

Was behalten Schülerinnen und Schüler vom Unterricht?

Rekonstruktionen schulischer Lernerfahrungen

Zunehmend wird in schulpädagogisch ausgerichteten Untersuchungen der Qualität des Unterrichts eine entscheidende Rolle für Lernerfolg zugeschrieben. Doch wie Unterricht und Schule von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen und interpretiert werden, darüber geben diese Studien keine Auskunft. Eine Studie der Universität Regensburg ging der Frage nach, wie Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe selbst ihren am Vormittag erfahrenen Unterricht rekonstruieren und welchen Stellenwert Schule und Unterricht für sie auch noch am Nachmittag hat.



Dr. Michael Haider
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Regensburg



Prof. i.R. Dr. Maria Fölling-Albers
Universität Regensburg

Zahlreiche nationale und internationale Vergleichsstudien zeigen seit vielen Jahren, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland besonders breit gestreut sind. Zwar haben laut der letzten TIMSS-Grundschuluntersuchung (2016) die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler etwas aufgeholt, doch bei einem großen Anteil sind die Leistungen nach wie vor auf einem sehr niedrigen Niveau. »Etwa jedes vierte Grundschulkind in Deutschland erzielt in Mathematik und in den Naturwissenschaften Leistungen auf dem Niveau der Kompetenzstufen I und II«. (Wendt u.a. 2016, S. 26)

Als ein weiteres Ergebnis zeigte sich, dass auch die Schülerinnen und Schüler der »Spitzengruppe« nicht das erwünschte Niveau erreichen: »Nur etwa 5 Prozent beziehungsweise 8 Prozent aller Viertklässlerinnen und

Viertklässler in Deutschland zeigen in TIMSS 2015 in Mathematik bzw. den Naturwissenschaften Leistungen auf der Kompetenzstufe V.« (Ebd., S. 27) Zwar werden in TIMSS (2016) nicht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Bundesländern explizit ausgewiesen – und es ist angesichts früherer Untersuchungen durchaus realistisch anzunehmen, dass die Ergebnisse der bayerischen Schülerinnen und Schüler etwas besser ausgefallen sind. Gleichwohl sind auch hier durchaus Leistungssteigerungen wünschenswert (und auch möglich). Zunehmend wird in schulpädagogisch ausgerichteten Untersuchungen der Qualität des Unterrichts eine entscheidende Rolle für Lernerfolg zugeschrieben (u.a. Helmke 2015; Hattie 2009 bzw. Zierer 2014). Doch wie Unterricht und Schule von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen und interpretiert werden, darüber geben diese Studien keine Auskunft. Andererseits dürfte die Frage, wie Schülerinnen und Schüler Unterricht und Schule rekonstruieren, was sie als wichtig wahrnehmen und was sie behalten, für die schulischen Leistungen und für das schulische Fortkommen von zentraler Bedeutung sein. Diesbezügliche Unterschiede könnten auch

dazu beitragen, nicht nur die großen Lern- und Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Schülergruppen zu erklären, sondern auch, inwiefern die Leistungspotentiale aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler im Unterricht (nicht) ausgeschöpft werden.

Untersuchung zur Rekonstruktion schulischer Lernerfahrungen

An der Universität Regensburg wurde eine Studie¹ zu der Frage durchgeführt, wie Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe ihren am Vormittag erfahrenen Unterricht rekonstruieren und welchen Stellenwert Schule und Unterricht für sie auch noch am Nachmittag hat. Es wurden insgesamt 383 Schülerinnen und Schüler schriftlich (Fragebogen) und eine Teilstichprobe davon auch mündlich befragt. Insgesamt wurden mit 30 Schülerinnen und Schülern aus fünf Schulklassen 420 Interviews durchgeführt. Der Befragungen fanden an drei Messzeitpunkten jeweils eine Woche lang statt: zu Beginn des Schuljahres, in der Mitte (vor bzw. nach den Zwischenzeugnissen) und am Ende des Schuljahres. Die schriftlichen Befragungen wurden jeweils am nächsten Wochentag vor der ersten Unterrichtsstunde durchgeführt,

die mündlichen am Abend desselben Tages in der Wohnung der betroffenen Kinder (vgl. ausführlicher zu den Untersuchungen: Fölling-Albers, Haider, Haider 2008; Fölling-Albers, Meidenbauer 2010; Fölling-Albers, Haider, Meidenbauer 2010).

» Nur etwa 5 Prozent beziehungsweise 8 Prozent aller Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland zeigen in TIMSS 2015 in Mathematik bzw. den Naturwissenschaften Leistungen auf der Kompetenzstufe V.«

Bei der schriftlichen Befragung wurde u.a. erfasst, unter welchen Gesichtspunkten den Schülerinnen und Schülern der Unterricht am besten (idealiter) gefällt bzw. wie er ihnen an den konkreten Tagen gefallen hat. Dabei konnte zwischen den Kategorien *interessenbezogen* (wenn der Unterricht interessant ist/war), *funktional-external* (wenn gute Note, Lob o.a. erfolgt/erfolgt ist), *aktional* (wenn viele handlungsbezogene Tätigkeiten durchgeführt werden/würden), *sozial* (wegen der Mitschüler) und *selbstbestimmt* (wenn man viel selbst entscheiden darf/ durfte) gewählt werden.

Die mündlichen Befragungen begannen jeweils mit einer offenen Frage – was die Kinder vom Unterricht behalten hatten. Danach wurde jede einzelne Unterrichtsstunde nacheinander abgefragt. Wenn von den Kindern keine Äußerungen kamen, weil sie sich nicht erinnern konnten, gaben die Interviewerinnen und Interviewer Hinweisreize (Cues), mit deren Hilfe die Erinnerung unterstützt werden sollte. Die Hinweisreize hatten immer nur formalen Charakter, um inhaltlich nichts vorweg zu nehmen – z.B. »der Peter hat doch etwas an die Tafel geschrieben«. Die Interviewerinnen und Interviewer waren wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des

Lehrstuhls für Grundschulpädagogik sowie geschulte Studierende, die im Unterricht am Morgen anwesend waren, damit sie die Äußerungen der Kinder am Abend auch richtig einschätzen konnten. Die letzte Interviewfrage lautete immer, ob es dem Kind egal gewesen wäre, wenn es an diesem Tag nicht in der Schule gewesen wäre. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden transkribiert und Kategorien zugeordnet, die sich aus den Interviews ergaben. Diese bezogen sich auf folgende Aspekte: auf *inhaltliche* (was gelernt wurde), auf *formale* (z.B. welches Heft benutzt wurde), auf *funktionale* (z.B. wegen der Noten, der Proben), auf *soziale* Gesichtspunkte (z.B. was andere Kinder gemacht haben) sowie auf *Spaß gemacht*.

Es wurden zudem für die Auswertung relevante personenspezifische Daten der Schülerinnen und Schüler erhoben: u.a. Jahrgangsstufe, Geschlecht, Noten der Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht aus dem vorhergegangenen Zwischenzeugnis. Aus letzteren Daten wurde eine Zuordnung zur Leistungsgruppe festgelegt: eher lernstark, mittel oder lernschwach. Daneben sollte auch erfasst werden, inwiefern der Zeitpunkt der Befragung, Schuljahresanfang, Mitte des Schuljahres oder am Ende des Schuljahres, Auswirkungen auf die Rekonstruktionen des Unterrichts hatte.

Nachfolgend werden einige Ergebnisse dargestellt, in denen die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernerfahrungen besonders fokussiert zum Ausdruck kommen.

Ergebnisse

Die *schriftlichen Befragungen* zeigten, dass sowohl bei den Vorerhebungen als auch an den drei Messzeitpunkten die Rangfolge, in der der Unterricht von Schülerinnen und Schülern favorisiert wird, gleich war: der Unterricht gefällt dann besonders,

wenn er auf Interesse der Kinder stößt, gefolgt von der funktional-externalen Orientierung; die aktionale und soziale Orientierung lagen etwa gleich auf, die selbstbestimmte Orientierung wurde bei beiden Erhebungen an letzter Stelle genannt – bei der Befragung zum konkreten Unterricht sogar weit abgeschlagen. Es kann hier nicht geklärt werden, ob selbstbestimmter Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler kaum erfahren wurde oder ob sie diesen als am wenigsten wichtig ansahen. Die leistungsstärksten Kinder erlebten den Unterricht signifikant als am wenigsten interessant. Zudem ist bemerkenswert, dass bei allen drei Schülergruppen das interessenbezogene Lernen am Wochenanfang am wenigsten ausgeprägt war, am Dienstag hingegen am stärksten und dann zum Wochenende hin kontinuierlich abnahm. Zudem wurde im Verlauf des Schuljahres das Interesse an den Lerngegenständen in allen Leistungsgruppen zunehmend geringer.

» Der Unterricht gefällt dann besonders, wenn er auf Interesse der Kinder stößt, gefolgt von der funktional-externalen Orientierung.«

Die soziale Orientierung hingegen war am Montag besonders hoch, und ihre Bedeutung nahm im Verlauf der Woche ab. Bei der funktional-externalen Orientierung zeigte sich, dass diese bei den Viertklässlern deutlich stärker ausgeprägt war als bei den Drittklässlern – und nicht zuletzt, dass sie vor den Zwischenzeugnissen deutlich höher war als nach den Zwischenzeugnissen. Allerdings galt das vor allem für die leistungsstarke Schülergruppe. Bei den Schülerinnen und Schülern der mittleren Leistungsgruppe, bei denen jeder Test entscheidend dafür sein kann, für welche weiterführende



Abb. 1: Die Studie zeigte, dass zumindest ein Teil der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht unterfordert ist und sich anspruchsvollere Aufgaben wünscht.

Schule empfohlen wird, gab es keine Unterschiede, ob die Befragung vor oder nach den Zwischenzeugnissen stattgefunden hatte. Mehr noch: Bei dieser Schülergruppe rangierte in der vierten Jahrgangsstufe die funktional-externe Orientierung nach den Zwischenzeugnissen an erster Stelle. Das heißt: Sie sahen den Unterricht vor allem unter dem Gesichtspunkt, inwiefern er für den Übertritt relevant war. Für die beiden anderen Leistungsgruppen hingegen spielten die bevorstehenden Zwischenzeugnisse für die hohe Wertung des funktionalen Aspekts von Schule eine wichtige Rolle. Nach den Zwischenzeugnissen ist bei ihnen vermutlich die Entscheidung, auf welche weiterführende Schule sie gehen werden, schon gefallen.

» Die leistungsstärksten Kinder erlebten den Unterricht signifikant als am wenigsten interessant.«

In der mündlichen Befragung zeigte sich, dass bei der offenen Frage zu Beginn des Interviews von den insgesamt 1 330 ausgewerteten Aussagen 58% auf formale Aspekte² des Unterrichts entfielen. Die Routinen des

Schulalltags sowie eher äußerliche Oberflächenmerkmale dominierten zu Beginn der Interviews die Rekonstruktionen des Unterrichts. Die Prozentanteile waren bei den Dritt- und Viertklässlern nahezu gleich. An zweiter Stelle rangierten Aussagen zu Inhalten des Unterrichts (31%); der Anteil der Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe war hier deutlich höher als der der Drittklässler. Auch die Kategorie »Spaß gemacht« wurde von den Viertklässlern deutlich mehr angeführt als von den Drittklässlern. Im Vergleich gaben die Mädchen anteilmäßig erheblich häufiger an, der Unterricht habe Spaß gemacht. Von den Schülerinnen und Schülern der mittleren Leistungsgruppe wurden bei der offenen Frage zum Beginn des Gesprächs funktionale Aspekte des Unterrichts auffallend selten genannt.

Es zeigten sich nach Hinweisreizen deutliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Leistungsgruppen. Bei den lernstarken Schülerinnen und Schülern waren folgende Merkmale auffällig: Sie berichteten selten, dass ihnen der Unterricht Spaß gemacht habe, vielmehr häufig, dass sie sich im Unterricht gelangweilt hätten.

Wenn sie gefehlt hätten, wäre das kein Problem gewesen, weil ihnen jemand die Aufgaben nach Hause gebracht hätte oder am nächsten Tag ohnehin alles wiederholt würde. Nur dann, wenn etwas Neues gelernt wurde, hat ihnen der Unterricht Spaß gemacht. Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler äußerten sich am häufigsten zu den Kategorien »formal« und »sozial«; funktionale Aspekte des Unterrichts hingegen wurden von ihnen anteilmäßig deutlich seltener genannt – vor allem im Vergleich zur mittleren Leistungsgruppe. D.h. vor allem Oberflächenmerkmale des Unterrichts sowie soziale Gegebenheiten waren den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern vorrangig in Erinnerung geblieben: Sie mussten für ein Arbeitsblatt z.B. einen bestimmten Stift benutzen. Es wurde vielfach angeführt, was ein bestimmtes anderes Kind gemacht oder gesagt hatte. Daneben war bemerkenswert, dass sich diese Schülergruppe bei ihren Leistungen sehr oft mit noch schwächeren Schülerinnen und Schülern verglich (»Aber der Peter hat eine sechs bekommen«). Zudem konnten sich manche Schülerinnen und Schüler auch nach mehreren Hinweisreizen am Abend an keine einzige Unterrichtsstunde oder gar an einen konkreten Lerninhalt erinnern. Die Interviewerin (I) an eine Schülerin: »... was ihr da gelernt habt über den Wald«. Da.: »Hä, weiß ich nicht.« I.: »Da habt ihr noch ein Arbeitsblatt bekommen«. Da.: »Ja, zum Ausmalen«. I.: »Mhm, das und noch eins«. Da.: »Echt? Weiß ich gar nicht. Welches?« Es zeigte sich weiterhin, dass sie oftmals eine völlig unrealistische Selbsteinschätzung hatten und nicht über geeignete Lernstrategien verfügten. So meinte ein Schüler, dass er vor einer Probe »wie ein Irrer« gelernt habe. Die mittlere Leistungsgruppe äußerte

nach Hinweisreizen sehr oft funktionale Aspekte des Unterrichts. Sie machte häufig ihre Rekonstruktionen an Proben und Noten fest. Auffällig war zudem, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler der vierten Jahrgangsstufe und die Mädchen nach Hinweisreizen die funktionale Bedeutung des Unterrichts betonten.

» Im Vergleich gaben die Mädchen anteilmäßig erheblich häufiger an, der Unterricht habe Spaß gemacht.«

Bei den Interviews wurde zudem gefragt, welchen Stellenwert Schule und Unterricht am Nachmittag bzw. frühen Abend für die Schülerinnen und Schüler hatte – z.B. neben den Hausaufgaben zusätzliche Übungsaufgaben oder schulnahe Tätigkeiten, wie z.B. Lesen, aber auch Gespräche über Schule und Gedanken an Schule. Es zeigt sich, dass die Mädchen erheblich mehr in ihrer Freizeit lesen, häufiger an Schule dachten und mehr besorgt waren, ob sie auch alles richtig gemacht hatten für die Schule. Jungen hingegen – und auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler –, vermerkten oftmals, dass sie am liebsten zuhause geblieben wären.

Welche Konsequenzen können aus diesen Ergebnissen für den Unterricht gezogen werden?

Differenzierung ist zwar ein Anspruch, der in der Unterrichtsforschung nicht zuletzt wegen der zunehmend heterogenen Schülerschaft als unverzichtbar für erfolgreiches Lehrerhandeln eingefordert wird. Es scheint aber, dass dies in der Praxis längst nicht hinreichend geschieht. Es gilt, sowohl für die lernschwachen Schülerinnen und Schüler das Aufgabenniveau an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stärker anzupassen als auch die lern-

starken Schülerinnen und Schüler gezielter zu fördern, wie die aktuelle TIMSS-Untersuchung (Wendt et al. 2016) dies auch deutlich macht. Unsere Untersuchung bestätigte, dass zumindest ein Teil der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht unterfordert ist und diese anspruchsvollere Aufgaben wünschen. Sie langweilen sich und meinen, sie hätten am Unterricht eigentlich nicht teilnehmen müssen. Für diese Schülergruppe müssten besonders herausfordernde Aufgaben bereit stehen (»Enrichment-Programme«, Bos et al. 2016, S. 27). Aber auch Aufträge, zu bestimmten Themen selbstständig (z.B. im Internet) zu recherchieren und die Ergebnisse der Klasse vorzutragen, können weiterführende Aufgaben sein. Insgesamt ist für diese Schülergruppe die Aufgabenqualität entscheidend. Kriterien hierfür finden sich bei Blömeke et al. (2006, S. 351 f.).

» Am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal die wichtigsten Unterrichtsinhalte zu wiederholen, könnte auch zu einem besseren Erinnern des relevanten Unterrichtsstoffes führen.«

Bei den lernschwachen Schülerinnen und Schülern scheinen verschiedene Maßnahmen erforderlich zu sein. Besonders auffällig ist, dass sie den Unterricht vor allem hinsichtlich ihrer (formalen) Oberflächenmerkmale wahrnehmen, die aber für das Verstehen von Zusammenhängen nicht hilfreich sind. Sie sind zudem vielfach nicht in der Lage, sich realistische Lernziele vorzunehmen – und das führt bei ihnen dann immer wieder zu Enttäuschungen und Frustrationen. Lehrer/innen sollten sie deshalb darin unterstützen, erreichbare Lernziele zu setzen, die dann auch zu Erfolgserlebnissen führen. Hilfreich hierfür sind Feedbackmaßnahmen,

die auf drei verschiedene Antworten zielen (feed up, feed back und feed forward) und verschiedene Feedbackebenen (Aufgabenebene, Prozessebene, Selbstregulierungsebene und persönliche Ebene) ansprechen (Hattie, Timperley 2007, S. 87). Solche Maßnahmen können auch dazu führen, dass sie sich nicht mehr vornehmlich an noch schwächeren Schülerinnen und Schülern orientieren, um ihr eigenes Selbstwertgefühl »ins Lot« zu bringen. Vielmehr können sie dann ihre eigenen Lernfortschritte stärker in den Blick nehmen, somit ein realistischeres akademisches Selbstkonzept (vgl. Rost et al. 2007) aufbauen und ein auf die eigene Person bezogenes Selbstwertgefühl entwickeln. Mit diesen Schülergruppen am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal die wichtigsten Unterrichtsinhalte zu wiederholen, könnte auch zu einem besseren Erinnern des relevanten Unterrichtsstoffes führen. Wiederholungen und Übungen sind bedeutsame Maßnahmen für Behaltensleistungen (Hasselhorn 2007). Diese Lerngruppe verfügt meist nicht über geeignete Lernstrategien. Der gezielte Aufbau geeigneter Lernstrategien ist ein notwendiges »Handwerkszeug« für alle Schülerinnen und Schüler, doch für die lernschwächeren ist es unverzichtbar, um ein stärker selbstreguliertes Lernen zu erreichen: »Eine selbstverantwortliche, reflektierende und motivierte Haltung im Lernprozess ist essentiell.« (Hasselhorn, Labuhn 2008) Lernstrategien als zielgerichtete, bewusste Prozesse ziehen vom Arbeitsgedächtnis Kapazitäten ab, die dann für das Verstehen eines neuen Stoffes genutzt werden können; dies wiederum führt zu besseren Lernleistungen. Denn von der Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses hängt ab, ob ein neuer Sachverhalt verstanden wird (vgl. Hasselhorn 2007, S. 10,12; Leutner, Leopold 2005). Zudem führt ein kognitiv ak-

tivierender Unterricht bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zu besseren Lernleistungen als ein kognitiv weniger herausfordernder Unterricht (vgl. Hanisch 2016). Eine kognitive Aktivierung kann ebenfalls durch qualitätsvolle Aufgabenstellungen erreicht werden (Kleinknecht 2010; Blömeke et al. 2006)

Für die mittlere Leistungsgruppe scheint die selektive Struktur des Schulsystems eine besondere und spezifische Belastung darzustellen. Sowohl vor als auch nach den Zwischenzeugnissen haben Noten eine vorrangige Rolle, wonach diese Gruppe den Unterricht erinnert und einschätzt. Sie fühlt sich anscheinend besonders stark durch das selektive Schulsystem unter Druck

gesetzt. Hartinger u.a. (2004) stellen bei dieser Schülergruppe eine größere Leistungsängstlichkeit fest als bei den beiden anderen Schülergruppen. Sicherlich sind auch für diese Schülerinnen und Schüler die genannten Maßnahmen (z.B. zum Aufbau von Lernstrategien) hilfreich und sollten auch durchgeführt werden. Auch Maßnahmen zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit (Kienle, Kopp 2014; Martschinke, Frank 2015) könnten dieser Gruppe helfen. Doch die systembedingten Probleme können auf diese Weise wohl nicht aufgefangen werden. ■

Die ausführliche Literaturliste zu diesem Beitrag erhalten Sie über die Redaktion: sabrina.basler@wolterskluwer.com

Fußnoten

- 1 Die Studie erfolgte bereits in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05. Doch da Schule und Unterricht nach wie vor von denselben schulstrukturellen Merkmalen gekennzeichnet sind (z.B. Proben und Noten, Versetzung, Übertritt), dürften die Ergebnisse auch heute noch relevant sein. Zudem wurden zu dieser Fragestellung bislang keine weiteren Untersuchungen durchgeführt. Die dritten und vierten Jahrgangsstufen wurden ausgewählt, weil die Kinder bis dahin schon ausreichende Erfahrungen über den täglichen Ablauf und Schuljahresrhythmus gesammelt haben. Qualitative Interviews mit Schülerinnen und Schülern dieses Alters sind in der Forschung etabliert, und es sind zuverlässige Aussagen zu erwarten – vor allem, wenn diese die eigene Person betreffen (vgl. Fuhs 2012). Die vierte Jahrgangsstufe war nicht zuletzt wegen der Bedeutung des Übergangs zu den weiterführenden Schulen bedeutsam.
- 2 Der formale Aspekt war bei der schriftlichen Befragung keine eigenständige Kategorie.

Erfolgreich gegen Mobbing – die wirksamsten Interventionen im Überblick

Im Durchschnitt sind in jeder Schulklasse ein bis drei Kinder Opfer von Mobbing. Diese Kinder werden zum Teil täglich von ihren Mitschülern gequält, ohne dass sie Hilfe erfahren. Wenn Lehrerinnen und Lehrer das Leiden der Opfer mitbekommen, dann verfügen sie selten über das richtige Instrumentarium, um effektiv dagegen vorzugehen. Hilfen bietet das Standardwerk, das über wichtige Erkenntnisse zum Mobbing in Schulklassen informiert und einen Überblick über erfolgreich praktizierte Interventionskonzepte gegen Mobbing bietet.

Dabei werden die Anti-Mobbing-Strategien so dargestellt, dass die Entscheidung für eine angemessene Strategie schnell möglich wird. Der Praxisratgeber **Anti-Mobbing-Strategien für die Schule** hilft Schulleitungen, Beratungslehrern, Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern und weiteren Interessierten, eine sichere Entscheidung zu treffen, die geeigneten Instrumente zu finden und diese wirksam anzuwenden.



Huber (Hrsg.)

Anti-Mobbing-Strategien für die Schule
Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention

Nur Printausgabe

3. Auflage 2015, kartoniert, 192 Seiten,
ISBN 978-3-556-06925-7, **34,95 €**

Nur Onlineausgabe

bestellen unter www.schulverwaltung.de
Art.-Nr. 66600299, **34,95 €**

SHOP  www.schulverwaltung.de

 **Wolters Kluwer**

Wolters Kluwer Deutschland GmbH
Güterstraße 8 • 96317 Kronach
Telefon 0800 6644531 • Telefax 09261 9694111
www.schulverwaltung.de • schule@wolterskluwer.de

 Angebot exklusiv für
PREMIUM-Mitglieder
von www.schulverwaltung.de
Print- inkl. Onlineausgabe

34,95 € statt sonst ~~69,90 €~~