

## Emotionale, soziale und kommunikative Bildung durch Teilhabe an Verantwortung

Susanne Thurn

Verkürzt heißt es in einer amerikanischen Studie etwa: Wer keine soziale Einstellung hat oder sogar eine antisoziale Orientierung, wer zu impulsiven Handlungen neigt, wer sich immer schon aggressiv verhalten hat, wem es an Empathie und Frustrationstoleranz mangelt, wer aus einer armen Familie kommt, wer nur geringe emotionale Bindungen an die Eltern hat, wer in der Familie Gewalt erfährt, wer einen hohen Medienkonsum hat, wer in der Schule erfolglos ist, wer keine oder nur eine geringe Bindung an die Schule hat und dort ein negatives Klima erfährt, wer in der Region Armut und in der Nachbarschaft die Anwesenheit von Jugendbanden erlebt, wer in einer Umgebung lebt, wo die Verbrechensrate hoch ist, wo Drogen und Waffen greifbar sind – der wird mit Wahrscheinlichkeit bereits in der Schule zum jugendlichen Gewalttäter (vgl. Hamburg 1998). Unsere Kinder sind belastet wie nie zuvor, ihre Lebensbedingungen sind unsicher, ihre Beziehungen beliebig und wenig verlässlich, ihre Zukünfte verschwommen und daher nicht geeignet, dem schärfer werdenden Konkurrenzdruck standzuhalten. Zu viele Kinder leben in Armut, täglich werden es mehr. Die Wahrscheinlichkeit, dies in hilfloser Aggression und sinnloser Gewalt zu bewältigen, weil andere Problemlösungsmöglichkeiten nicht gekannt sind, nimmt mit dem Ausmaß der Verunsicherung zu. Wir alle haben Erfahrung mit dieser Form der Gewalt: in kleinem, in größerem und in erschreckendem Ausmaß, wenn wir die rechtsextremistischen Jugendbanden und ihre Erbarmungslosigkeit im Umgang mit anderen Menschen wahrnehmen. Und die Schule? „Die Schule fühlt sich für die erste Hälfte des Tages und die ‚obere‘ Hälfte des Menschen verantwortlich.“ (v. Hentig 2006, 45) – sie übernimmt nicht die Verantwortung für die in Kindern angelegte und unbedingt zu fördernde soziale und emotionale Intelligenz, achtet sie eher gering, weil sie nicht in ihren Auftrag passt – und sich erst recht nicht standardisiert abtesten und ranken lässt. Kann dagegen eine Schule, die mehr sein will als gute Wissensvermittlerin oder vorzügliche Ausbilderin oder Gewinnerin in Leistungsrankings durch die Bildung von emotionalen, sozialen und kommunikativen Fähigkeiten Lebensbedingungen sichern, Perspektiven klären, den Konkurrenzdruck

nehmen und Sozialbeziehungen verlässlicher machen? Lädt sie sich damit nicht ein bisschen viel auf – schlimmer noch: sind diese Fähigkeiten nicht vielleicht geradezu kontraproduktiv im erbarmungslosen Verteilungskampf?

Eine Schule, die „trotz alledem und alledem“ mehr sein will, muss einer anderen Logik von Schule folgen, die Hartmut von Hentig so gegenüberstellt: Frei zu wählende Lerngelegenheiten statt verordnetem Pensum – persönliche Bewährung statt kollektive Belehrung – Selbstverpflichtung statt Leistungszwang – Bewährungsdrang statt Eifer um gute Noten – Neugier-und-Mitteilung statt „fragend-entwickelnder Unterricht“ – polis statt Belehrungsanstalt und vor allem: konkreter Vertrag mit der Gemeinschaft statt abstrakter Gehorsam (v. Hentig 2006, S. 34).

### 1 Wie muss Schule sich ändern?

- *Die Schule* muss zunächst einmal für die Kinder da sein, die ihr anvertraut sind – und nicht umgekehrt. Sie hat es genau mit diesen ihren – unausgelesenen! – Kindern aufzunehmen: so wie sie sind, nicht, wie sie sein sollen.
- *Die Schule* muss allen ihren Kindern gerecht zu werden suchen und sie zu ihrem Bestmöglichen herausfordern – das kann sie nur, indem sie jedes einzelne Kind wahrnimmt in seinen Eigenarten, Verstörungen, Möglichkeiten und darauf mit je eigenen Angeboten ermutigend fördernd antwortet.
- *Die Schule* muss Kindern in ihrer wohl eindrücklichsten Lebenszeit einen bedacht gestalteten Ort zum Aufwachsen bieten, der ihnen die Vielfalt des Lebens und des Lernens an verschiedenen Erfahrungsorten ermöglicht.
- *Die Schule* muss Kindern Zeit und Ruhe zum Wachsen, Entwickeln, Austauschen, Erproben und Bewähren anbieten – und Erwachsene, die sich auf sie einlassen wollen, die den Umgang mit ihnen als bereichernd erleben.
- *Die Schule* muss die Schule ihrer Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sein, die sie täglich mitgestalten – in der sie gehört, wahrgenommen und vermisst werden, wenn sie einmal nicht da sein können – in die sie vertrauen, dass ihnen hier nichts Entmutigendes und Verstörendes geschieht, gegen das sie sich nicht mehr wehren können – in die sie täglich ihre Belange einbringen können, ihre Konflikte lösen

lernen, ihre Ideen für gemeinsames Lernen entwickeln dürfen – in der sie jederzeit wichtig sind.

- *Die Schule* muss ihre Kinder und Jugendlichen so ernst nehmen, dass sie sie an der Verantwortung für das Gelingen des Ganzen beteiligt: der Verantwortung für ihr eigenes Lernen, die Lerngegenstände, ihren Lernzuwachs, die Beurteilung ihrer Ergebnisse und die der anderen, der Verantwortung für das Miteinander von Jüngeren und Älteren, von Ordnung und Unordnung, Regeln und Revieren.

Alles nur jene hehren Sätze, die folgenlos schön klingen und von allen auch unterschrieben werden können? Sie ernst zu nehmen und umzusetzen, heißt Schule von Grund auf ändern, will sie nicht mehr nur für die Hälfte des Tages und die Hälfte ihrer Menschen verantwortlich bleiben.

## 2 Und die Schülerinnen und Schüler?

Wie wir sie uns wünschen, mit welchen nützlichen sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen wir sie gerne sozusagen fix und fertig von guten Elternhäusern oder effektiven Sozialstationen ausgestattet in die Schule geliefert bekämen – darüber können wir uns vermutlich ebenso schnell verständigen. Ein Arbeitsverhalten soll es sein, das von Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, von Konzentrationsfähigkeit und Selbständigkeit, von Sorgfalt, Pflichtbewusstsein, seit neuestem auch wieder verstärkt Disziplin, von reger Mitarbeit und wachem Interesse, von Aufmerksamkeit, fachlicher Kompetenz und Sachangemessenheit geprägt ist. Und natürlich wünschen wir uns dann auch noch ein Sozialverhalten, das sich durch Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme, durch Einfühlungsvermögen und Kompromissbereitschaft, durch Toleranz und ausgleichendes Konfliktverhalten, durch Interaktions- und Integrationsfähigkeit, durch Verantwortungs- und Selbstbewusstsein und jederzeit durch Offenheit und Wahrhaftigkeit auszeichnet. Die dafür notwendigen Kompetenzen aber stehen in gewissem Widerspruch zu dem, was zunehmend von ihnen in der Schule verlangt und normierend abgetestet wird, ja, sind vielleicht den neuen vordergründig gewordenen Zielen von Schule ebenfalls abträglich. Zudem sind es oft genau jene Kompetenzen, die Kindern und Jugendlichen in der Welt der Erwachsenen kaum genügend glaubhaft vorgelebt werden, weder im privaten Umgang miteinander noch im gesellschaftlichen und schon gar nicht im öffentlich-politischen. Wie können wir Kindern und Jugendlichen

verständlich machen, warum wir Erwachsenen so oft nicht entsprechend unseren Einsichten leben, wenn wir uns doch zugleich so mühelos einig sind, welche Kompetenzen sie erlernen, mitbringen oder annehmen sollen? Allenfalls vielleicht, indem wir ihnen immer wieder unser Scheitern offen bekennen und ihnen dann glaubwürdig vorzuleben versuchen, dass das ständige Bemühen um die Überwindung der eigenen Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten das Vorbild für sie sein könnte, nicht die eigene Vollkommenheit selbst.

Nur, wenn wir Kindern und Jugendlichen in der Schule dies vorleben und für sie erfahrbar machen, warum das gute Zusammenleben in einer Gesellschaft zunächst emotionale Einfühlung und darauf aufbauend emotional fundiertes Verstehen zur Voraussetzung hat, können wir uns unseren eigenen Ansprüchen stellen. Nur wenn wir Kindern und Jugendlichen vorleben und für sie erfahrbar machen, dass das Miteinander auf Wertschätzung von Verschiedenheit, gegenseitiger Achtung und füreinander Einstehen basiert, sind wir überzeugend. Nur wenn wir vorleben und erfahrbar machen, dass der zu erringende Ausgleich auf mühsamem Austausch von Werten, Interessen und Konfliktlösungen beruht, erziehen wir für eine „bessere Welt“, deren „Zipfel“ sie in der Schule erlebt haben müssen.

## 3 Verantwortungen

Welche Erfahrungsmöglichkeiten schaffen wir also in der Schule und wie kann das Zusammenleben in der Gemeinschaft der Schule gestaltet werden, damit emotionale, soziale und kommunikative Kompetenzen wachsen? Ich denke, indem Kinder und Jugendliche vom ersten Augenblick an in die Verantwortung für das Gelingen ihres Miteinanders einbezogen werden – indem sie sich zugehörig fühlen ihrer Gemeinschaft – indem sie teilhaben an der Verantwortung für das Ganze, das ohne sie nicht mehr das Ganze sein kann und das zugleich jene Kompetenzen voraussetzt, die sich darin erst aufbauen können.

Welche Verantwortungen sind dies und wie können sie im Alltag von Schule gestaltet werden? An den folgenden fünf will ich versuchen, auf diese Frage Antworten zu geben und sie an Beispielen aus dem Alltag der Laborschule Bielefeld zu veranschaulichen:

- Verantwortung für die Dinge des täglichen Lebens und den gemeinsamen Alltag,
- Verantwortung für mich selbst und für andere,

- Verantwortung für die Welt um mich herum,
- Verantwortung für die eigene Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft,
- Verantwortung für das, was mir und uns wichtig ist in Kultur, Religion, Ästhetik Verantwortung auch für das Gute Leben.

Verantwortung meint hier „für die Folgen aufkommen“ (v. Hentig), mich einmischen, mitentscheiden, teilhaben, Rechenschaft geben – und dabei emotionale, soziale und kommunikative Fähigkeiten als lebendig und notwendig, kostbar und nützlich erfahren.

Vorab: Die Laborschule des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld ist eine Schule für fast alle Kinder und Jugendlichen von 5 Jahren bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit der Sekundarstufe I, in Nordrhein-Westfalen also bis zum Ende des 10. Schuljahrs. Ein Aufnahmeverfahren soll gewährleisten, dass sich in ihr die Vielfalt von sozialer Schichtung, religiöser Orientierung, ethnischer Herkunft, Farbigekeit und Fähigkeit zusammenfindet. In ihr leben und lernen Kinder und Jugendliche ohne jegliche äußere Leistungs-differenzierung in sie stärkenden Gruppen – vom Kind mit Beeinträchtigungen des körperlichen Vermögens, des Lernens oder des Verhaltens bis zum Kind mit außergewöhnlichen Begabungen in nur bestimmten oder auch umfassenden Bereichen – sie lernen in jahrgangübergreifenden Gruppen, weil Lebens-, Lern- und Entwicklungsalter nun mal nicht zusammenfallen – sie lernen möglichst viel aneinander, an der Erfahrung, durch Beteiligung und möglichst oft im Zusammenhang der Probleme statt in Fächern – sie lernen nur so viel wie nötig und sinnvoll durch Belehrung und selten im Gleichschritt – sie lernen möglichst so viel, wie ihnen eben möglich ist, und werden daher an ihrem eigenen Leistungsvermögen gemessen, nicht an einer von außen gesetzten Norm: bis zum Ende des 9. Schuljahres ohne Ziffernnoten ausschließlich durch individuelle Rückmeldungen in ausführlichen Briefen und Gesprächen. Die Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule, in der neue Formen des Lehrens und Lernens erdacht, erprobt, reflektiert und weitergegeben werden und die daher von vielen staatlichen Regelschulvorgaben freigesetzt ist. Aus letztgenanntem Grund muss sie seit 1974 ihre Arbeit entwickeln und ständig weiterentwickeln, sie intern evaluieren, den Eltern, der Gesellschaft, der Politik gegenüber rechtfertigen und sich schließlich extern evaluieren lassen – kurz: sie muss also die vier Merkmale von Schulentwicklung beachten: Entwicklung – Rechtfertigung – Selbstevaluation – Fremdevaluation.

### 3.1 Verantwortung für die Dinge des täglichen Lebens und den gemeinsamen Alltag

Diese Verantwortung reicht von der Sorge um das gemeinsame Frühstück bis zur Verpflegung auf Gruppenreisen – vom zugewandten Grüßen bis zum selbstverständlichen Helfen – von der Gestaltung der Schule bis zum pfleglichen Umgang mit ihr – vom Müllsammeln bis zum Energiesparen – vom Kaffeekochen im Lehrerzimmer bis zum Aufbau einer Bibliothek – sie reicht von der Wahrnehmung täglicher Gemeinschaftspflichten bis zur Organisation des eigenen Lebens und der großen Projekte. Für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben scheint mir die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenzen besonders wichtiges Richtziel der Erziehung<sup>1</sup>.

Die Kleinen der Eingangsstufe lernen für das Frühstück einzukaufen, den Mittagsimbiss vorzubereiten, den Tisch besonders schön an Geburtstagen zu decken, die Käfige der Tiere zu putzen, die Spielsachen zu reparieren, Schmutzdecken aufzuräumen.

Die Größeren organisieren den Pausenclub für ein gesundes und trotzdem leckeres Frühstück. Sie lernen noch in der Primarstufe kochen, waschen, putzen, reparieren, bügeln, ausbessern und machen ihren „Haushaltsspass“. Sie kochen während der jährlichen Gruppenfahrten selbst für die ganze Gruppe, kaufen ein, kalkulieren Preise, berechnen Nährwerte, suchen den Ausgleich zwischen gesunder Ernährung und lustvollem Essen: zunehmend professioneller im Laufe ihrer Schulzeit. Sie gehen im 7. Schuljahr für eine Woche in Kindertagesstätten und lernen dort, was es heißt, mit kleinen Kindern umzugehen, für sie verantwortlich zu sein und Spaß daran zu haben. Für eine Lebensplanung, die neben die Erwerbsarbeit auch die Familienarbeit einbezieht, gewinnen gerade die Jungen dabei neue Perspektiven. Sie betreuen Besuchergruppen der Schule, führen Tagungsteilnehmer, versorgen Eltern oder das Kollegium

<sup>1</sup> v. Hentig nennt sechs Gruppen von Fähigkeiten, die ich den verschiedenen Verantwortungen zuordne:

- „Die Fähigkeit zur Politik, zum Mitdenken und Mitentscheiden in der *res publica*;
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- und Lebensformen unter Wahrung der eigenen;
- die Fähigkeit, Abstand zu nehmen oder Widerstand zu leisten, wenn in der eigenen Umgebung die tragenden gemeinsamen Werte verletzt werden;
- die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse so einzuschränken, daß die Natur geschont wird und benachteiligte Völker einen fairen Anteil am Wohlergehen der Menschen erhalten;
- die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenz;
- die Fähigkeit, für sich selbst – für die eigene Existenz und für das eigene Glück – einzustehen.“ (v. Hentig 1997, 97f.).

mit Leckereien zu besonderen Anlässen (und bessern damit ihre Gruppenkassen für ihre Reisen auf). Sie säubern einmal im Jahr ihre Schule ganz gründlich und gestalten ihre neuen Räume (mit zunehmendem Alter selbstständig und leider zunehmend nachlässiger, unseren ästhetischen Maßstäben abträglicher). Sie lesen den Müll um die Schule auf und sind fortan – wenigstens eine Zeitlang – wütend, wenn andere Müll wieder achtlos wegwerfen. Sie gestalten Ausstellungen auf der Schulstraße und machen aus sinnlos-zerstörerischem Sprühaktionismus ein Projekt zur Gestaltung der hässlichen Fußgängerunterführung durch Sprühkunst.

Sie versorgen ihre Tiere in der Schule, zunächst in ihrer Gruppe, später im schuleigenen Zoo. Sie pflanzen vor dem Gruppenfenster Blumen, bearbeiten ein Beet im Schulgarten, verarbeiten geschenkte Äpfel zu Apfelmus, legen eine Bienenzucht an – nicht alle Kinder und Jugendlichen tun dies und werden auch nicht mehr regelmäßig angeleitet, aber alle waren wenigstens eine Zeitlang mit den Tieren und Pflanzen, mit dem Zoo und dem Garten beschäftigt, im unterrichtlichen Zusammenhang und im freiwilligen Angebot.

Sie lernen in der Schule auch, sich mit all dem fortzubewegen, womit man heutzutage verwegen losbraust: Rollern und Rädern, Skateboards und Inlinern, Iceskates und Kickboards und fahren dann regelmäßig mit Fahrrädern und Helmen zum Schwimmen – sie organisieren später die Tagesausflüge mit der Gruppe, gestalten den Sport-Spiel-Tag der Schule mit den Lehrerinnen und Lehrern, planen die jährlichen Fahrten zunehmend kompetent und fordernd mit, ziehen die günstigsten Angebote an Land und entlasten damit eines Tages die Erwachsenen ihrer Schule in nicht unbeträchtlichem Maße.

Sie haben noch nicht alle gelernt, einander und andere zugewandt offen und freundlich zu grüßen – aber damit folgen sie leider zu ihrem Teil dem vorgelebten Umgang vieler Erwachsenen miteinander.

### 3.2 Verantwortung für mich selbst und für andere

Diese Verantwortung reicht von der Verständigung über und die Beachtung von einfachen Regeln des Zusammenlebens bis hin zur Wahrnehmung der Verantwortung in der Bürgerwelt – von der friedlichen Lösung von Alltagskonflikten in der Gruppe über das mutige Einschreiten bei Unrecht gegen andere bis hin zum Einsatz für nicht gewährte Menschenrechte in der Welt – sie reicht von der Verantwortung für mein eigenes Lernen, mein Fortkommen, meinen Umgang mit meinen Fähigkeiten bis hin zur Verantwortung für den

anderen, der in anderen Gedanken, Zeitrhythmen und Vermögen denkt – sie umfasst die Verantwortung für Menschen unter uns, auch in unserer Schule, „die aus armen oder überbevölkerten oder unfreien Ländern gekommen sind; mal haben wir sie gebraucht und gerufen, mal waren sie ohne unser Zutun und ohne unser Wohlwollen da, und nur ganz selten erinnern wir uns daran, dass einstmals unzählige Menschen aus unserem Land aus ähnlichen Gründen Zuflucht in anderen Ländern gesucht und gefunden haben.“ (v. Hentig 1999, 32). Für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben scheint mir die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Achtung anderer Denk- und Lebensformen unter Wahrung der eigenen ein besonders wichtiges Richtziel der Erziehung in der Schule und ein weiteres die Fähigkeit zur Politik, zum Mitdenken und Mitentscheiden in der *res publica*.

Alle Kinder und alle Jugendlichen lernen an unserer Schule täglich in ihren Versammlungen, dass sie in einer Gemeinschaft leben, die ihr Zusammenleben selbst regeln muss, eine Gemeinschaft, in der der Einzelne wahrgenommen wird und wichtig ist, in der jeder zu Wort und Geltung kommt, in der die Lebensprobleme so ernst genommen werden wie die Lernprobleme, in der die Erfahrung gemacht werden kann und soll, dass Konflikte Ursachen haben und friedlich lösbar sind. Die Kleinen versammeln sich noch mehrmals täglich, die Größeren täglich, und noch später ist selbst zu Beginn jeder Fachstunde Zeit für allzu Bedrängendes, das das Lernen behindern könnte – sie versammeln sich getrennt in Jungenkonferenzen, in Mädchenkonferenzen und besprechen natürlich auch in den Selbstverwaltungsgremien der Schule ihre Belange. In diesem Schuljahr hat der Rat der Schülerinnen und Schüler der Schule die endlos scheinende, jahrelange Debatte der Erwachsenen um einen „Schulvertrag“ mit einer Vorlage beendet, die sie in zweitägiger, selbst verantworteter Klausurtagung außerhalb der Schule mühevoll einsatzbereit entwickelt und der Schulkonferenz vorgelegt haben: So und nicht anders wollten sie ihre Schule und so waren sie auch bereit, sich für die Durchsetzung der von ihnen entwickelten Vorstellungen von ihrer Schule einzusetzen. Seither hat die Laborschule einen ausschließlich von ihren Kindern (auch diese waren beteiligt) und Jugendlichen entwickelten und von allen Erwachsenen ohne Veränderung angenommenen Grundkonsens. So entsteht polis als Verantwortungsgemeinschaft, in der Demokratie gelernt wird, täglich, in der Kinder und Jugendliche die polis verstehen und in der sie erfahren können, dass ihre Mitwirkung, ihre Teilhabe an dieser polis Folgen hat. Dies scheint mir der Gegenentwurf zu Bernhard Buebs Vorstellungen von Disziplin (vgl. Bueb 2006) zu sein: Er traut seinen Schülerinnen und Schülern – sicherlich auf gut begründeter und bedachter

eigener Erfahrung – nicht zu, dass sie gegen vordergründige pubertäre Lust- und Momentinteressen sich selbst etwas auferlegen könnten, was dem Wohl des Ganzen dient. Während bei ihm und in seiner Schule der mühsame Weg des Erwachsenwerdens über unbefragbare Unterordnung und Disziplin zur höheren Weihe der Selbstdisziplin führen soll, gehen wir in unserer Schule den nicht minder mühsamen Weg des ständigen Versuchs, Regeln des Zusammenlebens miteinander zu vereinbaren, sie durch Einsicht und Aufklärung durchzusetzen, folgen also vielleicht lieber einer Hannah Arendt, wenn sie sagt: „Keiner hat das Recht zu gehorchen!“

Alle Kinder und Jugendlichen lernen von ihrem ersten Schultag an, selbstständig zu arbeiten, lernen das Lernen – und möglichst Freude daran – übernehmen zunehmend Verantwortung für ihren Bildungsweg, wählen Kurse für ein individuelles Abschlussprofil, suchen eigene Themen für Jahresarbeiten, füllen und gestalten ihre je eigene Leistungsmappe, mit der sie sich zeigen. Vielleicht, so unsere Hoffnung, lernen sie dabei verstehen, dass „Bildung (...) ein ganz individueller, sich an und in der Person, am Ende durch diese vollziehender Vorgang [ist]. ‚Ich bilde mich‘, lautet die richtige Beschreibung. Eine Form, die mir ein anderer aufprägt, macht mich nicht zum Gebildeten, sondern zu einem Gebilde. Und die Ertüchtigung für eine gesellschaftliche Tätigkeit ist etwas ganz anderes und heißt Ausbildung“ (v. Hentig 1998, 26). Sie lernen allein, mit Partnern, in Gruppen, möglichst viel und möglichst handlungsorientiert – und möglichst von Lehrerinnen und Lehrern, die Lehren auch so verstehen: „Lehren heißt zeigen, was man liebt.“ (Steffensky 2000, 7), als Angebot für sie.

Alle Schülerinnen und Schüler werden auf ihrem je eigenen Bildungsweg begleitet, ermutigt und gestützt, nicht an der Norm, sondern an sich gemessen, nicht zuletzt, um zu lernen, dass Anstrengung sich lohnt. Die fehlende Vergleichbarkeit der individuellen Leistung ist in der Laborschule keineswegs ein Argument für Noten. In einer Fabel, die Neil Postman (1997) in seinem Buch: „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung“ erzählt, müssen die Kinder, statt in die Schule zu gehen, „ihre Erziehung darin finden, daß sie ihre Stadt retten, (die im Unrat versinkt) (...) denn in keinem heiligen Buch (...) steht, daß die Erziehung in einem kleinen Raum mit Stühlen darin stattfinden muß.“ (119f.). Nach einer anschaulichen Beschreibung, was sie alles lernen, indem ihnen aus Not Verantwortung übertragen wird, sie sich im „Ernstfall statt Unterricht“ bewähren müssen, heißt es weiter in dieser Fabel: „Wie man sich ausmalen kann, war es auch extrem schwer, schulische Leistungen unter diesen Umständen zu bewerten, und nach einer Weile gab man Klausuren und Zensuren ein-

fach auf. Das machte viele Menschen aus vielen Gründen unglücklich. Am meisten bedauert wurde die Tatsache, daß dumme Kinder von klugen nicht mehr zu unterscheiden waren.“ (124).

Alle Kinder und Jugendlichen leben und lernen in altersgemischten Gruppen – die ersten sieben Jahre ihrer elfjährigen Schulzeit ausschließlich, später nur noch einen Teil ihrer Schulzeit, durchgängig aber machen sie Erfahrungen, als „Kümmerkinder“ Patenschaften zu übernehmen, sich als klein und hilfebedürftig oder groß und gebend zu erleben, sich selbst in Beziehung zu setzen zu dem, was man gerade selbst noch war und dem, wohin man möchte. Alle Jungen nehmen sich bewusst und reflektiert als Jungen und werdende Männer, alle Mädchen als Mädchen und werdende Frauen wahr, tauschen sich darüber in homogenen Gruppen und gemischten Gruppen aus, erobern sich eigene Mädchen- und Jungenräume im unterrichtlichen Angebot, freiwilligen Kursen, eigenen Konferenzen. Sie lernen Verantwortung für den eigenen Körper, und dafür, dass Liebe auch bedeutet, Verantwortung für den geliebten Menschen mit zu übernehmen – auf der Basis von reichem Wissen über Liebe, Freundschaft, Sexualität, über Austausch und ernst genommene Erfahrung.

Alle Kinder und Jugendlichen nehmen sich selbst bewusst wahr in ihren Unterschieden, im Umgang mit denen, die anders aussehen als sie, anders denken, anders lernen, andere Lebenserfahrungen und Verhaltensweisen mitbringen, mit Entwicklungsverzögerungen oder Einschränkungen der Vermögen leben lernen müssen. Und alle Pädagogen sollten täglich lernen, die Unterschiede ihrer Kinder und Jugendlichen als Geschenk statt als Einschränkung oder gar Behinderung zu sehen, sollten Eigenarten nicht antasten, Eigensinn nicht brechen oder wegreden oder wegtherapieren wollen, Eigenwillen als Teil der Individualität achten (v. Hentig 1999, 64) „Die Welt ist vielstimmig geworden“, wir können viel voneinander lernen, können „das Eigene im Fremden entdecken und (...) selber zum Reichtum der Fremden werden. (...) Ich stelle mir eine Schule vor“, sagt Fulbert Steffensky, „die keine Feindschaft zwischen den Gruppen duldet und die zugleich die Trennung und die Grenzen der Gruppen erlaubt und fördert.“ (Steffensky 2000, 7)

### 3.3 Verantwortung für die Welt um mich herum

Diese Verantwortung reicht vom Bau eines Vogelhauses über die Rettung von Kröten im Frühling und Igelkindern im Winter bis zum ökologisch-handlungsorientierten Projekt, zum Umgang mit Abfall in der Schule oder zur

Rettung des nahen Sees – sie reicht von der Ausstattung einer der Kriegsflüchtlingsfamilien in unserer Schule über die Unterstützung von türkischen Familien nach dem Erdbeben bis hin zum Sponsorenlauf für den Neubau unserer Partnerschule in Nicaragua nach dem Hurrikan oder zur Planung eines weltweiten Tschernobylgedenktales aller UNESCO-Schulen. Für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben scheint mir die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse so einzuschränken, dass die Natur geschont wird und benachteiligte Völker einen fairen Anteil am Wohlergehen der Menschen erhalten, besonders wichtiges Richtziel.

Kinder und Jugendliche unserer Schule lernen die Sorge für Schwache im Kleinen: indem sie sich um Tiere sorgen und sich schließlich politisch aktiv einmischen, wenn es um deren Rechte geht. Sie lernen, dass es auch an ihnen liegt, wenn ihr Raum unordentlich, die Toiletten der Schule verschmutzt, die Schulstraße verdreckt und die Grünanlagen um die Schule herum unansehnlich werden – sie lernen das übrigens bei uns leider allzu häufig offensichtlich nicht sehr gut, in bestimmtem Alter sind sie für die Annahme eines solchen Verantwortungsgefühls besonders wenig empfänglich und immer wieder kommt es zu mühseligen Aushandlungsdiskussionen darüber, was schön oder hässlich, was nachlässig oder cool, was unaufgeräumt oder gemütlich ist. Dennoch: „Es ist schwer, sich vorzustellen, daß jemand, der sein eigenes Nest beschmutzt, sehr besorgt um den Baum sein könnte, in dem es gebaut wurde.“ (Postman 1997, 124). Die Verantwortungsbereitschaft für den Planeten muss aus der Besorgnis um die eigene Umgebung als menschenwürdige Behausung erwachsen. Unseren Staatsschulen, wie aufgeräumt und sauber auch immer, mangelt es daran allzu oft beträchtlich.

Sie mischen sich ein in der Ganzen Einen Welt – durch jährliche Nicaraguamatineen, auf denen sie Menschen aus Nicaragua, deren Geschichten, Lieder und Tänze kennen lernen und dann für sie selbst tätig werden – durch Schuheputzen, um damit Kindersklaven freizukaufen – durch einen Staffellauf quer durch Deutschland gegen das Vergessen, von Tschernobyl beispielsweise – durch Päckchenpacken, um ein wenig Leid in der Welt lindern zu können – durch Aktionen, bei denen 600 Kinder und viele Erwachsene enorme Geldsummen erlaufen, erschwommen, erarbeitet, erstritten haben, um anderen beim Aufbau ihrer Selbständigkeit helfen zu können – durch Sammlung von Geld, um den beschämenden Diskussionen über die Entschädigung von Zwangsarbeitern durch tätiges Eingreifen und Vorbild ein Ende zu setzen, und sei es nur ein ideelles. „Mitleid ist wie alle anderen Tugenden nicht selbstverständlich,

man muß es lernen“ (Steffensky 2000, 3), und man lernt auch das vor allem durch eigene Erfahrung und daraus erwachsende Verantwortung.

Sie lernen durch Reisen neue Regionen kennen: Wälder, in denen sich herrlich spielen, aber auch ablesen lässt, wie sie sterben – Strände, die Spannenderes zu bieten haben als Faulenzen – Städte, die es zu erkunden gilt: neben dem Dom auch seine Vermarktung in Kitschbuden – Skifahren in den Alpen in seiner ganzen Ambivalenz von Zerstörung der Lebensräume bis zum wirtschaftlichen Überleben von Almbauernfamilien – sie lernen wenigstens als Herausforderung eigenen Nachdenkens, was sanfter Tourismus sein könnte und dass auch er Spaß machen kann.

Sie lernen, die Welt der Arbeit und ihre Organisation zu verstehen: im Kleinen in der Schule, später durch jährliche Praktika draußen in der Welt und schließlich durch die Entwicklung eigener Zukunftsvorstellungen und Lebensplanungen. Sie lernen auch die Ursachen von Arbeitslosigkeit kennen und Vorstellungen einer anderen Verteilung – sie sollen möglicherweise eigene Arbeitslosigkeit dereinst verarbeiten können, ohne an sich selber verzweifeln zu müssen.

Sie lernen, dass sie uns Erwachsenen Fragen darüber zu stellen haben, wie wir mit der uns anvertrauten Welt umgegangen sind, und wir werden ihnen antworten müssen, warum wir unsere Verantwortung für die Welt – für die Schöpfung – nicht ausreichend wahrgenommen haben und dass wir uns gegen unsere Bequemlichkeit bemühen wollen, unsere gemeinsame Lebensgrundlage fortan mehr zu schonen. Vielleicht auch, dass wir endlich selbst bereit sein wollen, unsere eigenen Bedürfnisse einzuschränken, „denn ein Europa, das für seine Vor- und Hinterhöfe selbst die Verantwortung übernehme, wird teurer, vor allem für die Mittelschichten“ (Greffrath 2000, 13). „Wer andere zur Verantwortung erziehen will, der muß sich zu allererst selbst zur Verantwortung ziehen lassen. Der muß bezeugen, daß er frei war, so oder anders zu handeln und die Frage nach Schuld und Verdienst zulassen; so schwer dies ist – eine Moralerziehung ‚nach Auschwitz‘ ist anders kaum denkbar“ (Fauser 1992, 8).

### *3.4 Verantwortung für die eigene Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*

Diese Verantwortung reicht von der Vergewisserung über sich selbst bis zur Zukunftswerkstatt, sie reicht vom Befragen der Zeitzeugen bis zum Einsatz für ein Mahnmal zum Gedenken an die deportierten jüdischen Menschen am Bahnhof in Bielefeld, sie reicht vom Suchen nach der eigenen Identität in der

Geschichte bis zum Neuentwerfen von Geschichte nach eigenen Suchrastern und Forschungsfragen – sie kann zu der Erkenntnis führen, dass wir ohne Geschichte verdammt sind, sie zu wiederholen, dass Zukunft auch in der Geschichte gefunden werden kann, dass unsere Zukunft zwar ungewiss, aber doch nicht gänzlich offen ist. Für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben scheint mir die Fähigkeit, Abstand zu nehmen oder Widerstand zu leisten, wenn in der eigenen Umgebung die tragenden gemeinsamen Werte verletzt werden, besonders wichtiges Richtziel.

Kinder und Jugendliche stellen in der Laborschule nicht nur in Versammlungen, sondern auch angeleitet im Unterricht Fragen nach ihrer Herkunft, schreiben ihr ICH-Heft, später ihre eigene Kindheits- und Familienbiographie, auch ihre zukünftige, „Mein Leben in 30 Jahren“ (Thurn 1999), und schließlich ihre Schulbiographie, in der sie reflektieren, was sie mit ihrer wichtigsten Lebenszeit angefangen haben, wie sie sich gebildet haben (vgl. Schütte 1998). Vielleicht gehört hierhin auch, dass sie in den stabilen Stammgruppen als Individuen offenbar so gestärkt werden, dass sie sich oft bis weit über ihre Schulzeit hinweg wichtig bleiben und einander an ihren Leben Anteil nehmen lassen.

Sie lernen zunehmend, nicht nur ihre eigenen Regeln und Regelungen als nützlich zu erfahren, sondern erlangen ein Bewusstsein und Wissen von gesellschaftlichen Regelungen eigener und gemeinsamer Angelegenheiten: in vorgegebenen, aber veränderbaren Strukturen, in zu schaffenden oder auch abzuschaffenden Institutionen, auf der Basis von Werten und Prinzipien.

Gegen Ausländerhass und Verachtung von kranken, alten, behinderten Menschen heute haben sie sich mit der Ausgrenzung von jeweils „Anderen“ in der Geschichte beschäftigt, die Geschichten ihrer ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler gehört und diese mit ihrer Anwesenheit und mit Wachen geschützt, als in ihrem Viertel die Angst mal wieder umging. Sie haben als 5- bis 7-Jährige Karten gemalt und verkauft: „Alle unter einem Dach“ und Plakatsäulen in Bielefeld mit ihren mahnenden Bildern beklebt. Sie sind nach Buchenwald gefahren – „Erinnerungen stiften Sinn und Gewissen“ (Steffensky 2000, 4) – und mussten abends ihre anders aussehende Mitschülerin Sarah in Weimar schützen. Sie fahren erst dann auf Gruppenfahrt, wenn auch die behinderte Anna in der Skihütte einen guten Platz findet oder für sie eine passende Austauschfamilie gefunden ist, wenn alle nach Irland reisen. Sie lernen in der Geschichte und ihrer Gegenwart sich selbst am „Anderen“, Fremden, Vergangenen zu verstehen, sich auseinanderzusetzen. „Mit jeder Erinnerung, die Menschen miteinander teilen, erzählen sie sich, wer sie sein wollen“ und „Die Erinnerung an das, was Menschen angetan wurde und was ihnen gelungen ist,

schärft die Grundkenntnisse einer menschlichen Welt“, denn „Gedächtnis und Sinnggebung“ – im eigenen kleinen Leben und im kollektiven Mühen – „sind vor allem Erinnerung des Leidens und des Lebensgelingens“ (ebd., 2). Ein chronologisch voranschreitender Geschichtsunterricht ist dafür oft weniger geeignet und auch nicht der Verweis auf angeblich bindende Richtlinienvorgaben, gegen die nicht vorzugehen sei (die sind bedeutend besser als ihr Ruf), und ganz sicherlich sind zentrale Prüfungsvorgaben eher hinderlich, Probleme dann zu bearbeiten, wenn sie auftauchen, nicht dann, wenn sie „dran“ sind und demnächst abgetestet werden sollen.

Für die Bewältigung der riesigen Zukunftsprobleme, die wir unseren Kindern aufgebürdet haben, mag die Belehrung über die Übel dieser Welt gespickt mit ungeheuer viel Sachwissen wichtig sein – noch wichtiger scheint mir die Stärkung der Überwindungskräfte, die aus solcherart erlebter Teilhabe durch Verantwortung erwachsen: Tatkraft und Zuversicht, Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit, Ausdauer und Gründlichkeit, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft, Toleranz und Urteilskraft, Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit, Mut und Widerstandskraft im Umgang von Menschen mit Menschen und bei der Aneignung von Sachen.

### *3.5 Verantwortung für das, was mir und uns wichtig ist in Kultur, Religion, Ästhetik – Verantwortung auch für das Gute Leben*

Diese Verantwortung reicht von den täglichen Umgangsformen bis zur Wertschätzung und Neuschaffung von Ritualen, von der liebevollen Gestaltung von Glückwunsch- oder Weihnachtskarten bis zur Planung großer Feste, von Werkstattprojekten und Ausstellung von Leistungen bis hin zur Kunstsammlung einer Schule und der Teilhabe an einer übergreifenden Kultur, damit die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen dereinst „selbstbewusste deutsche Kosmopoliten werden“ (v. Hentig 1999, 48). Sie reicht vom Gesprächskreis über die kleinen Nöte und den kleinen Streit bis zu den großen „menschheitlichen Fragen wie Schuld, Gerechtigkeit, Verhängnis, Gnade, Befreiung, Würde, Ursprung und Ende des Menschen“ (Steffensky 2000, 7). Für die Bewältigung der damit verbundenen Aufgaben scheint mir die Fähigkeit, für sich selbst – für die eigene Existenz und für das eigene Glück – einzustehen, besonders wichtiges Richtziel.

Die Kultur einer Schule kann man erkennen an ihren alltäglichen Ritualen, an dem verlässlichen Jahresrhythmus von immer Wiederkehrendem neben

Neuem; an den regelmäßigen Festen, die sie feiert: im Kleinen in der eigenen Gruppe – mit den Eltern – im Kolleginnen- und Kollegenkreis – in der ganzen Schule – an alljährlichen Projektwochen – Sport-Spiel-Tagen – Matineen und dergleichen mehr. An all dem teilzuhaben, zunehmend hineinzuwachsen, Jahr für Jahr andere, erweiterte Aufgaben dabei zu übernehmen, mitzugestalten und schließlich das Abschlussfest zur eigenen Schulentlassung als Fest der gesamten Schule ganz selbständig zu planen und durchzuführen, gibt dem Leben in der Schule Struktur und dem Einzelnen das Gefühl: ich gehöre hier dazu, hierhin... Ein wenig übernimmt Schule als Lebensraum hier auch ein Stück weit die Verantwortung für das, was uns in einer säkularisierten Welt, in der die Religionen und Kirchen in ihrem Einfluss auf das Leben zurückgedrängt werden, verloren gegangen ist.

Die Kultur einer Schule kann man daran erkennen, wie sie mit den Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler umgeht, schließlich wird in der Schule unendlich viel geleistet. Die erbrachten Leistungen werden in den meisten Schulen immer noch mit denen der anderen verglichen, gemessen und gewogen sozusagen, mit einem Stempel versehen und zurückgegeben. Sie können so – außer individuell in Noten und Zeugnissen – wenig wertgeschätzt werden und verschwinden in der Regel für immer von der Bildfläche. In unserer Schule werden Leistungen ausgestellt auf der Schulstraße, den Eltern auf Elternabenden präsentiert, in „Dichterlesungen“ der Kleinen oder öffentlichen Vorträgen der Großen anderen zugänglich gemacht. Sie werden als Jahresarbeiten ausgestellt, als Theateraufführungen sichtbar gemacht, auf Festen präsentiert. Inzwischen gibt es zur Sammlung von Leistungen für individuelle direkte Leistungsvorlagen in „Portfolios“ interessante Erfahrungen und erste Forschungsarbeiten vor allem aus den USA, jetzt aber auch bei uns. Die Diskussion geht dahin, ob damit nicht die simple und oft aussagenleere Vergleichbarkeit durch einfache Noten eines Tages durch die Unvergleichbarkeit der eigenen Sammlung, der sichtbar gemachten, für alle objektiv nachprüfbar Leistungen also, ersetzt werden kann. Wobei diese individuellen Leistungsvorlagen ja durchaus auch Testergebnisse aus Vergleichsarbeiten aller Art enthalten könnten: als eine unter vielen Leistungsergebnissen. An dieser Frage arbeiten wir gerade in unserer Schule auf unserem Schul-weiter-entwicklungsweg.

Die Kultur einer Schule zeigt sich in ihrem Begriff von Kultur. Wenn sie die Verschiedenheiten ihrer Kinder und Jugendlichen nicht nur hinnimmt, sondern annimmt, als Bereicherung empfindet, stolz auf ihre Buntheit ist, wenn sie jedem Kind dabei helfen will, Verantwortung für sich selbst, für andere, für die Welt, für die eigene Geschichte in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

zu übernehmen. Wenn sie bewusst UNESCO-Projektschule ist, muss sie erschrecken bei der Diskussion um die „Deutsche Leitkultur“. Wird Neslihan aus meiner Gruppe je dazugehören, zu den „Wir Deutschen“? Nesli spricht weder wirklich Deutsch noch Türkisch, ihre Eltern sind bereits in ihrer Kindheit als verfolgte armenische Christen nach Deutschland gekommen, sie „lebt türkisch“ nach vielen „Sitten und Gebräuchen“, jedoch nicht allen, weswegen sie von der türkischen Bevölkerung in Bielefeld nicht wirklich angenommen wird. Sie spricht auch Türkisch nicht perfekt, schriftlich kann sie sich nur in Deutsch ausdrücken, und das sehr schlecht. Ihr Vater verdient sich kärgliches Geld nicht immer auf steuerlich ganz legale Weise, ihre Mutter versorgt in zwei Zimmern 3 Kinder und spricht kein Wort Deutsch – ab und zu geht sie putzen. Ihrem Pass nach ist Nesli längst „Deutsche“, dem Zuwanderungskonzept nach dürfte sie es eigentlich nicht sein. Beheimatet ist sie nirgends in diesem Europa.

Nach der Öffnung zu Vielfalt in der Gruppe, in der Schule – aber doch auch in der Stadt, im Land, in Europa – muss „deutsche Leitkultur“ die Vielfalt doch wieder einschränken auf Einfalt hin. Nach einer Definition von Christian Thomas ist „Kultur (...) von allem Anfang an (...) die Bleibe des Nicht-Normativen, die Heimat des Heterogenen, die Garantie anerkannter Mannigfaltigkeit. Das Asyl, das die Kultur bietet, ist die gewöhnliche Vielfalt und (...) vielleicht sogar die kunstvolle Vielheit.“ (Thomas 2000) In ihr liegt „eine aufreißerische Vorstellung vom Leben“ und sie ist dort am stärksten, „wo sie in der Revolte leb(t)en gegen die Korruption der Gegenwart“ (Steffensky 2000, 5).

Vielleicht können wir in dem Bereich dieser Verantwortung sogar noch einen Schritt weiter gehen und über die Forderung von Fulbert Steffensky nachdenken: „Es ist Zeit, in unserer Gesellschaft das zu retten, was sich nicht funktional rechtfertigen läßt. Es ist Zeit, für die Dinge einzutreten, die keine Zwecke haben, für das Spiel, für die Musik, für die Gedichte, für das Gebet, für das Singen, für die Stille, für alle poetischen Fähigkeiten des Menschen. Sie haben keine Lobby, und sie bringen keine Profite. Aber sie stärken unsere Seelen. Wir lernen in ihnen loben, und wir lernen weinen. Wir lernen unsere Seele.“ (6) – darin vor allem sehe ich einen Beitrag zur emotionalen Entwicklung und Stärkung von Menschen.

#### 4 Schluss

Natürlich ist es zunächst Aufgabe des Elternhauses, Kinder und Jugendliche Verantwortung in der beschriebenen Form erfahren und einfühlend zu lassen, ihnen Vorbild zu sein, sie in verantwortlichem Handeln zu begleiten, damit sie daran Maßstäbe gewinnen für ihren Umgang mit anderen Menschen und mit der sie umgebenden Natur, Maßstäbe für ihre Erinnerungen und die der Welt, für ihre Arbeit und für das Leben in der Gemeinschaft – aber ist es nicht ebenso natürlich Aufgabe der Schule? Machen wir also die Schule zu einem Ort, an dem Kinder und Jugendliche ihre emotionalen, sozialen und kommunikativen Möglichkeiten bilden können – zu einem Lebens- und Erfahrungsraum, in dem Teilhabe an der Welt durch die Übernahme von Verantwortung für die Welt geschieht und die dafür notwendigen Werte erfahren, angeeignet, verinnerlicht werden können und genug an Mut, Kraft und Zuversicht bleibt, sie gegebenenfalls gegen jene zu verteidigen, die sie täglich – in Springerstiefeln, aber auch in Kaschmiranzügen und nicht selten in unseren Schulhäusern – missachten.

#### Literatur

- Bueb, B. (2006): Lob der Disziplin. Berlin.
- Fauser, P. (1992): Kann die Schule zur Verantwortung erziehen? In: Verantwortung. Jahresheft des Friedrich Verlags 1992.
- Greffrath, M. (2000) in: DIE ZEIT 46 vom 9.11.2000.
- Hamburg, M. (1998): Youth Violence is a Public Health Concern. In: Elliott, D./Hamburg, B. A./Williams, K. R. (Eds.): Violence in American Schools. New York.
- Hentig, H. v.: (1998): „Bildung und Wissenschaft dürfen nicht instrumentalisiert werden“, zit. nach Vereinigung der deutschen Landerziehungsheime (LEH) (Hrsg.) (2000): Herausgefordert – Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. 2. Große Mitarbeitertagung aller Landerziehungsheime vom 2.-5.11.2000 in Heidelberg. Dokumentation. Stuttgart: LEH, 26.
- Hentig, H. v. (1999): Ach, die Werte. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München; Wien: Hanser.
- Hentig, H. v. (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein. München; Wien: Hanser.
- Postman, N. (1997): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München: dtv.
- Schütte, M. (1998): Expedition in die eigene Kindheit. Biografisches von 15- bis 16-Jährigen. In: Zukunft. Schüler-Jahresheft des Friedrich Verlags 1998, 24-26.
- Steffensky, F. (2000): Wie retten wir unsere Träume. Der Zusammenhang von Spiritualität und Gerechtigkeit. Vortragsmanuskript In: Vereinigung der deutschen Landerziehungsheime (LEH) (Hrsg.): Herausgefordert – Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. 2. Große Mitarbeitertagung aller Landerziehungsheime vom 2.-5.11.2000 in Heidelberg. Dokumentation. Stuttgart: LEH.
- Christian T. (2000): Goethes Tiegel. „Deutsche Leitkultur“: Zum Phänomen einer Subkultur. In: Frankfurter Rundschau vom 31.10.2000.
- Thurn, S. (1999): Der bescheidene Traum vom kleinen Glück im globalisierten Schrecken. 13-Jährige und ihre Zukunftsvorstellungen. In: Arnold, U./Meyers, P./Schmidt, U. C. (Hrsg.): Stationen einer Hochschullaufbahn. Festschrift für Annette Kuhn zum 65. Geburtstag. Dortmund: Edition Ebersbach, 197-212.