

Buer, Jürgen van
**Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für
psychologische Unterrichtsforschung? Lehr- Lern-Forschung der 90er Jahre -
Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht**

Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 16-22



Quellenangabe/ Reference:

Buer, Jürgen van: Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr- Lern-Forschung der 90er Jahre - Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht - In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 1, S. 16-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296587 - DOI: 10.25656/01:29658

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296587>

<https://doi.org/10.25656/01:29658>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
18. Jahrgang / Heft 1 / 1990

Thema:

Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft in den 90er Jahren

- Peter Strittmatter:
Forschungsperspektiven der Erziehungswissenschaft
in den 90er Jahren: Zur Einführung 3
- Jürgen Baumert:
Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter
institutioneller Perspektive 5
- Klaus Beck:
Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungs-
wissenschaftliche Lernforschung 10
- Jürgen van Buer:
Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre —
nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung?
Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre —
Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse
von Unterricht 16
- Uwe Hameyer:
Lehr- und Lernforschung bis zum Jahr 2000:
Wissenssynthese als Förderungsschwerpunkt 23
- Helmut Heid:
Über „falsche“ Abstraktionen und Segmentierungen
pädagogischen Denkens und Handelns 29
- Manfred Hofer:
Vom Bildungs- zum Erziehungsnotstand 35
- Volker Krumm:
Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft:
Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der
Unterrichtsforschung 40
- Peter Nenniger:
Entwicklungsmöglichkeiten der Lehr-Lern-Forschung 45

Fritz Oser: Moralische Entwicklung und Erziehung: Anfang oder Ende eines Forschungsprogramms?	50
Manfred Prenzel: Sich selbst Kompetenz aneignen — ein pädagogisches Thema	57
Bernd Weidenmann: Wissenserwerb mit Bildern — Forschung für eine visuelle Lernkultur	62
Franz E. Weinert: Was kann, was sollte die Pädagogische Psychologie aus den Forschungen zum Expertiseerwerb lernen?	67

Allgemeiner Teil

Joachim Tiedemann, Günter Faber: Der langfristige Stellenwert mütterlicher Erziehungsmerkmale und kognitiver Kindkompetenzen für die Leistungsentwicklung in der Grundschule	71
---	----

Berichte und Mitteilungen	90
----------------------------------	----

Buchbesprechungen	92
--------------------------	----

Jürgen van Buer

**Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre –
nur ein anderes Etikett für psychologische
Unterrichtsforschung?**

**Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre –
Chance für eine erziehungswissenschaftliche
Analyse von Unterricht**

1. Lehr-Lern-Forschung als förderungspolitisches Etikett — zum Problem der Begriffsbestimmung

Über die Lehr-Lern-Forschung (LLF) Bilanz ziehen zu wollen, setzt zumindest eines voraus: ein theoretisches Konzept, das es erlaubt, anhand ausgewählter Kriterien zweifelsfrei die Studien zu identifizieren, die diesem Bereich zugeordnet werden können. Die *Kriterien* müssten sich zumindest auf drei verschiedene Ebenen beziehen: auf die Ebene der *Begriffsbestimmung von Lehren, Lernen und Forschung*, auf die Ebene der *Bestimmung des zu erforschenden Gegenstandsbereichs* und auf die Ebene der *Forschungsmethoden einschließlich der Datenanalysemodelle*.

Auf der Basis einer Sichtung der Literatur zur Unterrichtsforschung explizieren *Heidenreich/Heymann* (1976) ein Programm für LLF; dieses enthält zehn Postulate, die in den einzelnen Studien möglichst *gleichzeitig* erfüllt werden sollten. Zum einen führt dies gegenüber der Mehrzahl der Studien aus der Unterrichtsforschung zu einer deutlichen Erhöhung der Komplexität der analytischen Sicht institutionalisierter Lehr-Lern-Situationen und -prozesse; verbunden ist damit u.a. die Hoffnung, trotz unterschiedlicher Theoriekonzepte und unterschiedlichen methodologisch/methodischen Vorgehens im einzelnen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu erhöhen. Zum anderen bleibt durch das zehnte Kriterium wenn schon nicht der unmittelbare Anwendungsbezug der Forschung im Blickpunkt, so doch die Forderung nach möglichst großer Konstruktivität der Resultate für das Handeln, vor allem für dasjenige des Lehrers.

In ihrer Einleitung zu dem Sammelband „Lehr-Lern-Forschung — ein Überblick in Einzeldarstellungen“ sagen *Weinert/Treiber* (1980, S. 7/8) zunächst, was LLF *nicht* sei: LLF orientiere sich an keiner psychologischen Lerntheorie, sie sei nicht fachdidaktisch orientiert, sei vorwiegend unterrichtsorientiert und nicht unmittelbar anwendungsbezogen. Positiv bestimmen die beiden Autoren den Gegenstandsbereich von LLF eher vage: LLF sei eher eine Liste „mehr oder weniger eng miteinander verbundener Forschungsstränge zur Beschreibung, Erklä-

rung und (...) Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen unter den Bedingungen des Schulunterrichts“ (S. 9). In der LLF gehe es um die Konstruktion von partikulären Theorien naher oder mittlerer Reichweite. Das methodologische Selbstverständnis der meisten LLF-Studien sei die nomologische Orientierung.

Terhart (1986) verwendet LLF in einer wesentlich erweiterten Bedeutung: Danach schließe LLF die Unterrichtsforschung ein, habe ihren Gegenstandsbereich aber durch die Analyse außerschulischer Lehr-Lern-Prozesse wesentlich erweitert. Methodologisch umfasse sie eine Reihe konkurrierender Paradigmen wie den „interpretativen“ Zugang und den „quantitativen“ (S. 75). Aber sowohl hinsichtlich der Begriffsbildung wie auch der theoretischen und der methodologischen Fundierung seien erhebliche Divergenzen und Defizite festzustellen (S. 63).

Daß sich trotz der angedeuteten Uneinheitlichkeiten in der Verwendung des Wortes LLF dieser Name durchgesetzt und denjenigen der Unterrichtsforschung weitgehend abgelöst hat, ist m.E. vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, daß mit ihm ein Forschungsschwerpunkt der Deutschen Forschungsgemeinschaft und damit in erheblichem Umfang Forschungsmittel verbunden waren. Gefördert wurden vor allem Projekte, die einen spezifischen Ausschnitt aus dem unterrichtlichen Geschehen in allgemeinen Schulen (5. Klasse in den Fächern Mathematik und Englisch) auf komplexe Weise analysieren; wesentlich war dabei, die Inhalte des erhobenen Geschehens in die Analysen systematisch einzubeziehen. Auch nach Auslaufen des Schwerpunktes scheinen Antragsteller auf Forschungsmittel mit der Wahl des Namens LLF wichtige Signale setzen zu wollen: hohe Komplexität des analytischen Zugriffs, Aktualität im methodologisch/methodischen Vorgehen und Konstruktivität der Ergebnisse hinsichtlich eines möglichen Anwendungsbezugs.

Aus meiner Sicht ist LLF kein einheitliches theoretisches Konzept des analytischen bzw. konstruktiven Zugriffs auf die Realität institutionalisierter Lehr-Lern-Situationen und -prozesse. Aber es herrscht — unausgesprochen und hinsichtlich ihrer Legitimität nicht weiter diskutiert — eine psychologische Orientierung vor; es geht primär um die Analyse des Aufbaus *kognitiver Strukturen* beim Schüler und darum, wie der Lehrer dies durch sein *Instruktionsverhalten* beeinflusst. Weiterhin liegt der LLF kein einheitliches methodologisch/methodisches Vorgehen zugrunde. Unverkennbar jedoch ist eine nomologische Ausrichtung und die Präferenz, die erhobenen Daten in numerische Systeme zu übersetzen und mit numerischen Modellen auszuwerten. Trotzdem bleibt LLF eher ein Sammelbecken für empirische Studien ganz unterschiedlichen thematischen Zuschnitts und methodologisch/methodischen Charakters. Es bleibt daher die Forderung nach einer theoretisch konsistenten Begriffsbestimmung.

2. Vier Defizite in der Lehr-Lern-Forschung aus der Sicht eines Erziehungswissenschaftlers

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist Schule eine gesellschaftliche Institution zur Ermöglichung von Bildung. Unterricht ist die Menge der Situationen in dieser Institution, in denen Lehrer und Schüler gesellschaftlich legitimierte Bilder von Realität (re-)konstruieren und in denen jeder Schüler diesen bei deren Internalisierung einen persönlichen Sinn verleiht.

Trotz der gegenüber der Unterrichtsforschung zunehmenden Komplexität der Analyse unterrichtlicher Realität ist es in der LLF unumgänglich, die jeweilige Fragestellung einzugrenzen und die Theoriebegriffe so zu operationalisieren, daß sie der empirischen Beobachtung und Prüfung zugänglich werden. Trotz bzw. gerade aufgrund der sich daraus notwendigerweise ergebenden Verkürzungen sollte LLF vor der oben angedeuteten erziehungswissenschaftlichen Sicht von Schule und Unterricht bewertet werden. Diese Betrachtung führt zu dem Ergebnis, daß in der LLF Unterricht primär aus psychologischer Sicht analysiert wird: Es geht nicht um die Analyse der Ermöglichung von Bildung, sondern um die Optimierung der Bedingungen und der Prozesse zum Erwerb von Zertifikaten. Auch dann, wenn es in den Studien explizit um Chancengleichheit oder um Bevorzugung bzw. Benachteiligung von Schülern geht, ist die Perspektive nicht diejenige von Bildung, sondern die der Verbesserung der Bedingungen des Erwerbs von schulischen Abschlüssen. Dies sind wichtige und keineswegs zu vernachlässigende Aspekte schulischen und unterrichtlichen Geschehens und seiner Auswirkungen auf das davon betroffene Individuum. Beschränkt sich LLF aber darauf, kann ihr der Vorwurf nicht erspart bleiben, das (erkenntnis-)kritische Potential von Wissenschaft über Schule und Unterricht nicht in dem möglichen Umfang zu nutzen. Vor diesem Hintergrund sind mindestens vier Defizite von LLF der späten 70er und der 80er Jahre anzusprechen:

1. Defizit „*Unterricht ist nicht nur Instruktion*“: Die Zielkategorie Bildung verweist zumindest auf viererlei: (1a) Diese Zielkategorie ist multidimensional angelegt. Diese „mehrkriteriale Wirksamkeit von Unterricht“ ist in der LLF bisher nur am Rande berücksichtigt worden (Treiber/Weinert 1980, S. 270). (1b) Bildung verweist auf die Forderung nach zunehmender Eigensteuerung des Lernens, Denkens und der Tätigkeit durch den Heranwachsenden. Nicht der Lehrer sollte im Zentrum der Analyse der beobachteten Situation und der dort stattfindenden Prozesse stehen, sondern die Schüler. (1c) Bildung verweist auf die Mittel- und vor allem auf die Langfristigkeit der Auswirkungen von Unterricht. Hier ist ein großes Defizit festzustellen (Treiber/Weinert 1980, S. 270/271). (1d) Bildung verweist auf die Prozeßhaftigkeit des Geschehens. Selbst wenn in Studien Daten so

erhoben werden, daß sie prinzipiell die unterrichtlichen Prozesse abbilden können, dann werden sie bei den numerischen Analysen im allgemeinen in nicht-prozessuale Produktmaße transformiert (*van Buer/Oldenbürger* 1984, S. 168).

2. Defizit „*Unterrichtsinhalte bestehen nicht nur aus syntaktischen Strukturen*“: Im Unterricht werden gesellschaftliche Bilder von Realität (re-)konstruiert (*Menck* 1986). LLF hat bisher fast ausschließlich die syntaktischen Strukturen von Unterrichtsinhalten analysiert. Wie man am Beispiel der Zielsprache Englisch sehen kann, ist dies ein hochkomplexes Unterfangen und hat zusammen mit dem analysierten Lehrer- und Schülerverhalten wichtige Ergebnisse über die Steuerung der unterrichtlichen Kommunikation und deren Auswirkungen auf die Schülerleistungen erbracht (*Wienold/Achtenhagen/van Buer u.a.* 1985). Aber die oben angesprochene Funktion von Unterricht verweist darüberhinaus auf die Notwendigkeit, zumindest zwei weitere Aspekte in die Analysen einzubeziehen: (2a) die gesellschaftliche und die individuelle Bedeutung der (re-)konstruierten Bilder von Realität und (2b) die Tatsache, daß es sich um aktive (Re-)Konstruktionen seitens des Lehrers und vor allem seitens jeden einzelnen Schülers handelt. Damit werden die interindividuellen Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede gleichermaßen wichtig; unter methodologischer Perspektive rückt die *Intra-Lerngruppen-Varianz* ins Zentrum des Interesses (*Wienold/Achtenhagen/van Buer* 1985, Bd. 2, S. 165 ff.).

3. Defizit „*Unterricht findet nicht ohne institutionellen Rahmen statt*“: In der LLF wurde bisher vorwiegend das unterrichtliche Geschehen untersucht, ohne die Randbedingungen der Institution Schule und vor allem diejenigen der Einzelschule systematisch zu berücksichtigen. Diese Begrenzung war zunächst durchaus sinnvoll; sie birgt aber die Gefahr, die institutionelle Struktur der unterrichtlichen Situationen zu „übersehen“ und die Effekte des unterrichtlichen Geschehens zu unter- bzw. zu überschätzen (*Gage* 1979, S. 64 ff.). Es fehlen Studien, in denen die Einwirkungen der jeweiligen Einzelschule auf das unterrichtliche Geschehen untersucht werden (*Rutter u.a.* 1980).

4. Defizit „*Unterricht ist mehr als Unterricht in allgemeinen Schulen*“: Hinsichtlich der Institutionen, in denen Lehren und Lernen stattfindet, sind in der LLF starke Einschränkungen vorgenommen worden (*Terhart* 1986, S. 75 f.). Denn es wurden nicht nur außerschulische Bereiche ausgeklammert, sondern auch weitestgehend der Bereich der beruflichen Schulen.

3. Einige Perspektiven für die 90er Jahre

Die LLF hat in der zweiten Hälfte der 70er und in den 80er Jahren das Wissen vor allem über den *Zusammenhang* zwischen Merkmalen der

Schüler, subjektiven Theorien der Lehrer, ausgewählten Aspekten der Lehr- und Lernprozesse und ihrer Inhalte und den Auswirkungen dieses Geschehens auf das Lernergebnis der Schüler stark erweitert. Im Vergleich zur traditionellen Unterrichtsforschung ist vor allem die Erhöhung der Komplexität zu begrüßen, mit der Unterricht analysiert wird und die erst das Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren detailliert sichtbar gemacht hat. Die Erhöhung der Komplexität hat zunächst die Konzentration auf einen eingegrenzten Gegenstandsbereich erfordert, hat aber auch die Beschränkung auf eine primär psychologische Sicht von Unterricht gebracht, die die Syntax des Geschehens und der Inhalte in den Mittelpunkt stellt. Die Phase des „relativen Neuanfangs“ ist vorbei, in der gezeigt werden mußte, daß man in der Lage ist, nicht nur komplexe theoretische Zugriffe auf unterrichtsbezogene Realität vorzunehmen, sondern diese auch in angemessene Datenerhebungen und vor allem in anspruchsvolle Datenanalysen umzusetzen. In den 90er Jahren sollte es neben Verfeinerungen im Design, bei den Datenerhebungen und -analysen vor allem darum gehen, eine Reihe der selbst gesetzten Beschränkungen wieder aufzuheben. Im Zentrum der Perspektiven sollte die Zurückgewinnung einer erziehungswissenschaftlichen Sicht der zu analysierenden Institutionen, Situationen, Prozesse und Resultate dieser Prozesse unter der Perspektive der Zielkategorie Bildung stehen. Dies erfordert eine explizite Definition dessen, was unter z.B. Schule und Unterricht zu verstehen sei, welche Aspekte von Unterrichtssituationen und Handeln darin und welche Art des Lernens vor dem Zielhorizont von Bildung wünschenswert seien. In den im Abschnitt 2. aufgeführten Defiziten sind implizit bereits einige Desiderate ausgesprochen. Die folgenden seien abschließend betont; sie betreffen eher den Gesamtbereich der LLF, sind auf ganz unterschiedlichen Ebenen des Forschungsprozesses angesiedelt und müssen nicht in jeder Studie komplett realisiert werden:

1. Desiderat „Erweiterung des Gegenstandsbereichs von LLF“: Auf vier Ebenen sollte der bisherige Gegenstandsbereich von LLF erweitert werden: (1a) Auf der Ebene von *Unterricht* sollte eine mehrkriteriale Sicht der Situationen, der Prozesse und der Ergebnisse des Geschehens verankert werden. (1b) Hinsichtlich des *zeitlichen* Untersuchungsbereichs sollte zumindest die Mittelfristigkeit der Auswirkungen von Unterricht untersucht werden. (1c) Auf der Ebene der *Einzelschule* sollten die Auswirkungen der spezifischen Rahmenbedingungen auf den beobachteten Unterricht analysiert werden. Hier wären systematische Beziehungen zur Schulforschung zu eröffnen. (1d) Auf der Ebene der *Institution* wären vor allem die beruflichen Schulen und die (berufliche) Weiterbildung zu berücksichtigen. Hier eröffnen sich aspektreiche Beziehungen zur Berufsbildungsforschung. Unumgänglich wird dabei auch die Klärung der Beziehungen von *Lernen und Arbeiten* (Kell 1989).

2. *Desiderat „Unterricht als Prozeß“*: Zwar werden in den meisten Studien prozessuale Daten erhoben; der prozessuale Charakter des beobachteten Lehrer- und Schülerverhaltens wird im allgemeinen jedoch dadurch zum Verschwinden gebracht, daß die ursprünglich *zeitraumbezogene* Variation der Prozeßmaße durch *Randsummenbildung* über die Zeit in *zeitpunktbezogene* Produktmaße transformiert wird. Die Stärkung von prozessualen Analysen wäre daher wünschenswert.

3. *Desiderat „Auswertung vorhandener Daten“*: Die LLF hat nicht nur das Wissen über Unterricht und seine Effekte erweitert, sondern auch die „Datenfriedhöfe“; denn in kaum einem (Groß-)Projekt sind die erhobenen Daten mehr als nur partiell ausgewertet. Mit dem Auslaufen der Mittel und dem häufig damit verbundenen Weggang von Mitarbeitern harren die Daten weiterer Auswertungen. Bevor immer wieder neue Daten erhoben werden, sollte man prüfen, ob nicht bereits vorhandene z.B. zu explorativen Zwecken herangezogen werden können.

4. *Desiderat „Konkurrenz der Paradigmen“*: Wie Terhart (1986, S. 75/767) zurecht feststellt, treffen in der LLF trotz primär nomologischer Orientierung durchaus unterschiedliche Paradigmen aufeinander. Verfehlt wären „Alleinvertretungsansprüche“. Zu prüfen wäre auch, ob und wie „harte“ und „weiche“ Verfahren der Datenerhebung und -auswertung zu kombinieren wären, um einer mehrschichtigen Sicht von Schule und Unterricht im Hinblick auf die Zielkategorie Bildung den Weg zu ebnen.

Literatur

- van BUER, J./OLDENBÜRGER, H.-A.: Untersuchungen zur inneren Konsistenz des Lehrer- und Schülerverhaltens im Englischanfangsunterricht. In: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz. Landau 1984, S. 167-180.
- GAGE, N.: Unterrichten — Kunst oder Wissenschaft? München et al. 1979.
- HEIDENREICH, W.-D./HEYMANN, H.W.: Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik 1976, Heft 2, S. 227-251.
- KELL, A.: Berufspädagogische Überlegungen zur theoretischen Klärung der Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten und Hinweise zur Berufsbildungsforschung in diesem Themenkomplex. In: KELL, A./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. 6. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1989.
- MENCK, P.: Unterrichtsinhalt oder Ein Versuch über die Konstruktion der Wirklichkeit im Unterricht. Frankfurt a.M. et al. 1986.
- RUTTER, M. u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim et al. 1980.
- TERHART, E.: Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft ~~Bd. 15, 1984~~ und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. ~~Stuttg. 1986~~ S. 63-79

- TREIBER, B./WEINERT, F.E.: Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung? In: TREIBER, B./WEINERT, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung — Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München et. al. 1980, S. 242-290.
- WEINERT, F.E./TREIBER, B.: Einleitung. In: TREIBER, B./WEINERT, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung — Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München et. al. 1980, S. 7-11.
- WIENOLD, G./ACHTENHAGEN, F./van BUER, J. u.a.: Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen — am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Berichte: Bde. 9.1-9.3. Göttingen 1985.

Anschrift des Autors:

Jürgen van Buer, Fachbereich 2: Erziehungswissenschaft — Psychologie — Sportwissenschaft der Universität - Gesamthochschule - Siegen,
Adolf-Reichwein-Straße 2, 5900 Siegen 21.