

Entrenched: The First World War as Experienced and Commemorated in Britain and Germany (Part II: Sustaining the War). Eine bilinguale Einheit für Klasse 8/9

Dr. Jan Kulok, Stuttgart



New recruits in Exeter, UK (1914)



Young German soldiers leaving Osnabrück for war (1914)

Die 1914 von H. G. Wells getätigte Aussage, der Erste Weltkrieg sei „*the war that will end war*“, war voreilig. *The Great War* sollte leider nur der furchtbare Auftakt eines anstrengenden 20. Jahrhunderts sein, und als er nach zuvor unvorstellbarem Blutvergießen endete, war er für die Überlebenden noch lange nicht vorbei: denn er hatte weiter sowohl in den individuellen als auch in den kollektiven Erinnerungen und brachte komplexe Gedenkkulturen hervor. Die Kriegserlebnisse und die Erinnerungen daran sollten auf nationaler wie internationaler Ebene gewaltig politische, soziale und kulturelle Folgen haben.

In dieser zweiteiligen Einheit können Schülerinnen und Schüler den Ersten Weltkrieg, dessen Wirkung auf die vor ihm erfassten Menschen sowie deren Reaktionen auf diese für sie traumatischen Erlebnisse durch eine Vielzahl unterschiedlicher Quellenmaterialien kennenlernen, sich aktiv und kreativ damit auseinandersetzen und abschließend ihre eigenen Erkenntnisse zum Ausdruck bringen. Durch den Einsatz von britischem und deutschem Quellenmaterial, welches kulturelle Vergleiche ermöglichen möchte, soll – ansatzweise – der internationale und interkulturelle Charakter des Konflikts deutlich werden.

Klassenstufe: 8/9

Dauer: 6 Stunden (Teil 1), 2 Stunden (Teil 2); flexibel zu kürzen oder zu verlängern

Bereich: Zeitgeschichte, Erster Weltkrieg 1914–1918, Geschichte Deutschlands und Großbritanniens

Kompetenzen:

- Primärtextquellen (z. B. Feldpostbriefen) und Bildmaterial (z. B. Fotos, Gemälde) Informationen entnehmen und diese analysieren
- Ausstellungsmaterial beschreiben, vergleichen und beurteilen
- Quellentexte mit Historikermeinungen vergleichen und beurteilen
- Unterschiede zwischen der Mobilisierung der Bevölkerungen Großbritanniens und Deutschlands bzw. Österreich-Ungarns erläutern
- Unterschiede zwischen dem britischen und dem deutschen bzw. österreichisch-ungarischen Kriegsalltag erläutern

Einführung und fachlicher Hintergrund

Dies ist der zweite Teil einer bilingualen und interkulturell angelegten Einheit zur **Pluralität britischer und deutscher Weltkriegserfahrungen** und die daran anknüpfende, diese weiterentwickelnde oder auch gänzlich überformende **Gedenkkultur** des Ersten Weltkriegs. Der erste Teil war den *visions of war* gewidmet. Es ging darin um den Kriegsausbruch und -verlauf sowie dann vor allem um die den Krieg und die Erinnerung sowohl in Deutschland als auch Großbritannien stark prägenden Grabenkämpfe und Materialschlachten in Belgien und Frankreich. Es wurde betrachtet, wie diese Extremsituationen von den Zeitgenossen in privaten Dokumenten, aber auch in künstlerischen Formen verarbeitet wurden. So wurden beispielsweise auch Gemälde und literarische Texte wie Aspekte der Fantasy-Geschichten des von seinen Kriegserfahrungen nachhaltig erschütterten J.R.R. Tolkien analysiert. Abschließend wurde auf die Gedenkkultur im *British Empire* und im geschlagenen Deutschland eingegangen, die immer wie Besiegte fast gleichermaßen verstört zeigt.

Im zweiten Teil geht es um *sustaining the war*. Wie wurde in Großbritannien, wie in Deutschland bzw. Österreich-Ungarn für den Krieg 1914 mobilisiert, wie die Länder und ihre Gesellschaften über harte Kriegsjahre hinweg „mobilisiert“ gehalten? Der britische Historiker Kenneth O. Morgan schreibt: *“A major factor for the widespread popularity of the war – and also in its subsequent bitter unpopularity – was the involvement of the whole population and the entire social and economic fabric in total war.”* (Morgan: 1995). In bisher kaum dagewesener Weise wurde die Heimat, *the home front*, für den Kriegseinsatz verpflichtet. Politisch, finanziell und vor allem auch moralisch. Die Bevölkerungen ließen dies geschehen, wie ebenfalls britische Historiker Michael Howard anmerkt: *“[The belligerent peoples] not only endured the huge military losses but accepted without complaint the increasing controls and hardships demanded by the conduct of the war.”* (Howard: 2002). Die Schülerinnen und Schüler¹ werden in diesem zweiten Teil den vielfältigen Gründen für dieses Verhalten nachgehen.

Auch in **Deutschland** (ebenso in Österreich) wurden dem Ersten Weltkrieg seit 2014 viele **Sonderausstellungen** (z. B. in Wien, Berlin, London, Stuttgart), Programme, Filme und Projekte gewidmet. Aber man mag in Großbritannien in Bezug auf den Ersten Weltkrieg ein noch größeres Interesse als in Deutschland erkennen. Der Historiker Ross Wilson attestiert den Briten im Hinblick auf den *Great War* sogar ein anhaltendes *historical trauma* (Wilson: 2015), welches bis heute den gesellschaftlichen, medialen und politischen Diskurs im Lande nachhaltig prägt. An diesem Unterschied zwischen der britischen und deutschen Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg kann der bilinguale Geschichtsunterricht ansetzen. In ihm gehören Alteritätserfahrung und interkulturelles historisches Lernen in gewisser Weise zum „Kerngeschäft“. Aber gerade in Bezug auf den Ersten Weltkrieg, in dem zwar beide Nationen einander bekämpften, jedoch diese Gegnerschaft paradoxerweise auch verbindende gemeinsame Erfahrungen und Erinnerungen erzeugte, andererseits es aber durchaus auch mitunter große Unterschiede im Erleben des Krieges gab, lässt sich exemplarisch lernen, wie Erinnerungsorte (im Sinne von Pierre Noras Konzept *lieux de mémoire* materieller und immaterieller Art) entstanden und fortgesetzt gepflegt werden.

In der in zwei Teilen vorliegenden Einheit können Schüler dem Ersten Weltkrieg u.a. anhand von Objekten aus den Denkmäusstellungen der letzten Jahre nachspüren. Sie werden den Krieg durch britische und deutsche Brillen sehen. Manchmal mag sich auch herausstellen, dass Briten und Deutsche durch dieselbe Brille blicken. Insofern kann diese Einheit auch eine Einführung in die vergleichende Geschichtsforschung sein. Natürlich kann kein Anspruch auf irgendwelche Vollständigkeit erhoben werden. Aber darin ähneln sich Schulunterricht und Erinnerungskulturen: Sie bleiben immer – immer selektiv.

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur „Schüler“ verwendet.

Didaktisch-methodisches Konzept

Für welche Lerngruppen ist die Reihe konzipiert und wie lässt sie sich in die Bildungspläne einordnen?

Die Einheit ist sprachlich und inhaltlich für eine **8.** und ggf. für eine **9. bilingualen Klasse** konzipiert (vgl. z. B. Bildungsplan Baden-Württemberg 2016, Geschichte, 3.2.6 Imperialismus und Erster Weltkrieg – europäisches Machtstreben und Epochenwende).

Wo liegen die inhaltlichen Schwerpunkte der Einheit?

Die Einheit versucht, einen annähernd repräsentativen Eindruck zu vermitteln, wie die Mehrheit der Briten und Deutschen den Ersten Weltkrieg erlebt hat und wie diese Erlebnisse und die Erinnerungen daran in die jeweilige Erinnerungs- und Gedenkkulturen Eingang gefunden haben. Insofern lag im ersten Teil der Fokus auf den Materialschlachten der Westfront und im zweiten Teil auf der **Mobilisierung der Bevölkerung im Jahr 1914** und auf der **Heimfront**. Er liegt aber ebenso auf dem Vergleich zwischen den beiden Ländern, die hier stellvertretend für die Mittelmächte und die Entente-Mächte stehen. Inhaltlich wäre ein Vorwissen der Schülerinnen und Schüler über die Epoche des Imperialismus und über das wilhelminische Deutschland hilfreich. Aber die Texte an den Anfängen der ersten beiden Stunden des ersten Teils versuchen den historischen Kontext soweit ausreichend aufzuzeigen, dass die Einheit auch modular ohne direkte Einbettung in den chronologischen Durchgang durch die deutsche und europäische Geschichte unterrichtet werden könnte.

Wie vermittele ich das Thema in der Fremdsprache?

Sprachlich werden drei bis vier Jahre gymnasialer Englischunterricht und ein bis zwei Jahre bilingualer Sachfachunterricht vorausgesetzt. Der Einheit ist ein **Vokabelverzeichnis** beigelegt, das während der Stunden als Lexikon eingesetzt werden kann. Es ist ferner auch als Lernwortschatz einsetzbar. Darüber hinaus ist jeder **Quellentext annotiert**. Dort werden jeweils die Vokabeln angegeben, die den Wortschatz der Lernenden bereichern dürften und nicht bereits in den Annotationen der Einheit aufgeführt sind. Die **Texte sind unterschiedlichen Niveaus**. Anspruchsvollere Texte können ein Angebot für die sprachlich begabten Schüler sein. Für die sprachlich weniger Wendigen der Lerngruppe finden sich auch leichtere und kürzere Texte und viel visuelles Material.

Welche kompetenzorientierten Lernziele verfolgt die Reihe?

Alle Stunden verfolgen mit **Operatoren** formulierte kompetenzorientierte Ziele. Gleichfalls sind die meisten Aufgaben mithilfe (gängiger) Operatoren gestellt. In besonderer Weise werden vor allem durch den angeregten Gebrauch der Operatoren „vergleichen“ die **Reflexions- und Orientierungskompetenz** im interkulturellen Kontext geschult. Ferner wird die **Fragekompetenz**, speziell **Hypothesenbildung** trainiert, wobei oft die eingangs von Lernenden gebildeten (und begründeten) Hypothesen dann durch das zu studierende Quellenmaterial Bestätigung oder eben ggf. eine Modifizierung erfahren.

Wie ist die Reihe aufgebaut und wie kann sie eingesetzt werden?

Es kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Quellen zum Einsatz, welche bisweilen durch direkt passende Verweise auf weiteres im Internet abrufbares Quellenmaterial ergänzt wird, womit sich die Lernenden in verschiedenen Sozialformen sowohl analytisch als auch in Ansätzen kreativ auseinandersetzen. Es wird von einem **erweiterten Quellenbegriff** ausgegangen, der neben schriftlichen Texten auch jeglicher Art, aber auch materielle Objekte umfasst. Die Textgattungen sind sehr unterschiedlicher Art und reichen von Historikertexten über Briefe, Propagandaplakatslogans zu Gedichten.

Zur Umsetzung glauben die Stundenkonzeptionen sowohl in Teil 1 als auch Teil 2 einen von der Lehrkraft geleiteten Unterricht. Die die Stundenfrage entwickelnden Einführungstexte können als Einstieg genutzt werden und die Lehrkraft wählt die ihr für die Beantwortung der Einstiegsfrage sinnvoll erscheinenden Aufgaben aus und moderiert die sich an die Bearbeitung anschließenden Diskussionen bzw. Ergebnissicherungsphasen. Zum anderen lassen sich jedoch einzelne Stunden (oder vielleicht sogar auch die ganze Einheit) gänzlich in Schülerhände legen.

Des Weiteren wäre es möglich, auch nur das Material einzelner Stunden **modular einzusetzen**, z. B. in Vertretungsstunden. Zwar bauen die Stunden aufeinander auf und es finden sich zwischen ihnen zahlreiche Verbindungen, aber jede Stunde könnte auch einzeln stehen und bekommt dann **Modulcharakter**. Wenn man Teil 1 und Teil 2 geschlossen unterrichten möchte, böte es sich an, die 1. Stunde aus Teil 2 nach der 2. Stunde von Teil 1 zu unterrichten und die 2. Stunde aus Teil 2 nach der 5. Stunde von Teil 1.

Innerhalb der Stunden befinden sich Aufgaben unterschiedlicher Niveaus und unterschiedlicher Materialien. Dies erlaubt der Lehrkraft oder auch den Schülern selbst **Differenzierung** nach Interesse, Motivation und Können. Viele Material- und Aufgabenangebote sind alternativ.

Medienhinweise

Zur allgemeinen vorbereitenden Lektüre eignen sich:

Adie, Katie. *Fighting on the Home Front: the legacy of women in World War One* (London: Hodder & Stoughton, 2013).

Berghahn, Volker. *Der Erste Weltkrieg* (München: Beck, 2003).

Coetzee, Frans (ed.). *Authority, Identity and the Social History of the Great War* (Providence, RI: Berghahn Books, 1995).

Ferguson, Neil. *The Pity of War* (London: Allen Lane, 1998).

Gregory, Adrian. *The Last Great War: British society and the First World War* (Cambridge: Cambridge University Press, 2008).

Hagemann, Karen (Hrsg.). *Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege* (Frankfurt a. M.: Campus, 2002).

Herwig, Holger H. *The First World War and Austria-Hungary 1914–1918* (London: Arnold, 1997).

Howard, Michael. *The First World War: a very short introduction* (Oxford: Oxford University Press, 2002).

Kenneth O. Morgan, "The Twentieth Century" in: Kenneth O. Morgan (ed.), *The Oxford Illustrated History of Britain* (Oxford: Oxford University Press, 1984 / 1995), p. 257.

Kershaw, Ian. *To Hell And Back: Europe 1914-1949* (London: Allen Lane / Penguin, 2015 / 2016).

LWL-Institut für westfälische Regionalgeschichte (Hrsg.). *Zeugnisse von der Heimatfront: Westfalen 1914 bis 1918* (Münster: LIT, 2016).

Mommsen, Wolfgang J. *Der Erste Weltkrieg: Anfang vom Ende des bürgerlichen Zeitalters* (Frankfurt a. M.: Fischer, 2004).

Pope, Rex. *War and Society in Britain 1899-1948* (London: Longman, 1991).

Richards, Anthony. *Their Own Words: untold stories of the First World War* (London: Imperial War Museum, 2016).

Van Emden, Richard. *All Quiet on the Home Front: an oral history of life in Britain during the First World War* (Barnsley: Pen & Sword Military, 2017).

Britische Schulbücher zum Material zum Ersten Weltkrieg

Demarco, Neil. *Britain and the Great War* (Oxford: Oxford University Press, 1992).

Levi, Sebastián. *The Twentieth Century World: war, revolution and technology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

Wilkes, Aaron. *Technology, War and Independence 1901 – Present-Day* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

Hinweise auf hilfreiche und (hoffentlich) verlässliche Internetseiten und den Einsatz von Filmmaterial finden sich direkt in den Erläuterungen zu den einzelnen Stunden.

Verlaufsübersicht zur Reihe

- 1. Stunde:** "Line up boys": British volunteers and German draftees
- 2. Stunde:** The war at home: examples of how the war was experienced at the home front

Verlaufsübersicht zu den Stunden

- 1. Stunde:** "Line up boys": British volunteers and German draftees

Material	Skills-based activities
M 1	extracting information from an introductory text
M 2	analysing British recruitment posters
M 3	analysing British recruitment-related objects
M 4	explaining the motivation of British recruits based on comparing a historian's text and a poster
M 5	analysing a poem
M 6	extracting information from an historian's text
M 7	analysing and comparing German and Austro-Hungarian wartime diary entries
M 8	characterising and comparing uniforms
Additional material	extracting information from a documentary

- 2. Stunde:** The war at home: examples of how the war was experienced at the home front

Material	Skills-based activities
M 9	characterising life at the home front
M 10	comparing the living conditions of German and British civilians in WW1; extracting information from a documentary
M 11	describing and assessing children's and teenagers' wartime experiences

Materialübersicht

1. Stunde:		“Line up boys”: British volunteers and German draftees
M 1	(Tx)	British volunteers and German draftees – introductory text
M 2	(Fo)	British recruitment posters
M 3	(Bi)	What about those men who did not join the military?
M 4	(Bi/Tx)	Join the team!
M 5	(Tx)	Why not have conscription? – An extract from some lyrics – “Bobby” Burns against conscription, 11 February 1917
M 6	(Tx)	The motivation of British soldiers to go to war
M 7	(Tx)	Extracts from German wartime diaries
M 8	(Bi/Fi)	Dressing up for war
2. Stunde:		The war at home: examples of how the war was experienced at the home front
M 9	(Bi)	Everyday life in Britain and the Central Powers Germany and Austria-Hungary in the years 1914–1918
M 10	(Tx)	Comparing the living conditions of German and British civilians in WW1
M 11	(Bi)	Children in WW1 in Britain, Germany and Austria-Hungary

Ab: Arbeitsblatt – **Bi:** Bildimpuls – **Fi:** Film(sequenz) – **Fo:** Folie – **Tx:** Text

M 1 British volunteers and German draftees – introductory text

When the war started in August 1914, men across Europe exchanged their civilian clothes for uniforms, left their families and went to war. The British historian A. J. P. Taylor once wrote about the First World War: "All the peoples fought for defence, or so they imagined."¹

They felt that their reason to go to war was just – a war of which they hoped that it would be "over by Christmas". It was not. Hopes of quick victory were dashed. The soldiers and those back at home had to settle into what was going to be a long war. There has been quite some discussion among historians how much support there was for the war among the Austro-Hungarian, British, French, German and Russian populations. There are certainly photographs that seem to show people's enthusiasm for the war. However, there are also diary entries and letters full of doubts and uncertainty.

In 1914, Germany – like Austria-Hungary, France and Russia – had a conscription (or draft) system. In this system, also in peacetime, young men were called up to do between 1–3 years of military service. They were trained to be ready for a war. So, when the war started, Germany called up its trained soldiers, mostly men aged 18–42. There were some volunteers, but these were people younger or older than the conscription age.

In Britain, this was different because in 1914 there was no conscription system. There was only a relatively small regular army of professional soldiers. If the war was going to last longer, the army would need volunteers. In fact, there were many volunteers. Civilian young people who knew one another from school, university or the workplace joined the army together. This is why the army was often called "the pals' army" (a "pal" = friend). It was also called "Kitchener's army" after Field Marshal Horatio Herbert Kitchener who was responsible for this mass recruitment. Their uniforms were called "Kitchener blue" because, as there were so many volunteers and not enough regular khaki uniforms, they at first got blue fire-brigade uniforms.

The volunteers received only several months of training before they were sent to the front line. Their officers were often young and without any battle experience. They were often students from public schools and universities. Some had had military training in their free time before, but they were certainly ill prepared for what was to happen. Not before 1916 did the British government introduce conscription. In this lesson you will look at what made so many volunteers join the army and compare their motivation with that of young German soldiers.

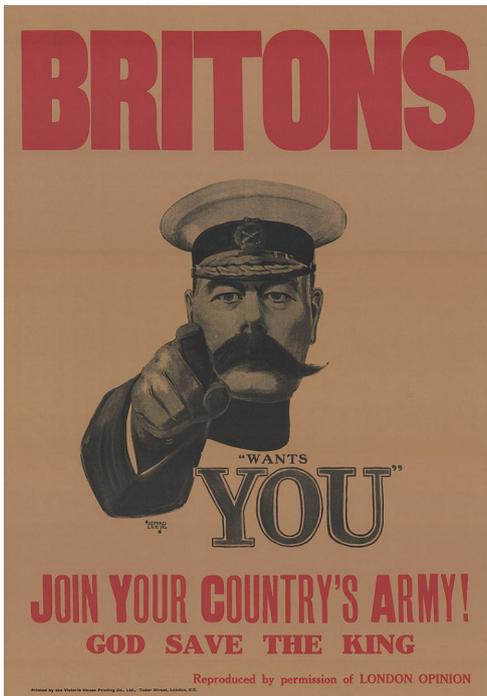
Task: Read the introductory text.

Annotations

1 A. J. P. Taylor, *From Trazjevo to Verdun* (London: Thames and Hudson, 1966), p. 23.

M 2 British recruitment posters

A)



B)



C)



D)



© Fotos B)–D): Jan Kulok

Plaque of Field Marshal H.H. Kitchener (1914); **B)–D)** Recruitment posters (~1914–1915), National Museums Northern Ireland, Belfast (2014)

Tasks: Work in groups of five.

1. Take one of the recruitment posters each and analyse it.
2. Present your poster and your analysis to the other students of your group.
3. Classify the posters according to the categories "message", "target groups" and "possible impact".

M 10 Comparing the living conditions of German and British civilians in WW1

M 10A: The situation in Germany

[...] Germans in all walks of life soon felt the effects of what they called the British “hungry blockade”. [In 1914] its foreign trade collapsed almost overnight, falling from \$5.9 billion in 1913 to a mere \$200 million by 1917. [...] Domestic² production had to take up the slack.³ [...]

As wheat production fell from 4.4 million tons in 1913 to 2.5 million by 1918, per capita consumption of potatoes leaped from 7 660 g. to 21 800 per month. Conversely⁴, by 1916-17 that of meat had fallen to 31 per cent, of butter to 22, and of vegetables to 14. Milk was restricted to infants⁵ and small children as output fell from 24 to 9 million litres between 1914 and 1918. After the introduction of rationing⁶ in 1916, a weekly entitlement⁷ for a German adult consisted of 160 to 220 g. of flour, 120 g. of fish, 100 to 250 g. of meat, 60 to 75 g. of fats, 200 g. of sugar, 270 g. of jam and artificial honey “spread”, 0.5 litres of milk, and one egg (when available). Even these rations, already below subsistence⁸ level, often were not available on the open market. The black market thrived⁹ for those able to barter¹⁰ clothing, coal, and jewels for food. [...]

By 1918 one-half of all egg, meat, and fruit production, one-third of butter, and one-seventh of the grain, flour, and potato supply passed through the black market at prices often 10 times the pre-war level. The black market by 1917 was beyond the reach of most servants¹¹, clerks¹², and rentiers¹²; by 1918 also of most industrial workers. The government’s failure to suppress the black market demoralized¹³ countless otherwise loyal Germans. [...]

Censors¹⁴ in the summer of 1916 intercepted¹⁵ a letter by Lisa Dorstewitz of Leipzig to her brother in Britain, wherein she described everyday life in Saxony. The food supply had become “horrendous” and civil war appeared in the offing¹⁶. “No one has money anymore, in any case one cannot buy anything with it.” The state doled out¹⁷ every bite to eat; ration cards were all-decision. Dorstewitz received a daily ration of 1 lb¹⁸ of potatoes; and weekly rations of 2 lbs of bread and 400 g. of flour, one-quarter lb of sugar and an equal amount of salt, and one sixteenth of a lb of butter. Infants received 100 g. of milk per week. Infants and children under the age of 2 received one-quarter litre of milk per day. Cheese [...] disappeared in November 1915, vegetables had been unavailable for a year, and meat was limited to 500 g. per week. Eggs, restricted to two a week, cost 30 pennies each (up from 8 before 1914). Dorstewitz had lost 37 lbs since August 1915. The censors filed¹⁹ the confiscated letter under the rubric “German activity”. [...]

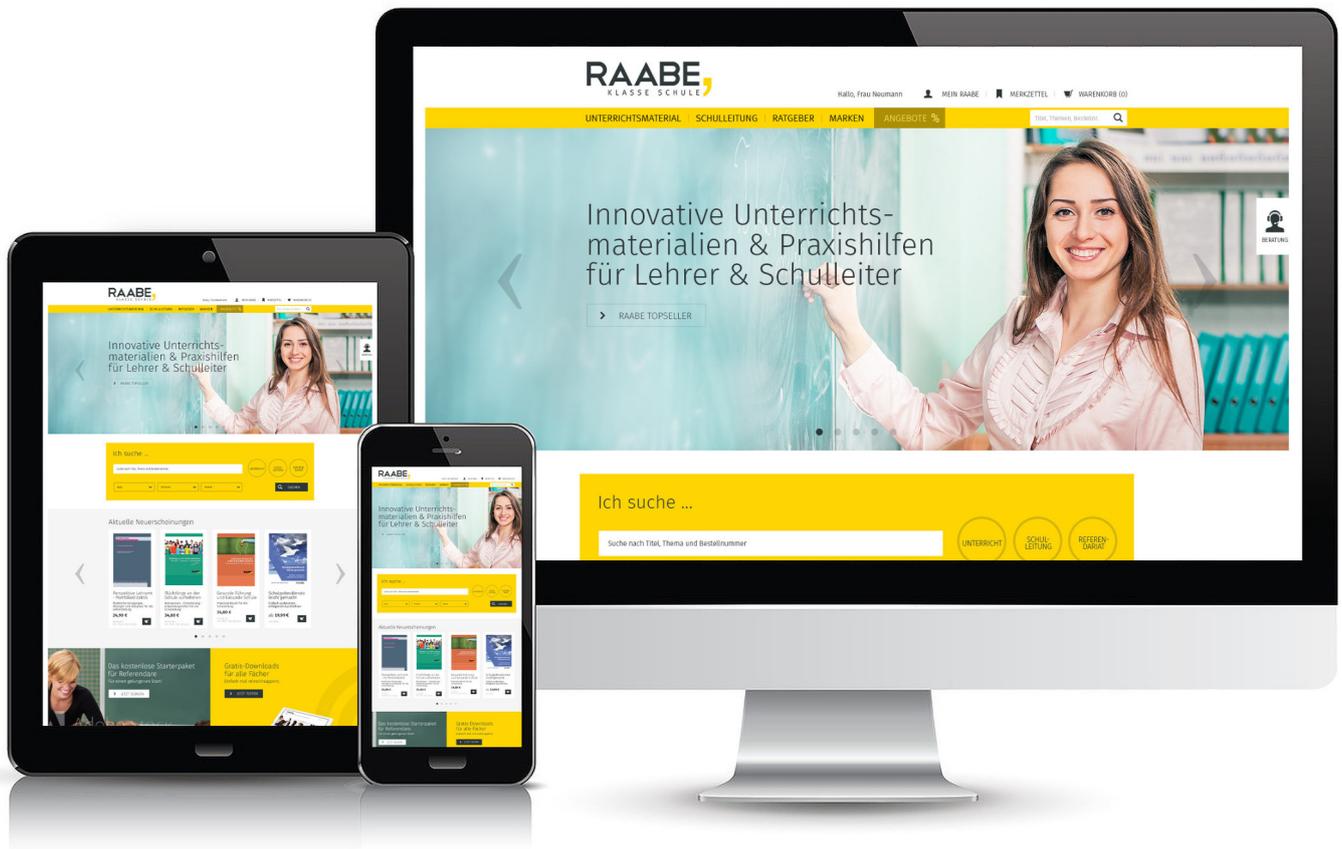
The dismal²⁰ harvest of autumn 1916 ushered in the so-called “turnip winter” of 1916–17. Heavy rains, an early frost, and a shortage of field hands²² reduced the potato harvest by 50 per cent to just 25 million tons. Turnips, whether boiled, baked, or dried, became the national staple²³. The *Kohlrübe* was a stringy, coarse²⁴ root crop, tasteless and bland at the best of times. [...]. The writer Ernst Glaeser [1902–1963] noted that the “turnip winter” had brought the war home. “Hunger destroyed our solidarity; the children stole each other’s rations. [...] Soon the women who stood in pallid²⁷ queues before shops spoke more about their children’s hunger than about the death of their husbands.” What Glaeser termed “a new front” had been created. Its battles were fought by thousands of women against an army of police. [...]

Source: Holger Klein, *The First World War: Germany and Austria-Hungary 1914–1918*. London: Arnold, 1997. pp. 288–292.

Annotations

1 **male**: blossmännlein – 2 **domestic**: hier: inländisch – 3 **to take up the slack (idiom)**: hier: einspringen – 4 **conversely**: im Gegensatz dazu – 5 **infant**: young child – 6 **to ration sth.**: rationieren – 7 **entitlement**: Anspruch – 8 **subsistence**: Erhalt, Unterhalt – 9 **to thrive**: gedeihen – 10 **to barter**: tauschen – 11 **civil servant**: Beamte/-r – 12 **rentier**: Pensionist/-in, Rentner/-in – 13 **to demoralize so.**: demoralisieren, entmutigen – 14 **censor**: Zensor/-in – 15 **to intercept sth.**: etw. abfangen – 16 **to be in the offing (idom)**: in der Luft liegen – 17 **to dole out**: ausgeben – 18 **lb (short for “pound”)**: Pfund – 19 **to file sth.**: etw. abheften – 20 **dismal**: schlecht – 21 **to usher in**: hier: einleiten – 22 **field hand**: field worker – 23 **staple**: Grundnahrungsmittel – 24 **coarse**: grob, roh – 25 **nauseous**: widerlich, ekelhaft – 26 **concoction**: Gebräu – 27 **pallid**: bleich

Der RAABE Webshop: Schnell, übersichtlich, sicher!



Wir bieten Ihnen:



Schnelle und intuitive Produktsuche



Übersichtliches Kundenkonto



Komfortable Nutzung über
Computer, Tablet und Smartphone



Höhere Sicherheit durch
SSL-Verschlüsselung

Mehr unter: www.raabe.de