

Ein schönes Gefühl – mit Interesse lernen

von Thomas Götz und Andreas Hartinger

In den letzten Jahren gelangten die Interessen der Grundschüler¹ wieder vermehrt in das Blickfeld der bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskussion. So war z. B. das im internationalen Vergleich geringe Interesse deutscher Schüler am Lesen eines der meistbeachteten Ergebnisse der PISA-Studie, (Artelt, Stanat, Schneider und Schiefele 2001). Ein wichtiger Grund für das gesteigerte „Interesse am Interesse“ ist sicherlich, dass ein interessengeprägtes Lernen zu besseren Lernergebnissen, v. a. hinsichtlich des Verständnisses des Gelernten führt. Dies konnten verschiedene Studien zeigen – (vgl. z. B. Schiefele, Krapp und Schreyer 1993).

Ganz anders verhält es sich mit den Gefühlen bzw. dem emotionalen Erleben der Grundschüler. Reinhard Pekrun (1998) bezeichnet dieses Thema sogar als „blinden Fleck“ in der Forschung. Nur sehr vereinzelt greifen Studien die Gefühle der Schüler auf, und auch in Lehrbüchern werden Schüleremotionen selten behandelt. Eine Ausnahme

„Wir hatten das Thema ‚der Koloss von Rhodos‘, das war sehr interessant und hat Spaß gemacht zu schreiben und zu malen und war halt ein schönes Gefühl.“

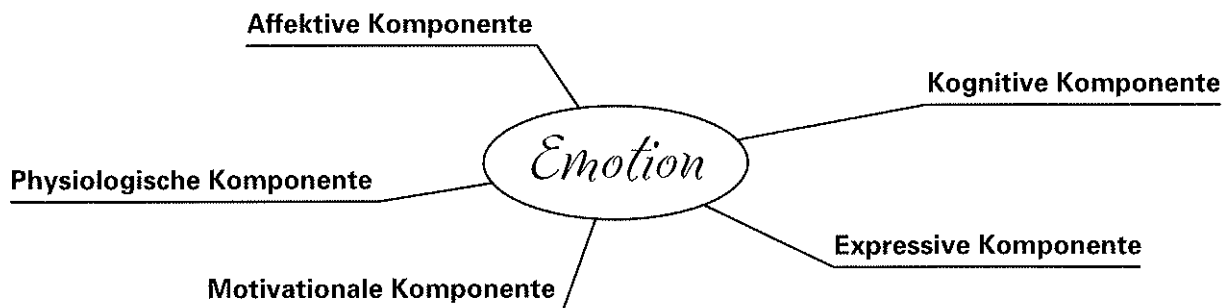
Auszug aus einem Emotionsinterview, Junge, 10 Jahre, 4. Klasse, Schüler Nr. 220 (Killi, 2003)

bildet die Prüfungsangst, welche v. a. seit den 1960er-Jahren häufig untersucht wurde (vgl. Zeidner 1998). Doch speziell für die Grundschule mangelt es auch hier an empirischen Ergebnissen.

Wir möchten in diesem Beitrag ein paar Hinweise geben, wie Lehrerinnen und Lehrer dazu beitragen können, dass Schüler – wie der oben zitierte Junge – mit einem „guten Gefühl“ und mit Interesse lernen. Dazu wollen wir aber zunächst den Begriff des „Gefühls“ etwas konkretisieren, indem wir ihn durch den facettenreicheren Begriff der „Emotion“ ersetzen und dabei auch Zusammenhänge zwischen Interesse und Emotionen der Schüler darstellen.

Was versteht man unter einer „Emotion“?

Es gibt zahlreiche Begriffe, die das „Fühlen“ eines Menschen ausdrücken. So werden z. B. die Substantive „Emotion“, „Gefühl“, „Affekt“ und „Stimmung“ häufig synonym verwendet. Während es



- Affektive Komponente:** *subjektiv erlebter Gefühlszustand („Kern“ einer Emotion)*
- Kognitive Komponente:** *mit Emotionen einhergehende Gedanken (z. B. Bewertungsprozesse, Leistungsfolgerwartungen)*
- Expressive Komponente:** *emotionsbegleitender Körperausdruck (z. B. sorgenvoller Gesichtsausdruck)*
- Motivationale Komponente:** *emotionsbegleitende Handlungstendenzen (z. B. der Wunsch, eine langweilige Situation zu verlassen)*
- Physiologische Komponente:** *emotionsbegleitende körperliche Prozesse (z. B. Schwitzen bei Angst)*

Abb. 1:
Komponentenmodell
emotionalen Erlebens

sich bei „Gefühl“ um einen eher alltagssprachlichen Begriff handelt, werden im wissenschaftlichen Kontext vor allem die Ausdrücke „Emotion“, „Affekt“ und „Stimmung“ verwendet, wobei „Emotion“ der facettenreichste Begriff ist. Unter den vielen, z. T. sehr unterschiedlichen Definitionen des Konstrukts „Emotion“ erwiesen sich Komponentenmodelle für Forschung und Praxis als sehr hilfreich. Nach diesen Modellen setzen sich Emotionen aus unterschiedlichen Komponenten zusammen (vgl. *Scherer* 1993; siehe Abb. 1): Wenn man umgangssprachlich von einem „Gefühl“ spricht, so bezieht sich dies in erster Linie auf die affektive Komponente. Eine Berücksichtigung der anderen Komponenten kann Lehrkräften aber helfen, die Emotionen ihrer Schüler besser zu erkennen (siehe unten).

Positive Emotionen		Negative Emotionen	
Freude	15 %	Angst	16 %
Erleichterung	14 %	Ärger	9 %
Stolz	4 %	Unzufriedenheit	6 %
Hoffnung	4 %	Enttäuschung	4 %
Neugierde/Interesse	3 %	Langeweile	4 %
Zufriedenheit	2 %	Scham/Schuld	1 %
		Hoffnungslosigkeit	1 %

Tabelle 1: Prozentuale Häufigkeit des Auftretens von Emotionen bei Schülerinnen und Schülern in Unterrichts-, Lern- und Prüfungssituationen (nach *Pekrun* 1998)

Wie entstehen Emotionen bei Schülerinnen und Schülern?

Bisherige Untersuchungen zeigen (z.B. *Titz* 2001), dass zwei Aspekte zentral für die Entstehung von Emotionen sind:

(1) *Kontrolle*. Wenn Schüler denken, Kontrolle über etwas zu haben, dann wird das entsprechende Handeln vermehrt mit positiven Emotionen einhergehen. So erleben z. B. Schüler mehr Freude, Hoffnung und Stolz beim Lernen, wenn sie glauben, „die Dinge in der Hand zu haben“ (hohe

Kontrollüberzeugung). Falls sie denken, ohnehin keinen Einfluss auf das Lernen und auf das Lernergebnis zu haben (fehlende Kontrollüberzeugungen), so geht dies verstärkt mit den negativen Emotionen Hoffnungslosigkeit, Angst und Ärger einher.

(2) *Valenz*. Valenz bezeichnet die „Wichtigkeit“ eines (Lern-)Gegenstandes. Valenz intensiviert grundsätzlich Emotionen. Wird z. B. ein Fach von Schülern als wichtig empfunden, dann werden die Emotionen in diesem Fach stärker ausgeprägt sein als in einem Fach, welches als eher unwichtig empfunden wird. Valenz kann sich auf die Sache an sich beziehen (z. B. „Unabhängig von meiner Note ist mir das Fach Mathematik wichtig“ – intrinsische Valenz) oder auf die Wichtigkeit in Bezug auf die Leistung (z. B. „Mathematik ist mir wichtig, weil die Noten in diesem Fach wichtig sind“ – extrinsische Valenz). Die Art der Valenz (intrinsisch oder extrinsisch) hat spezifische Wirkungen auf Emotionen.

Da Kontroll- und Valenzüberzeugungen der Schüler stark vom schulischen Instruktions- und Interaktionsgeschehen geprägt werden, gibt es hier für Lehrkräfte zahlreiche Möglichkeiten der Einflussnahme (siehe unten).

Welche Emotionen treten bei Schülerinnen und Schülern häufig auf?

Es gibt bisher sehr wenig empirische Daten zum Auftreten von Emotionen in der Schule. Diese deuten jedoch darauf hin, dass Schüler während des Unterrichts viele verschiedene Emotionen häufig und intensiv erleben (vgl. z. B. *Titz* 2001). Für den Sekundarstufenbereich untersuchte *Pekrun* (1998) das Auftreten von Emotionen bei Schülern in Unterrichts-, Lern- und Prüfungssituationen. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse.

Emotionen in der Grundschule sind noch kaum erforscht. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass die Lernfreude von Schülern im Verlauf der Grundschulzeit kontinuierlich abnimmt (*Helmke* 1993), die Prüfungsangst hingegen ansteigt (*Hembree* 1988).

Was versteht man unter „Interesse“?

Interesse kann als eine besondere Form der Lernmotivation betrachtet werden. Im Gegensatz zu vielen anderen Konstrukten ist Interesse immer gegenstandsspezifisch, d. h. man interessiert sich für bestimmte Dinge. Das Interesse der Schüler drückt ihre „Beziehung“ zu einem bestimmten Lerngegenstand aus. In der Pädagogischen Interessentheorie (*Krapp* 1999) werden personale Interessen als spezifische, überdauernde Person-Gegenstands-Beziehungen definiert. Interessen sind für Menschen persönlich bedeutsam, man möchte über den Interessengegenstand mehr erfahren, und die Interessenhandlungen sind von positiven Gefühlen (Emotionen) begleitet (vgl. *Hartinger*

Tabelle 2: Korrelationen von Lern- und Leistungsemotionen mit dem Interesse (nach *Schieler* 2003)

	Interesse
Freude	.61
Stolz	.43
Angst	-.26
Ärger	-.59
Hoffnungslosigkeit	-.29
Langeweile	-.65

Anmerkungen: Die Werte dieser Berechnung (Korrelationskoeffizienten) können zwischen -1 und 1 liegen, wobei der Wert 1 eine völlige Übereinstimmung, der Wert 0 eine völlige Unabhängigkeit und der Wert -1 einen völlig negativen Zusammenhang ausdrückt.
(Dargestellt sind bivariate Pearson-Korrelationen. Alle Werte sind signifikant ($p < 0.01$). Stichprobengröße: $N = 200$.)

und *Fölling-Albers* 2002, S. 43–47). Interessen sind zugleich Voraussetzungen und Ziele von Lernen und Entwicklung.

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen emotionalem Erleben und Interesse?

Es stellt sich nun die Frage, ob sich der oben theoretisch formulierte Zusammenhang zwischen Interessen und positiven Emotionen auch in der Unterrichtswirklichkeit zeigt. Um dies zu klären wurde eine Studie mit Schülern der 7.–10. Jahrgangsstufe durchgeführt (für die Grundschule liegen leider keine vergleichbaren Untersuchungen vor). Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse (*Schieler* 2003).

Wie in Tabelle 2 deutlich wird, gibt es theoriekonforme Zusammenhänge zwischen dem emotionalen Erleben und dem Interesse der Schüler. Besonders deutlich geht Interesse mit hohem Freudeerleben sowie mit geringem Erleben von Ärger und Langeweile einher. Zudem scheinen interessierte Schüler mehr Stolz und weniger Angst und Hoffnungslosigkeit zu erleben als nicht interessierte Schüler.

Konsequenzen für die Praxis

Wir haben oben in Tabelle 1 gesehen, dass nur 3 % der Lernprozesse vorrangig mit Neugier und Interesse verbunden werden. Obwohl Freude wesentlich häufiger genannt wird (15 %), wird auch sie – absolut betrachtet – relativ selten von Schülern berichtet. Es stellt sich daher die Frage, durch welche Maßnahmen die Schüler im Unterricht möglichst interessegeleitet und mit möglichst positiven Emotionen lernen.

- a) Eine inhaltliche Öffnung des Unterrichts ermöglicht es den Schülern, sich mit *den* Themen zu beschäftigen, die sie interessieren (vgl. *Fölling-Albers* und *Hartinger* 2002). Berichte aus der Schulpraxis zeigen hier deutlich, mit wie viel Engagement und Einsatz und auch mit welcher beeindruckender Expertise bereits Schüler im Grundschulalter arbeiten (vgl. z. B. *Altman-Pöhl* 2003; *Garlichs* 1990).
- b) Eine Öffnung des Unterrichts hilft jedoch auch in einer anderen Form, dass Schüler Interesse am Unterrichtsgegenstand entwickeln können. Es ist inzwischen durch zahlreiche Untersuchungen belegt, dass Kinder (übrigens genauso wie Erwachsene) nur dann Interesse an einem Gegenstand entwickeln können, wenn sie sich als selbstbestimmt empfinden (vgl. z. B. *Deci* und *Ryan* 1993). Die Möglichkeit, Entscheidungen im Unterricht mitzutragen – neben inhaltlichen Entscheidungen kann man hier z. B. auch an die freie Zeiteinteilung in Wochenplanarbeiten oder die Wahl von Sozialpartnern denken – ist daher als interessenförderliche Maßnahme zu werten.

- c) Dabei ist aber auch zu beachten, dass die Schüler tatsächlich in der Lage sein müssen, selbstreguliert auf ihr Lernen und auf ihre Leistungsergebnisse Einfluss zu nehmen. Hier spielen z. B. Lern- und Arbeitsstrategien eine entscheidende Rolle, welche im Unterricht vermittelt werden können. Ein Repertoire an Lern- und Arbeitsstrategien stellt das „Werkzeug“ selbstregulierten Lernens dar und führt damit über das Bewusstsein, Kontrolle über das Lernen zu haben, zu positivem emotionalen Erleben.
- d) Formen des handlungsorientierten Arbeitens haben sich als interessenförderlich erwiesen. Es kann an dieser Stelle der Begriff der „Handlungsorientierung“ nicht präzise definiert werden (vgl. ausführlicher *Hartinger* und *Fölling-Albers* 2002, S. 123–126); es hat sich aber gezeigt, dass eine für die Kinder anspruchsvolle Tätigkeit, in der nach Möglichkeit Produkte entstehen, die für die Schüler bedeutsam sind, das Interesse an den Inhalten unterstützt (vgl. z. B. *Hartinger* 1997).
- e) Ein nicht leicht bis nicht zu lösendes Problem bleibt die Leistungsbeurteilung und -bewertung. In verschiedenen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass Ziffernbewertungen durch ihre kontrollierende Funktion und durch die ih-



nen üblicherweise zugrunde liegende soziale Bezugsnorm schädlich für Aufbau und Erhalt von Interesse sind, sowie viele negative Emotionen, wie z. B. Prüfungsängstlichkeit, verursachen können (vgl. z. B. *Rost* und *Schermer* 1998). Da wir keine Hinweise geben wollen, die in unserem Regelschulsystem nicht zu realisieren sind, können wir hier aus interessen- und emotionsorientierter Sicht nur „Milderungsvorschläge“ machen: Es sollte darauf geachtet werden, dass die Leistungsbewertung

von den Schülern nicht nur als kontrollierend sondern auch als informativ empfunden wird, indem die Rückmeldung möglichst viele sachliche Informationen enthält. Dies kann auch unterstützt werden, wenn die individuelle Bezugsnorm zumindest immer wieder mit angelegt wird, indem die Schüler auch ein Feedback über ihre *Leistungsentwicklung* erhalten. Vor allem in der 4. Klassenstufe sind Noten im Hinblick auf die Schulwahl von zentraler Bedeutung. Hier gilt es, intrinsische Valenzen aufrecht zu erhalten und zugleich den Leistungsaspekt nicht zu sehr zu fokussieren. Dies dürfte sowohl zu einer Förderung von positiven Emotionen als auch von Interesse führen.

- f) Schüler sollten sich bewusst darüber sein, weshalb sie bestimmte Dinge lernen (müssen), weil sich Interesse nur dann entwickelt, wenn die Inhalte persönlich bedeutsam werden. Da diese Bedeutsamkeit bzw. die Valenz eines (Lern-) Gegenstandes auch Einfluss auf das emotionale Erleben hat, ist es wichtig, v. a. die intrinsische Valenz zu fördern, d. h. den Wert eines Faches oder eines Themas v. a. inhaltlich zu begründen und nicht aufgrund seiner Leistungsrelevanz. Die Verknüpfung der Unterrichtsinhalte mit dem außerschulischen Leben und Erleben der Kinder oder – noch intensiver – das Lernen in außerschulischen Lernorten oder authentischen Lernsituationen kann hier dazu beitragen (vgl. dazu auch *Hartinger und Mörtl-Hafizović 2003*).
- g) In Bezug auf die Förderung emotionaler Aspekte in der Schule, ist es für Lehrkräfte zunächst wichtig, die Emotionen ihrer Schüler zu erkennen. Hierzu kann das oben dargestellte Komponentenmodell hilfreich sein, welches Hinweise auf das Vorhandensein einer Emotion geben kann. Ärgererleben geht z. B. häufig mit einem angespannten Muskelapparat (physiologische Komponenten), senkrechten Stirnfalten (expressive Komponente), aggressiven Handlungstendenzen (motivationale Komponente) und Gedanken bezüglich der Suche nach Lösungsmöglichkeiten, um die Situation „erträglicher“ zu machen (kognitive Komponente) einher. Um einen Einblick in das emotionale Erleben von Schülern zu bekommen, können Lehrkräfte z. B. anhand von „Emotionsgesichtern“ das emotionale Erleben der Schüler in unterschiedlichen Fächern erfassen. Die Ergebnisse können als Grundlage eines Gesprächs über die Emotionen verwendet werden (siehe *Kopiervorlage*).

Es ist natürlich nicht möglich, in einem kurzen Aufsatz wie diesem das Thema Emotions- und Interessenförderung erschöpfend zu behandeln. Unser Ziel war es deshalb, basierend auf den Ergebnissen der aktuellen Unterrichtsforschung, einige Hinweise dazu zu geben. Legitimiert wird das

Bemühen um eine solche Förderung nicht nur durch humanistische Ansätze und durch die Achtung vor dem Kind. Die Tatsache, dass Interesse und positives emotionales Erleben mit guten Lernergebnissen korreliert, zeigt deutlich, dass die Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre u. ä. eben nicht mit einer „leistungsfeindlichen Kuschelpädagogik“ verwechselt werden darf.



Anregungen zu den Kopiervorlagen „Emotionsgesichter“

Nachdem die Schüler die *Kopiervorlage* bearbeitet haben, können die Emotionsgesichter quantifiziert werden, indem den Kringeln Zahlen zugeordnet werden (siehe Abb. 2).

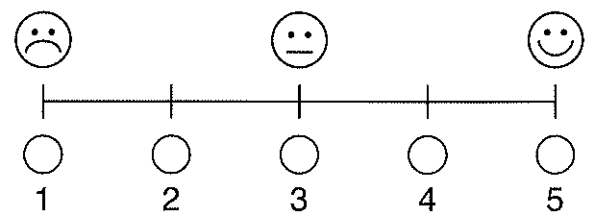


Abb. 2: Quantifizierung der „Emotionsgesichter“

Eins bedeutet das Erleben überwiegend negativer Emotionen, fünf das Erleben überwiegend positiver Emotionen; drei bedeutet „neutrales“ emotionales Erleben. Sowohl für jedes einzelne Fach als auch über die Fächer hinweg kann nun ein Klassenmittelwert gebildet werden, welcher als Gesprächsgrundlage über die Emotionen der Schüler dienen kann.

(1) Man kann z. B. die Schüler fragen, was sie denken, welche Kringel in der Klasse überwiegend angekreuzt wurden und ob sie denken, dass es (Mittelwerts-)Unterschiede bezüglich der einzelnen Fächer gibt.

(2) Die Schüler können ihre individuellen Werte mit den Mittelwerten vergleichen, um zu sehen, ob sie mehr oder weniger positive Emotionen in den drei Fächern erleben als die „durchschnittliche“ Klasse erlebt.

(3) Falls die *Kopiervorlage* öfter eingesetzt wird, können die jeweiligen Mittelwertsverläufe Auskunft über emotionale Veränderungen in der Klasse geben. Die Mittelwerte können z. B. grafisch dargestellt werden, so dass sich bei mehrmaliger Anwendung des Arbeitsblattes ein Emotionsverlauf skizzieren lässt. Selbstverständlich lässt sich mit der *Kopiervorlage* auch das emotionale Erleben von verschiedenen Klassen vergleichen.

(4) Je nach Intention kann es sinnvoll sein, die Schüler ihren Namen auf die *Kopiervorlage* schreiben zu lassen (z. B. wenn im Anschluss darüber gesprochen wird) oder sie anonym ausfüllen zu lassen (z. B. wenn Lehrer verhindern wollen,

dass sozial erwünschte Antworten gegeben werden). Will man zeitliche Verläufe betrachten, aber gleichzeitig Anonymität sichern, kann man natürlich auch mit Kennwörtern arbeiten.

Anmerkung:

¹ Im fortlaufenden Text wird bei Verwendung der männlichen bzw. weiblichen Form jeweils das andere Geschlecht mitgemeint.

Literatur:

Altmann-Pöhl, G. (2003): Warum dürfen wir nicht lernen, was uns interessiert? Sache – Wort – Zahl, 31, H. 51, 50–53.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. und Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Opladen.

Deci, E. L. und Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223–238.

Fölling-Albers, M. und Hartinger, A. (2002): Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In *U. Drews und W. Wallrabenstein* (Hrsg.), Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis (S. 34–51). Frankfurt am Main.

Garlichs, A. (1990): Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen. Frankfurt/Main.

Hartinger, A. (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

Hartinger, A. und Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis. Bad Heilbrunn.

Hartinger, A. und Mörtl-Hafizović, D. (2003): Lehren und Lernen in situiereten Lernbedingungen. In *D. von Reeken* (Hrsg.), Handbuch Methoden im Sachunterricht (S. 254–261). Baltmannsweiler.

Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, 77–86.

Hembree, R. (1988): Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. Review of Educational Research, 58, 47–77.

Killi, U. (2003): Emotionales Erleben im Unterricht in der Grundschule – eine explorative Interviewstudie. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München/Department Psychologie.

Krapp, A. (1999): Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. European Journal of Psychology of Education, 14, 23–40.

Pekrun, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsfor-

schung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, 230–248.

Rost, D. H. und Schermer, F. J. (1998): Leistungsängstlichkeit. In *D. H. Rost* (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 298–303). Weinheim.

Scherer, K. R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotion psychology. Cognition and Emotion, 7, 1–41.

Schiefele, U., Krapp, A. und Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 120–148.

Schieler, S. (2003): Das emotionale Erleben von Schülern im Fach Latein. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München/Department Psychologie.

Titz, W. (2001): Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtskaalen. Münster.

Zeidner, M. (1998): Test Anxiety. The State of the Art. New York.

Anschriften der Autoren:

Dr. Thomas Götz
Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
Universität München (LMU)
Leopoldstr. 13
80802 München
goetz@edupsy.uni-muenchen.de

Dr. Andreas Hartinger
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
Institut für Pädagogik
Universität Regensburg
Universitätsstraße 31
93040 Regensburg
andreas.hartinger@paedagogik.uni-regensburg.de

**Wie fühltest du dich in der letzten
Unterrichtsstunde im Fach ...**

A horizontal line with five vertical tick marks. Above the line are five smiley faces: a sad face, a neutral face, a neutral face, a neutral face, and a happy face. Below the line are five empty circles for marking. The text 'Heimat- und Sachunterricht' is centered below the circles.

Heimat- und Sachunterricht

A horizontal line with five vertical tick marks. Above the line are five smiley faces: a sad face, a neutral face, a neutral face, a neutral face, and a happy face. Below the line are five empty circles for marking. The text 'Deutsch' is centered below the circles.

Deutsch

A horizontal line with five vertical tick marks. Above the line are five smiley faces: a sad face, a neutral face, a neutral face, a neutral face, and a happy face. Below the line are five empty circles for marking. The text 'Mathematik' is centered below the circles.

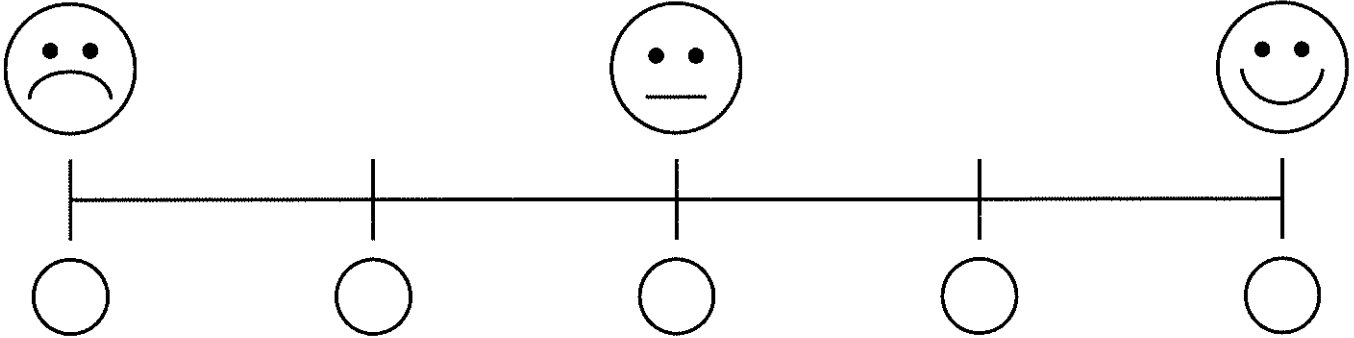
Mathematik

Name: _____

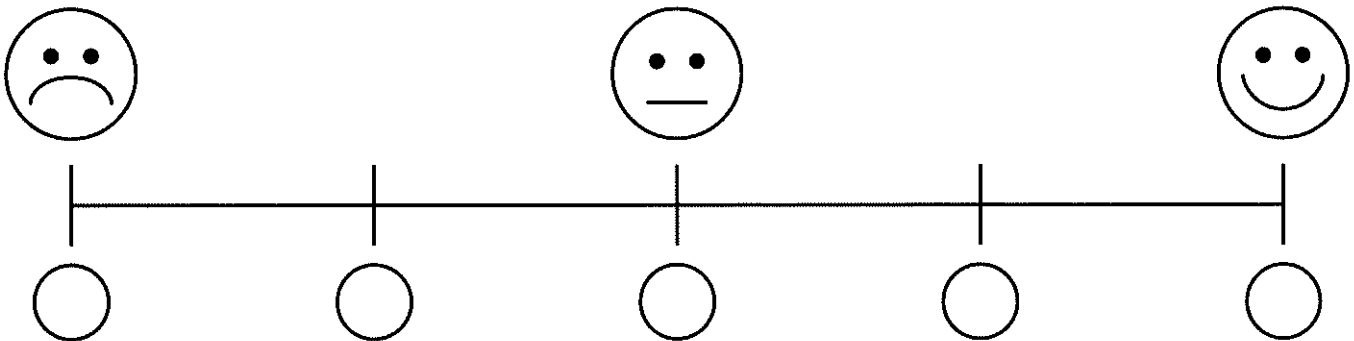
Datum: _____

Klasse: _____

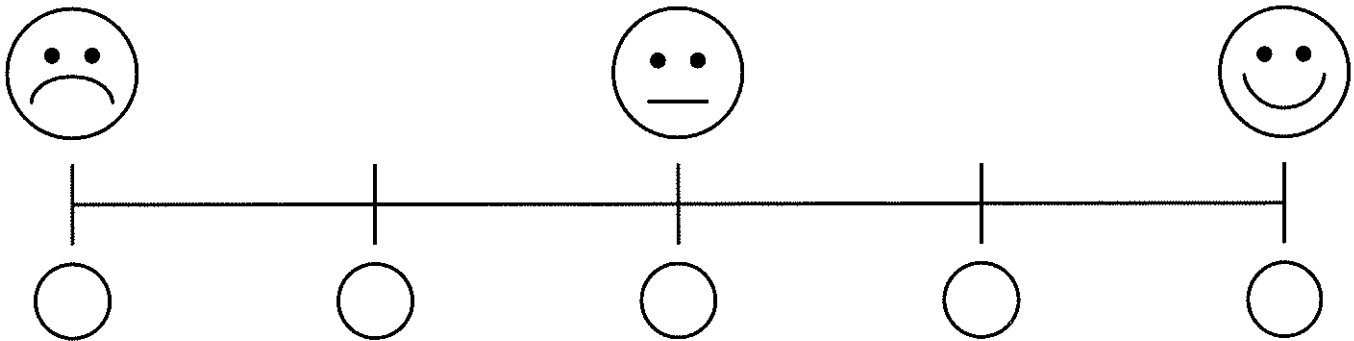
**Wie fühltest du dich in der letzten
Unterrichtsstunde im ...**



Fach _____



Fach _____



Fach _____