

Elisabeth Stadlmeier

Widerstand im Religionsunterricht – das soll ich auch noch fördern?

♦ Widerstand als Lernchance? Ein Verweigern von Schüler/inne/n, das geplante Lernprozesse stoppt, kostet Zeit und Energie und Nerven; Widerstand gilt daher im Allgemeinen als unliebsame Herausforderung. Dennoch kann Widerstand auch positiv verstanden werden: als Ausdruck subjektiven Engagements im Lernprozess. Die Autorin, Leiterin der Abteilung Schulpraktische Ausbildung an der KTU und Supervisorin, erläutert, wie Verweigerung entsteht und zeigt auf, dass der Umgang damit eine Frage des Unterrichtskonzepts ist. Der Beitrag sensibilisiert aber nicht nur LehrerInnen für einen konstruktiven Umgang mit den Phänomenen; er enthält hilfreiche Anregungen auch für Seelsorger/innen, die in Gruppenprozessen ebenfalls immer wieder auf Widerstände stoßen. (Redaktion)

So oder zumindest so ähnlich könnte die erste Reaktion vieler ReligionslehrerInnen sein, wenn sie damit konfrontiert werden, dass eine Auseinandersetzung mit Widerständen im Unterricht höchst wertvoll ist und für alle Beteiligten zur Lernchance werden kann.

Der Begriff „Widerstand“ wird, wie ich in einer Befragung von einigen ReligionslehrerInnen feststellen konnte, zunächst mit Zivilcourage, Politik, NS-Zeit, Bürgerrechtskämpfen, Umweltorganisationen, Hamburg, Greenpeace, Amnesty International und mit Leitbildern wie Mahatma Gandhi, Franz Jägerstätter, Dietrich Bonhoeffer assoziiert. „Widerstand“ hat also für sie primär eine politische Dimension, erfolgt organisiert und orientiert sich an Leitbildern. Ähnlich auch das Lexikon für Religionspädagogik, das Widerstand im Zusammenhang

mit Revolution thematisiert: Widerstandsrecht (gegenüber der von Gott eingesetzten gedachten Obrigkeit), Widerstandspflicht (Bestandteil der Lehre zum zivilen Ungehorsam) und Widerstandsfähigkeit¹.

Widerstand ist kein Phänomen, das nur einige Engagierte betrifft, sondern beeinflusst unser alltägliches Erleben und Handeln. Im Folgenden möchte ich daher den Blick auf jene Unterrichts-Momente richten, in denen der geplante Lernprozess gestoppt wird. Ausgehend von zwei Beobachtungen werde ich darlegen, wie Widerstände in organisierten Lernprozessen entstehen und aus der Sicht des lernenden Subjekts gedeutet werden können. Es wird sich zeigen, dass der Umgang mit Verweigerungen auch eine Frage des Unterrichtskonzeptes ist. Kann Widerstand als Lernchance wahrgenommen werden?

¹ Christian Gremmels, Widerstand, Revolution, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 2219ff.

Unterrichtsbeobachtungen

„Da habe ich mich so intensiv auf die Stunde vorbereitet und dann das ...“ Enttäuschung und vielleicht auch ein wenig Ärger sind dem Studenten ins Gesicht geschrieben, als er gemeinsam mit der Praxislehrerin und seinen KollegInnen das Klassenzimmer verlässt.

Der Studierende hatte eine Unterrichtseinheit für 14-jährige SchülerInnen zum Thema Sucht und Drogen geplant, sorgfältig die Bedingungen des Unterrichts analysiert und sich eingehend mit der Thematik befasst. Alles verläuft nach Plan, er teilt Gruppen ein, die sich mit unterschiedlichen Drogenarten und auch Essstörungen auseinandersetzen und anschließend im Plenum referieren. Als die letzte Gruppe mit den Themen „Bulimie“ zum Referieren an die Reihe kommt, sagt die Schülerin: „Dazu sag ich gar nichts“ und verschränkt die Hände. Die anderen Schüler lachen. Auf die Frage des Studenten nach ihren Beweggründen antwortet sie etwas leiser: „Da hat es einen Vorfall gegeben ...“ Es ist sehr ruhig geworden in der Klasse, der Student fühlt alle Blicke auf sich gerichtet. Soll er einfach wie geplant fortfahren?

Eine andere Situation mit achtjährigen VolksschülerInnen kurz vor Ostern: Die Klasse sitzt mit der Lehrerin um einen festlich gedeckten Tisch auf dem Gang nahe den Garderoben. Ein Schüler und eine Schülerin haben ihre ideale Sitzposition noch nicht gefunden. Sie stellen ihre Sessel etwas auseinander. „Jesus nimmt Abschied von seinen Freuden“ ist das Thema der Unterrichtseinheit. Die Lehrerin erzählt vom letzten Abendmahl. Anschließend wird Brot geteilt und ein Becher in der Runde gereicht. Jede/r darf daraus trinken. Da sagt der Schüler: „Daraus trink ich nicht.“ Die Lehrerin antwortet: „Wenn du

nicht daraus trinkst, gehörst du nicht zur Gemeinschaft.“ Der Schüler verzieht das Gesicht und sagt leise: „Mir graust.“ Stille folgt ...

Wenn SchülerInnen Nein sagen, wiederholt zu spät kommen, Lernmaterialien nicht bereit haben, Unterrichtsgespräche durch provozierende Zwischenfragen „stören“, die Mitarbeit verweigern und so den geplanten Lernprozess stoppen oder gar verhindern, ist dies aus LehrerInnenperspektive im ersten Moment unverständlich und vielleicht auch ein Ärgernis. Was ist mit den SchülerInnen heute los? Habe ich bei der Planung Wesentliches übersehen? Ist die Methode schuld? Warum reagieren sie so? Wie kann ich die Ordnung wieder herstellen? Soll ich darauf eingehen oder gar nicht darauf achten? Viele Fragen schwirren durch den Kopf, und man wird je nach Tagesverfassung reagieren (von „Ah, da tut sich was“ bis „Nicht schon wieder“). Vielleicht eskaliert die Situation auch, und man ist letztlich froh, die Klasse verlassen zu können. Oft bleibt nicht viel Zeit über das Geschehene nachzudenken, denn die nächste Klasse wartet bereits ...

Widerstand aus der Sicht des Subjekts

In der gegenwärtigen Pädagogik und Religionspädagogik wird stark betont, dass SchülerInnen als lernende Subjekte im Mittelpunkt didaktischer Bemühungen stehen. Die Eigenaktivität im Bildungsprozess wird hervorgehoben („sich bilden“) und Lernen als aktive Auseinandersetzung mit der Welt anerkannt (Interaktionismus). Man ist sich dessen bewusst, dass SchülerInnen keine „unbeschriebenen“ Blätter sind und immer schon Vorwissen, Meinungen etc. haben. Der Lehrer „vermittelt“ nicht mehr,

sondern initiiert Prozesse der Aneignung. LehrerInnen und SchülerInnen werden als Handlungspartner gesehen, die auf vielfältige Weise Lernprozesse konstituieren.²

Auf diesem Hintergrund scheint die Widerstandstheorie Th. Häckers interessant, der Widerstand subjekttheoretisch thematisiert und ihn als Ausdruck von Subjektivität im Lehr-Lernprozess auffasst: Weil das lernende Subjekt ein eigensinniges und eigenwilliges Wesen ist und subjektive Lerninteressen verfolgt, kann ablehnendes Verhalten als subjektiv begründetes, sinnvolles und funktionales Erleben und Handeln gedeutet werden.³ Widerstand kann nun entstehen, wenn es nicht gelingt, den Lerngegenstand als eigene Lernproblematik anzuerkennen, oder wenn sich der/die Lernende in seiner/ihrer Subjektivität bedroht oder verletzt fühlt.

Prinzipiell unterscheidet Häcker zwischen *Widerstandshandeln*, das in Richtung (hin zu – weg von), Modus (offensiv, defensiv) und in seiner Aktivität (aktiv, passiv) beschrieben werden kann, und *Widerstandserleben*: etwas wollen, sich dabei aber gebremst fühlen (Gefühle wie Wut, Aggression, Hilflosigkeit können auftreten) und etwas nicht wollen, sich aber gedrängt fühlen („Das widerstrebt mir“; „Ich mache es nur widerwillig“; „Wenn es unbedingt sein muss ...“). Widerstand kann sich auch im Gefühl erschöpfen, ohne dass es zu einer äußeren Handlung kommt.⁴ Interessant wäre es meines Erachtens, sich

selber und andere dabei zu beobachten, wie sich „Unlustgefühle“ oder Unmut körper-sprachlich ankündigen bzw. dann ausdrücken: Werden die Worte von einem tiefen Seufzer begleitet? Beginnt sich die Stirn zu runzeln? Werden die Hände in die Hüften gestemmt? Verändert sich die Atmung allgemein? Richtet sich der Oberkörper auf?

Innere Konflikte können auf jeden Fall durch die Triangulation von Sollen, Wollen und Können entstehen: ich soll, aber ich will nicht, weil das Geforderte meinen momentanen Interessen entgegensteht; ich soll, aber ich kann aufgrund meiner Kompetenzen, Ressourcen und physischen Kapazitäten nicht; ich will, aber ich kann nicht; ich kann, aber ich soll nicht; ich will, aber ich soll nicht usw.⁵ Diese inneren Konfliktmöglichkeiten können von Lehr- und Lernsubjekten unterschiedlich wahrgenommen werden. Die Selbstwahrnehmungen „der Lernsubjekte schwanken zwischen Behinderung (von Wünschen, Interessen und der möglichen Präsentation eigener Kompetenzen), Überforderung, Insuffizienz und Zwang. Die Wahrnehmung der Lernsubjekte durch das Lehrsubjekt ist dieser hypothetischen Kombinatorik zufolge geprägt durch das Erleben von Störung, Widerstand, Sträuben, Verweigern, aber auch von Lernbereitschaft (Lernwille, Lernwunsch).“⁶

Die Erkenntnisse aus der Neurobiologie, dass Kognition nicht ohne Emotion möglich ist und Bewertungs- und Ge-

² Vgl. Georg Hilger/Hans-Georg Ziebertz, Wer lernt? Die Adressaten als Subjekte religiösen Lernens, in: G. Hilger u.a., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 160.

³ Thomas H. Häcker, Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften, in: Gerd-Bodo Reinert (Hg.), Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd 42, Frankfurt 1999, 50.

⁴ Vgl. ebd., 53.

⁵ Vgl. ebd., 84.

⁶ Christoph Bizer/Roland Degen u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 20.

dächtnissystem enger zusammenhängen als bisher angenommen, erlauben es, Widerstand auch als stark emotional fundierte Äußerung des Subjekts zu betrachten. „Widerstände haben als affektlogisch strukturierte Phänomene etwas mit der Selbst- und Weltsicht der Lehr-Lern-Subjekte zu tun. Die mit Widerständen verbundenen Emotionen zeigen dabei an, dass zentrale Bezugssysteme der Selbst- und Weltsicht des Subjekts – und damit zugleich affektiv-kognitiven Bezugssysteme – ‚berührt‘ wurden.“⁷ In diesem Sinn kann Widerstand als eine emotionale Selbstthematization aufgefasst werden: spontan, ganzheitlich und unwillkürlich.

Auch wenn Widerstand nun als subjektive Leistung begründbar und nachvollziehbar ist, so ist zu fragen, was er in der Interaktion mit anderen bewirkt bzw. auslöst. Kann er als Lernchance wahrgenommen werden? Die Art und Weise des Umgangs beeinflusst das Lernklima und erlaubt Rückschlüsse auf die vorhandene Lernatmosphäre. Letztlich ist sie eine Anfrage an das Unterrichts- bzw. Selbstkonzept der Lehrperson, die als Leiterin die didaktischen Entscheidungen trifft. „Zu Widerstand im Lehr-Lern-Prozess kann man sich nicht nicht verhalten. Allerdings kann der Umgang mit Widerstand mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger kompetent erfolgen.“⁸

Widerstand – eine Lernchance?

In diesem Zusammenhang scheint mir das von Ruth Cohn entwickelte Konzept der

Themenzentrierten Interaktion aus mehreren Gründen von Bedeutung. Cohn geht davon aus, dass die Arbeit in Gruppen von einzelnen Personen mit je eigener Sicht von Welt (ICH), von der Art und Weise ihrer Interaktion und Kommunikation, die unter bestimmten Rahmenbedingungen (GLOBE) zu einer Sache (ES) erfolgt, beeinflusst wird.

Cohn fördert die aktive Selbstwahrnehmung und macht die Eigenverantwortlichkeit des/der Einzelnen bewusst: „Du bist dein eigener Chairman, deine eigene Leitperson. Höre auf deine innere Stimme – deine verschiedenen Bedürfnisse, Wünsche, Motivationen, Ideen; brauche alle deine Sinne – höre, sehe, rieche, nimm wahr. Gebrauche deinen Geist, dein Wissen und deine Urteilskraft, deine Verantwortlichkeit, deine Denkfähigkeit.“⁹ Entscheidungen sind immer im Blick auf die inneren Gegebenheiten und auf die anderen GruppenteilnehmerInnen zu treffen.

Cohn ist davon überzeugt, dass lebendiges Lernen be- oder gar verhindert wird, wenn Störungen und emotionale Betroffenheiten nicht oder zu wenig beachtet werden. „Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstretheit; die Frage ist nur, wie man sie bewältigt. Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren; unausgesprochen und unterdrückt bestimmen sie die Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen ...“¹⁰

Schon bei der Planung von Unterrichts- oder Gruppenprozessen wird mit Blick auf GLOBE/ES/WIR/ICH gefragt:

⁷ Häcker (s. Anm. 3), 126f.

⁸ Ebd., 310.

⁹ Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von einer Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart ¹¹1992, 164.

¹⁰ Ebd., 122.

Was hindert oder fördert die aktive Teilnahme am Arbeitsprozess? Begonnen werden die Überlegungen mit der Wahrnehmung des eigenen Standpunktes: Wie stehe ich zum ausgewählten Thema? Steht meine Meinung in Spannung mit ...? Wie erlebe ich die Gruppe als Ganze? Wer aus dieser Gruppe regt mich zum Nachdenken an? Wer ärgert mich? Wie kommunizieren die Einzelnen miteinander? Gibt es Gruppenbildungen oder Rivalitäten? Wie wird es um meine Ressourcen/jene der TeilnehmerInnen zur Stunde X bestellt sein? – Aber auch: Welche Fragen sind aus der letzten Einheit noch offen? Welche Erfahrungen oder Betroffenheiten könnten die Gruppenmitglieder haben? Wozu möchte ich sie ermutigen? Erst nach Sammlung und Vernetzung aller bekannten Fakten wird der Unterrichtsprozess strukturiert und die entsprechende Methode ausgewählt.

Zu Beginn des Unterrichts-/Gruppenprozesses gibt der/die LeiterIn das Thema und die geplante Arbeitsweise bekannt. SchülerInnen bzw. TeilnehmerInnen werden eingeladen, dazu Stellung zu nehmen und sich so ihren „eigenen Zugang“ zu verschaffen: Was verbinde ich mit dem Thema? Was hindert/fördert meine Aufmerksamkeit? Unklarheiten, Irritationen, Betroffenheiten oder Widerstände sollen angesprochen werden; so werden klare Verhältnisse für alle Beteiligten geschaffen. Aber auch während des Arbeitsprozesses werden Seitengespräche und etwaige Widerstände ernst genommen. Sie geben einen wertvollen Hinweis auf Unstimmigkeiten oder ungünstige Bedingungen im Lern-Setting, weisen aber auch auf vernachlässigte Ebenen, so genannte „Schattenthemen“ hin:

„Viele menschlich-religiöse Anliegen werden derart verdrängt, dass sie nicht offen thematisiert werden können. In einem solchen Fall kann es sinnvoll sein, die Kehrseite eines Themas, also seinen Schatten bzw. den Widerstand zu benennen.“¹¹ Oft genügt es, auszusprechen, was mich daran hindert, so bei der „Sache“ zu sein, wie ich es gerne möchte.

Themenzentriertes Arbeiten bedeutet, dass alles zum Thema werden kann: die Sache, an der gearbeitet wird, einzelne Personen, die Art und Weise der Interaktion und auch die Einflüsse des GLOBE. Es macht bewusst, dass nicht nur die Leitung die Verantwortung für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe trägt, sondern dass sie auch in den Händen jedes einzelnen Gruppenmitglieds liegt und so letztlich das Gelingen von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird.

Chancen und Grenzen wahrnehmen

Der Umgang mit dem Phänomen Widerstand in Lehr- und Lernprozessen stellt für ReligionspädagogInnen eine große fachliche und persönliche Herausforderung dar. Je nach Selbstverständnis sind sie VertreterInnen, VerkünderInnen oder kritische RepräsentantInnen einer widerständigen, oft provozierenden Frohbotschaft, in deren Mittelpunkt Jesus von Nazaret steht. Gerade der Umgang mit Widerstand im Unterricht kann zum Prüfstein ihrer Authentizität werden – unter dem Motto: „Leben Sie das auch – oder reden sie nur darüber?“

„Wahrnehmen, was ist, und Erfahrungen Raum geben“ sind die Grundzü-

¹¹ Matthias Scharer/Bernd Jochen Hilberath, *Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung*, Mainz 2002, 192.

ge gegenwärtiger religionspädagogischer Konzepte, die gerade auch im Umgang mit Widerstand hilfreich sind. Sie ermöglichen es, eigene Widerstände gegen jemanden oder etwas zu thematisieren. Die Versprachlichung oder die Inszenierung in einem Rollenspiel bietet dem Einzelnen und der Gruppe die Möglichkeit zu lernen, wie Widerstand wahrgenommen, gedeutet und gestaltet werden kann. Die christliche Tradition eröffnet eine zusätzliche Perspektive: Widerstand leisten nicht nur um seiner selbst willen, sondern auch für andere. Widerstandshandeln wird so zum Ausdruck aktiver Selbst- und Nächstenlie-

be: weil ich es mir wert bin und weil du es mir wert bist.

Wie verläuft nun ein Religionsunterricht, der den Einzelnen und die Gruppe ernst nimmt, der das „Gottesgerücht am Leben hält“, der Spannungen wahrnimmt, aufzeigt und nicht allzu schnell glättet, der den Blick auf Gelungenes und Sperriges richtet?

Grundsätzlich sind ReligionslehrerInnen gefragt, die ihren SchülerInnen offen und neugierig begegnen und interessiert sind an ihrer Sicht der Welt; die ihre eigenen Grenzen und die der anderen achten; die sich in wertschätzender Kommunikation üben und sich bemühen, Beobachtung und Deutung zu unterscheiden; die Fragen stellen und die vorhandene Wirklichkeit in Frage stellen lassen, um so die Vieldimensionalität von Leben und Welt zu erschließen; die einen klaren Standpunkt haben und ihn vertreten, auch wenn sie irritieren: „Da geht es um den Streit um die Wahrheit, um Selbstvergewisserung und den Mut, sich einzubringen mit den eigenen Überzeugungen und Entscheidungen. Religiöses Lernen in diesem Sinne fördert eine Wahrnehmung, die herausfordert zur Stellungnahme, Parteinahme, zu liebender Zuwendung, aber auch zu Widerspruch und Protest.“¹²

ReligionslehrerInnen sensibilisieren für Achtsamkeit im Umgang miteinander und fördern die Aufmerksamkeit von SchülerInnen für Verletzungen, Ungerechtigkeiten und Missstände, auch auf die Gefahr hin, dass Konflikte entstehen. Sie provozieren sie nicht, weichen ihnen aber auch nicht aus – mit dem Bewusstsein, dass der Kontakt an der Grenze geschieht:

Weiterführende Literatur:

Christoph Bizer/Roland Degen u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP), Bd. 22, Neukirchen-Vluyn 2006: Religionsunterricht wird aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Themenfelder und Beispiele „guten Religionsunterrichts“ werden zur Diskussion gestellt;

Thomas H. Häcker, Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften, in: *Gerd-Bodo Reinert* (Hg.), Erziehungskonzeptionen und Praxis, Bd. 42, Frankfurt 1999. Häcker untersucht Ablehnung, Zurückweisung, Abwehr und Unengagiertheit von LehrerInnen in der pädagogischen Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und setzt sich mit dem Phänomen Widerstand in Lehr- und Lernprozessen aus subjekttheoretischer Sicht auseinander.

¹² *Georg Hilger*, Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht. Die Perspektive eines Hochschullehrers, in: *Christoph Bizer/Roland Degen* u.a. (Hg.), Was ist guter Religionsunterricht? (s. Anm. 6), 34–38, 38.

¹³ *Matthias Scharer/Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie (s. Anm. 11), 46.

„... wo es keine Grenze gibt, gibt es keinen Kontakt. Die Grenze ist allerdings konfrontations- und konfliktreich. Zwischen dem ‚warmen‘ symbiotischen Verhältnis, das die eigenständigen Subjekte regressiv ineinander verschmelzen lässt und sie damit zu Objekten des anderen macht, und der ‚kalten Distanz‘ der wechselseitigen Gleichgültigkeit liegt jene konfrontative, konfliktreiche ‚Begegnung an der Grenze‘, welche erst das ‚gute‘ Leben und Zusammenleben von Menschen fördert.“¹³

Religiöses Lernen ist Beziehung-Lernen zu mir, zueinander und letztlich zu Gott. Es wird im Religionsunterricht ermöglicht, gefördert, eingeübt und reflektiert. ReligionslehrerInnen und SchülerInnen können so aneinander und miteinander zu gemeinsam Lernenden werden. Ob SchülerInnen diese Angebote an- und Lernen am Widerstand als Chance wahrnehmen, liegt nicht mehr in der Macht noch so engagierter ReligionspädagogInnen, denn: „Der Blick auf den fremden, ausgeschlossenen Gottesknecht, als der sich der Gekreuzigte aus Nazareth offenbart, bricht alle harmonielüsternen Versuche eines Religionsunterrichtes, in dem sich alle wohl fühlen, alle einander verstehen und in dem alles gilt.

Er provoziert dazu, die Aufmerksamkeit auf jene zu richten, die draußen sind, weil ihnen alles fremd ist, ja die in der Klasse und Schule die Rolle des Fremden spielen. Die Perspektive des Kreuzes zerstört auch die Illusion, allen alles vermitteln zu können, wenn nur die kommunikative und biographische Ebene stimmen würde und die kirchlichen und gesellschaftlichen Bedingungen anders wären.“¹⁴

Es ist mir bewusst, dass Widerstand als subjektive Leistung anzuerkennen und ihn als Lernchance zu sehen eine große Herausforderung darstellt. Letztlich ist der Umgang mit Verweigerung auch eine Frage persönlicher Ressourcen. Ich wünsche Ihnen daher für Ihre Tätigkeit die Kraft, Chancen wahrzunehmen und Grenzen anzuerkennen; den Mut, sich immer wieder prophetisch-kritisch einzubringen und die Zuversicht, dass Ihr Handeln lösend-befreiend wirkt.

Die Autorin: *Mag. theol. Elisabeth Regina Stadlmeier, Jahrgang 1965; Akad. Supervisorin (ÖVS); Leiterin der Abteilung Schulpraktische Ausbildung KTU Linz. Publikation: Sepp Friedhuber/Elisabeth Stadlmeier, Im Anfang war, Graz 2004.*

¹⁴ Matthias Scharer, Gott in der Schule, <http://theol.uibk.ac.at/itl/220.html> (10.12.2006).