

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Carl Ludwig Naumann

KOMMASETZUNG

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 9. S. 92-99.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Carl Ludwig Naumann

KOMMASETZUNG

Sabine Afflerbach: Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt/M.: Peter Lang 1997, ISBN 3-631-31967-3. 274 S., 84.-DM. [sic!]

Mit Verweisen auf:

Wolfgang Eichler, Hartmut Küttel: Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment - zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. In: Diskussion Deutsch 24, H. 129 (1993), S. 35 - 44.

Utz Maas: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer 1992.

Hartmut Melenk: Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In Didaktik Deutsch H.4 (1998), S. 43 - 61.

Carl Ludwig Naumann: Interpunktions-“Fehler“. Welchen Regeln folgen die SchreiberInnen bei der Kommasetzung? In: Petra Ewald, Karl-Ernst Sommerfeldt (Hg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von D. Frankfurt/M.: P. Lang 1995, S. 211 - 233.

Musterhaft an dieser Arbeit zum Erwerb der Kommasetzung ist der empirische Zugriff, in der Didaktik des Deutschen ein Desiderat. Und um auch dies gleich vorwegzunehmen: Afflerbach entgeht der Gefahr, die empirischen Untersuchungen innewohnt, nämlich im Datenmaterial zu 'ersaufen', indem sie geschickt zusammenfasst, angemessen bewertet und (zum großen Teil) überzeugend schlussfolgert. Die Beschränkung auf deskriptive Statistik kann man beim derzeitigen Stand empirischer fachdidaktischer Forschung akzeptieren (wenn auch nicht völlig, siehe unten zu Kap. III). Aus dem gleichen Grund ist prinzipiell der Verzicht auf eine strikte Formulierung von Forschungshypothesen zu dulden. Die Arbeit leistet jedenfalls einen in der Sache noch nicht abschließenden, aber inhaltlich und forschungs-methodisch höchst begrüßenswerten Beitrag in einem Feld von erheblicher schulischer und sprachkultureller Bedeutung.

Diese Siegener Dissertation wurde betreut von G. Augst und H. Feilke. Sie ist die umfangreichste und am breitesten angelegte unter den neueren Untersuchungen, in denen neben der Instruktororientierung der Blick auf den eigenaktiven Zugang zum Komma-Erwerb der SchülerInnen gerichtet wird.¹ Die Notwendig-

¹ Afflerbach bezieht sich (46 - Seitenangaben aus Afflerbach stehen ohne 'S.') auf Ramona Gnauk: Zur Arbeit in der Kommasetzung - Auch hier sollten sich „Grenzen öffnen“. In: Der Deutschunterricht (Ost) 44 (1991), S. 147 f.; Jürgen Baumann: zur didaktik und methodik der zeichensetzung (interpunktion). Unveröffentlichtes Vor-

keit für diese Erweiterung des Blickwinkels ist das Fazit des Kapitels I *Einführung in die Forschung(sliteratur)*, nach einer sehr knappen systematischen und historischen Skizze und einem kurzen, aber alle relevanten Punkte berührenden Überblick über jüngere Forschungsschwerpunkte.

In II folgt das Untersuchungsdesign. Versuchspersonen sind 61 GrundschülerInnen (Klassen 2 bis 4) und 135 GymnasiastInnen (Klassen 5 bis 10).² Untersucht werden

- die Kommaterungsfähigkeiten bei bestimmten kommarelevanten Strukturen, mit plausibler Begründung der Auswahl;
- verschiedene 'Kommasetzungssituationen', und zwar 1. Aufsatz, 2. dessen Überarbeitung hinsichtlich Kommas, 3. Diktat (nur GymnasiastInnen), mit Ansage der Satzschlusszeichen, und 4. Arbeitsblatt;
- Begründungen zur eigenen Kommasetzung;
- die Eigenaktivität, die auf sogenannte 'Eigenregeln' führt, im Verhältnis zu den explizit unterrichteten Kommaregeln, genannt 'Fremdregeln'.

Im langen Kapitel III ist die *Darstellung und Deutung der Untersuchungsergebnisse* leider beeinträchtigt durch eine leserunfreundliche Gestaltung von Tabellen und Abbildungen: Die gezählten Phänomene werden mit Kürzeln und Kürzelaggregaten bezeichnet,³ mnemotechnisch z.T. ungeschickt. Die Kürzel(-Aggregate) werden zwar in einer Tabelle mit über 60 Posten erläutert,⁴ kommen jedoch im zugehörigen Text oft nicht vor. Die Phänomene treten z.T. noch mit zwei weiteren Benennungen auf: Zweitens als abgekürzte Bezeichnungen, drittens als Nummern der Sätze, in denen sie stehen (vgl. z.B. 130 und 138 die Tabellen).

Ebenso wie diese z.T. ungeschickte Datendarstellung sind als Indiz des noch entwicklungsfähigen Standes empirischer fachdidaktischer Forschung zwei

tragsmanuskript. Wuppertal 1995; sowie auf Maas (1992), Eichler/Küttel (1993), Naumann (1995).

- ² Ohne ausländische SchülerInnen, „deren Leistungen im Schriftsprachbereich weit unter denen des Klassendurchschnitts lagen“. Unklar bleibt, ob gemeint ist 'soweit oder weil ihre Leistungen ..lagen'. Bei der vermutbaren Selektion für das Gymnasium stellt sich dies Problem für Afflerbachs Daten nicht mit der gleichen Schärfe wie bei anderen Schulformen. - Die Daten bilden keinen echten Längsschnitt (7, Fn. 2), sondern wurden gleichzeitig in allen Klassen erhoben. Die Befragung der LehrerInnen über die Unterrichtsverläufe aller Klassen scheint dieses Problem aber aufzuheben (vgl. 62f.).
- ³ Die Bemerkung, dies hänge mit dem verwendeten Computerprogramm zusammen (65), tröstet den Leser nicht sehr.
- ⁴ ... in einem Fall sogar irreführend: Als 'Eingeleitete Nebensätze' werden dem Hauptsatz nachfolgende Nebensätze bezeichnet.

Punkte zu werten: Erstens haben geringe Zahlenunterschiede bei kleinen Grundwerten eine zweifelhafte Aussagekraft; in Tabelle 10 (121) ist der Werteverlauf für den Anteil korrekt gesetzter Kommas in den Klassen 8 bis 10: 84,7 - 86,5 - 84,7 %. Solche schwachen Unterschiede sind eher selten, aber sie machten es eigentlich nötig, die Ebene der beschreibenden Statistik zu verlassen und beurteilende Verfahren heranzuziehen, um die Signifikanz von Unterschieden zu prüfen. Zweitens sollte man Korrelationen (zumindest auch) mit Kreuztabellen darstellen und als Koeffizienten berechnen; dies würde z.B. bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Kommasetzungs- und Rechtschreibfähigkeiten (124ff. - ähnlich übrigens Grafik 5a bis 6f im Anhang) schnelleren Durchblick schaffen. (Der Zusammenhang ist schwach.) Entsprechendes gilt wohl für die Darstellung von Streuungen; vgl. die Grafiken 8a, c und d im Anhang.

Wer sich durch solche Gestrüppstrecken kämpft, findet große Lichtungen mit vielfältigen Früchten. Wenn man sich von der Unübersichtlichkeit in Kapitel III abschrecken ließ - freilich zum eigenen Schaden, es gibt immer wieder wichtige Einzelbeobachtungen und interessante Schlussfolgerungen! -, bekommt man es in den Kapiteln IV bis VI leichter, denn die Darstellung ist bedeutend übersichtlicher. Dies schon im Kleinen, denn die Tabellen werden geringer im Umfang, in ihnen sind wichtige Werte markiert, das zahlenwunde Germanistenaugen wird von Grafiken besänftigt und erhellt. Aber vor allem zeigen sich die großen Linien deutlicher, es werden gewissermaßen drei Schneisen gelegt: In Kap. IV entlang den *Kommasetzungssituationen*, in V zu einigen Grundzügen in der *Viel-schichtigkeit der Kommaontogenese*, in VI entlang der Entwicklung einiger markanter Phänomene, *Einzelontogenesen* genannt.

Das Meiste in Kap. VI, der Zusammenfassung, ist daher gut begründet:

Kommarelevante Textstrukturelemente tauchen langsam und nacheinander in den Texten der Schüler auf, gewöhnlich zunächst ohne Kommas, allmählich aber mit eigenen Versuchen; da erst liegt der jeweilige Anknüpfungspunkt für den Unterricht. - Dies, wie einiges Weitere, sagten ähnlich schon Menzel/Sitta (1982) S. 19f,⁵ Afflerbach steht aber auf dem Boden einer breiteren Untersuchung und bezieht mehr Aspekte der Entwicklung des Textverfassens ein.

Gestützt wird das Vorige durch Folgendes: Die einzelnen Phänomene zeigen je eigene Entwicklungen. Z.B. fehlende vs. überflüssige Kommas, Kommas bei Relativsätzen vs. anderen eingeleiteten Nebensätzen.

„Die Kommasetzungsfähigkeiten der SchülerInnen unterscheiden sich in unterschiedlichen Kommasetzungssituationen“ (226). Z.B. fehlen bei Diktaten auch in den höheren Klassen mehr Kommas als in den anderen Situationen, vermutlich infolge Überforderung; Überarbeitungsaufgaben provozieren früh mehr Kommas, allerdings vorübergehend auch überflüssige; ältere SchülerInnen bil-

⁵ Wolfgang Menzel, Horst Sitta: Interpunktion - Zeichensetzung im Unterricht. In: Praxis Deutsch 55 (1982) S. 10 - 21.

den bestimmte Schwerpunkte aus. Dies führt zu altersgestuften und, zusammen mit dem Vorigen, phänomen- und situationsbezogenen didaktischen Empfehlungen.

Als Begründungen bieten Schüler, wenn sie gefragt werden, Eigenregeln an - schon vor dem Komma-Unterricht: Intonation, (Text-)Semantik, Satzlänge, Syntax (Beispiel: Einschübe), Atemtechnik, Signalwörter (bestimmte Konjunktionen) (100f.).

Unmittelbar nach der Unterrichtsphase wird eine syntaktisch klingende Begründung dominant: Die Schülerinnen reden von 'Hauptsatz - Komma - Nebensatz', selbst wenn die Reihenfolge umgekehrt ist oder wenn Infinitivkonstruktionen oder gar Hauptsatzverknüpfungen vorliegen. Afflerbach gibt hier im Ergebnis die Unterscheidung von Eigenregeln und Fremregeln auf und spricht, um die Überlagerung beider zu betonen, von einem *Muster*.

Später - meist fehlte allerdings eine intensive Wiederholung im Unterricht (vgl. 63f) - geben die Schüler weniger syntaktische Begründungen, sondern bevorzugt inhaltliche; und überhaupt sinkt die Zahl der gegebenen Begründungen.

Dies scheint wenig problematisch, wenn man daneben Anstieg und Endergebnis für korrekte Kommatierung setzt, denn man sieht ein deutliches Wachstum des Könnens, des 'operativen Wissens'. Vgl. die ausgewählten und gerundeten Prozentzahlen zum Aufsatz, aus Tab. 8.4 (108):

	Klasse 5	Klasse 10
Satzreihen	42	88
Satzgefüge	23	88
erweiterte Infinitive	14	85
Aufzählungen	86	100
Appositionen	(fehlen)	100
Einschübe	0	89
nachgetr. Erläuterungen	50	86

Aber nach einem allgemeinen Konsens scheint bezüglich der Kommatierung das nicht zu genügen, was bei der Orthographie sonst in Ordnung ist. Dort reicht das operative Wissen; wohl niemand hält es für einen notwendigen Teil der Orthographiekenntnis, die Regeln oder die Prinzipien reproduzieren zu können, die hinter den richtig geschriebenen Wörtern liegen. (Afflerbach deutet (175) Zweifel nur an. Ihre Vpn. sind allerdings GymnasiastInnen; vielleicht würde sich die Frage bei HauptschülerInnen schärfer stellen.)

Im abschließenden Schema wagt Afflerbach eine Verdichtung ihrer Ergebnisse zu drei Phasen der Komma-Ontogenese:

1. Eigenaktive Auseinandersetzung;
2. Reflexion, Regelsystem, angestoßen durch die unterrichtliche Behandlung; Danach „ebbt die Reflexion über Regeln langsam ab. Die Kenntnis des Regelsystems und die zunehmende Schreiberfahrung bewirken, daß die Kom-

masetzung sehr sicher und zur Routine wird. Die Fähigkeit, Kommas syntaktisch-fachsprachlich zu begründen oder die Kommasetzung durch Reflexion zu optimieren, läßt nun wieder nach.“ (230)

3. Routine, Sprachgefühl.

„Viele Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Erfolg der Kommaontogenese von dem Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase abhängt, während die zweite Phase ganz automatisch in die dritte ausläuft.“ (230) Diesen Automatismus anzunehmen, halte ich für unnötig fatalistisch, was noch zu begründen ist. (Wie Afflerbach erscheint er mir nicht als Zufallseffekt des Unterrichts in den Versuchsklassen, vgl. dazu 63.)

In der dritten Stufe spielt also deklaratives syntaktisches Wissen keine große, zumindest keine dominante Rolle. Dies wird von Melenks Ergebnissen⁶ bekräftigt (in seinem Fazit S. 59): „Es ist also davon auszugehen, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen der Fähigkeit der Kommasetzung und der elementaren Grammatikkenntnis besteht, dass dieser Zusammenhang aber weniger eng ist, als allgemein angenommen wird.“ Die Korrelation der Fehlerquotienten beträgt nur 0,2. Ähnliches lässt sich für erwachsene SchreiberInnen aus den Daten von Ströbl (1969), Rössler (1977)⁷ und Naumann (1995) folgern; es gibt Strukturen, die weiterhin - professionellen bzw. sprachlich gebildeten! - SchreiberInnen Schwierigkeiten machen.

Afflerbachs Forderung am Schluss der Zusammenfassung: „Der Kommaunterricht, der die Ontogenese der Kommasetzung bestmöglich unterstützt, ist der, der die Eigenaktivität der SchülerInnen akzeptiert und fördert, ihre Eigenregeln und Hypothesen ernstnimmt und sich damit auseinandersetzt und dafür sorgt, daß dem Begreifen von syntaktischen Zusammenhängen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als dem Memorieren von syntaktischen Bezeichnungen.“(230f.) Dem ist aus generellen pädagogischen Erwägungen zuzustimmen. Auch die Forderung nach einem operational orientierten Grammatikunterricht ist eine angemessene Folgerung. Man müsste aber noch einen Schritt weiter gehen und erwägen, wie Grammatik überhaupt zu formulieren ist, damit sie dem Horizont des Grundschul- und Orientierungsstufen-Kindes näher kommt. Ein interessanter Ansatz in dieser Richtung, dass Signalwörter unter bestimmten Voraussetzungen die richtige Kommatierung begünstigen, (vgl. 101, 105f., auch 205) verdient noch größere Aufmerksamkeit.

⁶ Melenk untersuchte 205 RealschülerInnen in 8. Klassen. - Die Kritik an Afflerbachs Darstellungsformen gilt ähnlich für Melenks Tabellen und Grafiken, allerdings setzt er komplexere statistische Verfahren ein.

⁷ Alex Ströbl: Zum Verhältnis von Norm und Gebrauch bei der Zeichensetzung. In: Muttersprache 79 (1969) S. 129 - 141; Rudolf Rössler: Ein Algorithmus als Hilfe bei der Kommasetzung. In: Sprachpflege 26 (1977) S. 17-20.

Dass Eigenregeln und Hypothesen ernst zu nehmen sind, wird jedoch in einem wichtigen Punkt der Untersuchung verfehlt. Afflerbach sieht zwar die Frage der Fundierung des Kommas auf Prosodie oder Syntax: „Für meine Untersuchung stellt sich die Frage, wie SchülerInnen unterschiedlichen Alters mit dieser Dualität zurechtkommen [...]“(27). Aber zu kritisieren ist, dass sie sich zu früh und aufgrund eher theoretischer Argumente entscheidet, nicht aufgrund zureichender empirischer, wie es der Untersuchung angemessen wäre.

1. Ohne Kritik wird berichtet: „In den letzten Jahren haben einige Arbeiten gezeigt, daß das grammatische Prinzip jedes Komma erklären kann“ - mit Fußnote: „s. vor allem Behrens 1989, aber auch Maas“(25). Dies besagt schon logisch nicht, dass es keine andere Erklärung gibt; und psychologisch lässt sich einwenden, dass die Perspektive des Könners nicht notwendig die des Lerners ist.
2. Ähnlich unkritisch wird die - freilich zur Abfassungszeit noch unerschütterte - herrschende Meinung angeführt, die grammatische Formulierung der Kommaregeln sei eine *notwendige* Folge der historischen Veränderung der Lesegewohnheiten. Bei genauerer Betrachtung der Kodifikationsgeschichte ist das in Zweifel zu ziehen.⁸
3. Der Bezug auf Maas (1992, S. 67) ist problematisch: Aufgrund einiger Beispiele meint dieser das von Afflerbach (72) zitierte Fazit ziehen zu sollen: „In der phonographisch ausgerichteten Aneignung der Interpunktion wird es für die Schüler unmöglich, die orthographische Zeichensetzung zu [er]lernen.“ Für eine empirische Untersuchung fruchtbarer wäre aber die abwägendere Zusammenfassung (bei Maas auf der nächsten Seite, 68): „Insofern gilt generell (nicht nur, aber insbesondere auch für die Interpunktion), daß die grammatische (literate) Strukturierung nicht unverträglich mit der oraten ist, nicht im Widerspruch zu ihr steht, sondern in einem Fundierungsverhältnis. Dieses Fundierungsverhältnis ist besonders deutlich da, wo der Anfänger bzw. jemand, der noch Schwierigkeiten hat und kein routinierter Schreiber ist, beim Schreiben mitartikuliert, sich einen Text vor-spricht.“
4. Maas' angeführter Erfahrungsrahmen ist sehr schmal, und Afflerbach gibt sich (an dieser Stelle) mit einer ähnlich dünnen Grundlage zufrieden: Sie beobachtete, dass mehrere Zweitklässlerinnen ihre soeben selbst verfassten Texte auch dann befriedigend vorlasen, wenn sie nicht oder kaum interpunktiert waren. Sie folgert: „Da SchülerInnen Interpunktionszeichen offensichtlich selbst gar nicht benötigen, um den Text laut vorlesen zu können, halte ich eine rhetorisch orientierte Einführung der Zeichen- bzw. Komma-

⁸ Vgl. jetzt C.L. Naumann: Lese-Zeichen. Zur Geschichte, Norm und Realität der Interpunktion. In: Annette Mönnich (Hg.), Kooperation in der Kommunikation (1999 - im Druck).

setzung in der Grundschule für unangebracht.“ (72) Wie SchülerInnen eigene ältere und fremde Texte mit unzureichender Interpunktion vorlesen, wurde also nicht untersucht (vgl. auch die ‘Abschiebung der empirischen Beweislast’ an die abgelehnte Auffassung, 185, mit Fußnote 14). - Hier hätte wohl doch die eingangs erwähnte Formulierung oder eine klarere Separierung von Hypothesen genützt. Jedenfalls gehen so Theoriebildung und Empirie zu schlicht Hand in Hand.

5. Afflerbach arbeitet heraus, dass die GymnasiastInnen beim Begründen die Intonation im Gegensatz zu GrundschülerInnen nur noch wenig und ab der 8. Klasse gar nicht mehr anführen; die weiterhin auftretenden Begründungen klassifiziert sie als *Inhalt* (in der 9. Klasse 40 % aller Begründungen korrekter Kommas!) und *Gefühl* (in der 10. mit 5,2 % annähernd so oft wie zuletzt in der 6. Klasse). Warum nun steht dem mäßigen deklarativen Wissen - gerade gegen Ende des untersuchten Zeitraums - ein offensichtlich besseres operatives gegenüber (vgl. 141), und warum muss Afflerbach die Entwicklung der Begründungsfähigkeit in das tatsächlich „recht entmutigende Ergebnis“ zusammenfassen, dass die SchülerInnen „hauptsächlich zwischen der 6. und 9. Klasse [...] lernen, ihre korrekten Kommas zu begründen, [...] diese Fähigkeit gegen Ende offensichtlich auch schon wieder verlernen [...]“ (143)? Nimmt man einmal an, dass der Unterricht vielleicht auch in diesem Fall mit größerer Sicherheit Ansichten bzw. Einstellungen hinterlässt, als dass er genaues Wissen erzeugt; und setzt man weiter voraus, dass den Schülern, entsprechend der herrschenden Auffassung, jedenfalls deutlich wird, dass sie sich nicht auf Pausen berufen sollen, dann ist folgende Erklärung vorstellbar: Die syntaktische Begründung war nicht wirklich geeignet - sie traf ja auch oft nicht zu. Die Syntax war also nicht die operative Basis, sondern die syntaktischen Begründungen schwebten eher frei über der Praxis als eine Art von Überbau, der nicht lange hält. Die Fundierung auf das (u.a.) orate Gliederungsvermögen war unzureichend.
6. Afflerbach deutet an (193f., bes. Fn.4, vgl. auch 233), dass die Komma-Entogenese weitere Stadien haben könnte. Untersuchungen an Erwachsenen haben gezeigt, dass deren Kommafehler partiell mit prosodischen Argumenten erklärbar sind.⁹ Dies könnte sogar eine Verschärfung der von Afflerbach konstatierten Entwicklungsschere zwischen operativem und deklarativem Wissen bedeuten.

Die zustimmend referierten Ergebnisse aus Kap. VII und die aufgrund der Kritik sich neu oder schärfer stellenden Fragen führen die Forschung weiter. Ich markiere zwei doppelte Überlegungen: 1. Wie kann man eine Grammatik mit benutzereigenen Kategorien finden? Wie lässt sie sich in das operative Kommawissen

⁹ Petra Pascher: Probleme der Zeichensetzung. Eine Untersuchung zu den Ursachen von Kommafehlern. Examensarbeit Aachen 1993; Naumann (1995).

hineinbauen? 2. (Maas' 'Fundierung' vom Kopf auf empirische Füße stellend:) Wie kommen die Kinder von ihrem Gliederungsvermögen beim Sprechen (!) und Vorlesen zum normentsprechenden Gliedern beim Schreiben? Gibt der Leseprozess Argumente her für ein weder allein mündliches noch allein schriftliches, operatives Gliederungswissen?¹⁰

Wie schon mit dem 2. Einwand habe ich mit dem 6. die Ebene immanenter Kritik verlassen. Zu betonen ist, dass nicht zuletzt die Kritik belegt, wie fruchtbar empirische fachdidaktische Forschung sein kann. Dies zeigen auch die Schlussüberlegungen im bisher nicht erwähnten kurzen Kap. VIII *Nachspiel*, das nochmals durch methodische Reflektiertheit beeindruckt.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, Universität Hannover, Bismarckstraße 2, 30173 Hannover*

¹⁰ Vielleicht meinen Eichler und Küttel einen Weg dorthin, wenn sie ein „kommunikativ-propositionales Verständnis der Zeichensetzung“ als mittlere von drei didaktischen Phasen skizzieren (S. 43f).