

Driftzonen – Elemente einer mikrodidaktischen Lernkultur

Driftzone als didaktische Metapher

Der Begriff des strukturellen Driftens wird von den chilenischen Biologen Humberto Maturana und Francisco Varela evolutionstheoretisch verwendet: Lebewesen passen sich in ihrer Evolutionsgeschichte nicht nur an neue Umweltbedingungen an, sondern sie entwickeln sich auch autopoietisch innerhalb ihrer milieubedingten „Spielräume“ durch „Driften“.

„Die Erhaltung der Autopoiese und die Erhaltung der Anpassung sind notwendige Bedingungen für die Existenz der Lebewesen; die ontogenetische Strukturveränderung eines Lebewesens in seinem Milieu wird immer ein strukturelles Driften sein, das mit dem Driften des Milieus in Übereinstimmung ist“ (Maturana/Varela 1987, S. 113f.).

Edmund Kösel, ein konstruktivistisch inspirierter Pädagoge, hat die Metapher der Driftzone auf die Didaktik übertragen. Eine Driftzone ist der „Interaktions-Raum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen“ (Kösel 1993, S. 239), in dem die Impulse und Wissensangebote der Lehrenden sich mit den Erfahrungen und Interessen der Lernenden verschränken, gleichsam „strukturell gekoppelt“ sind, in dem Lernfortschritte möglich sind.

In der Sprache des Konstruktivismus: „Jedes Individuum driftet gemäß seiner eigenen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien, den Chreoden. Entscheidend ist, dass diese Entwicklung sich nur in dem individuellen Verhalten, Denken und Handeln zeigt, das dem einzelnen System zu diesem Zeitpunkt möglich ist – gemäß der *Strukturdeterminiertheit* von lebenden Systemen“ (Kösel 1993, S. 240).

In der Erwachsenenbildung ist der Begriff Driftzone anschlussfähig an Konzepte wie Passung, Perspektivenverschränkung, Verständigung. Driftzone ist kein didaktisches Prinzip, sondern der zeitlich-räumlich-thematisch-soziale Baustein einer Lernkultur. Driftzonen sind didaktische Einheiten, aus denen sich Seminare (aber auch Alltagskommunikationen) zusammensetzen. Ein Seminar kann als ein „Set“ von Driftzonen beobachtet werden, die selber in Bewegung sind, das heißt, sich erweitern oder verengen.

Driftzone ist ein heuristischer Begriff, der brauchbar erscheint zur didaktischen Analyse und für didaktisches Handeln. Driftzonen resultieren aus den „psychosozialen Vorstrukturen“ (Brocher 1967) der Lehrenden und Lernenden.

Driftzonen sind nicht identisch mit Lerntypen. Lerntypen sind relativ stabile, fachübergreifende Muster des Lernens. Die Driftzonen einer Person sind dagegen variabler, abhängig von Themen, der Sozialstruktur der Gruppe, Rahmenbedingungen – zum Beispiel eine extrinsisch veranlasste Umschulung. Lerntypen sind rela-

tiv konstant, während sich Driftzonen im Verlauf eines Seminars erweitern oder verengen, annähern oder entfernen. Die Driftzonen werden durch die Thematik, durch institutionelle Vorgaben (zum Beispiel kirchlicher, gewerkschaftlicher Bildungsarbeit), auch durch Veranstaltungsformen (zum Beispiel Qualitätszirkel, Zukunftswerkstatt) beeinflusst. Dennoch sind Driftzonen in hohem Maße persönlichkeitsabhängig.

Analytisch lassen sich *defensive* und *expansive* Driftzonen unterscheiden. Bei defensiven Driftzonen dominieren Vermeidungsreaktionen, Ungeduld, rechthaberische Positionsbehauptungen oder auch autoritätsorientiertes rezeptives Lernen. Bei expansiven Driftzonen überwiegen Neugier, explorative Suchbewegungen, Interesse an Erfahrungen anderer, Fragen, Experimentierfreude, Frustrationstoleranz.

Strukturdeterminiertheit des Lernens

Im Lauf des Lebens entstehen kognitive und emotionale *Strukturen*, die eine Verarbeitung von Umwelt, von Weltkomplexität erleichtern und ein halbwegs erfolgreiches und befriedigendes Handeln ermöglichen. Diese Strukturen bestehen aus Anschauungsformen, Leitdifferenzen (gut – böse), kognitiven Schemata, Deutungsmustern, Affektlogiken, metakognitiven Strategien. Diese Strukturen sind wie ein Netz, das ein Gefühl der Sicherheit vermittelt. Irritationen dagegen sind häufig mit Verunsicherungen verbunden und provozieren zunächst Widerstand und Vermeidungsreaktionen. Manche Lernverweigerungen sind psychohygienisch begründet und basieren auf einem Bedürfnis nach Sicherheit, Bestätigung, Homöostase. Die Verarbeitung von Irritationen und Perturbationen vermag aber die Viabilität unserer Orientierungsnetze zu steigern.

„Strukturdeterminiert“ ist Lernen im Erwachsenenalter insofern, als wir nur das lernen und erkennen, was an unser psychisches System anschlussfähig ist, was wir verstehen können, was in unsere kognitive Struktur „hineinpasst“. Diese entscheidet, was wir von einem Vortrag verarbeiten können und wollen. Wir hören, was wir hören wollen, und nicht, was der Referent uns sagen will. Bei manchen wissenschaftlichen Vorträgen verstehen wir „beim besten Willen“ nichts. Alles, was nicht anschlussfähig ist, bleibt „kognitives Rauschen“ (genauso wie das, was uns nicht interessiert oder was langweilig ist, weil wir es schon wissen).

Die Driftzonen in pädagogischen Situationen werden beeinflusst durch

- kognitive Strukturen, das heißt vorhandene Wissensnetze, Begriffe, Abstraktionsfähigkeiten, Denkstile,
- Affektlogiken, das heißt emotionale Muster wie Überforderungsangst, Harmoniebedürfnis, aber auch Neugier,
- Lebenslagen, das heißt biografische Phasen des Umbruchs, kritische Lebensereignisse, Stimmungen, in denen man für bestimmte Themen aufgeschlossen oder verschlossen ist,

- sozialpsychologische Bedürfnisse, das heißt, welche Fragen man in dieser Gruppe, mit diesem Kursleiter, in diesem Seminar, mit welchem „Intimitätsgrad“ thematisieren möchte.

Passung von Lehren und Lernen

Auch die Lehrenden verfügen über ihre Driftzonen. Sie können sich oft schlecht vorstellen, dass die Teilnehmenden

- das Thema nicht so spannend finden wie sie,
- ihre Vorträge langweilig finden,
- völlig andere Ansichten haben,
- Schwierigkeiten haben, eine Argumentation zu verstehen.

Lehrende neigen dazu, Lernbarrieren und Lernschwierigkeiten bei den Teilnehmenden, nicht aber bei sich selber wahrzunehmen. Sie selber definieren sich als Experten, die kompetent und objektiv das Fach vertreten, die entscheiden, welches Urteil richtig oder falsch, zum Thema gehörig oder unpassend ist. Ein fachlicher Wissensvorsprung ist zweifellos unabdingbare Voraussetzung für eine Kursleitung, dennoch ist die eigene fachwissenschaftliche Rationalität selten die einzig mögliche. Lehrende verfügen über *ihre* Erfahrungen und Milieukenntnisse, die Teilnehmenden beziehen sich selbstreferenziell auf *ihre* Wirklichkeiten. Die Kursleitung muss versuchen, zwischen unterschiedlichen Erlebniswelten und auch Interessenlagen zu vermitteln, ohne unbedingt die eigene Sicht verbindlich durchsetzen zu wollen.

Diese Passung gelingt allenfalls annäherungsweise. Lehrende und Lernende sind unterschiedliche „Systeme“ mit je verschiedenen Referenzen und Beobachtungsperspektiven. Für beide Systeme gilt – nach Niklas Luhmann – eine „doppelte Kontingenz“, das heißt, beide Systeme sind füreinander mehrdeutig und undurchschaubar. Dennoch müssen sich beide Systeme ständig um „Anschlussfähigkeit“ bemühen.

Es erscheint ratsam, sich nicht zu schnell mit solchen Annäherungen von Lehren und Lernen zu beruhigen. Mit Wilhelm Mader ist zu fragen: „Kann man überhaupt sinnvoll darüber nachdenken, dass Lehren *ein* Handlungssystem und Lernen ein *anderes* Handlungssystem und die Stofflogik ein *drittes* Handlungssystem repräsentieren, die aber weder objektiv noch kommunikativ in Übereinstimmung sind noch gebracht zu werden brauchen?“ Und weiter: Ist es denkbar, dass „das System Lehren und das System *Lernen* in bloßer struktureller Koppelung interagieren, ohne miteinander zu kommunizieren, und trotzdem könnte es geschehen, dass beide Systeme ihren jeweiligen ko-evolutiven Nutzen aus dieser Koppelung ziehen?“ (Mader 1997, S. 68f.).

Es erscheint also hilfreich, zunächst eine Entkoppelung der Driftzonen der Lehrenden und Lernenden anzunehmen. Lehrende lehren „ihr“ Fach strukturdeterminiert und selbstreferenziell. Lernende eignen sich das an, was in ihre Strukturen passt und was ihnen viabel erscheint. So ist es verständlich, dass zwanzig

Protokolle eines Seminars zwanzig verschiedene Wahrnehmungen, Selektionen, Deutungen wiedergeben. Aus konstruktivistischer Sicht ist es unmöglich, einen Wissensinhalt oder eine Bedeutung linear von A auf B zu übertragen.

Die Driftzonen in einer Seminargruppe sind also nie deckungsgleich. Es gibt Schnittmengen zwischen Lehrenden und Lernenden und innerhalb der Teilnehmergruppe. Ist die Schnittmenge – aus Sicht einer Person – zu gering, droht die Gefahr eines äußeren oder inneren Dropout. Ist die Schnittmenge zu groß, droht Langeweile (zum Beispiel in manchen Zielgruppenseminaren, in denen alle zu schnell einer Meinung sind).

Wünschenswert ist – in der Regel – eine „dosierte Diskrepanz“ (Heinz Heckhausen), das heißt eine psychohygienisch zumutbare und motivierende Mischung von Bestätigungen und Perturbationen, von ernüchterndem und ermutigendem Wissen. Zu bedenken ist, dass nicht jedes Wissensangebot als Bereicherung oder gar Beglückung empfunden wird: „Hinzulernen, für sich Neues zu lernen, ist selbst ein äußerst ambivalent erlebter Vorgang! Es kann im positivsten Falle eine Bereicherung des eigenen Selbstentwurfes sein ... Hinzulernen kann eben auch erst einmal ein Prozess der Enteignung sein. Wenn ich hinzulernen soll ... werde ich auch aufgefordert, etwas von meiner subjektiven Wirklichkeit fortzugeben“ (Ziehe 1982, S. 175).

Lernen als Differenzwahrnehmung

Eine völlige Deckungsgleichheit der Driftzonen in einer Lerngruppe ist weder möglich noch wünschenswert. Ein Seminar, in dem alle „ein Herz und eine Seele“ sind, ist vielleicht gemütlich, aber nicht lernintensiv. Gelernt wird (in problemorientierten Seminaren) vor allem durch *Differenz Erfahrungen*, durch die Wahrnehmung, dass andere ein Problem anders sehen und dass andere anders denken und urteilen als man selber. Wünschenswert ist also eine Seminarkultur, die solche Differenzwahrnehmungen zulässt, fördert, produktiv werden lässt.

Ortfried Schöffter interpretiert Lehren in der Erwachsenenbildung als „Aufgreifen von Differenz erleben“. „Lehren (hat) seinen Ausgang nicht in der Suche nach Konsens, sondern in der Aufklärung von relevanter Differenz zu nehmen ... Voraussetzung für zwischenmenschliche Verständigung ist zunächst das Erkennen und Anerkennen von Fremdheit und der Autonomie des Anderen“ (Schöffter 1985, S. 48). Lernen hat also wesentlich mit Interesse am Andersdenkenden (Hans Tietgens), mit Perturbationen, mit der Erweiterung von Möglichkeiten (Heinz von Foerster) zu tun. Differenzwahrnehmung erschöpft sich nicht in einem Meinungsaustausch, einer unverbindlichen Gegenüberstellung unterschiedlicher Sichtweisen. Eine solche bloße Meinungsvielfalt würde den Vorwurf der Beliebigkeit rechtfertigen. Es geht darum, relevante Wahrnehmungsdifferenzen als Lernherausforderung zu begreifen, Differenzen zu prüfen, auf ihre Ursachen, Begründungen und Konsequenzen hin zu durchdenken.

Die Erkenntnis unterschiedlicher Perspektiven kann ein Gewinn an Einsicht in die Mehrdeutigkeit, Beobachtungsrelativität und Erfahrungsabhängigkeit von Wirklichkeit sein. Insofern „stiftet“ Differenzwahrnehmung Gemeinsamkeit, nämlich die gemeinsame Anerkennung von Vielfalt und Transversalität (vgl. Welsch 1996). Lernziel muss nicht unbedingt eine gemeinsame Überzeugung aller Beteiligten sein, wohl aber die Vergewisserung konsensueller Bereiche und legitimer Differenzen. Differenzwahrnehmung ist so kein Gegensatz zu Konsensfindung, sondern ein Schritt zur Verständigung. Gegenüber einem früheren Modell einer fremdgesteuerten Aufklärung als Abbau von Vorurteilen plädiere ich für eine Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten, wobei die Verantwortung für eine Wirklichkeitskonstruktion bei dem Einzelnen bleibt. Zuzulassen ist auch ein Probedenken, die zwanglose Prüfung, ob eine neue Deutung verträglich, hilfreich, viabel ist, ob sie sich in der Praxis „bewährt“.

„Allenfalls erleben die Lernenden Angebote, in denen sie *Reservoirs* in sich bilden können, Reservoirs neuer Deutungen ihres Welt- und Selbstbildes. Wann auf sie zurückgegriffen werden kann, auch wann sie in das Handeln im ‚wirklichen Leben‘ einbezogen werden können, kann in der Bildungssituation selbst nicht kalkuliert werden“ (Ziehe 1982, S. 179).

Lernen ist eine Erweiterung der Driftzonen, eine Erweiterung der Perspektiven, Wahrnehmungen, Deutungen, ein vorsichtiger Umgang mit Wahrheitsansprüchen, mit Urteilen wie richtig/falsch, gut/schlecht. Wünschenswert ist aber auch ein Verzicht auf Belehrungen, eine Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und Fremdheit, ja sogar von begründeten Lernwiderständen. Auch Lernangebote müssen psychohygienisch zumutbar sein.

Driftzonen, die den Spielraum für neue Lernerfahrungen markieren, werden nicht nur durch die Aufgeschlossenheit für neue Wirklichkeitsdeutungen und Perspektiven der Wahrnehmung geprägt, sondern auch durch die kognitive Flexibilität der Denkstile. Unsere komplexen, vielschichtigen Wirklichkeiten erfordern variable kognitive Stile und Problemlösungstechniken, die situations- und aufgabenspezifisch eingesetzt werden. So plädiert der Psychologe Dietrich Dörner dafür, nicht ein „neues Denken“ zu fordern (was wenig erfolgversprechend ist), sondern die vorhandenen Denkstile flexibel einzusetzen:

„Manchmal ist es notwendig, genau zu analysieren, manchmal sollte man nur grob hingucken. Manchmal sollte man sich also ein umfassendes, aber nur ‚holzschnittartiges‘ Bild von der jeweiligen Situation machen, manchmal hingegen sollte man den Details viel Aufmerksamkeit widmen. (...) Manchmal sollte man mehr ‚ganzheitlich‘, mehr in Bildern denken, manchmal mehr analytisch“ (Dörner 1993, S. 298).

Lernhilfen

Viele Missverständnisse und Verständigungsprobleme entstehen dadurch, dass in einer Gruppe unterschiedliche Rationalitäten, Logiken und Leitdifferenzen praktiziert werden, ohne dass diese Divergenz der Denkstile metakognitiv und meta-

kommunikativ reflektiert wird. Eine Verschränkung der Driftzonen bezieht sich nicht nur auf das *Was*, das heißt die Inhalte des Erkennens, sondern auch auf das *Wie*, das heißt die Formen und Stile des Erkennens. Viele interdisziplinäre Forschungsprojekte scheitern, weil die verschiedenen fachlichen Logiken nicht reflektiert und vermittelt werden.

Die Metapher Driftzone verweist auf die vorhandene kognitive, emotionale und motivationale „Vorstruktur“ der Beteiligten. Zu diesem biografischen Gepäck gehören Wissensnetze, Denkstile und Erfahrungen, aber auch spezielle Seminarerwartungen, zum Beispiel:

- Welche persönlichen Themen möchte ich in dieser Gruppe zur Sprache bringen, mit welcher Intensität?
- Inwieweit interessieren mich die Lebensgeschichten der anderen, wie viel Geduld bringe ich für narrative Erzählungen auf?
- Wie hilfreich ist mir wissenschaftliches Expertenwissen?
- Welche Umgangsformen, welches Outfit, welche Semantik finde ich angemessen?
- In welchen Lernräumen, in welchem Ambiente fühle ich mich wohl?
- Was erwarte ich von der Kursleitung?

Solche Erwartungen sind nicht in jedem Fall zu Beginn eines Seminars bewusst und können nicht ohne weiteres „abgefragt“ und in Vereinbarungen „festgelegt“ werden. Zur pädagogischen Professionalität der Lehrenden gehört eine Sensibilität für die Driftzonen in der Gruppe.

In Parenthese: Eine solche Lehrsensibilität lässt sich umgangssprachlich als Gespür, Ahnung, auch als Fingerspitzengefühl umschreiben. Eine solche Kompetenz ist erfahrungsabhängig, sie kann nur bedingt trainiert werden. Wissenschaftliche Theorien und Forschungsergebnisse können diese Kompetenz begründen, aber nicht „bewirken“.

Anregend ist meines Erachtens immer noch die (erweiterte) Formel des Kanadiers David Hunt (1985): Lehrverhalten als Reading, Flexing and Reflecting. „Reading“ meint eine Gruppe „lesen“, verbale und nonverbale Signale registrieren, die auf Überforderung, Widerspruch, Zustimmung, Desinteresse etc. verweisen. „Flexing“ meint teilnehmerorientierte Anpassung des didaktischen Konzepts, der ständige Versuch, Sachlogiken, Handlungslogiken und Psychologiken zu verknüpfen. „Reflecting“ meint eine Metakommunikation über Seminarverlauf, Lernfortschritte, Lernschwierigkeiten. Geeignete Verfahren können sein: Blitzlicht, Zwischenbilanz in Kleingruppen, anonyme Satzergänzungen („Heute hat mir gefallen ... / missfallen ...“), Lernberichte am Ende einer Seminareinheit etc.

Es geht nicht unbedingt darum, die Driftzonen der Beteiligten anzupassen und zu vereinheitlichen. Es geht darum, die (individuellen, generations-, geschlechts-, berufs-, milieuspezifischen) Unterschiede bewusst zu machen und für Lernprozesse zu nutzen. Driften die Deutungen und Interessen allerdings zu sehr auseinander, so ist die Grundlage für eine ergiebige Bildungsarbeit gefährdet, und es ist ein didaktisches „Konfliktmanagement“ erforderlich. Wie in einer Gruppe mit der Viel-

falt der Driftzonen umgegangen wird, ist entscheidend für die Lernkultur eines Seminars.

Wesentliche Voraussetzung für die „Öffnung“ von Driftzonen ist *Vertrauen*. Vertrauen ist die kognitive und emotionale Sicherheit, dass andere Seminarteilnehmende sich um ein Verständnis des eigenen Beitrags bemühen, dass sie auf gewolltes Missverstehen verzichten, dass abweichende Beiträge nicht negativ sanktioniert werden, dass man bei der Suche nach einer passenden Formulierung unterstützt wird, dass einem nicht „das Wort im Munde verdreht“ wird, dass Äußerungen nicht unbedingt „nach außen“ getragen werden etc.

Eine solche Vertraulichkeit kann bei einer qualitativen Lehr-/Lernforschung nur bedingt zugesichert werden. Auch wenn das Datenmaterial anonymisiert wird, kann eine Geheimhaltung letztlich nicht garantiert werden. Viele Interpretationen der Forschenden werden aber von den „Versuchspersonen“ als Kränkung empfunden.

Driftzone und Lernkultur

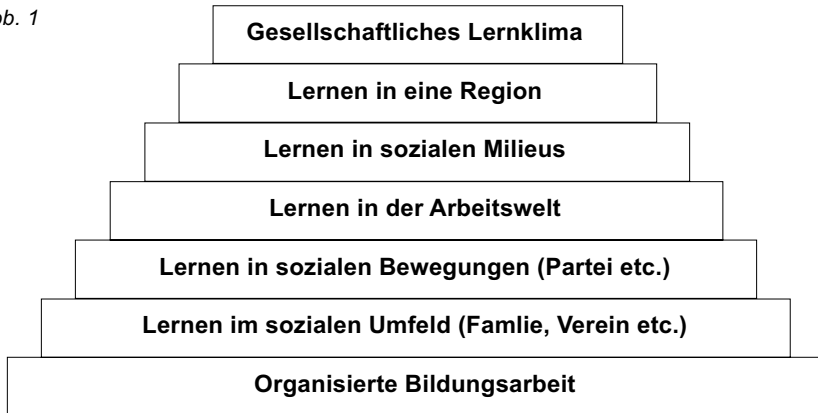
Die Metapher Driftzone kann auch auf den alltäglichen Umgang mit sich, mit anderen, mit Fremdheit, mit der Welt bezogen werden. In didaktischer Sicht sind Driftzonen Bestandteile von Lernkulturen. So sei abschließend versucht, den Begriff Lernkultur zu klären. Lernkultur lässt sich (metaphorisch) als Lernlandschaft definieren (Kultur – lateinisch *colere* – pflegen, bebauen). Lernlandschaften bestehen aus Lernumgebungen, Lernchancen und Lernbarrieren aus den Zugängen zu neuem Wissen, aus privilegierten und vergessenen tabuierten Themen, aus Lerngewohnheiten und Lernritualen, aus der sozialen Anerkennung oder Missachtung des Lernens. Lernkulturen lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Reichweiten beschreiben. Dabei schlagen wir vor, für die individuellen Lernaktivitäten Begriffe wie Lernbiografie, Lerntyp, Lernstil zu verwenden und den Begriff Lernkultur auf soziale Systeme zu beschränken. So lassen sich – wie in Abb. 1 dargestellt – sieben Ebenen unterscheiden.

Diese Ebenen beeinflussen und durchdringen sich gegenseitig. Der Begriff Driftzone lässt sich auf alle Ebenen übertragen, zum Beispiel die Driftzonen in Schulen, Betrieben, Parteien, Familien, Gesellschaften etc. So kann man auch von Driftzonen lernender Organisationen sprechen.

In autoritären normierten Lernkontexten verengen sich auch die Driftzonen der Individuen. Verschulte Bildungseinrichtungen fördern schulmäßige Lernhaltungen. Driftzonen sind deshalb nicht nur abhängig von Lebensphasen und Lebenslagen, sondern auch von den Lernumgebungen. Driftzonen unterscheiden sich also nicht nur interpersonal, sondern auch intrapersonal. So sind wir in manchen Lernkontexten offener, in anderen verschlossener gegenüber Neuem und Fremdem.

Nicht alle Themen eignen sich als Seminarthemen der institutionalisierten Erwachsenenbildung. Andererseits werden viele Identitätsthemen in dem halböffentlichen, „geschützten“ Raum eines Seminars lieber thematisiert als im familiären Umfeld.

Abb. 1



Wünschenswert ist ein komplementäres, sich ergänzendes Verhältnis von institutionalisierten und informellen Lernkulturen. Die Bildungsangebote der Einrichtungen verlieren nicht an Bedeutung, aber sie sind Bestandteile komplexer und dynamischer Lernkulturen (vgl. Hoffmann/von Rein 1998).

Literatur

- Arnold, Rolf (Hrsg.): Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Kaiserslautern 1999
- Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Dörner, Dietrich: Die Logik des Misslingens. Reinbek 1993
- Hoffmann, Nicole/von Rein, Antje (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biografischer Reflexion. Bad Heilbrunn 1998
- Hunt, David E.: Lehreranpassung: Reading and Flexing. In: Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Bonn 1985, S. 9ff.
- Kösel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Elztal 1993
- Mader, Wilhelm: Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Ekkehard Nussl u.a. (Hrsg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997, S. 61ff.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987
- Schäffter, Ortfried: Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: Claude, Armand u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Hrsg.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Bonn 1985, S. 41ff.
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied 1999
- Tietgens, Hans: Die Erwachsenenbildung. München 1981
- Welsch, Wolfgang: Vernunft. Frankfurt/M. 1996
- Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982