
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

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

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

30

Klaus Beck

**Lehr-Lern-Forschung in der
kaufmännischen Erstausbildung –
Abschlußkolloquium eines
DFG-Schwerpunktprogramms
Eröffnungsvortrag**

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. (2000): *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung – Abschlußkolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms. Eröffnungsvortrag*

© 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.

Die Arbeitspapiere stehen auch als downloads zur Verfügung: http://wiwi.uni-mainz.de/wipaed/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm
--

KLAUS BECK

**Lehr-Lern-Forschung in der
kaufmännischen Erstausbildung –
Abschlußkolloquium eines DFG-
Schwerpunktprogramms
Eröffnungsvortrag**

**Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung –
Abschlusskolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms
Eröffnungsvortrag***

(Anrede)

Im Namen der Deutschen Forschungsgemeinschaft und im Namen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Schwerpunktprogramms darf ich Sie herzlich begrüßen. Mit diesem Abschlusskolloquium legen wir Rechenschaft ab über die Forschungsarbeit, die wir dank der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft zwischen 1994 und heute durchführen konnten. Zugleich informieren wir eine breitere Öffentlichkeit über den aktuellen Stand der Lehr-Lern-Forschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. Diesen Anspruch dürfen wir trotz aller gebotenen Zurückhaltung erheben. Auch wenn unsere Befunde unter dem skeptischen Vorbehalt des Fallibilismus stehen, wenn wir also davon überzeugt sind, daß unser Wissen niemals frei von Fehlern sein kann, so läßt sich doch sagen, daß wir auf dem Felde der kaufmännischen Berufsausbildung heute mit Resultaten aufwarten können, die für eine Reihe von Problemlösungen eine vergleichsweise zuverlässige Handlungsgrundlage bereitstellen bzw. die – und das ist ja nur die Kehrseite dieser Medaille – Handlungsgrundlagen, die bislang als tragfähig angesehen wurden, z.T. mit einem deutlichen Fragezeichen versehen. Über beides wird in den vor uns liegenden Vortragsveranstaltungen berichtet.

Kritische Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Teilnahme an einer Tagung wie dieser kann zumindest durch zwei unterschiedliche Motive stimuliert sein. Da sind zunächst die Berichterstatter, die keineswegs nur einer dazu eingegangenen Verpflichtung nachkommen. Sie erhoffen sich einen Austausch über das, was sie herausgefunden haben, mit anderen Wissenschaftlern und mit den potentiellen Rezipienten ihrer Arbeit in der Praxis. Zu Recht trägt diese Veranstaltung daher den Namen „Kolloquium“. Die Gespräche dienen vor allem auch der wechselseitigen Kritik. Denn ohne sie kann es keinen Fortschritt geben. Affirmation ist der Nährboden für Stagnation.

* gehalten am 29.06.2000 im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn

Um der Fortschrittsdynamik durch Kritik einen besonderen Impuls zu geben, haben wir international renommierte Berufsforscher aus dem europäischen Ausland eingeladen, eine Kollegin und fünf Kollegen, mit der Bitte, die Resultate unserer Arbeit aus ihrer Sicht zu analysieren und zu bewerten. Erlauben Sie, daß ich an sie ein paar Grußworte in englischer Sprache richte.

I switch to English for some phrases to welcome you, my dear colleagues from abroad, and to say thank you for your readiness to join our meeting. We are delighted that you are staying with us – all the more as you have had decided to come to Bonn which is no longer the capital of Germany and therefore now is a rather quiet place seemingly more rural than urbane. Berlin might have been much more attractive for you at least under a touristic aspect. On the other hand the environment here in Bonn offers a milieu for concentrated work – an option, I know, that you as researchers prefer. Being asked to take on the task of discussing some of our research reports each of you agreed to do so without hesitating. For us that has been a good experience of willingness to cooperate on an international level.

With your permission I am going to introduce you shortly to the audience. From Norway, more exactly, from the University of Oslo, Professor KAREN JENSEN has followed our invitation. She is attending our meeting although in Norway this is currently the time of charming midsummer nights. To be here must mean a heavy sacrifice for you. Thank you! KAREN JENSEN is well known for her outstanding research on moral education and her highly sophisticated contributions to vocational education in the field of health care and social work.

Supposedly the same feelings with respect to midsummer nights has Professor YRJÖ ENGSTRÖM from the University of Helsinki. He is also a Professor at UCSD, the University of California, San Diego, and therefore I wonder whether his preferred place to stay during this time of the year is San Diego or Helsinki. But at the moment he is still staying on an aircraft which hopefully brings him safe and soon to us. YRJÖ ENGSTRÖM's oeuvre concerning a new approach to look at vocational education in terms of boundary crossing gains more and more influence not only on the German but also on the international research.

Going further to the South – but from our perspective still far north – Professor FRANK COFFIELD from the University of Newcastle is here with us. Professor COFFIELD has been and still is director and spiritus rector of an extensive research programme, “The Learning Society”, which has a very similar structure to our’s. For several years I have admired his excellent work on the politics of vocational and further education but also his organising and promoting a group of highly individualistic scholars, a job which is from time to time – as we say in German – something like herding a sack full of fleas. Good luck for me that things here in our programme are totally different! I have learned a lot of you, Frank, and I have to confess here openly that I have stolen your excellent idea for the lay-out of our press reports – hoping that we’ll experience as much response as your programme did in the UK. I hope you’ll forgive me!

A couple of miles closer to Bonn is the University of Twente. Two colleagues from there have joined our meeting, namely Professor SANNE DIJKSTRA and Professor WIM NIJHOF. We still feel great relief to know that you have not been affected directly by the disastrous explosion catastrophe last month! Glad to see you safe and sound! And, as to the soccer match this evening, of course, we wish you another six-to-one-success after Germany has withdrawn from the competition totally voluntarily and only for the benefit of The Netherlands. SANNE DIJKSTRA is one of the leading researchers and also developers in instructional design, a field, which becomes more and more important in vocational education as the possibilities of computer based training grow further and need not only to be used but also to be controlled and enhanced by educational intelligence and responsibility.

WIM NIJHOF is one of the most famous European representatives of curriculum development and didactics in the field of vocational education on the international scene. His publications on key qualifications as well as his systems approach to flexibility, mobility, and transferability have initiated and inspired a fruitful discussion not only within Europe but also in the U.S.

Last but not least, the most southern exponent of our group of European experts is Professor ERIK DE CORTE from the University of Leuven, well known to most of us at least by one of his many scientific activities, i.e. the foundation and promotion of EARLI, the European Association for Research on Learning and Instruction – which,

by the way, seems to be still a proper name and should not be changed to "Learning and Construction" though many people who like to be up to date with psycho-educational trends would prefer that. Together with FRANZ E. WEINERT ERIK DE CORTE is also the editor of the famous "International encyclopaedia of developmental and instructional psychology".

Again, a very warm welcome to all of you. We deeply appreciate your active participation at our meeting and I am sure that your contributions will be most inspiring for all of us.

As all of you do understand our language more or less quite well please allow me to switch back to German now.

Praktische Relevanz

Ich sagte vorhin, daß zwei verschiedene Motive den Tagungsbesuch stimulieren können. Das zweite erwächst aus einem Anwendungszusammenhang dessen, wovon in den nächsten beiden Tagen die Rede sein soll. Ich begrüße dazu unsere Gäste von nah und fern aus der Praxis der betrieblichen und der schulischen kaufmännischen Ausbildung ebenso wie aus der Bildungspolitik und den verschiedenen Instituten, die sich mit der uns allen am Herzen liegenden Berufserziehung befassen. In diesen Gruß schließe ich auch die Vertreter der Presse ein, denen ich versichern möchte, daß sie mit der Berufsbildung ein *Sujet* aufgreifen, dessen öffentliche Thematisierung im Kontext der universitären Berufsbildungsforschung ihnen in absehbarer Zukunft als hohes Verdienst angerechnet werden wird. Die Debatte, die kürzlich unter dem Stichwort „green card“ für Computerspezialisten einigermaßen heftig geführt wurde, werden wir schon bald nur noch als ein sanftes Vorbeben rubrizieren, wenn im Wege der Globalisierung Standortfragen der Wirtschaft immer häufiger unter dem Aspekt des Vorhandenseins einer kompetenten und zugleich bezahlbaren „work force“ entschieden werden.

Wir hoffen, Ihnen allen interessante und vor allem relevante Forschungsergebnisse vorlegen zu können, die für Ihre Arbeit belangvoll sind. Sie werden sicherlich keine umstandslos anwendbaren Rezepte erwarten, die es im Kontext von Erziehung und Ausbildung seriöserweise ja prinzipiell nicht geben kann. Aber sie können davon

ausgehen, daß Ihnen Befunde präsentiert werden, die einem kompetenten und soliden Forschungszusammenhang entstammen.

Qualitätssicherung in der Vergabe von Forschungsmitteln

Die Fragestellungen, mit denen sich die beteiligten Forscherinnen und Forscher befassen, sind ihnen nicht erst mit dem Start des Schwerpunktprogramms 1994 in den Sinn gekommen und werden auch an seinem Ende nicht einfach beiseite gelegt. So sind auch schon eine Reihe von Folgeprojekten auf dem Wege, andere im Antragsverfahren oder in der Antragsvorbereitung. Innovative Forschung, wie sie sich hier präsentieren möchte, hat viel zu tun mit Kontinuität und Spezialisierung. Zwar suggeriert der Begriff „Projekt“, mit dem unsere Vorhaben üblicherweise belegt werden, etwas anderes, nämlich einen klar abgrenzbaren und abgegrenzten Prozeß, der – um es schlicht zu sagen – mit seinem Beginn beginnt und mit seinem Ende endet. Und so wird es in der Regel auch aus der Perspektive von Auftraggebern, Geldgebern und Abnehmern gesehen. Tatsächlich erwächst jedoch jedes gute Projekt aus einem u.U. langen Vorlauf, der auf Seiten der beteiligten Wissenschaftlerpersonen meist biographische Dimensionen annimmt. Und daher endet auch die Behandlung einer Fragestellung selten mit dem Abschluß einer Projektfinanzierung. Diese ermöglicht lediglich eine phasenweise Intensivierung der langfristigen Auseinandersetzung mit einem Problemfeld.

Qualitätvolle Forschung braucht heute eine hochspezialisierte Kompetenz, die sich nur über Jahre hinweg zu entwickeln vermag. Dieser Gesichtspunkt wird von der Vergabeseite, also von denjenigen, die mit finanziellen Mitteln ausgestattete, thematisch gebundene Aufträge zu erteilen pflegen, oftmals übersehen. Nicht für jede Fragestellung, sie mag noch so wichtig, aktuell und brennend sein, steht jederzeit kompetente Forschungskapazität bereit, die man nur einfach abzurufen brauchte. Zwar wird man zumeist jemanden finden, der sie zu bearbeiten bereit ist, was gerade bei der gegenwärtigen knappen Ressourcenlage kaum verwunderlich sein dürfte. Ohne eine sehr sorgfältige Prüfung der vorliegenden einschlägigen Forschungserfahrungen und der vorhandenen Vertrautheit mit dem theoretischen Umfeld riskiert man jedoch nicht selten Fehlinvestitionen, was um so problematischer ist, wenn diese als solche gar nicht erkannt und die so hervorgebrachten Ergebnisse zur Grundlage weiteren Planungs- und Gestaltungshandelns gemacht werden.

Ich weise auf diesen Sachverhalt deshalb besonders hin, weil die Vergabep Praxis für Forschungsmittel, insbesondere auf der europäischen, teilweise jedoch auch auf der nationalen Ebene, den Qualitätsgesichtspunkt allzu oft aus dem Auge verliert oder ihn gar politischen Opportunitäten opfert. Das kann aber weder im langfristigen Interesse der Mittelnehmer noch in dem der Mittelgeber liegen. So können wir nur hoffen, daß bspw. die neue Modellversuchspolitik der BLK in dieser Hinsicht erfolgreicher sein wird, als sie es in der Vergangenheit war. Allerdings muß sie ja programmatisch eher an der Verwertung und Implementation bereits vorliegender Erkenntnisse als an deren Produktion ansetzen. Insofern kann und will Modellversuchs-programmatik die erkenntnisorientierte Forschung nicht substituieren. Sie setzt diese vielmehr logisch und faktisch voraus.

Forschungsbedarf und Forschungskapazität

Man wird freilich den Standpunkt vertreten können (und ich selbst kann mich dem gut anschließen), daß wir für unser Bildungswesen im allgemeinen und die Berufsbildung im besonderen schon viel gewonnen hätten, wenn das, was heute bereits an empirisch geprüfem Wissen vorliegt, tatsächlich auch in die Praxis umgesetzt werden würde. Hier dürften die sog. Modellversuche ihren systematischen Platz finden, weil das Umsetzen von schon vorliegenden Erkenntnissen ja nicht etwa den Charakter einer schlichten Anweisungsbefolgung hat, sondern der kreativen und konstruktiven Einpassung bedarf.

Andererseits sind die Verhältnisse keineswegs so, daß es nichts mehr zu erforschen gäbe. Unser vergleichsweise kleines Schwerpunktprogramm hat gezeigt, daß wir noch vieles sehr viel genauer zu untersuchen haben und daß dabei verwertbares Neues herausspringt. Allerdings ist die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungskapazität in unserem Lande schon deshalb viel zu knapp, weil diese Disziplinen an unseren Universitäten personell notorisch unterausgestattet sind und weil anstelle zusätzlicher Professuren bei jeder neu entstehenden Vakanz sogar um die Erhaltung der Stelle gerungen werden muß. Hinzu kommt, daß unser Nachwuchs strukturell benachteiligt ist, weil dem Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik selbst lediglich maximal ein Viertel im Gesamtstudium zusteht; der übrige Studienaufwand geht in die sog. beruflichen Fachrichtungen und weitere obligatorische Studienbereiche. Hier wäre eine Sonderförderung für Postgraduierte dringend

angezeigt, um vielversprechende junge Leute an der Universität halten zu können, die ansonsten – man kann es kaum anders sagen – *vernünftigerweise* den verlockenden Angeboten des Arbeitsmarktes folgen.

Diese infrastrukturellen Gesichtspunkte muß man mit in den Blick nehmen, wenn man seitens der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie der Berufsbildungspraxis beklagt, daß schnelle Antworten auf aktuelle Fragen, wie sie jetzt wieder von der BLK eingefordert werden, nicht ohne weiteres oder eben nicht mit der wünschbaren Qualität zu haben sind. Gerade deshalb ist es aber um so wichtiger, großen Wert auf eine sorgfältige Auftragsvergabe zu legen.

Würdigung des DFG-Verfahrens der Mittelvergabe und Qualitätssicherung

In dieser Hinsicht scheint mir das Verfahren der DFG deutliche Vorzüge aufzuweisen. Es ist nicht angebots-, sondern es ist nachfrageorientiert in dem Sinne, daß Forscherinnen und Forscher für solche Vorhaben um Mittel nachsuchen, die im Bereich ihrer optimalen Leistungsmöglichkeiten und Arbeitsinteressen liegen. Hinzu kommt ein *peer*-Begutachtungsverfahren, das sich seit langem bewährt hat. Wenn es, wie bei den Schwerpunktprogrammen und den Sonderforschungsbereichen der DFG, offen durchgeführt wird, die Gutachter also nicht anonym bleiben, ergibt sich ein weiterer Effekt: Die kritischen Einwendungen und Ratschläge aus der Begutachtung können im Dialog aufgeklärt, erörtert und in den einzelnen Forschungsvorhaben berücksichtigt werden, wo sie oftmals zu erheblichen Qualitätssteigerungen führen, auch wenn entsprechende Korrekturen von den Antragstellern als schmerzhaft, mühselig oder lästig empfunden werden.

Unsere Gruppe, das darf ich von dieser Stelle aus so sagen, hat jedenfalls von dem Dialog mit ihren Gutachtern, der bei den insgesamt elf halbjährlichen Rundgesprächen geführt werden konnte, viel profitiert. Das liegt vor allem daran, daß unsere Gutachter ihr hohes (und im übrigen ehrenamtliches) Engagement zugleich mit einer kritischen Distanz zu verbinden wußten, die sie jederzeit ihre Unabhängigkeit wahren ließ. Es bedarf dies einer eigenen besonderen Kompetenz, die man gar nicht hoch genug einschätzen kann.

Unsere Gutachter sind auch heute unter uns. Ich darf sie ebenfalls herzlich begrüßen. Es sind dies der bisherige Vorsitzende des DFG-Fachgutachterausschusses für Erziehungswissenschaft, Professor HELMUT HEID von der Universität Regensburg, sowie – nunmehr von West nach Ost – Professor PETER STRITTMATTER von der Universität Saarbrücken, der auch unsere Pressearbeit beratend begleitet hat, Professor GUNTHER EIGLER und Professor NORBERT SEEL, Universität Freiburg, Professor ROLF DUBS, Universität St. Gallen in der Schweiz und Professor VOLKER KRUMM, Universität Salzburg in Österreich. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, um Ihnen, verehrte Kollegen, im Namen aller beteiligten Projekte den Dank dafür auszusprechen, daß Sie unsere Arbeit über sechs Jahre hinweg ebenso sensibel in der Form, wie glasklar und konstruktiv in der Sache begleitet haben!

Von der Deutschen Forschungsgemeinschaft wurde dieses Schwerpunktprogramm mit insgesamt rund 4 Mio € unterstützt. Über einige der quantitativen Effekte werde ich Ihnen gleich noch kurz berichten. So viel Geld zu verwalten und organisiert auszugeben, setzt eine gut funktionierende Infrastruktur voraus. Wir haben sie an der DFG zu schätzen gelernt. Das hängt freilich ganz eng und, soweit ich es durchschaue, in unserem Falle nahezu ausschließlich mit *einer* Person zusammen, in deren Händen das Referat Erziehungswissenschaft liegt. Es ist Herr DR. MANFRED NIEßEN, der leider nicht hier sein kann. Ihm gebührt großer Dank für sein überaus kooperatives und unbürokratisches Verwaltungsmanagement, das bei hohem Kostenbewußtsein eine für Institutionen dieses Typs ganz ungewöhnliche organisatorische Flexibilität entfaltete. Ich kann nur hoffen, daß DR. NIEßEN unserem Fach als zuständiger Referent noch lange erhalten bleibt.

Lassen Sie mich an dieser Stelle auch noch unseren Dank an die Sponsoren dieses Kolloquiums anfügen, den Verlag LESKE + BUDRICH sowie den STEINER-Verlag, deren Angebote, die Sie in der Tagungsmappe finden, ich Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen darf.

Rückblick auf die Entwicklung des Schwerpunktprogramms

Bevor ich, wie soeben angekündigt, Ihnen einige Informationen über Leistungsdaten unseres Programms gebe, die bei der Einschätzung seiner Qualität Berücksichtigung

verdienen, habe ich noch ein paar Bemerkungen zur Entstehungsgeschichte einzufügen. Schwerpunktprogramme fallen bekanntlich nicht vom Himmel. Sie müssen sich im Wettbewerb mit vielen gleichartigen Vorhaben aus allen Wissenschaftsdisziplinen durchsetzen. Das Verhältnis von geförderten zu nicht-geförderten Programmen lag im Jahr 1992, als wir den Zuschlag erhielten, etwa bei 1 zu 6. Und es ist normalerweise nicht etwa so, daß erziehungswissenschaftliche Vorhaben in dieser Konkurrenz mit besonderen Startvorteilen gesegnet wären. In unserem Falle lagen die Dinge so, daß die DFG bereits 1986 eine Senatskommission zur Lage der Berufsbildungsforschung eingesetzt hatte, deren Arbeit in einer 1990 publizierten Denkschrift zusammengefaßt worden war, die eine beachtliche öffentliche Aufmerksamkeit erfuhr. Ihren Vorsitz hatte Professor FRANK ACHTENHAGEN inne. Er war es auch, der in den darauffolgenden Jahren den Anstoß dafür gab, den Antrag zur Errichtung eines Schwerpunktprogramms für die kaufmännische Berufserziehung auf den Weg zu bringen, und der sich für dessen Annahme in den DFG-Gremien mit Nachdruck einsetzte. Daraus sind ihm insofern nur Nachteile erwachsen, als er selbst wegen seines Engagements in dieser Sache sich gehalten sah, während der ersten vier Jahre der Laufzeit unseres Programms von der Stellung eigener Forschungsanträge Abstand zu nehmen. Für seinen nachdrücklichen und erfolgreichen Einsatz sind wir Herrn Kollegen ACHTENHAGEN zu großem Dank verpflichtet. Er wird es mir bei aller Bescheidenheit nicht übelnehmen, wenn ich die Gelegenheit nutze, ihm von hier aus dazu zu gratulieren, daß er für seine Verdienste um die Wirtschaftspädagogik von der Universität Helsinki Anfang dieses Monats mit der hohen Würde eines Ehrendoktors ausgezeichnet worden ist.

Wie ich angedeutet habe, ist die Beantragung eines Schwerpunktprogramms bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Voraussetzung dafür, daß, wenn es denn den Zuschlag erhalten hat, einzelne Forscher im Rahmen der Thematik dieses Programms um Unterstützung ihrer Forschungsinteressen nachsuchen können. Der Einrichtungsantrag selbst muß also seinerseits zuerst geschrieben, diskutiert und schließlich bis zur Abgabereife weiterentwickelt werden. Dabei haben neben Herrn ACHTENHAGEN die Herren Professoren HEINZ MANDL, Universität München, DETLEF SEMBILL, Universität Bamberg und RALF WITT, TU Dresden, mitgewirkt, denen für ihren Beitrag zum Gelingen dieses Vorhabens ebenfalls unser Dank gebührt.

Das Problem der Interdisziplinarität

Die Kooperation zwischen Wirtschaftspädagogen und pädagogischen Psychologen, die schon das Schwerpunkt-Antragsverfahren kennzeichnete, ist im übrigen sozusagen zu einem besonderen Markenzeichen und Qualitätsmerkmal des gesamten Programms geworden. Wir Wirtschaftspädagogen und Betriebswirtschaftler haben viel davon profitiert, daß wir bei unseren Rundgesprächen Kritik und Anregungen von den Kolleginnen und Kollegen mit pädagogisch-psychologischer Forschungskompetenz erhielten. Umgekehrt behaupte ich wohl nicht zuviel, wenn ich sage, daß dies keine Einbahnstraße war. Mit ihrer intimen Kenntnis der kaufmännisch-verwaltenden Domäne konnten die Wirtschaftspädagogen den pädagogischen Psychologen manche unvermuteten Problemlagen erschließen und Hintergründe für scheinbar unerklärliche Befunde aufhellen.

Das klingt einfacher, als es ist. Interdisziplinarität stellt sich nicht schlicht dadurch ein, daß Vertreter unterschiedlicher Disziplinen in einen gemeinsamen organisatorischen Kontext eintreten. Jedenfalls wäre es eher naiv, sich einen derartigen Begriff davon zu machen. Und man wird auch dann noch nicht wirklich von Interdisziplinarität reden dürfen, wenn ein und derselbe Sachverhalt aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen untersucht wird, denn dabei kommen am Ende doch disziplinspezifische Befunde heraus. Erst wenn die Aussagen derartiger Untersuchungen logisch miteinander verknüpft werden können, wird Interdisziplinarität in einem gehaltvollen Sinne hergestellt. Das bedeutet, daß die propositionalen Teile jener Aussagen in einen systematischen Bezug zueinander gebracht werden können müssen. Es bedarf gewissermaßen des Baus sprachlogischer Brücken zwischen den disziplinären Arealen – ein Vorgang, dessen Zustandekommen freilich nicht prinzipiell an das Zusammenwirken von Vertretern unterschiedlicher Disziplinen gebunden ist, sondern der prinzipiell und zumeist wohl auch faktisch im Kopf *einer* Wissenschaftlerperson abläuft. Aber er kann in der Gruppe gewissermaßen katalysiert werden.

So wäre – um wenigstens ein paar Beispiele zu geben – zu klären, ob und wie der in der neueren Lernpsychologie bedeutsame Begriff der *Domäne* in einer inhaltlichen Beziehung steht zu dem in der wirtschaftsberuflichen Didaktik gegenwärtig

diskutierten *Lernfeldbegriff* oder wie die pädagogisch-psychologische *Transferforschung* mit den neueren wirtschaftspädagogisch motivierten *Flexibilitätsstudien* in Zusammenhang gebracht zu werden vermag. Besonders schwierig wird es, wenn Konstrukte an der Sprachoberfläche Identität oder zumindest nahezu vollständige Identität suggerieren, sich hinter ihnen jedoch komplett unterschiedliche Forschungsprogramme verbergen. So liegen bspw. zwischen den Begriffen von selbstorganisiertem, selbstgesteuertem und selbständigem Lernen u.U. Welten, ebenso wie zwischen Motivation und Interesse.

Das müssen übrigens auch Auftraggeber und Auftragnehmer von Forschung durchschauen. Wir sollten dahin kommen, daß in unserem Felde – wie dies im Prinzip z.B. in der Medizin der Fall ist – Forschung und Praxis die gleiche Sprache sprechen. Und das kann selbstverständlich nicht die Umgangssprache sein. Anderenfalls werden wir in der Lösung realer Probleme nicht vorankommen. Ganz analog liegen, wie gesagt, die Dinge in Sachen Interdisziplinarität. Wir hatten schon im Vorfeld, also in der gemeinsamen Beantragung des Schwerpunktprogramms, einschlägige Verständigungsdiskussionen zu führen; und sie haben sich während seiner gesamten Laufzeit an unterschiedlichen Schnittstellen permanent fortgesetzt.

Daten zu den Erträgen des Schwerpunktprogramms

Bei so viel Vorbereitungs- und Kooperationsaufwand und bei den erheblichen Mitteln, die in der Folge für die insgesamt 18 geförderten Projekte ausgegeben worden sind, liegt die Frage nach dem Ertrag nahe. Wir Wirtschaftspädagogen haben zu ihr ja ein ganz unbefangenes Verhältnis und machen um sie herum um so weniger einen Bogen, als ihre Beantwortung im vorliegenden Falle durchaus Stattliches und Präsentables zutage fördert. Was dies in der inhaltlichen Substanz bedeutet, darüber wollen wir ja im Detail noch berichten. Vielleicht interessieren Sie aber auch ein paar Effizienzindikatoren auf der quantitativ meßbaren Ebene. So hat sich aus Sicht der DFG der Einsatz der Personalmittel schon deshalb gelohnt, weil er erhebliche Synergieeffekte dadurch auslöste, daß anderweitig finanzierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Forschungsvorhaben mit einbezogen wurden. Faktisch hat die DFG insgesamt 64 BAT Ila/halbe-Stellen über unterschiedlich lange Zeiträume hinweg finanziert. Tatsächlich waren aber zu den gleichen Zeiten rund 110 Personen in die

durchgeführten Projekte involviert. Das kommt schon fast an eine Verdoppelung des Mitteleinsatzes heran.

Das wichtigste Nebenziel der DFG-Unterstützung ist die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In unserem Programm sind während der vergangenen 6 Jahre insgesamt 23 Doktorandinnen und 21 Doktoranden beschäftigt gewesen. 12 von ihnen konnten ihre Promotion bereits abschließen. Weiterhin waren 3 Habilitandinnen und 6 Habilitanden involviert, von denen ebenfalls 3 das Verfahren bereits erfolgreich durchlaufen haben. Über diese Ergebnisse freuen sich die Projektleiter ganz besonders und ich möchte anlässlich des Abschlusses unseres Schwerpunktprogramms unseren jungen Nachwuchswissenschaftlern zu ihren Erfolgen herzlich gratulieren, denjenigen aber, die die Hürden zu den höheren akademischen Weihen noch vor sich haben, weiterhin das nötige Durchhaltevermögen wünschen.

Was die Publikationsfrüchte des Schwerpunktprogramms betrifft, so haben wir auch hier, wie ich meine, gute Nachrichten zu vermelden. Bis zum Stichtag 01. Mai 2000 waren insgesamt bereits 389 Aufsatztexte veröffentlicht worden, davon 63 in englischsprachigen Zeitschriften – eine absolut und relativ ganz erhebliche Ausbeute. Außerdem sind inklusive der bereits publizierten Doktorarbeiten 23 Monographien aus unserem Schwerpunktprogramm hervorgegangen. Wir werden diese Publikationstätigkeit in einer eigenen, zweisprachig erschlossenen Bibliographie dokumentieren, die Mitte September rechtzeitig zum Kongreß der DGfE erscheinen wird und von der auch Sie ein Exemplar erhalten sollen. Darüber hinaus wird noch je ein englisch- und ein deutschsprachiger Sammelband erscheinen, worin wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Arbeit zusammenfassen.

Schließlich darf ich noch die Präsentationsaktivitäten erwähnen, in denen unsere Forschungsprojekte zum Thema gemacht wurden. Insgesamt 550 Vorträge und Posterpräsentationen sind in den vergangenen 6 Jahren aus unserem Programm heraus erfolgt, 120 davon in englischer Sprache, 6 weitere in bulgarisch, französisch, spanisch und ungarisch, je nachdem, wohin die einzelnen Forscherinnen und Forscher internationale Beziehungen pflegen. In 17 europäischen und 5 außereuropäischen Ländern haben diese Präsentationen stattgefunden, von

Portugal bis Tschechien und von Griechenland bis Norwegen *hier, dort* vor allen in den USA, aber auch z.B. in Hong Kong, Ägypten und Australien.

Charakteristika der Forschungsprojekte

Diese hohe internationale Präsenz mag überraschen, weil der Gegenstand unseres Interesses und unserer Forschung ja ein typisch deutscher, d.h. genauer: einer der deutschsprachigen Länder ist, nämlich das dualistische Konzept der kaufmännischen Berufsausbildung. Die Erklärung für das gleichwohl hohe internationale Interesse liegt tatsächlich in einem anderen Umstand. Die in unserem Programm verfolgten Fragestellungen weisen durchweg *fünf* Charakteristika auf, die sie auch jenseits der besonderen dualistischen Verhältnisse der deutschsprachigen Provinzen interessant erscheinen lassen. Sie überwinden, *erstens*, die traditionelle Prä-Post-Forschung zugunsten einer substantiellen Prozeßorientierung, die z.T. bis in den Minutenbereich und bis in die einzelnen Arbeitsaufgaben hinein vorangetrieben worden ist. Sie stehen, *zweitens*, in einem systematischen Bezug zur Mikroebene beruflichen Lernens und lassen insoweit die eher unergiebigere Aggregatforschung, die sich auf Klassen- oder Gruppenmittelwerte beschränkt, hinter sich. Sie fokussieren, *drittens*, die Situiertheit des Lehr-Lern-Geschehens im Sinne einer doppelerspektivischen Verknüpfung von kaufmännisch-inhaltlichen mit lernpsychologisch-allgemeinen Sichtweisen und erreichen so nicht nur ein höheres Komplexitätsniveau in der Problemanalyse, sondern auch eine deutlich gesteigerte Praxisnähe und Praxisrelevanz. Sie kontrollieren und reflektieren, *viertens*, die Generalisierungsbedingungen ihrer Befunde und beugen so überzogenen Erwartungen vor, die im Verhältnis von Forschung und Praxis in der Vergangenheit nicht selten zu großen Irritationen geführt haben. *Schließlich* thematisieren sie durchweg Problemlagen, die angesichts des weltweit rapiden Wandels im Arbeitsfeld unserer Klienten virulent geworden sind und nach Lösungen drängen.

Relevanzprobleme der zurückliegenden Modellversuche

Ein Großteil der herkömmlichen Berufsforschung, vor allem auch in Gestalt vieler außerordentlich teurer Modellversuche, verhielt sich – um es mit einem zugegebenermaßen pointierenden Vergleich zu veranschaulichen – eher so wie ein Hühnerzüchter, der an höheren Legeerträgen interessiert ist und in dieser Absicht

nun die Steigungswinkel der Hühnerleitern manipuliert oder die Dauer des Aufenthalts im Freien und im Stall variiert oder gar die Kategorisierung der Handelsklassen für Eier, also die Bewertung des Produkts, zu beeinflussen versucht. Das sind alles Maßnahmen, die für das gesamte Unterfangen nicht bedeutungslos sind; aber sie liegen kausal doch in einiger Distanz zu dem, worauf es in diesem Zusammenhang ankommen dürfte.

Rechtliche Regelungen und Ordnungsmittel verhalten sich zu beruflichen Lernprozessen in ähnlicher Weise. Sie befinden sich in einer erheblichen kausalen Distanz zu ihnen. Die zentralen, direkt effektivitätsbeeinflussenden Faktoren sind an einer anderen Stelle lokalisiert, nämlich *an* und *in* den beteiligten Personen und ihren tatsächlichen Interaktionen. Die hier ins Spiel kommenden Faktoren zu identifizieren, in ihrem Zusammenwirken zu analysieren und womöglich sogar für Interventionen zugänglich zu machen, ist vergleichsweise schwierig und anspruchsvoll, aber nicht durch intensivierete Novellierungsbemühungen im Bereich der Rahmenbedingungen zu ersetzen. Selbst die curricularen Manipulationen, wie sie gegenwärtig in Gestalt der Lernfeld-Didaktik mit hohem Aufwand betrieben werden, bewegen sich in Begriffen meines Gleichnisses eher auf der Ebene der Variation von Futternäpfen, vielleicht auch noch der Variation der Futterkombination und –portionierung. Aber das Legeverhalten von Hühnern und vor allem die Qualität ihrer Produkte ist beileibe nicht allein eine Funktion dieser Bedingungen, will sagen, der Anordnung des Inputs.

Ich erspare Ihnen weitergehende Analogiespekulationen zwischen Hühnerzucht und Berufsausbildung bzw. überlasse sie Ihrer eigenen Phantasie. Worauf es in der Berufsausbildung jedenfalls ankommt, das sind die individuell zu absolvierenden Lernprozesse, deren Feinstruktur wir erst noch viel besser verstehen müssen, bevor wir sinnvoll darüber streiten können, ob ein zusätzlicher Halbtage im Betrieb mehr brächte als Irritationen und Motivierungsverluste auf Seiten der Berufsschule, deren substantielle Stärkung im dualistischen Arrangement sich jeder doch nur wünschen kann. Es geht mir mit diesem Hinweis, wie Sie unschwer feststellen können, nicht vor allem um eine inhaltliche Stellungnahme in der bildungspolitischen Auseinandersetzung, sondern um den Appell, sich nicht *unabsehbar* endlos über reale „Wenn-Dann-Beziehungen“ zu streiten, welche die Bildungspraxis *faktisch*

regieren, wenn und soweit sie doch durch empirische Forschung innerhalb *absehbarer* Fristen aufzuklären sind.

Unser Schwerpunktprogramm gibt viele Beispiele dafür, was in dieser Hinsicht heute von moderner Berufsbildungsforschung geleistet zu werden vermag. Und es räumt mit der immer noch verbreiteten, aber naiven Vorstellung auf, daß die Qualität der Berufsausbildung eben durch vergleichsweise grobmaschige Entscheidungen auf einer prozeßfernen Makroebene erreicht oder gar selektiv und punktgenau gesteuert werden könnte. So hat sich in mehreren unserer Projekte zweifelsfrei gezeigt, daß unterhalb durchaus unterschiedlicher Rahmenbedingungen es die Steuerungskompetenz der Lehrer bzw. Ausbilder und – wen sollte das wirklich überraschen ? – die *Selbststeuerungskompetenz* der Auszubildenden ist, die von ausschlaggebender und doch keinesfalls rahmenrechtlich beeinflusbarer Relevanz für erfolgreiches berufliches Lernen sind.

Ich möchte in diesem Punkt nicht mißverstanden werden und betone daher nochmals: Klare Regelungen und moderne Curricula sind für die Berufsbildung außerordentlich wichtig und nützlich. Aber sie konstituieren eben nur den Rahmen, innerhalb dessen das eigentliche Geschehen, nämlich der je individuelle Kompetenzerwerb erfolgen soll. Dieser Kompetenzerwerb, also das Lernen, folgt Gesetzmäßigkeiten, die nicht, wie dessen Rahmenbedingungen, von Menschen gemacht, sondern von ihnen vorgefunden werden. Wir können sie durch Forschung nur aufdecken, nicht verändern. Mit ihrer Aufdeckung freilich schaffen wir allererst die rationale Grundlage für eine Diskussion über die optimale Gestaltung der Rahmenbedingungen – eine Diskussion, die, wenn es ihr überhaupt um die Qualität der Ausbildung und nicht um ganz andere Interessen geht, immer noch weitgehend mit beiden Beinen fest in der Luft steht. Wenn man *eine* Konsequenz herausstellen sollte, die sich aus allen unseren Prozeßanalysen konsistent und stringent ergibt, so diejenige, daß substantielle Qualitätsgewinne für die berufliche Ausbildung nirgendwo sonst so effizient zu erreichen sind wie in der Verbesserung der einschlägigen Kompetenzen von Lehrern und von betrieblichen Ausbildern. Dafür geeignete Wege und insbesondere wirksame Anreize zu schaffen, ist demnach zweifellos eine der wichtigsten Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik.

Wissenschaft-Praxis-Dialog

Mit diesen Bemerkungen möchte ich nichts vorwegnehmen, sondern Ihnen vor allem Appetit darauf machen, unsere Befunde auch vor dem Hintergrund der tagesaktuellen Diskussion zu rezipieren, zu reflektieren und interpretieren. Anregungen dazu geben im übrigen die beiden Podien, die heute abend und am Samstag vormittag auf dem Programm stehen, bevor Professor DUBS dann seinerseits das Schlußwort sprechen wird – dies aus der dreifachen Distanz desjenigen, der weder im Schwerpunktprogramm geforscht hat, noch in die deutsche Berufsbildungspolitik verstrickt ist, noch um das Einwerben von eigenen Forschungsmitteln bemüht sein muß, aber eben auch aus dem dreifachen Engagement eines Gutachters des Schwerpunktprogramms, eines international gefragten berufsbildungspolitischen Experten und aus der Erfahrung einer reichen Forscherbiographie. Ihm dafür zu danken, daß er diese Aufgabe übernommen hat, ist mir ebenso ein Anliegen wie mein Dank an Professor HELMUT HEID und Professor ADOLF KELL, die die erwähnten beiden Podiumsdiskussionen vorbereitet haben und moderieren werden. Einschließen möchte ich dabei zugleich auch ihre Gäste, die sich bereit erklärt haben, zu einer Diskussion beizutragen, von der wir uns dank ihrer Teilnahme gewichtige Argumente und auch eine spürbare Breitenwirkung erhoffen.

Neben den bereits genannten Kollegen ist es uns gelungen, für das Podium zu Forschungsfragen Herrn Professor JÜRGEN BAUMERT, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, und Herrn Professor REINHARD BADER, Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE, Universität Magdeburg, zu gewinnen.

Für das zweite Podium, das den bildungspolitischen und ausbildungspraktischen Implikationen unseres Schwerpunktprogramms gewidmet ist, sind unserer Einladung gefolgt: Herr BROSI, der stellvertretende Generalsekretär des BIBB, Herr EHRKE von der IG Metall, Herr Dr. HANSIS als Mitglied des vlw und erfahrener Schulmann, Herr Professor KIEPE von der Arbeitsgemeinschaft der Ausbildungsleiter, Herr NIEDRINGHAUS von der VW Coaching AG, Frau PAHL vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und Herr RICHARD vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Lande Brandenburg als Vertreter der Kultuspolitik der Länder insgesamt.

Desiderate

Meine Damen und Herren, wir treten mit unseren Forschungsergebnissen vor Ihr kritisches Auge und Ohr in dem Bewußtsein, daß viele, allzu viele Fragen noch offen sind, und also in der Hoffnung, daß der Vorhang über der beruflichen Lehr-Lern-Forschung auch noch lange nicht fallen wird. Wir selbst mußten in vielen gemeinsamen Veranstaltungen immer wieder feststellen, daß unser Wissen angesichts der schwierigen Fragen noch nicht ausreichend ist und daß auch das, was wir in angestrenzter Kleinarbeit der Sache abringen konnten, keineswegs schon jenes Niveau an Zuverlässigkeit erreicht hat, das wir prinzipiell erreichen können. Aber um eben dieser Sache willen, nämlich der bestmöglichen Berufsvorbereitung junger, oft strebsamer und engagierter Kaufmannsanwärter, wünschen wir uns, daß der von uns eingeschlagene Weg, den am Ende der Tagung auch Sie als fruchtbar und ertragreich einschätzen mögen, weitergegangen werden kann. Das bedarf zunächst der Ermutigung für die Forscher, den steinigen und dornenreichen Pfad sorgfältiger empirischer Forschung zu wählen und ihn angesichts der flacheren Alternativen nicht zu verlassen. Es bedarf weiterhin auch der Kultivierung eines kritischen Milieus auf der Abnehmerseite, das den schnell erzielten, die Einfachheit von Problemlösungen suggerierenden sog. Forschungsergebnissen, von wem immer sie angeboten sein mögen, mit einer gesunden Skepsis begegnet. Vorgänge, in die menschliche Gehirne verwickelt sind, also das weitaus Komplizierteste, was in unserem Universum vorkommt, können niemals einfach sein und jedenfalls längst nicht so einfach wie die meisten Forschungsprobleme, mit denen sich die sog. Naturwissenschaften befassen. Es bedarf schließlich auch einer Forschungspolitik, die bereit ist, mit längerem Atem eine anspruchsvolle Berufsbildungsforschung zu alimentieren, welche für den Standort Europa unübersehbar zentrale Bedeutung hat. Das kann nach meinem Urteil unter den gegebenen Verhältnissen nur eine Forschung sein, deren Qualität über seriöse peer-review-Verfahren sichergestellt wird – wo immer sie durchgeführt werden mag.

Wir sehen im übrigen dieses Forschungsdesiderat keinesfalls verengt auf die wirtschaftsberufliche Seite oder gar auf deren erste Phase. Zwar hat es ökonomischen und forschungspragmatischen Sinn, Schwerpunkte dieser Art zu bilden, weil sie nach unserer Erfahrung im Verbund zu höherer Effizienz gebracht zu werden vermögen. Aber wir wünschen uns auch dringend, daß auf dem Felde der

gewerblichen, der pflegerischen, der haus- und landwirtschaftlichen Berufe, wo der Bedarf an einschlägiger Forschung ebenso groß ist, die Dinge ebenfalls vorankommen. Hier gibt es ja ebenfalls hohe Forschungskompetenz und bereits einzelne Aktivitäten, die in diese Richtung weisen. Sie zu unterstützen, erscheint angesichts der Problemlage unserer Tage als ein Gebot bildungs- und wissenschaftspolitischer Vernunft. Wenn wir Sie mit dem, was wir in den vergangenen Jahren erarbeitet haben und Ihnen jetzt gleich vorzustellen beginnen, für eine solche Sicht der Problemlage gewinnen könnten, hätten wir mehr erreicht, als am Beginn des Vorhabens vor sechs Jahren abzusehen war.

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.*

Heft Nr. 21

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

Heft Nr. 22

Minnameier, G. (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*

Heft Nr. 23

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

Heft Nr. 24

Bienengräber, Th. (1999): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Heft Nr. 25

Parche-Kawik, K. (1999): *Wahrnehmung sozialer Interaktionsbedingungen am Arbeitsplatz – Unterschiede in den Sichtweisen von Auszubildenden und ihren Ausbildern.*

Heft Nr. 26

Beck, K. (2000): *Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung.*

Heft Nr. 27

Bienengräber, Th. (2000): *Zur Frage der Bereichsspezifität in der Wirkung moralischer Entwicklungsbedingungen.*

Heft Nr. 28

Beck, K. (2000): *Alternative Research Approaches: Development Strategies in Educational Technology.*

Heft Nr. 29

Wuttke, E. (2000): *Cognitive, Emotional and Motivational Processes in an Open Learning Environment – How to improve Vocational Education.*