und Beschädigungen erfahren, womit sie bearbeitbar und entwicklungsfähig wird. Und die bisherigen Erfahrungen bestätigen, daß durch diese Selbstregulierung keine Egozentriker, sondern sozial integrierte Persönlichkeiten herangebildet werden.³

Elternarbeit wörtlich genommen

Die Glocksee-LehrerInnen wären sicherlich überfordert, wollten sie diese Arbeit mit den Kindern allein leisten und so therapeutisch, wie es meine Formulierungen andeuten. Sie sind sich durchaus der Begrenztheit ihrer Möglichkeiten bewußt, denn viele frühkindliche Schädigungen kön-

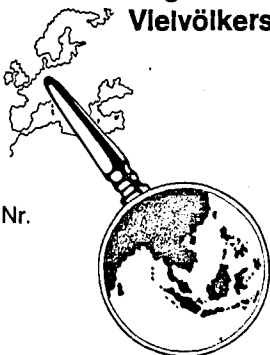
nen durch schulische Sozialisation allein nicht ausgeglichen werden. Gleichwohl bieten sich ihnen – im Vergleich zu herkömmlichen Schulen – weiterreichende Möglichkeiten, das „Schicksal“ der Kinder – in Maßen – zu ändern. Denn die Glocksee-Eltern können und müssen viel intensiver als an herkömmlichen Schulen in der Glocksee-Schule mitarbeiten: z.B. bei der Mitgestaltung der Räume und des Schulgeländes, in von Eltern betreuten Schüler-Eltern-Arbeitsgemeinschaften, bei schulinterner Medienarbeit mit Foto, Film, Video und

„Die Glocksee-Schule ist offen für die Gesamtheit der kindlichen Ausdrucksweisen, auch der aggressiven ...“

(Wand-)Zeitung. Sie können mit den LehrerInnen auf den ungefähr vierzehntäglichen stattfindenden Elternabenden die Entwicklung der Kinder besprechen. Oder sie arbeiten an manchen Tagen unmittelbar in der Schule mit und erweitern so das erzieherische Spektrum über die Lehrerschaft hinaus mit beruflichen und außerberuflichen Qualifikationen. Ich verstehe 'Elternarbeit' als Einbeziehung der Eltern in die Lernprozesse ihrer Kinder. Gerade unter dem Gesichtspunkt

südostasien informationen

Region der Vielvölkerstaaten



Heft Nr.
1/89

Inhalt u.a.:

- **Debatte: Minderheit –
Vielvölkerstaat – Ethnische
Konflikte**
- **Nation und Ethnizität in der
Volksrepublik Laos**
- **Indonesien, ein Sprachenmuseum?
Staats- vs. Regionalsprache**
- **Birma: Kolonialzeitliche Genese
der Mobilisierungsgewalt ethnischer
Identität**

und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus zum Teil schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Indonesien/Osttimor, Philippinen, Birma.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:
2/89 Staatsform und Demokratie

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:
4/88 Tourismus
3/88 Medien
2/88 Gewerkschaftsbewegungen
1/88 Menschenrechte

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich
Einzelverkauf:
8,- DM
Jahresabonnement:
24,- DM für Einzelpersonen
48,- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:
Südostasien-Informations-
stella
Josephinenstr. 71,
4630 Bochum,
Tel.: (0234) 50 27 48

eines gesellschaftlichen Umbruchs, wie er sich besonders in den veränderten Lebensweisen und Werthaltungen vieler Heranwachsender andeutet, kann die Erziehung der Kinder und Jugendlichen auch als eine Chance zum Weiter- und Neulernen der Erwachsenen begriffen werden.

Wie die LehrerInnen in den von äußeren Regulierungen weitgehend freigesetzten Lehrer-Schüler-Interaktionen sich selbst erfahren können, so erwächst – in eingeschränktem Maße – diese Möglichkeit auch für die mitarbeitenden Eltern. Es hängt ab von ihren persönlichen und beruflichen Bedingungen und von denen der Glocksee-Pädagogen, wieweit sie diese-Möglichkeit nutzen. Soweit es gelingt, erleben die Heranwachsenden in der Glocksee-Schule nicht nur lernende Schüler, sondern auch dazulernende Lehrer und Eltern. Das trägt nicht unerheblich zur Identifikation mit ihrer Schule bei mit entsprechend positiven Folgen für ihr eigenes Lernen.⁴

Vielfalt der Raumerfahrung

Der Vielfalt der in der Glocksee-Schule möglichen Aneignungsformen von Gegenständen und Personen entspricht die Vielfalt der Nutzungsmöglichkeiten der Räume. Im Gegensatz zu den wenigen besonders definierten Fachräumen, finden sich in den Glocksee-Klassenräumen die in der Umwelt meist getrennten Lebensfunktionen Produzieren, Verteilen, Bilden und Wohnen exemplarisch verdichtet. Diese Vielfalt der Raumnutzung führt meist zu einem durchschnittlich hohen Geräuschpegel. Trotzdem fühlt sich niemand gestört, solange er der eigenen Tätigkeit konzentriert nachgehen und die unterschiedlichen Geräuschquellen als sinnvoll – und erträglich – anerkennen kann. Außerdem können die Tätigkeiten der übrigen Kinder und Erwachsenen Anregungen für die Fortsetzung der eigenen Arbeit bringen.

Überschaubarkeit und Offenheit

Die Überschaubarkeit der Glocksee-Schule ist als Orientierungsmittel zugleich Voraussetzung und Folge der Vielfalt der Personen, Arbeitsweisen und -mittel dieser Schule. Es handelt sich dabei weniger um ein rein quantitatives Phänomen: Wie groß ist das Schulgebäude bzw. -gelände(s. Abb. oben)? Wieviele Erwachsene und Kinder verbringen in welcher Weise wieviele Stunden in der Schule? Diese Bedingungen sind auch wichtig, denn ein unüberschaubares Lernfeld kann alle Beteiligten desorientieren. Aber mehr noch geht es um qualitative Eigenschaften dieser und anderer Momente. Das heißt: Entscheidender für die Überschaubarkeit und die daraus erwachsenen Orientierungshilfen ist die Bedeutung, die durch wirkliche Mitbestimmung gespeiste Durchschaubarkeit der sächlichen, personellen und institutionellen Bedingungen der Glocksee-Schule für die Kinder und Erwachsenen. Hieraus resultiert, daß Über-

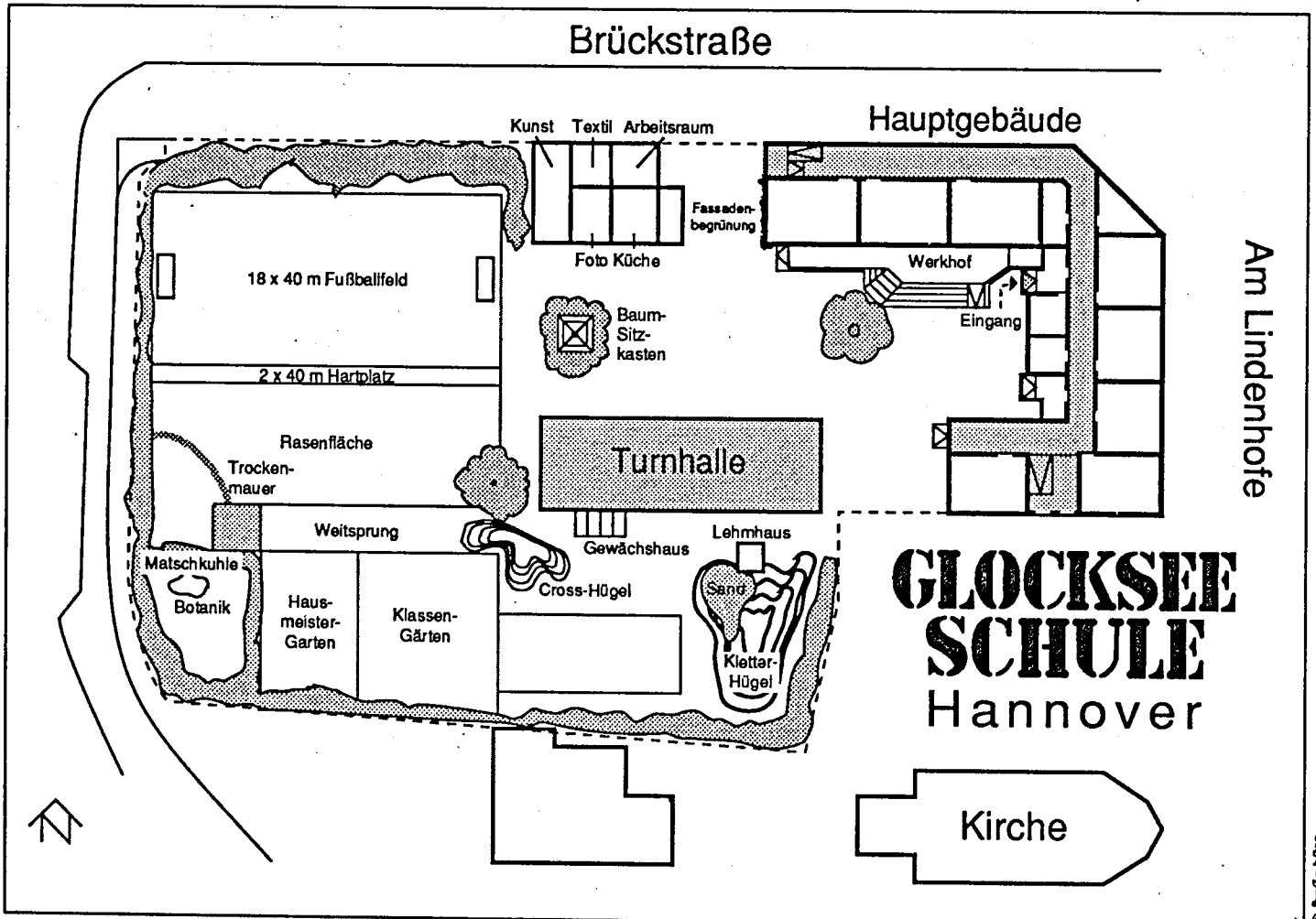


Abb.: Gelände der Glocksee-Schule (Stand: 1988/89)

schaubarkeit kein gegebener Zustand, sondern ein Prozeß ist. Überschaubarkeit muß angesichts sich im Schulalltag notwendig verändernder Bedingungen ständig aufs neue hergestellt werden. Und sie stellt sich in dem Maße her, wie es gelingt, die pädagogischen Arbeitsprozesse für alle Beteiligten zu veröffentlichen. Die Glocksee-Schule hat dafür eine Vielfalt von Institutionen geschaffen, die im Rahmen dieses Beitrages allerdings nicht näher ausgeführt werden können.⁵

„Entscheidender für die Überschaubarkeit und die daraus erwachsenen Orientierungshilfen ist die Mitbestimmung an den sächlichen, personellen und institutionellen Bedingungen der Schule.“

3. Eine Schule für Kinder und Jugendliche

Erlebnis Adoleszenz

Seit der Erweiterung auf zehn Schuljahre arbeiten und leben in der Glocksee-Schule auch Jugendliche im Alter von 13 bis 16 Jahren. Diese Altersphase, die Adoleszenz, begreifen wir in Anlehnung an die Arbeiten von J. Piaget 1966/E.H. Erikson 1980 als ein entwicklungspsychologisch neues Stadium, in dem sowohl im kognitiven Bereich als auch emotional-motivational eine tiefgreifende Reorganisation der Persönlichkeit erfolgt. Die Realität wird in einer räumlich, zeitlich und personal enorm erweiterten Dimension erlebt und einer oft hochsensiblen Prüfung unterzogen. Dabei stellen sich die Probleme der Selbstdeutung, der Partner- und Bezugsgruppenorientierung, der Berufs- und Zukunftsperspektive, der politischen und weltanschaulichen Orientierung vor dem Hintergrund einer gleichzeitigen Reaktivierung frühkindlicher Beschädigungen.

Die Glocksee-Schule bietet hier ein stabilisierendes Umfeld, insofern sie den Jugendlichen produktive Regressionsmöglichkeiten (Rückzugs- und Spielräume für Aktivitäten und schlichtes „Hängenlassen“) und auch verlässliche Erwachsene (LehrerInnen, Eltern) als Ansprech- und Konfliktpartner bietet. Wir erwarten positive Wirkungen aus der Tatsache, daß unsere jüngeren SchülerInnen die Entwicklungsprozesse der älteren viel unmittelbarer miterleben können, als in voneinander abgetrennten Stufen-Schulen. Wir vertrauen auch in dieser

Hinsicht der stillen und mächtigen Kraft menschlicher Vorbilder. Die Familie allein scheint immer weniger in der Lage zu sein, den Jugendlichen die für tiefgreifende Entwicklungsprozesse nötige emotionale Unterstützung zu garantieren oder überzeugende Orientierungsmuster zu vermitteln. Zumal wenn sie durch die oben angedeuteten gesellschaftlichen Entwicklungen, durch eine Entwicklungskrise der Eltern und/oder Arbeitslosigkeit ihrerseits um ihr Selbstverständnis ringen muß.

Die Massenarbeitslosigkeit, die Gefährdung der Umwelt und des Weltfriedens verstärken die tiefe Verunsicherung vieler Jugendlicher. Die Verweigerung vergangener Generationen angesichts der Forderung, so werden zu sollen wie ihre Eltern-/LehrerInnen-Generation, ist heute für nicht wenige Heranwachsende eine Frage des Überlebens der Menschheit. Die Folgen zeigen sich in einer Vielzahl krisenhafter Symptome: in einer apathischen Vermeidungshaltung (Nullbock-Mentalität), in wachsendem Drogenkonsum, Okkultismus, Sektenanfälligkeit und steigender Jugendkriminalität, in unkritischer Flucht in diverse Subkulturen und Konsumstile.

Gute Zeugnisse: ja, und...?!

Die Schule muß in ihrer Lehr- und Lern-Organisation und umfassender: als Milieu auf diese Probleme der Heranwachsenden reagieren. Denn

wir glauben nicht, daß Lernprozesse bis in Einzelheiten hinein vorab konstruierbar sind. Wir wollen auch nicht der Gefahr erliegen, von den Jugendlichen die Erfüllung all jener Utopien zu erwarten, die wir Erwachsenen selber nicht realisieren konnten. Aber wir können unter Rückgriff auf unsere bisherigen Erfahrungen Bedingungen angeben, unter denen junge Menschen Chancen haben, ihre Lern- und Lebensprobleme zu bearbeiten.

Es reicht nicht mehr aus, den jungen Menschen lediglich gute Schulabschlüsse zu ermöglichen. Eine erfolversprechende Berufs- und Lebensperspektive verlangt in hohem Maße zusätzliche Qualifikationen. Mitbedingt durch unsere eigenen Erfahrungen denken wir dabei nicht nur an eine Flexibilität in beruflichen Orientierungen und Qualifikationen, sondern auch an das psychische Vermögen, in Krisenzeiten (z. B. Arbeitslosigkeit) selbstbewußt auf subjektiv befriedigende, gesellschaftlich nicht unbedingt honorierte Tätigkeiten zurückgreifen zu können. So erwächst ein phantasievoller, flexibler und aktiver Umgang mit Veränderungen, Problemen und Konflikten unserer Lebenswelt.

Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn ihre Begabungen vielfältig angesprochen und gefördert werden. Die Beschränkung von Bildung auf Schulbildung und deren Eingrenzung auf prüfbare Kenntnisse und Fertigkeiten ist der Tod von Bildung. Sie

Unterwegslexikon Entwicklungspolitik

Ein Hand- und Gebrauchsbuch
für Dritte-Welt-Reisende,
120 S., ca. 250 Stichwörter
von ➡ Abfall bis ➡ Zukunft

Bezug: Horlemann Verlag
Lohfelderstr. 14
5340 Bad Honnef,
☎ 02224/5589

DM 10,- (incl. Versand),
ab 20 Exemplaren DM 8,-

erwächst nur aus der gesellschaftlichen Anerkennung all ihrer Formen. Darum fördern wir besonders praktische, soziale, künstlerische und technische Begabungen, um sie aus ihrem Schattendasein befreien.

Zeit haben, Zeit geben

All das setzt voraus, daß die jungen Menschen schützende Bezugsgruppen und starke, bleibende Beziehungen, „Verlaß und Freundlichkeit“ (von Hentig) erleben können. Dabei können sie auch die soziale und kommunikative Kompetenz erwerben, die uns für die Erarbeitung einer befriedigenden Berufs- und Lebensperspektive unumgänglich erscheint.

Die Lehr-/Lernorganisation in der Glocksee-Schule läßt deshalb Raum und Zeit für kommunikative Prozesse und selbstgewählte, nicht vorstrukturierte Aktivitäten (z. B. musikalische, sportliche, handwerklich-technische). Die Bedürfnisse nach Selbstausdruck, Selbsterprobung und Selbstfindung sollen nicht durch eine totale Verplanung der Schulzeit und durch permanenten Zeitdruck eingeschränkt und aus der Schule hinausgedrängt werden. Besonders die Kinder, aber auch die Jugendlichen sollen sich intensiv und ausdauernd mit den sie persönlich interessierenden Themen und Inhalten beschäftigen können, auch unabhängig von den Lehrern und ihren Angeboten. Sie sollen aber auch die Möglichkeit haben, in einer familiär-kommunikativen Atmosphäre in ihren LehrerInnen und MitschülerInnen ernsthafte und einfühlsame Gesprächspartner zu finden.

Es gibt noch mehr zu tun

Es wird weiter unsere Aufgabe sein, in diesem Milieu, das die Voraussetzung für eine soziale und emotionale Stabilisierung der Jugendlichen und das bewußte Durcharbeiten der Adoleszenz ist, weitere relevante Lerninhalte zu organisieren. Dies wird angesichts der hohen Alltagsbelastung der Glocksee-LehrerInnen nicht ohne stärkere (fach-)wissenschaftliche Zuarbeit und kritisch-solidarische Begleitung zu leisten sein.

Für die Auswahl und Planung der Unterrichtsinhalte im engeren Sinn halten wir für wichtig: Im Mittelpunkt des Unterrichts soll die exemplarische Bearbeitung von Alltagserfahrungen und Lebensproblemen stehen. In Anlehnung an *Robinson* sollen „Lebenssituationen“ der Jugendlichen die Grundlage für die Projektentwicklung sein. Der Erwerb von Qualifikationen zur Bewältigung solcher gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenssituationen scheint uns die vordringliche Aufgabe von Schule zu sein. Ein solcher Ansatz muß die Möglichkeit enthalten, „vor Ort zu Lernen“, auf der Straße, in Werkstätten, auf Versammlungen, im Umgang mit anderen Menschen. Außerschulische Lernorte sollen so weit wie möglich in die Lernorganisation integriert werden.

„Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn ihre Begabungen vielfältig angesprochen und gefördert werden.“

Dies führt zu weiteren Forderungen, die sich aus der Erfahrung von mehr als 16 Glocksee-Jahren ergeben: Unsere Schule muß sich weiter entwickeln, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können. Architektonisch und innenarchitektonisch muß unsere Schule noch „wohnlicher“ werden (vgl. *Hesse/Kahle/Laube* 1984), und sie könnte stärker zur Gemeinde, zum Stadtteil hin geöffnet werden: In der unterrichtsfreien Zeit wäre sie ein kommunales Kulturzentrum (Bibliothek, kommunales Kino, Medienzentrum, Laientheater u.ä.), sie würde örtliche Betriebe und kommunale Einrichtungen in den Unterricht einbeziehen. Noch mehr beruflich qualifizierte („schulfremde“) Mitbürger und gerade auch Eltern würden im Unterricht mitarbeiten.

Sie ist heute schon eine durch emotionale Momente erweiterte Bil-

dungseinrichtung, die stärker als herkömmliche Schulen von projektorientierten Lernprozessen und praktischer Arbeit ausgeht und konkurrenzförmige Auslese hintanstellt, was fairen Wettstreit übrigens nicht ausschließt (vgl. *Adorno/Becker* 1968, S.126 ff.). Aber Menschen können ein lebenslanges Interesse für Bildung nur entwickeln, wenn sich darin Lernerfolge und eine größere persönliche Befriedigung verbinden, wenn sie dadurch allgemein mehr Freude am Leben gewinnen. Das Versprechen von mehr Bildungschancen ist untrennbar verknüpft mit seiner Einlösung in mehr Lebenschancen. Werden diese weiter für eine hierarchische Gesellschaft künstlich knapp gehalten, werden mehr Bildungschancen weiterhin auch zu mehr Angst und Enttäuschung führen. (Und die Rausortierten sind immer noch eher die mit den schlechteren Ausgangsbedingungen.) Darum ist eine neue Bildungsreform nur im Rahmen von umfassenderen Veränderungen sinnvoll, die in einem allgemeinen gesellschaftspolitischen Programm zu beschreiben wären.

Allen Finanzministern zum Trotz müssen die Klassenstärken weiter verringert werden (unter zwanzig SchülerInnen pro Klasse). Wegen der dann höheren Belastungen der Pädagogen⁶ wären deren wöchentliche Stundendeputate zu senken zugunsten anrechenbarer Vor- und Nachbereitungssitzungen, Weiterbildung und Elternarbeit. Andererseits müßten die Familientätigkeiten mit bildenden Momenten angereichert werden. Die Wohnungen und Wohnumgebungen sollten vielfältiger nutzbar und sozialer angelegt werden (vgl. *Bahrdt* 1974, bes. S.121-146). Neue Wohnmodelle, wie z.B. das Zusammenleben mehrerer Generationen in gemeinsam verwalteten Wohnanlagen, sollten unterstützt werden. Alte Mitbürger sollten freiwillig ihre Lebensarbeitszeit über die Pensionsgrenze hinaus verlängern können. Die durchschnittliche tägliche und wöchentliche Erwerbsarbeitszeit müßte dagegen verkürzt werden zugunsten einer anrechenbaren Kulturarbeitszeit (vgl. *Negt* 1984, bes. S.140-226), z.B. zur Mitarbeit in der (Schul-)Erziehung der Kinder, sonstiger Bildungsarbeit

(Stichworte: lebenslanges Lernen und Lehren), in Neigungsgruppen, Vereinen, Bürgerinitiativen, der Wohnbereichsgestaltung oder Kommunalpolitik. □

Anmerkungen

- 1 Die Argumentation dieses Beitrags verdankt sich insgesamt der Zusammenarbeit in der Wissenschaftlichen Begleitung II der Glocksee-Schule unter der Leitung von *Albert Ilien*. Mitautor des Teil 3 ist *Jens Reißmann*.
- 2 *Sigrid Latka-Jöhring* spricht für 1980 von 40.000 Kindern, deren Familien von einem Elternteil verlassen wurden. Und: »Neun von hundert Kindern leben heute (1988, KPT) in Einelternfamilien. Der fortschreitende Trend zur Kleinstfamilie bedeutet auch: Immer weniger Kinder haben Geschwister. Zwischen Kiel und Konstanz wachsen inzwischen 44 von 100 Kindern geschwisterlos auf.« (In: *Hannoversche Allgemeine Zeitung* vom 16.4.1988). Zu den Folgen vgl. *Rauschenberger* 1989, der aufgrund der Erfahrungen einer Kasseler Versuchsschule argumentiert.
- 3 S.d. das Schreiben einer weiterführenden Schule, auf die die Glocksee-SchülerInnen i.d.R. nach der Glocksee-Schulzeit übergehen, in *Thiele* 1981a; vgl. auch *Rose* 1987
- 4 Daß es sich dabei oft aber nicht um geradlinige Lernprozesse in gelassener Grundstimmung, sondern um tiefgreifende und schmerzliche Veränderungsprozesse handelt, beschreibt der langjährige Glocksee-Lehrer *Dietmar Rose* mit bemerkenswerter Offenheit (vgl. *Rose* 1987)
- 5 Vgl. dazu *Rose*: a.a.O.; *Thiele* (1981b)
- 6 Es klingt sicher paradox, aber es ist ein Ergebnis der Glocksee-Arbeit, daß die reformpädagogische Arbeit mit kleineren Gruppen gegenüber herkömmlichem Unterrichten erhöhte Anstrengungen aller Beteiligten verlangt. Denn, wie oben beschrieben, eröffnen sich so tiefergehende Bildungsprozesse. Diese Anstrengung wird, angesichts der hoffnungsvolleren Resultate, von den Glocksee-PädagogInnen in der Regel als sinnvoll erachtet. Es ist aber auf Dauer individuell nicht tragbar und unter sozialen Gesichtspunkten mehr als fragwürdig, gesellschaftlich als notwendig erachtete Reformanstrengungen nur der Selbstausbeutung einer engagierten Minderheit zu überantworten.

Literatur

- Adorno, Theodor W.*: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/Main 1972 (16.-30.Tausend)
- ders.* (1966): Erziehung nach Auschwitz. Vortrag im Hessischen Rundfunk; gesendet am 18.4.1966. In: *ders.* 1972
- ders./Becker, Hellmut* (1966): Erziehung - wozu? Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 26.9.1966. In: *Adorno* 1972
- dies.* (1968): Erziehung zur Entbarbarisierung. Gespräch im Hessischen Rundfunk; gesendet am 14.4.1968. In: *Adorno* 1972
- Bahrdt, Hans Paul*: Umwelterfahrung. Soziologische Betrachtungen über den Beitrag des Subjekts zur Konstitution von Umwelt. München 1974
- Der Niedersächsische Kultusminister* (Hrsg.): Schule kaputt? Warum in Schulen vieles zerstört wird und was wir dagegen tun können. Hannover 1981
- Duhm, Dieter*: Warenstruktur und zerstörte Zwischenmenschlichkeit. Köln 1973
- Elias, Norbert*: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände. Frankfurt/Main 1978 (6.)
- Erikson, Erik H.*: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/Main 1988
- Habermas, Jürgen*: Technik und Wissenschaft als >Ideologie<. Frankfurt/Main 1971⁵
- Hesse, Silvia/Kahle, Irmela/Laube, Mechtild*: Schulräume sind (T)räume, die Anregungen geben, sind (T)räume, die veränderbar sind, sind (T)räume die dir gehören. In: *Beispiele*. Heft Nr.2, August 1984
- Krieg, Peter*: Der Mensch stirbt nicht am Brot allein. Lesebuch zum Film "Septemberweizen". Wuppertal 1981 (2.)
- Negt, Oskar*: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Politische und kulturelle Dimensionen des Kampfes um die Arbeitszeit. Frankfurt/Main, New York 1984
- ders./Kluge, Alexander*: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt/Main 1972
- dies.*: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt/Main 1981
- Ottomeyer, Klaus*: Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus. Reinbek bei Hamburg 1977
- Peter-Habermann, Inge*: Kinder müssen verunglücken. Von der Aussichtslosigkeit, bei uns Kinder vor Autos zu schützen. Reinbek bei Hamburg 1979

Petersen, Gisela: Kinder-Schäden. Über Ursache und Therapie psychischer Defekte. In: *Kursbuch* 72, Juni 1983

Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz. Zürich/Stuttgart 1966

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main 1983

Rauschenberger, Hans: Wenn ein Kind auf dem Schrank sitzen bleibt... In: Frankfurter Rundschau Nr. 28 vom 2.2.1989, S. 9

Reißmann, Jens: Pseudo-Progressivität und insulare Pädagogik. Verständigungsschwierigkeiten an der Glocksee-Schule. Hannover 1985

Richter, Horst Eberhard (1969): Eltern, Kind und Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle. Reinbek bei Hamburg 1969

ders. (1979): Was sollen unsere Kinder lernen? Das Dilemma der Pädagogik. Überarbeitete Fassung eines Referats auf der Tagung "Forum Zukunft" der SPD, Mai 1979. In: *ders.* 1981

ders.: Sich der Krise stellen. Reden, Aufsätze, Interviews. Reinbek bei Hamburg 1981

Rose, Dietmar: Alternative Schule. Erfahrung mit pädagogischer Utopie. Hannover 1987

Rutschky, Katharina (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Frankfurt/Main 1977

Sturm, Hertha: Unsere Kinder: unterfordert - überfordert. Ergebnisse von Medienpsychologie und Medienwirkungsforschung als Grundlage einer soliden Medienpädagogik. In: *Deutsche Lesegesellschaft e.V.* (Hrsg.): Medienerziehung als Bildungsaufgabe. Mainz 1985

Thiele, Klaus-Peter (1981a): Glocksee-Schule Hannover - Vieles muß sich ändern, damit sich etwas ändert. In: *Silkenbeumer, Rainer* (Hrsg.): Modellschulen - Schulmodelle?, Hannover 1981, S. 115-125

ders. (1981b): Nicht nur Kinder lernen hier - Elternarbeit an der Glocksee-Schule. In: *Manzke, Ernst* (Red.): Glocksee-Schule. Berichte, Analysen, Materialien. Berlin West 1981, S. 143-152

Wangh, Martin: Narzißmus in unserer Zeit. In: *Psyche* 1/1983

Wilson, Bryan R.: Die Rolle des Lehrers - eine soziologische Analyse. In: *Betzen, Klaus/Nipkow, Karl E.* (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971

Ziehe, Thomas: Die Wirklichkeit rückt uns auf den Leib. Kulturelle Veränderungen und ihre Entsprechungen im Subjekt. In: *päd.extra* 7/8/1981