

# Lehrerfortbildung und Personalentwicklung –

## Professionalisierung im Spannungsfeld zwischen „Wollen“ und „Sollen“

Prof. Dr. Michael Schratz  
Universität Innsbruck

### (Wie) Lassen sich Personen „entwickeln“?

Es ist eine (noch) nicht abgeschlossene Debatte, ob sich „Personal“ überhaupt „entwickeln“ lässt. Systemtheoretisch ist die dahinter liegende Frage eindeutig mit „nein“ zu bezeichnen, denn Systeme sind „autopoietisch“, d.h. sie steuern sich selbst. Sie können von außen bestenfalls „irritiert“ werden, was natürlich auch entsprechende Auswirkungen hat – nur nicht immer die gewünschte! Daher spricht Sprenger (2000a) auch davon, dass die zentrale Aufgabe einer Führungsperson das „Stören“ bzw. „Irritieren“ ist, um so Lern- und Entwicklungsprozesse zu initiieren. Führungskräfte sollten ihm gemäß „Störkräfte“ sein. Andererseits hat jede alternative Bezeichnung (Personalförderung, Personalmanagement, Human Resources Management, Personalpflege, Personalcoaching ...) auch ihre „Haken“ – „diese Begriffe sind alle auf ihre Art aussagekräftig und einseitig. Sie beinhalten je unterschiedliche Denkfiguren, drücken unterschiedliche Aspekte der Aufgabe aus. Dahinter stehen zumeist entsprechend unterschiedliche Führungsauffassungen und Menschenbilder“ (Ender/Strittmatter 2000, S. 2). Für Sprenger (2000a, S. 118) ist Personalentwicklung unter hierarchischen Bedingungen illegitim, weshalb sich in der Schule die Schwierigkeit ergibt, förderliche Strukturen für die Entwicklung ihrer Mitglieder zu schaffen.

Wenn von Personalentwicklung die Rede ist, geht es um Folgendes:

Jede Organisation hat insgesamt ihren Zweck zu erfüllen. Dazu sind bestimmte (Kern-)Aufgaben zu erfüllen, die sich zur Kerntätigkeit zusammenfassen lassen. Dafür braucht sie aber Menschen, die diese Aufgaben erfüllen, die aber auch erwarten, dass deren Bedürfnisse ernst genommen werden. Aus den Anforderungen der Organisation bzw. einer spezifischen Aufgabe, die in der Organisation erfüllt werden muss, ergibt sich ein Anforderungsprofil für eine Stelle. Für diese Stelle werden Personen mit einem entsprechenden Eignungsprofil gesucht und üblicherweise die am besten geeignete Person ausgewählt. Dieser Zusammenhang ist in Abb. 1 grafisch dargestellt.

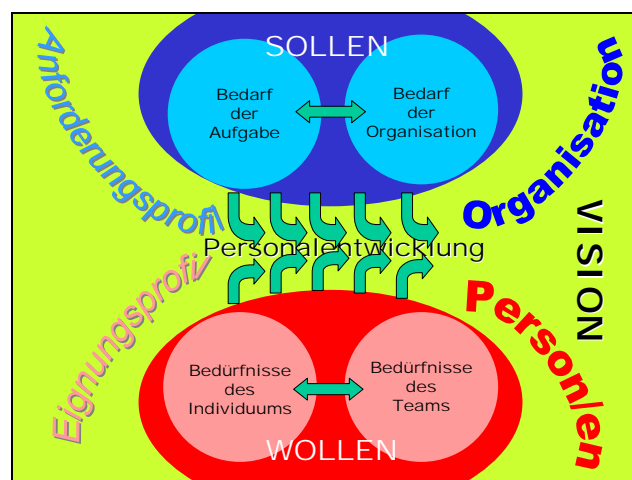


Abbildung 1: Personalentwicklung zwischen Bedarf und Bedürfnissen

Bei der Stellenbesetzung wird zwar versucht, das Eignungsprofil einer Person möglichst gut mit dem jeweiligen Anforderungsprofil für die Stelle in Beziehung zu setzen. Dennoch ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Bedarf der Aufgabe und den Bedürfnissen des Individuums, da diese aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen üblicherweise nicht 100% deckungsgleich sind. Darüber hinaus kommt es noch zu weiteren Spannungsfeldern: Einerseits zu den anderen Personen, die in der selben Organisation arbeiten, also den Kolleginnen und Kollegen, die unter Umständen andere Bedürfnisse haben, in bestimmten Konstellationen (z.B. Teamarbeit) aber miteinander arbeiten müssen. Andererseits mit den Anforderungen der Organisation insgesamt, da die jeweilige Aufgabe nur einen Teil des Gesamtsystems darstellt und sich durch unterschiedliche Teilaufgaben oft Konfliktbereiche ergeben.

Lehrerinnen und Lehrer sind Teil des staatlichen Schulsystems. Damit verbunden ist ein gesamtgesellschaftlicher Auftrag und das Eingebundensein in spezifische Organisationsstrukturen. Dies bedeutet, dass die eigene LehrerInnen-Rolle innerhalb eines solchen Systems dadurch geprägt, aber auch das System weiter entwickelt wird. Die Notwendigkeit der Reflexion dieser systemischen Beziehungen gewinnt in dem Maße an Bedeutung, als die Schule sich als *lernende Organisation* versteht und verstehen muss, wenn sie mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen Schritt halten soll. Für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich daher die Herausforderung, wie sie sich in ihrem professionellen Selbstverständnis als Teil eines Ganzen sehen und ihre Aufgaben in diesem Kontext neu definieren und erweitern.

Durch die Vielschichtigkeit der Konstellationen, die sich aus den unterschiedlichen Spannungsfeldern ergeben, ist es wenig hilfreich, jeweils zwischen aktuellem Bedarf der Aufgabe und gegenständlichen Bedürfnissen der Person zu verhandeln, da sich dadurch bestenfalls eine Ad-hoc-Lösung erreichen lässt. Zielführender ist es, jene Zukunftsentwürfe zu gestalten, die für die *Organisation* und die *Menschen* eine Herausforderung darstellen, d.h. Möglichkeiten zu suchen, in denen Menschen miteinander lernen, die Zukunft der eigenen Arbeit schöpferisch zu gestalten, was sich in der Definition der lernenden Organisation (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998) ausdrückt. Die stärkste schöpferische Kraft geht von einer Vision, dem Wunsch nach Entwicklung aus.

“Die Vision ist das Bewusstsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt” (Hinterhuber 1996, S. 43) Sie weist die Richtung, in welche die künftige Entwicklung einer Organisation gehen soll. Ähnlich einem Leitstern, der einem immer wieder den Weg weist, den man gehen möchte, an dem sich das Handeln und Denken ausrichtet. Man fühlt sich sozusagen angezogen. Nicht über den Verstand, sondern über das Herz, die Sehnsucht nach etwas Neuem. Visionsarbeit erfolgt meist über das Auslösen von inneren Bildern, welche eine entsprechende Anziehungskraft (Sehnsucht) auslösen. „Die Zukunft in mentalen Bildern vorwegnehmen bedeutet, ein geistiges Programm aktivieren, das den eigentlichen Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt. Aber Menschen, die nur Visionen haben, bleiben ‘Träumer’; umgekehrt verkümmern und vertrocknen oft die Aktivitäten von ‘Realisten’ ohne weiterreichende Perspektiven.” (Fischer/Schratz 1999, S. 113)

Daher ist es wichtig, die Visionen auf der Ebene einer gemeinsamen Philosophie zu formulieren, was üblicherweise als Leitbild („*mission statement*“). „Im Leitbild wird die Grundhaltung formuliert, nach der sich die Organisation in allen ihren Tätigkeiten nach außen und nach innen orientiert.“ (Lotmar/Tondeur 1993, 227) Leitsätze sind einprägsame Zielformulierungen, welche das Wunschbild aus der Vision in prägnante Worte fassen. Der Leitsatz enthält die gemeinsame Philosophie, weshalb er trotz der Kürze von allen verstanden werden und eine positive (Sog-)Wirkung auslösen kann. Diese Arbeit am Leitbild wird insbesondere für die Arbeit am Schulprogramm relevant, in dem die Zukunftsaufgaben für die Entwicklung der Schule ausformuliert werden.

Daher hängt Personalentwicklung eng mit Schulentwicklung zusammen, aber auch mit Unterrichts-, Persönlichkeits- und Teamentwicklung (vgl. Abb. 2).

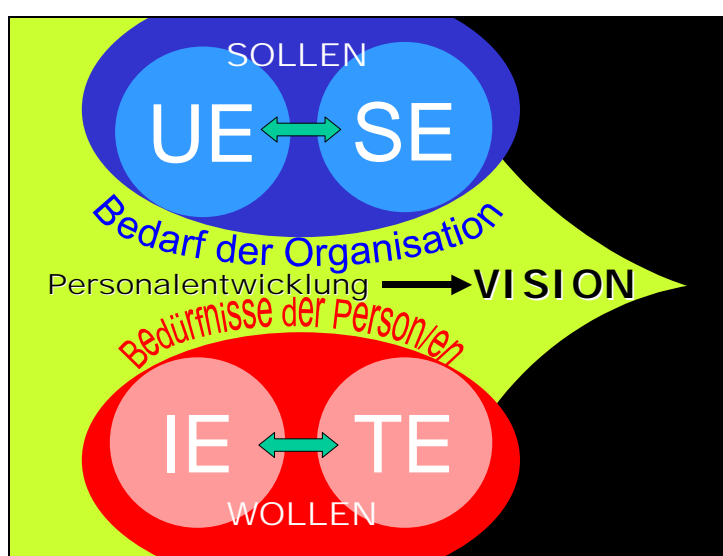


Abbildung 2: Personalentwicklung im Spannungsfeld von Person und Organisation

Für die einzelne Lehrperson stellt die Unterrichtsentwicklung (UE) in deren Fächern die Hauptaufgabe dar, denn in der aktuellen Unterrichtsarbeit erfolgen jene Lernprozesse, die SchülerInnen auf ihre Zukunft vorbereiten sollen. Wie ich andernorts ausführlicher dargestellt habe (vgl. Schratz 2001), spielt auf Seiten der Lehrerin oder des Lehrers aber auch die Entwicklung des Individuums (der Person bzw. der Persönlichkeit) (IE) eine wichtige Rolle, da die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern hohe Ansprüche an die Lehrerpersönlichkeit stellt. Die Entwicklungsarbeit am eigenen Unterricht würde aber den Anforderungen der Schule als Organisation nicht genügen, weshalb sich die einzelnen Lehrpersonen auch mit Schulentwicklung (SE) befassen sollten, etwa über die Erarbeitung eines Schulprogramms, das die *gemeinsame* Vorgabe für die zukünftige Entwicklung enthält. Dazu wiederum ist es erforderlich, dass sich Lehrerinnen und Lehrer aus der isolierten Position hinter der Klassentüre lösen und *gemeinsam* an der Entwicklung von Schule und Unterricht arbeiten. Daher ist Personalentwicklung immer auch Teamentwicklung (TE). Personalentwicklung muss daher auf die vier genannten Entwicklungsaspekte ausgerichtet sein, soll sie nicht einseitig nur auf die Organisation oder Person/en ausgerichtet sein.

“Wenn die Gedanken groß sind, dürfen die Schritte dahin klein sein”, resümiert Hartmut von Hentig (1996, 25) in seinem Rückblick auf Innovationen im Bildungsbereich, und das gilt natürlich auch für Personalentwicklung: Ohne Vision gibt es keine Zukunftsperspektive, ein bloßer Traum bleibt Utopie. Um die Träume einer künftigen Schule für die Alltagsrealität wirksam werden zu lassen, braucht es Leadership, das nicht nur visionäre Strategien entwickelt, sondern auch praktische Schritte in die Zukunft setzt.

Als Führungsperson ist es wichtig, die Visionen und Ziele von Organisation und Personen zu kommunizieren. Wenn Kommunikation im System Schule zum Gegenstand der (Personal-)Entwicklung gemacht wird, kann an allen vier Aspekten von Abbildung 2 angesetzt werden:

(a) Arbeit an der individuellen *Persönlichkeitsentwicklung*. Erheben der persönlichen Schwächen und Defizite und Erweiterung der eigenen Stärken und Fähigkeiten in Einstellung und Verhalten.

(b) Arbeit an der fachlich-methodischen *Entwicklung von Unterricht*. Entwickeln von Unterrichtsformen, die Schülerinnen und Schüler stärker mit dem Lernen selbst konfrontieren und neben den fachlichen Leistungen auch sogenannte dynamische Fähigkeiten (das Lernen lernen, Umgang mit Komplexität u.ä.), fördern und fordern.

(c) Arbeit an den Beziehungen und an der Art des Miteinander-Umgehens zwischen Gesprächspartnern und in Gruppen. Es geht hier vor allem um den Umgangsstil und um die Verwirklichung förderlicher Kommunikationsregeln (*Teamentwicklung*).

(d) Arbeit an der Weiterentwicklung des Systems Schule. Manchmal liegt es nicht an den Personen oder an der Art ihres Umgangs, dass sie nicht mehr miteinander auskommen. Es sind vielmehr oft die institutionellen Zwänge, etwa hierarchische Strukturen, Doppelbödigkeiten oder Abhängigkeiten, die jeden Versuch einer Klimaverbesserung verhindern (*Schulentwicklung*).

Im Bereich Schule wirken oft "heimliche Lehrpläne" und belasten die Beziehungen zwischen LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Da genügt es nicht, nur an sich selbst zu arbeiten. Die gesamte Bedingungsstruktur Schule ist ein Lernfeld und kann als Institution in einen Entwicklungsprozess geleitet werden. In diesem Sinne ist auch das ständige Bemühen um Schulentwicklung und Schulreform als kommunikative Herausforderung und als Chance zur Anpassung an die Notwendigkeiten und Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft zu sehen.

### **Menschen im System führen**

Sollen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur als Einzelkämpfer oder -künstler die Arbeit in der Klasse tun, benötigt die Schulleitung natürlich auch die entsprechenden Steuerungsinstrumente, angefangen vom Visionsmanagement bis zu den Werkzeugen für die eigenverantwortliche Qualitätssicherung. Erst dann wird sich eine von allen Beteiligten getragene Schulphilosophie entwickeln, aus der gemeinsame Zukunftsperspektiven entstehen. Dabei gebe ich zu bedenken, dass der Preis für mehr Autonomie an der Basis die Übernahme von Eigenverantwortung ist. George Bernhard Shaw meinte, dass Freiheit mit der Übernahme von Verantwortung einhergehe und sie daher die meisten Menschen mieden. Je mehr Verantwortung die Schulleitung den

LehrerInnen abnimmt, umso weniger verantwortlich müssen sie selbst sein. Je weniger jede/r einzelne zur Verantwortung gezogen wird, umso eher kommt es zu dem, was Reinhard Sprenger die „organisierte Unverantwortlichkeit“ nennt (Sprenger 1995, S. 13).

Woran sollen sich pädagogische Führungskräfte aber orientieren, wenn sie wirklich Verantwortung übernehmen wollen? Reinhard Sprenger warnt: „Vermeiden Sie Belohnung und Bestrafung. Im Belohnen und Bestrafen ist immer ein Achtungsgefälle eingebaut. Kinder werden belohnt und bestraft. Wir belohnen einen uns Unterlegenen, einen Minderwertigen für seine ‚Hilfe‘. Nicht etwa für seinen eigenständigen Beitrag, dem er dem Ganzen leistet, sondern weil sein Beitrag ‚mir‘ gilt. Wenn ich, der Chef, Zielpunkt seiner Bemühungen bin, wenn seine Energie gleichsam in meiner Arbeit ‚aufgeht‘. Wie aber soll er dafür in die Verantwortung gehen? Durch ein Element des Belohnens/Bestrafens verwehren wir Mitarbeitern und Kollegen jenes Gefühl der Verantwortung, das allein aus dem Gefühl des eigenständigen Mitwirkens entsteht. Um es klar zu sagen: Wenn Belohnen und Bestrafen eine Rolle spielen, können Sie sich von der Selbstverantwortung verabschieden.“ (Sprenger 2000b, S. 297)

Demnach ist es wichtig, dass ein Mitarbeiter nicht für die Führungskraft arbeitet, sondern für das Ganze. Daher stellt Schulentwicklung hohe Ansprüche an das Lernen der Schule und die in ihr Tätigen. Die Verantwortung für die gemeinsame Entwicklung der Schule kann aber nicht erzwungen werden. Sie hängt von der Bereitschaft der einzelnen ab, aber auch von den Fähigkeiten und Möglichkeiten, die MitarbeiterInnen haben (vgl. Sprenger 1991, S. 153) Es geht in der Personalentwicklung demnach um folgende drei Dimensionen:

**Bereitschaft**

**Fähigkeit**

**Möglichkeit**

Die Bereitschaft der einzelnen lässt sich nicht direkt beeinflussen. Sie können ihre *Fähigkeiten* erweitern, wenn ihnen die *Möglichkeit* dazu geboten wird. Dann sind Menschen am ehesten *bereit* zu lernen. Für Sprenger liegt der Mythos des Motivierens von Menschen darin, dass es bloß auf die Bereitschaft des einzelnen abzielt. „Das Scheitern der Motivierung wird besonders augenfällig, wenn man sich vor Augen führt, dass die Leistung sich immer aus dem Zusammenspiel aller drei Dimensionen ergibt, die Motivierung aber - und das ist außerordentlich wichtig! - lediglich auf eine einzige, nämlich die *Leistungsbereitschaft* zielt. Ein gigantischer Aufwand für ein kleines Ziel.“ (Sprenger 1991, S. 154) Für ihn ist die Bereitschaft Sache des Einzelnen, nicht etwa der Führungsperson. (Letztere kann sich durch die Übernahme der Verantwortung für die Bereitschaft anderer sogar lernbehindernd verhalten!)

Unter welchen Bedingungen sind Menschen nun bereit, Verantwortung zu übernehmen? Für Sprenger ist das klar: „Fragen Sie sich: Unter welchen Bedingungen sind Sie selbst bereit, Verantwortung zu übernehmen? Die Antwort kennen Sie: in einer Atmosphäre des Vertrauens, des Dialogs, der Vereinbarung, in gegenseitiger Unterstützung und wechselseitigem Respekt.“ (Sprenger 2000b, S. 297)

## Von der unbewussten Inkompetenz zur unbewussten Kompetenz

Ein „lernendes System“ ist dadurch gekennzeichnet, dass es die Bereitschaft für Veränderung bzw. Entwicklung besitzt. Diese Bereitschaft hat allerdings zunächst mit der Einsicht zu tun, dass es überhaupt Sinn macht, etwas Neues anzugehen. Denn Gewohnheit ist durch vertraute Einstellungen und lieb gewonnene Verhaltensweisen gekennzeichnet. Das Verlassen dieser „Komfortzone“ ist für viele Menschen eine Anstrengung, die Überwindung kostet, vor allem aber Einsicht, dass es überhaupt Wert ist, vertraute Einstellungen und lieb gewonnene Verhaltensweisen aufzugeben. (*“Nobody likes change, except a wet baby.”*)

Aufgrund von systemischen Erkenntnissen ist es für die Stimulierung von Entwicklungsprozessen hilfreich, die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu schaffen, um bei Personen die entsprechenden intra-personalen Prozesse der Selbststeuerung in Gang zu setzen. Dieser läuft zunächst von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz und über die bewusste Kompetenz zur unbewussten Kompetenz (vgl. Abb. 3).

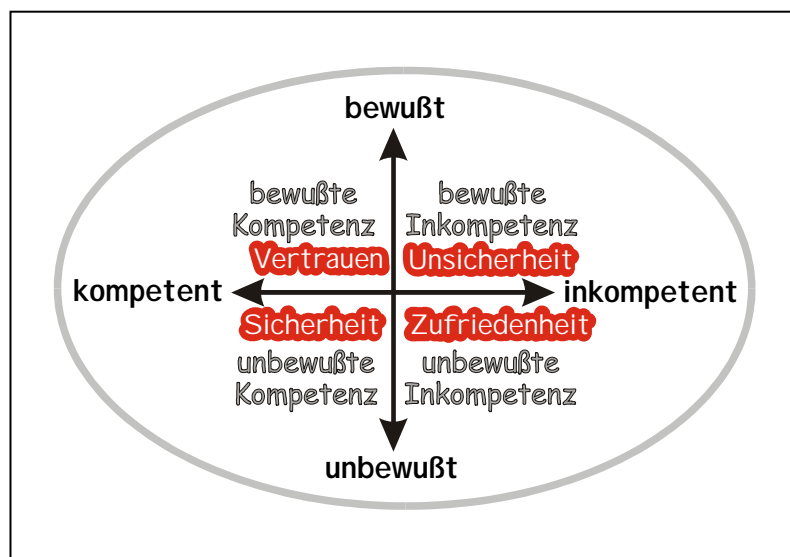


Abbildung 3: Zwischen (Un-)Bewusstheit und (In-)Kompetenz

### ❶ Von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz:

Die Vorstufe des Lernens ist die unbewusste Inkompetenz. Aufgrund seiner bisherigen Erfordernisse für die Bewältigung von alltäglichen oder beruflichen Herausforderungen genügt dem Menschen ein gewisses Handlungsrepertoire. Erst wenn sich neue Aufgaben stellen und die bisherigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu deren Bewältigung nicht mehr reichen, wird ihm bewusst, dass er dazulernen muss. Dieser Prozess gelingt dann problemlos, wenn sich die Inkompetenz als bewusster Hinderungsgrund für die Bewältigung konkreter Aufgaben erweist. Allerdings sind Lernerfordernisse in einer Organisation nicht immer unmittelbar bewusst, weshalb aus der Sicht von MitarbeiterInnen gar keine Notwendigkeit für Veränderungen gesehen wird, zumal die gegenwärtige Situation mehr Sicherheit und möglicherweise auch Zufriedenheit mit sich bringt als die Unsicherheit, die mit dem Bewusstwerden von Inkompetenz zusammen hängt. (Es gibt allerdings auch eine „erlernte

Hilflosigkeit“, die es Menschen schwer macht, überhaupt in neue Situationen einzusteigen, die als unkontrollierbar erscheinen; vgl. Seligman 1999.)

② *Von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz:*

Jedes Verlassen des Stadiums bisheriger Kompetenzen bringt Unsicherheit, aber auch die Offenheit für die Aneignung von Neuem. Allerdings hängt damit auch die Erfahrung zusammen, dass neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung neuer Herausforderungen erst angeeignet werden müssen. So macht man etwa bei der Aneignung einer neuen Schwimmtechnik die Erfahrung, dass man nicht so rasch weiter kommt wie mit der alten. Erst wenn man auch hier sicherer wird, erfolgt die Bewusstheit, etwas Neues erlernt zu haben, das auch „tragfähig“ ist. In dieser Phase spielt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten eine große Rolle, aber auch die Wertschätzung durch andere, die bereit sind, am Weg von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz Fehler als notwendige Lernschritte zu akzeptieren (vgl. Kahl 2001).

③ *Von der bewussten zur unbewussten Kompetenz:*

Wenn neu erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten unbewusst beherrscht werden, können sie perfektioniert und so in das Handlungsrepertoire integriert werden, dass es nicht mehr erforderlich ist, über jeden erforderlichen Schritt nachzudenken. Erst dann kommt es zu einer gewissen Sicherheit und Souveränität im Umgang mit diesem Wissen bzw. diesen Fertigkeiten – auch in neuen, unvorhergesehenen Kontexten. Wenn jemand beispielsweise beim Autofahren noch überlegen muss, welchen Gang er beim Überholen einlegen muss, kann er sich weniger auf den Verkehr konzentrieren.

Der grundlegende Entwicklungsprozess besteht nun darin, dass aus einer unbewussten eine bewusste Kompetenz wird, wofür Robert Dilts (1997, S. 86) folgende Matrix (Abb. 4) anbietet:

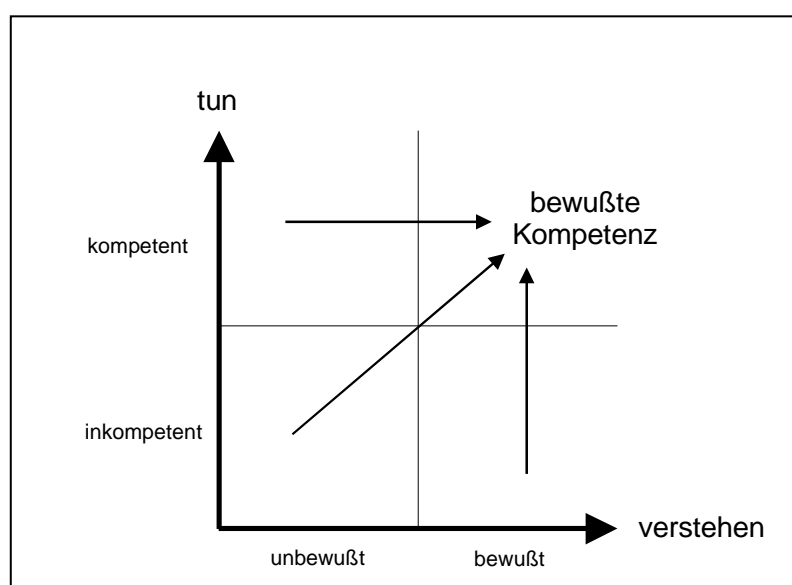


Abbildung 4: Wege zur bewussten Kompetenz

Der Weg von der unbewussten Inkompetenz zur bewußten Kompetenz führt allerdings nicht geradlinig über die Diagonale, wie in Abbildung 4 angedeutet. Vielmehr ist es sehr situationsabhängig, ob zunächst eine Erklärung hilfreich ist, um jemandem verständlich zu machen, dass eine intendierte Entwicklung förderlich ist, oder ob erst eine Aktivität stattfindet, die durch das Tun Verständnis fördert bzw. nach Erklärungen fragt. Aus einer Art Hin- und Herbewegung zwischen "Verstehen" und "Tun" wächst in gegenseitiger Verstärkung eine bewußte Kompetenz, die im weiteren zu einer unbewußten Kompetenz wird (vgl. Abb. 5).

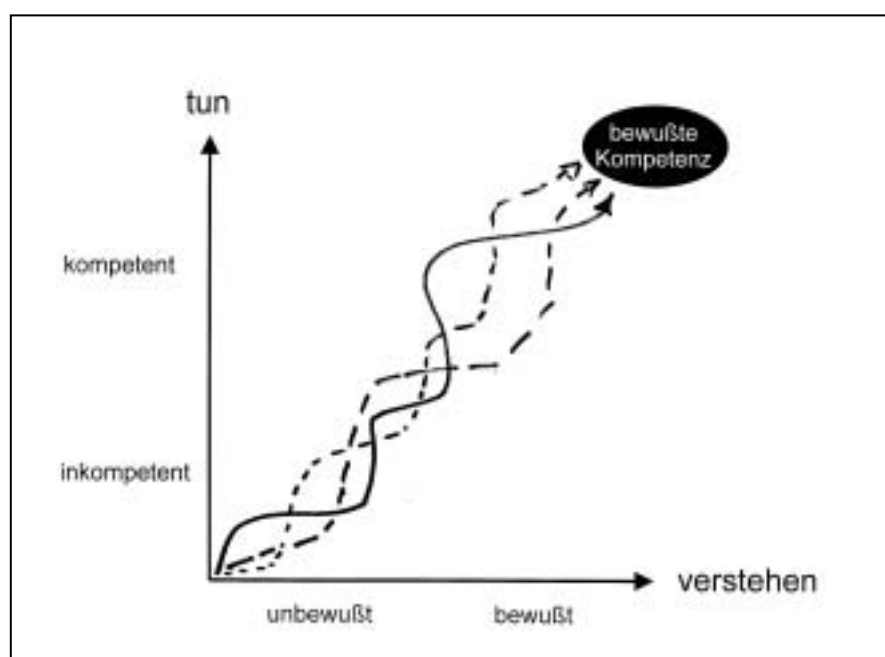


Abbildung 5: Umwege zur bewussten Kompetenz

Aus diesen (idealtypischen) Schlangenverläufen zur bewussten Kompetenz ist der Erfolg einer (Personal-)Entwicklungsmaßnahme für die/den Einzelnen nicht immer sofort verstehbar. Dies kann dazu führen, dass Entwicklungsmaßnahmen vielfach abwartend bis skeptisch, zum Teil auch ablehnend begegnet wird. Daher ist es für die Arbeit im Bereich Personalentwicklung wichtig, sich mit den Funktionsweisen des Widerstands und dem produktiven Umgang damit auseinanderzusetzen. Doch das ist schon wieder ein eigenes Thema.

## Literatur

- Dilts, R. B.: Kommunikation in Gruppen und Teams. Paderborn: Junfermann, 1997.
- Ender, B./Strittmatter, A.: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck: Studienverlag, 2001.
- Fischer, W./Schatz, M.: Schule leiten und gestalten – Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck: Studienverlag, 1999.
- Hentig, H. v.: Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In: D. Hänsel/L. Huber (Hg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz, 1996, 17-38.
- Hinterhuber, H. H.: Strategische Unternehmensführung, Band 1: Strategisches Denken. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.



- Kahl, R.: Lob des Fehlers. Übergänge von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 2001.
- Lotmar, P./Tondeur, E.: Führen in sozialen Organisationen. Bern: Haupt, 1993.
- Schratz, M.: Schulentwicklung und didaktische Erneuerung. In: Schulmagazin (2001) 3, S. 4-7. 2001.
- Schratz, M., Steiner-Löffler, U.: Die Lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz, 1998.
- Seligman, M. E. P.: Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz, 1999.
- Sprenger, R. K.: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/M.: Campus, 1991.
- Sprenger, R. K.: Das Prinzip der Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. Frankfurt/M.: Campus, 1995.
- Sprenger, R. K.: Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Frankfurt/M.: Campus, 2000a.
- Sprenger, R.: Selbstverantwortung in der Schule. In: D. Smolka (Hg.): Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Darmstadt: Luchterhand, 2000b, S. 294-300.