

## Gleicher Input – verschiedene Effekte

Wie subjektive Voraussetzungen und Theorien die Wirkung von Wissenstransfer determinieren

Margit Ergert

*Dieser Text versteht sich als Einführung zu den folgenden sieben didaktischen Aufsätzen. Sie wurden von Lehrpersonen verfasst, die im Jahr 2016 gemeinsam am Lehrgang „Didaktik der deutschen Sprache“ teilgenommen haben. Die Beiträge zeigen die große Heterogenität der Effekte von Bildungsmaßnahmen – auch wenn diese durch Curricula geregelt und somit normiert sind – auf jeden einzelnen Lernenden. Die Verschiedenartigkeit dieser Beiträge soll aber auch Anlass sein, allgemein über ein Phänomen nachzudenken, das der tägliche Unterricht mit sich bringt, nämlich dass gleiche Informationen bei Lernenden unterschiedliche Resultate hervorbringen: Vorwissen, Vorerfahrungen, Neugier und Interesse bestimmen grundlegend, wie der Input verstanden und verarbeitet wird. Die Besonderheit dieser Beiträge ist, dass sie Zeugnis davon geben, wie stark subjektive Theorien auch dann wirken, wenn, wie hier, alle Teilnehmerinnen durch den Lehrgang zu einem Perspektivenwechsel in ihrer Wahrnehmung von Sprache und Schrift gezwungen waren und neue didaktische Prämissen entwickeln mussten.*

### Subjektive Theorien

Zu Beginn meiner Lehrveranstaltungen stelle ich oft die Frage an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welchen Effekt sie sich vom Seminar/Lehrgang erwarten, was sie sich inhaltlich versprechen und bin erstaunt, welche verschiedene Vorstellungen sie haben und auch welche persönlichen Ziele sie damit verbinden. Meistens geht es dabei nicht um sprachwissenschaftliche Theorien (die sollen ja erst gelehrt werden), sondern um persönliche Erfahrungen aus ihrer Biografie als Schüler und Schülerinnen (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009), wenn es sich um Studierende in der Ausbildung handelt, oder/und um didaktische Erfahrungen im Deutschunterricht, wenn es Lehrende in der Weiterbildung be-

trifft (Weyland & Wittmann, 2010). Diese Vorstellungen sind Teil des Alltagswissens. Man bezeichnet sie auch als „Alltagstheorien“ (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009) oder „subjektive Theorien“ (Groeben, 1988).

Julia Hirsch (2017) erfasst den Begriff „subjektive Theorien“ in einem erweiterten Kontext, in dem sie Definitionen mehrerer Autoren zitiert:

Unter subjektiven Theorien versteht Groeben (1988) komplexe Aggregate von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die eine (zumindest implizite) Argumentationsstruktur aufweisen und analog zu objektiven Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen. Subjektive Theorien haben eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion (Dann, 1989). Sie beeinflussen das professionelle Handeln von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) und haben folglich wesentlichen Einfluss auf die Planung und Durchführung von Unterricht. Darüber hinaus sind die handlungsleitenden subjektiven Theorien hochgradig individuell, in der Regel äußerst stabil und sehr veränderungsresistent (Wahl, 2013; Hirsch, 2017, S.2)

Wollen wir diese Voreinstellungen nun erfolgreich verändern und quasi den Boden für neue Informationen aufbereiten, müssen wir uns genauer mit den Graden subjektiver Theorien auseinandersetzen. Hirsch (2017) erklärt weiter, dass es drei verschiedene „Reichweiten“ gibt, wie subjektive Theorien auf reale Handlungen wirken: Wir sprechen von subjektiven Theorien großer, mittlerer und geringer Reichweite (Wahl, 2013, S. 20).

Die subjektiven Theorien großer und mittlerer Reichweite sind „aufgrund ihrer Binnenstruktur [...] nicht direkt an der Steuerung des menschlichen Handelns beteiligt, wohingegen die subjektiven Theorien geringer Reichweite unter Druck handlungsleitende Funktion haben. Dementsprechend lassen sich die

subjektiven Theorien mittlerer Reichweite schneller verändern als die subjektiven Theorien geringer Reichweite“ (Wahl, 2013).

In Unterrichtssituationen sollen subjektive Theorien mittlerer Reichweite zum Tragen kommen, die relativ leicht verändert oder ausdifferenziert werden können. Dazu müssen die zumeist impliziten subjektiven Theorien im ersten Schritt bewusst gemacht und reflektiert werden, bevor sie im zweiten Schritt wissenschaftlichen Theorien gegenübergestellt und somit verändert werden können (Wahl, 2013 nach Hirsch, 2017).

### Revidieren subjektiver Theorien

Die bewusste Auseinandersetzung mit subjektiven Voreinstellungen ist eine pädagogisch-psychologische Angelegenheit. Ob dieses Bewusstmachen erfolgreich ist, hängt wesentlich davon ab, wieviel Zeit man dem Reflexionsprozess zugesteht. Welche Ebenen der subjektiven Theorien dabei erreicht werden und inwieweit eine tatsächliche Haltungsänderung getriggert werden kann, ist der Plausibilität der neuen Information geschuldet. Nicht zuletzt ist auch die Frequenz der Begegnung mit den neuen Inhalten ausschlaggebend. Gerade was die Veränderung von methodischen Zugängen bei Lehrerinnen und Lehrern betrifft, wissen wir, dass kurzzeitige Impulse kaum nachhaltig sind. Sehr rasch fällt man in „alte“ Verhaltensmuster zurück und pflegt seine gewohnten Denkansätze. Um neue Positionen einzunehmen, muss (fossilisiert) Gewohntes zurückgedrängt werden – das gelingt nur durch Training und vertiefende Beschäftigung mit dem Neuen.

Diese neuen Denkanstöße sollen – im Gegensatz zu den subjektiven – wissenschaftsgeleitete Theorien sein. In Bezug auf Sprache und Schrift stellt sich die Frage, wieviel Wissenschaftlichkeit in den gängigen schulischen Sprach- und Schriftvermittlungskonzepten steckt. Welche linguistischen Überlegungen determinieren Unterrichtsmodelle des freien Schreibens mit Anlauttabelle oder den Rechtschreibunterricht auf Basis von „Lernwörtern“? – um nur einige aus

einer ganzen Reihe von Fragen zu formulieren. Lehrerinnen und Lehrer sind im Bereich der Sprach- und Schriftvermittlung abhängig von ihren persönlichen Erfahrungen und ihren subjektiven Theorien. Im fachwissenschaftlichen Bereich endet ihre Auseinandersetzung mit den Strukturen der Sprache und Schrift meist mit der eigenen Reifeprüfung. Die Wahl der Methodologie ergibt sich aus Erlässen der Schulaufsicht, aus den Unterrichtsmaterialien und auch aus der Identifikation mit Persönlichkeiten, die bestimmte didaktische Ansätze postulieren.

Eigentlich sollte doch fundiertes Fachwissen die Grundlage jedes sprachdidaktischen Ansatzes darstellen, besonders dann, wenn der Unterricht sehr individualisiert gestaltet wird und ein dialogischer Lehransatz die Fachkompetenz des Lehrenden verlangt. Zunehmend wird daher unter Experten, aber auch in der Öffentlichkeit, die Qualität des Unterrichts im Bereich des Schriftspracherwerbs in der Grundschule diskutiert und Lehrpersonen sehen sich mit der Forderung nach wissenschaftsorientierten Konzepten konfrontiert. Eine sprachwissenschaftliche Grundausbildung, die vom Spracherwerb bis zur Schriftkodierung wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt, ist jedoch kaum Teil pädagogischer Ausbildungen im deutschsprachigen Raum. Trotz dieser Forderung, einer wissenschaftsorientierten Entwicklung zu folgen, zeigt ein Blick in Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, dass bestehende Strukturen und ihre darunterliegenden philosophischen Grundstimmungen schwer aufzubrechen sind. Veränderungen in tertiären Einrichtungen sind außerdem träge, und sie können den im Raum stehenden Forderungen nach Umstrukturierung und Innovation – wenn überhaupt – oft nur schleppend nachkommen. Zudem, und das ist vielleicht die größte Herausforderung des Systems, verlangen wissenschaftsorientierte Ansätze, die ständig den Status des neuen Wissens spiegeln, auch Ausbilder, die am Puls der Zeit bleiben wollen. Ausbilder müssen bereit sein, sich von durchaus etablierten Konzepten zu entfernen, wenn diese summa summarum nicht (mehr) der Zeit und den aktuellen Bedürfnissen ihrer „Kunden“

entsprechen. Es hängt also stark von den handelnden Personen ab, ob eine Hochschule selbstkritisch und wissenschaftsorientiert Lösungen für schwierige Situationen ihrer Studierenden – wie beispielsweise den Sprachunterricht in stark heterogenen Gruppen oder die persistenten Lese-Rechtschreibprobleme der Schülerinnen und Schüler – anbietet. Sonst sind es nämlich nicht-staatliche Angebote, die auf solche Situationen und auf Desiderate der Gesellschaft unmittelbarer reagieren können.

Ein Beispiel dafür ist der Lehrgang „Linguistisch basierte Deutschdidaktik (LDD)“, der von einer unabhängigen privaten Bildungseinrichtung entwickelt und angeboten wird. Der Lehrgang versteht sich als Reaktion darauf, dass der Unterricht ohne explizite Fachkompetenz der Lehrenden für Schülerinnen und Schüler verhängnisvoll ist und daher von den Lehrpersonen selbst sprachwissenschaftliche Kenntnisse als Basis für ihre methodisch-didaktische Arbeit eingefordert werden. Sie benötigen Wissen, um sprachliche Phänomene erklären zu können oder, wie dies zum Beispiel der Lehrplan für bayerische Grundschulen (LehrplanPlus 2018, Nr. 1.1) fordert, dass „...[fachliches Wissen A.d.A.] Entscheidungen der Lehrpersonen [...] leitet.“ Diese Lehrplanforderung ist jung – den Lehrgang „Linguistisch basierte Deutschdidaktik“ gibt es allerdings schon seit 2008, also zehn Jahre länger, als der konkrete Ruf nach sprachwissenschaftlichen Grundlagen in den Lehrplänen zu vernehmen ist.

Dieser Lehrgang hat Erkenntnisse der linguistischen Grundlagenforschung als Basis. Darauf aufbauend wird praxisbezogenes Know-How vermittelt, das sofort im Unterricht umgesetzt werden kann. Wissenschaftstheoretische Inhalte werden sorgfältig ausgewählt und Verständlichkeit ist die oberste Prämisse. Schließlich sollen diese „schweren“ Inhalte didaktisch so aufbereitet sein, dass sie Trigger für die persönliche Weiterentwicklung der Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmer sind. Auf der anderen Seite geht es um echte Praxisnähe, weil das Gelernte auch nachhaltig im Unterricht angewendet werden soll.

Zielgruppe des Lehrgangs sind Absolventinnen und Absolventen einer einschlägigen Ausbildung mit pädagogischem oder philologischem Schwerpunkt – also Lehrerinnen, Kindergartenpädagoginnen und Erwachsenenbildnerinnen. Als berufsbegleitende Ausbildung ist er sehr praxisbezogen. Die begleitenden Aufgabenstellungen verlangen von den Probandinnen über die gesamte Lehrgangszeit von drei Semestern die Erprobung des Gelernten in ihrem jeweiligen beruflichen Umfeld. Diese Praxiserfahrungen werden feinmaschig reflektiert und evaluiert. Hierbei erleben die Studierenden einen persönlichen Perspektivenwechsel in der bewussten Wahrnehmung von Sprache und Schrift und deren komplexen Zusammenhängen.

Sprache und Schrift des Deutschen werden in ihrer verflochtenen phonologischen, orthographischen und grammatikalischen Systematik verständlich und somit erklärbar. Es geht darum, die Komplexität von Sprache und Schrift in allen Bereichen – vom natürlichen Spracherwerb bis zur Pragmatik der gesprochenen und geschriebenen Sprache – zu verinnerlichen, mit dem Ziel, die Lernerinnen und Lerner aller Altersstufen und jedes Lernerhintergrundes in ihrer sprachlichen und schriftlichen Entwicklung zu unterstützen und ihnen diese Zusammenhänge logisch und strukturiert begreifbar zu machen. Letztlich geht es auch darum, den Lernenden anhand von Merkmalen und sich wiederholenden Mustern sprachliche und schriftliche Phänomene erklären zu können.

Die Prosodie einer Sprache ist das Grundgerüst, das für alle weiteren sprachlichen Bausteine als Schablone dient. Mit diesem Wissen fügen sich orthografische, grammatische und syntaktische Merkmale fließend in eine größere Struktur ein. Die komplexe Systematik der Sprache wird einfach verständlich. Eine innere Logik offenbart sich.

Für das Verständnis und die Beobachtung der normalen Sprachentwicklung bedeuten diese Erkenntnisse, dass die körperlichen, rhythmisch-musikalischen Elemente der Sprache wesentlich

determinierender und formender sind als manche andere Bereiche, die traditionell für die Bewertung der Sprachentwicklung bevorzugt hervorgehoben wurden (wie zum Beispiel die Artikulation einzelner Laute, der Syntax...).

Zusammenfassend kann man sagen, dass dieser Wissenstransfer, also der Input im gesamten Lehrgang, für alle Teilnehmenden jeweils gleich ist. Auch die Gruppe der Lehrgangsteilnehmenden ist – zumindest auf den ersten Blick – homogen. Dennoch treffen die Informationen auf unterschiedliche Erwartungen und motivieren divergierende Zielsetzungen.

Auch in der oben erwähnten Gruppe gab es zu Beginn der Ausbildung persönliche Voreinstellungen, verschiedene Interessen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten ihre subjektiven Theorien zum Thema Didaktik des Deutschen. Die aktuelle Lebens- und Berufssituation der Lehrerinnen bewirkte bestimmte Erwartungshaltungen bezüglich der Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung. Es gab viele individuelle Filter, vielleicht auch ein wenig Skepsis, für den erwarteten Wissenstransfer. Bei einigen Teilnehmenden gab es zudem eine starke innere Bindung an divergierende Methoden, die noch leichter Interferenzen zuließen.

Das Neue an dem sprachwissenschaftlichen Konzept – den Perspektivenwechsel in der Wahrnehmung von Sprache und Schrift – erlebten jedoch alle Lehrgangsteilnehmenden in einer Intensität, die für ihre zukünftige Arbeit prägend wurde.

So beschreitet **Verena Fitsch** in der Vorschulklasse völlig neue Wege, um die Schriftsprache zu entdecken. Sie macht die Kinder mit der Musik des Deutschen – dem trochäischen Grundrhythmus und den Intonationskonturen – vertraut, trainiert auf spielerische Weise die Wahrnehmung und Artikulation der gespannten und ungespannten Vokale in offener und geschlossener Silbe und stellt schließlich die Reduktionssilbe in den Mittelpunkt des Interesses. Auf diese Weise werden die grundlegenden natürlichen Fähigkeiten des Menschen genutzt,

um sich mit sprachlichen Phänomenen auseinanderzusetzen. Alle Kinder der Klasse, ob deutscher oder anderer Muttersprache, erhalten damit eine optimale Vorbereitung für den Schulstart.

Noch grundlegender zeigt **Maria Brugger** die Möglichkeiten einer prosodisch basierten Didaktik in ihrem Beitrag "Mit Rhythmus und Musik Sprache lernen. Sie verwendet alltagssprachliche Chunks, verstärkt ihre natürlich gesprochene Rhythmik und setzt diese sprachlichen Muster hoch redundant in Beziehung zueinander. Dadurch entsteht ein Chant, eine Art Sprechgesang, der aufgrund der rhythmisch musikalischen Einbettung und der hochfrequenten Wiederholung vom Gehirn ganz besonders rasch gespeichert wird. Redemittel, Syntax, Morphologie und natürlich die Aussprache können auf diese Weise mit hohem Motivationspotential trainiert werden.

Einen geordneten Einstieg in den DaZ-Unterricht, auch wenn dieser mitten im Schuljahr stattfindet, unterstützt der Beitrag „Erste Hilfe Box für DaZ-Unterrichtende an VS und NMS“ von **Gertrud Innerhofer-Lindenthal** und **Christine Swoboda**, in dem die Autorinnen ihren Leitfaden für die Arbeit mit SeiteneinsteigerInnen vorstellen. Sie beschreiben einen strukturierten Unterrichtsaufbau, in welchem sie nicht nur die sprachwissenschaftlichen Grundlagen beachten, sondern auch die reale Unterrichtssituation. Die seiteneinsteigende Schülerin bzw. Schüler soll so rasch wie möglich auf ein Niveau „gebracht“ werden, um dem Klassenunterricht folgen zu können, wobei dieses (Einzel)Training nebenbei im bestehenden Klassenverband durchzuführen ist. Die Erste Hilfe Box bietet mit der durchgängigen Planung des Unterrichts, vielen Tipps und weiterführenden Vorschlägen, Liedern, Spielen und sogar zum Wortschatz passenden Bilderbüchern einen wahren Fundus für den DaZ-Unterricht.

Bilderbücher sind auch das Schlagwort des Beitrags von **Verena Pengg-Bührlen**. Als Expertin, die mit großem persönlichem Attachment das Bilderbuch als wertvollstes Medium und als

wichtigsten Begleiter im Spracherwerb jedes Menschen sieht, stellt sie in ihrem Beitrag eine Sammlung von Bilderbüchern zur Sprachförderung, besonders aber zur Unterstützung des Wortschatzerwerbs im DaF/DaZ Unterricht vor. Sie zeigt uns das Bilderbuch als Einstieg in die literate Sprache und beschreibt nicht nur die Einsatzmöglichkeiten der ausgewählten Beispiele. Sie erklärt auch die unzähligen Vorteile der Bilderbucharbeit im DaZ Unterricht, die vom Training des Wortschatzes und ganzer Textteile zur prosodisch richtigen Aussprache reichen, die aber auch die (Zu)Hörfähigkeit der Kinder fördern und ganz besondere emotionale Situationen entstehen lassen. Für alle DaZ/DaF Lernenden oder Lerner, egal welchen Alters, ist der Einstieg ins Bilderbuch die erste „natürliche“ Situation der Begegnung mit der neuen Sprache, die aus dem unmittelbaren Unterrichtsgeschehen ausbricht.

Den Begriff „Muster“ als prototypische Einheit, die wegen ihres hochfrequenten Auftretens entdeckt und in gleichsam statistischer Weise wahrgenommen und verarbeitet wird, bringt uns **Susanna Elsensohn** in ihrem Beitrag „Sprachvermittlung mit Mustern zum Erwerb der Nominalphrase“ in Erinnerung. Sie erklärt die Struktur und Bedeutung der Nominalphrase im Deutschen und zeigt didaktische Möglichkeiten, diese zu begreifen. Geprägt durch ihre Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist die Autorin überzeugt von der Bedeutung eines systematischen, kleinschrittigen Unterrichtsaufbaus auf der Basis einprägsamer, gut visualisierter Muster. Diese überlegte didaktische Herangehensweise ist für alle Lernerinnen und Lerner ein Gewinn, denn das Speichern von Mustern und die spätere Entwicklung von Variationen entspricht einem allgemeinen Lernverhalten und ist somit intuitiv, selbsterklärend – eine Notwendigkeit, wenn wir mit Menschen arbeiten, die, aus welchen Gründen auch immer, Erklärungen und sprachliche Anweisungen nicht verstehen können.

Mit Mustern im weitesten Sinne beschäftigt sich auch **Christina Indrist**, indem sie den Aufbau metasprachlicher Fähigkeiten als Schlüssel zur

Schärfungsschreibung unter die Lupe nimmt. Sie beschreibt in ihrem Beitrag ein silbenanalytisches Interventionsprojekt in einer vierten Klasse Volksschule, in dem sie die Erklärbarkeit der deutschen Schärfungsschreibung in den Mittelpunkt stellt. Wenn Kindern die Möglichkeit geboten wird, (schrift)sprachliche Phänomene als prototypische Muster wahrzunehmen, werden sie diese überall wiederentdecken, da ihre Aufmerksamkeit darauf fokussiert wurde. Anschließend über das Phänomen zu sprechen, es quasi zum Gegenstand der Forschung zu machen, bettet es automatisch noch tiefer ins Bewusstsein ein. Die Schreibung von Doppelmitlauten im Deutschen verstehen die Kinder als notwendige Schriftmarkierung, die beim Lesen der korrekten Aussprache des vorangehenden Vokals dient. Die metasprachliche Auseinandersetzung, dieser dialogische Lernprozess, in welchem Lehrende und Lernende Sprache und Schrift aus derselben Perspektive betrachten, verlangt von den Kindern zudem sprachliche Mittel, die Kenntnis von Begriffen und Zusammenhängen und macht sie in diesem Kontext – wie eine abschließende Kontrolle zeigt – zu Experten.

In einen anderen Bereich sprachlicher Betrachtung führt uns **Eva Maria Winder**. Sie reagiert in ihrem Aufsatz auf die Notwendigkeit, sich als Lehrerin oder Lehrer mit der sprachlichen Varietät auseinanderzusetzen, in der unsere Schulkinder leben. Dabei geht es nicht nur darum, etwaige Interferenzen oder sprachliche Auffälligkeiten bei den Kindern besser zu verstehen, sondern systematische Strukturen der regionalen Varietät zu erkennen. Der Artikel „Dialekt als Grundlage der Sprachforschungsarbeit in der Schule“ zeigt, wie mit einfachen linguistischen Mitteln ein Dialekt beschrieben werden kann. Bei dieser nicht alltäglichen schulischen Forschungsarbeit am Dialekt ziehen die Schülerinnen und Schüler einen Generationenvergleich, und machen damit eine Bestandsaufnahme der in dieser Zeitspanne passierten Veränderungen. Damit leistet Eva Maria Winder einen wertvollen, nicht folklorisierenden Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Dialekt.

In ihrer Unterschiedlichkeit zeigen alle vorgestellten Ausführungen die tiefe Verwurzelung der Autorinnen in ihren jeweiligen Beschäftigungsbereichen. Sie zeigen berufliche und persönliche Prioritäten und doch erkennt man in all der Heterogenität der Beiträge den Effekt des im Lehrgang erworbenen Wissens. Es zeigt sich in der Systematik der Darstellung, in der durchdachten Herangehensweise und in logisch aufgebauten Lernprozessen. In allen Arbeiten spiegelt sich eine fundamentale Sicherheit im Umgang mit Sprache und Schrift wider, die beweist, dass die subjektiven Theorien des Beginns durch starke wissenschaftliche Argumente erweitert werden konnten.

## Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469-520.

Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 7(2), 247-254.

Groeben, N. (1988). Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele (Hrsg.), Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts (S. 17-24). Tübingen: Francke Verlag.

Hirsch, J. (2017). Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. Die Hochschullehre, Jahrgang 3/2017, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org).

Lehrplan Plus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). Grundschul-Newsletter Nr. 11/2018. München. [https://www.isb.bayern.de/download/21452/newsletter\\_11\\_18\\_schriftspracherwerb.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/21452/newsletter_11_18_schriftspracherwerb.pdf)

Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2009). Gestaltung von Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.