
Zusammenfassung

von

Muschhammer (2021): Masterarbeit. Lehrkräfte als Vermittler*innen der 1968er-Bewegung – Eine Oral History-basierte Untersuchung der Gesamtschule in den 1970er- und 1980er-Jahren.

Die 1968-Bewegung stand in den letzten Jahrzehnten vielfach im Fokus wissenschaftlicher Diskurse. Die Historikerin Gilcher-Holtey (2018) geht davon aus, dass die 1968er-Bewegung vielfältige Akteur*innen umfasst, deren Bedeutung für die Bewegung noch nicht ausreichend erforscht wurde. Akteur*innen, welchen die Umsetzung der Ziele von sozialen Bewegungen zuzurechnen ist, bezeichnet Gilcher-Holtey (ebd.) als Vermittler*innen. Diese würden soziale Bewegungen aufrechterhalten, indem sie Impulse aufgreifen, abwandeln und vermitteln. Die oben genannte Masterarbeit knüpft daran an, indem sie Lehrkräfte als Vermittler*innen der 1968er-Bewegung in Betracht zieht und ihre Wirkung auf die Gesamtschule in den 1970er- und 1980er-Jahren analysiert.

In der Pädagogik wurde während der 1968er-Bewegung ein bedeutsames Potenzial für den angestrebten Wandel gesellschaftlicher Strukturen gesehen, da ein Einfluss von Erziehung und Bildung auf gesellschaftspolitische Umstände angenommen wurde (vgl. Keim 2009, 226). So kam es zu einem allmählichen Wandel pädagogischer Ideale. Die pädagogischen Ideale bzw. Erziehungs- und Bildungsziele der 1968er-Bewegung wurden in der Masterarbeit in vier Kategorien zusammengefasst:

1. Demokratisierung – Partizipation und Meinungsfreiheit
2. Antiautorität – Mündigkeit und Emanzipation
3. Politisierung – Kritikfähigkeit und Protest
4. Chancengleichheit – Förderung statt Selektion

Auf bildungspolitischer Ebene spiegelte sich insbesondere das Ideal der Chancengleichheit – im Sinne gerechter Bildungschancen – durch die Etablierung der Gesamtschule als neue Schulform wider (vgl. Behnken/du Bois-Reymond 2020, 163 ff.). Ab den 1970er-Jahren wurden die ersten Gesamtschulen zunächst als Versuchsschulen und ab den 1980er-Jahren schließlich als Regelschulen neben dem dreigliedrigen Schulsystem eingeführt. Dieser

Zeitraum deckt sich mit der Phase, in der junge und von 1968 beeinflusste Lehrkräfte ihre Berufstätigkeit aufnahmen (vgl. Muschhammer 2021, 1+22 f.).

Inwiefern Gesamtschullehrkräfte somit in den 1970er- und 1980er- Jahren durch ihre pädagogischen Ideale als Vermittler*innen der 1968er-Bewegung wirkten, wurde in der Masterarbeit anhand der Oral History-Methode herausgearbeitet. Die Methode umfasst die Durchführung von Erinnerungsinterviews mit Zeitzeug*innen, um subjektive Erfahrungen und Eindrücke über den Untersuchungszeitraum und -gegenstand erfassen zu können (vgl. Wierling 2003, 81). Als Zeitzeug*innen wurden vier Lehrkräfte ausgewählt, die von dem Zeitgeist der 1968er-Bewegung geprägt wurden und während der 1970er- und 1980er- Jahre ihre Lehrtätigkeit an einer Integrierten Gesamtschule in Hamburg aufnahmen (vgl. ebd. 2021, 27 ff.):

Peter Windmüller (geb. 1944) studierte von 1970 bis 1975 Gewerbelehramt und baute damit auf seinem ersten Beruf als Werkzeugmacher auf. Im Studium beteiligte er sich aus zeitlichen Gründen kaum an Aktivitäten der Studierendenbewegung. Den Zeitgeist der 1968er-Bewegung hatte er jedoch bereits zuvor während eines einjährigen Auslandsaufenthalts in Schweden verinnerlicht. Dort herrschte bereits ein fortschrittliches soziales Schulsystem unter antiautoritären Verhältnissen vor. Dies entsprach seiner politischen Haltung, die er selbst als sozialdemokratisch-links verortet (vgl. Interview Peter Windmüller Abs. 24). Im späteren Referendariat beteiligte er sich aktiv als Seminargruppensprecher und lebte seine Erfahrungen aus Schweden vor. Im Jahr 1976 begann Peter seine Lehrtätigkeit an der Gesamtschule Mümmelmannsberg. Dorthin wurde er entgegen seines Willens von der Schulbehörde gedrängt. Sein ursprüngliches Ziel war es, an einer Gewerbeschule zu unterrichten. Dies konnte er erst fünf Jahre später und nach zahlreichen Widerständen der Behörde realisieren. Durch die Reaktion der Schulbehörde schien Peters Einstellung zur Gesamtschule von vornherein negativ belastet gewesen zu sein (vgl. ebd., 35–38).

Hilde Dietz (geb. 1928) stellt hinsichtlich des Geburtsjahres eine Ausnahme innerhalb der Personen dar, die sich der 1968er-Generation zuordnen. Der Grund darin liegt in ihrem Lehramtsstudium, mit dem sie bereits von 1947 bis 1951 begonnen hatte, das sie jedoch aufgrund einer Kinderpause erst von 1966 bis 1968 fortführte. Damit erlebte sie die Hochphase der 1968er-Bewegung an der Universität Hamburg. Aufgrund ihrer familiären Verantwortung beteiligte auch sie sich während des Studiums kaum an Veranstaltungen der 1968er-Bewegung. Dennoch zeigte sie sich stets solidarisch mit den Studierenden, welche die Ziele der 1968er-

Bewegung wie Selbstbestimmung und Partizipation vertraten. Dass Hilde sich in ihrer politischen Einstellung links verortete, wird auch an ihrer späteren Mitgliedschaft in der Deutschen Kommunistischen Partei (DKP) deutlich. Außerdem beteiligte sich Hilde zwischen 1979 und 1982 gewerkschaftlich im Landesvorstand der GEW. Nachdem Hilde seit 1969 in einer Grund-, Haupt- und Realschule angestellt war, wechselte sie im Jahr 1979 auf ihren Wunsch hin an die Gesamtschule Glücksstädter Weg und unterrichtete unter anderem Kunst und Mathematik. Von 1982 bis 1993 übernahm sie zusätzlich das Amt der Abteilungsleitung für die Klassen fünf bis sieben und gehörte somit zum Kreis der Schulleitung (vgl. Muschhammer 2021, 39 f.).

Ulrich Liebna (geb. 1939) absolvierte zwischen 1960 und 1966 sein Lehramtsstudium in den Fächern Deutsch und Sport. Er studierte somit noch vor der Hochphase der studentischen Proteste und erläutert ebenfalls, dass er die 1968er-Bewegung im Studium nicht aktiv miterlebte. Dennoch teilte er den Zeitgeist der Bewegung, was insbesondere ab 1968 während seiner Lehrtätigkeit am Gymnasium Willhöden deutlich wurde. Dort erlebte er den Gegensatz einer konservativen Lehrer*innenschaft und einer politisch linksorientierten Schüler*innenschaft. Ulie war dabei Vertrauenslehrer der Schüler*innenschaft und zählte zu einer der wenigen linksorientierten Lehrkräfte, die sich gegen die veralteten Strukturen wandten. Die Schüler*innenschaft war es schließlich, die Ulie trotz seiner Kritik an der konservativen Schulstruktur noch elf Jahre am Gymnasium hielt. Ebenso wie Hilde wechselte Ulie im Jahr 1979 an eine Gesamtschule. An der Julius-Leber-Gesamtschule wurde er ebenfalls zum Verbindungslehrer zwischen Schüler*innen und Lehrkräften gewählt und übernahm das Amt des Koordinators für den Fachbereich Deutsch (vgl. ebd., 41 ff.).

Hartwig Zillmer (geb. 1947) erlebte den Zeitgeist der 1968er-Bewegung zum Teil schon während seines Abiturs in den Jahren 1966 bis 1968 (vgl. ebd., Abs. 10). Geprägt hätten ihn in dieser Hinsicht freigeistige, junge Lehrkräfte sowie die lokalen Auseinandersetzungen mit der in seiner Heimatstadt stark vertretenen Nationalsozialistischen Partei Deutschlands (NPD) und der Geschichte des Nationalsozialismus. Im Jahr 1970 schrieb er sich zunächst für das Sozialpädagogische Zusatzstudium in Hamburg ein, da sich die Studieninhalte mit seiner gesellschaftlichen Wahrnehmung deckten. Seine dort erbrachten Leistungen ließ er sich schließlich für ein Lehramtsstudium anerkennen, das er im Jahr 1973 abschloss. Sein anschließendes Referendariat beschreibt er als gegenseitiges Hochschaukeln zwischen den Seminarleiter*innen und den linksorientierten Referendar*innen, zu denen er sich zählte. Anschließend unterrichtete er acht Jahre lang an der Grund-, Haupt- und Realschule

Schottmüllerstraße. Während dieser Zeit etablierte sich – nach eigenen Einschätzungen Hartwigs – sein Ruf als engagierter Lehrer. Aufgrund dessen wurde er im Jahr 1983 als Lehrkraft für die Gesamtschule Farmsen-Berne angeworben. Ab 1999 unterrichtete er weitere zwölf Jahre an der Gesamtschule am Heidbarg (vgl. ebd., 43–46).

Alle vier Zeitzeug*innen berichteten im Rahmen der Interviews ausführlich von den pädagogischen Vorstellungen, die sie als Lehrkräfte vertraten. Durch die Interviewanalyse konnten Parallelen zu den vier Idealen Demokratisierung, Antiautorität, Politisierung und Chancengleichheit ermittelt werden. Hinsichtlich der Vermittlung der Ideale an der Gesamtschule wurden jedoch auch zentrale Erfahrungsunterschiede ausgemacht. Hilde, Hartwig und Ulie integrierten die Ideale durch verschiedene Unterrichtsmethoden und Verhaltensweisen an der Gesamtschule. Peter hingegen gelang dies nach eigenen Angaben im Referendariat und während seiner späteren Lehrtätigkeit an einer Gewerbeschule, jedoch nicht an der Gesamtschule (vgl. Muschhammer 2021, 48–68). Grund dafür waren Widerstände, die er vor und während seiner Gesamtschultätigkeit erfuhr (vgl. ebd., 80–84). Während die anderen Zeitzeug*innen freiwillig und mit Überzeugung an die Gesamtschule wechselten, wurde Peter gegen seinen Willen von der Behörde dorthin vermittelt. Zudem lehrte er an der Gesamtschule, als diese sich noch in der Versuchsphase befand (vgl. ebd., 47 f.). Die Gesamtschulen der anderen befragten Lehrkräfte hatten sich bereits etabliert, als diese dorthin wechselten. Von Widerständen blieben auch sie nicht verschont. Dennoch konnten sie ihre Ideale – wenn auch nicht reibungslos bzw. vollständig – an der Gesamtschule vermitteln.

Zusammenfassend fand die Vermittlung der Ideale – insbesondere durch die Zeitzeug*innen Hilde, Hartwig und Ulie – wie folgt an der Gesamtschule statt:

Das Ideal der **Demokratisierung** fasst das Ziel der Förderung von Partizipation und Meinungsfreiheit der Schüler*innen zusammen. Ansätze, die den Lehrkräften in dieser Hinsicht wichtig erschienen, waren beispielsweise dialogreiche Unterrichtsformen mit Projektanteilen sowie freie Wahlmöglichkeiten der Schüler*innen hinsichtlich der Lehrkräfte, Inhalte, Fächer oder Projektthemen. Freiwillige Partizipationsmöglichkeiten wurden als Voraussetzung für Motivation beim Lernen und somit für die freie Entfaltung der Fähigkeiten betrachtet (vgl. ebd., 48–51).

Antiautorität in der Umgangsform kann als Voraussetzung für die Umsetzung von Demokratisierung betrachtet werden. Der wertschätzende Umgang mit allen Beteiligten auf Augenhöhe, bei einigen Zeitzeug*innen sogar auf freundschaftlicher Ebene, sollte die Basis eines repressions- und angstfreien Unterrichts sein. Das dafür notwendige intensive

Vertrauensverhältnis bauten sie unter anderem durch das Unterrichten im Team (TKM), einen festen und kleinen Stamm an zuständigen Lehrkräften pro Klasse sowie durch Klassenlehrer*innenstunden auf. Auch die Einbeziehung der Eltern, unter anderem durch interaktive Elternabende oder Hausbesuche, wurde als zentral erachtet. Die Betonung von Lob statt Kritik sowie die Transparenz der Bewertungskriterien sollten das Lernen frei von Ängsten und Leistungsdruck ermöglichen. Ziel dessen war es, die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung hinsichtlich Emanzipation und Mündigkeit zu stärken. Um dies zu realisieren, fiel die Benotung bei Hartwig zum Teil milde aus. Hartwig und Ulie stellten jedoch im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit fest, dass ein Laissez-Faire-Stil nicht zwangsläufig die Lösung für die Umsetzung von Antiautorität darstellt. Ein demokratischer Unterrichtsstil, der aus Gründen gegenseitiger Rücksichtnahme auch auf Regeln zurückgreift und zugleich das Ideal der Antiautorität weiterverfolgt, erschien für sie als sinnvoll. Im Hinblick auf Unterrichtsinhalte sprachen sich die Zeitzeug*innen insbesondere für individuelle Freiheiten im Unterricht sowie für eine Praxisorientierung aus. Emanzipation und Mündigkeit sollten unter anderem durch praktische, kreative Aufgaben, das Fach Arbeitslehre sowie Berufspraktika gestärkt werden (vgl. Muschhammer 2021, 51–59).

Durch die *Politisierung* aller Gesamtschulakteur*innen sollte das Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen und Probleme geschärft werden. Die Zeitzeug*innen wurden durch ihre Erfahrungen mit der 1968er-Bewegung sowie durch prägende Erfahrungen in der Kindheit und Jugend politisiert. Sie ordnen sich dem linken politischen Spektrum zu, wobei sich dies nicht bei allen durch eine Parteimitgliedschaft äußert. Die politische Motivation war bei den Zeitzeug*innen nicht zwangsläufig ausschlaggebend für das Lehramtsstudium. Dennoch schien sich eine gesellschaftspolitische Motivation bei allen Zeitzeug*innen noch während des Studiums, des Referendariats oder der Lehrtätigkeit herauskristallisiert zu haben. Inhaltlich förderten die Zeitzeug*innen gesellschaftspolitische Bezüge in mehreren Fächern sowie durch die Auseinandersetzung mit kritischen Texten und Themen wie dem Nationalsozialismus. Dafür entwarfen sie in Abgrenzung zu vorgegebenen Schulbüchern eigenständig Unterrichtskonzepte und -materialien, die zum Teil linksorientiert waren. Dennoch war der Versuch zu erkennen, auch kontroverses Denken bzw. Kritikfähigkeit unabhängig von der eigenen Einstellung zu fördern. Hilde als DKP-Mitglied entschied sich bewusst dazu, ihre politische Einstellung nicht offen in der Schule zu kommunizieren. Eine gewisse Grundeinstellung schien jedoch auch in ihrem Unterricht präsent gewesen zu sein. Protest als Erziehungsziel sollte im Sinne der Politisierung ebenfalls gefördert werden. Dies

zeigten die Zeitzeug*innen durch Veranstaltungen und Aktionen wie Schulbesetzungen oder Streiks. Durch die Einbindung von Schüler*innen und Eltern wurden dabei politische Aktionsformen der 1968er-Bewegung vermittelt (vgl. ebd., 59–65).

Hinsichtlich der Umsetzung von *Chancengleichheit* erschien es den Zeitzeug*innen wichtig, Schüler*innen individuell zu fördern. Hilde setzte sich beispielsweise auch über den regulären Unterricht hinaus für eine Einzelförderung ein. Ulie überlegte sich, wie er durch kreative Aufgaben Fähigkeiten fördern konnte, die im regulären Unterricht nicht erfasst wurden. Als Unterrichtsformen etablierten die Zeitzeug*innen einen Wechsel zwischen Klein- und Großgruppen, leistungsbezogenen Aufgaben und gemeinsamen Projekten. Die Heterogenität der Schüler*innen wurde dabei als Potenzial gesehen. Die Schüler*innen sollten sich kennenlernen, Vorurteile abbauen, gegenseitiges Verständnis aufbauen und somit zu dem Ziel eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts beitragen (vgl. Muschhammer 2021, 65–68).

Die befragten Lehrkräfte vertraten somit auf individuelle Weise die Ideale der 1968er-Bewegung. Inwiefern sie diese durch Methoden und Verhaltensweisen umsetzen konnten, variierte aufgrund der Reaktionen, die die Lehrkräfte von verschiedenen Gesamtschulakteur*innen erfuhren:

Passive und aktive *Unterstützung* bei der Umsetzung der Ideale an der Gesamtschule erhielten Hilde, Hartwig und Ulie insbesondere von Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen. Schüler*innen hätten die individuellen Förderangebote, die intensive Begleitung, die antiautoritäre Haltung, das praxisorientierte Arbeiten und die freien Wahlmöglichkeiten zu schätzen gewusst. Auffällig sei dies insbesondere bei Schüler*innen gewesen, die bei anderen Lehrkräften wenig Motivation zeigten. Linksorientierte Eltern und Kolleg*innen zeigten sich mit den Zeitzeug*innen bei gemeinsamen Aktionen wie Streiks oder Demonstrationen solidarisch. Der Anteil junger Lehrkräfte, die das Bildungsverständnis der drei Zeitzeug*innen teilten, sei an der Gesamtschule größer gewesen als an anderen Schulformen. Das Ideal der Antiautorität wurde somit durch eine wertschätzende kollegiale Zusammenarbeit und freundschaftliche Verhältnisse bei Projekten und Unterrichtskonzepten unterstützt. Des Weiteren fand eine aktive Unterstützung durch Stundenentlastung und Ansprechpersonen wie Sozialpädagog*innen statt. Dies gab den Zeitzeug*innen Sicherheit und bestärkte sie in ihrer Motivation, die eigenen Ideale umzusetzen (vgl. ebd., 69–76).

Widerstände gab es von Seiten der Eltern und Kolleg*innen, wenn konservative und linke Ansichten aufeinandertrafen. So erfuhren die Zeitzeug*innen unter anderem negative Reaktionen auf ihre politischen Gesinnungen bzw. auf das Ideal der Politisierung. Innerhalb

des Kollegiums habe es zudem Lehrkräfte gegeben, deren autoritäre Unterrichtsstrukturen dem Ideal der Antiautorität widersprachen (vgl. ebd., 73 f.+76 ff.).

Peter erhielt lediglich Unterstützung durch seinen Schulleiter und erfuhr – obwohl er es gerne gewollt hätte – keine Kollegialität von Seiten der Lehrer*innenschaft. Dies führt er auf die Überlastung aller Lehrkräfte durch die Ganztagschule und das unkonkrete Konzept der Versuchsschule zurück. Die größten Widerstände, die er dafür verantwortlich macht, dass er seine Ideale an der Gesamtschule nicht umsetzen konnte, erfuhr er von der Schulbehörde bzw. von den dort angestellten Schulrät*innen. Diese erschwerten ihm sowohl den Berufseinstieg als auch die spätere Lehrtätigkeit (vgl. Muschhammer 2021, 80–84). An den Erfahrungen aller Zeitzeug*innen wird deutlich, dass die Schulbehörde linksorientierten Lehrkräften nicht nur hinsichtlich politischer, sondern auch demokratischer und antiautoritärer Unterrichtsforderungen mit Widerstand begegnete. Sie verweigerte den jungen Lehrkräften das Recht auf Mitbestimmung bei den Lerninhalten und ging – nach Einschätzung der Zeitzeug*innen – kaum auf pädagogische Anliegen ein. Auch persönliche Anliegen, beispielsweise Versetzungsanträge, schienen die Vertreter*innen der Behörde nur widerwillig zu berücksichtigen. Schon ein willkürlicher Verdacht konnte ausreichen, um Lehrkräfte als radikal einzustufen und ihnen Konsequenzen wie Lohnkürzungen, Einträge in die Personalakte oder Berufsverbote anzudrohen (vgl. ebd., 81 ff.) Sowohl Hilde als auch Ulie stellten jedoch hinsichtlich der Widerstände verschiedener Gesamtschulakteur*innen fest, dass diese wandelbar waren. Widerstand habe nachgelassen, nachdem sich die Lehrkräfte an ihrer Schule etablierten und Eltern, Kolleg*innen oder die Behörde aktiv in ihre Vorhaben einbezogen wurden (vgl. ebd., 84).

Die individuellen *Auswirkungen*, welche die Widerstände auf die Zeitzeug*innen hatten, konnten anhand der Interviews in vier Kategorien zusammengefasst werden. Dabei trifft nicht jede Kategorie auf alle, jedoch auf mindestens zwei der befragten Zeitzeug*innen zu.

Erstens wurde anhand der Interviews von Ulie und Hartwig herausgestellt, dass Widerstand die Motivation hervorbringt, um mit Provokation für die eigenen Ideale einzustehen. Hartwig erreichte dies beispielsweise durch den solidarischen Zusammenschluss mit Kolleg*innen. Ulie betrachtet die Art des Umgangs mit Widerstand als konkrete Parallele zu dem Zeitgeist der 1968er-Bewegung (vgl. ebd., 86 f.).

Zweitens wurde Widerstand von Hilde, Hartwig und Ulie als Anlass genommen, die Strategie der Umsetzung eigener Ideale zu ändern. Hier wurden beispielsweise Vorhaben umgedacht und

abgeschwächt, um Kritiker*innen von den eigenen Idealen zu überzeugen oder Sanktionen zu umgehen (vgl. ebd., 87 ff.).

Drittens schränkte Widerstand die eigenen Ideale und Verhaltensweisen ein. Dies traf insbesondere auf Peter zu. Doch auch für die anderen Zeitzeug*innen schien es in bestimmten Situationen keine andere Möglichkeit gegeben zu haben, als sich bestehenden Hierarchien unterzuordnen oder sich an vorgegebene Strukturen anzupassen. Daran wird der Einfluss von Institutionen wie der Schulbehörde deutlich. Hartwig betrachtet dies, so erklärt er, als Scheitern seiner Ideale (vgl. Muschhammer 2021, 89 ff.).

Viertens bewirkte insbesondere der Widerstand der Schulbehörde psychische Belastungen, die zum Teil bis heute andauern. Psychisch belastend konnten aber nicht nur Widerstände, sondern auch die eigenen Ansprüche und Ideale sein. Dies reflektiert Hartwig hinsichtlich des engen Verhältnisses zu den Schüler*innen. Dadurch, so stellt er fest, wurden teilweise Unterrichtsinhalte vernachlässigt. Auf der anderen Seite kritisiert er aus heutiger Sicht, dass seine Inhalte oft zu komplex waren (vgl. ebd., 91 ff.).

Trotz der rückblickenden Kritik an den Idealen, schienen alle Zeitzeug*innen die vom Zeitgeist der 1968er-Bewegung geprägte Haltung beibehalten zu haben. Auch bei Peter überdauerte sie trotz der Widerstände, was an seinen Erzählungen von der späteren Lehrtätigkeit deutlich wird. Zudem sehen Hartwig und Ulie im Hinblick auf heutige Schulen einige *Kontinuitäten* ihrer damals vermittelten Ideale. Geblieben sind nach Angaben der Zeitzeug*innen die Praxisorientierung hinsichtlich Projektunterricht und Berufspraktika sowie der Profilunterricht mit freien Wahlmöglichkeiten für die Schüler*innen. Verbessert habe sich insbesondere der Inhalt der Schulbücher, der nun das umfassen würde, was die Lehrkräfte zuvor selbst einbrachten (vgl. ebd., 98 ff.). Hartwig schließt sein Interview mit einem Appell an die heutige Lehrer*innengeneration sowie die Bildungspolitik.

„Auf dass dieser Diskurs noch lange gewähre! Ich glaube, es gibt viele Dinge, die einem bewusst werden sollten. [Etwas], was heute selbstverständlich ist, [hat] sich entwickelt. Und was [sich] heute [...] entwickelt, [kann] dann in Zukunft vielleicht auch selbstverständlich sein [...]. Man möchte doch das Gefühl haben, dass sich im Bildungswesen grundsätzlich etwas weiterentwickelt. Das wäre also mein Wunsch“ (Hartwig Zillmer, zit. nach Muschhammer 2021, 100).

Zitierte Literatur

- Behnken, Imbke; Bois-Reymond, Manuela du (2020): Schule und Bildungspolitik in der 68er-Pädagogik. Generationen im Gespräch (1. Auflage), Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gilcher-Holtey, Ingrid (2018): 1968 gegen die 68er verteidigen, in: Westfalen-Blatt, URL: <https://www.westfalenblatt.de/Ueberregional/Die-68er/3162080-Prof.-Dr.-Ingrid-Gilcher-Holtey-von-der-Uni-Bielefeld-gilt-als-wichtigste-Forscherin-zu-der-Bewegung-1968-gegen-die-68er-verteidigen> [03.05.2021].
- Keim, Wolfgang (2009): 1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgegoltene Zusammenhänge, in: Bernhard, Armin; Gamm, Hans-J.; Keim, Wolfgang; Kirchhöfer, Dieter; Steffens, Gerd; Uhlig, Christa; Weiß, Edgar (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2008: 1968 und die neue Restauration: Frankfurt am Main: Peter Lang, 221–238.