

Gisela Ulmann & Michael Zander

Selbstbestimmtes Lernen gegen die Langeweile

Ein Gespräch mit Gisela Ulmann über Prüfen, Lehren und Forschen in Pädagogischer und Entwicklungspsychologie

Die Geschichte der Kritischen Psychologie ist bisher noch weitgehend ungeschrieben. Während sich die Entwicklung von Theorie und Forschung anhand der zahlreich vorliegenden Publikationen nachvollziehen lässt, gibt es bisher nur wenige Texte, in denen Vertreterinnen und Vertreter der Kritischen Psychologie ihre Perspektive auf die Genese des Ansatzes darstellen (z.B. Holzkamp 1996, Osterkamp 2008). Das nachfolgende Gespräch mit Gisela Ulmann soll dazu beitragen, diese Lücke zu schließen, insbesondere im Hinblick auf kritisch-psychologische Ansätze, wie sie am Psychologischen Institut der FU Berlin unter Rückgriff auf die Arbeiten Jean Piagets entwickelt wurden. Es geht unter anderem um die Themen Kreativität (siehe auch Ulmanns Beitrag im vorliegenden Band), Sprache, Erziehung, und (frühkindlichen) Autismus.

MZ: *Wie bist du zu deinen Forschungsschwerpunkten Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie gekommen? Gab es in den frühen Tagen der Kritischen Psychologie an der FU Berlin so etwas wie eine planmäßige Arbeitsteilung oder hat sich die Aufteilung der Arbeiten mehr oder weniger zufällig aus den individuellen Interessen ergeben?*

GU: Weder noch. Oder so: Wir lehrten, woran wir forschten, aber alle Studierenden mussten in allen Prüfungsfächern gemäß Diplomprüfungsordnung geprüft werden. Als ich am – noch ungeteilten Psychologischen Institut (PI) – anfang zu lehren, wurde mir, wie jedem Neuling, Diagnostik zugeteilt, offenbar war das am uninteressantesten. Also prüfte ich, als ich prüfungsberechtigt wurde, dann Diagnostik und Persönlichkeitspsychologie. Als im „neuen PI“, also nach der Abspaltung des Instituts für Psychologie im Jahr 1970, dann Lehrende für das Fach Diagnostik eingestellt werden konnten und Ute Osterkamp ja auch Persönlichkeitspsychologie prüfte, konnte ich meinen Interessen, die sich inzwischen auf Entwicklungspsychologie bezogen, auch prüfungsmäßig nachgehen und prüfte dann Entwicklungspsychologie. Deren praktische Anwendung war die Pädagogische Psychologie, und da jederR im Vordiplom und im Hauptdiplom

prüfen sollte, fiel diese mir sozusagen automatisch zu. In den Prüfungen bemängelten die KandidatInnen, die Interessantes, aber kaum Einschlägiges vortragen, dass es ja keine einschlägige derartige Lehre gebe. Meine Reaktion darauf war, ein Seminar zu konzipieren, das sich nicht an all den eklektizistischen Lehrbüchern orientierte, sondern in dem – anlässlich aktueller bildungspolitischer Kontroversen – darüber nachgedacht wurde, was die Pädagogische Psychologie dazu beitragen kann.

MZ: *Wie bist Du zu Deiner Prüfungspraxis gekommen?*

GU: Ich hatte vorher Prüfungen von Klaus Holzkamp protokolliert, der gemäß eines Zettelkasten abfragte. Einmal fragte ein Prüfungskandidat mitten in der Prüfung: „Das wissen Sie doch alles, langweilt Sie das nicht?“ Holzkamp bejahte und beschloss, nie mehr in der Weise abzufragen. So wurden die Prüfungen sehr interessant und ich habe es dann auch so gehalten – und in Prüfungen viel gelernt. Wenn ich wollte, dass Studierende mir in der Prüfung ihre dem Fachgebiet entsprechenden Forschungsergebnisse vortragen, musste ich sie vorher in Seminaren „anregen“. Dies entspricht der Einheit von Forschung, Lehre und Prüfung.

MZ: *In deinem Beitrag im vorliegenden Heft greifst du eine frühe These zum Thema Kreativität wieder auf. Deine ersten Bücher beschäftigten sich außerdem mit Intelligenz, Sprache und Wahrnehmung (Ulmann 1968, 1975). Kannst du die zentralen Gedanken der damaligen Untersuchungen kurz skizzieren?*

GU: Zu dem Sammelreferat zu „Kreativität“ kam ich eher zufällig. Mir erschien das Thema interessant, als ich wegen eines Werkvertrags mit dem Max-Planck-Institut bei einer annotierten Rezension zu „mental health“ darauf stieß und mir eine Kartei anlegte. Ich bekam deshalb vom Pädagogischen Zentrum den Auftrag, ein Sammelreferat zu Kreativität zu schreiben. Mein zentraler Gedanke, dass kreatives Denken sich von logischem Denken (das in der Diskussion die Alternative war) dadurch unterscheidet, dass im logischen Denken die Prämisse nie hinterfragt werden darf, während das für kreatives Denken die Chance ist, erwuchs auch aus praktischen Erfahrungen im Alltag – und in psychologischen Beratungssituationen. Es geht darum, bei unlösbar erscheinenden Problemen sich auf die Prämissen des Denkens zu besinnen und Alternativen dazu zu suchen.

Der Zusammenhang von Sprache und Wahrnehmung interessierte mich aus persönlichen Gründen. Mein Mann, Maler, brachte mich ständig in die Verlegenheit, Bilder manchmal erst dann verstehen zu können, wenn ich die Titel las. Wie verändert sich Bildliches, wenn es sprachlich konzipiert wird? Fazit: Sprache kann Gesehenes und Gedachtes beeinflussen, aber nicht determinieren!

MZ: *Dein Buch „Über den Umgang mit Kindern“ (Ulmann 1987) war nicht nur inhaltlich interessant, sondern vom Stil her auch Laien leicht zugänglich, weshalb es ziemlich erfolgreich war.*

GU: Ich wollte die relativ komplizierte Sprache der Kritischen Psychologie in Alltagssprache übersetzen, in diesem Buch, aber auch in Seminaren, damit viele Menschen sie verstehen, und dabei wissenschaftlich bleiben. Ich denke, das Buch war vor allem für Studierende nützlich, sozusagen als Brücke vom vorwissenschaftlichem Denken zu wissenschaftlichem. Aber mir haben auch viele Eltern gesagt, dass dies Buch für sie hilfreich war.

MZ: *Das Material dafür stammte unter anderem aus einem Forschungsprojekt, das du mit entwickelt hast. Es trug den Titel „Subjektentwicklung in der frühen Kindheit“ (Holzkamp, Markard & Ulmann 1985) und beruhte auf Gruppendiskussionen und Tagebucheinträgen von Eltern über ihren Erziehungsalltag.*

GU: Ja, vor allem die Kritik der Erziehung, das „no-education“-Konzept (vgl. Holzkamp 1983a), und die theoretischen Grundlagen sowie einige praktische Beispiele. Viele Beispiele stammen aber auch aus einem anderen früheren Praxisprojekt „Kindergärtnerinnen Fortbildung“ – und aus meiner eher privaten Praxis.

MZ: *Im Rahmen sogenannter empirischer Praktika, wie sie damals in der Diplomstudienordnung an der FU Berlin vorgesehen waren, hast du empirische Praktika durchgeführt. Unter anderem wurden in Veranstaltungen zusammen mit Studierenden Protokolle von SeminarteilnehmerInnen auf typische Fehler hin analysiert (Ulmann & Dierks 1997). Inhaltlich und methodisch scheinen diese Studien durch Arbeiten von Jean Piaget inspiriert zu sein. Kannst du das bestätigen? Wie hast du jeweils das Design entwickelt?*

GU: Zunächst ist wichtig, dass diese empirischen Praktika erst durch die damals neue Studienordnung von 1989 für Studierende Pflicht wurden, sie mussten also auch angeboten werden. Ich fand es interessant, sich an Piaget zu orientieren. Dies auch, weil am Institut für Psychologie nur experimentelle Praktika angeboten wurden. Piaget stellt seine Methode ja gut dar, und wir haben uns an sein „Design“ gehalten (zu Theorie und Methode Piagets siehe Ulmann 2013). In den empirischen Praktika zum „Zahlbegriff“, zur „Entwicklung des moralischen Urteils“ und zum „Weltbild des Kindes“ befragten die Studierenden je ein Kind, mit dem sie vertraut waren, und achteten darauf, verstanden zu werden. Das schloss eine strenge Standardisierung aus. Wichtig war herauszufinden, was das jeweilige Kind wirklich wusste bzw. dachte.

In zwei empirischen Praktika haben wir meine früheren Überlegungen zum kreativen Denken aufgegriffen. Dabei sind wir methodisch ebenso vorgegangen, allerdings wurden hier Erwachsene befragt. Die Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert – und qualitativ ausgewertet.

MZ: *In der Untersuchung „Versuchspersonen-Dasein“ (Ulmann 2000a) ging es um die Erfahrungen Studierender in Experimenten. Schon Solomon Asch hatte im Zusammenhang mit seinen berühmten Konformitätsexperimenten die Idee, dass das post-experimentelle Interview, das „Debriefing“, bei dem die Versuchspersonen über den Zweck der Untersuchung aufgeklärt wurden, ein „wesentlicher Teil der Versuchsanordnung“ ist. Die Versuchspersonen berichten, was sie aus ihrer Sicht warum im Experiment getan haben oder nicht getan haben. Ihre Aussagen sind eine „unentbehrliche Quelle von Einsichten in die psychologische Struktur der Versuchssituation“ (Asch 1973, 60). Bei Stanley Milgram, der für ein paar Jahre Aschs Mitarbeiter gewesen war und später dessen Untersuchungen zu Konformität in seinen berühmten Studien zum „Autoritätsgewissens“ (1982) weiterentwickelte, spielte das Debriefing ebenfalls eine wichtige Rolle. Läge hier nicht der Schlüssel für eine wissenschaftliche Kultur psychologischen Experimentierens jenseits des Mainstreams?*

GU: Möglich, aber ich kann diese nicht konzipieren. In diesen empirischen Praktika mit dem an Bungard (1980) orientierten Titel „Die schlechte Versuchsperson denkt“ ging es ja um das, was Milgram und Asch beim „Debriefing“ machten. Aber die Experimente hatten andere Mitarbeiter durchgeführt, an denen die Teilnehmer des empirischen Praktikums als Versuchspersonen teilgenommen hatten. Theoretisch orientiert haben wir

uns dabei an der „Sozialpsychologie des Experiments“ (vgl. auch Mertens 1982).

MZ: *Gibt es noch weitere Untersuchungen oder Untersuchungsideen von dir, zu denen bislang noch keine Veröffentlichungen vorliegen?*

GU: Ja, ich habe zwar die Interviewprotokolle zur Entwicklung des Zahlbegriffs ausgewertet und reflektiert publiziert (Ulmann 1997), aber es gibt noch hunderte Interviewprotokolle von Studierenden in der Tradition Piagets, die ich noch nicht ausgewertet habe. Viele sind zum moralischen Urteil beim Kinde, wobei z.T. die gleichen Fragen gestellt wurden wie Piaget und MitarbeiterInnen sie Kindern stellten, z.T. auch andere. Für Piaget war die Entwicklung des moralischen Urteils in starkem Maße abhängig von der Überwindung des Egozentrismus, dessen Andauern er als Folge von autoritärer Erziehung betrachtete. Deshalb interessierte mich, ob – falls sich heute eine Genese, wie Piaget sie beschrieb, aufweisen lässt – dieses sich bei heutiger weniger autoritärer Erziehung rascher entwickelt. Andere Protokolle beziehen sich auf das, was Piaget „das Weltbild des Kindes“ nannte – mit der gleichen Fragestellung. Im groben Überblick denke ich, dass sich bezüglich des moralischen Urteils beim Kinde kaum altersmäßige Differenzen ergeben – wohl aber bezüglich des „Weltbildes“. Magisches und animistisches Denken haben wir kaum mehr gefunden. Vermutlich wird Kindern heute mehr erklärt. So kennen sie z.B. schon sehr früh Magneten und halten Magnetismus nicht für Zauberei.

MZ: *In deinem Freundeskreis gibt es einen autistischen Mann, der gestützte Kommunikation nutzt und mit dem du korrespondiert hast, auch um etwas über die unter dem Begriff Autismus zusammengefassten Phänomene in Erfahrung zu bringen. Ergab sich daraus so etwas wie eine zentrale These?*

GU: Ja. Kein Mensch mit Autismus ist wie der andere – aber der „Kern“ des Autismus ist eine Interaktionsstörung, die unterschiedlich stark ist. Manche können nur nicht „in den Augen lesen“, wie die autistische Autorin Temple Grandin (1997) sich ausdrückt – sie konnte dies emotionale Defizit aber kognitiv kompensieren, also lernen, Gesichtsausdrücke zu deuten. Manche können nicht kommunizieren, also weder sprechen noch per Kopfnicken zustimmen bzw. per Kopfschütteln ablehnen. Manche können lernen, auf Bilder zu zeigen – oder eben gestützt zu schreiben. Dies beschreibt der autistische Autor Dietmar Zöllner (2002) aus seiner

Sicht eines Betroffenen. Menschen mit schwächerer Ausprägung können u.U. ein fast selbständiges Leben führen. Menschen mit stärkerer Ausprägung können sich nicht vergesellschaften, da sie die gesellschaftlichen Strukturen nicht verstehen. So kann mein Bekannter z.B. trotz langem „Einkaufstraining“ nicht einkaufen, weil er nicht versteht, dass er Schokolade ebenso wie anderes nicht einfach wie zu Hause aus dem Regal nehmen und essen darf, und auch wenn er Geld dabei hat, gibt er es nicht her.

MZ: *Ein nicht unbedeutender Teil deiner Berufslaufbahn galt der Studienberatung. Gab es in der Beratung wiederkehrende genuin psychologische Themen?*

GU: Meine diesbezügliche Aufgabe war die Studienberatung für „Nebenfächler“, und es ging allermeist um formale Fragen. Meine Erfahrung war, dass Studierende große Probleme haben, Gesetzestexte zu lesen. Als ich einen Studenten wie immer auf das Gesetz (Magisterprüfungsordnung bzw. Diplomprüfungsordnung) hinwies, erklärte er mir, noch nie mit der Polizei zu tun gehabt zu haben und nicht erwartete, ausgerechnet von einer Kritischen Psychologin zu so was angehalten zu werden! Ich habe gelernt, Studierende auf ihre *Rechte* aufmerksam zu machen. Dies dann auch, als ich „Langzeitstudienberatung“ für Studierende im Hauptfach Psychologie machen musste/durfte. Dabei ging es auch darum, geeignete PrüferInnen für sie zu finden, wobei es auch um inhaltliche Fragen ging.

MZ: *Während Holzkamp an seinem Buch „Lernen“ (1993) schrieb, assistierst du ihm, indem du im Schulunterricht Beobachtungen anstelltest. Was war dein Beitrag, evtl. auch zu anderen Werken Holzkamps oder anderer Kollegen? Und genereller: Inwiefern war die Kritische Psychologie damals ein kollektives Projekt?*

GU: Nein, ich assistierte ihm nicht. Es ist ja fast unmöglich, einfach so am Schulunterricht teilzunehmen. Aber ich durfte im Unterricht meiner leiblichen Kinder „Unterrichtsbesuche“ machen und in einem von mir angeleiteten Orientierungspraktikum für Lehramtskandidaten hospitieren. Diese Unterrichtsstunden protokollierte ich und gab die Protokolle Holzkamp, als er am Lernbuch schrieb.

Und ja: Die Kritische Psychologie ist ein „kollektives Projekt“ – insofern, als wir an der „gemeinsamen dritten Sache“ arbeiteten. Klaus Holzkamp hat wie wir anderen wohl fast nichts veröffentlicht, ohne es vorher sei-

ner Meinung nach kompetenten KollegInnen zugänglich zu machen und/oder Studierenden in Seminaren und Vorlesungen. Kritik nahm er auf oder verwarf sie, und wenn er sie dankend berechtigt fand, dachte er um. Ich erinnere mich an einen Satz von ihm aus den 1970er Jahren, nachdem er seine Meinung während einer Diskussion geändert hatte: „Ihr könnt mich nicht für das verantwortlich machen, was ich vor 5 Minuten gesagt habe, bevor ich Eure Argumente gehört habe.“

MZ: *Einige wichtige Arbeiten zur Praxisforschung stammen von dir (vgl. Ulmann 1989, 1990, 2000b; Ulmann & Markard 2000). Wie funktionierte die Arbeitsteilung zwischen Morus Markard und dir?*

GU: Prima, seit wir uns kennen. Wir konkurrieren nicht miteinander, sondern lernen voneinander. Morus' Forschungsschwerpunkt sind ja Forschungsmethoden – meiner eher Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. So haben wir uns gut ergänzt. Aber voneinander zu lernen war und ist unter uns Kritischen PsychologInnen eigentlich üblich. Als die Manuskripte für „Motivation“ von Ute Osterkamp (1975, 1976) und die für „Sinnliche Erkenntnis“ von Klaus Holzkamp (1973) erstellt waren, wurden sie vervielfältigt und an Studierende vergeben, um sie in Seminaren zu diskutieren, an denen ich teilnahm. Überhaupt war es in den 70er Jahren üblich, dass Lehrende an Seminaren anderer Lehrender teilnahmen. Es gab ein Ferien-Seminar, in dem wohl alle Lehrenden auf eigenen Wunsch von Frigga Haug, die dem Wunsch nachkam, ins marxische „Kapital“ eingeführt wurden.

MZ: *Die heutigen Debatten über Lernen und Erziehung scheinen von einem merkwürdigen Widerspruch gekennzeichnet zu sein. Einerseits gibt es eine Welle autoritärer Ideen; Ratgeber, die „Disziplin“ empfehlen und beklagen, dass Kindern keine Grenzen gesetzt werden, erreichen hohe Verkaufszahlen; andererseits wurden bestimmte Formen „selbstbestimmten“ Lernens in die Schule integriert, von denen aber unter den jetzigen Rahmenbedingungen eher Kinder aus der Mittelschicht profitieren. Glaubst du, es gibt diesen Widerspruch tatsächlich, und wenn ja, wie würdest du ihn erklären?*

GU: Ich habe ganz viele Bücher „für Eltern“ diesbezüglich gelesen, weil mich die hohen Verkaufszahlen für beide Richtungen irritierten. Meine Hypothese lautet: Für Eltern von Säuglingen dominiert Literatur à la Bindungstheorie: Die Bedürfnisse des Kindes müssen prompt und adäquat

befriedigt werden! Wenn entsprechend „befriedigte“ Kinder älter werden, werden sie unbequem für Eltern, die sich dann der „Disziplin muss sein“-Literatur zuwenden. Eine Frage ist: wer kauft Bücher? Es ist wohl die Mittelschicht, am Aufstreben interessiert. Und die sieht den erfolgreichen Arbeitnehmer als den, der sich selbst managt, den „Arbeitskraftunternehmer“ (vgl. Voß & Pongratz 1998). Diesen Widerspruch müssen Kinder bei ihrer Erziehung erst mal aushalten und Erzieher sind diesbezüglich überfordert.

Selbstbestimmtes Lernen hätte ich mir und meinen Töchtern gewünscht, um die Langeweile zu überwinden, wenn man warten muss, bis alle die „Os“ in einer Aufgabe ausgemalt hatten. Ich weiß, dass es für alle funktioniert, wenn LehrerInnen es richtig machen – und das Material dafür haben. Auch ein Kind, das in eine Klasse zu jahrgangsübergreifendem Lernen (sog. Jül-Klassen in Berlin) eingeschult wird und noch nicht weiß, wie man einen Stift hält, kann es das eben da lernen – wenn es da jemand gibt, der ihm das zeigt und die Zeit dafür hat. Dies können auch andere Kinder sein, die es schon können.

MZ: *Worin siehst du Zukunftsaufgaben der Kritischen Psychologie, insbesondere in den Bereichen Pädagogische und Entwicklungspsychologie? Welche Ansätze sollten verstärkt verfolgt bzw. rezipiert werden?*

GU: Bezüglich Entwicklungspsychologie wäre eine Kooperation mit Forschern wie Michael Tomasello (z.B. Tomasello 2014) wünschenswert, die das, was Holzkamp (1983b) ob der Ontogenese konzipierte, mit ihren Studien an kleinen Kindern und Menschenaffen aufweisen. Die Pädagogische Psychologie ist ein total eklektizistisches Gebiet und jedenfalls an der FU abgeschafft, dabei wäre sie in der Art und Weise, wie ich sie einige Zeit per Lehre vertreten habe, als Beratungspraxis, wichtig. Wie berät man in widersprüchlicher Situation zwischen Politik, Institution, Lehren, Eltern und Kindern? Aber so wurde traditionelle Pädagogische Psychologie m.W. nicht konzipiert.

Literatur

- Asch, S. (1973). Änderung und Verzerrung von Urteilen durch Gruppen-Druck. In M. Irle (Hrsg.), *Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie* (57-83). Neuwied.
- Bungard, W. (1980, Hrsg.). *Die „gute“ Versuchsperson denkt nicht*. München.
- Grandin, T. (1997). *„Ich bin die Anthropologin auf dem Mars.“* München.
- Holzkamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt/M.

- Holzcamp, K. (1983a). „We don't need no education...“ *Forum Kritische Psychologie* 11, 113-125.
- Holzcamp, K. (1983b). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.
- Holzcamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt/M.
- Holzcamp, Klaus (1996). Über die Entstehung und Entwicklung der Kritischen Psychologie. Ein Interview. Teil I und II. *Das Argument* 215 und 216, 405-414 und 565-580.
- Holzcamp, K., M. Markard & G. Ulmann (1985): Bericht an die DFG über den „Fortgang der Arbeiten“. Abschlussbericht im Rahmen einer Kleinförderung. *Forum Kritische Psychologie* 17, 51-71.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1975). *Motivationsforschung 1*. Frankfurt/M.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1976). *Motivationsforschung 2*. Frankfurt/M.
- Mertens, W. (1982). *Sozialpsychologie des Experiments. Das Experiment als soziale Interaktion*. Hamburg.
- Milgram, S. (1982). Das Milgram-Experiment. Reinbek bei Hamburg.
- Osterkamp, U. (2008). „Selbstkritische Fragen stellen, statt Selbstverständlichkeiten zu transportieren...“ Ein Interview. In L. Huck et al. (Hrsg.), „*Abstrakt negiert ist halb kapiert*.“ *Beiträge zur marxistischen Subjektwissenschaft. Morus Markard zum 60. Geburtstag* (23-42). Marburg.
- Tomasello, M. (2014). *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M.
- Ulmann, G. (1968). *Kreativität*. Weinheim.
- Ulmann, G. (1975). *Sprache und Wahrnehmung*. Frankfurt/M.
- Ulmann, G. (1987). *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt/M. <http://www.kritische-psychologie.de/files/gisela-ulmann-umgang-mit-kindern.pdf>.
- Ulmann, G. (1997): Zahlbegriff versus Rechnen – oder „Handlungsmagik“ und Probleme mit „Identität“? *Forum Kritische Psychologie* 38, 35-53.
- Ulmann, G. (2000a). Versuchspersonen-Dasein. Erfahrungen aus einem empirischen Praktikum: „Die schlechte Versuchsperson denkt?“ *Forum Kritische Psychologie* 42, 119-138
- Ulmann, G. (2000b). Fall-Portrait. In M. Markard und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis. *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung* (213-216). Hamburg: Argument.
- Ulmann, G. (2013). Piaget verstehen – und re-interpretieren. *Forum Kritische Psychologie* 57, 8-33.
- Ulmann, G. & I. Dierks (1997): Zum Thema „Evaluation universitärer Lehre“. *Forum Kritische Psychologie* 38, 80-92.
- Ulmann, G. & M. Markard (2000). Praktikums-Portrait. In M. Markard und Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis. *Kritische Psychologie und studentische Praxisforschung* (217-224). Hamburg: Argument.
- Voß, G. & H.J. Pongratz (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 131-158.
- Zöllner, D. (2002). *Gestützte Kommunikation (FC): Pro und Contra*. Berlin