

Anton A. Bucher
Kinder als Ko-
Konstrukteure
ihrer Wirklich-
keit

In der Pädagogischen Anthropologie ist meist zu allgemein vom „Menschenbild“ die Rede und wird oft zu wenig zur Kenntnis genommen, „daß der Mensch sein Leben als Kind beginnt“. Von der Vorstellung des Kindes als leeres Gefäß und als Objekt der Betreuung und Erziehung bis zur Erkenntnis, daß Kinder ihre Welt und Umwelt wesentlich (mit)gestalten, war ein weiter Weg zurückzulegen. Kinder gelten heute schon vom Babyalter an als „Konstrukteure von Strukturen und Schemata (kognitiver wie emotionaler)“. Abschließend wird im folgenden dargelegt, was diese Erkenntnisse für die Weitergabe des Glaubens bedeuten.

red

Im Jahr 1907 geschah in einem Kinderhaus im Quartier San Lorenzo in Rom folgendes: Ein dreijähriges Mädchen begann damit, einen Holzzylinder in eine passende Öffnung zu stecken, ihn herauszuziehen und wieder hineinzustecken. Es wiederholte und wiederholte diese banal anmutende Tätigkeit unermüdlich, trotz des Lärms der anderen Kinder. Über diese Episode hätte sich schon längst der Staub des Vergessens gebreitet, wenn nicht eine Erzieherin sie minutiös beobachtet und dabei eine Offenbarung erlebt hätte: Maria Montessori.¹ In diesem einfalllos monoton anmutenden Hineinstecken des Zylinders, Herausziehen, Hineinstecken nahm sie die Fähigkeit des Kindes wahr, seine Aufmerksamkeit ganz auf eine Tätigkeit zu konzentrieren. Sie sah darin einen Beweis, daß das Kind von sich aus aktiv ist, Konstrukteur von Wirklichkeit, Baumeister seiner selbst. „Hilf mir, es selbst zu tun“ wurde der Slogan ihrer Pädagogik, die bis heute ungebrochen aktuell blieb.

Hätte das dreijährige Mädchen diese äußerst konzentrierte Tätigkeit auch ausgeübt, wenn kein Material da gewesen wäre, wenn es – wie Viktor von Aveyron, der Wolfsjunge – alleine aufgewachsen wäre? Wohl nicht. Wie sehr in der Montessori-Pädagogik – und übrigens nicht nur in dieser – die Selbsttätigkeit akzentuiert wird – als ebenso wichtig gelten Sozialität und Kooperation. Mario Montessori, der Sohn der Ärztin und Erzieherin, schrieb: „Nur in der Gemeinschaft können die potentiellen Möglichkeiten des Menschen realisiert werden. Das ist die Arbeit des Kindes, das von Innen heraus von besonderen sensitiven Fähigkeiten gelenkt wird.“² Angenommen, Augenzeuge des geschilderten Vorkommnisses wäre Aristoteles gewesen. Hätte er, der Kinder mit

¹ M. Montessori, Kinder sind anders, Frankfurt/M. 1980, 185.

² Dies., Erziehung zum Menschen. Montessori-Pädagogik heute, Frankfurt/M. 1984, 24.

trieb gelenkten Tieren verglichen, das Gleiche sehen können? Hätte er in diesem redundanten Hineinstecken und Herausziehen nicht ein Indiz für die Absenz konstruktiver Vernunft erblicken müssen?

Die gleiche Tätigkeit des Kindes: Zwei ungleiche Interpretationen! Deuten Erwachsene das Verhalten von Kindern, dann auf der Basis anthropologischer Voraussetzungen bzw. bestimmter Kindbilder. Gelegentlich sollten diese reflektiert werden. Denn sie prägen den wissenschaftlichen Diskurs über Kinder ebenso wie den alltäglichen Umgang mit ihnen. Stellen wir uns vor: Ein vierjähriges Kind am gefüllten Spülbecken; was es greifen kann, legt es ins Wasser: Zahnbürste, Lippenstift, Rasierschaumdose. Eine Mutter tritt hinzu, ein Bild vom Kind in sich, wonach dieses chaotisch, ungezügelt, boshaft sei. Dürfte sie nicht anders reagieren als eine Mutter, die im Kinde einen kleinen Wissenschaftler sieht, der durch sein Tun elementare physikalische Gesetzmäßigkeiten entdeckt?

Traditionellerweise wurde am Beginn eines Pädagogikstudiums in der „Pädagogischen Anthropologie“ nach dem Menschenbild gefragt. Das war und ist wichtig, auch wenn meist zu allgemein von dem *Menschenbild* die Rede war und oft nicht zur Kenntnis genommen wurde, „daß der Mensch sein Leben als *Kind* beginnt, vom Kind also ‚abstammt‘“.³ Erziehung orientiert sich unvermeidlich an Bildern; es scheint „unerlässlich, sich von Kindern ein allgemeines Bild zu machen, sie wären wirklich Götter, wollte man sie ohne Anschauung erziehen“⁴. Auch das Kind als Konstrukteur bzw. Ko-Konstrukteur seiner Welt ist ein solches Bild. Zwar ist fraglich, ob es dem subjektiven Selbstverständnis von Kindern gerecht wird. Aber es ist – so die These dieses Beitrages – *ein pädagogisch wünschenswertes Bild*.

Dies versuche ich zu begründen, indem ich dieses Kindbild dem traditionsreichen Bild des defizitären Kindes gegenüberstelle (Abschnitt 1). Sodann werden neuere entwicklungspsychologische Befunde zur Ko-Konstruktion ausgebreitet. Sie belegen, daß Aktivität und Sozialität des Kindes oft unterschätzt wurden (2). Abschließend sind Konsequenzen zu ziehen (3).

1. Das Kind als leeres Gefäß

Im Jahre 1923 befaßte sich die Deutsche Bischofskonferenz mit der damals modernen Arbeitsschulpädagogik (Kerschensteiner, Gaudig). Können deren Maximen – die

³ H. Roth, *Pädagogische Anthropologie I*, Hannover 1971, 41 f.

⁴ J. Oelkers, *Kinder sind anders*, in: W. Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, Würzburg 1996, 254.

Erarbeitung der Welt – auch auf den Glauben bezogen und in die Religionspädagogik übertragen werden? Die Episkopen verneinten. Vielmehr sei es „Aufgabe des Katecheten als Boten Gottes, den Kindern das Glaubensgut zu bringen, nicht Aufgabe der Kinder, es zu erarbeiten“.⁵ Auch dieses Argument basiert auf einem entsprechenden Bild des Kindes: ein leeres Gefäß, die erwachsenen Katecheten hingegen voll von Glaubenswahrheit. Erwachsene: Subjekte – Kinder: Objekte! Bezeichnend ist auch die ontologisierende Sicht der Glaubenssubstanz. Still-schweigend wird unterstellt, diese könne wie ein Paket von einer Generation zur anderen weitergegeben werden, sie präsentiere sich auch den Kindern gleich wie den Erwachsenen. Solche Dogmatisierung der Erziehung führte oft zur „Verleugnung des Kindes“.⁶

Das Kind als leeres Gefäß, als passiver Empfänger: Das ist kein Proprium kindvergessener Religionspädagogik. Vertreten wurde dieses Bild auch vom Behaviorismus, der im Kind ein formbares Wesen sah, das man ebenso gut zu einem Tollpatsch oder Wissenschaftler konditionieren könne. Auch begegnet es in der traditionellen Milieupsychologie, gemäß der Kinder weitgehend Produkte der Umwelt sind.

Mittlerweile ist dieses Kindbild überholt. Denn Kinder wirken eigenständig auf ihre Milieus zurück und gestalten sie mit. Selbst der Hinterhof einer Kfz-Werkstatt kann zu einem Ort von Spiel und Abenteuer werden, wenn abgefahrene Reifen zu Trutzburgen aufgeschichtet werden – so die Kindheitserinnerung einer in Linz aufgewachsenen Erzieherin. Schon 1935 zeigten die Geschwister Muchow in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“, daß selbst leerstehende Fabriken zur personalisierten Umwelt von Kindern werden können, indem sie dort ihren intrinsischen Tätigkeiten nachgehen.⁷

Und nicht zuletzt: Kinder entwickeln sich immer wieder gegen alle Prognosen: ein Junge, in desolatesten Verhältnissen gedemütigt und verwahrlost, der sich aber hinaufarbeitet und sein Leben meistert. Und ein anderer Junge, vom ersten Lebenstag an umhegt und gefördert, und doch mißlingt ihm der Schritt ins selbständige Leben. Die Umstände der Kindheit stellen zwar Weichen. Aber etliche stellt das Kind sich selbst. Auch Traumen kann es

⁵ Aus H. Fox, *Kompendium Didaktik: Katholische Religion*, München 1986, 149.

⁶ W. Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik*, Essen 1964.

⁷ M. Muchow – H. Muchow, *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Reprint. Mit einer Einführung von J. Zinnecker, Bensheim 1980 (erstmalig 1935).

bewältigen. Daß sie mechanisch wirken, gilt als „Mythos“.⁸ Gewiß prägen Milieus und wirken Stimuli auch auf Kinder. Aber entscheidend ist, was sie – als Subjekte und begabt mit Eigensinn (eigenem Sinn)⁹ – daraus machen. Und dies ist ihre ureigene Aktivität, die ihnen niemand abnehmen kann, auch nicht die wohlmeinendste Pädagogik.

2. Sind Babys klüger?

Auch das Kindbild der Entwicklungspsychologie veränderte sich in der beschriebenen Weise. William James, ein Gründervater der Psychologie, hielt Kleinkinder für „unbewußte, weitgehend gefühllose, unempfängliche und lernunfähige Organismen.“¹⁰ Ähnlich pessimistisch Freud: ein Kind sei „amoralisch, es besitzt keine inneren Hemmungen gegen seine nach Lust strebenden Impulse.“¹¹ Die jüngere Entwicklungspsychologie hingegen hat „das Bild eines passiven, undifferenzierten und seinen Trieben ausgelieferten Wesens“ aufgegeben.¹² Vielmehr gilt: „Babys sind klüger.“¹³ Kinder werden bevorzugt als die aktiven Konstrukteure von Strukturen und Schemata gesehen, kognitiver wie emotionaler¹⁴. Aber da diese Aktivität stets in Kontexten geschieht, bezogen auf die Gegenständlichkeit der Welt, eingebunden in soziale Prozesse, wurde es üblich, von „Ko-Konstruktion“ zu sprechen: „Kognition ist gleichzeitig selbstkonstruiert und sozialisiert.“¹⁵

Das Bild des Kindes als Konstrukteur von Wirklichkeit hat insbesondere Jean Piaget verfochten. Seine Untersuchungen über die kognitive Entwicklung des Kindes – die dieses durch sein Tun selber leiste – empfand der Psychologe Howard Gardner, der noch in der behavioristischen Schule ausgebildet wurde, „wie den wunderbaren Duft einer frischen Brise“.¹⁶ Piaget zufolge ist der Organismus von Geburt an aktiv. Die Umwelt hingegen konzipierte er als passiv: „Sie macht nur Angebote, ist gegenständlicher

⁸ U. Nuber, *Der Mythos vom frühen Trauma. Über Macht und Einfluß der Kindheit*, Frankfurt/M. 1995.

⁹ A. Bucher, *Den Eigensinn brechen? Den Eigen-Sinn fördern?* In: H. Rothbucher u. a. (Hg.), *Erfolg und Scheitern*, Salzburg 1996, 13–29.

¹⁰ Aus J. Trotter, *Babies sind klüger*, in: *Psychologie heute* (Hg.), Klein sein, groß werden, Weinheim 1989, 8.

¹¹ S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, Frankfurt/M. 1969, 500.

¹² M. Dornes, *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*, Frankfurt/M. 1993, 21.

¹³ Trotter, a. a. O. (Anm. 10).

¹⁴ Die Dichotomisierung von „affektiv“ versus „kognitiv“ ist überholt. D. Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München 1996, 26: „Gefühle sind wichtig für das Denken, Gedanken wichtig für das Fühlen.“

¹⁵ D. Youniss, *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*, Frankfurt/M. 1994, 17.

¹⁶ H. Gardner, *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*, Stuttgart 1993, 42.

Widerpart, und die Person geht von sich aus, ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend, aktiv auf ihre Umwelt ein.¹⁷

Bezeichnend sind Buchtitel wie „La construction du réel chez l'enfant“ (Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde).

Neuere entwicklungspsychologische Ansätze, überwiegend der Systemik und dem Interaktionismus verpflichtet, haben nicht dementiert, daß Entwicklung die konstruktive Tätigkeit des Kindes voraussetzt. Aber sie akzentuieren stärker die Rolle von Um- und Mitwelt. Das Subjekt stehe der Umwelt nicht eigentlich gegenüber; vielmehr ist es in diese stets schon eingebunden und bilden beide ein interdependentes Gesamtsystem. Dieses hatte auch Piaget im Blick, als er schrieb, es sei „ziemlich sinnlos, eine soziale und eine individuelle Welt gegeneinander ausspielen zu wollen.“¹⁸

Für eine stärker systemische Sicht von Entwicklung sowie für das Bild des kompetenten Säuglings sprechen Befunde der Kleinkindforschung. Neue Erhebungstechniken, speziell Video, haben sie revolutioniert. „Das Bild vom Neugeborenen hat sich grundsätzlich verändert.“¹⁹ Nicht nur, daß sein Sinnesrepertoire schon bei der Geburt weiter entwickelt ist, als noch von Piaget angenommen. Auch wurde sein motorisches Verhaltensrepertoire unterschätzt. Schon Neugeborene koordinieren zwischen Sinnesindrücken und der Motorik, etwa indem sie ihr Köpfchen in Richtung einer menschlichen Stimme rollen. Stärker ins Bewußtsein getreten ist zudem:

1. Auch Kleinkinder wirken immens auf ihre Umwelt. So imitieren in den ersten vier Monaten eher die Erwachsenen das Kind als umgekehrt, sei es den Gesichtsausdruck (Stirnrunzeln), sei es sein Sprechen, indem sie die Vokale in die Länge ziehen, Diminutive verwenden und herzliche Unsinnslaute artikulieren.²⁰
2. Das Kind – für Margreth Mahler, auch in der Theologie oft rezipiert, bis zum sechsten/siebten Lebensmonat „ohne Begriff und Schema von sich selbst und anderen“²¹, sondern mit der Mutter symbiotisch verschmolzen – beachtet bevorzugt Stimuli, „die eng mit

¹⁷ E. Weber, Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 2: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung, Donauwörth 1997, 76.

¹⁸ J. Piaget, Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt/M. 1972, 141.

¹⁹ H. Rauh, Frühe Kindheit, in: R. Oerter – L. Montada (Hg.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch³1995, 184.

²⁰ D. Stern, Mutter und Kind. Die erste Beziehung, Stuttgart 1994, 23 f.

²¹ M. Mahler u. a., Die psychische Geburt des Menschen, Frankfurt/M. 1980, 68.

sozialer Interaktion gekoppelt sind“, zumal Stimmen und Gesichter²². Infolgedessen ist es von seiner Geburt an, ja schon pränatal, als das zu sehen, wie Aristoteles den Menschen definierte: ein „soziales Wesen“. Zu Recht spricht der Kleinkindforscher Daniel Stern von „The interpersonal world of the infant“.²³

Die stärkere Akzentuierung der sozialen Mitwelt rechtfertigt aber nicht die mögliche Kritik an Piaget, sein Menschenbild sei ähnlich solipsistisch wie das Aufwachsen des erdichteten Einzelkinds „Emile“ in Rousseaus gleichnamigem Klassiker. Im 1932 erschienenen Buch „Das moralische Urteil beim Kinde“ hat er anhand der Entwicklung von Moralität beschrieben, was heute als „Ko-Konstruktion“ bezeichnet zu werden pflegt.²⁴ Sittlichkeit definierte er als „ein System von Regeln, und das Wesen jeder Sittlichkeit besteht in der Achtung, welche das Individuum für diese Regeln empfindet“.²⁵ Die naheliegende entwicklungspsychologische Frage lautet denn auch, „wie das Bewußtsein dazu kommt, Regeln zu achten“. Piaget zufolge aufgrund von Kooperation, speziell im Spiel. Denn dabei lernt das Kind, den Standpunkt anderer zu erkennen und seine vorerst stärker egozentrische Weltsicht zu erweitern (dezentrieren). Indem bestehende Regeln modifiziert oder neue Regeln kodifiziert werden, vollziehen Kinder Ko-Konstruktion. Sozialer Sinn wird verinnerlicht *und* kollektiviert. Kooperation ist infolgedessen nicht nur „ein Element der Persönlichkeit“; vielmehr steht sie an deren Ursprung.²⁶ Besonders entwicklungsfördernd sind Kinderfreundschaften, wenn zwei Subjekte Welt teilen (etwa ihre Geheimnisse) und soziale Regeln nicht mehr erzwungenermaßen einhalten – für Piaget Moral der Heteronomie –, sondern aufgrund gegenseitiger Achtung, Bewunderung, Liebe – die Moral der Autonomie.

„Entwicklung als Konstruktion des Subjekts“ kann als genitivus objectivus oder genitivus subjectivus verstanden werden: Die Formung des Subjekts durch Um- und Mitwelt. Oder Entwicklung als Leistung des Individuums. Der angedeutete Streit hat eine lange philosophische und sozialwissenschaftliche Tradition: Zuerst die Gesellschaft? Oder der/die einzelne? Entwicklung stärker endogen, wie von den Reifungstheorien behauptet? Oder stärker exogen?

²² *Rauh*, a. a. O. (Anm. 19), 193.

²³ Dt.: *Die Lebenserfahrung des Säuglings*, Stuttgart 1992.

²⁴ *Youniss*, a. a. O. (Anm. 15), 85.

²⁵ *J. Piaget*, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Frankfurt/M. 1973, 7.

²⁶ Ebd. 103.

Das Konzept der „Ko-Konstruktion“ aber zeigt, daß diese Alternativen falsch sind. Vielmehr entwickelt sich Subjektivität in dem Maße, wie sich Intersubjektivität formiert. Auch die eigenständige Konstruktion von Strukturen durch das Kind ist ein sozial vermittelter Prozeß. Umgekehrt aber entsteht und erhält sich kein sozialer Kosmos, wenn nicht die Individuen ihre Entwicklungsaufgaben leisten. Diese können ebensowenig an andere delegiert werden wie das Laufenlernen eines Kindes, wenn es vorwärts tappt, hinfällt, sich hochzieht, wieder einen Schritt wagt – eines der faszinierendsten Schauspiele des Lebens und Beleg für das Bild des Kindes als eminent aktives Wesen.

3. Den Glauben weitergeben oder rekonstruieren?

Wenn Entwicklung „Ko-Konstruktion“ ist, ergeben sich Konsequenzen für die Praktische Theologie, speziell die Religionspädagogik. Das traditionelle Modell der Glaubensweitergabe erweist sich als verkürzt. Bewahren und Weitergeben des „depositum fidei“ – ein Begriff, der leicht an „Depot“ assoziiert – bestenfalls systematisch und inhaltlich vollständig (Ratzinger), das erinnert an das Bild des Kindes als leeres, zu füllendes Gefäß. Die Perspektive der Kinder ist ausgeblendet. Aber an sie weitertradiert wird faktisch nur, was sie sich eigenständig aneignen. Auch für Texte der Bibel, der Theologie, des Lehramtes gilt: Aufgrund ihrer Leerstellen bergen sie das Potential für mehrere Interpretationen in sich. Sie müssen je neu rekonstruiert werden. Dies aber geschieht entsprechend der verfügbaren Assimilationsstrukturen. Diese sind ihrerseits geprägt von bisherigen biographischen Erfahrungen und Deutungen derselben sowie von der jeweiligen Entwicklungsstufe.

Dies läßt sich mit vielen Kinderäußerungen zu religiösen Sachverhalten belegen. Erwachsenen entlocken sie mitunter ein Schmunzeln. Dennoch sprechen sie für die Legitimität einer eigenständigen Kindertheologie.²⁷ Eine erste Grundschulklasse wurde intensiv über das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15, 3–7) belehrt: Jesus liebe uns so wie der Hirt seine Schafe. In der nächsten Lektion faßte eine Schülerin zusammen: „Jesus hat zu vielen Schafen g’schaut, und dann ist eines davongelaufen, und dann hat er es gesucht und gefunden.“ Dies erklärt sich damit, daß Grundschul Kinder gleichnishafte Rede literalistisch verstehen und Parabeln als konkrete Geschichten rezipieren.²⁸ Oder der Junge, für den Jesus, in der Wüste

²⁷ Erstmals expressis verbis proklamiert bei A. Bucher, *Kinder als Theologen?* In: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 1992, Heft 1, 19–21.

²⁸ *Ders.*, *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Fribourg 1990.

vom Satan versucht, deshalb nicht Steine in Brot verwandelte, weil er Brot nicht mag. Oder jene Fünfjährige, die meinte, der Himmel sei aus Stein, damit Gott und Jesus nicht runterfallen: „Unser Balkon ist auch aus Stein.“ Oder jene Kinder, für die Jesus die Parabel von den anvertrauten Talenten (Mt 25, 14–30) deshalb erzählte, damit man nicht so fest schimpft wie mit dem dritten Knecht.

Die Empirie zeigt: Auch religiöse Texte werden individuell, ja oft überraschend kreativ rekonstruiert. Aber solche Rezeptionsprozesse beginnen, weil sie Ko-Konstruktionen sind, erst dann, wenn Inhalte auch angeboten werden, indem Eltern oder LehrerInnen biblische Texte erzählen.

Aber wie steht es um die „Wahrheit“ solcher Rekonstruktionen? Hat Jesus den Zöllner Zachäus besucht, weil er wissen wollte, was er für Vorhänge habe, was für Geschirr und wie seine Frau und seine Kinder aussähen, so eine Erstkläßlerin nach dem Unterricht zu Lk 19, 1–10?²⁹ Mit dieser Deutung dürften sich TheologInnen schwer tun. Für das Kind hingegen war sie plausibler als alles, was die Religionslehrerin über das dem Zöllner zuteil gewordene „Reich Gottes“ gesagt hatte.

Untersucht man die Rezeptionsgeschichte biblischer Texte, ist man oft erstaunt, wie vielfältig und unterschiedlich sie ausgelegt wurden. Es galt auch einmal als wahr, gemäß Mt 13, 24–30 (Das Gleichnis vom Nebeneinander von Weizen und Unkraut) dürfe man die Ketzer und Hexen durchaus eine gewisse Zeit gewähren lassen – so wie das Unkraut unter dem Weizen –, das Feuer der Inquisition könne nicht überall sein.³⁰

Mit Wahrheitsansprüchen ist infolgedessen bescheidener umzugehen und die prinzipielle Begrenztheit des theologischen Erkennens einzugestehen. Nicht nur bei Kindern, sondern ebenso sehr bei uns Erwachsenen. „Ko-Konstruktion“ impliziert eine stärker diskurstheoretische Wahrheitskonzeption auch in der Theologie. Legitim, ja notwendig sind Interpretationsgemeinschaften, in denen Menschen ihre subjektiven Sichtweisen einbringen, dabei voneinander lernen und zu geteilten Bedeutungen gelangen. Im Hinblick auf Kinder würde das bedeuten: „Wissenschaftliche Theologie soll ebenso offen sein für das, was in den Theologien der Kinder zum Vorschein kommt, wie das Umgekehrte gilt.“³¹

²⁹ Berichtet von F. Oser, Grundformen biblischen Lernens, in: E. Paul – A. Stock (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 234.

³⁰ M. Boucher, The parables, Wilmington 1981, 64.

³¹ G. Orth – H. Hanisch, Was Kinder glauben, Band 2, Stuttgart 1998, 315.