

Krisen von Schule und natürlich auch Musikunterricht

Herbeigeredet, eingebildet, echt und verheimlicht

Rainer Dollase

Das aktuelle Medienbild von Kindheit und Jugend ist zur Zeit eher trübe. Es kreist um Gewalt, Rechtsradikalismus, Drogensucht, Chaos an Schulen, Schulstreik, Horrordocs und Egoismus. Das Medienspektakel, bestens geeignet, die Voyeure im Publikum zu bedienen, wird durch Binsenweisheitler aus der Fachwelt angereichert, die die Schuldigen am angeblich desolaten Ist-Zustand von Kindheit und Jugend fix dort outen, wo man sie immer schon vermutet hat: bei der längst ins Gerede gekommenen und überholten Institution Familie, bei den dummbaseligen Eltern, die Kind und Kegel einem übergroßen Leistungsdruck aussetzen und sowieso alles falsch machen, bei der Einzelkind-Kindheit, mit der natürlich nur verwöhnte Egozentriker produziert werden und – ei freilich – beim bösen Fernsehen. Die ach so abgerundete und süffige Diagnose hat nur ein paar kleine Schönheitsfehler: z. B. ist der Zusammenhang zwischen Symptomen und deren Ursachen nicht bewiesen bzw. mit herkömmlicher Forschung nicht beweisbar oder aber, die behaupteten Zustände von Kindheit und Jugend betreffen lediglich kleine Miniprozentsätzchen bzw. sind empirisch überhaupt nicht bewiesen, und schließlich werden bestimmte mögliche andere Ursachen geflissentlich übersehen. Schönheitsfehler von so entstellendem Charakter, daß das gesamte Horrorszenario ein Trugbild sein kann.

Die Unbekanntheit der echten Krisen

Das Fatale an herbeigeredeten und eingebildeten Krisen ist, daß die echten Krisen verheimlicht werden. Wie gefährlich, wenn man auf die falsche Diagnose hin an Schule und Unterricht herumbastelt. Das wird – landauf landab – unter dem Motto „veränderte Kindheit und Jugend – veränderte Schule“ ja recht häufig getan (Dollase, 1991), sogar – oder besser: erst recht? –

der Musikunterricht will in irgendeiner Form auf die „gewandelte“ Kindheit reagieren. Ein zweifelhaftes Bild vom Nachwuchs, eine gar falsche Grundlage führen aber jede Schul- und Unterrichtsreform ad absurdum.

Grundlegende Zweifel an den medial gehätschelten und in Teilen der Wissenschaft verbreiteten stromlinienförmigen Szenarien bleiben erst recht bestehen, wenn man dem schlüpfrigen Boden einer leichtfertigen, weil empirisch ungetesteten Behauptungs- und Vermutungspädagogik vertraut. Die Veränderungsbedürftigkeit von Schule und Unterricht müßte statt dessen exakt bewiesen werden, Krisen müßten empirisch belegt, die Wirkung von Reformmaßnahmen vor ihrer allgemeinen Einführung getestet werden. Man sollte sich nichts vormachen: das geschah bislang nie, es wird zukünftig nicht geschehen oder wenn, dann zwangsläufig stümperhaft, weil es niemand zu wollen scheint. Wünschenswert wäre es natürlich.

Man kann hin und wieder empirisch bewiesene Zipfel einer ganz anderen Wahrheit über die heutige Jugend zu fassen bekommen. Die Legende vom schädlichen Einfluß der Einzelkindsituation etwa ist eine Zeitungsente. Nach nationalen wie internationalen Forschungen bleibt aber auch nichts vom häßlichen Image des Einzelkindes übrig, eher lassen sich einige Vorteile, selbst im sozialen Verhalten, erkennen (Falbo & Polit, 1986). Oder: aktuell völlig undiskutiert bleiben Studien über massive IQ-Gewinne der Jugend in den Industriestaaten (Flynn, 1987). Kinder und Jugendliche heute haben im Schnitt einen um bis zu 20 IQ-Punkte höheren Durchschnittswert als Kinder und Jugendliche in den 50er Jahren. Und in der Schule (nicht im Elternhaus) wird von ihnen mehr verlangt als jemals zuvor in diesem Jahrhundert – jedenfalls ist das für den Mathematikunterricht in der Grundschule bewiesen (Klaus, 1981). Oder: elterliches Verhalten ist eindeutig abhängig von Eigenheiten des Kin-

des, z. B. der angeborenen Temperamentausstattung – nur der oberflächliche, pseudowissenschaftliche Umfrageblick schließt aus Parallelen zwischen Elternverhalten und Kindverhalten auf ein einseitig kausales Verhältnis – (Dollase, 1985). Der Familienzerfall, geradezu wollüstig beäugt und von gewissen Kreisen scheinbar herbeigeseht, trifft nach der jüngsten DJI – Studie nur ca. 15% Kinder (das hätte man übrigens bei einem Blick ins Statistische Jahrbuch ebenfalls ahnen können) – der „Rest“, also ca. 85%, lebt in der traditionellen Erstfamilie (Nauck, 1991). Und so weiter...

Wenn schon die Medien oder die Schimäre „aktuelle pädagogische Diskussion“, hinter der sich streberhafte Leithammel und eine führungsbedürftige Schafherde verbergen, ein hochselektives, überzeichnetes und verzerrtes Bild von Kindheit und Jugend kolportieren – wie ist es dann aber mit den Klagen der Lehrkräfte über einen desinteressierten, verhaltensgestörten Nachwuchs, der kaum noch zu unterrichten sei? Müßten die Praktiker es nicht besser wissen?

Vermutlich: nein. Die weitaus meisten kennen nur sich und ihre eigene, solipsistische Unterrichtsrealität, nicht einmal jene ihrer KollegInnen an derselben Schule, d. h. sie müssen auf eine egozentrische Praxiserfahrung rekurren, die weder verallgemeinert noch kommunikel gemacht werden kann. Was die KollegInnen sagen, was ihre Praxis sei, das ist sie realiter noch lange nicht. Wenn zehn behaupten, sie gingen mit den SchülerInnen „partnerschaftlich“ um, dann tun es tatsächlich im Lehrbuchsinne zwei, drei machen einen laissez faire – Unterricht und fünf sind bis zur Erstreckung autoritär (sie verpacken ihren Despotismus lediglich in lauter honigsüße Vokabeln). Daß ein nennenswerter Teil der KollegInnen tatsächlich Schwierigkeiten im Unterricht hat, ist unbestritten. Wer allerdings hin und wieder eine Hospitationsreise durch die Schulen der Region machen kann und darf, der kann schnell

und glasklar erkennen, was im positiven wie abschreckenden Sinne bei den gleichen Randbedingungen möglich ist.

Die Varianz der Unterrichtsrealität ist derart riesig, daß man es gelegentlich nicht für möglich hält. In der einen Musikstunde eines 6. Schuljahrs einer Großstadthauptschule herrscht das pädagogische Paradies: die Kinder sind extrem ruhig, nicht ängstlich, aber doch mit einem gewissen Respekt vor der Lehrerin ausgestattet und gehen gerne bis gutwillig auf die Unterrichtsinhalte ein. In einer zweiten Stunde eines 6. Schuljahres, knappe 10 km weiter mit nahezu identischem Einzugsbereich, ist ein „normales“ Unterrichten nicht möglich, die Schüler prügeln sich, spielen Karten, unterhalten sich und schreien durch die Klasse. Die Lehrerin läßt alle paar Minuten eine allgemeine Ermahnung ab und macht ansonsten mit zwei, drei zufällig ansprechbaren Kindern so eine Art Musikunterricht. Und sagt anschließend treuherzig zum Psychologen: „Die Zunahme der Verhaltensstörungen heute kann man in dieser Klasse gut beobachten.“

Man muß sich wundern, daß dort, wo im Umgang mit der Jugend Probleme erfahren werden, nicht zunächst die Ursachen vermutet werden, sondern daß die Suche nach Sündenböcken in der Ferne startet. Das ist

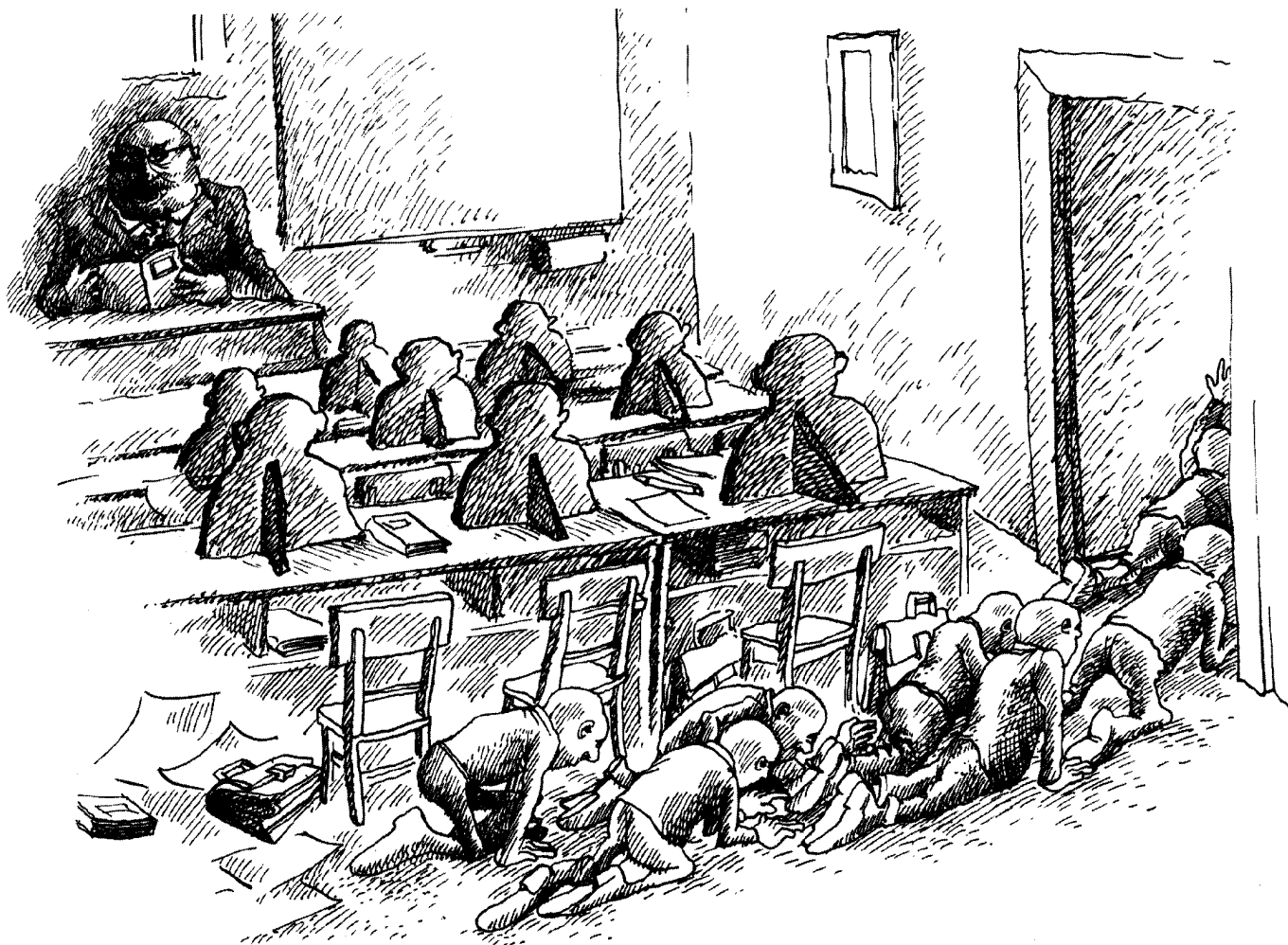
normal insofern, als man es z. B. Lehrkräften, Sozialpädagogen oder auch Eltern psychologisch nicht verübeln kann, daß sie sich nicht öffentlich als Versager bloßstellen. Jeder Mensch schließlich ist zu bedingungslosem Selbstwertschutz (Stahlberg, Osnabrügge, & Frey, 1985) gezwungen (oder?).

Wundern darf man sich aber über das seit langen Jahren andauernde Schweigen einer wirklich kritischen Schulforschung, i. e. einer, die mit wirkungsvollen und beweiskräftigen Methoden nach den *schulischen* Ursachen für Chaos, Orientierungslosigkeit und Gewalt fahndet und die dabei nicht mit ideologischen Scheuklappen im Schulsystem herumtrabt. Eine solche Forschung müßte auch Erlaßtexte, Richtlinien, Schulleitungen und Lehrerverhaltensweisen Lügen strafen können, sie müßte auch schon mal unangemeldet den Unterricht beobachten dürfen, SchülerInnen wie Eltern über die Qualität von Lehrkräften befragen, Experimente mit Versuchs- und Kontrollgruppen durchführen können und dabei weder progressive noch konservative heilige Kühe schonen.

Das Schweigen der Forschung wird partiell verständlich, wenn man weiß, daß eine

solche weder von Ministerien noch Berufsverbänden zugelassen wird. Sie sind offenbar an der Prüfung möglicher, ihnen unangenehmer Wahrheiten nicht interessiert – was seit langem dokumentiert ist (Avenarius, Ingenkamp & Otto, 1980). Statt dessen fallen sie gemeinschaftlich über vorsichtige QuerdenkerInnen her, weil nicht sein kann, was nicht sein darf. Die mutige Grüne Beate Scheffler, selber Lehrerin und Mutter, hat die Vehemenz des Aufschreis von Ministerien, Berufsverbänden und pseudoprogressiver Presse kürzlich zu spüren bekommen, als sie einen möglichen Zusammenhang zwischen „progressiver“ Erziehung und dem vermeintlich wenig erfreulichen Zustandsbild heutiger Jugend in Erwägung gezogen hat. Unsere Fachöffentlichkeit mag sich zwar gern am Bild des kranken Schülers oder kranker Jugend zu Hilfeleistung anregen, mag aber nicht hören, daß die Krankheit zumindest teilweise von einer kranken Schule oder gar just von den gesellschaftlichen Strukturen, die sie als Fortschritt feiert, verursacht sein könnte.

Es wird Zeit, daß in Fragen von Erziehung und Bildung eine neue gedankliche Freiheit Oberhand gewinnt. Unterricht muß zu-



Ohne Worte

erst an seinem *Effekt* auf das seelische, geistige, soziale und körperliche Wohlbefinden aller Beteiligten gemessen werden und nicht etwa nur an der Erfüllung der Kriterien bloß erdachter pädagogischer Kunstfiguren. Es ist dekadent, wenn der Effekt von Unterricht nicht zur Bewertung seiner Güte herangezogen wird, sondern womöglich nur seine Kompatibilität mit den Launen der jeweils „aktuellen pädagogischen Diskussion“.

Wie erzeugen wir auch im Musikunterricht mehr Sinnlosigkeit?

Wenden wir uns nun in Ausschnitten der hypothetischen Veränderungsbedürftigkeit von Musikunterricht zu. Ich unterlasse es, mehr Musikpsychologie zu fordern, weil es dem Gebot des fachspezifischen Egoismus entsprechen würde. Die Lehrpläne sind ohnehin zu voll, Schulzeitverkürzungen im Gymnasium stehen an, Entlastung von Ballast, Aktualisierung statt Erweiterung der Curricula sind die eher naheliegenden Aufgaben. Nicht alles, was im Leben interessant ist, muß auch in der Schule behandelt werden. Ich beschränke mich auf die gestiegene Lustlosigkeit der Schülerschaft in punkto Schule, die auch vor dem Musikunterricht nicht halt macht.

Ausgangspunkt ist eine Paradoxie: Bereits 1985 berichteten Allerbeck und Hoag über einen interessanten Wandel in den Einstellungen Jugendlicher zur Schule (Allerbeck & Hoag, 1985). Im Jahre 1962 gingen rund 70 bzw. 80% der SchülerInnen „gern“ oder „sehr gern“ zur Schule, 1982 waren es nur 42,5% bzw. 43,7% (jeweils Jungen/Mädchen). Paradox, weil Schule im Jahre 1982 – von außen betrachtet – um ein vielfaches humaner, interessanter, weniger streng war als zwanzig Jahre vorher. So jedenfalls die offizielle Lesart, da nach jahrzehntelanger ständiger Reform des Schulwesens sich ja vieles gebessert haben muß. Offenbar aber hat man insbesondere den Schulfrust gefördert. Auch eine Schülerstudie von Czerwenka u. a. (Czerwenka, 1990) ermittelt schlechte Noten für deutsche Schulen – außer in die Grundschule geht man – auch verglichen mit anderen Ländern – eher ungern in die Schule. Eine weitere Paradoxie: In der neuen Shell Jugendstudie – methodisch wie immer musterergütig angelegt (ein derart sorgfältig angelegtes Pendant als „Schulstudie“ wäre dringend nötig) – hat man auch nach den Lieblingsfächern in der Schule gefragt (Todt, 1992). Abgesehen von den immer noch typischen Geschlechtsunterschieden ist verblüffend, daß das Fach Musik z. B. bei den Jungen (West) deutlich unbeliebter ist als Mathematik. Obwohl – wie bekannt – Musikhören gerade bei Jugendlichen (auch männlichen) eine recht beliebte Frei-

zeitätigkeit ist (Lüdtke, 1992). Solche Zahlen irritieren – wie auch die Desinteresse signalisierenden Ergebnisse gezielter Umfragen zum Musikunterricht – weil hier ein hartes und trockenes Leistungsfach ein musikalisches „Nebenfach“ mit deklarierendem emotionalen Bezug in der Gunst der Schüler aussieht. Bei Schülerinnen ist es zwar umgekehrt, aber sie favorisieren Musik als Lieblingsfach nicht so zahlreich wie umgekehrt Jungen die Mathematik.

In der modernen Motivationspsychologie ergibt sich ein wie auch immer geartetes Interesse an einem Gegenstand aus einer Reihe kompliziert miteinander verschachtelter und subjektiv sinnvoller Überlegungen, kurz: es muß Sinn machen, einen Wert darstellen, man muß diesen Wert erreichen können und sich z. B. auch für fähig halten, gesetzte Ziele erreichen zu können. Eine schlichte, klare, sinnvolle und den Schülern leicht vermittelbare Kosten – Nutzen-Bilanz einer interessierten Teilhabe an Musikunterricht müßte Unlust verringern. In der Vermittlung eines leicht faßlichen Sinns von Schule taten sich frühere Generationen von Lehrkräften offenbar leichter als unsereins.

Ohne die geforderte Grundlage einer kritischen, empirischen Studie zum Musikunterricht vermute ich exemplarisch drei systemimmanente Mit-Ursachen (nicht mehr) für den Motivationsverlust: der Sinn des Musikunterrichts bleibt den SchülerInnen unklar, die moderne Gesprächsdidaktik macht ihn zum „Laberfach“ und er ist als PR-Agent der Subventionskultur auszumachen. Der Musikunterricht steckt – wie ein paar andere Fächer auch – in der Schwierigkeit, den SchülerInnen den Sinn und Nutzen so mancher seiner Inhalte fürs spätere Leben deutlich zu machen. Das liegt nicht nur in der Natur der Sache, z. B. dem relativ schmalen Berufsfeld Musik und dem Verlust des schulischen Vermittlungsmonopols für musikfachliche Information, sondern sicher auch an ein paar stillschweigend und augenzwinkernd verheimlichten Begründungskrisen und -widersprüchen. Man kann gerade den nachdenklichen Kindern und Jugendlichen nicht allen Ernstes weismachen, Musikunterricht diene der Freude und dem Spaß, der emotionalen Bereicherung – was sollen dann Leistungsdruck und Zensurengebung? Man kann nicht, ohne rot zu werden, behaupten, jeder könne im späteren Leben von einem guten Musikunterricht profitieren – jeder Steppke kann beobachten, daß man auch ohne fundierte Kenntnisse Spaß an Musik, am Leben, Erfolg im Beruf etc. haben kann. Man wird durch Argumentationsklimmzüge die relative Unwichtigkeit der fachlichen Inhalte nicht verheimlichen können. Als Ausweg bleibt z. B. Ehrlichkeit: Musikunterricht als Möglichkeit für Interessierte, den Notenschnitt zu heben oder

schulischen Leistungsdruck erträglicher zu machen, weil sich ohnehin vorhandene Neigung mit lästiger Profilierungsnotwendigkeit verbinden läßt. Oder rigorose extrinsische Motivierung: das Fehlen musikalischer Bildung ist später blamabel (wirklich?) – wer ein Instrument spielen kann, macht nicht nur sich, sondern auch anderen eine Freude – er erntet Anerkennung – im Orchester oder Chor erlebt man die Gemeinschaft, Abwechslung, Beifall – etc. Oder Anstiftung durch Begeisterung: Lehrkräfte, die sich mit Haut und Haaren der Musik verschrieben haben, unterrichten merkwürdigerweise nur interessierte SchülerInnen... Die sich ausbreitende und lähmende Sinnentleerung wird nur dadurch gestoppt, daß man ausführlich, kind- und jugendgemäß alle Fragen nach dem warum, wieso und weshalb beantwortet (und dann erst diskutiert). Und Inhalte entfernt, für die solche *einsichtigen* Antworten nicht gegeben werden können. Die schamhafte Verleugnung der utilitaristischen Natur des menschlichen Lernens, so meine These, ist ein Beitrag zur Sinnentleerung von Schule.

In vielen Bundesländern wird seit geraumer Zeit die „Leistung in der mündlichen Mitarbeit“ (d. h. in der Praxis: hat sich gemeldet und was gesagt) in erheblichem Maße zur Notenfeststellung herangezogen. In Fächern, in denen es weder schriftliche noch mündliche Einzelprüfungen gibt, sind stille oder gehemmte SchülerInnen grundsätzlich benachteiligt und durchsetzungsfähige SchwätzerInnen kraß begünstigt – obwohl das Persönlichkeitsmerkmal der „Talkshoweignung“ nichts mit Leistung zu tun haben muß und z. B. in der Universität überhaupt keine Rolle spielen kann. Und selbst in modernen Berufen, die ja angeblich immer kommunikativer werden sollen, ist in Sitzungen oder Konferenzen nicht orale Durchsetzungsfähigkeit, sondern konstruktive Einfügung in die Gruppe und fachliche Fähigkeit verlangt. SchülerInnen und StudentInnen sprechen treffend von „Laberfächern“ – zu denen der Musikunterricht oft gezählt wird. Denn im Verein mit der Methode eines „Erarbeitungsunterrichts“ (Grell & Grell, 1979) bzw. des lockeren „Unterrichtsgesprächs“ bzw. der fragwürdigen Lehre, daß nicht das „Produkt“, sondern der „Prozeß“ entscheidend sei, und der ebenso leichtfertigen Ansicht, daß man sich als Lehrkraft „zurücknehmen“ müsse etc. pp, ist in der Tat kein struktureller Unterschied mehr zwischen Talkshow und Unterricht gegeben. Bis auf einen: die oralen Beiträge sind in jeder Stunde ein Versuch, den schulischen Existenzkampf zu bestehen. Es muß z. B. Interesse am Unterrichtsgegenstand geheuchelt werden, weil jeder Beitrag zugleich notenrelevant ist. Da die labiale und linguale Leistung den Einzelnen zugerechnet



Musiklehrer, gelungene Aufführung eines Schulorchesters leitend

wird, ist von derartigem Unterricht auch kein sozialer Lerneffekt zu erwarten (oder gar Gruppeneinfügung) – im Gegenteil: nach der Notenbekanntgabe stehen Schlangen vor dem Pult, die schonungslos (in früheren Zeiten als Denunziation von Lehrern und Schülern absolut geächtet) die Lehrkraft bedrängen à la „Warum hab ich ne 4, der xy hat ne 3 und hat sich viel seltener als ich gemeldet?“ Eine der heimlichen Botschaften des Talkshow – Unterrichts (die vermutlich am meisten verbreitete Form des Unterrichts (Hage, Bischoff, & Dichanz, 1985)) ist „rigoroser oraler Konkurrenzkampf“. Die anderen: „Es kommt nicht darauf an, daß wir etwas lernen, sondern nur, daß wir reden können.“ (Das Ziel des Duschens ist nicht das Sauberwerden, sondern das Duschen = milde Form der Prozeßorientierung von Unterricht) und: „Was richtig ist, ist nicht wichtig – Hauptsache wir haben eine Meinung.“ und: „Die Lehrkraft sagt nicht, was das hier soll, was wir können müssen, sie bringt uns nichts bei, weil wir es selbst herausfinden müssen, und will auch nicht wissen, ob wir es können.“ Sind das nicht ideale Bedingungen, um Zweifel am Sinn von Unterricht und Schule zu wecken? Wie wohltuend, wenn Lehrkräfte deutlich deklarieren, was gelernt werden soll, wie man es am schnellsten lernt, gut erklären können, und

freundlich klarmachen, welche Schülerbeiträge richtig sind und welche zwar verständlich, aber aus welchen Gründen auch immer hier gerade nicht zutreffen. Und die selbstverständlich eine treffende Zusammenfassung am Ende der Stunden selber vortragen können, damit jeder weiß, was Sache ist. Man kann sich vorstellen, warum Mathematik keineswegs so unbeliebt ist. Man braucht als SchülerInnen nicht lange, um zu erkennen, daß der Musikunterricht eine Art PR – Agentur für Klassik CDs, Opernhäuser und Kammerorchester ist. Im Sinne der „Schülerorientierung“ werden zwar – also nur als pädagogischer Trick und damit verlogen – schon mal Schlager, Rock und Rap besprochen, aber der erigierte pädagogische Zeigefinger läßt sich auch dabei nur halbherzig verhüllen. Ohne implizite Beleidigungen von SchülerInnen und ihrem Herkunftsmilieu wird man einen einseitig an einer spezifischen „taste culture“ orientierten Musikunterricht nicht mehr durchhalten können. Der PR-Musikunterricht als Anwalt der gehobenen Kultur des Bildungsbürgers steht dann im Widerspruch zu den propagierten Zielen einer pluralistischen Gesellschaft: niemand sollte wegen seines Aussehens, seiner Haar- und Hautfarbe, seiner Kleidung, seines persönlichen Geschmacks und seiner weltanschaulichen Überzeugungen diskriminiert werden. Unser

Ziel heute ist eine humane polykulturelle Welt – auch geringe Abweichungen oder Widersprüche auf dem Wege zu diesem Ziel werden vom Nachwuchs als Inkonsequenz und damit die Sinnlosigkeit fördernd erkannt werden können. Die fabulöse „Qualität“, in der Musik das Banner des Bildungsspiessers, gibt es nur, wenn man die zuvor dafür gesetzten Kriterien aus freien Stücken akzeptiert. Für den klaren Verstand eines unverbildeten Heranwachsenden ist die Behauptung eines objektiv feststellbaren Wertes ein Musterbeispiel für die Bestechlichkeit der Intelligenz im Dienste des eigenen Geschmacks (Dollase, Rüsenberg, & Stollenwerk, 1986).

Drei Vermutungen – gewiß. Aber sie stehen exemplarisch für Überlegungen, denen nachzugehen sich sowohl in der Praxis wie auch in einer kritisch-empirischen Schulforschung lohnen könnte. Statt immer wieder nur das Heil in der Benennung der angeblich wahren Schuldigen außerhalb von Schule oder Musikunterricht zu erwarten.

Literatur

- Allerbeck, K. & Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft? München 1985.
- Avenarius, H., Ingenkamp, K. & Otto, G. (Hrsg.): Forschung und Lehre sind frei... Weinheim 1980.
- Czerwenka, K. u. a.: Schülerurteile über Schule, Frankfurt u. a. 1990.
- Dollase, R.: Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen, Stuttgart 1985.
- Dollase, R.: Kinder und Jugendliche gestern, heute, morgen. In: S. Bäuerle (Hrsg.): Lehrer auf die Schulbank, Stuttgart 1991, S. 10 – 31.
- Dollase, R., Rüsenberg, M. & Stollenwerk, H.: Demoskopie im Konzertsaal, Mainz u. a. 1986.
- Falbo, T. & Polit, D. F.: Quantitative review of the only child literature: research evidence and theory development. 100, 1986, S. 176 – 189.
- Flynn, J. R.: Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. 101, 1987, S. 171 – 191.
- Grell, J. & Grell, M.: Unterrichtsrezepte (1), München 1979.
- Hage, K., Bischoff, N. & Dichanz, W.: Das Methodenrepertoire von Lehrern, Opladen 1985.
- Klaus, F.: Langfristige Veränderung von Risikofaktoren der Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Universität Freiburg 1981.
- Lüdtke, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: J. Zinnecker (Hrsg.), Jugend 92, Vol. 2, Opladen 1992, S. 239 – 264.
- Nauck, B.: Familien- und Betreuungssituationen im Lebenslauf von Kindern. In: H. Bertram (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Vol. 1, Opladen 1991, S. 389 – 428.
- Stahlberg, D., Osnabrügge, G. & Frey, D.: Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: D. Frey & M. Irle (Hrsg.): Theorien der Sozialpsychologie. Vol. 3, Bern u. a. 1985, S. 79 – 126.
- Todt, E.: Interesse männlich – Interesse weiblich. In: J. Zinnecker (Hrsg.), Jugend 92, Vol. 2, Opladen 1992, S. 301 – 318.