

utb.

Lothar Böhnisch

Soziale Theorie der Schule



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto
facultas · Wien
Wilhelm Fink · Paderborn
A. Francke Verlag · Tübingen
Haupt Verlag · Bern
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn
Mohr Siebeck · Tübingen
Ernst Reinhardt Verlag · München
Ferdinand Schöningh · Paderborn
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlag · München
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
Waxmann · Münster · New York
wbv Publikation · Bielefeld

Lothar Böhnisch

Dr. ser. soz. habil. Diplom-Soziologe, war bis 2009 Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden. Er lehrt z.Zt. Soziologie an der Freien Universität Bozen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Pädagogische Soziologie, Sozialisationsforschung, Geschlechterforschung mit dem Schwerpunkt „Männlichkeiten“.

Lothar Böhnisch

Soziale Theorie der Schule

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter www.utb-shop.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2019.Kk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © geralt / pixabay.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 5156

ISBN 978-3-8252-5156-7

Inhalt

Eröffnungen	7
Die soziale Durchdringung der modernen Schule –	
Die heutige Erzählung	10
1 Das konflikttheoretische Modell	13
1.1 Die gesellschaftliche Rückbindung	13
1.2 Die konflikttheoretischen Zugänge	14
1.3 Der Grundkonflikt zwischen Verwertungs- und Bildungsperspektive	16
2 Die soziale Verlegenheit der Schule	21
2.1 Die Schule als eigene Welt	21
2.2 Schule im System-Lebenswelt-Bezug	24
2.3 Schülerrolle und Schülersein – Lehrerrolle und Lehrersein	28
2.4 Schulklasse und Peergroup	31
2.5 Die Schule als Sozialraum	35
2.6 Mädchen und Jungen in der Schule und die Fallen der Koedukation	38
2.7 Lehrerrollen als Geschlechterrollen	48
Exkurs: Der männliche Grundschullehrer	53
2.8 Die doppelbödige Sexualwelt der Schule	54
2.9 Schule und Generationenverhältnis	61
2.10 Die Kluft zwischen Sprache und Bildern –	
Schule in einer digitalisierten Welt	67
2.11 Das Zeitdilemma der Schule	76
3 Anomie und Devianz in der Schule	81
3.1 Anomie als soziale Bindungsschwäche	81
3.2 Etikettierungsprozesse in der Schule	83
3.3 Abweichendes Verhalten und Gewalt in der Schule	88
3.4 Schule und soziale Ungleichheit	94
3.5 Schule und Migration – Institutionelle Diskriminierung	98
4 Die Schule als Arena der Bewältigung –	
Die Perspektive der Schüler*innen	102
4.1 Bewältigung	102
4.2 Die Schule als Bewältigungskultur	105
4.3 Schule und Konflikt	108

5 Die Spannung zwischen der Intimwelt Familie und der Vertragswelt Schule	114
5.1 Schwierige Balancen	114
5.2 „Bildungswelt“ Familie	116
5.3 Familiäre Bildungsprozesse im Schulalter	119
5.4 Passungen und Partnerschaften	120
5.5 Überforderte Familien	123
6 Die Öffnung der Schule und „der Schüler als Bürger“	126
6.1 Die Schule und das Gemeinwesen	126
6.2 Konzepte der Schulöffnung	130
6.3 Bildungslandschaften	131
6.4 Die Ganztagschule als Systemtransformation?	133
6.5 Die Schüler*innen als Bürger*innen	136
7 Die Sozialintegrative Schule in der Spannung zwischen unterrichtlicher Vermittlung, Aneignung und Bewältigung	142
8 Die soziale Seite des Lebenslangen Lernens	148
9 Bildungspolitik als Sozialpolitik	154
10 Die Dialektik der Angewiesenheit und die Zukunft der Schule	158
Literatur	160

Eröffnungen

Der Reformpädagoge und spätere Verleger Peter Suhrkamp sah die Schule Ende der 1920er Jahre in einem Dilemma. Da die Erziehung aus ihrem traditionellen Milieus herausgelöst war, komme der Schule in der industriekapitalistischen Gesellschaft die Aufgabe zu, die gesellschaftlichen Ansprüche gegenüber der Jugend und die Ansprüche der Jugend an die Gesellschaft zu regulieren. Ihre soziale Verankerung sei schwach, ihre pädagogische Aufgabe „stieg“ gleichzeitig „ungeheuer“. Er entwarf das Panorama einer ökonomisch funktionalisierten und pädagogisch überforderten Schule, das uns heute gar nicht so fremd vorkommen mag:

Die Bildung sei in der Unsicherheit der Zeit zum einzig kalkulierbaren Faktor im sozialen Aufstiegskampf geworden. Indem man ein Bildungszertifikat erlangte, war der soziale Aufstieg gesichert. Schon in der Schule wurde damit der Konkurrenzkampf ausgetragen, der die Gesellschaft in der industriekapitalistischen Moderne beherrsche. Doch diese – wie wir heute sagen würden – Selektionsfunktion für die kapitalistische Arbeitsgesellschaft überdeckte die pädagogischen Aufgaben, die der Schule ebenfalls durch die sozialstrukturellen und soziokulturellen Veränderungen im Familienleben und in der gesellschaftlichen Ordnung übertragen wurden.

„Die rasche Kapitalisierung und Industrialisierung verwandelte mit einem Schlage das Lebensfeld. [...] Die alten Kulturkreise drohten im Kampf mit der vordringenden, zunächst rein materialistischen Demokratie zu unterliegen, ihre großen erzieherischen Werte konnten als Werte im Lebenskampf die Konkurrenz der materialistischen Anschauungen nicht aushalten. [...] In der allgemeinen Unsicherheit wurde die Schulbildung als Wertmesser aufgestellt. Die Bildung wurde kontrollierbar gemacht. Und die Summe von Wissen, die Summe der durch die Schule in Examen und Diplomen bestätigten Kenntnisse wurde der Ausweis an gewissen Stationen auf dem Wege nach oben. ‚Bildung‘ wurde der Wimpel im Mast des demokratischen Kapitalismus. Seitdem geht der Weg nach oben in der Regel nur über die Schulen. Die Ansprüche an die Schulen wuchsen rapid. Die Konkurrenz unter den Schülern tat ein übriges, die ‚Leistungen‘ und ‚Forderungen‘ ins Absurde zu steigern. Unter diesen Umständen bestand natürlich keine Möglichkeit, dass die Schule die weitere Aufgabe an der Jugend, ihre Erziehung für das Leben, die ihr nach Ausfall der Standes-, Berufs- und Familienkultur in der Erziehung auf wesentlich breiterer Basis zufiel, übernahm“ (Suhrkamp 1930: 335f).

Die Schule war für ihn voll in den Sog der industriekapitalistischen Dynamik geraten. *„Die Situation der Schule als Institution der Gesellschaft ist so überspannt wie die gegenwärtige Situation dieser Gesellschaft“* (ebd.: 338). Das kapitalistisch-industrielle System sei soweit fortgeschritten, dass es sich selbst und vor allem die Menschen

gefährde. Die Menschen würden aus ihrem Gleichgewicht geworfen. Er plädierte nun dafür, dass sich die Schule den Menschen zuzuwenden, ein Gegengewicht zu bilden habe, damit der Mensch zu sich kommen, zu sich selbst finden und lernen könnte, gemeinschaftlich zu arbeiten. Jenseits des konkurrenzbestimmten Erwerbslebens müsse die Schule ein Lebensraum sein. Die Schule habe nicht eine „Arena“ der Lehrer zu sein, sondern eine „Arena“ der Jugendemanzipation zu werden, in der politische und soziale Belange der Jugend thematisiert werden sollten (Suhrkamp 1930: 342). Denn

„für die Jugend ist auffällig wenig Platz. In den Fabriken, Warenhäusern, Börsen, Banken und Büros ist sie im Wege. [...] Im wesentlichen bleibt also die Lebensbildung der Jugend der Schule vorbehalten. Infolge der Zeitverhältnisse spielt sich das Leben der Jugend in der Hauptsache unter Jugend ab. [...] Und da vorzüglich die Schule der Ort ist, an dem sich ihr Leben abspielt [...] verlegt sie auch mehr und mehr ihre vitalsten Interessen in die Schule. Hier stoßen ihre Interessen mit den herrschenden Bildungsinteressen der Gesellschaft zusammen“ (ebd.: 340).

Zur gleichen Zeit – auch Ende der 1920er Jahre – veröffentlichte der Hamburger Sozialökonom Eduard Heimann seine „Soziale Theorie des Kapitalismus“ als dialektische Begründung der sozialstaatlichen Sozialreform und als Erklärung dafür, dass der Kapitalismus nicht – gemäß marxistischer Prognose – krisenhaft untergegangen war, sondern sich im Gegenteil modernisieren konnte. Der Kapitalismus – so Heimanns Erklärungsmodell – war zum Zwecke seiner Modernisierung (im Sinne der Verbesserung der Verwertungsbedingungen des Kapitals) auf die Qualifizierung der arbeitenden Menschen als „Humankapital“ *angewiesen*. In diesem technologisch-ökonomischen Modernisierungsprozess erkannten die Menschen ihre sozialen Rechte und drängten auf soziale Reformen im kapitalistischen System, dem das Soziale eigentlich wesensfremd ist.

Die beiden Dokumente aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen verbindet nicht nur die gleiche Zeit. Sie vereint auch das gleiche Thema, das den Gesellschaftsdiskurs bis heute prägt: die Lage des Menschen in der kapitalistischen Welt. Die darauf bezogene bildungspolitische Perspektive Suhrkamps und die sozialpolitische Perspektive Heimanns gehen in einer Grundfrage ineinander über: Wie kann der Mensch in einem Wirtschaftssystem zur Geltung gebracht werden, das prinzipiell nur auf seine ökonomische Verwertung drängt. Heimann gibt seine dialektische Antwort dahingehend, dass derselbe Kapitalismus, der den Menschen als Ware betrachtet und dementsprechend soziale Ideen zurückweist, zu seiner Modernisierung, ja seinem historischen Überleben auf den Einbau des Sozialen angewiesen ist. In dieser *Dialektik der Angewiesenheit* konnten sich auch Lebens- und Bildungsinteressen, die über die ökonomischen Verwertungsinteressen hinausgehen, entwickeln. Es entstanden soziale Bewegungen, die dieser *Dialektik der Erweiterung* Gestalt verliehen:

„Die soziale Idee entspringt aus dem wirtschaftlich-sozialen Boden des Kapitalismus, sie nimmt in der sozialen Bewegung Gestalt an und setzt sich mit wirtschaftlich-sozialen Mitteln im Kapitalismus und gegen den Kapitalismus durch. Weil sie auf dem Boden des Kapitalismus entspringt und wächst, weil sie also durch ihre bloße Existenz im Kapitalismus steht, darum kann sie ihre wachsenden Forderungen in wachsendem Maße durchsetzen. [...] Was man auf diese Weise bewahrt, das ist nicht der Kapitalismus; es ist fortschreitend weniger Kapitalismus, je öfter der Vorgang sich wiederholt. Denn aus dem willkürlichen Herrschaftsbereich des freien Kapitals – und das ist doch der Kapitalismus – holt die Sozialpolitik die Menschen heraus und setzt sie in ihren eigenen Freiheits- und Machtbereich ein; da das aber nicht außerhalb der bisher vom Kapitalismus geordneten Wirtschafts- und Sozialwelt geschieht, so bestätigt sich die Sozialpolitik als ein Einbruch in den Kapitalismus [...] Da der ganze Vorgang aber in der wirtschaftlich-sozialen Lebenssphäre verläuft, so kann die Angewiesenheit des Kapitalismus auf die Träger der sozialen Idee als eine produktionspolitische Notwendigkeit bezeichnet werden“ (Heimann 1929.:121).

„Produktionspolitische Notwendigkeit“ bedeutet nichts anderes, als dass das ökonomische System auf soziale Durchdringung und Erweiterung angewiesen ist, um sich erhalten und weiterentwickeln zu können. Ich sehe darin die Grundformel jeder Sozialreform, die auch für Schulreformen fruchtbar gemacht werden kann. Damit ist auch das methodologische Grundgerüst dieser Sozialen Theorie der Schule gefunden: die *Dialektik der Angewiesenheit* verbunden mit der *Dialektik der sozialen Erweiterung* im ökonomisch gesellschaftlichen Rahmen des *Grundkonflikts zwischen kapitalistischer Ökonomie und menschlicher Entfaltung*, zwischen dem ökonomischen Verwertungsinteresse und der Selbstentfaltung und Mündigkeit des Menschen. Dieses methodologische Grundgerüst muss nun in den Gegebenheiten der Zweiten Moderne weiter gedacht werden. Heute ist es ja der demokratische Sozialstaat, der aus der sozialpolitischen Dialektik des Heimannschen Modells hervorgegangen ist und die politische Balance zwischen Ökonomie und Sozialem halten muss. Daraus ergibt sich ein Doppelcharakter der Angewiesenheit. Die nun digitalisierte Ökonomie ist weiter und noch intensiver auf die Verwertung des Menschen als Humankapital angewiesen, gleichzeitig braucht die sozialstaatlich-demokratische Gesellschaft aber auch den mündigen Bürger, wenn sie gelebt und weiterentwickelt werden soll. Damit gerät das Soziale in der Form der Bildung gleichsam in eine Zwickmühle. Auf der einen Seite soll das von ihr vermittelte Wissen ökonomisch verwertbar sein, gleichzeitig soll es sich aber an den Bildungszielen der Autonomie und Mündigkeit der Menschen orientieren. Dieser Widerspruch findet seine Synthese in folgender Überlegung: Die kapitalistische Ökonomie versucht zwar im Prozess der Globalisierung sich vom sozialstaatlichen Kontrollzusammenhang zu lösen, ist aber letztlich – das zeigen die Finanzkrisen der 2000er Jahre – auf den Sozialstaat angewiesen. Sie muss deshalb auch zwangsläufig dessen sozialstaatlich-demokratischen Prinzipien in der Bildung akzeptieren, auch wenn sie sie immer wieder abzuwehren oder – inzwischen – ökonomisch zu vereinnahmen sucht. Diese neue, in sich kom-

plexe Dialektik der Angewiesenheit ist der Kontext, in dem heute bildungspolitisch argumentiert werden kann.

Dies ist die *gesellschaftliche Dimension (Bildung)* einer sozialen Theorie der Schule. Die Methodologie der Dialektik der Angewiesenheit und Erweiterung kann aber auch auf die *institutionelle Dimension* der Schule angewandt, in einem konflikt-theoretischen Modell (s.u.) operationalisiert werden. Die Grundhypothese lautet dann: die Schule als in sich funktional geschlossenes System sperrt sich gegen soziale Einflüsse, obwohl sie um ihrer Reproduktion und Modernisierung willen darauf angewiesenem ist, Soziales aufzunehmen und zu integrieren. Dieses Denken in der Dialektik der Angewiesenheit kann Schulreformen in Bewegung bringen und die Möglichkeiten der schulischen Integration des Sozialen aufzeigen.

Die soziale Durchdringung der modernen Schule – Die heutige Erzählung

Wie stellen sich Suhrkamps Fragen und Heimanns Thesen für das heutige Schulsystem? Auch im gegenwärtigen Bildungsdiskurs nicht nur in Deutschland spiegelt sich das Spannungsverhältnis von Sozialem und Ökonomischem wider: Bildung als autonome Entfaltung der Persönlichkeit auf der einen und als Erwerb funktionaler Kompetenzen in der Perspektive ökonomischer Verwertung auf der anderen Seite. Die ökonomisch-technologischen Lernaufforderungen der neokapitalistischen Gesellschaft scheinen den traditionellen Bildungsbegriff – Entwicklung einer selbstbestimmten und mündigen Persönlichkeit – keineswegs zu verdrängen, sondern eher zu vereinnahmen. Dem Individuum wird darin eine hohe Autonomie als „producer of his own biography“ versprochen, die gleichzeitig mit einer optimalen ökonomisch-technologischen Verwertbarkeit – in der Humankapitalperspektive – zusammengehen kann. Das führt zu einer deutlichen Umpolung im Subjekt-Gesellschaft-Verhältnis. Indem die Autonomie des Individuums nun nicht mehr von seinem eigensinnigen Menschsein her, sondern in seiner Fähigkeit zur ökonomisch anpassungsfähigen „Selbstorganisation“ gesehen wird, ist die Spannung zwischen Mensch, Ökonomie und Technologie, die sich in der Spannung von Produktions- und Sozialisationslogik ausdrückt, entladen. Es wird von einem „Bruch zwischen Bildung und Wissen“ (Wimmer 2002) gesprochen. Wissen wird dadurch immer mehr aus seinem persönlichkeitsbezogenen Bildungsrahmen herausgelöst. Die neokapitalistisch gepolte Gesellschaft hat nicht mehr die Bildbarkeit des Menschen, sondern seine Lernfähigkeit, Träger und Optimierer der Ressource Wissen zu sein, im Blick. Der „abstract worker“, der sich mit seinem Wissen sozial ungebunden anzubieten hat, schiebt sich als Leitbild in den Vordergrund. „Das traditionelle Leitbild der autonomen Persönlichkeit wird durch die Figur des funktional unspezifischen, flexiblen Subjekts abgelöst, das auf Grund bestimmter Schlüsselkompe-

tenzen in unterschiedlichen Kontexten agieren kann“ (Höhne 2003, S. 99). Die Bildungsziele werden so zu individuellen Akkumulationsentwürfen von ökonomisch verwertbarem Humankapital umdefiniert. Mit diesem an der ökonomisch akzentuierten Humankapitalperspektive ausgerichteten Bildungsbegriff wird die entwicklungsorientierte Sozialisationsperspektive weitgehend übergangen. Die Erziehungsinstitutionen kommen so unter Druck: Sie müssen linear reagieren, Umwege werden diskreditiert.

Im Jugendmatorium – in der sozialen Wirklichkeit zwar nicht allgemein erreicht, aber doch sozialstaatlich und bildungspolitisch institutionalisiert – ist dagegen bis heute ein Gestaltungs- und Experimentierraum gedacht, in dem Jugendliche als Akteure sich lebensweltlich entfalten und erproben können, ohne besonders auf zukünftige soziale und berufliche Risiken achten zu müssen. Wir sprechen hier von einer Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik. Mit der Entgrenzung der Jugend ist auch das der Jugenderziehung bisher immanente Prinzip der Entkoppelung von Sozialisations- und Produktionslogik unterlaufen, die Risiken der neuen Arbeitsgesellschaft haben oft schon die Jugend erfasst. Die Frage des Hineinwachsens in die Gesellschaft wird jetzt nicht mehr so sehr über den Fokus Sozialintegration, sondern über das Prinzip Selbstorganisation gestellt: Es liegt an den Einzelnen, wie es ihnen gelingt, sozialen Anschluss zu finden und sich sozial zu behaupten; die weiterhin sozialstaatlich organisierte Gesellschaft gibt nicht mehr den Rahmen vor, sondern bietet nur noch Hilfestellungen an, für die sie Forderungen vorgibt. Es konturiert sich früh ein Sozialisationstyp, in dem Flexibilität, Selbstbehauptung und biografische Erfüllung spannungsreich ineinander übergehen.

Längst hat die Produktionslogik des neuen Kapitalismus eine implizite Sozialisationslogik entwickelt, die sie auch entsprechend anbietet. Diese Produktionslogik unterwirft auf der einen Seite den Menschen unter das Waren- und Verwertungsprinzip, verheißt aber gleichzeitig den Arbeitnehmern als interaktiven Produzenten wie Konsumenten neue Freiheiten und Teilhabe. Jugendliche nehmen das in ihrer Gegenwartsorientierung und in ihrem unbefangenen Zugang zu den neuen Technologien an und suchen nun dort die Orte, wo sie Anerkennung finden können. Damit ist aber die dialektische Spannung im Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft herausgenommen, der *abstract worker* und *abstract consumer* als Sozialisationsfiguren des neuen Kapitalismus bieten ein allseitiges Aufgehen in Arbeit und Konsum an. Konflikte aus der weiter bestehenden Spannung zwischen Subjekt und Gesellschaft, Mensch und Ökonomie, sind nun ins Private verschoben, von der öffentlichen Konfliktebene abgedrängt. Damit entwickelt sich eine „hidden structure“ der Sozialisation, ein Verdeckungszusammenhang, der nicht mehr in der Verhaltensdimension, sondern erst in der psychodynamischen Bewältigungsdimension erkennbar wird. Auch das Verhältnis von Familie und Schule hat sich fast wieder verkehrt. Während es längst selbstverständlich war, dass die Schule in der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft einen Großteil der Erziehungs- und Bildungsaufgaben

übernimmt, die Familie also entlastet, scheint die Familie heute wieder neu belastet zu werden.

So kehrt ein Typus sozialer Ungleichheit wieder, den gerade auch die Schule stützt: Es kommt wieder stärker darauf an, ob und wie ich durch meine Familie gehalten und unterstützt werde, damit ich Brüche und Übergänge bewältigen kann. Die Familie wird von der Schule aber nicht nur als Ressourcensystem sozialer Reproduktion und Leistungsmotivation betrachtet. Neben der Leistungsmotivierung soll sie auch der Ort sein, wo soziale Bildung stattfindet, die in der Schule auf Grund ihrer unterrichts- und stoffzentrierten Struktur nicht geleistet werden kann. Aber: Die Familie ist zwar ein wichtiger Ort der Persönlichkeitsbildung, sie kann aber kein gesellschaftliches Lernen ersetzen, weil ihre Bindungs- und Kommunikationsstrukturen von Intimität geprägt sind, während in der Schul- und Arbeitswelt rationale Regeln und Verfahren vorherrschen, die gesellschaftlich erfahren und erlernt werden müssen. Auch soll die Schule in öffentlicher, sozialstaatlicher Verantwortung Bildung aus der Abhängigkeit von der familialen Herkunft lösen, um so soziale Ungleichheit abzubauen. Jetzt scheint die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunftsfamilie wieder zurückzukehren.

Die Schule ist für ihre soziale Reproduktion auf innerschulische wie außerschulische soziale Ressourcen angewiesen. Sie tut sich aber schwer, soziale Probleme zu integrieren. Das betrifft vor allem den Umgang mit sozialen Konflikten, mit unterschiedlichen sozialen Milieus, mit Problemen abweichenden Verhaltens und unterschiedlichen Zeitverständnissen. Aus dieser sozialen Perspektive wird deutlich, dass Schule „bewältigt“ werden muss. Daran knüpft eine Diskussion zur sozialen Öffnung der Schule an, in der verschiedene Zugänge und Konzepte vorgestellt werden.

Das Buch richtet sich an Studierende und Lehrende der Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der Lehramtsstudiengänge im Besonderen und versteht sich auch als Beitrag zur Lehrerfortbildung und zur Diskussion um die Schulreform.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehrbücher und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-5156-7



9 783825 251567



QR-Code für mehr Infos und
Bewertungen zu diesem Titel

utb-shop.de