

Cathleen Grunert

# Kindheits- und Jugendforschung

Einheit 1:  
Geschichte und Methoden

Fakultät für  
**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

---

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Wir weisen darauf hin, dass die vorgenannten Verwertungsalternativen je nach Ausgestaltung der Nutzungsbedingungen bereits durch Einstellen in Cloud-Systeme verwirklicht sein können. Die FernUniversität bedient sich im Falle der Kenntnis von Urheberrechtsverletzungen sowohl zivil- als auch strafrechtlicher Instrumente, um ihre Rechte geltend zu machen.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m<sup>2</sup>, weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	V
Tabellenverzeichnis.....	VI
1 Vorwort .....	7
2 Geschichte der Kindheits- und Jugendforschung .....	9
2.1 Kinder beobachten als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns .....	9
2.2 Vom Kinde aus ... Kindheits- und Jugendforschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts ..	12
2.2.1 Methoden zur Erforschung der kindlichen Entwicklung .....	13
2.2.2 Theoretische Perspektiven auf Kindheit und Jugend in der Zwischenkriegszeit ....	15
2.3 Kindheits- und Jugendforschung in der Nachkriegszeit .....	17
2.3.1 Theoretische und thematische Perspektiven in der Kindheits- und Jugendforschung der Nachkriegszeit.....	17
2.3.2 Methodische Präferenzen in der Kindheits- und Jugendforschung der Nachkriegszeit.....	19
2.4 Die Rückkehr der Erziehungswissenschaft.....	23
2.4.1 Kinder und Jugendliche als Akteure – Theoretische Perspektiven der 1970er- und 1980er-Jahre.....	25
2.4.2 Methoden in der Kindheits- und Jugendforschung der 1970er- und 1980er-Jahre ... .....	30
2.5 Kindheits- und Jugendforschung 1990 bis zur Gegenwart .....	35
2.5.1 Neue theoretische Perspektiven in der Kindheitsforschung.....	35
2.5.2 Theoretische Ausdifferenzierung in der Jugendforschung .....	39
2.5.3 Aktuelle Themen der Jugendforschung .....	43
2.6 Fazit.....	44
3 Methoden der Kindheits- und Jugendforschung .....	47
3.1 Methoden der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung .....	50
3.1.1 Zentrale quantitative Studien im Feld der Kindheits- und Jugendforschung.....	51
3.1.2 Datenerhebungsmethoden in der quantitativen Kindheits- und Jugendforschung	60
3.1.3 Standardisierte Beobachtung .....	68
3.1.4 Nicht-reaktive quantitative Verfahren .....	69
3.1.5 Methoden der Datenauswertung in der quantitativen Kindheits-und Jugendforschung .....	70

3.2	Methoden der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung.....	76
3.2.1	Methoden der Datenerhebung in der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung .....	76
3.2.2	Auswertungsverfahren in der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung .....	91
3.3	Triangulationsverfahren .....	101
3.3.1	Ebenen der Triangulation nach Denzin .....	102
3.3.2	Ziele von Triangulationsverfahren.....	103
3.3.3	Triangulation in der Kindheits- und Jugendforschung .....	104
3.4	Steckbriefe zu qualitativen Studien im Feld der Kindheits- und Jugendforschung .....	106
4	Resümee .....	113
5	Literaturverzeichnis.....	115

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Beispiel Univariate Analyse</i> .....	71
Abbildung 2: <i>Beispiel Bivariate Analyse</i> .....	71
Abbildung 3: <i>Beispiel Bivariate Analyse mit Signifikanztest (<math>\chi^2</math>)</i> .....	72

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: <i>Quer- und Längsschnittstudien</i> .....	63
---	----

# 1 Vorwort

Dieser Studienbrief befasst sich zum einen mit den historischen Entwicklungslinien der Kindheits- und Jugendforschung. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte dieser beiden Forschungsfelder kann sehr gut zum Verständnis sowohl der aktuellen Situation als auch der Gründe beitragen, die zu einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den beiden Lebensphasen Kindheit und Jugend geführt haben. Zudem vermittelt ein solcher historischer Rückblick ein Gespür für Konjunkturen in Themen und Methoden der Kindheits- und Jugendforschung, die immer auch abhängig von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation und dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand gedacht werden müssen. Forschungsfragen kommen nämlich zumeist nicht aus dem wissenschaftlichen „Elfenbeinturm“, sondern leiten sich ab von sozialen, kulturellen oder politischen Gegebenheiten und damit verbundenen Problemstellungen.

Zudem sind sie im Falle der Erziehungs- und Bildungswissenschaft häufig von Fragen des praktischen, professionellen pädagogischen Handelns begleitet. Empirisch erzeugtes Wissen über Kinder und Jugendliche dient dann nicht nur der Grundlagenforschung und dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, sondern bildet auch eine Basis für die Reflexion pädagogischer Zusammenhänge und Handlungsgrundlagen. Kindheits- und Jugendforschung, das wird die Darstellung der Forschungsgeschichte zeigen, trägt dazu bei mehr über die Adressaten professionellen pädagogischen Handelns und ihre spezifische Art der Einbindung in soziale Beziehungen, pädagogische Institutionen sowie ihre jeweiligen Orientierungen und Ausdrucksformen zu erfahren. Je nach historischer Epoche kristallisieren sich dabei andere thematische Schwerpunkte heraus und ist ein anderer Blick auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend erkennbar. Gleichzeitig lassen sich auch unterschiedliche forschungsmethodische Herangehensweisen erkennen, die den Forscher\*innenblick lenken und gelenkt haben.

Der zweite Teil des Studienbriefes befasst sich deshalb mit den spezifischen Forschungsmethoden, die in der Kindheits- und Jugendforschung zur Anwendung kommen. Forschungsmethoden können dabei als die Brille betrachtet werden, mit denen die Forscherinnen und Forscher auf ihren Gegenstand schauen. Sie schärfen das Bild, das wir uns von einem Gegenstand machen, gleichzeitig begrenzen sie aber auch unser Blickfeld. So kann ich mit unterschiedlichen Forschungsmethoden unterschiedliche Ausschnitte der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erhellen, muss aber gleichzeitig andere vernachlässigen, da jede Methode ihre Grenzen hat. Wie, also mit welcher Brille, sich Kindheits- und Jugendforscher\*innen ihrem Forschungsgegenstand nähern und welche Fragestellungen sie versuchen mit welchen Forschungsmethoden gegenstandsangemessen zu beantworten, dem soll im zweiten Teil dieses Studienbriefes nachgegangen werden.





## 2 Geschichte der Kindheits- und Jugendforschung

### 2.1 Kinder beobachten als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns – die Anfänge im 18. Jahrhundert

Wo liegen die Anfänge der Kindheits- und Jugendforschung? Diese Frage ist sehr eng mit der Entwicklung der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin und einem veränderten Blick auf die Lebensphase Kindheit verbunden. Insbesondere Jean-Jacques Rousseau steht dabei mit seinem autobiographischen Erziehungsroman „Emile“ (1772:2001) für einen Umschwung im Denken. Mit „Emile“ entwickelt Rousseau die Idee von Kindheit und Jugend als einer eigenständigen Lebensphase und lenkt den Blick der Pädagogik gleichzeitig auf den individuellen Lebensverlauf. Gleichzeitig verbindet er damit die Forderung, sich stärker mit dem Eigensinn dieser Lebensphasen auseinanderzusetzen, um pädagogische Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten an der spezifischen Verfasstheit von Kindheit ausrichten zu können:

Ein Anfang  
mit  
Rousseau

*„Man kennt die Kindheit nicht: mit den falschen Vorstellungen, die man von ihr hat, verirrt man sich um so mehr, je weiter man geht. Die Klügsten bedenken nur was Erwachsene wissen müssen, aber nicht was Kinder aufzunehmen im Stande sind. Sie suchen immer nur den Mann im Kind, ohne daran zu denken, was er vor seinem Mannsein war (...) Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht.“*

ROUSSEAU 1772:2001, S. 5f.

Diese Frage nach dem Wesen und den Eigenheiten des Kindes und der Kindheit stellten sich am Ende des 18. Jahrhunderts auch Ernst Christian Trapp und August Hermann Niemeyer. Beide waren an der Hallenser Universität tätig und u.a. mit der Ausbildung von Lehrern befasst. Ernst Christian Trapp hatte hier den ersten Lehrstuhl inne, den es in Deutschland überhaupt für das Fach Pädagogik gab und stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie man Lehrer besser auf ihren zukünftigen Beruf vorbereiten könnte. Mit diesem Ansinnen folgte er im Prinzip Rousseaus Aufruf und sah einen Weg und eine zentrale Erkenntnisquelle in der teilnehmenden Fremdbeobachtung von Kindern. Um eine „Innenansicht“ vom kindlichen Leben und Erleben zu gewinnen, müsste man die Kinder nach Trapp (1780:1977):

Empirisches  
Wissen als  
Grundlage der  
Lehrer-  
ausbildung

*„[...] auf allen ihren Schritten und Tritten belauschen, und zusehen was sie wollen und was sie thun. Man müßte dabei die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen dieser Einfall oder Gedanke, diese oder jene Begierde gekommen sei [...].“*

TRAPP 1780:1977, S. 68

Hier deuten sich bereits erste methodische Überlegungen und damit der Versuch an, eine moderne, empirisch orientierte wissenschaftliche Pädagogik zu begründen (Grunert/Krüger 2006). Ebenso stellte Niemeyer in seinem Buch „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher“ (1796:1970) neben dem theoretischen Studium die zentrale Rolle der Beobachtung und der Analyse von Autobiographien sowie die Selbstbeobachtung und Analyse der eigenen Kindheitserfahrungen als zentrales Element für die Vorbereitung auf pädagogische Berufe heraus (vgl. Herrmann 1991, S. 46). Die enge Verknüpfung einer solchen Forderung nach einer empirischen Annäherung an Kindheit und Jugend mit der Idee einer wissenschaftlichen Disziplin, die sich mit Erziehung und Erziehungsprozessen beschäftigt, macht auch der Pädagoge Kajetan von Weiller deutlich, indem er fordert:

*„Jugendkunde als eigne vollständige Wissenschaft aufzustellen“, damit die „Erziehung als Wissenschaft auftreten und wirken [kann].“*

WEILLER 1800, S. 4f., ZIT. N. DUDEK 1990, S. 21f.

Autobiographien sind vor allem im 18. Jahrhundert ein wichtiger Forschungsgegenstand auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen (Krüger 2000). Wichtig sind aus der Perspektive von Psychologie und autobiographisch orientierter Kindheitsforschung auch die Arbeiten von Karl-Philipp Moritz, der mit seinem autobiographischen Entwicklungsroman „Anton Reiser“ (1785:1997) den Blick auf die individuelle Entwicklungsgeschichte lenkt und den Stellenwert der Beobachtung und der Analyse des Einzelfalls für eine empirisch fundierte „Erfahrungsseelenkunde“ (vgl. Heinritz 1997, S. 342) betont:

*Dieser psychologische Roman könnte auch allenfalls eine Biographie genannt werden, weil die Beobachtungen größtenteils aus dem wirklichen Leben genommen sind. – Wer den Lauf der menschlichen Dinge kennt und weiß, wie dasjenige oft im Fortgange des Lebens sehr wichtig werden kann, was anfänglich klein und unbedeutend schien, der wird sich an die anscheinende Geringfügigkeit mancher Umstände, die hier erzählt werden, nicht stoßen. Auch wird man in einem Buche, welches vorzüglich die innere Geschichte des Menschen schildern soll, keine große Mannigfaltigkeit der Charaktere erwarten: denn es soll die vorstellende Kraft nicht verteilen, sondern sie zusammendrängen und den Blick der Seele in sich selber schärfen. – Freilich ist dies nun keine so leichte Sache, daß gerade jeder Versuch darin glücken muß – aber wenigstens wird doch vorzüglich in pädagogischer Rücksicht das Bestreben nie ganz unnütz sein, die Aufmerksamkeit des Menschen mehr auf den Menschen selbst zu heften und ihm sein individuelles Dasein wichtiger zu machen.“*

MORITZ 1785:1997, S. 3

Diese ersten Vorstöße im Hinblick auf eine empirisch grundgelegte Kindheits- bzw. Jugendforschung blieben jedoch noch mehr oder weniger Einzelereignisse. Im 19. Jahrhun-

dert standen dann zunächst andere Themen im Zentrum einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung über Erziehung und Pädagogik. Der Schwerpunkt der primär theoretischen Überlegungen lag hier auf bildungsphilosophischen und unterrichtswissenschaftlichen Ansätzen wie sie in den Arbeiten von Wilhelm von Humboldt zur Bedeutung der schulischen Bildung (1809:1966) oder von Johann Friedrich Herbart zur theoretischen Grundlegung von Erziehung und Unterricht (1806:1965) relevant wurden. Nicht nur in der Pädagogik, sondern auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen, wobei man in dieser historischen Zeitphase nur schwerlich von klaren disziplinären Abgrenzungen sprechen kann, kam es im 19. Jahrhundert kaum zu einer weiteren Begründung eines empirischen Wissenschaftsverständnisses. So stand etwa im Denken von Karl Marx, der heute als Klassiker soziologischen Denkens gilt, stärker der Nachweis der gesellschaftlichen Bestimmtheit des Individuums im Zentrum (1859:2013).

Erst mit der Tagebuchstudie von Wilhelm Thierry Preyer (1882) scheint auf dem Gebiet der Psychologie ein neuer Abschnitt zu beginnen, indem psychologische Erkenntnis an die Beobachtung individueller Prozessverläufe rückgebunden wird. Preyers Studie gilt heute als der Beginn der Entwicklungspsychologie (Eckardt 2013, S. 37) und wurde bereits 1929 von Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer als Geburtsstunde der modernen Kinderpsychologie gekennzeichnet. Preyer hatte in seiner Untersuchung die geistige und körperliche Entwicklung seines eigenen Kindes nach der Geburt in Tagebuchprotokollen festgehalten und das systematische Sammeln von Beobachtungsdaten als grundlegend für eine Wissenschaft von der Entwicklung des Kindes betont:

Beobachtung  
als Methode in  
der Kinder-  
psychologie

*„Gerade die chronologische Untersuchung der geistigen Fortschritte im ersten und zweiten Lebensjahre bietet grosse Schwierigkeiten dar wegen der täglichen Registrierung von Erfahrungen, welche nur in der Kinderstube gewonnen werden können. Ich habe jedoch ein Tagebuch durchgeführt von der Geburt meines Sohnes an bis zum Ende seines dritten Lebensjahres. Da ich mit zwei unerheblichen Unterbrechungen fast täglich mindestens dreimal, Morgens, Mittags und Abends mich mit dem Kinde beschäftigte und es vor den üblichen Dressuren möglichst schützte, so fand ich auch fast täglich irgend eine psychogenetische Thatsache zu verzeichnen.“*

PREYER 1896, ZIT. NACH ECKARDT 2013, S. 37F.