

## Didaktische Qualifikation für den wissenschaftlichen Nachwuchs

PROF. DR. ROLF SCHULMEISTER

Universität Hamburg  
Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik  
Vogt-Kölln-Str. 30  
Haus E  
22527 Hamburg  
Tel.: 040 42883-2031  
✉ schulmeister@uni-hamburg.de

Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg bietet für den wissenschaftlichen Nachwuchs seit einigen Jahren (1998) eine Ausbildung in Hochschuldidaktik bzw. einen Studiengang mit dem Namen „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ an. Es handelt sich um den ersten systematischen, als Curriculum organisierten Ausbildungsgang in Didaktik für den wissenschaftlichen Nachwuchs, der unter dem Titel „Master of Higher Education“ zugelassen wurde und zur Akkreditierung beantragt ist.

Ich will den Studiengang an dieser Stelle nicht in der üblichen Form der Selbstdarstellung präsentieren (siehe hierzu Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik [IZHD], 2004; Merkt & Schulmeister, 2004; Schulmeister, 2005a, 2005b), sondern ich möchte den Einblick in die zu erlernenden Qualifikationen und Lernprozesse einmal „von hinten aufzäumen“, vom Ende des Studiengangs her darstellen, um deutlicher machen zu können, warum welche Lernziele für die didaktische Qualifizierung wichtig sind (allgemein hierzu Schulmeister, in Druck).

### Das Praxisbegleitseminar und die erforderlichen Qualifikationen

Die wichtigste Komponente des Studiengangs ist das abschließende *Praxisbe-*

*gleitseminar* (PBS). Es soll am Ende des Studiums besucht werden. In ihm geht es darum, die im Studiengang erworbenen Lehrqualifikationen in eine fachwissenschaftliche Lehrereinheit umzusetzen und zu integrieren.

Was ist Gegenstand und Thema des PBS? Die Teilnehmer machen einen realen Unterrichtsversuch, dokumentieren ihn nach allen Regeln der Kunst, hospitieren bei ihren Peers und führen dort eine Unterrichtsbeobachtung durch, erhalten und geben Feedback. Sie schließen diesen Prozess mit einer Masterthesis ab, die aus der Dokumentation des Unterrichtsversuchs und einem Lehrportfolio mit der Beschreibung der eigenen Lehrphilosophie besteht.

Zum PBS wird nur zugelassen, wer alle anderen Module und Kurse absolviert hat. Trotzdem stellt sich in der Regel heraus, dass die Teilnehmer noch nicht alles für die Praxis benötigte Know-How parat haben, wenn sie ins PBS kommen. Das betrifft die Planung der Lehrprobe, die Auswahl der Unterrichtsmethoden und des geeignetsten Lernmodells für die Lehrprobe sowie die Methoden der Unterrichtsbeobachtung für die Hospitation. Das liegt zum Teil daran, dass die Themen im Modul Planungskompetenz, z. B. Unterrichtsplanung, Kursplanung, Instruktionsdesign und ähnliche Themen, nicht

## DIDAKTISCHE QUALIFIKATION

zu den favorisierten Themen zu Beginn des Studiengangs gehören, sondern eher Kommunikation, Moderation etc., also die Angebote aus dem Modul Leitungskompetenz. Diese anfängliche Einstellung der Studierenden betrifft noch stärker das Modul Medienkompetenz. Zu Beginn des Studiums ist das Interesse an Multimedia oder eLearning gering (vgl. IZHD, 2004). Aus diesem Grunde müssen zwischen den praktischen Phasen im PBS einige Planungsmethoden wiederholt bzw. nachgeholt werden, z. B. Lernziele, Prozessintentionen, Methoden der Unterrichtsbeobachtung oder Evaluation. Daraus ergibt sich in etwa folgender Plan für das PBS:

Nach einer Vorstellung und einer Einführung in Ziele und Ablauf des PBS werden gegenseitige Vereinbarungen über die Termine der Lehrproben und der Hospitationen getroffen. Der gemeinsame Lernvertrag sieht vor, dass jeder Teilnehmer

- eine Lehrprobe plant, durchführt und dokumentiert,
- an der Lehrprobe eines anderen Teilnehmers als Hospitant teilnimmt, eine Unterrichtsbeobachtung durchführt und dem Teilnehmer ein Feedback gibt und
- ein Lehrportfolio anfertigt, das zum großen Teil aus der Unterrichtsdokumentation besteht, dessen wichtigster Teil aber die Reflexion der eigenen Lehrphilosophie ist.

Die Seminarphasen des PBS sehen dementsprechend aus:

- Wiederholung von Inhalten aus dem Kompetenzbereich „Unterrichtsplanung“
- Präsentation der Planungsentwürfe der Teilnehmer – Feedback der Teilnehmer
- Methoden der Unterrichtsbeobachtung und der Hospitation
- Lehrproben und Hospitationen – Praxisphase
- Berichte über Lehrproben und Unterrichtsbeobachtung – Feedback
- Design des Lehrportfolios und Konzept der Lehrphilosophie – Einführung

- Feedback zu den Lernphilosophien der Teilnehmer

Die Qualifikationen für die Aufgaben der Unterrichts- und Kursplanung, Lernzielformulierung etc. sollten in dem Studienmodul „Planungskompetenz“ des Studiengangs erworben worden sein (siehe weiter unten). Falls dies nicht der Fall ist, erfolgt eine kurze Wiederholung. Die Feedbackregeln für das Vorgehen im Seminar wurden in dem Modul „Leitungskompetenz“ eingeführt. Methoden der Unterrichtsbeobachtung werden ebenfalls im Modul Planungskompetenz behandelt. Die Methode „Lehrportfolio“ mit der zentralen Komponente der eigenen Lehrphilosophie ist eigens für das PBS adaptiert und weiterentwickelt worden.<sup>1</sup>

Worauf kommt es nun beim PBS an? Was macht das PBS zu einer einzigartigen Methode für die didaktische Qualifizierung des akademischen Nachwuchses? Worin bestehen die wesentlichen Lernprozesse im PBS?

Neben der Planung der eigenen Lehre, der Beobachtung einer Lehrprobe, deren Planung man miterleben konnte, stellt vor allem die Reflexion der eigenen Praxis und die Reflexion der eigenen Lehrphilosophie ein entscheidendes Element für die

<sup>1</sup> Angelsächsische Universitäten verlangen von Bewerbern in der Regel die Vorlage von Lehrportfolios. Die hochschuldidaktischen Einrichtungen amerikanischer und australischer Universitäten, die Centers for Teaching Excellence, bieten für die Erstellung von Lehrportfolios auch Instruktionsmaterial und sogar Kurse an. Ich führe im Folgenden nur einige Beispiele an:  
U. of California: E-Portfolio:  
<http://www.utcttc.org/news/2003/02/feature.php>  
Guidelines for the preparation of a Teaching Portfolio: The University of Western Australia: Evaluation of Teaching Unit:  
<http://www.catl.uwa.edu.au/etu/portfolio/>  
University of Texas Austin:  
<http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.html>  
Cornell University: Center for Teaching and Learning:  
<http://www.clt.cornell.edu/resources/teach/ch2.html>  
Washington State University: Office of the Provost:  
<http://www.wsu.edu/provost/teaching.htm>  
Brown University: The Harriet W. Sheridan Center for Teaching:  
[http://www.brown.edu/Administration/Sheridan\\_Center/publications/teacport.html](http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/publications/teacport.html)  
[http://www.brown.edu/Administration/Sheridan\\_Center/teachtips/Tching\\_Portfolio.pdf](http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/teachtips/Tching_Portfolio.pdf)  
University of Saskatchewan: Eileen M. Herties:  
[http://www.usask.ca/tlc/teaching\\_portfolios/](http://www.usask.ca/tlc/teaching_portfolios/)

Entwicklung der Lehrpersönlichkeit. In der Verbindung von Theorie und Praxis wird den Teilnehmern erstmalig die Untrennbarkeit von Methodenentscheidungen und Lehrphilosophie bewusst, die Verstrickung der eigenen Person in die praktischen Entscheidungen und die eigene Rolle so richtig bewusst. Ängste, Unsicherheiten, das Schwanken zwischen unvereinbaren Normentscheidungen, aber auch das Bewusstsein einer beginnenden Kompetenz, einer neuen Souveränität, die nicht vom Stoff, der Fachsystematik her stammt. Hier kommt die Lehrpersönlichkeit zur Geltung. Alle diese Qualifikationen soll der Studiengang vermitteln.

**Der Studiengang „Master of Higher Education“**

Das Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg (<http://www.izhd.uni-hamburg.de>) bietet Nachwuchskräften der Hochschulen den Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“ an. Der Studiengang wurde 1999 begonnen und unter dem Titel „Lehrqualifikation in Wissenschaft und Weiterbildung“ von 2000 bis 2003 als Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission gefördert. Es ist das bisher einzige curricular organisierte Studienangebot für die hochschuldidaktische Ausbildung des Hochschullehrernachwuchses in der Bundesrepublik Deutschland.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Es gibt Zertifikate in Paderborn (<http://wwwcs.uni-paderborn.de/hochschuldidaktik/modell3.html>), Kassel ([http://www.uni-kassel.de/wbp/archiv/2005/didaktik\\_ghk](http://www.uni-kassel.de/wbp/archiv/2005/didaktik_ghk)), Bayern (<http://www.hochschullehre-bayern.de/index.php?option=content&task=view&id=11&Itemid=28>) und Baden-Württemberg (<http://www.hochschuldidaktik-bwue.de/organisation/zertifikat.html>). Interessant ist in Baden-Württemberg die Konstruktionsweise als Netzwerk: Im Oktober 2001 wurde ein landesweites Zentrum für Hochschuldidaktik in Baden-Württemberg ins Leben gerufen als Netzwerk unter dem Dach des Ministeriums mit einem von diesem einberufenen Programmbeirat. An dem Netzwerk sind mehrere regionale Verbände beteiligt, die jeweils aus mehreren Universitäten bestehen: Freiburg-Karlsruhe-Konstanz, Heidelberg-Mannheim, und Hohenheim-Stuttgart-Tübingen-Ulm. Für den gesamten Bereich wurde ein hochschuldidaktisches, modular aufgebautes Qualifizierungskonzept beschlossen (Macke, 2005).

Der Studiengang gliedert sich in vier Kompetenzbereiche:

Planung	Methoden
Leitung	Medien

Diese vier Kompetenzbereiche sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

- **Planungskompetenz** betrifft die Fähigkeit, Lernziele und Lehrinhalte in institutionellen Kontexten zu entwickeln und zu vermitteln. Planungskompetenz bündelt ein komplexes Geflecht von Kompetenzen, das ansonsten Gegenstand pädagogischer, psychologischer und soziologischer Disziplinen ist. Planungskompetenz betrachtet Lehren und Lernen vornehmlich aus dem Blickwinkel des organisationalen Lernens und entwicklungsfähiger Institutionen.
- **Leitungskompetenz** zielt auf die Reflexion der eigenen Rolle und die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit. Das Rollenverständnis der Lehrenden definiert einen Rahmen für die Lernziele, den Arbeits- und Kommunikationsprozess und die Auswahl der Methoden bzw. Medien. Das Verhältnis der Lehrenden zur Wahrnehmung ihrer institutionell definierten Rolle determiniert die Effizienz und den Erfolg ihrer Lehre. Die Dimensionen der Leitungsrolle sind sowohl durch kommunikationspsychologische, sozialpsychologische wie soziologische Analysen zu reflektieren.
- **Methodenkompetenz** soll den Teilnehmern ein reichhaltiges Repertoire an Methoden für den eigenen Unterricht anbieten, ihre didaktische Phantasie anregen und ihre Kreativität für die didaktische Gestaltung des Unterrichts erweitern. Zu berücksichtigen sind dabei die Interdependenzen von Lernzielen, Methoden und Lernvariablen. Als ein wichtiges Grundlagenthema für die Auswahl der Methoden haben sich

Lerntheorien und Lernmodelle erwiesen, die sozusagen höhere Aggregatsstufen dieser Thematik bilden.

- **Medienkompetenz** sieht sein Ziel darin, eine Qualifikation für den didaktisch begründeten Einsatz Neuer Medien in der Hochschullehre zu vermitteln. Diese Aufgabe umfasst sowohl die Einführung in den Einsatz der Neuen Medien in der Lehre, den Einblick in Beispiele aus unterschiedlichen Fächern als auch die exemplarische Erprobung von eLearning in virtuellen Umgebungen. Die Lehrenden sollen befähigt werden, die Neuen Medien vorbereitend, begleitend oder integriert in Präsenzveranstaltungen einzusetzen. Vermittelt wird ein kritisch reflektierter Umgang mit Lernsoftware sowie die Durchführung von virtuellen Seminaren mit Learning Management Systemen, Virtual Classroom-Software und Groupware.

**Studiengänge für Lehrqualifikation im internationalen Vergleich**

Gibt es vergleichbare Studiengänge im internationalen Raum? In den USA gibt es mehrere Master-Studiengänge mit dem Namen „Master of Higher Education“. In diesen hybriden Master-Studiengängen wird jedoch der Nachwuchs für die Hochschulverwaltung ausgebildet.

Das Searle Center for Teaching Excellence der Northwestern University in Evanston, Illinois, bietet ein Graduate Teaching Certificate Program an.<sup>3</sup> Das Modell unterscheidet sich grundlegend von den bisher vorgestellten Konzepten. Es beruht wesentlich auf der Einteilung der Lernangebote in drei Aspekte des Metalebens: Develop, Practice und Reflect.

Einen „Master of Higher Education (MHEd)“ bietet das Institute for Higher Education der Griffith University in

<sup>3</sup> Siehe [http://teach.northwestern.edu/prog\\_students/GTCP.html](http://teach.northwestern.edu/prog_students/GTCP.html)

Queensland, Australia an.<sup>4</sup> Das Programm ist nur für Mitarbeiter der Universität offen und stellt enge Vorbedingungen. Eine Zugangsvoraussetzung stellt das Griffith University Graduate Certificate in Higher Education, das Graduate Certificate in Flexible Learning oder andere äquivalente Leistungen dar. Es besteht aus einer Mischung von projektartigen Aktivitäten (research project), Workshops, Supervision in der Lehrtätigkeit bei gleichzeitiger Erfüllung von Standards aus den Master-Studiengängen (Masterthesis und Leistungspunkte). Der MHEd kann entweder durch ein Projekt im Umfang von 80 Leistungspunkten erlangt werden oder durch ein kleineres Projekt mit 60 Punkten plus Kursarbeit im Umfang von 20 Leistungspunkten.

In England gibt es viele Graduate oder Postgraduate Certificates for Higher Education Teaching. Diese Studienangebote zielen jedoch häufig auf Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Einige sind aber auch für den akademischen Nachwuchs gedacht. Die Higher Education Academy in England<sup>5</sup> bündelt eine Reihe von Studiengängen, die das Attribute Certificate for Higher Education tragen.

Unter anderem bietet auch das Institute of Educational Technology (IET) der Open University Britain ein Postgraduate Certificate in Teaching and Learning in Higher Education (PGCTLHE) als postgradualen Master-Studiengang an „to those individuals who want to develop and demonstrate their abilities in teaching, instructional design and learner support at Higher Education level“ (<http://iet.open.ac.uk/coursesonline/PCLTHE/index.cfm>). Um etwas Ähnliches handelt es sich beim Higher Education Teaching Certification der University of Delaware<sup>6</sup> oder beim Graduate Certificate in University Teaching (The Melbourne Certificate) des

<sup>4</sup> Siehe <http://www.gu.edu.au/centre/qihe/>

<sup>5</sup> Siehe <http://www.heacademy.ac.uk/>

<sup>6</sup> Siehe <http://cte.udel.edu/certificate.html>

Centre for the Study of Higher Education der University of Melbourne<sup>7</sup>. Erwähnenswert ist auch das Ergänzungsstudium Hochschullehre der Schweizer Universität Bern<sup>8</sup>, das sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie an Lehrende und Forschende der Universitäten Bern, Freiburg und Neuenburg (BENEFRI-Verbund) richtet. Ziel ist die Qualität der Lehre zu erhöhen und die Berufschancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs sowohl national wie international zu steigern. Bis zum Erlangen des Zertifikats dauert das Studium etwa 20 Präsenztage mit zusätzlichen Arbeitsleistungen im Rahmen von 6 ECTS-Kreditpunkten als Arbeiten aus der eigenen Lehrtätigkeit.

### Didaktische Methoden im Studiengang

Fast alle Veranstaltungen in diesen Studiengängen sind als Workshops konzipiert. Workshops sind eine Lernmethode, die partizipative Formen der Lernorganisation fördert: Die instruktionale Rolle der Lehrenden wird reduziert, und die Lernprozesse basieren auf der Interaktion der Lernenden. Workshops können das Lernen lebendiger, praxisnäher und ganzheitlicher gestalten. Ein Workshop unterscheidet sich von Seminaren, Kursen oder anderen bekannten universitären Lehrmethoden durch ein Arrangement, in dem die Teilnehmer vorwiegend durch Selbsterfahrung lernen, an praktischen Beispielen und, indem sie selbst praktische Beispiele produzieren und aktiv Analysen, Reflexionen und Feedback durchführen.

Eine solche erfahrungsorientierte, von der Anschauung und der Praxis ausgehende und in der theorieorientierten Reflexion und Verallgemeinerung des Gelernten endende Didaktik ist state-of-the-art in der Hochschuldidaktik und Weiterbildung: „Im Grundsatz sind Lernarrange-

ments zu entwickeln, die für den Lernenden die drei Handlungsrichtungen Erleben, Reflektieren und Erproben miteinander verzahnen. Mit anderen Worten: Lernprozesse sollten auf einer möglichst realitätsnahen Anschauungsgrundlage basieren“ schreibt Dieter Euler (2004, S. 69). Diese methodisch-didaktische Konzeption der Lehrqualifikation ist jedoch keineswegs einfach zu verwirklichen, denn um wirkungsvoll von dieser Methodik profitieren zu können, muss sie bereits kompetent genutzt werden können, oder, um es mit den Worten von John M. Carroll zu sagen, eines erfahrenen Informatikers, der sich auf dem Gebiet der Mensch-Maschine-Schnittstellen mit dem Lernen von Individuen auseinandersetzt:

Yet the motivation to interact meaningfully in a situation is also the root of a learning paradox: to be able to interact meaningfully, one must acquire relevant skills and understanding. But one can acquire these only through meaningful interaction (Carroll, 1990, S. 75).

Dieses Workshop-Konzept vermittelt sich im Verlauf des Studiums den Teilnehmern und sie nehmen es in ihre eigenen Lehrstrategien mit auf. Ihre eigene Lehre wird phantasievoller, lebendiger und interaktiver. Aktivierende Lehr-Lernmethoden, deren Faszination der Anfänger zunächst häufig erliegt, werden vorsichtig und angemessen eingesetzt. Es entwickelt sich eine Lehrpersönlichkeit, die sich ihrer Leitungsfunktion bewusst ist und ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Studierenden aufbaut. Am Ende des Studiengangs ist den Teilnehmern die Bedeutung der Planungsmethoden einsichtig, und die meisten haben ein positives Verhältnis zu den Neuen Medien entwickelt.

### Lehrqualifikation und eCompetence: Versuch einer Abgrenzung

Aktuell wird die Nachfrage nach hochschuldidaktischen Qualifikation durch zwei Faktoren angeregt:

- durch die Entwicklung der Personalgesetzgebung für den Hochschulbereich, die dem Nachwuchs nahe legt, bei künftigen Bewerbungen eine Lehrqualifikation auch formell nachzuweisen und
- durch die Einführung von eLearning in den Hochschulen, die den Protagonisten deutlich gemacht hat, dass nur solche eLearning-Angebote erfolgreich sind, die sich neuester und angemessener didaktischer Methoden bedienen.

Gerade für den letzteren Bereich sind schnell Fortbildungsangebote entwickelt worden. Häufig war das Motiv der Anbieter, Didaktik über den Weg der Schulung für eLearning mit zu vermitteln. eCompetence schien das Problem zu lösen. Hier sind kritische Anmerkungen angebracht:

- Trainingsangebote umfassen häufig ein reduziertes Verständnis von Lehre und Lernen und beschränken sich auf die Schulung für die Nutzung der eLearning-Software.
- Selbst dort, wo ein klares Verständnis von Didaktik besteht, kommen entsprechende Inhalte meist zu kurz, weil die Schulung für die verschiedenen Softwaresysteme (Austauschplattformen, Learning Management Systeme, Conferencing Software, Community Systeme) sich stets als so aufwändig erweist, dass die Didaktik immer „hinten runter fällt“.
- Wenn didaktische Themen behandelt werden, dann werden sie meist beschränkt auf unmittelbar notwendige Aufgaben im eLearning, z. B. auf das Thema und die Methode der Moderation im virtuellen Raum.

eCompetence zu schulen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Maßnahme, um die Qualität der Lehrplanung und die Angemessenheit des Lehrverhaltens im eLearning sicherzustellen, denn

Die Nutzung der Potenziale setzt neue Konzepte für die Gestaltung multi- und telemedialer Lernumgebungen voraus, die eng mit dem eigenen Verständnis von Lehren und Lernen zu tun haben (Wedekind, 2004, S. 270).

Etwas weniger verklausuliert formuliert bedeutet dies, dass „die Entwicklung von Medienkompetenz bei Lehrenden im Kontext der Entwicklung allgemeiner didaktischer Kompetenzen sinnvoll“ ist (Merk & Schulmeister, 2004, S. 111).

### Literatur

- Carroll, J.M. (1990). *The Number Funnel. Designing Minimalist Instruction for Practical Computer Skill*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Euler, D. (2004). Einfach, aber nicht leicht – Kompetenzentwicklung im Rahmen der Implementierung von E-Learning an Hochschulen. In K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre* (S. 55-71). Münster: Waxmann.
- Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik. (Hrsg.). (2004). *Master of Higher Education. Modellversuch zur didaktischen Professionalisierung von Hochschullehrenden*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Macke, G. (2005). Das „Baden-Württemberg-Zertifikat“ für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen – Konzept, Programm, Ergebnisse. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich* (S. 143-156). Bielefeld: Bertelsmann.
- Merk, M. & Schulmeister, R. (2004). Die Entwicklung von Medienkompetenz unter dem Aspekt der Professionalisierung von Hochschullehrenden. In K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel (Hrsg.), *Medienkompetenz für die Hochschullehre* (S. 111-127). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2005a). Der Studiengang „Master of Higher Education“. In T. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre* (S. 179-195). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2005b). Der Studiengang „Master of Higher Education“: Ein Curriculum in Hochschuldidaktik für den Hochschullehrernachwuchs. In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich* (S. 123-134). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulmeister, R. (in Druck). Welche Qualifikationen brauchen Lehrende für die „Neue Lehre“? Versuch einer Eingrenzung von eCompetence und Lehrqualifikation.

<sup>7</sup> Siehe [http://www.cshe.unimelb.edu.au/graduate\\_cert2005.html](http://www.cshe.unimelb.edu.au/graduate_cert2005.html)

<sup>8</sup> Siehe <http://www.kwb.unibe.ch/lenya/kwb/live/3/35.html>