Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 70 (1983)
Heft: 15

Artikel: Beziehungsdidaktik, entwickelt auf den Grundlagen von R. Cohn, R. Gordon und C. Rogers

Autor: Bönsch, Manfred

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-536134

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Beziehungsdidaktik, entwickelt auf den Grundlagen von R. Cohn, R. Gordon und C. Rogers

Manfred Bönsch

Das Problemfeld

In der Didaktik-Diskussion der Gegenwart hat sich ein Ansatz etabliert, der in der Regel unter dem Begriff «Kommunikative Didaktik» diskutiert wird (Bönsch, 1979) und davor unter dem Stichwort «Soziales Lernen» besprochen worden war (Bönsch, 1975). Gewissermassen als Gegenschlag zu einem technologischen Unterrichtsverständnis, das Ende der 60er Jahre die Diskussion bestimmte, wurden der Schüler als Person – die Wiederentdeckung des Personalen (Bartels, 1979) – und die Bedeutung des Beziehungsaspektes im Unterricht – der Inhaltsaspekt hatte immer im Vordergrund gestanden – zu besonderen konstituierenden Faktoren der Unterrichtstheorie.
Die Art und Weise des Umgangs miteinander, die Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen, Qualitäten der Kommunikation und der Kooperation, soziale Sensibilität und Handlungsfähigkeit wurden zu zentralen Diskussionspunkten. Und eine der Thesen war, dass in der gemeinsamen Sinnverständigung über die Auswahl und Bearbeitung von Unterrichtsinhalten diese neue Legitimation gewinnen würden. Implizit aber wurde auch angenommen, dass die Beziehungen, in denen jemand steht, für die Entwicklung einer Person wichtiger sind als die Auseinandersetzung mit Inhalten. Der Begriff der Beziehungsdidaktik soll dies vorläufig ausdrücken: weniger das gespeicherte Wissen, die kognitiven Einsichten als vielmehr die Chancen, sich als Person einzubringen, im Umgang mit den anderen als Subjekt Erfahrungen zu machen, werden als wichtig angesehen. Gordon sagt dies ganz deutlich: Für guten Unterricht ist die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung entscheidend, gleichgültig, was Lehrer lehren (Gordon, 1981).

Grundannahmen

Rogers beschreibt sehr eindringlich die Grundannahmen einer Beziehungsdidaktik. Am wichtigsten erscheint das grosse Vertrauen in den Menschen: Schüler streben nach Erfüllung, nach Selbstverwirklichung. Und wenn sie in Kontakt mit für sie relevanten Problemen sind, wollen sie lernen, wollen sie sich entfalten, wollen sie entdecken, etwas meistern, schöpferisch tätig sein und von selbst Disziplin entwikkeln (Rogers, 1974[3]). Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen. Sie sind neugierig. R. Cohn hat den Ansatz für das von ihr entwickelte Konzept der themenzentrierten Interaktion (TZI) noch grundsätzlicher formuliert: Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit und Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz (Allverbundenheit). Das Paradox der Freiheit in Bedingtheit kennzeichnet die menschliche Existenz (Cohn, 1981[5]). Es kommt daher darauf an, die Balance von Autonomie und Interdependenz auf der Basis der Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum in allen menschlichen Beziehungen herzustellen zu versuchen. Bewusstheit und Handlungsfähigkeit sind dafür die entscheidenden Voraussetzungen, die jedes Individuum lernen und dann einbringen muss.
Der grosse Respekt vor dem Individuum, das Vertrauen in seine Kräfte und in seine Lernfähigkeit und die Priorität der zwischenmenschlichen Beziehungen sind die drei entscheidenden Grundannahmen einer Beziehungsdidaktik.

Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen

Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen ist die entscheidende Voraussetzung für das Lernen. Ursprünglichkeit, Echtheit, Wertschätzung, Anerkennung, Vertrauen und Empathie (einfühlendes Verständnis) sind Qualitätsmerkmale. Sie repräsentieren hohe Ansprüche an Lehrer wie Schüler. Ursprünglichkeit und Echtheit sind gegeben, wenn unverstellt durch Mauern, Fassaden, Rollen miteinander kom-

muniziert werden kann. Gefühle wie Einstellungen können gelebt und ausgedrückt werden. Sie verlangen, dass man sich seiner eigenen inneren Gegebenheiten und der der Umwelt bewusst ist und sie verantwortlich aufnimmt. Antipathien und Verstörtheiten können den einzelnen versteinern und die Gruppe unterminieren. Störungen sollten daher nach R. Cohn vorrangig behandelt werden, um sie die Beziehungen nicht bestimmen zu lassen.

Vom Lehrer aus gesehen sind folgende Akzentuierungen für sein Verhalten wichtig: Die Wertschätzung des Lernenden, seiner Gefühle, seiner Meinungen, seiner Person muss sich ausdrücken können in einer Weise, die deutlich macht, dass der Lehrer sich um ihn kümmert, ohne dabei Besitz von ihm zu ergreifen. Sie ist verbunden mit der Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit als einer selbständigen Person, die es wert ist, ihr eigenes Recht zu haben. In dieser Einstellung liegt das schon erwähnte Vertrauen, das die Überzeugung dokumentiert, dass der andere Mensch von Grund auf vertrauenswürdig ist. Es handelt sich um die Hochschätzung des Lernenden als eines unvollkommenen Menschen, der viele Gefühle und viele Entwicklungsmöglichkeiten hat (Rogers, 1979[3]).

Dieses Lehrerverhalten muss vom Schüler als ein Angebot verstanden werden können, selbst Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung, Selbstkontrolle und Selbstbewertung entwikkeln zu können. Das Ziel liegt aber nicht allein in der Gewinnung eines Selbstkonzeptes. Es liegt vielmehr in den Kompetenzen, die jeder einbringen können soll zur Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen: Offenheit und Transparenz, so dass jeder dem anderen gegenüber ehrlich sein kann: Anteilnahme, damit jeder weiss, was er dem anderen bedeutet und umgekehrt er ihm; gegenseitige Abhängigkeit statt einseitiger Abhängigkeit; die nötige Distanz, die jedem erlaubt, Kreativität und Individualität zu entwickeln; gegenseitige Befriedigung der Bedürfnisse.

Unterschiedliche Ausfaltungen

Die bis jetzt ausgeführten Grundlagen können als einheitlich für die sog. Beziehungsdidaktiker gelten. Im weiteren werden unterschiedliche Ausfaltungen der drei Autoren dargestellt.

1. Die Lehrer-Schüler-Konferenz nach Th. Gordon

Gordon hebt am ausgeprägtesten auf die Kultivierung der Beziehungen ab. Während er unter der Überschrift «Die Sprache der Nicht-Annahme» zwölf sog. Strassensperren auf dem Weg zur Kommunikation beschreibt (Befehlen, kommandieren, anordnen – Warnen, drohen – Moralisieren, predigen – Raten, Lösungen oder Vorschläge anbieten – Belehren, Vorträge halten, mit logischen Argumenten kommen – Verurteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen – Beschimpfen, Klischees verwenden, etikettieren – Interpretieren, analysieren, diagnostizieren – Fragen, sondieren, verhören, ins Kreuzverhör nehmen – Zurückziehen, ablenken, sarkastisch sein, aufheitern, zerstreuen), erörtert er dann, warum die «Sprache der Annahme» so wichtig ist. Dabei ist seine Grundannahme, dass das Gespräch heilen und konstruktive Veränderung fördern kann.

Konstruktive Methoden als Hilfe zur Lösung von Problemen sind das passive Zuhören, das die Botschaft vermitteln soll, dass der andere angenommen wird und diesen ermutigt, den Zuhörer immer mehr an seinem Leben teilnehmen zu lassen; bestätigende Reaktionen, die Aufmerksamkeit vermitteln (nicken, lächeln, sich vorbeugen u.a.m.); Botschaften («Türöffner»), die zusätzlich Ermutigung vermitteln; aktives Zuhören, das Verständnis ausdrückt.

Aktives Zuhören ist für Gordon eine sehr zentrale Fähigkeit. Sie hilft dem anderen, mit heftigen Gefühlen fertigzuwerden, sie zu entschärfen, Angst abzubauen, Gefühle als etwas Wichtiges zu betrachten, die Beziehungen zu verbessern. Es soll das Sprechen fördern, Widerstand mindern, unselbständigen Gesprächspartnern helfen, ihre Probleme selbstverantwortlich zu lösen. Gordon meint, dass es Wachstum, Unabhängigkeit, Zuversicht und Selbstvertrauen fördert und ein Weg ist, die Maxime «Lehren ist eine Form des Liebens» Wirklichkeit werden zu lassen.

Für den Lehrer bedeutet dies ein sehr entwikkeltes Verhaltensrepertoire für den Umgang mit Schülern. Besonders im Fall der Konfrontation seien im allgemeinen folgende Botschaften charakteristisch: Lösungsbotschaften, die einem Schüler sagen, wie er sein Verhalten zu modifizieren hat; herabsetzende Botschaften, die den Schüler degradieren, seinen Charakter oder sein Selbstbild in Zweifel ziehen; indirekte

Botschaften, die einen Schüler aufziehen, ihn necken, sarkastisch sind. Besser seien Ich-Botschaften an Stelle von Du-Botschaften, die ehrlich sind, Verletzungen vermeiden, keine negativen Wertungen beinhalten und wahrscheinlich die Bereitschaft erhöhen, sich zu ändern.

Konflikte als Auftreten von Kollisionen und Kämpfen werden von Gordon als notwendig im zwischenmenschlichen Verhalten angesehen. Er führt aus, dass im allgemeinen nach dem Muster von Sieg und Niederlage Konflikte tatsächlich oder scheinbar gelöst werden. Wenn Konflikte auf autoritäre Weise und unter Verwendung von Zwang gelöst werden, sind Unmut oder sogar Feindseligkeit häufige Folgen beim Verlierer, die für die Beziehungen negative Faktoren darstellen. Beim Sieger können Selbstsucht, Allmachtsempfindungen, Missachtung des anderen ebenfalls negative Einstellungen darstellen. Rebellion, Widerstand, Trotz, Vergeltung, Rache, Lügen, Heimlichtuerei, Unterwerfung, Konformismus, Rückzug sind Ausdruck von schlechten Beziehungen.

Gordon schlägt eine Vorgehensweise vor, bei der sich die beteiligten Personen auf der Suche nach einer für beide Teile akzeptablen Lösung zusammenschliessen. Sie stellt sich als Problemlösungsprozess in 6 Stufen dar und kann nur unter Berücksichtigung der früher ausgeführten Grundannahmen funktionieren.

2. Die Themenzentrierte Interaktion nach R. Cohn

Im Unterschied zu Gordon ist bei R. Cohn neben dem Individuum und der Gruppe auch das Thema / der Inhalt ein wichtiger Faktor. Jede Gruppeninteraktion enthält drei Faktoren, die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte: 1. das Ich, die Persönlichkeit, 2. das Wir, die Gruppe, 3. das Es, das Thema. Dieses Dreieck sieht R. Cohn eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und anderen historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten. Die thematische interaktionelle Methode befasst sich mit den Beziehungen der Dreieckspunkte zueinander und ihrer Einbettung in die «Kugel». Die Balance der Dreieckspunkte ist nie vollkommen. Wenn sich eine Gruppe z. B. mit einem Thema sehr akademisch beschäftigt, ist dies nach der TZI nur so lange konstruktiv, als keine Zeichen von Interesselosigkeit in der Gruppe zu beobachten sind, nicht einzelne Teilnehmer als unbeteiligt oder gestört empfunden werden und auch keine anderen generellen Gruppenzerfallssymptome auftauchen. Um diese Balance immer wieder zu erreichen, versucht die TZI Regeln zu vermitteln. Diese beziehen sich vor allem auf die Gestaltung der individuellen Befindlichkeiten – Beziehungsdidaktik – im Wechselspiel mit den Gruppengegebenheiten, um das Streben nach dem Bewusstsein von Autonomie und zwischenmenschlicher Verbundenheit zu fördern. Solche Regeln sind z. B.:

- Versuche, in der Sitzung das zu geben und zu empfangen, was du selbst geben oder empfangen möchtest.
- Sei dein eigener Chairman und bestimme, wann du reden oder schweigen willst und was du sagst.
- Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Du bist nicht allmächtig und nicht ohnmächtig.
- Störungen haben Vorrang, da sie als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstreutheit da sind, ob man das will oder nicht. Sie anzuerkennen, bedeutet, die Wirklichkeit des Menschen anzuerkennen. Unterbrich also das Gespräch, wenn du gelangweilt, ärgerlich oder aus einem anderen Grund unkonzentriert bist. Ein «Abwesender» verliert nicht nur die Möglichkeit der Selbsterfüllung in der Gruppe, sondern bedeutet auch einen Verlust für die ganze Gruppe. Wenn allerdings ein Teilnehmer dauernd Störungen hat, wird sich die Frage stellen, ob nicht eine therapeutische Behandlung sinnvoll wäre.
- Sprich nicht per «man» oder «wir», sondern per «ich». Der einzelne soll die volle Verantwortung für das übernehmen, was er sagt, und nicht persönliche Versteckspiele betreiben.
- Es ist beinahe immer besser, eine persönliche Aussage zu machen, als eine Frage an andere zu stellen. Wenn du aber eine Frage stellst, sage, warum du sie stellst und was sie für dich bedeutet. Wichtig ist, authentisch zu sein.
- Beobachte Signale aus deiner Körpersphäre und beachte Signale dieser Art bei den anderen Teilnehmern. Dies ist ein Gegengewicht gegen die kulturell bedingte Vernachlässi-

gung unserer Körper- und Gefühlswahrnehmung.
- Es darf nie mehr als einer auf einmal reden. Niemand kann mehr als einer Äusserung zur gleichen Zeit zuhören. Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, ist eine Verständigung in Stichworten, über das, was gesagt zu werden beabsichtigt ist, notwendig. Eine solche Kommunikation mindert explosive Bedürfnisse, sich mitzuteilen, und befähigt die Gruppe zu wählen.

3. Zwischenmenschliche Beziehung und Förderung des Lernens nach C. Rogers

Der kritische Leser wird längst registriert haben, dass der Schwerpunkt der Ausführungen sehr pointiert auf der Bearbeitung individueller Verhaltensweisen und zwischenmenschlicher Beziehungen unter Vernachlässigung der inhaltlichen Aspekte liegt. Rogers geht am ausführlichsten auf letztere ein. Den hier nicht zu wiederholenden Ausführungen fügt er solche über die Qualität des angestrebten Lernens und über einige Methoden an.

Der Nachdruck liegt dabei auf Wahl-, Frage-, Entdeckungsmöglichkeiten für Schüler. Sie sollen die Initiative für ihr Lernen übernehmen. Sie sollen Ziele finden und aus einem breiten Angebot von alternativen Möglichkeiten wählen. Dafür sind entscheidende Grundlagen vertrauensvolle Beziehungen untereinander. Menschen besitzen zudem ein natürliches Potential zum Lernen. Sie sind neugierig gegenüber ihrer Welt.

Signifikantes Lernen findet für das Individuum statt, wenn der Lerninhalt von Lernenden als für seine Zwecke relevant wahrgenommen wird. Ein Mensch lernt in belangvoller Weise jene Dinge, die für ihn mit der Erhaltung oder mit der Entfaltung seines Selbst verbunden sind. Lernen, das in der eigenen Vorstellung als eine Veränderung in der Organisation des Selbst erscheint, wird als bedrohlich empfunden und hat die Tendenz, Widerstand hervorzurufen. Wenn die Bedrohung des Selbst gering oder nicht vorhanden ist, kann der Lernprozess besser voranschreiten. Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozess verantwortlich mitbestimmt. Unabhängigkeit, Kreativität und Selbstvertrauen werden gefördert, wenn Selbstkritik und Selbstbeurteilung von grundlegender Bedeutung sind, während Fremdbestimmung zweitrangigen Charakter hat.

Methodische Hinweise sind folgender Art:
- Wenn selbstinitiiertes Lernen eintreten soll, scheint es wesentlich zu sein, dass der einzelne auf ein Problem stösst, das für ihn tatsächlich wichtig ist.
- Dann ist es wichtig, dass der Lehrer alle möglichen Hilfsquellen beschafft, die der Bearbeitung des Problems dienlich sein können (Bücher, Texte, Werkzeuge, Filme ebenso wie Menschen, die etwas wissen und können).
- Die Verwendung von Verträgen ist eine Möglichkeit, freiheitliche Atmosphäre mit Sicherheit und Verantwortung zu verbinden. Der Lernende kann sich ein Ziel setzen und planen, was er tun will; der Lehrende bekommt Sicherheiten in der Verabredung und Zielerreichung.
- Da es nicht sinnvoll erscheint, jemandem Freiheit aufzudrängen, die er nicht will, wird es gut sein, eine Gruppe in eigener Verantwortung lernen zu lassen, eine andere in konventioneller Weise zu führen und zu unterrichten.
- Ganz entscheidend sind die Moderatorfunktionen des Lehrenden. Er muss eine Ausgangsstimmung schaffen, die Freiheit und Verantwortung bewusstmacht. Er muss helfen, die Ziele der einzelnen Mitglieder der Klasse ans Licht zu bringen und abzuklären. Er muss Vertrauen in den Lernenden und sein Interesse für signifikantes Lernen deutlich machen. Er muss Hilfen zur Verfügung stellen und die Arbeit mitorganisieren. Sein Selbstverständnis ist das eines Hilfsmittels, das die Gruppen benutzen können. Wenn sich die Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung festigt, kann er sich zunehmend als Mitlernender verstehen. Er ergreift auch Initiativen, er bringt sich persönlich ein, bemüht sich aber gleichzeitig, seine Grenzen zu erkennen und zu akzeptieren. Dabei muss er hellhörig sein gegenüber tiefen und starken Gefühlen wie intellektuellen Bedürfnissen.

Zusammenfassung und Perspektiven

Einerseits drückt sich im Ansatz der Beziehungsdidaktik eine alte pädagogische Grundfrage neu aus: die Frage nach dem pädagogischen Bezug, der als konstituierend für Erzie-

hungs- und Lernverhältnisse angesehen werden muss (Schnitzer, 1983). Andererseits qualifiziert er diesen Bezug in einer besonderen Weise. Der Schüler, der Lernende wird nicht als Objekt verstanden, das von einem pädagogisch Verantwortlichen in Prozesse des Lernens verwickelt wird, aus denen es als geformte Persönlichkeit hervorgehen wird. Der Lernende wird prinzipiell als Subjekt verstanden, dessen Intentionen und Empfindungen von vornherein und jederzeit konstituierend für die zwischenmenschlichen Beziehungen sind. Dies bedeutet folgerichtig, dass sich aus diesen Beziehungen die eigentlich pädagogischen Qualitäten ergeben müssen. Lehr- und Lerninhalte sind nicht durch Institution und Fachkompetenz von Lehrern vorgegeben. Sie werden im Austausch zwischen den Beteiligten erstehen und Lernrelevanz gewinnen. Dies verändert die Lehrerrolle und dies verstärkt die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen bis hin zu dem Punkt, dass der Gestaltung dieser Beziehungen die alleinige Bedeutung zugeschrieben wird. Da erhebt sich dann die Frage, welche Rolle der den Inhalten innewohnenden Bildungsrelevanz noch zukommen kann. Entstehen Sinn, Relevanz, Interesse nur über personenbestimmte Verhältnisse oder muss die Beziehungsdidaktik die Frage nach der eigenständigen Relevanz von Inhalten, die Bedeutung des Themas nach R. Cohn, erst noch entdecken? Erwachsen Autonomie, Verantwortung, Kompetenz nur in der Mitgestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen oder auch in der Auseinandersetzung mit Inhalten, Disziplinen und ihrem Wissen? Die Frage mag als zugespitzt erscheinen. Die Antworten aber sind für die Weiterentwicklung der Didaktik entscheidend.

Literatur (Auswahl)

D. Baacke: Kommunikation und Kompetenz, München, 1973.
K. Bartels: Die personale Dimension im Unterricht. Ihre Vernachlässigung und kritische Wiederentdekkung in den modernen Unterrichtstheorien, in: Die Deutsche Schule, 1979, S. 6–18.
M. Bönsch: Bedingungen und Dimensionen sozialen Lernens in der Sekundarstufe I, Essen, 1975.
M. Bönsch: Kommunikative Didaktik, in: Pädagogische Welt, 1979, S. 437–443.
R. Cohn: Stil und Geist der Thema-orientierten interaktionellen Methode, in: Handbuch der Ehe-, Familien- und Gruppentherapie, Bd. 3, München, 1973.
R. C. Cohn: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart, 1981[5].
G. Dennison: Lernen und Freiheit, Frankfurt/M., 1976.
Th. Gordon: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind, Hamburg, 1972.
Th. Gordon: Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst, Reinbek, 1981.
J. Holt: Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung, Ravensburg, 1974.
H. Kohl: Antiautoritärer Unterricht in der Schule von morgen, Reinbek, 1970.
C. Rogers: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart, 1973.
C. R. Rogers: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, München, 1979[3].
A. Schnitzer (Hrsg.): Der pädagogische Bezug – Grundprobleme schulischer Erziehung, München, 1983.
K. W. Vopel: Zur Theorie der themenzentrierten interaktionellen Methode, in: Genser u.a.: Lernen in der Gruppe, Hamburg, 1972.

Ihr Musikhaus für

MUSIKNOTEN
MUSIKBÜCHER
BLOCKFLÖTEN
ORFF-INSTRUMENTE
INSTRUMENTEN-ZUBEHÖR
PIANO- UND FLÜGEL-SERVICE

Müller & Schade AG

Kramgasse 50, 3011 Bern

Telefon 031 22 16 91

Montag geschlossen

Prompter Postversand