

Qualitative Sozialforschung in der Psychologie der Weimarer Republik: Beispiele aus der Kinder- und Jugendpsychologie¹

Elfriede Billmann-Mahecha

Zusammenfassung: In der Psychologie der Weimarer Republik finden sich eine Reihe fast vergessener empirischer Untersuchungen, die wir heute der qualitativen Sozialforschung zurechnen würden. Anhand zweier Studien aus der Kinder- und Jugendpsychologie werden exemplarisch Erkenntnisziele, Methoden und zeitgeschichtliche Eingebundenheit von Forschungsansätzen und Interpretationsmustern herausgearbeitet. Bezüge zu heutigen Fachdiskussionen werden hergestellt.

Summary: In the psychology of the Weimarer Republik you can find several empirical studies almost forgotten. Today we would ascribe them to the qualitative social research. Based on two studies from child and youth psychology, cognitive objectives, work approaches and interpretative patterns involved in the contemporary history are outlined exemplarily. References to today's scientific discussions are made.

1. Einleitung

Qualitative Sozialforschung gilt gemeinhin als ein unspezifischer Sammelbegriff für recht verschiedene methodologische Ansätze in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. z.B. Kleining 1991). Für das folgende wird der Begriff qualitative Sozialforschung auf solche Forschungsansätze bezogen, die mit vorwiegend qualitativen Methoden die gelebte Alltagswelt (die „soziale Wirklichkeit“) bestimmter gesellschaftlicher Gruppen systematisch zu erfassen versuchen.

Die historischen Anfänge einer so verstandenen qualitativen Sozialforschung werden heute vorwiegend in der amerikanischen Soziologie gesehen. Man denke etwa an die Arbeiten der Chicago School of Sociology der 20er und 30er Jahre oder an die klassische Feldstudie „Street corner society“, die Anfang der 40er Jahre von dem Soziologen Whyte durchgeführt wurde. Erst später folgte die amerikanische ökologische Psychologie, z.B. mit der Milieustudie von

Barker & Wright „Midwest and its children“. Aus dem deutschsprachigen Raum ist eigentlich nur die österreichische Marental-Studie (1933) als „klassische Studie“ in die Geschichte der qualitativen Sozialforschung eingegangen.

Richten wir den Blick einmal nicht auf diese klassischen Studien, sondern ganz allgemein auf die psychologische Sozialforschung der Weimarer Republik, so finden wir infolge der Kontroverse um ein angemessenes Wissenschaftsverständnis der Psychologie, die ja besonders heftig in jener Zeit ausgetragen und in nahezu jedem Lehrbuch thematisierte wurde,² auch eine Reihe fast vergessener Studien, die wir heute der qualitativen Sozialforschung zurechnen würden. An diese Forschung zu erinnern, ist ein Anliegen meines Beitrages; exemplarisch Erkenntnisziele, Methoden und zeitgeschichtliche Eingebundenheit an zwei ausgewählten Beispielen aus der Kinder- und Jugendpsychologie herauszuarbeiten, ist das weitere Anliegen meiner Ausführungen. Betrachtet werden die kinderpsychologische Studie von Martha Muchow (Hamburg): *Der Lebensraum des Großstadtkindes*, und die industriepädagogische Untersuchung (mit psychologischer Zielsetzung) von Hildegard Jüngst (Köln): *Die jugendliche Fabrikarbeiterin*.

Diese Studien aus den 20er Jahren zeigen insofern einen wichtigen Ausschnitt aus der Forschung, als sowohl die Pädagogik als auch die Kinder- und Jugendpsychologie in der Weimarer Republik eine Blüte erlebten, die in der Psychologie insbesondere mit den Namen William Stern, Charlotte Bühler und Eduard Spranger zu charakterisieren ist. Die Kinder- und Jugendpsychologie der Weimarer Zeit ist zudem ganz besonders von der allgemeinen Frage nach der Verortung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen Erklären und Verstehen geprägt.³ Autobiographien und Tagebücher waren für Spranger die wichtigsten empirischen Quellen, während z.B. Stern auch Fragebogenuntersuchungen und Testverfahren anwandte und eine versöhnliche Haltung zwischen den beiden Paradigmen einnahm.

Die allgemeine Bedeutung der Methodenfrage zeigt sich auch darin, daß nach Sprangers „Psychologie des Jugendalters“ alle einschlägigen Dissertationen mit einer Methodendiskussion begannen (vgl. Dudek 1990, S. 195f.). Bei Hildegard Jüngst wurde 1928 beispielsweise allein der 30-seitige Methodenteil ihrer Studie als Dissertationsschrift angenommen. Das Methodenspektrum der Jugendpsychologie umfaßte ganz allgemein die Analyse von Tagebüchern, autobiographischer Literatur und Aufsätzen, die teilnehmende Beobachtung sowie Fragebogenuntersuchungen und statistische Erhebungen.

Die Hauptthemen jener Zeit waren: Fragen nach der Rolle der Religion im Jugendalter, die sittliche Entwicklung, das Kunst- und Literaturverständnis Jugendlicher sowie Milieueinflüsse. Hinzu kam die Frage nach Geschlechtsunterschieden. Vielfach wurde dabei angenommen, daß Mädchen nur von

Frauen untersucht werden können. So schreibt auch Hildegard Jüngst, daß sie unter anderem deshalb Mädchen untersucht habe, „weil bei einer seelischen Erforschung des eigenen Geschlechtes ein mehr in die Tiefen dringendes Verstehen auf Grund gleicher psychophysischer Bedingungen gewährleistet erscheint“ (Jüngst 1929, S. 14).

Die zunehmende Beachtung der Mädchen in der Weimarer Republik entspringt allerdings mit wenigen Ausnahmen keinen emanzipatorischen Absichten, wie wir auch bei Jüngst sehen werden. Als ideales Entwicklungsziel der Mädchen wird primär der „mütterliche Typ“⁴ postuliert. So sieht z.B. Else Croner (1928) die „Mütterlichkeit (als) ... höchste Gabe und höchste Beschränkung zugleich. In der Seele des jungen Mädchens bereiten sich diese geheimnisvollen Welten vor, die letzten Endes nur von Frauen ganz verstanden werden können.“ (S. 11, zit. n. Dudek 1990, S. 208)

Insgesamt, so konstatiert Dudek (1990), waren die Psychologen und Pädagogen jener Zeit geneigt, geschlechtsspezifische Verhaltensmuster (das Mütterliche beim Mädchen, das Kämpferische beim Jungen) als naturgegeben zu deuten. Dennoch gibt es auch andere Studien. Else Schilfarth eruierte 1926 aus Tausenden von Schülerinnenaufsätzen ein neues Selbstverständnis der Mädchen, das darin bestehe, neben der Orientierung an Ehe und Mutterschaft vermehrt Bildungschancen zu nutzen, in neue Berufe einzudringen und ihr Recht auf eigene Lebensgestaltung einzuklagen. Diesen Orientierungen waren aber sicherlich reale Grenzen gesteckt, hatten doch die Pädagogen vor nichts so viel Angst wie vor dem sittlichen Verfall der Jugend. Auf andere Grenzen der Mädchenbildung weist Jüngst bereits zu Beginn ihrer Studie hin: „Das Bedürfnis der Industrie nach weiblichen Arbeitskräften auf der einen und das wirtschaftliche Muß bei den jungen Arbeitsmädchen auf der anderen Seite bilden zur Zeit die nur wenig dehnbaren Grenzen, zwischen denen der Pädagoge sein Bildungswerk vorzunehmen hat.“ (Jüngst 1929, S. 14)

2. Zu den Studien von Muchow und Jüngst

a) *Martha Muchow*, 1892 in Hamburg geboren, begann 1919 als Lehrerin ein Psychologie-Studium in Hamburg, das sie 1923 mit der Promotion abschloß. Zunächst wissenschaftliche Hilfskraft, wurde sie 1930 zur akademischen Rätin am Psychologischen Institut in Hamburg ernannt. Nachdem 1933 William Stern und Heinz Werner aufgrund des Gesetzes „Zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (7.4.33) ihrer Ämter enthoben wurden und das Institut nicht mehr betreten durften, wurde Martha Muchow in den Schuldienst zurückver-

setzt. Zuvor fiel ihr als „Arierin“ aber noch die Aufgabe zu, das Institut abzuwickeln und dem nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler Gustaf Deuchler zu übergeben. Am 29.9.1933 starb Martha Muchow an den Folgen eines Selbstmordversuchs. Ihre Studie zum Lebensraum des Großstadtkindes wurde postum von ihrem Bruder Hans Heinrich Muchow und 1978 erneut von Schonig und Zinnecker herausgegeben.

Martha Muchow beklagt zu Beginn ihrer Studie, daß es in den bisherigen psychologischen Untersuchungen fast ausschließlich „um die formal-psychologische Beschreibung des kindlichen Seelenlebens und um die Herausarbeitung formal-psychologischer Gesetzmäßigkeiten“ (Muchow & Muchow 1978, S. 9) gegangen wäre. Orientiert an Sterns Konzept der personalen Welt und an v. Uexkülls Umwelt-Konzept, unterscheidet sie drei Aspekte des Lebensraumes des Großstadtkindes, die sie mit je unterschiedlichen Methoden zu erhellen versucht (Versuchsgebiet war der Hamburger Stadtteil Barmbeck, der vor allem von den ärmeren Schichten bewohnt war):

1. Der Raum, *in dem* das Großstadtkind lebt. Für die Erhebung zeichneten 109 Kinder zwischen 9 und 14 Jahren in Stadtplänen mit verschiedenen Farben ihre Spiel- und Streifräume ein. Die quantitativ erfaßten Ergebnisse zeigen zum einen, daß den Mädchen in allen Alters- und Schulbildungsgruppen geringere Spiel- und Streifräume zur Verfügung standen als den Jungen, zum anderen zeigen sie aber auch, daß die zusammenhängenden Lebensräume sehr viel größer als die heutiger Kinder waren. Dem durchschnittlichen Spielraum von 8 - 9 km der Barmbecker Kinder steht die zunehmende „Verinselung“ (Zeiher 1983) des Lebensraumes heutiger Großstadtkinder gegenüber.

2. Der Raum, den das Kind *erlebt*. Hier wurde mit Hilfe standardisierter Befragungen und aus Aufsätzen analysiert, was die Kinder wann an welchen Orten tun, und welche Bedeutung diese Orte für sie haben. Auf diesen Untersuchungsaspekt gehe ich hier nicht weiter ein.

3. Der Raum, den das Kind *lebt*. Dieser Aspekt der Untersuchung bildet das Kernstück der Arbeit; in ihm geht es darum, über verschiedene Varianten der passiv teilnehmenden Beobachtung „aus dem Verhalten der Kinder, aus der Art ihres Umganges mit den ‚Gegebenheiten‘ der Großstadtwelt zu erschließen versuchen, in welcher Weise sie diesen großstädtischen Raum lebend aktualisieren“ (Muchow & Muchow 1978, S. 10). Untersucht wurden sieben für die Kinder besonders bedeutsame Örtlichkeiten, z.B. ein unbebauter Platz, ein Spielplatz und das Warenhaus Karstadt.

Mit diesen drei Untersuchungsaspekten differenziert Muchow den Raumbegriff über die Bedeutung des Geographisch-Örtlichen hinaus. Indem sie den Erlebnis- und den Handlungsraum und damit auch die subjektive Raumeignung mit in ihre Untersuchung einbezieht, nähert sie sich dem komplexen Raumbegriff heutiger Kindheitsforschung. Im Zuge der Wiederentdeckung des Raumes als eines bedeutsamen Sozialisationsfaktors dürfte die kleine Studie von Muchow insbesondere für die Historische Sozialforschung von Interesse sein. Gerade mit ihrer dritten Fragestellung nimmt Muchow dabei etwas vorweg, was heute dringend eingefordert wird: „Doch ist der z.Zt. betriebenen Historischen Sozialisationsforschung ... wichtig, ... jetzt auch selbstgestaltetes Kinderleben in den Blick zu nehmen, auch Kinder als die Konstrukteure ihrer eigenen Biographien, als historische Subjekte, nicht nur als Objekte des Erziehungshandelns anzusehen“ (Berg 1991, S. 413). Ebenso fordert Wiersing (1989), daß einer „Geschichte der ‚Außenansicht‘ der Erziehung ... eine solche der ‚Innenansicht‘ der Erziehung angefügt werden muß“ (S. 97).

Im Hinblick auf heutige methodische Diskussionen in der qualitativen Sozialforschung ist Muchows Beitrag ebenfalls bemerkenswert: Ihre inhaltlichen Darstellungen zu der von den Kindern lebend aktualisierten Großstadtwelt nähern sich in Ausschnitten dem, was Geertz (1983) „dichte Beschreibung“ nennt und als Grundlage zum Verstehen kultureller Systeme ausweist.

b) *Hildegard Jüngst*, 1901 als Pastorentochter geboren, wie Muchow zunächst Lehrerin, studierte Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Köln, wurde Diplom-Sozialbeamtin und promovierte 1928 in der philosophischen Fakultät bei dem Pädagogen Friedrich Schneider mit der genannten Arbeit zur jugendlichen Fabrikarbeiterin. Mehr war zu Hildegard Jüngst bis jetzt nicht zu erfahren.

Jüngst knüpft zu Beginn ihrer Ausführungen an den Bildungsbegriff Sprangers an und folgert aus der Kulturabhängigkeit von Bildung, daß gesicherte Lebensverhältnisse sich förderlich und ungesicherte sich hemmend auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums auswirken. Als Ideal beschreibt sie, das „Band zwischen Eigentum und Bildung“ zu lösen oder zumindest zu lockern, und stellt ihre Arbeit in den Dienst dieser Aufgabe (Jüngst 1929, S. 13). Als Methode wählte sie die verdeckte aktiv teilnehmende Beobachtung und die verstehende Deutung ihrer Beobachtungs- und Gesprächsprotokolle. Sie arbeitete zwei Monate in einer Schokoladenfabrik mit jugendlichen Fabrikarbeiterinnen zusammen und wohnte je einen Monat in einem evangelischen Mädchenwohnheim, in dem auch ein Teil der Fabrikarbeiterinnen wohnte, und in der Dachstube bei einer Arbeiterfamilie. Während dieses zweiten Monats konnte sie an einer Reihe von Freizeitvergnügungen der „Arbeitsmädchen“ teilnehmen.

Ergänzend verfaßte Jüngst einen Fragebogen, den sie Fabrikpflegerinnen aus ganz Deutschland vorlegte.

Im ausführlichen Methodenteil ihrer Arbeit reflektiert Jüngst ihr eigenes Vorgehen. Dabei werden grundlegende Probleme der teilnehmenden Beobachtung angesprochen, die auch in heutigen Methodendiskussionen zur qualitativen Feldforschung eine große Rolle spielen, wie z.B. die vom Beobachter einzunehmende Rolle oder die sozialen Beziehungen zwischen Forschendem und Erforschten. Als Ergebnis ihrer Arbeit zeichnet Jüngst eine „Psychologie der jugendlichen Fabrikarbeiterin“, die die konkreten Lebensbedingungen sowie Einstellungen, Interessen, Werthaltungen und Orientierungen der Mädchen in verschiedenen Lebensbereichen darstellt. Pädagogische Folgerungen schließen ihre Arbeit ab.

3. Zur zeitgeschichtlichen Eingebundenheit der beiden Studien

Welchen Erkenntnisgewinn haben nun diese beiden, hier nur knapp umrissenen Studien für heutige Leserinnen und Leser? Zum einen denke ich, sind diese Studien in methodischer Hinsicht durchaus wert, in einer noch zu schreibenden Geschichte der qualitativen Sozialforschung bedacht zu werden. Vom theoretischen Anliegen her, *kinder- und jugendpsychologische Aussagen an konkrete historische und soziale Lebensbedingungen zu knüpfen*, markieren sie den Beginn einer ökologisch orientierten Kinder- und Jugendforschung, die erst seit den 70er Jahren wieder an Bedeutung gewinnt. Dies ergibt sich bei Muchow insbesondere aus ihrem Anknüpfen an Jakob von Uexkülls Umweltbegriff, der auch heute noch einer Rezeption wert ist (vgl. Allesch 1992).⁵ Muchow kann darüber hinaus aber auch als frühe Vertreterin der heute in der Historischen Sozialisationsforschung erhobenen Forderung nach der Berücksichtigung der von Kindern selbst gestalteten Kinderwelten angesehen werden.⁶ In methodischer Hinsicht ist zudem interessant, daß Muchow für ihre Darstellung eine Form wählte, die heute in der qualitativen Sozialforschung als „dichte Beschreibung“ diskutiert wird. Bei Jüngst hingegen mutet die kritische Reflexion der sozialen Beziehungen, die von einer Feldforscherin bei der teilnehmenden Beobachtung eingegangen werden müssen, erstaunlich „modern“ an.

Für historische Analysen ist aber etwas anderes für uns Heutige noch interessant, nämlich die „Haltung“ der Untersucherinnen ihren „Zielgruppen“ aus den ärmeren Schichten gegenüber. Mehr noch als in den Fragestellungen und in den angewandten Forschungsmethoden kommen in den Darstellungen der Ergebnisse die historischen und insbesondere die sozial-politischen Eingebun-

denheiten der Interpretinnen voll zum Ausdruck.⁷ Martha Muchow und Hildegard Jüngst erscheinen heute - abgesehen von den inhaltlichen Besonderheiten, die sich aus den untersuchten Altersgruppen ergeben - als Repräsentantinnen zwei völlig verschiedener Zeitströmungen der Weimarer Republik. Gerade in dieser Hinsicht können die beiden Studien auch als exemplarisch für die psychologische Sozialforschung der Weimarer Republik gelten.

Martha Muchow gehört mit ihrer Arbeit zur Hamburger Erziehungsbewegung, die einen der fortschrittlichsten Teile des Erziehungsgeschehens in der Weimarer Republik darstellte (vgl. Schonig & Zinnecker 1978, S. 7). Dies spürt man insbesondere in der liebevoll-amüsierten Beschreibung des kindlichen Umgangs mit den Orten einer Großstadt, die auch zwischen den Zeilen keinen erhobenen Zeigefinger erkennen läßt. Als Beispiel sei eine Passage zitiert, in der es darum geht, wie Kinder sich den eigentlich verbotenen Zugang zum Warenhaus Karstadt verschaffen:

„Eine zweite Gruppe von Verhaltensweisen läßt sich, wenn wir in dem eben geschaffenen Bilde bleiben, als ‚Grenzübertritt mit echtem oder gefälschtem Paß‘ bezeichnen. Man benutzt oder ‚schwindelt‘ [Man beachte die Anführungszeichen! E.B.] einen mütterlichen Auftrag, ..., um in das Warenhaus zu gelangen. Man zieht dann kleineres oder größeres Geld vor, das man in der Tasche trägt. Öfter sahen wir, daß Geld mit Freunden geteilt wurde, um auch ihnen dem Pförtner gegenüber die Sicherheit des ‚Einkaufenden‘ zu geben; man wechselte sogar bei einem Karrenhändler ein größeres Geldstück, damit die Summe für mehrere reichte. Ein Beispiel besonderer Kühnheit gaben drei Jungen. Der erste von ihnen zeigte einen Groschen vor, um auf diesen ‚Sammelpaß‘ hin sich und seine Kameraden ‚über die Grenze‘ zu bringen. Der Pförtner läßt aber nur ihn hinein, während die übrigen zurückgewiesen werden. Da rollt der schon drinnen befindliche den Groschen durch die offene Tür seinen draußen wartenden Kameraden zu. Ganz Raffinierte geben ihren Roller oder ihr Fahrrad in der Gepäckaufbewahrung ab und passieren dann, mit dem Hinterlegungsschein als ‚Paß‘, meist ungeschoren die enge Pforte.“ (Muchow & Muchow 1978, S. 84)

Hildegard Jüngst steht ihren Fabrikmädchen eher ambivalent gegenüber. Obwohl sie deren mißliche Lage erkennt und eindringlich beschreibt, erscheinen in ihrem Bericht doch immer wieder die „Defizite“ dieser Mädchen gegenüber den bürgerlichen. So fand sie nur selten eine „sittliche hochwertige Einstellung“ (1929, S. 92 ff.); sie beklagt die meist anzutreffende mangelnde Bindung an die Kirche oder daß das einzige Freizeitinteresse das Kino sei und vieles mehr. Schließlich fordert sie eine Berufsschulerziehung auch für die jugendliche Fabrikarbeiterin, die u.a. die Entwicklung eines Arbeitsethos' zur Aufgabe habe:

„Hier ist es vor allen Dingen das Problem ‚Arbeit und Gemeinschaft‘, das, in rechter Weise vor den Mädchen entwickelt, bei ihnen viel Verständnis finden kann. Die Arbeit unter dem Gesichtspunkt des Dienens, gegenseitiger Verantwortung betrachtet, findet im Erfahrungskreis der Mädchen reiches Apperzeptionsmaterial. ...; und von hier aus wird auch der Weg zum Werterleben der Volksgemeinschaft zu finden sein. Diese Werte aber liegen eingeschlossen im allgemeinen weiblichen Empfindungsleben und seine Pflege stellt deshalb die zentrale Aufgabe der Berufsschule für die jugendlichen Arbeiterinnen dar.“ (Jüngst 1929, S. 125, Hervorh. i. Orig.) Weiter wird dargelegt, daß der Beruf der Mutter der Beruf sei, dem die Mädchen eigentlich zustrebten; darauf habe die Berufsschule ganz besonders einzugehen. Als Beispiel wird - die gesamte Studie abschließend - der Lehrplan der Kölner hauswirtschaftlichen Berufsschulen skizziert, der im theoretischen Unterricht vorsieht: Gemeinschaftskunde, insbesondere die Aufgaben der Frau in Familie und Staat; die Frau als Pflegerin; Säuglingspflege; Bürgerkunde (Eherecht, Mutter- und Kindesrecht); Hauswirtschaftskunde.

Jüngst kommt also trotz anfänglicher sozialkritischer Untertöne am Schluß ihrer Arbeit zu einer allgemeinen Bestimmung der Frau aus der Unterschicht als Dienerin der Volksgemeinschaft, und zwar als Mutter und - bei wirtschaftlichem Bedarf - als Fabrikarbeiterin mit möglichst hohem Arbeitsethos. Sie konnte 1929 wahrscheinlich noch nicht wissen, wieviel dieses Frauenbild zur Aufrechterhaltung des Dritten Reiches beitragen würde.

Anmerkungen

1. Erweiterte Fassung eines Vortrages für das Colloquium zur Geschichte der Psychologie auf dem 2. Kongreß der Neuen Gesellschaft für Psychologie, Berlin 14.-17.2.1993
2. Exemplarisch sei hierfür Müller-Freienfels genannt, dessen Lehrbuch „Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie“ (1929) durchgängig nach den Gesichtspunkten „objektivierende Psychologie“ und „subjektivierende Psychologie“ gegliedert ist.
3. Der Verstehensbegriff wurde zu Beginn der 20er Jahre vor allem von Spranger mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ (1924) in die Jugendkunde eingeführt.
4. Nach Dudek (1990) wird der Begriff der „Mütterlichkeit“ in der Jugendforschung als typologische Kategorie verwendet (vgl. S. 209f.).
5. Einen Überblick über verschiedene Ansätze einer „ökologischen Perspektive“

in der Kinderpsychologie gibt Leyendecker (1989).

6. Auch Hehlmann (1963) sieht in Martha Muchows Beitrag den Beginn einer Arbeitsweise, die nicht die isolierte Struktur des jugendlichen Lebens und Erlebens zum Gegenstand macht, sondern deren zeitgeschichtliche und soziale Bedingungen mit einbezieht. Er nennt diese Arbeitsweise „epochalpsychologisch“ (S. 212).

7. Die damit angesprochene Abhängigkeit interpretativer Analysen vom sozialen und kulturellen Hintergrund der Interpret(inn)en spricht selbstverständlich nicht gegen qualitative Sozialforschung, sondern für eine kritische Reflexion solcher Abhängigkeiten.

Literatur

Allesch, Ch.G. (1992). Über die Schwierigkeit der Psychologie mit dem Gegenstand „Kultur“: Kultur und Kulturentwicklung als vernachlässigte Gegenstandsbereiche der Psychologie. In Ch.G. Allesch, E. Billmann-Mahecha & A. Lang (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels* (S. 31-41). Wien: VWGÖ.

Barker, R.G. & Wright, H.F. (1955). *Midwest and its Children*. New York: Harper.

Berg, Ch. (1991). Wandel der Kindheit in der Industriegesellschaft. *Neue Sammlung*, 31, 411-435.

Croner, E. (1928). *Die Psyche der weiblichen Jugend* (2. Auflage). Langensalza: Beyer.

Dudek, P. (1990). *Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hehlmann, W. (1963). *Geschichte der Psychologie*. Stuttgart: Kröner.

Jüngst, H. (1929). *Die jugendliche Fabrikarbeiterin. Ein Beitrag zur Industriepädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Kleining, G. (1990). *Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung*. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 11-22). München: Psychologie Verlags Union.

Leyendecker, B. (1989). *Die ökologische Perspektive: Umweltpsychologie und ökologische Psychologie in der Kleinkindforschung*. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 89-107). Berlin: Springer.

- Muchow, M. & Muchow, H.H. (1978). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Reprint mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim: päd.-extra Buchverlag.
- Müller-Freienfels, R. (1931). *Die Hauptrichtungen der gegenwärtigen Psychologie* (2. Auflage). Leipzig: Quelle & Meyer.
- Schonig, B. & Zinnecker, J. (1978). Vorwort der Herausgeber. In: M. Muchow & H.H. Muchow, *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (S. 7-8). Bensheim: päd.-extra Buchverlag.
- Schilfarth, E. (1926). *Die psychologischen Grundlagen der heutigen Mädchenerziehung*. Bd. 1: Berufsgestaltung. Leipzig: Klinkhardt.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Whyte, W.F. (1955). *Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum* (2nd ed.). Chicago: Univ. Press.
- Wiersing, E. (1989). *Die Gesellschaftsgeschichte der Erziehung*. Bemerkungen aus Anlaß des Erscheinens von Heinz-Elmar Tenorths „Geschichte der Erziehung“ (München 1988). *Neue Sammlung*, 29, 89-106.
- Zeiber, H. (1983). *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*. In U. Preuss-Lausitz u.a., *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder - Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176-195). Weinheim: Beltz.

Zur Autorin: Dr. Elfriede Billmann-Mahecha, Privatdozentin am Institut für Psychologie I der Universität Erlangen-Nürnberg.

Anschrift: Institut für Psychologie I, Bismarckstr. 6, 91054 Erlangen.