

Rumbo al bachillerato: Arbeiten im Spanischunterricht der Oberstufe

Der Basisartikel gibt einen Überblick über die Anforderungen des Faches Spanisch auf dem Weg zum Abitur. Auf welche Weise können die nötigen Kompetenzen geschult werden? Praxisnahe Tipps zielen auf die Bereiche Sprechen, Hörverstehen und Schreiben, ebenso auf die Sprachmittlung, die Wortschatzarbeit und die Arbeit an Sach- und literarischen Texten. Der Beitrag wird abgerundet durch eine vergleichende tabellarische Übersicht der Gegebenheiten des Faches in den Oberstufen der Bundesländer.

Im schulischen Fächerkanon gilt Spanisch – weiterhin – als junges Fach. Das Interesse, Spanisch zu lernen und die intensive Nachfrage nach schulischem Unterricht haben in den letzten drei Jahrzehnten eine fast exponentielle Entwicklung des Faches an den verschiedenen Schulen und Schulformen ausgelöst. Inzwischen hat Spanisch als Schulfach in allen Bundesländern seinen Einzug gehalten; sein ehemaliger Status als vornehmlich dritte Fremdsprache hat sich deutlich in Richtung der zweiten Fremdsprache verschoben. Spanisch hat sich als Abiturfach etabliert. Es gibt Schulen, in denen man Spanisch sowohl zur Oberstufe hin neu beginnen, als auch von der 6. oder 7., vielleicht auch 8. oder 9. (oder sogar 5.) Klasse an belegen kann. Man kann mit Spanisch ins Abitur gehen – auf erhöhtem oder grundlegendem Anforderungsniveau. Dieser weite Fächer an Möglichkeiten ist eine Besonderheit unseres Faches, stellt uns aber auch vor große konzeptuelle und organisatorische Herausforderungen.

Die Rahmenbedingungen des Faches Spanisch

Seit 2012 gibt es für die Fächer Englisch und Französisch mit den „Bildungsstandards für die Fortgeführte Fremdsprache“ („Bistas“) so etwas wie eine länderübergreifende Vergleichsebene. Das Fach Spanisch ist hier nicht inkludiert. Spanisch ist weiterhin den länderspezifischen EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Fach Spanisch) verpflichtet und soll sich nach Möglichkeit an den „Bistas“ für Englisch und Französisch ausrichten (s. **Kasten 1**). Für das Fach Spanisch ergeben sich jedoch durch die oben angesprochenen Besonderheiten viele Fragen, die aus der Perspektive der anderen beiden genannten Fremdsprachen nicht zu beantworten sind. Hier einige der brisanten Aspekte:

- Da Spanisch als fortgeführte und als neu beginnende Fremdsprache angeboten wird, müssen die Abituranforderungen

und die Vorbereitungen darauf entsprechend abgestimmt werden. Dabei ist Konsens, dass in der Oberstufe vorwiegend mit authentischem Material gearbeitet werden soll. Doch die Lernenden blicken in der Regel auf weitaus weniger Lernjahre zurück als bei der ersten Fremdsprache. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer überaus exakten methodisch-didaktischen Aufbereitung der Inhalte und Aufgabenstellungen, um den Weg ins Abitur sprachlich, inhaltlich und auch strategisch zu ebnet.

- Hinzu kommen Fälle, in denen nicht alle Teilnehmer:innen einer Lerngruppe die Abiturprüfung ansteuern. Solche „Kombi-Kurse“ gibt es inzwischen in allen organisatorischen Farbnuancen: Kurse mit Prüflingen und „Abdeckern“, jahrgangsübergreifende Kurse, gA+eA-Kurse ..., oft mit einer erheblichen Heterogenität innerhalb der Lerngruppen hinsichtlich der zielsprachlichen Kompetenzen.
- Eine ganz besondere Herausforderung stellen für uns Lehrkräfte die Kurse dar, die Spanisch in der Oberstufe neu beginnen. Hier prallen eine weite kognitive Entwicklung und eine begrenzte zielsprachliche Ausdrucksmöglichkeit aufeinander. Auch finden wir in solchen Kursen die unterschiedlichsten Lernerbiografien: Neben Schüler:innen, die aus ihrer Zeit in der Realschule oder Oberschule lediglich über Spracherfahrung in einer ersten Fremdsprache verfügen (L1), gibt es auch Lernende, die durch mehrere vorgelernte Fremdsprachen ein hohes Maß an passivem Sprachwissen mitbringen.
- Nicht zuletzt bedingen die unterschiedlichen Ausprägungen der Vorgaben in den einzelnen Ländern dieses weite Feld. Das **Panorama für das Fach Spanisch** in der Oberstufenarbeit der Länder wird im Anhang zu diesem Basisartikel im Überblick aufgefächert und abgebildet. Es basiert auf einer Umfrage unter Kolleg:innen aus allen Ländern. Von Spanischlehrkräften erfordert ein solches Nebeneinander von Bedingungen und Gegebenheiten ein breites



Die meisten Oberstufenschüler:innen gehen ihren Weg bis zum Abitur. Lehrkräfte müssen deshalb von diesem Ziel her denken.

Repertoire an Methoden und Materialien und ein hohes Maß an Flexibilität. Gleichzeitig aber sind Handreichungen, die bei der Arbeit in diesen verschiedenen ausgeprägten Lerngruppen helfen könnten, schwer zu finden. Das hat uns bewogen, ein Heft zu entwerfen, das sich den vielfältigen Arbeitsbereichen der Oberstufe zuwendet. Es soll die Methoden und Handlungsweisen bündeln, die uns auf dem mehrschichtigen Weg in Richtung Abitur wesentlich erscheinen. Sie alle sind in der Empirie der Unterrichtspraxis entworfen und ausprobiert worden und bieten Spanischkolleg:innen vielleicht gerade vor dem Einstieg in die Oberstufenarbeit einige Orientierungspunkte.

Schulung der Methoden- und Sprachlernkompetenz

Die Anforderungen an die Lernenden in der Oberstufe sind so komplex, dass sie nur durch ein breites Repertoire an Lernmethoden und -strategien zu meistern sind. Hierbei ist es unsere Aufgabe als Lehrende, diese an passender Stelle im Unterrichtsgeschehen zunächst einzuführen und im Anschluss immer wieder anwenden zu lassen, bis unsere Schüler:innen die nötige Eigenständigkeit erreichen.

Diese Schulung der Methoden- oder Sprachlernkompetenz wurde zwar bereits in den vorangegangenen Lernjahren angebahnt, wird jedoch in dieser Lernphase um weitere Strategien und Lernmethoden erweitert und so zur Grundlage für eine effektive und erfolgreiche Vorbereitung auf die Abiturprüfung.

Gerade zu Beginn des Oberstufenkurses, insbesondere auf dem Niveau der neu einsetzenden Fremdsprache, wird die konkrete methodische Schulung eher kleinschrittig sein und kann auch als mühsam empfunden werden, trägt jedoch schnell Früchte. Im Folgenden werden zu den verschiedenen Bereichen in der Oberstufe Ideen vorgestellt, wie dies gelingen kann.

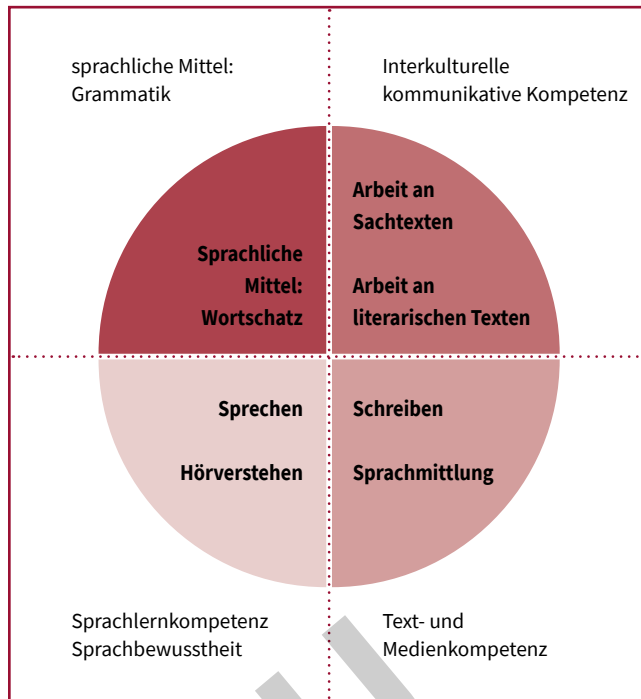


Abb. 1: Kernbereiche der Arbeit in der Oberstufe

1 Anforderungsbereiche von Prüfungsaufgaben nach den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (2014)

Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.

Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.

Anforderungsbereich III umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

In: KMK 2012: 23.

Die Kernbereiche in der Oberstufe im Überblick

Jegliche Arbeit in der Oberstufe ist in thematische Zusammenhänge eingebettet, die durch Lehrpläne oder im Rahmen der Abiturvorgaben festgelegte Themenlisten vorgegeben sind. Inhaltlich wird dadurch eine aktualitätsrelevante Vielseitigkeit abgesteckt, die kulturelle, geschichtliche und

Adiós Vokabeltests und Lückentexte

Kompetenzorientiertes Arbeiten mit dem digitalen Sprachportfolio

Sprachlernen in der Oberstufe verlangt den Schüler:innen Selbstständigkeit und Strategiewissen ab. In diesem Beitrag wird gezeigt, wie sie lernendengesteuert und kompetenzorientiert mit einem digitalen Sprachportfolio ihren Wortschatz erweitern, bereits gelernte Strukturen sicherer verwenden und dabei langfristig nutzbare Strategien zum Vokabel- und Strukturenlernen erwerben. Dieser Prozess wird anhand eines Unterrichtsentwurfs zum Thema „Migration“ zur konkreten Anwendung gebracht.



KLASSE

ab 11/12

LERNJAHR

ab 3/4

MATERIAL [Downloadcode d542080ob](#)

- **hoja de trabajo 1 (S. 16)**
El portafolio de lengua: guía de trabajo
- **hoja de trabajo 2** 
Empezar el portafolio
- **hoja de trabajo 3 (S. 17)**
Elaborar el portafolio
- **hoja de trabajo 4** 
Usar el portafolio: reflexión y reorganización

UNTERRICHTEN

Eine *guía de trabajo* mit konkreten Hinweisen zur Erstellung leitet die Anlage eines Portfolios an. In einem nächsten Schritt soll die Lerngruppe Wörter zu einem vorgegebenen Thema finden (bekanntes Vokabular wiederholen) und strukturiert anlegen. Das kann entweder in analoger, bevorzugt aber auch in digitaler Form geschehen. Als nächstes wird nach kommunikativen Bedürfnissen das Vokabular ergänzt und geübt. Idealerweise wird ein so erstelltes Sprachportfolio immer wieder überarbeitet und kann selbstständig zu kommunikativen Handlungen und Prüfungsvorbereitungen genutzt werden.

Stundenumfang: variabel

Laut dem Erziehungswissenschaftler und Psychologen Felix Winter sind die wesentlichen Kennzeichen von Portfolios, dass sie einerseits eine Sammlung beinhalten, die auf einer reflektierten Auswahl basiert, sowie andererseits einen unterrichtlichen Rahmen haben, also Ziele und Kriterien formuliert und die Portfolios mit Mitlernenden und Lehrenden geteilt und besprochen (d.h. auch bewertet und kommentiert) werden (Winter 2010: 11). In einem Arbeitsportfolio, wie dem hier vorgestellten Sprachportfolio, steht zudem der Lernprozess im Vordergrund. Dieser wird in der Entwicklung des Portfolios sichtbar, was wiederum ein formatives Feedback ermöglicht. Der folgende Beitrag möchte in seinem ersten Teil zeigen, warum dieser Ansatz in mehrerer Hinsicht den Anforderungen an kompetenzorientiertes oberstufengerechtes Lernen entspricht. In einem weiteren Teil wird ein modulares Unterrichtsbeispiel zum Thema „Migration“ vorgestellt, das die Arbeit mit einem Sprachportfolio ganz praktisch illustriert. Die Schüler:innen erarbeiten sich darin grundlegende Strategien, das Portfolio zum Vokabellernen einzusetzen, und wenden diese dann immer wieder an.

Arbeit mit dem digitalen Sprachportfolio

Vorüberlegungen zur Spracharbeit in der Oberstufe

Das oberstufengemäße selbstständige Arbeiten ist für die Schüler:innen zunächst eine Herausforderung. Häufig orientiert sich der schulische Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I an einem Lehrwerk, das eine Struktur und definierte Einheiten für das sprachliche und inhaltliche Lernen vorgibt (z. B.: Schulalltag in Spanien + Schulvokabular + Uhrzeit + Verben im Präsens). Vokabular und Grammatik sind jeweils noch einmal so zusammengefasst, dass den Lernenden auch in schüler:innenorientierten Phasen recht klar ist, was zu lernen oder zu üben ist. In der Oberstufe steht dagegen die Dossierarbeit im Vordergrund: Sprachliche Mittel werden bedarfsgemäß wiederholt, aufgearbeitet und vertieft oder erweitert.

Spracharbeit sollte individualisiert sein, um sowohl der Heterogenität und dem unterschiedlichen Bedarf der Lerngruppe gerecht zu werden, als auch die Integration in das subjektive Konzept zu ermöglichen. Selbst in der Lehrbuchphase ist der Bestand an sprachlichen

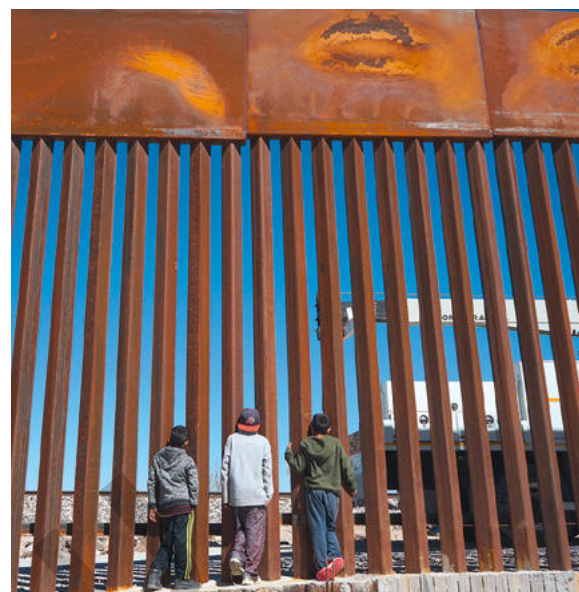


Abb. 1: Die Arbeit mit einem Portfolio wird in diesem Beitrag zum Thema Migration von Kindern und Jugendlichen zur konkreten Anwendung gebracht.

Mitteln, den die einzelnen Schüler:innen einer Klasse beherrschen, schon nach kurzer Zeit nicht mehr homogen: Vokabeln werden unterschiedlich gut gemerkt und in unterschiedlichen Kontexten im mentalen Lexikon vernetzt, Strukturen mehr oder weniger sicher verwendet. Sprachtraining muss also von einem heterogenen Wissensstand ausgehen und ihn aufnehmen. Ebenso geht der Bedarf an neuem Vokabular in Abhängigkeit von der jeweiligen Aussageabsicht, den Interessenschwerpunkten etc. auseinander. Also wird sich auch hier der Wortschatz der Schüler:innen unterscheiden. In ihrem Portfolio können sie einerseits ihre individuellen Defizite aufarbeiten und andererseits ihr Vokabular nach persönlichem Bedarf erweitern. Somit bildet die Anfertigung von Sprachportfolios eine durchgängige Form der Differenzierung in heterogenen Gruppen.

Die Arbeit mit dem Wortschatz erlangt beim Sprachenlernen eine zentrale Bedeutung, weil dieser Inhalte transportiert. Die anspruchsvollen Themen der Oberstufe erfordern eine begriffliche Klarheit und die Möglichkeit, sich differenziert auszudrücken. Das bedeutet auch, dass mit neuem Vokabular auch immer wieder neue Konzepte aufgenommen und integriert werden müssen.

Aus der dienenden Funktion der Sprache ergibt sich die Notwendigkeit der Anbindung an die Kommunikation: Die Schüler:innen müssen die sprachlichen Mittel so erwerben, dass sie ihnen in Kommunikationssituationen zur Verfügung stehen. Auch das ist mit unreflektiertem Memorisieren vorgegebener Listen und mechanischen Übungen nicht zu erreichen, sondern erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln.

Auswahl des Wortschatzes und Reflexion

Bei einem Arbeitsportfolio geht es auch darum „Bezüge zu individuellen Lernvorhaben und den Zielen des Unterrichts“ (Winter 2010: 13) herzustellen. Die Suche und Verarbeitung neuen Wortschatzes erfolgt zielgerichtet und richtet sich nach einem kommunikativen Bedürfnis. Nach Kees Vreugdenhil erfordert Lernen sowohl die aktive Aneignung und Verarbeitung von Informationen als auch die reflektierte Erfahrung (Tschekan 2011: 19). Das geschieht hier durch die Verbindung von gezielter Wortschatzarbeit mit kommunikativem Handeln.

Der im Portfolio gesammelte Wortschatz wird nicht einer vorgegebenen Liste entnommen, sondern der Prozess der aktiven Aneignung beginnt bereits mit der Auswahl: Vokabular wird entweder in Texten „gefunden“ und als nützlich

befunden, oder aktiv gesucht, um ein kommunikatives Bedürfnis zu befriedigen. Beides erfordert eine Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Ziel: Wozu brauche ich diesen Ausdruck? Die reflektierte Erfahrung ergibt sich aus der Kommunikation selbst, sowohl in der Vorbereitung als auch im Nachgang. Da im Unterricht viele Kommunikationssituationen vorbereitet werden können, nutzen die Schüler:innen ihr Portfolio, um sich ein *andamio* zu erstellen: Sie stellen den Zusammenhang zwischen Wortschatz und Kommunikation bewusst her und wählen entsprechend aus. Im Anschluss reflektieren sie ihr Vorgehen: Konnte ich mithilfe meines Wortschatzes eine Situation gut bewältigen, also zum Beispiel meinen Standpunkt in einer Diskussion adäquat vertreten, eine Karikatur analysieren oder die zentralen Aussagen eines Podcasts verstehen? Daran schließt sich die Überarbeitung an: Wie kann ich mein Portfolio ergänzen oder umarbeiten? (Siehe Abb. 1).

Auch grammatikalische Strukturen werden bedarfsgerecht wiederholt und in das Portfolio integriert: Grundlage sind hier ebenfalls beabsichtigte kommunikative Situationen (z.B. die Vergangenheitszeiten, um über historische Zusammenhänge zu sprechen) und die Fehlerkorrektur (z.B. beim Überarbeiten von Texten).

DORIS JAKOB-FUCHSHUBER | CHRISTIANE OSTERMEIER

Guía de análisis para textos periodísticos

In der gymnasialen Oberstufe Sachtexte verstehen und analysieren

Selbstständig spanischsprachige Sachtexte zu erschließen ist eine der zentralen Aufgaben, an die Oberstufenschüler:innen auf dem Weg zum Abitur herabgeführt werden müssen. Diese Unterrichtsidee stellt die Schritte zur Textanalyse anhand eines Zeitungsberichts über ein generationenübergreifendes Freizeitprojekt vor. Auch wenn hier der Themenbereich *Los jóvenes* den Rahmen bildet, kann die Sequenz jederzeit auch auf andere Sachtexte übertragen werden.

KLASSE

ab 10/11/12

LERNJAHR

ab 3

MATERIAL [Downloadcode d542080ob](#)

– Dolo Camronero, „Caminando entre girasoles“: el texto 

– hoja de trabajo 1 (S. 23)

Comprender, analizar y comentar el texto

– hoja de trabajo 2 (S. 25)

Guía de análisis para textos periodísticos


– hoja de trabajo 3 

Tabla de evaluación

– hoja de trabajo 4 

Soluciones de la hoja de trabajo 1

UNTERRICHTEN

Textgrundlage: Dolo Camronero, „Caminando entre girasoles“ aus: Las Noticias de Cuenca 11/1/2022 (<https://fr-vlg.de/qphntny>)

Die Lerngruppe analysiert den Zeitungsartikel im Dreischritt *comprensión global*, *comprensión detallada*, *análisis del texto* und schließt die Analyse dann mit einem *comentario* ab. Am Ende werden die schriftlich formulierten Texte in Partner- oder Gruppenarbeit evaluiert und zudem von der Lehrkraft korrigiert.

2 – 3 Unterrichtsstunden

Spanischsprachigen Texten zu begegnen, sie zu lesen und Aufgaben dazu zu bearbeiten, daran sind unsere Spanischlernenden von Anfang an gewöhnt. Sie nun aber selbstständig zu erschließen, wichtige inhaltliche Aspekte herauszufiltern und in eigene Worte zu fassen, das muss zu Beginn der Oberstufe schrittweise eingeführt und immer wieder geübt werden. So wie bei den kommunikativen Kompetenzen gibt es aber Strategien für die Textarbeit, die als Handwerkszeug dienen können, gut trainierbar sind und in dieser exemplarischen Unterrichtseinheit zur Analyse eines Zeitungstextes zum Themenbereich *Los jóvenes* vorgestellt werden.

Anforderungen an die Textarbeit

Die klassische Textarbeit mit leselenkenden Aufgaben, wie sie auch in der schriftlichen Abiturprüfung verlangt wird, verbindet zwei zentrale kommunikative Kompetenzen: das Lesen und das Schreiben. Sie kann somit als ausformuliertes Leseverstehen verstanden werden und ist daher ein recht anspruchsvoller Aufgabentyp. Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache sehen auf grundlegendem Niveau folgende

Anforderungen für die Bereiche Lesen und Schreiben vor: Im Bereich Lesen wird von den Schüler:innen erwartet, dass sie unter anderem „die Hauptaussagen und deren unterstützende sprachliche und/oder inhaltliche Einzelinformationen erfassen“ und „die sprachliche Struktur eines Textes nachvollziehen und Gestaltungsmerkmale in ihrer Wirkung erfassen“ (KMK 2012: 15). Im Kompetenzbereich Schreiben sollen sie „Texte in formeller [...] Sprache verfassen“ und „Informationen strukturiert und kohärent vermitteln“ (KMK 2012: 17).

Lesen und Schreiben bedingen sich folglich gegenseitig; Schwächen in dem einen Bereich wirken sich schnell auch negativ auf den anderen aus. Deshalb ist es umso wichtiger, dass gerade der Leseprozess sehr gut vorbereitet wird, denn die Lernenden können nur das in Worte fassen, was sie zunächst einmal erfolgreich erschlossen und analysiert haben. Erst darauf aufbauend geschieht die Textproduktion.

Textgrundlage und Anforderungsniveau

Der Text, der Grundlage für die vorgestellte Aufgabe ist, trägt den Titel



Abb. 1: Ein Bild voller Sonnenblumen eignet sich gut als Einstieg zur Analyse des Zeitungsartikels über das Projekt *Caminando entre girasoles y leyendas*.

Caminando entre girasoles und stammt aus *Las Noticias de Cuenca* (11/1/2022) (verfügbar auf <https://fr-vlg.de/qphtny> und als **Arbeitsblatt El texto**). Er bietet mit einer Länge von etwa 500 Wörtern eine ausreichend lange Basis für die Hinführung an die Textarbeit. Thematisch kann er im Themenfeld *Los jóvenes* eingeordnet werden. Der Zeitungsartikel stellt das Projekt *Caminando entre girasoles y leyendas* von fünf Studentinnen vor, das junge und ältere Menschen über gemeinsame Freizeitbeschäftigungen zusammenbringt. Aufgrund der sprachlichen Strukturen und des verwendeten Wortschatzes ist er ab dem Niveau B1+, also für Schüler:innen der Jahrgangsstufe 10 oder 11 (G8 oder 9), die Spanisch als 2. oder 3. Fremdsprache gewählt haben, geeignet sowie für Lernende, die sich für Spanisch als spät beginnende Fremdsprache entschieden haben. Durch die klare Strukturierung und das zugängliche Thema lässt der Text sich gut erschließen und für eine erste Analyse verwenden.

Erste Ideen sammeln und den Wortschatz erarbeiten

Als erste Hinführung zum Text bietet sich eine Ideensammlung zu einem Bild mit Sonnenblumen (Abb. 1) an. Gut eignet sich hier ein kurzes *think-pair-share*-Verfahren, um in der Partnerarbeitsphase die ganze Lerngruppe zum Sprechen kommen zu lassen. Erwartbar sind positiv konnotierte Wörter wie etwa *el sol*, *el verano*, *la alegría*, *la naturaleza*. Auf diese Weise wird zum einen Wortschatz aktiviert und zum anderen die spätere Analyseaufgabe zum Titel vorbereitet.

Guía de análisis: Am Text arbeiten

Die *hoja de trabajo 1* bietet vier Aufgabenvorschläge zur konkreten Arbeit am Text an, entsprechend den drei Anforderungsbereichen. Während Aufgabe 1 mit einem geschlossenen Format das Globalverstehen (*comprensión global*) sichert

(Anforderungsbereich I: selbstständige Wiedergabe von Inhalten), zielen die Aufgaben 2 und 3 auf ein detailliertes Textverstehen mit Textinterpretation (*comprensión y análisis del texto*) ab, entsprechend Anforderungsbereich II: Reorganisation und Analyse. Die textübergreifende Aufgabe 4 fordert die Lernenden dazu auf, sich im Rahmen eines Kommentars ihre eigene Meinung zum Projekt zu bilden und sich wertend mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Anforderungsbereich III). An dieser Stelle geht die Textarbeit über den eigentlichen Text hinaus und öffnet auch das Spektrum an Textsorten: Hier sind verschiedene Schreibformate wie der Textkommentar, kreative Aufgaben oder auch mündliche Stellungnahmen gut denkbar.

Paso 1: Acercarse al texto (comprensión global)

Für die erste Textbegegnung brauchen die Lernenden ausreichend Zeit, um den Text im eigenen Tempo zu lesen und zu einem globalen Verständnis zu gelangen. Hat die Lerngruppe noch wenig

Foto: © iStock.com/mariyviola