

Merkys, Gediminas

**Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen
Forschung in der ehemaligen UdSSR. [Symposion 7. Erziehungswissenschaft
in Europa - Entwicklung und gegenwärtige Situation]**

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 241-251. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Merkys, Gediminas: Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR. [Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa - Entwicklung und gegenwärtige Situation] - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 241-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101743 - DOI: 10.25656/01:10174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101743>

<https://doi.org/10.25656/01:10174>

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

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 14.–16. März 1994
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

Bildung und Erziehung in Europa : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft	117

FRANÇOIS ORIVEL	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation	135
GABRIELA OSSENBACH-SAUTER	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.....	149
THOMAS RAUSCHENBACH	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten	161
 III. Symposien: Berichte/Vorträge	
FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven	179
PETER DIEPOLD	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa	191
HANS-GÜNTER ROLFF	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien	207
MARIANNE KRÜGER-POTRATZ	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation	241
JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Vorwort.....	241
GEDIMINAS MERKYS	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR	241
ROBERT COWEN	
Educational Studies in England and Scotland	251
Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West	263
JÜRGEN BAUMERT	
Vorwort.....	263

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN	
Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD	264
MIROSLAW S. SZYMANSKI	
Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
ELISABETH FUHRMANN	
Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
JÜRGEN BAUMERT	
Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland.....	272
RAINER LEHMANN	
Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland im internationalen Vergleich	277
INGVAR LUNDBERG	
Leseunterricht in internationaler Perspektive	280
BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL	
Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich	281
LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT	
Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa.....	285
MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH	
Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG	
Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissenschaftliche Auswirkungen	317
Symposium 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung	333
KARL NEUMANN	
Bericht	333
HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE	
Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.....	336
Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa	349
ELKE NYSSSEN	
Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen«	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung.	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa	385
Symposion 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung.	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich.	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht.	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich	411

AGNES LÁNYI-ENGELMAYER Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn	415
HANS HOVORKA Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesen	418
JOHAN STURM/DORIEN GRAAS Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel	420
MONIKA A. VERNOOIJ Ausblick	423
Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies	425
WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP Einleitung	425
WOLFGANG NAHRSTEDT Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Fragestellungen	430
GISELA WEGENER-SPÖHRING Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung	437
HORST W. OPASCHOWSKI Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft	441
Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen	445
REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Einführung	445
WILFRIED DATLER Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problemgeschichtliche Anmerkungen	446
MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern	449
MIA BEAUMONT »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel	452
ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität	461

IV. Bildungspolitische Erklärung

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

Symposion 7

Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation

Vorwort

Das Symposion wurde von JÜRGEN SCHRIEWER und HEINZ-ELMAR TENORTH vorbereitet in der Absicht, den Ertrag und die Ergebnisse, Theorien und Methoden der empirischen Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft zu erörtern. Von den insgesamt acht Beiträgen werden hier leicht gekürzt zwei Abhandlungen über nationale Entwicklungen, die nicht im Zentrum der bisherigen Diskussion standen.

GEDIMINAS MERKYS

Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR

1. Zur Geschichte der empirischen Erziehungswissenschaft in Rußland

Um die Jahrhundertwende entwickelten sich Psychologie und Pädagogik in Rußland unter traditionsreichen natur- und geisteswissenschaftlichen Voraussetzungen, die durch den damals relativ günstigen Zustand der russischen Ökonomie und Kultur positiv beeinflußt wurden. In dieser Zeit war Rußland ebenso wie deutschsprachige und angelsächsische Länder (DEPAEPE 1993) auch ein selbständiges Zentrum intensiver Forschung im Bereich der empirischen (experimentellen) Psychologie und Pädagogik. Doch ist dieser Aspekt der Geschichte der Erziehungswissenschaft in Rußland zur Zeit immer noch nicht genügend erforscht, weder in der westlichen noch in der sowjetischen Historiographie der Erziehungswissenschaft. Mit meinem Beitrag versuche ich daher, einige weiterführende Hinweise zu geben.

Ein führender Begründer der russischen experimentellen und pädagogischen Psychologie war NIKOLAJ N. LANGE (1858–1921) (LANGE 1882, 1893), der längere Zeit

als Assistent bei W. WUNDT gearbeitet hatte. Eine ähnlich starke Auswirkung hatten die Aktivitäten des russischen Physiologen, Neuropathologen, Psychiaters und Psychologen WLADIMIR M. BECHTEREW (1857–1927) (BECHTEREW 1923). BECHTEREW war der Begründer der »Zeitschrift für Psychologie, kriminale Anthropologie und Hypnotismus«, die 1904 zum ersten Mal erschien und seit 1912 unter dem Titel »Zeitschrift für Psychologie, kriminale Anthropologie und Pädologie« herausgegeben wurde. Einen wichtigen Beitrag zur pädagogischen Psychologie in Rußland leistete auch der Psychologe ALEXANDER P. NETSCHAJEW (1870–1948) (NETSCHAJEW 1908, 1912, 1915, 1930) – Begründer und Herausgeber der »Bücher der pädagogischen Psychologie« (1–11, 1905–1910) und der »Jahresschrift für experimentelle Pädagogik« (1905–1914). Er gilt als der wichtigste Initiator der »Allrussischen Tagungen für pädagogische Psychologie« (1906 und 1909) und für »Experimentelle Pädagogik« (1910, 1913, 1916). Zur Entwicklung der empirischen Erziehungswissenschaft in Rußland hat schließlich auch der Arzt und Psychologe F. LASURSKIJ (1874–1917) (LASURSKIJ 1900, 1913, 1918), aktiver Organisator der erwähnten allrussischen Tagungen und Begründer der Methode des natürlichen Experimentes, beigetragen.

2. Allgemeine Charakteristik der empirischen Erziehungswissenschaft in der ehemaligen UdSSR

Eine tiefe Veränderung hat die russische Pädagogik während des sowjetischen Zeitalters erlebt. Schon 1918, aufgrund der Initiative von P.N. LEPESCHINSKIJ, wurden die »Öffentlichen Versuchsbehörden des Kommissariates für Volksbildung der Russischen Sowjetischen Föderativen Sozialistischen Republik (RSFSR)« gegründet. Eine der wichtigsten Aufgaben dieser Behörden war die Entwicklung neuer Methoden von Erziehung und Lehre und ihre praktische Erprobung. Im Jahre 1925 arbeiteten schon 24 zentrale und mehr als 100 örtliche pädagogische Versuchsbehörden. Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der damaligen Pädagogik leistete die von STANISLAW T. SCHAZKIJ 1919 gegründete und geleitete sogenannte Erste Versuchsstation für Volksbildung. Einige dieser Einrichtungen hatte damals auch der amerikanische Pädagoge und Philosoph J. DEWEY mit seinen Mitarbeitern besucht und sehr positiv bewertet.

In dieser Zeit entwickelte sich ein Netz von pädologischen Forschungsanstalten, 1927 fand die Konferenz und 1928 die Tagung der Pädologen statt, von 1928 bis 1932 wurde die Zeitschrift »Pädologie« herausgegeben. Mit den Problemen der Pädologie waren u.a. Wissenschaftler wie M.J. BASOW, P.P. BLONSKIJ, W.M. BECHTEREW, A.B. SALKIND, G.I. ROSOLIMO, A.P. NETSCHAJEW, L.S. WYGOTSKIJ beschäftigt. Es gab intensive Diskussionen über den Gegenstand der Pädologie und Auseinandersetzungen zwischen ihren Hauptströmungen, der biologischen und soziologischen Richtung. Aber die gewaltsame Einführung und Verbreitung des ideologischen Monopolismus, die wachsende Tendenz zur totalen Kontrolle des sozialen und wissenschaftlichen Lebens durch den Staat, haben eine positive Entwicklung der Erziehungswissenschaft verhindert. Unter der direkten oder indirekten Verfolgung befanden sich zeitweilig berühmte sowjetische Sozial- und Verhaltenswissenschaftler wie z.B. BECHTEREW,

BLONSKIJ, RUBINSTEIN, SCHAZKIJ und WYGOTSKIJ. Viele Pädagogen wurden verhaftet und ihre Lehre wurde unterdrückt. Eine besonders große Auswirkung auf die Entwicklung der sowjetischen Erziehungswissenschaft hatten die direktiven Anordnungen des Zentralkomitees der Allrussischen Kommunistischen Partei (Bolschewiki) vom 5. September 1931 »Über die Grund- und Mittelschule«, sowie vom 4. Juli 1936 »Über die pädologischen Verdrehungen«. Aufgrund der Verordnung des Sowjets der Volkskommissare der RSFSR vom 20. April 1937 wurden alle Öffentlichen Pädagogischen Versuchsbehörden in die gewöhnlichen öffentlichen Schulen eingegliedert. Die empirisch-diagnostische und experimentelle Erforschung des Verhaltens und der Schulleistungen wurde fast völlig verboten und brutale ideologische Eingriffe in den Inhalt der pädagogisch-psychologischen Theorien vorgenommen.

Meiner Meinung nach hat diese Einstellung zu den empirischen Sozial- und Verhaltenswissenschaften einschließlich der Pädagogik aber tiefere Gründe als nur die zeitweilige politische Laune der damaligen Sowjetregierung, u.a:

Philosophisch-weltanschauliche Gründe: Die empirischen Sozial- und Verhaltenswissenschaften waren unter anderem unter der Wirkung des Positivismus entstanden, der das Ideal einer von der Metaphysik befreiten Wissenschaft postulierte und zur Anwendung der exakten naturwissenschaftlichen Methoden auch in den Humanwissenschaften aufrief. Eine deideologisierte und ernsthafte Auseinandersetzung des sowjetischen Marxismus mit der positivistischen Tradition war für ihn philosophisch problematisch und weltanschaulich gefährlich – sie unterblieb deshalb.

Theoretisch-methodologische Gründe: Im sowjetischen Marxismus und in der sowjetischen Psychologie wurde die Persönlichkeit als Produkt der gesellschaftlichen, besonders der ökonomischen Beziehungen definiert. Dabei spielen in der Entwicklung der Persönlichkeit nicht soziale oder genetische (biologische) Faktoren eine grundlegende Rolle, sondern die eigene Aktivität und Handlung des Individuums. Die Hauptfaktoren der Erziehung und der Entwicklung gemäß diesem Paradigma sind (1) aktive selbständige, besonders kognitive Handlungen der Lernenden und (2) die führende Rolle des Pädagogen als Organisator und Leiter der zielgerichteten Aktivitäten der Lernenden. Deswegen wurde bei der Lösung eines für die Erziehungswissenschaft und die Praxis fundamentalen Dilemmas – Erziehung oder Entwicklung – in der sowjetischen Pädagogik immer die Priorität der Erziehung betont. Doch setzte die damalige Testtheorie und Praxis fast obligatorisch voraus, daß die psychischen Eigenschaften des Individuums (intellektuelle, kognitive Fähigkeiten) relativ konstant und hauptsächlich genetisch vererbte Parameter seien. Eine »objektive« Selektion und Gruppierung der Lernenden wurde deswegen als prioritäre Aufgabe der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft definiert. Eine solche Position widersprach aber den konzeptuellen und methodologischen Einstellungen der sowjetischen Psychologie und Pädagogik.

Ideologisch-politische Gründe: Die Kinder von Arbeitern und armen Bauern (also die Kinder der »hervorragenden Klassen«) nahmen in der Regel auf den standardisierten Testkurven der pädologischen Untersuchungen einen offensichtlich ungünstigen Rangplatz ein; die Kinder aus höheren Schichten (die laut der Revolutionstheorie expropriert oder umerzogen sein sollten) zeigten in den Tests dagegen bessere

Leistungen. Es wurde argumentiert, daß die Tests – besonders Schulleistungstests – ein Selektionsinstrument seien, das der reaktionären Bildungspolitik des kapitalistischen Staates und den klassischen Interessen der Großbourgeoisie entspräche. Zwar haben später die sowjetischen Experten mehrere ausländische Tests adaptiert sowie Tests selbständig entwickelt, doch galt die offizielle Aversion der sowjetischen Erziehungswissenschaft fast bis zum Untergang der UdSSR.

Nach den direktiven Anordnungen Mitte der 30er Jahre hatte die empirische Erziehungswissenschaft in der UdSSR keine unmittelbare institutionelle Basis mehr (z.B. in Gestalt von Zeitschriften, Tagungen, Instituten). Sie hatte ihren ehemals starken Status unwiederbringlich verloren. Ein Paradox besteht aber darin, daß trotz der genannten Bedingungen die sowjetischen Erziehungswissenschaftler und pädagogisch orientierten Psychologen anerkannte Forschungsleistungen erreicht haben. Und das gilt in fast gleicher Weise für alle Generationen, für die frühere, BLONSKIJ, MAKARENKO, SCHAZKIJ, WYGOTSKIJ, die mittlere, ELKONIN, GALPERIN, SANKOW, sowie für die gegenwärtige, BABANSKIJ, DAWYDOW u.a. Dieses Phänomen wartet noch auf seine Analyse im Rahmen einer kulturorientierten Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft. Doch ist es heute schon möglich, einige vermutliche Ursachen dieses Phänomens zu nennen, und zwar (1) die verhältnismäßig günstigen Startbedingungen in der Entwicklung der russischen Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie am Anfang des 20. Jahrhunderts, sowie (2), paradoxerweise, die Tatsache, daß der methodologische Monopolismus nicht nur eine einschränkende Rolle gespielt hat, sondern die fachübergreifende Konzeptualisierung der Gegenstandsbereiche der Erziehungswissenschaft auch günstig beeinflusste.

Philosophische Dogmen des dialektischen Materialismus hatten für die pädagogische Psychologie und die Erziehungswissenschaft die Funktion der Axiomatik und des fachübergreifenden Paradigmas übernommen. Die Gegenstandsbereiche der Psychologie und der Pädagogik wurden damit zwar theoretisch beschränkt, aber in dem streng definierten paradigmatischen Raum relativ kontinuierlich, grundlegend und auch erfolgreich erforscht. Im Vergleich mit dieser dogmatisch axiomatisierten und »disziplinierten« sowjetischen Tradition sehen die westlichen analogen Theorien wie eklektische, multiparadigmatische Formationen ohne gemeinsamen konzeptuellen Rahmen aus. Ein solches fachübergreifendes Rahmenkonzept war in der westlichen Erziehungswissenschaft und Psychologie, die sich unter den Bedingungen eines freien theoretisch-methodologischen Pluralismus entwickelten, kaum möglich. Ein Hindernis dafür war auch die positivistische Tradition, in der alle von der unmittelbaren empirischen Referenz entfernte Konzeptualisierungsbemühungen als Metaphysik galten und für methodologisch unkorrekt erklärt wurden.

Die Erfahrung im Bereich der empirisch-experimentellen Forschung ist bei der sowjetischen Erziehungswissenschaft dennoch vergleichsweise arm, weil wegen der ideologischen Barrieren Forschungen dieser Art nicht akzeptiert wurden. Einige Ergebnisse wurden zwar im Bereich der fachübergreifenden Arbeit der Erziehungswissenschaft erbracht, unter der Wirkung der dialektisch-materialistischen methodologischen Norm der »Praxis als Kriterium der Wahrheit« aber wesentlich beschränkt. Die sogenannte »Versuchsarbeit« wurde in der sowjetischen Erziehungswissenschaft

zwar als hochwertige Vorgehensweise anerkannt, aber die einschlägigen Bemühungen dieser Arbeit waren nicht empirisch-analytisch (quantitativ), sondern mehr phänomenologisch und praxeologisch (qualitativ) orientiert. Die dabei dominierende wissenschaftshistorische und kulturvergleichende Sicht ist aber für die gegenwärtige Methodologie der Erziehungswissenschaft aktuell, die sich für inhaltliche Interpretation (Hermeneutik) und Theoriebildung interessiert sowie für qualitative Methoden. In epistemologisch ähnlicher Gestalt und unter den spezifischen historisch-kulturellen Entwicklungsbedingungen war dies schon lange in der Forschungspraxis erprobt.

Institutionell wurde die Erziehungswissenschaft in der ehemaligen UdSSR an Lehrstühlen für Pädagogik und Psychologie der Universitäten und in pädagogischen Instituten (Hochschulen) vertreten. Außerdem hatte jede Sowjetrepublik in der Regel beim Ministerium für Volksbildung sein eigenes Forschungsinstitut für Pädagogik. Doch war die wichtigste Aufgabe der Universitäten und der pädagogischen Institute nicht die Forschung, sondern die Lehre. Die genannten Forschungsinstitute für Pädagogik in den einzelnen Republiken waren kaum selbständig, sondern dienten mehr als Filialen des Ministeriums und seiner konjunkturell schwankenden Interessen. Deswegen spielte die im Jahre 1943 gegründete Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR immer eine führende institutionelle Rolle in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Sie wurde 1966 in der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der UdSSR reorganisiert und war die größte erziehungswissenschaftliche Forschungsbehörde der Welt. Die Akademie bestand aus einem Netz zentral geleiteter, aber relativ autonomer Forschungsinstitute (z.B. für allgemeine Pädagogik, für allgemeine Probleme der Erziehung, für Inhalte und Methoden der Lehre, für Erwachsenenbildung, Vorschulbildung, Berufsbildung, Kunsterziehung oder »Defektologie«, d.h. Sonderpädagogik), deren wichtigste Funktion die Forschung, besonders die Grundlagenforschung war.

Eine relativ ständige Orientierung an der empirisch-analytischen Forschung war z. B. für das Institut für Allgemeine und Pädagogische Psychologie oder das Institut für Physiologie der Kinder und Jugendlichen typisch. Es gab auch eine bestimmte Gruppe von Erziehungswissenschaftlern, die mit ihren Nachfolgern und Schülern verhältnismäßig häufig mit empirisch-analytischer Forschung beschäftigt waren, z.B. S. ARCHANGELSKIJ, J. BABANSKIJ, W. DAWYDOW, A. MARKOWA, W. MICHEJEW, W. MUCHINA, N. TALYSINA, G. VOROBEJEW, u.a. Eine stärkere Neigung zum empirisch-analytischen Paradigma hatten auch Erziehungswissenschaftler aus den ehemaligen Baltischen Sowjetrepubliken, z.B. B. BITINAS, S. KREGZDE, A. KYWERIALG, CH. LIIMETS, J. MIK, J. VAITKEVICIUS.

Im Bereich der Pädagogik wurden auch wissenschaftstheoretische und methodologische Forschungen durchgeführt, die für das empirisch-analytische Paradigma wichtige Ergebnisse lieferten. Hier muß aber berücksichtigt werden, daß der Begriff »Methodologie« in der sowjetischen Erziehungswissenschaft extrem oft und dazu noch vieldeutig gebraucht wurde. Zur Bestimmung dieses Begriffes wurden (1) die Werke von Klassikern des Marxismus-Leninismus und die aktuellen Partei-Dokumente der KPdSU gerechnet, (2) grundlegende inhaltliche Aspekte der anerkannten philosophischen, psychologischen und pädagogischen Theorien und (3), d.h. auf dem letzten Rangplatz, die konkreten Fragen der pädagogischen Wissenschaftstheorie und

Methodenlehre. Im zuletzt genannten Sinne haben im Bereich der pädagogischen Methodologie nur wenige Forscher dauernd gearbeitet. Dazu gehören WOROBJOW (1982, 1989), BITINAS (1971), GERSCHUNSKIJ (1989) KRAJEWSKIJ/POLONSKIJ (1988, 1989, 1992), MICHEJEW (1987), SHURAWLIOW (1990), TSCHEREPANOW (1991), SAGWIASINSKIJ (1980) und einige andere.

In der westlichen Tradition der Methodologie der Sozial- und Verhaltenswissenschaften, die sich unter dem Einfluß des Positivismus entwickelte, gelten als wichtigste Gütekriterien der Forschung ihre Validität, Reliabilität und Objektivität. Als wichtigste methodologische Prozedur hat sich die Verifikation bzw. Falsifikation der vorher entwickelten Hypothesen etabliert. Neben unstreitbaren Vorteilen hat eine solche Position einen offensichtlichen Nachteil. Er besteht darin, daß diese Kriterien formal und inhaltlich von den kontextuellen und heuristischen Aspekten der konkreten Forschung relativ entfernt sind.

Als methodologische Gütekriterien der pädagogischen Forschung definierte deshalb KRAJEWSKIJ (1989, 1992) folgende Parameter: das Problem, das Thema, die Aktualität, das Objekt der Forschung und sein Gegenstand, das Ziel, die Aufgaben, die Hypothese der Forschung, die Leitthesen des Forschungsergebnisses, die wissenschaftliche Neuheit, die wissenschaftliche (theoretische) und die praktische Bedeutsamkeit der Forschung. Diese Parameter finden bei KRAJEWSKIJ eine ausführliche Interpretation, und zwar vom Gegenstand der Pädagogik aus, und sie bieten, so die Konzeption, im Zusammenhang prinzipiell eine Möglichkeit, die Qualität pädagogischer Forschung in allen Phasen ihrer Entwicklung einzuschätzen. Auf Grund einer Inhaltsanalyse von Dissertationen, Habilitationsschriften, Monographien, Aufsätzen und Forschungsberichten (insgesamt 15.000 Dokumente) hat schließlich POLONSKIJ (1988) als qualitative Bewertungskriterien der pädagogischen Forschung: »Wissenschaftliche Neuheit«, »Wissenschaftliche Bedeutsamkeit« und »Praktische Bedeutsamkeit« definiert und eine entsprechende Bewertungsmethodik vorgeschlagen.

3. Ergebnisse einer Untersuchung über die empirische Pädagogik in der ehemaligen UdSSR

Im Rahmen einer vierjährigen (1989–1992) Forschung am Institut für Theoretische Pädagogik und Internationale Bildungsforschung (Russische Bildungsakademie, Moskau) habe ich selbst eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von 165 Arbeiten durchgeführt, die in der ehemaligen UdSSR im Zeitraum vom 1981 bis 1991 im Bereich der empirischen Pädagogik als Dissertation (Dr. paed.) angenommen und an insgesamt 32 Forschungseinrichtungen angefertigt wurden. Parallel dazu wurde eine anonyme Befragung der empirisch forschenden Pädagogen durchgeführt, die im Zeitraum vom 1987 bis 1991 zum Dr. paed. promoviert haben (MERKYS 1992). Hier möchte ich die wichtigsten Ergebnisse vorstellen und die Methodik meiner Arbeit erläutern.

Die Kriterien der Inhaltsanalyse wurden als eine Verbindung von (a) Information, die der Dissertationstext in der Regel besitzt, und (b) anerkannten und in den Lehrbüchern sowie in der Fachliteratur erläuterten methodologischen Normen und Güte-

kriterien der Sozialforschung konstruiert. Insgesamt wurde die Inhaltsanalyse mittels 64 Variablen (textuelle Indikatoren) durchgeführt, die sich in die zwei allgemeinen Kriterien »Deskriptive Charakteristik der konzeptuellen Grundlagen der Forschung« und »Deskriptive Charakteristik der induktiven-statistischen Basis der Forschung« unterscheiden und endlich zum komplexen Kriterium »Deskriptive Charakteristik der Hypothesen-Konzeption der Forschung« systematisieren lassen. Die 64 Textindikatoren wurden aufgrund einer Interpretation der möglichst typischen, authentischen Textabschnitte der Dissertationen gebildet. Durch Kombination von qualitativen und quantitativen Techniken wurde schließlich ein Index konstruiert, mit dem alle 165 Dissertationen komplett bewertet wurden. Der Fragebogen besaß 37 Items (256 Indikatoren) und war auf die methodologische Reflexion über das Forschungsergebnis der Dissertanden ausgerichtet. Mehrere grundlegende Kriterien der Inhaltsanalyse wurden je nach Möglichkeit mit den Items des Fragebogens in Beziehung gesetzt (und dieser Umstand könnte vielleicht sogar als Element der Triangulationstechnik eingeschätzt werden). 300 Exemplare des Fragebogens wurden versandt (Rücklaufquote 53%) und 121 konnten statistisch ausgewertet werden.

Einige der zentralen Ergebnisse lauten:

- 96% der untersuchten Forschungsarbeiten (n=165) besaßen in gleicher Weise folgende methodologische Merkmale: (1) Die Forscher planten eine Intervention in die experimentelle Situation; (2) Die Intervention geschah in der Absicht der Optimierung des hypothetisch geplanten Forschungsergebnisses, oder, einfach gesagt, diese Interventionen besaßen bestimmte »Emanzipierungsaspirationen«. Damit gehören diese Arbeiten nach der sowjetischen Typologisierungstradition zum sogenannten pädagogischen »Formierungsexperiment«, ähnlich dem pädagogischen Quasi-Experiment im Feld, z.T. auch der pädagogischen Evaluations- und Handlungsforschung. Verblüffend war die Tatsache, daß unter den 165 »Experimenten« in keinem Fall die Bedingungen eines echten Laborexperiments oder eines Experiments mit Zufalls-Stichprobe (gemäß der Definition von CAMPBELL/STANLEY (1963)) erfüllt wurden; (3) Die Kausalhypothese wurde mittels eines »wenn ..., dann ...« Satzes formuliert.
- Eine andere methodologische Norm des Experiments – seine Wiederholbarkeit aufgrund eines ausführlichen schriftlichen Forschungsberichtes – war mehr oder weniger eindeutig nur bei 39% der Dissertationen realisiert worden. Bei 80% der Forschungsarbeiten wurde die Reduktion von Daten mittels einfachster Verfahren der beschreibenden Statistik (Häufigkeiten, arithmetisches Mittel etc.) durchgeführt, nur bei 20% der Dissertationen (n = 165) waren die Methoden der schließenden Statistik und Verfahren mit höherem Reduktionsniveau einbezogen worden. Mit der Kombination von qualitativen und quantitativen Techniken wurde festgestellt, daß unter den kommentierten 165 Arbeiten nur 7% (0,07 + 0,04, $\alpha = 0,05$) den anerkannten methodologischen Gütekriterien und Normen der empirischen Sozialforschung entsprachen. Relativ zu Forschungsthemen heißt das a) von didaktischen Forschungen – 13% (0,13 + 0,09, $\alpha = 0,05$), b) fachdidaktischen Forschungen – 4% (0,04 + 0,05, $\alpha = 0,05$), c) Forschungen im Bereich der Theorie und Methodik der Erziehung – 4% (0,04 + 0,05, $\alpha = 0,05$). Die Ergebnisse der anony-

men Befragung zeigten ergänzend, daß in der experimentellen pädagogischen Forschung nichtstandardisierte diagnostische Verfahren, also die Schulnoten oder ihre Äquivalente dominierten (74%, n = 121). Nur in 26% der Fälle wurden standardisierte diagnostische Verfahren einbezogen.

Insgesamt ergibt sich, daß die Dissertationen im Bereich der empirischen Pädagogik an mehreren »chronischen Krankheiten« leiden:

- An erster Stelle ist die Trivialität der Forschungsergebnisse, Probleme und Hypothesen zu nennen. So sind Ergebnisse, die dem alltäglichen fachberuflichen pädagogischen »Common Sense« oder dem geltenden anerkannten Paradigma widersprechen oder erwartungswidrige Effekte aufweisen, nur außerhalb der Stichprobe und nur bei den promovierten oder habilitierten Untersuchern zu finden. Für die Dissertationsforschungen ist die Anpassungsorientierung sehr typisch.
- Bei 9% (n = 165) der Arbeiten wird gegen das logische Gesetz der Identität verstoßen. Es gibt in den genannten Dissertationen offensichtliche logische Widersprüche zwischen dem Thema, dem Ziel, den Hypothesen und den Schlußfolgerungen der Forschung.
- Nur 3% (n = 165) der Dissertanden hatten eine gründliche Auseinandersetzung mit vergleichbaren ausländischen Autoren vorgenommen. 84% der Dissertanden hatten dies völlig vernachlässigt, 13% hatten einige ausländische Autoren lediglich formal erwähnt. Man darf schlußfolgern, daß die Isolation von der ausländischen Forschungspraxis ein typisches Merkmal der untersuchten pädagogischen Dissertationen war.
- Bei 60% (n = 165) der Dissertationen sind die axiomatischen Grundlagen der Forschung ausführlich, bei 36% zum Teil definiert und bei 4% der Dissertationen war es kaum möglich zu bestimmen, auf welchen theoretischen Leitthesen die eigene Konzeption des Forschers gebaut ist.
- Mehrere Dissertationen sind mit schon mehrmals reproduzierten und von einer Dissertation zur anderen wiederholten bibliographischen Überblicken zum Thema überfrachtet.

In diesem Kontext wären zweifellos auch methodologische Parameter der »experimentellen« pädagogischen Feldforschung interessant, z.B. die Anzahl der Versuchspersonen, der Experimental- und Kontrollgruppen oder auch die Dauer der Forschung (vgl. MERKYS 1992)¹. Mangels vergleichbarer Informationen über entsprechende methodologische Parameter der empirischen pädagogischen Forschung im deutschsprachigen Raum verzichte ich hier auf eine vergleichende Debatte.

Allerdings ist zu beachten, daß eine korrekte vergleichende Analyse der deutschen und sowjetischen Forschungspraxis sehr schwierig ist. Die formale Organisation der Vorbereitung und Anerkennung der Dissertationen wurde in der ehemaligen UdSSR von einer Zentralstelle durchgeführt. Traditionell hatten alle Dissertationen eine ähnliche formale (fast standardisierte) Struktur, auch die Veröffentlichung einer Zu-

¹ Immerhin gab es bei 86 von 121 Arbeiten mehr als 100 Versuchspersonen, bei 51 Arbeiten eine Dauer des Feldexperiments von zwei und mehr Jahren und bei 106 der Arbeiten zwei und mehr (bis zu 10) Kontrollgruppen in der Untersuchung.

sammenfassung von Dissertationen (im Umfang von etwa 20 Seiten, gemäß dem gegebenen Standard) war obligatorisch und im Stil vorgeschrieben. Diese Situation sorgte für eine große Homogenität der entsprechenden Textquellen und macht sie für qualitative sowie für formalisierte quantitative Inhaltsanalysen leicht zugänglich. In einer pluralistischen Gesellschaft entwickelt sich die Forschungspraxis im wesentlichen anders – die Vielfältigkeit der Traditionen spielt hier eine größere Rolle. Eine direkte Extrapolation unserer Methodik in die »fremde« Umgebung empfinde ich daher als problematisch, prinzipiell aber nicht als unmöglich.

Aufgrund eigener Erfahrungen habe ich mit großen Interesse einige der empirischen erziehungswissenschaftlichen Dissertationen aus dem deutschsprachigen Raum vergleichend durchgesehen. Ich bleibe bei der Meinung, daß die empirische Pädagogik im Westen vielfältigere instrumentelle sowie inhaltliche Leistungen vorzuweisen hat als in der ehemaligen UdSSR, wo die Sozial- und Verhaltenswissenschaften sich unter spezifischen (manchmal anomalen) Bedingungen entwickeln mußten. Doch vermute ich, daß einige »chronische Krankheiten« der empirischen pädagogischen Dissertationen (z.B. die Trivialität der Ergebnisse, Überlastung durch reproduktive Materialien, Anpassungsorientierungen u.a.) einen internationalen Charakter haben. Aus einer traditionellen Form der Entwicklung der Wissenschaft verwandeln sich die Dissertationen anscheinend in eine spezielle Methode der Vorbereitung von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Statt einer detaillierten Bilanz versuche ich einen verallgemeinernden, kulturvergleichenden Schluß über einen offensichtlichen Unterschied: Die sowjetische empirische Pädagogik war deutlicher eine intervenierende und auf Veränderung zielende Wissenschaft, während für die deutsche empirisch-analytische Erziehungswissenschaft die Orientierung an der möglichst objektiven Feststellung, Analyse und Beratung typischer ist.

4. Fazit und Konsequenzen

Die Grenzen, im direkten und allegorischen Sinne, sind zwischen Ost und West schon seit längerem zerfallen. Die gegenseitige Mobilität der Erziehungswissenschaftler, Austauschprogramme, gemeinsame Forschungsprojekte, freier Austausch der Informationen, Zugänglichkeit von bibliographischen Quellen verwandelt sich allmählich von einem außergewöhnlichen Geschehen zum Alltag der wissenschaftlichen Arbeit. Dieser Umstand bietet eine einmalige Möglichkeit für eine Auseinandersetzung und kulturvergleichende Reflexion über das Schicksal der Erziehungswissenschaft. Ich möchte deshalb vor der Gefahr der hastigen und vereinfachenden Urteile und Schlußfolgerungen über die russische und sowjetische Erziehungswissenschaft warnen. Sie entwickelten sich sehr widersprüchlich, manchmal dramatisch, dennoch liegen Irrwege und international anerkannte Leistungen eng beieinander. In einer extrem kurzen Zeit hat ein riesiger Teil der Welt, der den Namen der UdSSR trug und ohne Zweifel zu einer Art moderner Gesellschaft gehörte, eine unglaublich tiefe und umfassende soziale Wandlung erlebt. Eine besondere Veränderung haben auch die dortige Bildungspraxis und Erziehungswissenschaft erlebt, mit offenem Ausgang. Die

Möglichkeit der Schaffung eines demokratischen, humanistisch orientierten Bildungswesens und die Bedrohung durch eine alles zerrüttende Sozialkrise stehen diesem Teil der Welt zugleich als Optionen offen. Die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, deren Eigenschaften Wahrheit, Objektivität und Wertfreiheit sind, könnte hier eine besonders wichtige epistemologische (und indirekt auch sozialtechnologische) Funktion übernehmen. Andererseits bietet die jetzige Situation des sich tief und intensiv wandelnden Bildungswesens eine einmalige Möglichkeit, solche erziehungswissenschaftliche Hypothesen zu überprüfen, die in der sich normal (d.h. verhältnismäßig diskret) entwickelnden westlichen Gesellschaft fast prinzipiell keine empirische Referenz finden. Doch wegen der allumfassenden Wirtschaftskrise, der starken psychosozialen und weltanschaulichen Verwirrung der erziehungswissenschaftlichen Gemeinschaft und wegen der Fragmentarität der empirisch-analytischen Forschungstraditionen ist in der ehemaligen UdSSR eine selbständige und erfolversprechende Durchführung solcher institutioneller Untersuchungen kaum möglich. Dieser Umstand ist für die westliche empirisch-analytische Erziehungswissenschaft, die eine reiche Tradition, sowie ein kräftiges Potential besitzt, aber schon seit längerem in einen Rigiditätszustand geraten ist, ein starker epistemologischer und axiologischer Anreiz zu Kooperation und sinnvoller Zusammenarbeit.

Literatur (russ. Titel in Transkription)

- BABANSKIJ, J.K.: Optimierung des Lehr-Lernprozesses. Moskau 1977.
- BECHTEREW, W.N.: Allgemeine Grundlagen der Reflexologie des Menschen. Anleitung zur objektiven Untersuchung der Persönlichkeit. Moskau/Leningrad 1928.
- BITINAS, B.: Methodologische Probleme der Aufdeckung der wissenschaftlichen Information in der pädagogischen Forschung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Vilnius 1971.
- CAMPBELL, D.T./STANLEY, J.C.: Experimental and quasi-experimental design for research on teaching. In: GAGE, N.L. (Ed.): Handbook of research on teaching. Chicago 1963, S. 171–246.
- DAWYDOW, W.W.: Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Berlin 1977.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 14) Weinheim 1993.
- GERSCHUNSKIJ, B.S.: Pädagogische Wissenschaftstheorie. In: Sowjetische Pädagogik 5 (1989), S. 63–65.
- KRAJEWSKIJ, W.W.: Methodologische Reflexion. In: Sowjetische Pädagogik 2 (1989), S. 72–79.
- KRAJEWSKIJ, W.W./POLONSKIJ, W.M.: Methodologische Charakteristiken der Pädagogischen Forschung und Kriterien der Bewertung ihrer Ergebnisse. Samara 1992.
- LASURSKIJ, A.F.: Einfluß der Naturwissenschaften auf die Entwicklung der Psychologie. In: Rundschau der Psychiatrie, Neurologie und experimentellen Psychologie 8 (1900).
- LASURSKIJ, A.F.: Schulische Charakteristiken. Sankt Petersburg 1913.
- LASURSKIJ, A.F. (Hrsg.): Natürliches Experiment und seine Anwendung in der Schule. Petrograd 1918.
- LANGE, N.N.: Die Seele des Kindes in den ersten Lebensjahren. Sankt-Petersburg 1882.
- LANGE, N.N.: Psychologische Untersuchungen. Das Gesetz der Perzeption. Theorien der Willensaufmerksamkeit. Odessa 1893.
- MACKE, G.: Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: Erziehungswissenschaft 3 (1992), 5, S. 111–134.

- MICHEJEW, W.I.: Modellierung und Methoden der Messtheorie in der Pädagogik. Moskau 1987.
- MERKYS, G.: Struktur und methodologische Normative der Hypothese in der pädagogischen Experimentalforschung. Unveröffentlichte Dissertation. Moskau 1992.
- NETSCHAJEW, A.P.: Gegenwärtige experimentelle Psychologie in ihrer Beziehung zur Fragen der schulischen Lehre. Bd. 1–2, Moskau 1908–1912.
- NETSCHAJEW, A.P.: Umriß der Psychologie für Erzieher und Lehrer. Sankt-Petersburg 1915.
- NETSCHAJEW, A.P.: Das Gedächtnis des Menschen und seine Erziehung. Moskau-Leningrad 1930.
- POLONSKIJ, W.M.: Kriterien und Methoden der Bewertung der Qualität der pädagogischen Forschungen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Moskau 1988.
- SAGWIASINSKIJ, W.I.: Methodologie und Methodik der didaktischen Forschung. Moskau 1980.
- SHURAWLIOW, W.I.: Pädagogik im System der Wissenschaften über den Menschen. Moskau 1990.
- TSCEREPANOW, W.S.: Theoretische Grundlagen der pädagogischen Expertise. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Moskau 1991.
- WOROBJEW, G.W.: Zur Erkenntnis der Gesetze des pädagogischen Prozesses. In: Sowjetische Pädagogik 9 (1989), S. 37–41.

Anschrift des Autors:

Gediminas Merkys, Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung, Friedrich-Ebert-Str. 12, 76829 Landau

ROBERT COWEN

Educational Studies in England and Scotland

Purpose and structure

I wish to do two things: (a) to provide a brief description of educational studies in England and Scotland, as these have developed in the last hundred years, and (b) to suggest that, within this narrative account, patterns of change can be identified. For most of the paper I will take the site of educational studies to be university departments and university schools of education; rather than colleges of education or national or local research agencies, such as the National Foundation of Educational Research, or the former Inner London Education Authority research office.

The structure of my paper is simple: I distinguish a number of stages in the development of educational studies: from the 1870s to the 1940s; from the 1940s to the 1970s; and the more contemporary developments thereafter. Inside each period, I distinguish one or two trends, usually noting (a) the institutionalization of educational studies and (b) shifts in its epistemological centre of gravity, as some kinds of studies in education rise in importance and others diminish. This structure provides me with a straightforward framework within which to construct a descriptive narrative.

However the interpretative argument of the paper is less simple, and I think it is useful to set out the general arguments straight away, and re-visit them from time to