

1 Das Grundvorstellungskonzept

Die theoretische Analyse von mathematischen Inhalten auf der einen Seite und der Deskription der tatsächlichen Vorgehensweisen, Vorstellungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite besitzt in der Mathematikdidaktik eine lange Tradition. Das Grundvorstellungskonzept greift genau dieses Spannungsfeld auf und bietet eine Möglichkeit sowohl die theoretisch-möglichen beziehungsweise normativ-anzustrebenden als auch die tatsächlichen mentalen Repräsentationen der Schülerinnen und Schülern zu analysieren, um darauf aufbauend Lernprozesse zu initiieren und zu strukturieren.

In diesem Kapitel wird zunächst losgelöst vom Untersuchungsgegenstand der Subtraktion das Grundvorstellungskonzept dargestellt. Dazu wird in Kapitel 1.1 den Fragen nachgegangen, was unter Grundvorstellungen zu verstehen ist und welche Bedeutung Grundvorstellungen im Lernprozess zukommt. Kapitel 1.2 beschreibt anschließend, wie sich Grundvorstellungen im Lernprozess ausbilden und (weiter-) entwickeln. In Kapitel 1.3 wird darauf aufbauend die Rolle des Grundvorstellungskonzeptes in der Mathematikdidaktik beleuchtet. Abschließend werden in Kapitel 1.4 die zentralen Erkenntnisse dieses Kapitels zusammengefasst.

1.1 Begriffsklärung: Was sind Grundvorstellungen?

Der Kern der Mathematikdidaktik ist laut WITTMANN (1995) das Design von substantiellen Lernumgebungen. Dazu ist es auf der einen Seite notwendig vorab die Lernziele, welche mit der jeweiligen Lernumgebung verfolgt werden sollen, zu formulieren („Soll-Zustand“) (GLASER nach WITTMANN 2002, 11 ff.). Dabei sind die Lernziele nicht etwa willkürlich zu wählen, sondern sollen auf Grundlage sorgfältiger fachlicher, fachdidaktischer und psychologischer Analysen formuliert werden (VOM HOF 1995, 128; WITTMANN 1995). Auf der anderen Seite ist es für das Design von Lernumgebungen notwendig, die Ausgangslage der Lernenden bezogen auf die zuvor formulierten Lernziele mittels Diagnoseverfahren zu erheben („Ist-Zustand“), um darauf aufbauend individuelle Lernprozesse durch die Lernumgebung von der Ausgangslage hin zu den intendierten Lernzielen zu initiieren und strukturieren (WOLLRING 1999; GLASER nach WITTMANN 2002, 11 ff.) (vgl. auch Kapitel 1.3).

Die Frage, die sich jedoch in diesem Zusammenhang stellt, ist, von welcher Art die Diagnoseergebnisse sind. MARX (2011, 326) führt dazu aus, dass die „Mathematikdidaktische Diagnose [...] nach geistigen Konstrukten – nennen wir sie Vorstellungen – von Lernenden zu mathematischen Theorieelementen

fragen“ muss, da es sich bei mathematischen Inhalten „um gedankliche Entwürfe und Konstruktionen [handelt], mit denen man die Wirklichkeit deuten und gestalten kann“ (HEFENDEHL-HEBEKER 1999, 6 unter Bezug auf HEIDEGGER 1962, BAUERSFELD 1983 und STEINBRING 1998). Diese Sichtweise soll auch richtungsweisend für die vorliegende Arbeit sein.

Die gleiche Argumentation lässt sich auch auf die zu formulierenden Lernziele übertragen. Auch hier wäre eine Fokussierung auf Vorstellungen wünschenswert (vgl. OEHL 1962; FREUDENTHAL 1983, 31 ff.).

Aufbauend auf einer langen Tradition³ greift das Grundvorstellungskonzept⁴ genau dies auf, indem es die „gedanklichen Entwürfe und Konstruktionen“, oder mit anderen Worten die mentalen Repräsentationen der Lernenden, in den Blick nimmt. Um dies weiter zu vertiefen, wird im Folgenden zunächst der Begriff der Grundvorstellungen durch Rückgriff auf die Kognitionspsychologie ausgeschärft (Kapitel 1.1.1). Darauf aufbauend wird anschließend die Bedeutung von Grundvorstellungen im Lernprozess aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Kapitel 1.1.2).

1.1.1 Grundvorstellungen zur Beschreibung von mentalen Repräsentationen

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an WARTHA (2007a, 187; 2007b, 29 ff.) der Begriff der *Grundvorstellungen* synonym zu dem aus der Kognitionspsychologie entstammenden Begriff der *mental Modelle* genutzt, welche auch FREUDENTHAL (1983, xi f.) in seiner „Didactical Phenomenology of Mathematical Structures“ für mathematische Inhalte fordert⁵ (vgl. auch PREDIGER 2008, 6 f.).

Der Begriff des *mental Modells* geht zurück auf KRAIG (1967), der bereits 1943 ausführt, dass Kinder interne Modelle konstruieren. JOHNSON-LAIRD (1983) greift dies wieder auf und beschreibt mit dem Begriff der mentalen Modelle interne und damit mentale Repräsentationen eines Individuums von der Umwelt. Doch wie lassen sich diese mentalen Repräsentationen charakterisieren? Hinsichtlich dieser Frage lässt sich in der kognitionspsychologischen Literatur keine einheitliche Antwort finden. So schreiben manche Autoren mentalen Modellen analogen und damit bildlichen Charakter zu (vgl. SCHNOTZ 1994, 158 ff.). Andere Autoren sehen in mentalen Modellen hingegen das Zusammenwirken von analogen (bildlichen) und propositionalen (aussagenartigen)

³ Diese ist sehr detailliert und umfassend in VOM HOFE (1995) dargestellt.

⁴ Das Grundvorstellungskonzept stellt ein spezifisch deutschsprachiges mathematikdidaktisches Konzept dar (WARTHA 2007b, 34). In der internationalen Literatur lassen sich jedoch auch vergleichbare Konzepte finden (z.B. die Theorie der „intuitive models“ (vgl. WARTHA 2007b, 37 ff.)).

⁵ Wobei er von „mental objects“ spricht.

Repräsentationen (vgl. EDELMANN 2000, 261 ff.).⁶ Diese zweite Sichtweise soll auch in der vorliegenden Arbeit eingenommen werden.

Laut SCHNOTZ (1994, 159 unter Bezug auf JOHNSON-LAIRD 1983) dürfen mentale Modelle nicht mit Vorstellungen gleichgesetzt werden, da Vorstellungen

„vielmehr eine spezielle Variante analoger Repräsentationen [sind], die darauf zurückzuführen [sind], daß ein quasi-räumliches mentales Modell intern aus einer bestimmten Perspektive abgebildet wird. Kennzeichnend für ein mentales Modell ist lediglich, daß es bestimmte Eigenschaften besitzt, die den zu repräsentierenden Eigenschaften des Originals [...] analog sind. Mit anderen Worten: Die zwischen dem repräsentierten und dem repräsentierenden System bestehende strukturelle Übereinstimmung beruht auf bestimmten [Eigenschaften] des Modells, die diesem inhärent sind.“

Für das Grundvorstellungskonzept bedeutet dies, dass eine konkrete Vorstellung eines Individuums zu einem mathematischen Inhalt nicht gleichbedeutend mit der Grundvorstellung des Individuums zu diesem Inhalt ist, da diese Vorstellung zumeist noch zu konkrete Eigenschaften besitzt, welche für die Charakterisierung der *Grundvorstellung* nicht von Bedeutung sind. So kann es durchaus möglich sein, dass ein Individuum unterschiedliche Vorstellungen zu einem mathematischen Inhalt besitzt, welchen jedoch allen die gleiche Grundvorstellung zugrunde liegt. *Die Grundvorstellung ist demnach vielmehr die Abstraktion einer Klasse von Vorstellungen zu einem mathematischen Inhalt, das heißt das ‚Abstreifen‘ jeglicher Eigenschaften, welche nicht allen Vorstellungen gemein ist und damit die Fokussierung auf bestimmte Eigenschaften dieser; oder kürzer: Das Gemeinsame aller Vorstellungen.*

1.1.2 Zur Bedeutung von Grundvorstellungen im Lernprozess

Hinsichtlich der Bedeutung von mentalen Modellen lassen sich in der kognitionspsychologischen Literatur einheitlichere Antworten finden. So schreibt JOHNSON-LAIRD (1983) mentalen Modellen zu, dass mit deren Hilfe Vorhersagen und Folgerungen getroffen werden können. SCHNOTZ (1994, 158) führt dazu aus:

„So wie man unter einem gegenständlichen Modell ein Objekt versteht, das auf der Grundlage einer Struktur- oder Funktionsanalogie zu einem Original dazu genutzt wird, bestimmte Aufgaben und Probleme stellvertretend an diesem Objekt statt direkt am Original zu lösen, handelt es sich bei einem mentalen Modell um eine Art inneren Gegenstand, ein hypothetisches Quasi-Objekt, das aufgrund einer entsprechenden Analogie zum Wissensgegenstand dazu dient, bestimmte Aufgaben und Probleme mental zu lösen. Die Lösung geschieht dadurch, daß das Modell in bestimmter Weise manipuliert wird, um dann bestimmte Modellmerkmale abzulesen, aus denen auf die gesuchte Eigenschaft des Originals rückgeschlossen wird.“

⁶ Eine ausführlichere Darstellung der verschiedenen Repräsentationen des Wissens kann beispielsweise THOM (2010, 122 ff.) entnommen werden.

Auch in der mathematikdidaktischen Literatur lässt sich bezogen auf das Grundvorstellungskonzept hinsichtlich der Bedeutung von Grundvorstellungen eine relativ einheitliche Linie finden. Demnach fungieren Grundvorstellungen:

- zur Übersetzung zwischen Darstellungen,
- zur (mental)en Lösung von Aufgaben und Problemen sowie
- als verständniskonstituierendes Moment.

Diese drei Punkte werden im Folgenden näher betrachtet.

Grundvorstellungen zur Übersetzung zwischen Darstellungen

Der Prozess der Lösung von Modellierungs- beziehungsweise Sachaufgaben kann idealtypisch mittels des Modellierungskreislaufs (vgl. Abb. 1-1) beschrieben werden (vgl. u.a. POLLACK 1979; LEISS & BLUM 2007; BORROMEO FERRI ET AL. 2006; PREDIGER 2010). Nach LEISS & BLUM (2007, 312) wird dabei eine Problemstellung aus dem „Rest der Welt“ (von manchen Autoren auch kurz „Welt“ oder „Realität“ genannt (z.B. SCHUPP 1988; BORROMEO FERRI 2007; PREDIGER 2010) in die „Mathematik“ übersetzt und auf dieser Ebene gelöst. Ausführlich gestaltet sich ein „Durchlauf“ des Modellierungskreislaufs wie folgt: Zunächst wird eine gegebene reale Problemstellung („Realsituation“) „verstanden“ und ein „Situationsmodell“ gebildet (1). Dieses wird zu einem „realen Modell“ beziehungsweise „Problem“ „vereinfacht“ beziehungsweise „strukturiert“ (2). Anschließend wird dazu ein „mathematisches Modell“ beziehungsweise „mathematisches Problem“ gebildet („mathematisieren“) (3). Dabei werden mathematische Begriffe gesucht, welche das „reale Modell“ beziehungsweise „Problem“ darstellen. Für dieses „mathematische Modell“ wird wiederum ein mathematisches Resultat ermittelt („mathematisch arbeiten“) (4). Dieses „mathematische Resultat“ wird vor dem Hintergrund des „realen Modells“ beziehungsweise „Problems“ interpretiert, also in den „Rest der Welt“ zurückübersetzt, wodurch man ein „reales Resultat“ erhält (5). Dieses wird „validiert“, indem es auf das „Situationsmodell“ bezogen wird (6). Im Anschluss kann die „Realsituation“ „erklärt“ beziehungsweise „dargelegt“ werden (7).

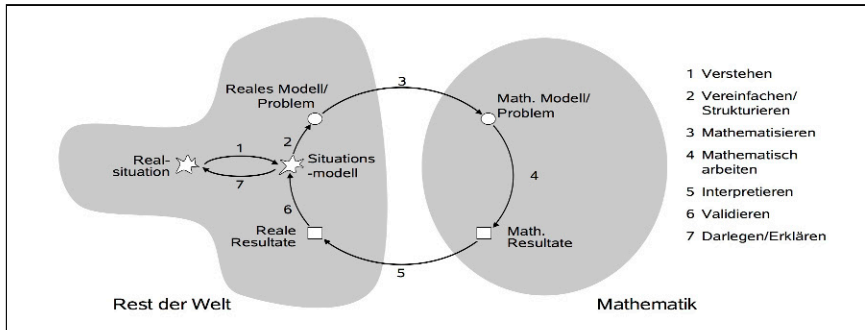


Abbildung 1-1: Der Modellierungskreislauf (aus LEISS & BLUM 2007, 312)

Dabei ist nochmals zu betonen, dass der Kreislauf idealtypisch zu verstehen ist. Tatsächliche Modellierungsprozesse laufen nicht so linear wie dargestellt ab und beinhalten auch nicht immer jeden der dargestellten Schritte (BORROMEO 2007).

Das Grundvorstellungskonzept lässt sich innerhalb des Modellierungskreislaufes in den Schritten 3 („mathematisieren“) und 5 („interpretieren“) – also bei der Übersetzung vom „Rest der Welt“ (im Folgenden kurz Realität) in die „Mathematik“ und zurück – verorten (vgl. die vereinfachte Darstellung des Modellierungskreislaufs in Abb. 1-2) (u.a. OEHL 1962; VOM HOF 2003, 5 in Anlehnung an SCHUPP 1988; WARTHA 2007b, 30; PREDIGER 2010, 7). Möchte man beispielsweise wissen, „welche mathematischen Inhalte oder Verfahren zu einer bestimmten Sachsituation passen könnten und umgekehrt, welche Situationen sich mit bestimmten mathematischen Inhalten modellieren lassen“ (VOM HOF 2003, 5) – kurz möchte man zwischen Realität und Mathematik übersetzen – ist es notwendig über Grundvorstellungen zu verfügen, welche zwischen der ‚Darstellung in der Mathematik‘ auf der einen Seite und der Darstellung ‚in der Realität‘ auf der anderen Seite vermitteln. Dies beginnt bereits bei einfachen Sachaufgaben: Wer beispielsweise mit der Addition nicht die [Grund-] Vorstellung verbindet, welche mittels ‚Dazugeben‘ bzw. ‚Zusammenfügen‘ charakterisiert werden kann, kann eine Problemstellung wie zum Beispiel „Ernie hat 4 Kekse. Bert gibt ihm noch 3 Kekse dazu. Wie viele Kekse hat Ernie jetzt?“ (RADATZ ET AL. 1996, 79 in Anlehnung an CARPENTER & MOSER 1982 und FUSON 1992a) nicht in die mathematische Darstellung $4+3=?$ übersetzen. Oder anders herum: Nur wer Grundvorstellungen zu einem bestimmten mathematischen Inhalt besitzt, kann Übersetzungen von der Sachebene in die Mathematik beziehungsweise von der Mathematik auf die Sachebene vornehmen (z.B. einen passenden Term zu einer gegebenen Sachaufgabe nennen oder zu einem gegebenen Term eine passende Sachaufgabe angeben, (vgl. u.a. BLUM & VOM HOF 2003; KUHNKE 2013, 118 ff.), wobei

dabei die Grundvorstellungen „wieder wirksam werden“ (OEHL 1962, 103), welche auch schon „bei der Einführung zur Gewinnung der Einsicht führten“ (OEHL 1962, 103). Die mathematischen Inhalte und Verfahren lassen sich jedoch zumeist nicht nur mit einer Grundvorstellung beschreiben, sondern vielmehr durch ein Zusammenspiel mehrerer Grundvorstellungen, welche miteinander vernetzt sein sollten (WARTHA 2007b, 33 in Anlehnung an VOM HOFE 1995, BLUM & VOM HOFE 2003; VOM HOFE 2003, 6; aber auch OEHL 1970). Weiterhin können nach VOM HOFE (2003, 6) zwei Arten von Grundvorstellungen unterschieden werden. Erstens die primären Grundvorstellungen, welche sich auf konkrete Operationen an Objekten beziehen und zweitens die sekundären Grundvorstellungen, welche meistens abstrakter sind und sich eher auf mathematische Darstellungen (z.B. Zahlenstrahl, Koordinatensystem oder Graphen) beziehen.

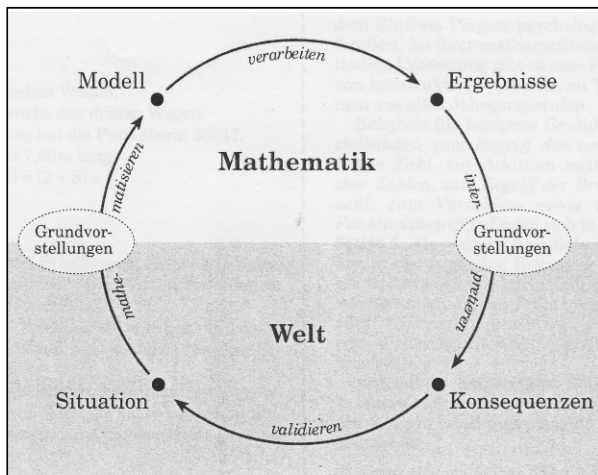


Abbildung 1-2: Der Modellierungskreislauf (aus VOM HOFE 2003, 5)

WARTHA (2010; 2011; WARTHA & SCHULZ 2011, 5 f.) verallgemeinert den Modellierungskreislauf dahingehend, dass er die Übersetzung zwischen Realität und Mathematik noch weiter fasst (vgl. Abb. 1-3). Diese Sichtweise auf Übersetzungsprozesse soll auch grundlegend für die vorliegende Arbeit sein. (vgl. Kapitel 4.4).

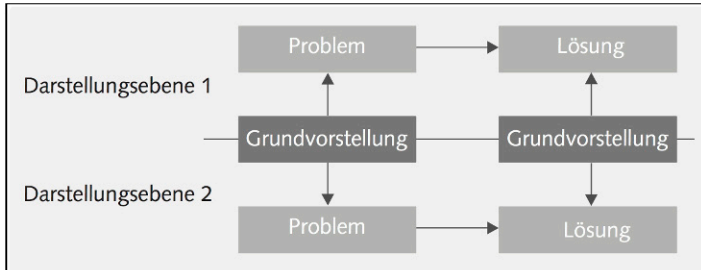


Abbildung 1-3: Der „Grundvorstellungskreislauf“ (aus WARTHA & SCHULZ 2011, 5)

WARTHA (2010; 2011; WARTHA & SCHULZ 2011, 5 f.) unterscheidet nicht mehr die beiden Ebenen „Realität“ und „Mathematik“, zwischen denen im Modellierungsreislauf übersetzt wird, sondern lediglich „Darstellungsebenen“, zwischen denen Grundvorstellungen bereichsspezifisch übersetzen. Dabei ist der Begriff „Darstellungsebene“ sehr weit gefasst. WARTHA (2010, 911 f.) spricht davon, dass die Darstellungen symbolische, ikonische, algebraische und geometrische Charakteristika aufweisen können, wobei diese Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Um dies weiter zu präzisieren, bietet es sich an zu klären, welche verschiedenen Darstellungen überhaupt unterschieden werden können und damit einhergehend zwischen welchen Darstellungen übersetzt werden kann. In Anlehnung an KUHNKE (2013, 31 f.) (unter Bezug auf u.a. BRUNER 1974; KAUFMANN & WESSOLOWSKI 2006) sollen unter Darstellungen „Bilder, Handlungen mit Material [und] mathematische und sprachliche Symbole“ verstanden werden, zwischen denen Übersetzungsprozesse stattfinden können (intermodaler Transfer – schwarze Pfeile in Abb. 1-4). Weiterhin sind jedoch auch Übersetzungen zwischen verschiedenen Darstellungen innerhalb einer Darstellungsebene möglich (intramodaler Transfer – graue Pfeile in Abb. 1-4) (KUHNKE 2013, 32).⁷

⁷ Vergleiche dazu auch DUVAL (2000, 2006), der davon spricht, dass mathematische Begriffe und Strukturen immer an Darstellungen gebunden sind, da diese nicht (physisch) fassbar sind. Zur Vertiefung kann eine Übersicht über die besondere Rolle von Darstellungen in der mathematischen Kommunikation KUHNKE (2013, 7 ff.) entnommen werden.

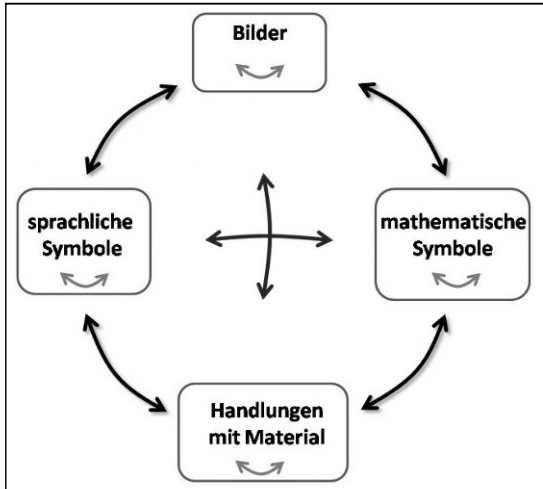


Abbildung 1-4: Der Wechsel zwischen Darstellungen (aus KUHNE 2013, 32)

Der Grundvorstellungskreislauf ist nun durch die Verallgemeinerung der beiden Ebenen „Mathematik“ und „Realität“ nicht nur, wie der Modellierungskreislauf, auf das Lösen außermathematischer Problemstellungen (z.B. Sachaufgaben) anwendbar, sondern auch auf das Lösen innermathematischer Problemstellungen (z.B. formalen Rechenaufgaben), bei denen auch Übersetzungsprozesse stattfinden.

Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen (in Anlehnung an WARTHA & SCHULZ 2011, 3 ff.):

Soll die formale Rechenaufgabe $7+8=?$ gelöst werden und das Ergebnis kann nicht – ähnlich wie bei einer Vokabel – auswendig abgerufen werden, *muss* zwangsläufig die Darstellung gewechselt und damit einhergehend Grundvorstellungen aktiviert werden (vgl. Abb. 1-5), da sonst eine Lösung der Aufgabe nicht möglich ist. Dabei können beispielsweise „Grundvorstellungen zur Addition (z.B. Hinzufügen) und zu den Zahlen (z.B. als Anzahl) aktiviert werden (1), anschließend auf bildlicher oder handelnder Ebene zu 7 Objekten 8 dazugefügt werden (2) und über eine Grundvorstellung zur Kardinalzahl die Anzahl der entstandenen Menge als $>>15<<$ auf symbolische Ebene zurückübersetzt“ (3) (WARTHA & SCHULZ 2011, 5) werden. Die erwähnte „bildliche oder handelnde Ebene“ bezieht sich an dieser Stelle auf konkretes – für einen Beobachter beobachtbares – Handeln. Die der Handlung zugrunde liegende Grundvorstellung (respektive das mentale Modell) kann demnach genau in diesem Übersetzungsprozess rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 4.4).

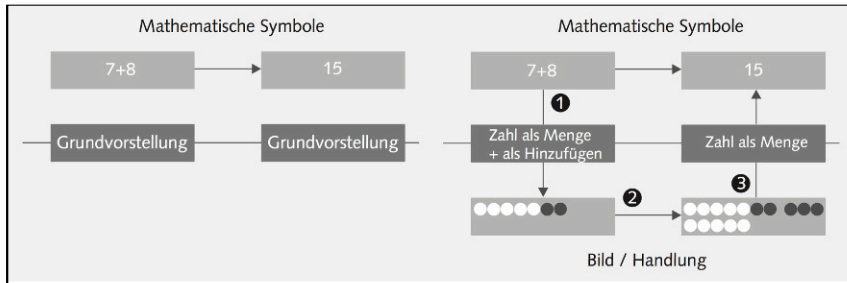


Abbildung 1-5: Der „Grundvorstellungskreislauf“ bei der Aufgabe $7+8=?$ (aus WARTHA & SCHULZ 2011, 6)

Grundvorstellungen zur (mental) Lösung von Aufgaben und Problemen

Bezieht man jedoch auch JOHNSON-LAIRD (1983) und SCHNOTZ (1994) in die Diskussion mit ein, die, wie bereits oben erwähnt, davon ausgehen, dass es sich bei einem mentalen Modell um ein internes Modell handelt, mit welchem Aufgaben und Probleme mental gelöst werden können, so sollten sich die Darstellungsebenen, zwischen welchen im Grundvorstellungskreislauf übersetzt wird, auch auf mentale Repräsentationen beziehen – oder anders formuliert: Die Darstellungsebenen sollten vielmehr als ‚Repräsentationsebenen‘ bezeichnet und dahingehend erweitert werden, dass sie sowohl mentale (interne) Repräsentationen als auch konkret-beobachtbare (externe) Repräsentationen umfassen⁸. So spricht beispielsweise FREUDENTHAL (1983, 101) von „Addition [...] [and] Subtraction as A *Mental Act*“ (Hervorhebung durch den Autor) und auch AEBLI (1963) sieht in den Rechenoperationen ‚innere‘ Handlungen, mit denen Probleme gelöst werden können.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass bei jedem, zur Lösung einer Aufgabe beziehungsweise Problems, stattfindenden Darstellungswechsel Grundvorstellungen aktiviert werden müssen, welche zwischen den Darstellungen respektive Repräsentationen – seien es mentale oder konkret-beobachtbare – vermitteln (vgl. KUHNKE 2013, 35 ff. unter Bezug auf STÖLTING 2008). Um eine gegebene Aufgabe beziehungsweise ein gegebenes Problem zu lösen, kann dann innerhalb der Darstellungsebene respektive Repräsentation, welche sich durch eine bestimmte Grundvorstellung charakterisieren lässt, auf unterschiedliche Weisen gehandelt werden. In der vorliegenden Arbeit

⁸ MARTSCHINKE (2001, 21 ff.) greift in diesem Zusammenhang den Begriff „Arbeitsmodell“ auf: Das „Arbeitsmodell“ macht das mentale Modell „in Form einer Vorstellung vor dem inneren Auge sichtbar [...]“; außerdem können mentale Operationen an [...] [ihm] ablaufen. Damit stehen Arbeitsmodelle dem Lerner für Aufgabenbewältigungen unterschiedlichster Art zur Verfügung.“ (MARTSCHINKE 2001, 23).

soll dies mit dem Begriff der *Vorgehensweise* umschrieben werden. Somit können innerhalb einer Grundvorstellung unterschiedliche Vorgehensweisen zum Tragen kommen. Dies können beispielsweise unterschiedliche Rechenstrategien sein, welche jedoch auf ein und derselben Grundvorstellung aufbauen. WARTHA (2010, 912; WARTHA & SCHULZ 2011, 7 f.) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass nicht nur Rechenoperationen, sondern auch Strategien Grundvorstellungen zugeordnet werden können und beschreibt „Beispiele für Grundvorstellungen zu Strategien am Beispiel $7+8$ “ (WARTHA & SCHULZ 2011, 7 f.) (vgl. Abb. 1-6).

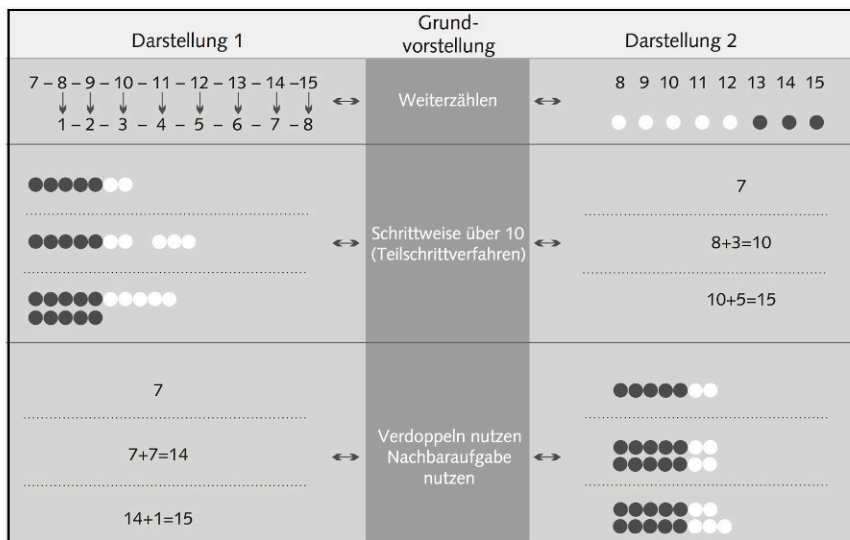


Abbildung 1-6: Beispiele für Grundvorstellungen zu Strategien am Beispiel $7+8=?$ ⁹ (aus WARTHA & SCHULZ 2011, 7)

Grundvorstellungen als verständnisconstituierendes Moment

Eine weitere Bedeutung von Grundvorstellungen, die eng mit den obigen Erläuterungen verbunden ist, sind die Ausführungen mancher Autoren, in denen die Ausbildung tragfähiger Grundvorstellungen für ein auf Verständnis ausgerichtetes Lernen unabdingbar ist (u.a. GRIESEL 1971; BENDER 1991; VOM HOF 1995, 97 f.; PREDIGER 2010; WARTHA 2010, 912).

Als verständnisconstituierend wird dabei die „inhaltliche Deutung“ mathematischer Inhalte gesehen (BENDER 1991; VOM HOF 1996). Erst durch

⁹ Man beachte den Fehler in Zeile 4: Anstatt „ $8+3=10$ “ muss es $7+3=10$ heißen.

Grundvorstellungen und Vorgehensweisen bei der
Subtraktion

Stoffdidaktische Analysen und empirische Befunde von
Schülerinnen und Schülern des 1. Schuljahres

Wessel, J.

2015, XX, 226 S. 87 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-11385-8