

Wolfgang Schindler

Lernen über Andere und sich selbst - Fortbildung

"Seit 1968 versuchen wir im Studienzentrum für evangelische Jugendarbeit in Josefstal, gruppendedynamische Arbeitsweisen in unsere thematisch angelegten Seminare einzuführen". So begannen die Mitglieder des pädagogisch-theologischen Teams des Studienzentrums ihren Bericht über ihr methodisches Konzept des damaligen 3 mal 2 Wochen dauernden "Langzeitprogrammes" für hauptberufliche Mitarbeiter in der Jugendarbeit (Diakone, Sozialpädagogen, Pfarrer). (1)

Es zielte auf Entschleierung von Gruppen- und Teamkonflikten, auf einen emanzipatorischen Lernprozess: Befreiung aus der Abhängigkeit vom Team; über Gegenabhängigkeit und Übernahme von Führungsrollen zur Ablösung von der Gruppe. Diese wurde u. a. auch als Modell der Gesellschaft, als Reproduktion eines Herrschaftsverhältnisses verstanden. Emanzipation "draußen" ermöglichen; darauf zielte insbesondere die "politische Intervention".

Heute, 1986 ist die globale Zielsetzung für affektives Lernen unverändert, zielt auf "Erkennen und Artikulieren der eigenen Interessen und Wünsche, Wahrnehmung der anderen, Klären der Rolle, Erreichen von Rollenflexibilität, Klären von Beziehungen, Handlungsfähigkeit als Gruppe und Bearbeiten von Konflikten". (2)

Freilich sieht die Praxis im mittlerweile 5 mal 2 Kurswochen umfassenden "Berufsbegleitenden Aus- und Fortbildungsprogramm" anders aus, differieren die Zielvorstellungen im Detail.

Eine gewandelte gesellschafts- und kirchenpolitische Situation, andere Teilnehmer und ein anderes Team, neue therapeutische Ansätze charakterisieren die Gegenwart.

Das Gesamtkonzept dieses Berufsbegleitenden Aus- und Fortbildungsprogrammes, als Praxis kirchlicher Bildungsarbeit

haben wir an anderer Stelle ausführlich dargestellt (3). Hier soll untersucht werden, wie wir heute im Vergleich zu früher "gruppendynamische Arbeitsweisen" in das Gesamtkonzept eines Fortbildungsprogramms integrieren, welche Chancen und Probleme sich dabei ergeben. Denn wir vermuten, daß unsere Erfahrungen über unser Haus hinaus von Bedeutung sind, von anderen ähnlich gemacht werden. Mit dieser Darstellung soll daher zu einer umfassend zu führenden Diskussion um eine ganzheitliche kirchliche Bildungspraxis beigetragen werden, ohne hier eine aus Platzmangel nicht leistbare wissenschaftlich fundierte Aufarbeitung zu bieten.

1. Heutige Praxis

Anders als früher betonen wir heute unsere Rolle als Gastgeber in einem für die Teilnehmer fremden Haus stärker, bieten Strukturen: eine einladende Umgebung, die der Mühe der Selbstgestaltung zu Anfang enthebt, Unsicherheit und Angst reduziert. Dies beginnt praktisch bei einem gemeinsamen Essen und setzt sich fort im Angebot eines auf Kennenlernen und Ankommen zielenden Vorschlags für den Arbeitsbeginn. Auch die Vorstellung der groben Rahmenplanung, des Umfeldes des Hauses und des beginnenden Kurses, Erläuterungen zur Vorstellung des Teams über seine Rolle gegenüber den Teilnehmern gehören dazu.

Anders als früher leiten wir diese Gruppen jeweils zu zweit, nicht mehr als Gesamtteam von je zwei Sozialwissenschaftlern und Theologen.

1.1 Selbsterfahrung als Einstieg

Nun bereits zum sechsten Mal beginnt die erste Kurs-einheit (zum Thema "eigene Sozialisation und berufliches Handeln") mit einer dreitägigen Phase analytischer Selbsterfahrung. Nach einer Einstiegsübung, dem Malen eines Bildes über eine Situation aus der eigenen Herkunftsfamilie und der Anregung, sich über diese Bilder auszutauschen,

gilt dann das Prinzip der für solche Arbeit charakteristischen Minimalstrukturierung: die Leiter verweigern das Vorgeben von Arbeitsaufgaben an die Gruppe, greifen nur klärend oder den gegenseitigen Austausch anregend ein, bieten Interpretationen des Geschehens, benennen vermiedene Themen. Für die Gruppe entsteht dadurch die Notwendigkeit, selbst das Geschehen zu bestimmen, Schwellenängste zu überwinden. Dies drückte ein Teilnehmer in einem Traum so aus: "Ich stand auf einem hohen Sprungbrett, am Rand und hatte ein kleines Kind an meiner Hand, ich sollte springen. Aber ich konnte nicht sehen, wohin, ob da unten Wasser war oder nicht." Was er im Traum noch nicht konnte, hatte er nun durch sein Erzählen getan und dadurch der Gruppe einen Weg für die Selbsterfahrungsphase eröffnet. Insgesamt hilft dieser Einstieg zum raschen Erreichen einer Atmosphäre von Offenheit und Vertrauen untereinander, zur bewußten Etablierung von Gruppennormen.

Nach diesen drei Tagen zieht die Gruppe aus der abseits vom Tagungshaus gelegenen Kapelle in einen anderen Arbeitsraum um und plant, ausgehend von den vom Team vorgelegten, in der Kursausschreibung erstmals benannten Themen ihr konkretes Kursprogramm, regelt die Aufteilung verschiedener Leitungsfunktionen: Gesprächsleitung, Protokolle, etc. Diese Planung zielt auch auf die Präzisierung des Arbeitsbündnisses zwischen den Teilnehmern, zwischen Teilnehmern und Team.

Die Arbeit in den folgenden Kurswochen teilt sich in themenbezogene Phasen tagsüber und eine auf Reflexion des sozio- und psychodynamischen Geschehens zielende Phase abends. Damit versuchen wir der bewußt akzeptierten Spannung zwischen inhalts- und gruppenprozessbezogenen Lernzielen zu entsprechen, die das Kursprogramm bereits ausweist: Wissenserwerb über das kirchliche Arbeitsfeld und seine Bedingungen, über die Zielgruppe und ihre Lebenslagen einerseits, Handlungskompetenz zur Umsetzung solchen Wissens in die Berufspraxis andererseits. Damit ist notwendig Arbeit an der eigenen Person, Reflexion und Veränderung ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen erforderlich.

Dieser Zweiteilung entsprechen unterschiedliche Rollen des Teams:

1.2 Sach- und Beziehungsthemen Integration im Spannungsfeld

Tagsüber sind wir aktive Teilnehmer im Lernprozess, die inhaltliche und methodische Arbeitsvorschläge machen, Information einbringen: durch Gesprächsbeiträge, Literatur, Referate, Initiierung und Leitung von Rollenspielen, um unmittelbar praxis- und erfahrungsbezogen zu arbeiten. Auch profilieren wir uns in solchen Phasen immer wieder durch inhaltliche Stellungnahmen, bisweilen sogar kämpferisch. Letzteres wird als "erkennbare kirchenpolitische Position" oft nachhaltig reklamiert, entspricht auch dem eigenen kirchenpolitischen Interesse des Teams.

Zum methodischen Repertoire dieser Tagesarbeitsphasen gehören aber auch Methoden, die dem Umfeld therapeutischer Verfahren, wie etwa Gestaltarbeit, zuzuordnen sind: So beobachteten wir in einem Kurs bei der Darstellung der Lebenssituation Jugendlicher und der darauf abgestimmten eigenen Arbeitskonzeption eine mehrere Tage andauernde angestrenzte, als mühsam empfundene Atmosphäre. Der Gegensatz zwischen dem reklamierten emanzipatorischen Ansatz und dem Versuch, brav der eigenen Arbeitsplanung zu folgen, ungeachtet der eigenen Befindlichkeit, zwang geradezu zum Wechsel der Thematik: Welche Lebensperspektiven habe ich selbst, welche Utopien ermutigen mich beim Handeln? Auf Anregung des Teams gestalteten die Teilnehmer in einer langen Übung einen "Friedhof der begrabenen Illusionen" und einen "Garten der Hoffnung", beide in entgegengesetzten Ecken des Raumes. Im Auswertungsprozeß, der sich über mehrere Tage erstreckte, wurde deutlich, wie wichtig für die Teilnehmer selbst die Befreiung vom moralischen Druck anspruchsvoller Ziele war, die für sie nicht mehr in Verbindung zur erlebten gesellschaftlichen und beruflichen Realität zu bringen waren. Erst als die Ansprüche der

"68-er Jahre" - damals waren die heutigen Teilnehmer gerade 8 Jahre alt - unter der Erde lagen, auf Grabsteinen abgeschrieben waren, konnten im "Garten der Hoffnung" neue, zarte Pflänzchen persönlich verbürgter gesellschaftlicher Utopien wachsen, ja mit ihren Wurzeln sogar bis in den Friedhof hinein reichen.

So war also erst auf dem Umweg über die eigene Befreiung ein Durchbrechen zu emanzipatorischen pädagogischen Ansätzen möglich.

In dieser Tagesarbeitsphase nehmen wir also vielfältige Leitungsfunktionen wahr, die zusammenfassend als "führend, unterstützend, versorgend" charakterisierbar sind. Allerdings begrenzen wir diese Funktionen auf Arbeitsinhalte und -methoden. Denn in der Phase der Vereinbarung über die Teamrolle insistieren wir auf der Wahrnehmung der gruppenprozessbezogenen Leitungsfunktionen wie Entscheidungsbildung durch die Teilnehmer selbst. Damit soll der Entwicklung der gruppeninternen Dynamik breiterer Raum eingeräumt werden, als dies bei der zunächst konfliktärmeren Leitung durch das Team der Fall wäre.

Abends verhalten wir uns deutlich abstinenter:

Zwar nehmen wir weiterhin eine Leitungsfunktion ein, diesmal aber durch Spiegeln und Nachfragen, durch Interpretationsangebote zum Verstehen des Gruppenprozesses und des eigenen Erlebens.

Die Reflexionsphase zielt vor allem auf Selbsterfahrung der Teilnehmer, auf die affektiven Lernzieldimensionen, Leitungskompetenz, Wahrnehmung der eigenen handlungsrelevanten Prägungen und persönliche Weiterentwicklung. Erst in zweiter Linie geht es dann auch um Verstehen und Überwindung von lernhemmenden Faktoren während der Tagesarbeit. Diese regelmäßige Phase am Abend dient der Klärung von Beziehungen, der Rückbesinnung auf zurückliegende Ereignisse des jeweiligen Tages und auf die dahinter wirksamen Ereignisse der eigenen Sozialisationsgeschichte. Dies geschieht durch Bearbeitung der "Hier-und-Jetzt"-Situation und im Transfer auf kurz oder lang Zurückliegendes.

Immer wieder wird in dieser Arbeitsphase auch das Arbeitsbündnis neu thematisiert, unterschiedliche Rollenerwartungen entdeckt, der Weg für eine Neube-stimmung freigelegt.

1.3 Lernergebnisse

Aus der eigenen Beobachtung und dem feed-back der TN folgern wir, daß diese Praxis dem Einzelnen bislang unbewußte Anteile seiner Person und seines Verhaltens zugänglich macht, persönliches Wachstum fördert, Kraft für Neues freisetzt.

Die Arbeit in der Gruppe beinhaltet beides, Phasen der Regression und des Erprobens neuer Verhaltensmöglichkeiten sowie des Erarbeitens neuer Sachinformation. Die Leiter werden dabei oft in der Rolle eines Elternpaares beschrieben, die in diesem von Unsicherheit gekennzeichneten Prozess einen stabilisierenden Rahmen, eine Auffangposition, Sicherheit bieten. Auch das Bild vom "Rabbi", dem anerkannten Lehrer, wurde gebraucht.

Abstinenz des Leiters hat eine katalytische Wirkung, führt zur Entschleierung von Übertragungsgeschehen: Denn Frustration des Wunsches nach Leitung und Anerkennung durch den Leiter führt zu der schmerzlichen Einsicht des Fortbestehens einer kindlichen seelischen Verfassung, dem Gebundensein an Elternfiguren, wie sie das Team darstellt. Daran freilich kann sich ein Schritt heraus aus dieser Abhängigkeit anschließen.

Neben dieser Abstinenz spielt aber auch die Modellfunktion des Leiters eine wichtige Rolle: Erlebbar wird beispielsweise, daß Offenlegung auch aggressiver Gefühle nicht zum Ende, sondern zur Vertiefung der Beziehungen in der Gruppe führt, daß Verbindlichkeit gegenüber Einzelnen und der Gruppe zwar den eigenen Handlungsspielraum begrenzt, aber eben auch Verbindungen schafft. Praktisch wird dieses Thema oft an Auseinandersetzungen über Absenzen einzelner Teilnehmer im Arbeits- oder Freizeitbereich abgehandelt.

Dieses konfrontierende und versorgende Leiterverhalten, im Unterschied zum überwiegend konfrontierenden steht jedoch nicht im Gegensatz zu einer wachsenden Autonomie der Gruppen; Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernprozesses in seinen prozess- und inhaltsbezogenen Phasen erwächst nicht nur aus dem Kampf um die Führung mit dem Team, sondern vor allem auch aus der Klärung des Verhaltens der TN und ihrer Wünsche in der Gruppe, in einem Klima zunehmender Kohäsion.

Die TN bearbeiten neben den ausgewiesenen Sachthemen in dieser Struktur eine Vielzahl von Beziehungsthemen: Neben der Auseinandersetzung mit der (väterlichen) Autorität stehen mit oft höherer Priorität Fragen nach dem Umgang mit Nähe und Distanz, Wahrnehmen (können) Anderer und Wahrgenommen werden (wollen), Geben und Nehmen bzw. Bekommen, Verlieren (wollen) und Siegen (dürfen). Zur Bearbeitung ödipaler Thematik kommen also präödipale Themen hinzu, dominieren.

All dies sind Themen mit hoher professioneller Relevanz für "Beziehungsarbeiter".

2. Reflexionen

Es ist wohl eine Vielzahl von Faktoren für die Veränderungsprozesse ursächlich. Zu klären wird immer wieder neu sein, welche Veränderungen angemessene Reaktion auf veränderte Bedingungen des Praxisfeldes sind, was andererseits schlechende, unbemerkte Anpassung ist.

2.1 Veränderte Gruppen, veränderte Leiter

So gibt es den nahezu als klassisch empfundenen "Aufstand" der Teilnehmergruppe etwa am dritten Kurstag gegen das Team nicht mehr, jedenfalls nicht in Form der offen vortragenen Revolte und Entmachtungsversuchen (wie sie vom alten Team beschrieben wurden). Arbeitsvorschläge des Teams werden in der Regel angenommen. Rivalität einzelner Teil-

nehmer äußert sich selten in Kritik am Team; eher schon in alternativen Vorschlägen zur Kursgestaltung, die dann zu gruppeninternen Auseinandersetzungen führen und als solche auch in der Reflexionsphase besprochen werden. Interventionen etwa, die solche konkurrierenden Vorschläge als Rivalität gegenüber dem Team interpretieren, stoßen oftmals ins Leere, bleiben ohne Resonanz, obwohl sie uns handgreiflich naheliegend erscheinen. Das Bedürfnis der Gruppen nach Nähe und Wärme - um den Preis des Vermeidens von Konflikten - ist ausgeprägt und durch Teaminterventionen, die Konfrontation mit den Leitern beinhalten, schwer zu relativieren. Das vorherrschende Klima ist oftmals symbiotisch, gleichsam "im Ei", dessen Schale nicht zerstört werden soll. Kleinere Ausbrüche trotz allem haben anscheinend eher die Funktion, insgesamt dieses Klima beibehalten zu können. Konflikte mit dem Team zielen eher auf Klärung, wieweit der Einzelne sich diesen beiden Menschen anvertrauen kann.

Aber auch unser Leitungsstil ist gegenüber dem historischen Vorbild verändert:

Soweit rekonstruierbar, dominierte damals, um 1970, ein bewußt kühler, umfassend abstinenter, als abweisend oft empfundener Leitungsstil, der dem Autoritätskonflikt zum raschen Durchbruch verhalf.

Die "politische Intervention" des Teams wird heute nicht mehr praktiziert, die Kursgruppe nicht zuerst als gesellschaftliches Modell und Übungsfeld von Dominanz und Unterordnung verstanden, sondern als Ort der Wiederbegegnung mit den Erfahrungen der Primärgruppe und der Wiederholung solcher Erfahrung. Der Einzelne mit seiner Geschichte, seiner Situation und seinem Veränderungspotential ist mehr im Blick, weniger die (Unter-) Gruppe als politisches Subjekt. Der Konflikt mit äußeren Autoritäten wird vom Team nicht mehr provoziert, da nicht als schlechthin zentral betrachtet. Wenn er jedoch Thema wird, dann nicht als Situation zum Üben von Widerstand, sondern als Chance zur bewußten Wahrnehmung verdrängter Erfahrung.

Das Ausbleiben traditionell vertrauter Reaktionen der Teilnehmer aber rührt im Team immer noch Zweifel, ob man etwa selbst dieses Konfliktthema vermieden habe, verstellt bisweilen den Blick für sanftere Formen von Widerstand oder das noch erforderliche Verbleiben an subjektiv dringenderen Fragen.

Die vorherrschende Zielrichtung der Interventionen hat sich also verändert:

Anregung von Offenlegung der eigenen Situation, Öffnung gegenüber der Situation der Anderen, Benennen von unausgesprochenen Gruppenthemen, Ermutigen zum Erproben von Alternativen, Verzicht auf Provokation durch Verweigern eigener inhaltlicher Beiträge, Schaffung einer Sicherheit vermittelnden Rahmenstruktur.

2.2 Gesellschaftsthemen - Gruppenthemen

Viele Teilnehmer befinden sich zum Zeitpunkt des Kurses in einer krisenhaften Lebensphase: am Übergang vom Jugendlichenstatus zu einem Erwachsenenleben, freilich innerlich nur noch, da sie ja von ihren soziologischen Merkmalen längst als Erwachsene zu bezeichnen sind. Früher dagegen nahmen vornehmlich langjährige Praktiker, ältere Mitarbeiter als Teilnehmer an den Kursen teil.

Dies ist Ergebnis einer sich verändernden Struktur der professionellen kirchlichen Mitarbeiter, aber auch Ausdruck einer gesellschaftlichen Ausdehnung der Jugendphase, bekannt unter dem Schlagwort von der Postadoleszenz.

Beides erklärt geänderte Kursthemen zum Teil, freilich nicht hinreichend.

Mehr Erklärungswert hat wohl die Veränderung gesellschaftlicher Utopien seit der damaligen Konzeptentwicklung. Denn die seinerzeit vorherrschende Auffassung, der Sturz der alten Autoritäten sei möglich und führe zum Aufscheinen einer befreiten Gesellschaft, hat sich als Illusion erwiesen, zumindest in ihrer vorherrschenden Variante einer Nahzeiterwartung. Wozu also heute noch Konflikte anzetteln, wenn der Glaube

an deren Nutzen fehlt? Statt dessen verbreitet sich die Annahme der Hypothese von Habermas, mitten in einer "neuen Unübersichtlichkeit" zu stecken (4). Ja mehr noch, die gesellschaftliche Entwicklung in den industrialisierten kapitalistischen Ländern läßt sich als Entstehung einer narzißtischen Gesellschaft begreifen, die von umfassender Versorgungsmentalität und Konsumismus gekennzeichnet ist. Die Verbreitung von humanistischen therapeutischen Verfahren, die sehr viel mehr als die klassische (Gruppen-) Psychoanalyse Versorgung statt Konfrontation bieten, verleiht dieser Annahme zusätzliche Plausibilität (5).

Deutlich ist mittlerweile sichtbar, daß der autoritäre Charakter nur eine neurotische Ausprägung unter mehreren ist, die ein befreites Leben behindern. Präödpale Traumata werden zunehmend gesehen und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen diskutiert, etwa am Konstrukt des "Neuen Sozialisationstyps". (6)

Zweifelhaft bleibt freilich, ob mit der stärkeren Hinwendung zu intrapersoneller Problematik nicht vorrangig Frustration aus der Erfahrung eigener politischer Ohnmacht überspielt wird. Das Aufscheinen der "Therapiegesellschaft" als Nachfolgeorganisation der 68-er Jahre kann ja so verstanden werden; freilich reflektiert diese These nicht die Chance eben dieser Entwicklung. (7)

Ist die Thematik der Fortbildung diesen Trends gefolgt?

2.3 Didaktische Konsequenzen

Andererseits bleibt fraglich, ob nicht etwa unter der großen Konfliktbereitschaft in damaligen Gruppen präödpale Thematik verborgen blieb; ja mehr noch, ob nicht gar hier Anpassungsleistungen unbeabsichtigt unterstützt wurden, die auf Erfüllung von Versorgungswünschen zielten. Denn denkbar ist, daß gerade die konfliktfreudigen Teilnehmer sich auch der verstärkten Zuwendung der Leiter erfreuten.

Dem entspräche die Versuchung in gegenwärtigen Gruppen, besonders einfühlsame Teilnehmer unbewußt zu bevorzugen und die für die Gruppenentwicklung ebensowichtigen Beiträge von Teilnehmern mit stärkerer Abwehr unterzubewerten.

Gerade unsere verfügbare gruppenanalytische bzw. - therapeutische Kompetenz befördert die sehr behutsame Verwendung von Übungen und Methoden, oft im Gegensatz zu den expliziten Anforderungen der Gruppe. Umfassenden Therapie-wünschen über die thematische Indikation hinaus als auch der Versuchung, sich durch Darauf-Eingehen narzißtische Zufuhr zu verschaffen, widerstehen wir nach Möglichkeit. Kollegiale, professionelle Beratung ist dafür unverzichtbar.

Zu reflektieren ist immer wieder auch die Abhängigkeit der Leiter von dem Gesamteindruck, den ihre Teilnehmer später über sie, ihre Arbeit und das Institut weitersagen. Dies gilt für die Teilnehmer wie die Leiter gleichmaßen. Die naheliegende Tendenz, deshalb Konflikte zu vermeiden, ist fatal, wenn sie unbearbeitet bleibt; ihre Entschleierung andererseits ein wertvoller Lernschritt.

Unser stärker versorgender Leitungsstil unterstützt einerseits die Entwicklung des Ichs, bietet einer Gruppe Chancen, in einem insgesamt 10-wöchigen Prozess Reifungsschritte nachzuvollziehen. "Befähigung zur Selbstorganisation des Lernprozesses" heißt dann, Vertrauen in die eigene Kompetenz des Einzelnen und der Gruppe zu entwickeln.

Idealtypisch führt der Prozess dabei von der Symbiose zur Konfliktfähigkeit (auf der ödipalen Ebene). Dem entspricht auch die inhaltliche Abfolge der Kursthemen und die Gliederung des Arbeitstages in themenbezogene und prozessbezogene Phasen. Letzteres freilich stellt andererseits auch eine Belastung von Teilnehmern und Team dar, die der Wechsel der Interaktionsebenen zwischen den Phasen bedingt. Diese Belastung wird reduziert durch eine nahezu rituelle Regelmäßigkeit des Wechsels, der Phasenabfolge, durch strikte Trennung von Handeln und Reflektieren.

Beides gehört konstitutiv zum Lernfeld Jugendarbeit, muß sich daher im Fortbildungskonzept niederschlagen, bleibt nie spannungs- und widerspruchsfrei. Die bisherige Praxis ist so auch ein ständiges Balancieren, dessen Ende nicht in Sicht kommt.

Anmerkungen und Literatur

1. Pflüger M./Schanz W.
Volk H./Weber G., Gruppendynamische Prozesse
in der Fortbildung von Mit-
arbeitern in der evangelischen
Jugendarbeit
in: Dahm K.W./Stenger H. (Hrsg.)
Gruppendynamik in der kirch-
lichen Praxis
München 1974
2. Programmbeschreibung des Berufsbegleitenden Aus-
und Fortbildungsprogrammes des Studienzentrums für
evangelische Jugendarbeit, 8162 Josefstal
3. Hanusch R., "Professionalität und Identität
Chancen und Probleme von theo-
logischer Bildung für nicht-
theologisch ausgebildete Mit-
arbeiter"
in: Theologia Practica Nr. 1/84
4. Habermas J., "Die neue Unübersichtlichkeit
Die Krise des Wohlfahrtsstaates
und die Erschöpfung utopischer
Energien"
in: Merkur Nr. 1/1985
5. Diese These wurde anlässlich einer Konsultation "Thera-
piemethoden und Fortbildung" im Juli 1986 im Studien-
zentrum Josefstal von M. Horn (GaG, München) vorge-
tragen.
6. Ziehe Th., Pubertät und Narzißmus
Frankfurt/M. 1979
7. Dischner G., Abschied von der Revolution
Politische Erfahrungen und die
Suche nach dem eigenen Weg
in: Affolderbach M./Hanusch R. (Hg.)
Wir suchen das ganze Leben
Wuppertal 1975