

---

# Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer  
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

---

21

Klaus Beck

**Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung  
– Defizite, Erfolge, Desiderate**

## **Herausgeber:**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer  
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Welderweg 9  
D-55099 Mainz  
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095  
email: beck@mail.uni-mainz.de

Beck, K. (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung – Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Erscheint in: Unterrichtswissenschaft, Heft 1, 2000.

## **© Copyright**

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

**KLAUS BECK**

**Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung  
– Defizite, Erfolge, Desiderate**

## Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung – Defizite, Erfolge, Desiderate

### 1. *Rückschau: Licht und Schatten*

„Lerne klagen, ohne zu leiden!“ Gerne erliegen wir der Verlockung dieser sarkastischen Um-Wendung der ursprünglich heilsversprechenden Lebensmaxime, wenn wir als empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler über das Wohl und Wehe unserer Zunft sinnieren. Haben wir uns nicht zu einer zwar kleinen, aber eben doch feinen Subdisziplin gemausert? Sind wir dem großen „Rest“ der Erziehungswissenschaft trotz aller erkenntnistheoretischen Vorbehalte nicht insgeheim dankbar dafür, daß er gesellschaftliche Relevanz- und Verwertbarkeitserwartungen auf *sich* zieht, während wir gleichsam in seinem Windschatten eher ungestört unseren Fragestellungen nachspüren können? Und haben wir trotz rigoroser Sparpolitik nicht doch vergleichsweise gute Überlebenschancen mit der Zugriffsmöglichkeit auf DFG-geförderte Drittmittelprojekte?

Dennoch, im Rückblick auf die vergangene Dekade, lassen sich beklagenswerte Mängel der Lehr-Lern-Forschung gar nicht übersehen. Nach wie vor erweist sich das, was nicht selten als Vielfalt und Breite des forschenden Zugriffs auf die Wirklichkeit gepriesen wird, bei genauerem Hinsehen als eher disparat. Das liegt vor allem daran, daß immer noch viele *ad-hoc*-Studien entstehen, in denen irgendwelche plausiblen Zusammenhänge gesucht und in der Regel wohl auch gefunden werden. Die sog. Hypothesen, die dabei geprüft werden, verdienen diesen Namen oftmals nicht, weil sie lediglich persönliche, nicht aber theoretische Erwartungen zum Ausdruck bringen und die Resultate demzufolge auch nichts zur Erweiterung des wissenschaftlichen *body of knowledge* beisteuern.

Mit der Fortentwicklung der statistischen Software geht zwar eine Niveausteigerung bei den ausgewählten Analyseverfahren einher. Den systematisch sauberen Theoriebezug, der im Aufweis der Isomorphie des statistischen Modells mit den objektsprachlichen Annahmen zu suchen wäre, muß man hier erneut allzu oft vermissen. Auch die in diesem Zusammenhang bedeutsame Datenqualität hat sich nach meinem Eindruck insgesamt nicht wirklich verbessert. Einerseits scheint dies an einer gewissen Stagnation in der Weiterentwicklung der herkömmlichen Erhebungsinstrumente zu liegen; andererseits ist zu fürchten, daß unter dem

Einfluß der hoffähig gewordenen qualitativen Verfahren das Bemühen um quantifizierende Realitätsmodellierungen nicht selten allzu früh erschläft.

Die Kritik der späten 80er Jahre (vgl. BECK 1990) trifft, so gesehen, heute auf eine kaum veränderte Forschungsrealität. Dennoch sind auch *Entwicklungen* zu registrieren. Die erfreulichste unter ihnen ist aus meiner Sicht, daß ständig neue intelligente und engagierte junge Wissenschaftler nachwachsen – immer noch viel zu wenige, aber jedenfalls scheint der Trend nicht negativ zu sein. Erfreulich ist weiterhin, daß Versuche, DFG-geförderte Forschung thematisch zu bündeln, zu koordinieren und zu konzentrieren, verstärkt unternommen und erfolgreich realisiert werden. Zu erwähnen sind hier insbesondere die beiden umfangreichen *Cluster* im Bereich der Didaktik der Naturwissenschaften und der kaufmännischen Erstausbildung, die seit Mitte der 90er Jahre arbeiten, sowie die nunmehr eingerichteten beiden neuen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktprogramme. Die ersten beiden haben neben erwartbaren inhaltlichen Erträgen bereits deutlich erkennbare Breitenwirkung in die forschende Zunft und die beforschte Praxis hinein erzeugt.

Als erfreulich betrachte ich schließlich die rapide zunehmende transnationale Kommunikation unter Lehr-Lern-Forschern, insbesondere innerhalb Europas – eine Entwicklung, die wir ganz wesentlich der EARLI verdanken, und die nicht etwa nur um ihrer selbst willen zu begrüßen ist, sondern vor allem deshalb, weil sie die Theorienkonkurrenz, die Wahrscheinlichkeit der kritischen Prüfung vorgelegter Befunde und auch die in eine interessante Fragestellung simultan investierbare produktive Kapazität steigert. Das intensiv genutzte Internet tut dazu ein übriges.

## **2. Umschau: Die Konturen des Nebels**

In der Theorieentwicklung – dem Herzstück jedes Forschungsprogramms – haben im vergangenen Jahrzehnt zwei Strömungen Kontur gewonnen, deren längerfristige Bedeutung noch nicht zuverlässig abzuschätzen ist. Ihre Protagonisten sind davon überzeugt, daß mit ihnen nachgerade ein Quantensprung hinauf zu einem neuen Qualitätsniveau der empirischen Lehr-Lern-Forschung gelungen sei. Obwohl zwischen beiden ein systematischer Zusammenhang besteht und beide der gegenwärtigen US-amerikanischen Diskussion abgelauscht sind, nahmen sie ihren Weg in die hieszulande betriebene Lehr-Lern-Forschung zunächst doch eher unabhängig voneinander. Es handelt sich zum einen um das Konzept des *situated learning*, das mit seiner starken Betonung der Inhaltskomponente des Lernens mittelalterliche Modelle der Meisterlehre wieder aufleben läßt (jetzt als „*cognitive apprenticeship*“, „*anchored instruction*“). Mit ihren programmatischen Texten haben Autoren wie RESNICK, BROWN, COLLINS u.a. diesen Ansatz für den angelsächsischen Pragmatismus erschlossen und

ihm eine breite Gefolgschaft eingeworben. Die frische Brise, von der sich die Fachdidaktik, die lange Zeit eher schlapp vor sich hindümpelte, nunmehr vorangetrieben sieht, weht ganz deutlich aus dieser Richtung.

Die andere Strömung hat erkenntnistheoretischen Tiefgang und unterspült mit ihrer elementaren Kraft das ohnehin nicht gerade stabile Fundament, auf dem sich die empirische Lehr-Lern-Forschung nach und nach eingerichtet hat. Von den Lateinamerikanern MATURANA und VARELA angeschoben, verstärkt durch den in den USA lebenden VON GLASERSFELD, brandet die Welle des Radikalen Konstruktivismus über sie hinweg und rüttelt an ihrer kritisch-rationalen Verankerung. Auch diese Bewegung speist sich aus alten europäischen Ursprüngen, von BERKELEYS Antirealismus bis zur Monadologie des LEIBNIZ und des späten HUSSERL, die nach einer Latenzphase nun wieder aufleben. Das subjektivistische – um nicht zu sagen: solipsistische – Konzept einer idiosynkratischen Wissenswelt, deren Erschaffung jeder einzelne sozusagen im Eigenbau betreibt, läßt sich tatsächlich nahezu fugenlos mit dem Programm situierten Lernens in authentischen Umgebungen verbinden – eine unheilige Allianz in den Augen derjenigen, die im Zeichen eines kritischen Realismus und nomologisch inspirierten Empirismus ihre Hoffnung auf flexibel anwendbare *allgemeine* Lehr-Lern-Regularitäten gesetzt haben.

Tatsächlich führt das Konzept der strikten Inhaltsbindung von Lehr-Lern-Theorien *letztlich* zu einer völlig unüberschaubaren Zersplitterung des Forschungstableaus in unzählige Gegenstandsporzellen, für deren Abgrenzung zu den „Nachbargrundstücken“ kein Rationales erkennbar ist. Die gegenwärtig verbreitete Rede von der Domänenspezifität des Wissens(erwerbs) legt sich über dieses Problemfeld wie ein rhetorischer Nebel, in dem sich die Lehr-Lern-Forschung verirren *muß*. Ohne greifbare Leitkonzepte, die zumindest als Heuristiken für das Ziehen von Domänegrenzen fungieren *könnten*, wird sie sich im Gewirr der einander überlagernden Parzellierungsideen heillos verstricken. Die heikle Frage, die es hier zu beantworten gilt, lautet: Was müssen zwei disjunkte Inhalte gemeinsam haben, damit sie aus lehr-lern-theoretischer Sicht eine Domäne konstituieren bzw. ihr zuzuordnen sind? Offenkundig helfen Rekurse auf Wissenschaftsdisziplinen, die sich ja keinesfalls systematisch voneinander abgrenzen lassen, an dieser Stelle ebenso wenig weiter wie Verweise auf die ineinander verwobenen Praxisfelder.

Diese Einsicht stellt die *fachdidaktisch* ausgelegte Unterrichtsforschung vor ein nicht zu unterschätzendes Legitimationsproblem. Verbindet sie sich nun noch mit der erkenntnistheoretischen Basisannahme, es gebe überhaupt keinen Inhalt, der von zwei verschiedenen Personen identisch gewußt werden könne, so beraubt sie damit die Lehr-Lern-Forschung vollends ihrer rationalen Basis: Wo es nur Singularitäten zu identifizieren gibt und wo

diese Singularitäten, falls sie erkannt werden, wiederum nur zu singulärem Wissen beim erkennenden Subjekt führen, da gibt es nichts mehr zu erforschen.

Nun muß man allerdings gleich anfügen, daß die alte Weisheit, es werde nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird, auch hier zutrifft. *So* radikal sind auch die radikalsten Konstruktivisten nicht, daß sie sich mangels Erkenntnismasse vom Wissenschaftsbetrieb sang- und klanglos verabschiedeten. Auch darin stehen sie fest in der Tradition ihrer Vor-Denker, die bis in unser Jahrhundert hinein nicht müde wurden zu hoffen, sie könnten ihr „Wissen“ um die Ab- und Eingeschlossenheit jedes einzelnen menschlichen Bewußtseins durch die Verbreitung von (Lehr-!)Büchern zu einem *von allen* mit ihnen geteilten Wissen machen! Wir bewegen uns hier offenbar auf einem Felde, das ebenfalls von Schwaden rhetorischen Nebels überzogen ist. Ein kritisch-rational geschärfter Blick vermag sie zwar zu durchdringen (vgl. MINNAMEIER 1997), um sich dann allerdings erneut am Domäneproblem zu verfangen, dessen Lösung nicht etwa eine Glaubensangelegenheit, sondern eine wichtige Aufgabe künftiger empirischer Forschung ist.

### **3. Ausschau: *Per aspera ad astra*?**

Wie soll es weitergehen? ‚Durch Leid zur Freud‘ – um den römischen Sinnspruch etwas salopp ins Deutsche zu übertragen? Man kann erwünschte Entwicklungen nicht herbeischreiben. Und wer ständig klagt, daß nicht vorankomme, was er für erstrebenswert hält, wird sich die Frage gefallen lassen müssen, welchen Anteil er selbst an der beklagten Stagnation hat. Die stärkere Ausrichtung an der neurophysiologischen Hirn- und an der KI-Forschung, die in meinen Augen nach wie vor eine erfolgversprechende Option für die Lehr-Lern-Forschung darstellt, bedarf offenbar nicht nur mühevoller Kleinarbeit und beharrlicher Überzeugungsbemühungen, sondern auch einer personalen Forschungskompetenz, die sich mit größerer Selbstverständlichkeit in den Grenzregionen zwischen den angesprochenen Disziplinen zu bewegen vermag. Auf das „*ceterum censeo*“ für das Verfolgen (auch) dieser Forschungsrichtung möchte ich trotz einer verbreiteten Skepsis nicht verzichten, wenn es um Zukunftsaufgaben unserer Disziplin geht.

Für das Überleben und Prosperieren der Lehr-Lern-Forschung scheint man sich gegenwärtig jedoch eher Impulse aus einer anderen Richtung zu erhoffen. Sie werden neuerdings auch seitens der DFG verstärkt, die dazu einen eigenen Förderungstyp, nämlich das sog. Transferprojekt, eingerichtet hat. Es geht darum, die Erträge der eher erkenntnisorientierten Forschung für die Praxis qua Implementationsprogrammen fruchtbar zu machen. Das bedeutet für die Lehr-Lern-Forschung, daß sie ihre Ergebnisse in einer

Weise aufbereiten muß, welche diese für die potentiellen Abnehmer nicht nur verstehbar macht, sondern allererst interessant und relevant erscheinen läßt. Die – nahezu unbestrittene – praktische Wirkungslosigkeit der empirischen Unterrichtsforschung scheint nämlich insbesondere damit zusammenzuhängen, „daß für nicht Eingeweihte weder Jargon noch Nuancen (ihrer) forschungstechnologischen Sprache nachvollziehbar sind“ (DICK 1999, 3). Gelänge es ihr, ihre „Botschaft“ der Praxis verständlich zu machen, so könnte sie mit einer starken Resonanz rechnen, die umgekehrt auch ihrem Forschungsanliegen Auftrieb zu geben vermöchte.

Man wird der Lagebeurteilung, auf welche sich diese Empfehlung stützt, wohl oder übel zustimmen müssen – „wohl“, soweit bei den potentiellen Abnehmern an Eltern, an Behördenvertreter und auch an die Lernenden selbst zu denken ist, „übel“, soweit es um die Hauptabnehmergruppe der Lehr-Lern-Forschung geht, nämlich die akademisch ausgebildeten professionellen Erzieher. Das eigentliche *Skandalon* dieses Sachverhalts liegt m.E. jedoch in der Erwartung, die Lehr-Lern-Forschung habe ihre primäre Klientel, die studierten Lehrer und Ausbilder, wie Laien zu behandeln, um deren geneigtes Interesse sie sich vor allem anderen zunächst einmal bemühen müsse. Man darf wohl fragen, welcher Lehrer bereit wäre, den eigenen Standpunkt obstinater Wissenschaftsabstinenz etwa bei seinem Arzt oder Architekten zu akzeptieren. Und – um die keineswegs unsichtbare andere Seite der Medaille zu beleuchten – man sollte auch bedenken, ob es von einem kompetenten Lehrer nicht als Zumutung erfahren werden müßte, von seiner Bezugswissenschaft zum Objekt einer Art Verbrauchermarketings gemacht zu werden, das ihn als ahnungslosen Anfänger behandelt.

In meinen Augen wird die Deutung des Verhältnisses von Lehr-Lern-Forschung zur Schul- und Unterrichtspraxis als das einer Begegnung von Experten mit Laien womöglich allzu häufig den empirischen Gegebenheiten, nicht jedoch den einzufordernden Standards gerecht (wobei hinzuzufügen wäre, daß Unterrichtsforscher keineswegs *Lehrexper*ten sein *müssen* und das oftmals wohl auch nicht sind). Von einigermaßen gut ausgebildeten Lehrern sollte man erwarten dürfen, daß sie die Sprache ihrer Bezugsdisziplin verstehen und nicht etwa nur im Jargon und das heißt: in den Denkkategorien der Alltagskommunikation über ihre Berufspraxis reflektieren. Wo diese Voraussetzung nicht erfüllt ist, sollten nicht die *Symptome*, sondern die *Ursachen* zum Gegenstand von Veränderungsbemühungen gemacht werden.

Es könnte freilich sein, daß in diese Problematik Bewegung aus einer wiederum ganz anderen Richtung kommt. Zumindest im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung wie auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung scheint sich eine Entwicklung Bahn zu brechen, die

man (ohne falschen Zungenschlag) als „neue Emanzipation der Lernenden“ bezeichnen kann. Wie eine Reihe von Untersuchungen zeigt, erzielen Lerner durch die Kultivierung von metakognitiven Strategien und von Verfahren der Selbstorganisation beachtliche Autonomiegewinne – vor allem dort, wo diese von einem akzentuierten Gegenstandsinteresse getragen sind (vgl. die Berichte aus dem DFG-Schwerpunktprogramm zu Lehr-Lern-Prozessen in der kaufmännischen Erstausbildung, ZBW 1996, 1998). Das bedeutet, daß in diesen Praxisfeldern eine – pädagogisch ja nachgerade zu wünschende – größere Unabhängigkeit von instruktionsorientiertem Lehrerhandeln verwirklichter erscheint. Und es gibt keinen Grund anzunehmen, daß Bemühungen dieser Art nicht auch in den allgemeinbildenden Schulen erfolgreich sein könnten.

Wiederum und immer noch geht es im vorliegenden Zusammenhang nicht etwa um die Abschaffung der Lehrer. Je besser sie ausgebildet sind und je professioneller sie handeln, desto deutlicher wird ihre Unverzichtbarkeit. Aber das gilt eben auch umgekehrt! Es ist nicht auszuschließen, ja es ist aus meiner Sicht sogar zu hoffen, daß eine Entwicklung in der angedeuteten Richtung, also hin zum in Lernangelegenheiten aufgeklärten Abnehmer der Lehrleistung, einen deutlich steigenden Druck auf die Lehrenden ausübt, ihre pädagogische Kompetenz zu verbessern – zur allergrößten Not durch die Rezeption von Resultaten der Lehr-Lern-Forschung. Man wird sich freilich bei den Unterrichtswissenschaftlern, sollte sich eine solche Tendenz abzeichnen, nicht der Illusion hingeben dürfen, damit sei das notorische Theorie-Praxis-Problem endlich dort lokalisiert, wo es ausschließlich gelöst werden müsse, nämlich in der Praxis. Der heilsame Druck, unter den sich Lehrende gesetzt sähen, eine verbesserte (Lehr-)Leistung abzuliefern, würde von diesen ggf. ganz analog an die forschenden Unterrichtswissenschaftler weitergegeben.

Davon, daß die Entwicklung in die angedeutete Richtung geht, wird man an der Schwelle zum nächsten Jahrzehnt ausgehen müssen. Die Trends zur Privatisierung im Bildungswesen sind schon jetzt unübersehbar. Die Vermarktung des Wissens wird mit einer Vermarktung der Wissensvermittlung einhergehen und damit eben jenen Nachfragedruck verstärken, der bei Strafe der Verdrängung aus dem Markt auf allen Ebenen Qualitätssteigerungen erzwingt. Würden wir vor dieser Entwicklung die Augen verschließen, so kämen wir doch noch in die Lage, unter Ressourcenentzug und galoppierender Marginalisierung leiden zu müssen, worüber zu klagen uns dann allerdings jede Berechtigung fehlte.

### **Literatur**

BECK, K. (1990): Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*. 18, 10-15

- DICK, A. (1999): Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 117, Universität Freiburg (Schweiz), Pädagogisches Institut
- MINNAMEIER, G. (1997): Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. Ein Beitrag zur Orientierung in Fragen der Handlungsorientierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93, 1-29
- ZBW (1996/1998): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beihefte Nr. 13 und 14. Stuttgart: Steiner

## Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengraber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S., Sczesny, Ch. (1998). *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*

Heft Nr. 12

Beck, K., Bienengraber T., Parche-Kawik, K. (1998). *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Heft Nr. 13

Beck, K. (1998). *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie.*

Heft Nr. 14

Beck, K. (1998). *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*

Heft Nr. 15

Beck, K. (1998). *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998). *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätsförderungssystems für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*