

GIBT ES UNSICHTBARE TIEFENSTRUKTUREN DES LEHRER- HANDELNS?

In der allgemeindidaktischen Diskussion stehen die sogenannten Tiefenstrukturen des Unterrichts derzeit im Mittelpunkt. Auch die PÄDAGOGIK hat diesen Unterrichtsmerkmalen schon ganze Themenschwerpunkte gewidmet. Doch das Konzept lässt sich durchaus kritisieren – mit Folgen für die Unterrichtspraxis.

LUDGER BRÜNING UND TOBIAS SAUM

In der aktuellen Diskussion über guten Unterricht nimmt die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts eine zentrale Rolle ein. Auf den ersten Blick ist diese auch bestechend: Denn die langen Listen mit Merkmalen guten Unterrichts werden durch eine einfache Unterscheidung ersetzt, und es wird suggeriert, dass es nur auf drei Dimensionen ankomme, wenn man guten Unterricht machen möchte. Eine solche Komplexitätsreduktion wird gerne aufgenommen, denn sie kommt dem Bedürfnis nach Klarheit und Überschaubarkeit entgegen. Dies wäre auch zu begrüßen, wenn dabei nicht Schwierigkeiten und Widersprüche übersehen würden und die Unterrichtsmethoden durch die Zuordnung zur Sichtstruktur, die wenig zur Lernwirksamkeit beitragen sollen, entwertet würden.

UNSICHTBARE DENKPROZESSE UND SICHTBARES LEHRERHANDELN

Die Unterrichtsforschung hat verschiedene Listen mit Merkmalen guten und wirksamen Unterrichts vorgelegt (Meyer 2015; Helmke 2009, Brophy 2010); hinsichtlich wesentlicher Merkmale stimmen alle überein. Zuletzt haben Hasselhorn und Gold die in verschiedenen Studien gefundenen Merkmale in einer Liste mit 15 Qualitätsmerkmalen zusammengefasst (2022, S. 237). Und Andreas Helmke (2022, S. 139 ff.) hat einen neuen Vorschlag unterbreitet, in dem er fünf Bereiche der Unterrichtsqualität unterscheidet.

Seit einiger Zeit werden diese Listen mit Qualitätsmerkmalen durch eine neue Kategorisierung abgelöst, die auch in der Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung an Bedeutung gewinnt: die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen. Unter den Sichtstrukturen werden die Unterrichtsmerkmale verstanden, die von einem Beobachter unmittelbar erfasst werden können: Organisationsmerkmale wie die Sitzordnung, die Sozialformen, die Unterrichtsmethoden sowie die Materialien und Medien (Trautwein/Sliwka/Dehmel 2022, S. 4).

Fritz Oser, der die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen erstmals vorgenommen hat (Oser/Patry 1991, S. 4), bezeichnet mit Tiefenstrukturen die kognitiven Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler (Oser/Sarasin 1995, S. 2). Daher konstatiert er auch, dass diese nicht direkt beobachtbar sind – was unmittelbar einleuchtet, geht es doch um Prozesse, die sich in den Köpfen der Lernenden abspielen. Dieses Verständnis wird in der aktuellen Diskussion teilweise aufgenommen, etwa wenn Reusser, Lipowsky und Pauli (2021, S. 8) die bei den Lernenden angeregten »Sinnbildungs- und Denkprozesse« als Tiefenstrukturen kennzeichnen. In der COACTIV-Studie wird jedoch eine folgenschwere Uminterpretation vorgenommen: Die Tiefenstrukturen werden als Merkmale des Lehr-Lern-Prozesses bezeichnet – über die unsichtbaren Lernprozesse hinaus werden auch bestimmte Merkmale des sichtbaren Lehrerhandelns als Tiefenstrukturen bezeichnet (Kunter/Voss 2011, S. 87). In der Breite wirksam geworden ist dieses Verständnis durch das einflussreiche Buch »Psychologie des

Unterrichts« (Kunter/Trautwein 2013, S. 64 ff.). Seitdem werden die Tiefenstrukturen meistens auf das *Lehrerhandeln* bezogen. So zählen für Lipowsky und Bleck (2019, S. 219) zur Tiefenstruktur Handlungen, die »auf die unmittelbare Anregung und Förderung von Lern- und Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler abzielen, wie z. B. die Qualität von Aufgaben, der Anregungsgehalt von Lehrerfragen, die inhaltliche Verständlichkeit und Klarheit von Lehrerklärungen und das Feedback an die Lernenden.« Trotz dieser Neudefinition des Begriffs der Tiefenstruktur wird daran festgehalten, dass es dabei um etwas geht, was nicht sichtbar sei: »Wie bei einem Eisberg ist nur ein gewisser Teil des Unterrichts sichtbar (Sichtstrukturen), während wesentliche und für den fachlichen Lernzuwachs bedeutsame Teile unter der Wasseroberfläche verborgen bleiben (Tiefenstrukturen)« (Trautwein/Sliwka/Dehmel 2022, S. 9). Solche Erklärungen verleiten zur Vorstellung eines »verborgenen« Lehrerhandelns. Urteile über Tiefenstrukturen seien »nur auf der Basis einer hermeneutisch vermittelten Interpretation und Deutung von nicht direkt beobachtbaren Prozessen möglich« (Junghans 2022, S. 101).

Aber stimmt das? Oder kann man nicht sehr wohl gut beobachten, was eine Lehrkraft tut, wenn sie das Classroom Management beherrscht und reibungslos und präsent unterrichtet, gute Beziehungen aufbaut und erhält, wirksame Lernaufgaben formuliert oder adaptive Hilfen anbietet? Nur unter der Prämisse, dass die sogenannten Tiefenstrukturen sichtbar sind, kann es dafür auch Beobachtungsbögen geben, die sich an den Qualitätsmerkmalen orientieren und so ein Qualitätsurteil über Unterricht erlauben sollen (IBBW 2022). Andernfalls wären Beobachtungsbögen ein Widerspruch, weil etwas Unsichtbares kaum der Beobachtung zugänglich ist. In der internationalen Forschung wird die deutsche Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Lehrerhandelns folgerichtig nicht berücksichtigt. Dort hält man es lieber mit John Hattie: »Es gibt kein *tiefes* Geheimnis namens ›Lehren und Lernen‹: Lehren und Lernen sind in den Klassenzimmern erfolgreicher Lehrpersonen und Lernenden sichtbar« (Hattie 2013, S. 31).

DIMENSIONEN DER UNTERRICHTSQUALITÄT

Wenn von Tiefenstrukturen die Rede ist und damit eigentlich das Lehrerhandeln beschrieben wird, geht es um Unterrichtsmerkmale, mit denen die Qualität des Unterrichts erfasst werden soll. Gegenwärtig werden drei Basisdimensionen angeführt, mit denen unterschiedliche Merkmale zusammengefasst werden (Lipowsky/Bleck 2019, S. 219):

Classroom Management: Die Klassenführung muss so erfolgen, dass die Unterrichtszeit möglichst für das Lernen selbst verwendet wird. Sie bereitet das Feld für die Aufmerksamkeit und damit für ein vertieftes Lernen.

Kognitive Aktivierung: Maßnahmen zur kognitiven Aktivierung sorgen dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler vertieft mit Inhalten und Problemen auseinandersetzen, sie durchdringen und sich dabei Kompetenzen nachhaltig aneignen. Dazu dienen zum Beispiel die Aktivierung des Vorwissens, herausfordernde Aufgaben und Fragen, die Ermöglichung eines diskursiven und ko-konstruktiven Lernens, genetisch-sokratisches Lehren und Unterstützung der Metakognition.

Konstruktive Lernunterstützung: Zu diesem dritten Bereich gehören die Förderung des Kompetenzerlebens, z. B. durch Differenzierung und individuelle Unterstützung, aber auch die Stärkung des Autonomieerlebens, zum Beispiel durch individuelle Wahlmöglichkeiten, und die Unterstützung der sozialen Eingebundenheit in der Klasse.

Erst durch das Zusammenspiel dieser Dimensionen entsteht eine hohe Lernwirksamkeit: Die effektive Klassenführung ist die Grundlage des Unterrichts und des lernförderlichen Klassenklimas. Die kognitive Aktivierung findet unter Verwendung ausgewählter Fachinhalte und mit angemessen gestalteten Lernaufgaben statt. Und bei der Bearbeitung dieser Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler fachlich und affektiv-motivational konstruktiv unterstützt.

MERKMALSBEREICHE - NOTWENDIG, ABER NICHT HINREICHEND

Diese Basisdimensionen leisten einen wichtigen Beitrag zu der Frage, was guten Unterricht kennzeichnet. Dennoch sollte man bei Unterrichtsempfehlungen, Beobachtungsbögen

oder Ausbildungscurricula vorsichtig sein, da allein mit diesen drei Merkmalsbereichen guter Unterricht nicht ausreichend beschrieben werden kann (Brüning/Saum 2023, S. 125–129). Das hat mehrere Gründe:

Engführung: Die Konzentration auf drei Basisdimensionen verengt den Blick auf die Qualität von Unterricht. So betont Andreas Helmke, dass wesentliche Aspekte der Unterrichtsqualität ausgeblendet werden, »insbesondere Merkmale wie Klarheit und Verständlichkeit, Strukturierung, Konsolidierung durch Üben und Wiederholen, aber auch Orientierung an Kompetenzen, Passung und fachliche Richtigkeit« (Helmke 2022, S. 142).

Vernachlässigung lernpsychologischer Notwendigkeiten: »Herausfordernde Aufgaben« (Lipowsky/Bleck 2019, S. 224 f.) gelten als zentrales Instrument zur kognitiven Aktivierung. Jede Lehrkraft weiß aber, dass die Schülerinnen und Schüler immer auch etwas memorieren, sich einfache Zusammenhänge und Regeln aneignen und erste, einfache Transferaufgaben lösen müssen. Meist kann sich der Unterricht erst dann den »gehaltvollen« Lernaufgaben zuwenden, wenn die Grundlagen dafür geschaffen worden sind. Wer sich im Unterricht allein an der Forderung nach der Realisierung von gehaltvollen Lernaufgaben orientiert, vernachlässigt wesentliche Aspekte des Lernprozesses.

Wer wird aktiviert? In keiner der drei Merkmalsdimensionen der Unterrichtsqualität wird gefragt, ob im Unterricht *alle* Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Dabei ist das ein ganz zentrales Merkmal erfolgreicher Lernprozesse im Klassenraum. Lehrkräfte, die weitgehend im Wechsel von Stillarbeit und fragend-entwickelndem Gespräch arbeiten, können kaum die kognitive Aktivierung *aller* Schülerinnen und Schüler realisieren, selbst wenn die zugrunde liegenden Lernaufgaben das Potenzial zur kognitiven Aktivierung haben.

Fachliche Unterrichtsqualität: Es ist zu fragen, ob nicht die Fachlichkeit als vierte Dimension der Unterrichtsqualität anzusehen ist (Lipowsky/Bleck 2019, S. 228 ff.). Denn intensives und vertieftes Lernen ist immer von der fachbezogenen Unterrichtsqualität abhängig (Meyer 2015, S. 182–190; Helmke 2022, S. 110–112).

DIE ABWERTUNG DER METHODEN

In dem Konzept der Sicht- und Tiefenstrukturen werden die sogenannten Tiefenstrukturen für die Wirksamkeit des Unterrichts verantwortlich gemacht. Die Sichtstrukturen werden dagegen abgewertet. So hat Olaf Köller bei einem Vortrag formuliert: »Die Variation von Sichtstrukturen gibt dem Unterricht Farbe, ist unschädlich, nützt aber nicht viel« (Köller 2014). Wer dies hört, könnte glauben, man könne sich vieler Lehr- und Lernformen entledigen, weil diese nur zur »Oberfläche« des Unterrichts gehörten und dazu dienten, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Dem haben Oser und Baeriswyl (2001, S. 1034) bereits widersprochen. Und Hilbert Meyer fasst, ohne die Unterscheidung selbst zu kritisieren, zusammen: »Man kann mit unterschiedlichen Methoden ähnliche Kompetenzentwicklungen anstoßen. Es wäre aber falsch, daraus abzuleiten, dass die Sichtstrukturen beliebig sind. Nur über die Gestaltung der Oberfläche kommen wir an die Tiefenstrukturen heran« (Meyer 2021, S. 82).

Dass die Einschätzung Köllers nicht haltbar ist, zeigt ein kurzer Blick in die empirische Forschung. Eine der wirksamsten Methoden des Kooperativen Lernens ist das Gruppenpuzzle. In der Hattie-Studie erreicht es mit $d = 1.20$ einen Wert, den fast kein anderes Merkmal erreicht (Hattie 2023, S. 387 f.). Würde sich eine Lehrkraft dafür entscheiden, dass sich die Schülerinnen und Schüler den gleichen Gegenstand mittels Freiarbeit erarbeiten, ist das Lernwirksamkeitspotenzial erheblich geringer ($d = 0.03$; Hattie 2023, S. 345). Das Lernwirksamkeitspotenzial von Methoden kann sich also erheblich voneinander unterscheiden.

METHODEN UND STRATEGIEN

Richtig ist, dass Methoden aus bestimmten Handlungsschritten bestehen und diese ihre Sichtstruktur ausmachen. Aber diese allein führen nicht dazu, dass die Methode wirksam ist. Jeder hat die Erfahrung gemacht, dass dieselbe Methode zu einer Lernprogression führen kann – oder auch nicht. Im Unterrichtsalltag würde man vermutlich sagen: Eine Methode muss auch gut umgesetzt werden. Was aber heißt das? Um eine Methode gut umzusetzen, bedarf es bestimmter *Strategien*. Strategien sind oftmals kurze,

weniger auffällige, gleichwohl sichtbare Lehrerhandlungen, die die Umsetzung einer Methode begleiten und sie erst lernwirksam machen. Sie gehören nicht zu den Handlungsschritten, die der »Sichtstruktur« der Methode zugeordnet werden.

Zu diesen Strategien gehören einerseits aktivierende Lernaufgaben, konstruktive Unterstützung und der reibungslose Ablauf; andererseits trägt zur Lernwirksamkeit auch bei, wenn man vor der Arbeitsphase ankündigt, dass jeder aufgerufen werden kann, um die Ergebnisse zu präsentieren, und nicht nur die, die bereit sind, sich

von sich aus zu melden. Oder bleiben wir beim Gruppenpuzzle: Damit dieses wirksam wird, benötigt man Strategien, mit denen man sicherstellt, dass die Schülerinnen und Schüler auch wirklich zu Experten werden, bevor sie ihr Wissen an andere weitergeben. Die Organisationsmerkmale und Handlungsschritte auf der einen und bestimmte Strategien auf der anderen Seite gehören also beide zum Wesen einer Methode. Erst ihr Zusammenspiel sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler zu einem »innere[n] Aufbau kognitive[r] Strukturen« (Oser/Patry 1990, S. 4) geführt werden. Die Metho-

LITERATUR

- Brophy, J. (2010): Was wissen wir darüber, wie guter Unterricht gelingt? In: Eikenbusch, G./Heymann, H. W (Hrsg.): Was wissen wir über guten Unterricht? Hamburg, S. 77-104.
- Brüning, L./Saum, T. (2016): Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler, S. 95-112.
- Brüning, L./Saum, T. (2023): Zur Problematik der Sicht- und Tiefenstrukturen lernwirksamen Unterrichts. In: Seminar, 2, S. 121-136.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2022): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 5. Aufl. Stuttgart.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Von W. Beywl und K. Zierer überarbeitete deutsche Ausgabe von »Visible learning«. Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2023): Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York.
- Helmke, A. (2022): Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Hannover.
- IBBW – Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (Hrsg.) (2022): Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen. https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen_tiefenstrukturen?QUERYSTRING=bogen (Zugriff am 24.10.2023).
- Junghans, C. (2022): Seminardidaktik: Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung. Berlin.
- Köller, O. (2014): Was muss eine gute Lehrkraft können? Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften und Unterrichtsqualität. Oldenburg. https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Paedagogische_Woche/Olaf-Koeller_pp_230914.pdf (Zugriff am 24.10.2023).
- Kunter, M./Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M. et al.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 87-112.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Lipowsky, F./Bleck, V. (2019): Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In: Steffens, U./Messner, R. (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Grundlagen der Qualität von Schule 3). Münster/New York, S. 219-249.
- Meyer, H. (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin.
- Meyer, H. (2021): Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Berlin.
- Oser, F./Patry, J.-L. (1990): Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodelle des Unterrichts. Fribourg: Universität Fribourg.
- Oser, Fritz/Sarasin, Susanna (1995): Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. In: Zentrum für Lehrerbildung, Universität Potsdam (Hrsg.): LLF-Berichte, Band 11, Potsdam. (ohne Paginierung). <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/410/file/OSERSARA.pdf> (Zugriff am 24.10.23)
- Oser, Fritz K./Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of research on teaching. 4th ed. Washington: AERA, pp. 1031-1065.
- Reusser, K./Lipowsky, F./Pauli, Ch. (2021): Eine kognitiv aktivierende Lernumgebung gestalten. In: PÄDAGOGIK 73 (11), S. 8-13.
- Trautwein, U./Silwka, A./Dehmel, A. (2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht (Wirksamer Unterricht, Band 1). 2. Aufl. Stuttgart: IBBW. <https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht> (Zugriff am 24.10.2023).

den können also weder den Sicht- noch den sogenannten Tiefenstrukturen zugeordnet werden, weil zu jeder Methode beides gehört.

Ein zentrales Qualitätsmerkmal des erfolgreichen Einsatzes von Methoden ist die Methodenpassung – es kommt darauf an, dass die gewählte Methode zum Lernziel passt. Daher kann es auch nicht, wie Köller meint, beliebig sein, welche Methode man wählt. Wer die Methode der Strukturierten Kontroverse einsetzt, kann damit die Urteilskompetenz fördern. Wer ein Partnerpuzzle realisiert, wird stärker die Wissensvermittlung zum Ziel haben. Wer in seiner Klasse das reziproke Lesen einsetzt, der fördert die Lesestrategiekompetenz seiner Schülerinnen und Schüler. Und wer im Englischunterricht erfolgreich die Kommunikationskompetenz fördern will, wird dies nicht ohne ein geeignetes Methodenrepertoire können. Nur wer über verschiedene Methoden verfügt und sie mit den entsprechenden Strategien anzuleiten versteht, der kann sie auch im Sinne seiner Lernziele einsetzen.

Auch die Adaptivität des Unterrichts und eine entsprechende Differenzierung sind Fragen der Methodik. Um die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, muss der Unterricht inhaltlich in der Zone der nächsten Entwicklung liegen.

Lehrkräfte, die über die entsprechende Methodenkompetenz verfügen, können die Schülerinnen und Schüler Niveaustufengruppen zuordnen und diesen dann durch kooperative Lernarrangements gerecht werden – wobei sie die Wahl haben, nach Förderschwerpunkten, nach Kompetenzniveaus, nach dem Lerntempo oder nach den Interessen zu differenzieren (Brüning/Saum 2016). Die geforderte konstruktive Lernunterstützung ist also in hohem Maße von der methodischen Unterrichtskompetenz der Lehrkraft abhängig. Ein wesentlicher Aspekt der Lehrerprofessionalität ist es, die unterschiedlichen Methoden zielgenau einsetzen zu können, um die angestrebten Lernprozesse anzuregen.

SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die gegenwärtige Trennung von sogenannten Oberflächen- und Tiefenstrukturen bei der Frage nach den Merkmalen lernwirksamen Unterrichts erweist sich also als konzeptionell problematisch, wenig hilfreich, ja sogar als irreführende Vereinfachung.

Nicht umsonst weisen Hasselhorn und Gold darauf hin, dass die Tiefenstrukturen »gemeinhin als Qualitätsmerkmale von Unterricht bezeichnet werden« (2022, S. 402). Auch wir halten den Begriff der Qualitätsmerk-

male für viel geeigneter. Denn er hat den Vorteil, dass man nicht zwischen dem Sichtbaren und dem vermeintlich Unsichtbaren unterscheiden muss. So vermeidet man auch den Folgefehler, die Methoden allein der Sichtstruktur zuzuordnen.

Aus unterrichtspraktischer Sicht muss bei jeder Methode zwischen ihren Ablauf- und Qualitätsmerkmalen unterschieden werden. Lehrkräfte, die eine Methode lernwirksam anleiten möchten, müssen neben dem Wissen um die Abläufe über viele Strategien verfügen, sodass mit potenziell lernwirksamen Methoden tatsächlich eine ausreichende »Verarbeitungstiefe eines Lernprozesses« (Oser 1990, S. 43) auf Schülerseite erreicht wird.

LUDGER BRÜNING ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Dortmund (Gymnasium/Gesamtschule).
📧 www.erfolgreich-unterrachten.de

TOBIAS SAUM ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hagen (Gymnasium/Gesamtschule).
📧 tobias.saum@zfs1-ha.de

Impulse für alle Fächer der Grundschule



beltz.de/schule

Diese 50 Reflexionsimpulse in Kartenform sind speziell aus der Perspektive von Schüler:innen entwickelt worden. Sie ermöglichen es, gemeinsam Lernprozesse und -ergebnisse zu reflektieren – ganz gleich, ob es um Mathematik, Deutsch, Kunst oder andere Fächer geht. Die gewonnenen Erkenntnisse können sofort im Unterricht umgesetzt werden und tragen zur Verbesserung der fachlichen Kompetenzen sowie zur Bereicherung des gemeinsamen Lernens bei. Eine leicht zugängliche und äußerst effektive Methode, um das gemeinsame Lernen zu vertiefen und die Lernergebnisse zu verbessern.

Katja Köhler / Lorenz Weiß
Kartenset Grundschulunterricht lernwirksam und nachhaltig reflektieren
Reflexions- und Feedbackkarten für Schüler:innen
2024 | € 40,-

BELTZ