

Aneignung und Beheimatung von Grundschulkindern in Bonner Stadtquartieren

Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades (Dr. rer. nat.)

der

Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

der

Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

vorgelegt von

Miriam Gruber

aus

Bonn

Bonn, im September 2022

Angefertigt mit Genehmigung der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Gutachter: Prof. Dr. Claus-C. Wiegandt

Gutachterin: Prof. Dr. Carmella Pfaffenbach

Tag der Promotion: 30.01.2023

Erscheinungsjahr: 2023

Genderhinweis

Im Sinne eines geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs werden in der folgenden Untersuchung bevorzugt neutrale Personenbezeichnungen benutzt, oder es wird der Gender-Doppelpunkt verwendet, um neben männlichen und weiblichen Personen auch nicht-binäre, diversgeschlechtliche Personen typographisch sichtbar zu machen. Diese Vorgehensweise entspricht nicht nur dem derzeit im universitären Bereich üblichen Vorgehen, sondern auch in besonderer Weise den Geographien der Kindheit und Jugend, die als Subdisziplin der Geographie unter anderem aus der feministischen Geographie hervorgegangen sind. In Ausnahmefällen werden Doppelnennungen oder das generische Maskulinum gewählt, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten; auch diese Sprachformen sind jedoch geschlechtsneutral zu verstehen und sollen sämtliche Personen einschließen. In Originalzitate wird die Schreibweise der Autor:innen unverändert beibehalten. Ebenso werden die direkten oder indirekten Zitate von Interviewpartner:innen in der von ihnen gewählten Ausdrucksweise belassen. Zum einen wird damit die Authentizität der Zitate gewährleistet, zum anderen war insbesondere den beteiligten Kindern im Grundschulalter teilweise wichtig, deutlich zu machen, dass sie z. B. in ihrer Freizeit mit Freundinnen im Sinne von Mädchen oder Freunden im Sinne von Jungen spielen. In Bezug auf Institutionen (z. B. Schulträger) wird auf eine gegenüberzte Ausdrucksweise verzichtet.

Datenverfügbarkeit

Da allen Befragten, insbesondere den an dieser Untersuchung beteiligten Kindern und ihren Familien, Vertraulichkeit zugesichert wurde, kann das empirische Material dieser Untersuchung nicht weitergegeben oder öffentlich zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus wird bestimmtes Datenmaterial (z. B. Kinderzeichnungen) nicht vollständig, sondern nur in Ausschnitten dargestellt. Bei berechtigtem Interesse können anonymisierte Textdokumente, Kartenzeichnungen, Fragebögen und Interviewtranskripte bei der Verfasserin dieser Dissertation eingesehen werden. Ebenso kann bei berechtigtem Interesse die Dokumentation der Auswertung zur Verfügung gestellt werden.

Um die zugesicherte Anonymität zu gewährleisten, sind alle in der Untersuchung verwendeten Namen unkenntlich gemacht oder geändert sowie ein Teil der Ortsbezeichnungen unkenntlich gemacht worden. Da es sich um eine geographische Untersuchung mit dem Fokus auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse handelt, wurden die Ortsbezeichnungen nicht vollständig entfernt. Stattdessen wurde so vorgegangen, dass Bezeichnungen auf Ebene von Nationalstaaten genannt werden, Regionen, Städte oder Stadtteile, die Rückschlüsse auf Personen zulassen würden, jedoch anonymisiert wurden. Konkrete von Beteiligten genannte Orte wie Freizeitmöglichkeiten oder Sehenswürdigkeiten im Umkreis der Untersuchungsstadt Bonn, die potenziell von allen in der Region Wohnenden besucht werden könnten (z. B. der Kölner Dom), werden in der Untersuchung benannt, während hingegen lokalspezifische Gegebenheiten, die Rückschlüsse auf die Untersuchungsquartiere zulassen würden, wiederum anonymisiert wurden.

Zusammenfassung

„Heimat“ verbinden viele Erwachsene mit dem Ort, an dem sie als Kind gelebt haben und aufgewachsen sind (IFD ALLENSBACH 2018, S. 12), und die Kindheit gilt als die Phase im Leben, in der räumliche und soziale Stabilität elementar sind, um sich später in einer globalisierten Welt zurecht finden zu können (NEES 2013, S. 306). Darüber, was Kinder als „Heimat“ wahrnehmen und in welcher Weise für sie Orte und Institutionen wie Zuhause, Schulen und Quartiere bei der Ausbildung eines Heimatgefühls zusammenwirken, ist hingegen nur wenig bekannt. Als Operationalisierung von „Heimat“ kann „Aneignung“ dienen. Dem Begriff liegt in der Sozialpädagogik die Annahme zugrunde, „dass Kinder und Jugendliche sich handelnd die Welt erschließen“ (DEINET 2013, S. 173), also durch aktive Auseinandersetzung mit ihrer Umgebung ihre Lebenswelt entdecken. Dies geschieht meist besonders intensiv im unmittelbaren Nahraum, dem sogenannten (Stadt-) Quartier. Als Quartier definiert STIMPEL (2020, S. 77) Orte, „wo man im Alltag zu Fuß hinkommt“ und die ein „besonders vertrautes Stück Stadt“ darstellen. Dieses Vertrauen entstehe „durch wiederholte, immer wieder aufgefrischte Wahrnehmung, durch Kenntnis von vielerlei urbanen Details und nicht zuletzt durch zumindest flüchtiges Kennen anderer Menschen im Quartier“ (ibid.).

Angesichts zunehmender Modernisierung und gesellschaftlicher Veränderungen werden solche traditionellen Bedingungen des Aufwachsens und der Beheimatung im Quartier allerdings infrage gestellt: Während Familien nach wie vor die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz darstellen, haben Schulen nicht zuletzt durch den Ausbau zu Ganztageseinrichtungen deutlich an Bedeutung gewonnen (vgl. BURGDORFF 2015, S. 117f.). Ebenso stellen Medien und Konsum inzwischen wichtige Sozialisationsfaktoren dar, während der Aufenthalt und das Spielen auf Straßen und damit die sogenannte Straßensozialisation an Bedeutung verloren hat (PAUS-HASEBRINK & KULTERER 2014, S. 47; ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 85). Schließlich wachsen Kinder zunehmend verhäuslicht, verinselt und institutionalisiert auf, verbringen also immer mehr Zeit in Innenräumen, lernen durch elterlichen Transport zwar einzelne Orte, aber nicht die Zwischenräume kennen und halten sich mehr als früher bei institutionellen Freizeitangeboten auf (vgl. HEINRICH & MILLION 2020, S. 6). Daher ist anzunehmen, dass Aneignung und Beheimatung im Quartier nicht mehr so selbstverständlich stattfinden, wie noch in der Nachkriegszeit. Die vorliegende Arbeit untersucht auf empirischer Basis, wie sich Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Grundschulkindern in Bonner Stadtquartieren Anfang der 2020er-Jahre gestalten. Dazu wird ein multi-methodischer Ansatz gewählt, bei dem Textdokumente, subjektive Karten, Expert:inneninterviews und Fragebögen analysiert werden.

Dabei zeigt sich, dass heutzutage Grundschulen in ihren Quartieren eine unterschiedliche Rolle spielen. In Quartieren mit gehobener Sozialstruktur, in denen Familien über gute finanzielle und organisatorische Ressourcen verfügen, stellen Schulen häufig nur einen Akteur unter vielen weiteren im Leben der Kinder dar, während Grundschulen in sozial schwachen Quartieren einen hohen Stellenwert einnehmen. Auch bezüglich der Aneignungsprozesse zeigt sich, dass sozial schwächer gestellte Kinder besonders auf die Ressourcenausstattung der Quartiere angewiesen sind, während sozial besser gestellte Familien mangelnde Aneignungsmöglichkeiten in den eigenen Quartieren leichter kompensieren können, indem sie entweder private Räume attraktiv gestalten oder auf institutionelle Räume ggf. sogar anderer Quartiere ausweichen. Im Hinblick auf Beheimatungsprozesse ist festzustellen, dass Kinder sich über unterschiedliche Faktoren beheimaten, idealtypisch über kreativ anzueignende naturnahe Räume, über Menschen, über Aktivitäten oder über ihr jeweiliges Zuhause. Je nachdem, welchen Typus ein Kind verkörpert, ist es in unterschiedlicher Weise auf verschiedene Arten von Quartiersressourcen angewiesen. Vor diesem Hintergrund sollten zukünftig sowohl sozial benachteiligte Quartiere noch stärker in den Blick genommen und die Aneignungs- und Beheimatungsmöglichkeiten dort verbessert werden, als auch (Grund-) Schulen als relevante Akteure insbesondere in diesen Quartieren gestärkt werden.

Inhalt

Abbildungen	viii
Tabellen.....	xi
Danksagung	xii
1 Einleitung	1
1.1 Einführung in die Thematik Kinder und Kindheit	2
1.2 Gesellschaftliche Relevanz kindlicher Aneignung und Beheimatung	6
1.3 Forschungslücken und Erkenntnisinteressen	12
1.4 Aufbau und Grenzen der Untersuchung	12
2 Hinführung zum Thema und Begriffsklärung	14
2.1 Grundschulen	14
2.2 Stadtquartiere	18
2.3 Raum und Rauman eignung	23
2.4 Heimat und Beheimatung.....	29
3 Kinderräume und Modernisierung von Kindheit.....	36
3.1 Geographien der Kinder und Kindheit.....	36
3.2 Kinder- und Kindheitsräume.....	42
3.2.1 Familien- und Verwandtschaftsräume	44
3.2.2 Schulen und andere Bildungsräume.....	49
3.2.3 Straßen und weitere öffentliche Räume	55
3.2.4 Spielräume und -gefähr:t:innen	59
3.2.5 Medien- und Konsumräume.....	63
3.3 Modernisierung von Kindheit.....	69
3.3.1 Verhäuslichung	70
3.3.2 Verinselung.....	73
3.3.3 Institutionalisation.....	77
3.3.4 Individualisierung	83
3.3.5 Verrechtlichung	85
4 Zielsetzung und empirische Fragestellungen	88
4.1 Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere.....	89
4.2 Aneignungsdimensionen von Grundschulkindern	91
4.3 Beheimatungstypen von Grundschulkindern.....	93
5 Methodischer Zugang	96
5.1 Spezifika der Forschung mit Kindern.....	96
5.2 Forschungsethik.....	97

5.3	Qualitative Methoden: Schreibaufträge, subjektive Landkarten und Expert:inneninterviews	100
5.4	Quantitative Methode: Fragebögen	110
5.5	Methodentriangulation und Typenbildung	113
5.6	Methodenkritik und -reflexion	115
6	Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere	119
6.1	Sozialstruktur und Ressourcenausstattung der Stadt Bonn	119
6.2	Schulquartier A	122
6.3	Schulquartier B	126
6.4	Schulquartier C	134
6.5	Schulquartier D	137
6.6	Zwischenfazit zu Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartieren	141
7	Dimensionen kindlicher Raumaneignung	145
7.1	Erweiterung motorischer Fähigkeiten	146
7.2	Erweiterung des Handlungsraums	152
7.3	Erweiterung des Sozialraums	170
7.4	Veränderung von Räumen	178
7.5	Verknüpfung von Räumen	181
7.6	<i>Spacing</i> und Syntheseleistung	192
7.7	Grenzen der Aneignung	196
7.8	Einfluss der Corona-Pandemie	206
7.9	Zwischenfazit zur kindlichen Raumaneignung	212
8	Typen kindlicher Beheimatung	216
8.1	Verständnis von Heimat	216
8.2	Typenbildung auf Basis der Komponenten von Heimat	219
8.3	Beheimatung über Natur	223
8.4	Beheimatung über Menschen (und Tiere)	226
8.5	Beheimatung über Aktivitäten	231
8.6	Beheimatung über das Zuhause	237
8.7	Beheimatung als Synthese	242
8.8	Erschwerte Beheimatung	246
8.9	Zwischenfazit zur kindlichen Beheimatung	250
9	Zusammenfassung und Fazit	253
	Literatur	xiii
	Anhang	xxxii

Abbildungen

Abbildung 1: Gesellschaftliche und räumliche Entwicklungen. Quelle: eigener Entwurf	6
Abbildung 2: Das Schulsystem in NRW. Quelle: nach MSB NRW o.J.a, o.S.	14
Abbildung 3: Unscharfe Grenzen: Das Quartier als „Fuzzy Place“. Quelle: nach SCHNUR 2013, S. 32	19
Abbildung 4: Idealtypische Rauman eignung in konzentrischen Kreisen. Quelle: eigener Entwurf nach BRONFENBRENNER 1981	26
Abbildung 5: Die Bedeutungsfacetten des heutigen Heimatbegriffs – eine Folge seiner historischen Begriffsentwicklung. Quelle: nach REUBER 1993, S. 5	30
Abbildung 6: Einflüsse auf die und Phasen der Geographien von Kindern und Kindheit. Quelle: eigener Entwurf nach AITKEN 2018, AITKEN 2019a, BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, LÖW 2001, MEY 2013a	40
Abbildung 7: Einbindung von Schulen in ein institutionelles Mehrebenensystem. Quelle: nach BAUMHEIER et al. 2013, S. 33	52
Abbildung 8: Darstellung der Bildungswelt des fiktiven Emre (16 Jahre). Quelle: TIBUSSEK 2015, S. 309 ...	53
Abbildung 9: Entwicklung von Kindermedien im zeitlichen Verlauf. Quelle: eigener Entwurf ergänzt nach ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 95ff.	64
Abbildung 10: Beispiel für räumliche Verinselung. Quelle: eigener Entwurf nach ZEIHNER & ZEIHNER 1998....	73
Abbildung 11: Entwicklung der Grundschüler:innenzahl im offenen Ganzttag (einschl. Volksschulen, ohne PRIMUS-Schulen, Erhebungsumstellung im Jahr 2010) in NRW. Quelle: nach MSB NRW 2021, S. 233	78
Abbildung 12: Elternteile im erwerbsfähigen Alter mit realisierter Erwerbstätigkeit nach Alter des jüngsten Kindes (%). Quelle: nach DESTATIS et al. 2018, S. 64.....	79
Abbildung 13: Aufbau des Untersuchungsdesigns zur Bearbeitung der empirischen Fragestellungen. Quelle: eigener Entwurf, Umsetzung durch Irene Johannsen.....	88
Abbildung 14: Partizipationsleiter für Projekte mit Kindern. Quelle: nach HART 1992, S. 8	98
Abbildung 15: Klebepunkte und -sternchen, die für die Bewertung der gezeichneten Orte genutzt wurden	104
Abbildung 16: Während Charlotte (links) die Schule gerne mag, reichen bei Calvin (Mitte) die roten Klebepunkte gar nicht aus, um die Schule negativ zu kennzeichnen, und Cornelio (rechts) findet die Hausaufgaben unangenehmer als die Schule selbst	147
Abbildung 17: Die OGS wird von vielen Kindern positiv bewertet, wie z. B. von Annkathrin (links), Carolin (Mitte) oder Christina (rechts)	148
Abbildung 18: Calles Zeichnung des Schulwegs zeigt Fußgänger, Fahrradfahrer, Autos und Lastwagen auf der gleichen Strecke und illustriert die möglichen negativen Seiten des Schulwegs anschaulich	150
Abbildung 19: Claudia (links) eignet sich mit der Bücherei gleichermaßen physisch-materielle und imaginäre Räume an; Benno (Mitte) und Cai (rechts) erweitern sowohl ihre motorischen Fähigkeiten als auch ihre Handlungsräume	151
Abbildung 20: Während die meisten befragten Kinder ihr Zuhause mit einem Sternchen als positiv bewerten, wie z. B. Amalia (links), kennzeichnen es manche mit einem roten Punkt als negativ, wie z. B. Bea (rechts)	153
Abbildung 21: Eine Reihe von Kindern nutzt ihre eigenen Gärten gerne, wie z. B. Dalia (links) oder Annabel (Mitte), oder die Kinder nutzen die Gärten von Freund:innen, wie z. B. Dominik (rechts), der den Pool bei Dennis im Garten gemalt hat.....	154
Abbildung 22: Manche der befragten Kinder spielen gerne auf Straßen, wie z. B. Anton (links) oder auf Parkplätzen, wie z. B. Annabel (rechts)	155
Abbildung 23: Fußballplätze haben besonders viele Kinder gemalt, wie z. B. Cedric, der dort gerne mit Freunden spielt	156

Abbildung 24: Spielplätze werden von den befragten Kindern als besonders ambivalent wahrgenommen, aber Bea (links) und Bianca (rechts) haben sie als positiv gekennzeichnet.....	157
Abbildung 25: Während Bianca (links) den Aldi zu Fuß besuchen kann, liegt der Baumarkt für Delia (rechts) außerhalb ihres eigenen Handlungsraums	159
Abbildung 26: Während Conrad (links) vermutlich alleine Eis essen gehen darf, besucht Christian (rechts) das Burger-Restaurant „Hans im Glück“ mit seiner Familie.....	161
Abbildung 27: Einige der befragten Kinder spielen gerne im Wald, wie z. B. Connie (rechts) oder gehen dort gerne spazieren, wie z. B. Caren (links)	162
Abbildung 28: Auch Wiesen sind bei einigen Kindern sehr beliebt, wie z.B. bei Carla (links) die Wiesen am Rhein oder bei Clarissa (rechts) eine nicht näher definierte Wiese	163
Abbildung 29: Kleinere Bäche in den Quartieren, wie von Carl (links) oder Diana (rechts) gezeichnet, werden gerne für verschiedenste Spiele genutzt	164
Abbildung 30: Carolin (links) spielt gerne bei ihrer Freundin, und Annika (rechts) trifft in der Schule ihre Lehrerin und ihre Freunde	171
Abbildung 31: Caren (ganz links) ist zuhause glücklich, Calvin (Mitte links) hat auch das Zuhause seines getrenntlebenden Vaters gezeichnet, bei Angelina (Mitte rechts) ist das Zuhause mit dem Zusatz „Familie“ versehen, und Dirk (ganz rechts) hat die Katze gemalt.....	172
Abbildung 32: Connie (rechts) hat „richtig gute Laune“, wenn sie bei ihrer Oma ist, Diego (Mitte) spielt gerne mit seiner Tante und Dilara (rechts) mit ihren Großeltern.....	172
Abbildung 33: Connie (links) kommt mit dem Auto zu ihren Freunden, Caren (Mitte) nutzt unterschiedliche Verkehrsmittel, und Adrian (rechts) kann seine Freundin zu Fuß besuchen	174
Abbildung 34: Auf ihren subjektiven Landkarten haben Delia (links) und Charlotte (rechts) Leichtathletik bzw. Reiten noch negativ gekennzeichnet; kurze Zeit später, beim Spaziergang, haben sie diese Hobbies beendet.....	184
Abbildung 35: Musikunterricht wird von einigen Kindern durchaus negativ gesehen, wie z. B. von Charlotte (links), während andere ihn positiv finden, wie z. B. Caspar (rechts).....	185
Abbildung 36: Sportliche Aktivitäten sind bei den meisten Kindern sehr beliebt, sei es Tanzen, wie bei Claudia (links), Fußball, wie bei Claus (Mitte) oder Reiten, wie bei Damira (rechts)	185
Abbildung 37: Calvin (oben links) geht gerne ins Kino, Delia (oben Mitte) in den Freizeitpark „Phantasialand“ und Andreas (oben rechts) ins Schwimmbad; Dario (unten links) zeichnet das Siebengebirge, Clara (unten Mitte) das „Sealife“ und Carmella (unten rechts) den Kölner Zoo.....	187
Abbildung 38: Calvin (links) zeichnet den Mallorca-Urlaub und Anna (rechts) den Österreich-Urlaub ...	187
Abbildung 39: Während einige Kinder regelrechte Pläne zeichnen, wie z. B. Annkathrin (links), zeichnen andere Kinder, wie z. B. Antonia (rechts), Bilder, die kaum Aufschluss über die räumliche Lage der Orte vermitteln	189
Abbildung 40: Sowohl Adrian (links) als auch Deborah (rechts) kommen mit ihren Nachbar:innen nicht gut aus.....	199
Abbildung 41: Adrian (links) malt zwar seinen Keller, schreibt aber dazu, dass er dort „gar nicht“ hinget, und bei Delia (rechts) ist ein Gespenst im Keller zu sehen, das sie erschreckt	200
Abbildung 42: Während Daniela (links) den Parkplatz gefährlich findet, kennzeichnet Damian (Mitte) ein Auto als negativ, und Caspar (rechts) findet den Autolärm unangenehm.....	201
Abbildung 43: Caspar empfindet Müll neben dem Mülleimer als unangenehm.....	203
Abbildung 44: Sowohl Caissy (links) als auch Barbara (rechts) können den Spielplätzen in ihrer Nähe nicht viel abgewinnen	204
Abbildung 45: Sowohl Anton (links) als auch Dominik (Mitte) kennzeichnen Kirchen als negativ, und Benno (rechts) versieht die Moschee mit einem roten Punkt	205

Abbildung 46: Amelie (links) kennzeichnet den Arzt als negativ, bei Claudia (Mitte) hat der Zahnarzt einen roten Punkt bekommen, und Desiree (rechts) hat den Kieferorthopäden als negativ gekennzeichnet	206
Abbildung 47: Die Karte von Gabriel (links) zeigt ausschließlich das Wohnzimmer; auf Fionas Karte (rechts) ist nur der Schreibtisch zu sehen, da die Karte während der Quarantäne entstand	209
Abbildung 48: Wortwolke aus den häufigsten Begriffen in den Heimatbeschreibungen der befragten Kinder (ohne Pronomen, Adverbien und Konjunktionen). Quelle: eigener Entwurf	218
Abbildung 49: Spannungsfeld aus drei Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf	219
Abbildung 50: Verortung des Typs „Beheimatung über Natur“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf	223
Abbildung 51: Arthur (links) zeichnet den Kottenforst, Dario (Mitte) den Gemeinschaftsgarten und die „Hochgraswiese“, und Chiara (rechts) versieht ihr Zuhause mit zwei Bäumen	224
Abbildung 52: Verortung des Typs „Beheimatung über Menschen“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf	226
Abbildung 53: Bei Adam (links) steht eine Person vor seinem Zuhause, und eine weitere schaut aus dem Fenster; Annika (rechts) hat ihre Kaninchen gezeichnet, die für sie scheinbar mit zur Familie gehören	228
Abbildung 54: Verortung des Typs „Beheimatung über Aktivitäten“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf	232
Abbildung 55: Auf den Karten von Anke (links), Charlie (Mitte) und Anouk (rechts) finden sich Beispiele für Aktivitäten	233
Abbildung 56: Bei Christoph (links) nimmt der Fußballplatz fast die halbe Karte ein, und Carl (rechts) hat den Platz sorgfältig bunt gemalt	236
Abbildung 57: Verortung des Typs „Beheimatung über das Zuhause“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf	237
Abbildung 58: Bei Alexander (links) nimmt das Zuhause eine besonders große Fläche ein, Angelina (Mitte) zeichnet ihre Meerschweinchen sehr groß, und bei Dana (rechts) spielt der Fernseher zuhause eine besondere Rolle	238
Abbildung 59: Constantins Karte zeigt neben seinem Zuhause noch mehrere Innenräume wie Büro und Wohnzimmer	241
Abbildung 60: Christopher (links) mag den Flughafen besonders gerne, und Benita (rechts) hat eine Fahne stellvertretend für ein Land gemalt, in dem sie zwar noch nie war, das sie aber gerne mag .	248
Abbildung 61: Claus fühlt sich sowohl in Serbien (links) sehr wohl, mag aber auch die Eissporthalle (rechts) gerne	249
Abbildung 62: Verortung der Beheimatungstypen im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf.....	250

Tabellen

<i>Tabelle 1: Problemstellungen und Gegenstandsbereiche einer Soziologie des Kindesalters. Quelle: HONIG et al. 1996, S. 21</i>	5
<i>Tabelle 2: Aneignungsdimensionen nach ULRICH DEINET. Quelle: eigener Entwurf nach DEINET 2014a, o.S.28</i>	
<i>Tabelle 3: Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf nach WESTPHAL & HOFFMANN 2007, S. 7; FORSTER 1997, S. 181; JACK 2015, S. 429f.; BOURKE 2017, S. 99f.; WEICHHART 2019, S. 54; WILSON 2018, S. 467ff.; REUBER 1993, S. 14, S. 57</i>	33
<i>Tabelle 4: Kinder in Hauptwohnsitzhaushalten in Deutschland nach Familienform und Geschwisterzahl im Jahr 2021. Quelle: nach DESTATIS 2022, o.S.</i>	46
<i>Tabelle 5: Verteilung der Sozialindex-Stufen der Bonner Grundschulen im Schuljahr 2020/ 21. Quelle: nach MSB NRW o.j.c, S. 33</i>	120
<i>Tabelle 6: Vergleich der vier Schulen und daraus abgeleitete Bedeutung für das jeweilige Quartier. Quelle: Eigener Entwurf</i>	144
<i>Tabelle 7: Merkmalskategorien und idealtypische Merkmalsausprägungen der Beheimatungstypen. Quelle: Eigener Entwurf</i>	222

Danksagung

Keine Arbeit kommt alleine durch ihre Verfasserin oder ihren Verfasser zustande, deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei den zahlreichen Menschen bedanken, die mich im Forschungs- und Schreibprozess in vielfältiger Weise unterstützt haben. Dabei gilt mein Dank zunächst meinen Eltern, Dr. Birgitta Gruber-Corr und Stefan Gruber, die mir nicht nur mein Studium, sondern, wie ich beim Schreiben der kindheitsgeographischen Arbeit immer wieder reflektieren konnte, auch eine gleichermaßen sorgenfreie wie schöne Kindheit ermöglicht haben.

Mein Dank gilt zudem den 89 Grundschulkindern und ihren Familien, die sich an der Untersuchung beteiligt und mir Einblick in ihre Quartiersnutzung gewährt haben, und den überaus engagierten Grundschullehrerinnen, Schulleiterinnen, OGS-Betreuerinnen und -leiter:innen, die mir die Arbeit nicht nur ermöglicht, sondern auch meine zahllosen Fragen beantwortet haben. Besonders nennen möchte ich an dieser Stelle die Kinder und ihre Familien, die sich über die Schuluntersuchung hinaus Zeit genommen haben, mir ihre Quartiere zu zeigen, nämlich Aileen¹, Amelie, Andreas, Arthur, Ava, Calvin, Carl, Carla, Carola, Caspar, Cedric, Charlotte, Christian, Colin, Dario, Delia und Dennis.

Für unzählige Gespräche, Anregungen, konstruktive Kritik und Ermutigung insbesondere während der Pandemie-bedingten Forschungseinschränkungen bedanke ich mich ganz herzlich bei meiner Familie und vielen Freundinnen und Freunden sowie Kolleginnen und Kollegen, ohne die diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre, allen voran Julian Antoni, Jochen Burger, Dr. Juliane Dame, Theresa Helfenritter, Joline Kerpen, Pavlos Leußler, Moritz Ochsmann, Dr. Julia Poerting, Dr. Christiane Stephan, PD Dr. Gabriele Sturm, Joel Teichmann und Dr. Katja Thiele. Danken möchte ich auch Irene Johannsen und Martin Gref für die Unterstützung bei verschiedenen Abbildungen. Darüber hinaus gilt mein Dank natürlich dem Betreuer dieser Arbeit Prof. Dr. Claus-C. Wiegandt und der Zweitgutachterin Prof. Dr. Carmella Pfaffenbach, die zu jedem Zeitpunkt für Fragen und mit Anregungen zur Verfügung standen, sowie den weiteren Mitgliedern der Promotionskommission Prof. Dr. Kathrin Hörschelmann und Prof. Dr. Jörg Blasius.

¹ alle Namen geändert, siehe Kapitel 5

1 Einleitung

„Identitäten entstehen in einem Sozialisierungsprozess, welcher in der Familie, im Kindergarten, in der Schule und in anderen Institutionen abläuft“ schreiben HÜLZ und SONDERMANN (2019, S. 77).

„Während der Kindheit sammelt man Erfahrungen, seien sie bewusst oder unbewusst, seien es eigene Erlebnisse oder die anderer, und es werden gesellschaftliche Werte und Normen vermittelt. [...] Dadurch und durch zahlreiche weitere Faktoren, wie Kommunikation und praktizierte Bewusstseinsbildung in der Alltagswelt, wächst die Wahrnehmung auch gegenüber dem Lebensraum“ (ibid.).

Das Zitat hebt hervor, dass Institutionen und Räume bei der Sozialisation und Identitätsentwicklung im Kindesalter auf vielfältige Weise zusammenwirken. Die vorliegende Untersuchung möchte diesen Zusammenhängen nachgehen und untersucht auf empirischer Basis Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Kindern in ihren Stadtquartieren unter besonderer Berücksichtigung von Grundschulen. Damit wird eine Forschungslücke aufgegriffen, die SARAH HOLLOWAY und HEIKE JÖNS (2012, S. 484) bereits vor einigen Jahren identifiziert haben: „[...] *it will be necessary to look more closely at the ways in which the different worlds of home, (pre)school/ college/ university and informale space of learning coalesce in shaping the lives of individuals*“. Ähnlichen Forschungsbedarf identifiziert FREEMANN (2010, S. 157), wenn sie schreibt: „*Little is known about the relationship and how chances in the character and functioning of neighbourhoods in which children live are impacting their social worlds*“. Trotz einzelner Studien, die sich mittlerweile mit den Verknüpfungen zwischen Schulen und Stadtquartieren, Raum, Raumaneignung, Heimat und Beheimatung beschäftigt haben, ist diese Lücke noch immer nicht geschlossen. Die vorliegende Untersuchung möchte dazu beitragen, sie weiter zu verkleinern.

Aktualität erlangt die Frage nach kindlichen Aneignungs- und Beheimatungsprozessen auf Ebene der Stadtquartiere vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher und räumlicher Prozesse, durch die sich die Bedingungen des Aufwachsens in den vergangenen Jahrzehnten in vielerlei Hinsicht verändert haben. HEINRICH und MILLION (2020, S. 6) konstatieren etwa:

„Kinder und Jugendliche wachsen zunehmend in Räumen auf, die explizit für sie gestaltet und unter Aspekten des Lernerfolges, der Sicherheit und der Kontrolle optimiert werden. Viele haben wenig Gelegenheit, sich selbstständig im Stadtteil zu bewegen [...]. Junge Menschen verbringen einen Großteil ihrer Zeit in geschützten, kontrollierten und pädagogisch gestalteten (Innen-) Räumen wie Kindertagesstätten, Jugendzentren, Schulen, Sport- und Spielplätzen“.

Die einschlägige Literatur bezeichnet diese Veränderungen als „Institutionalisierung“ und „Verhäuslichung“ von Kindheit, um darauf hinzuweisen, dass Kinder immer mehr Zeit in institutionellen Räumen verbringen, bei denen es sich zugleich häufig um Innenräume handelt. Eine besondere Rolle spielen bei der Institutionalisierung die (Grund-) Schulen, die sukzessive zu vollen Ganztagschulen ausgebaut werden und in denen Kinder bereits heute einen Großteil ihrer Zeit verbringen (vgl. MSB NRW 2021, S. 233; BMFSFJ 2021a, o.S.). Zudem liegen diese „geschützten, kontrollierten und pädagogisch gestalteten (Innen-) Räume[n]“ (HEINRICH & MILLION 2020, S. 6) nicht unbedingt in unmittelbarer Nähe zu den Wohnungen der Kinder. Wenn Kinder zwischen den verschiedenen pädagogischen Orten jedoch mit dem Auto transportiert werden (müssen), kommt es zu einem weiteren Phänomen, der sogenannten „Verinselung“, bei der Kinder zwar die Orte kennen, zu denen sie gebracht werden, die Zwischenräume jedoch nicht mehr (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 26). Verhäuslichung, Verinselung und Institutionalisierung, teilweise noch ergänzt um die Trends der Individualisierung und Verrechtlichung, werden als Aspekte einer „Modernisierung von Kindheit“ zusammengefasst, die unter anderem dazu führt, dass Kinder immer weniger selbstständig in ihren Quartieren unterwegs sind und immer weniger Gelegenheit haben, sich ihre natürliche, gebaute, aber auch soziale Umwelt eigentätig anzueignen und sich dort zu beheimaten.

Selbstständige Mobilität und eigentätige Aneignung des nähräumlichen Umfelds gelten jedoch als entscheidende Faktoren, wenn es, wie eingangs zitiert, um die Ausbildung einer lokalen Identität geht. Beeinflusst werden unabhängige Mobilität und freies Spiel wiederum durch eine Reihe von Faktoren. Neben kindspezifischen Aspekten wie Alter, Geschlecht, Ethnie und Interessen gelten Familie, Nachbarschaft und übergeordnete Gesellschaft als entscheidend; hinzu kommt die gebaute Umwelt, die durch Distanzen zwischen den besuchten Orten sowie Verkehr Einfluss nimmt (WITTEN & CARROLL 2016, S. 343f.). Weitere Faktoren sind die Einstellung der Eltern zu unabhängiger Mobilität, die Art des Elternhauses, der Zugang zu sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Ressourcen sowohl des Haushalts als auch der gesamten Nachbarschaft wie auch die Normen der übergeordneten Gesellschaft, sowohl in sozialer Hinsicht als auch die Mobilität betreffend (ibid., S. 344). Wie die kurze Einführung bereits zeigt, bestehen diverse Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen und räumlichen Prozessen einerseits und dem Aufwachsen von Kindern andererseits, denen in der vorliegenden Untersuchung am Beispiel der Stadt Bonn nachgegangen wird. Dabei liegt der Fokus auf der Bedeutung von Grundschulen und Stadtquartieren für kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse. Einleitend wird zunächst ein kurzer Überblick über Kinder und Kindheit in der Wissenschaft gegeben.

1.1 Einführung in die Thematik Kinder und Kindheit

Forschung über Kinder wird, im Gegensatz zur Forschung mit Kindern, von verschiedenen Disziplinen schon seit längerer Zeit betrieben. Als Ausgangspunkt wird meist der autobiographische Erziehungsroman „Emile oder Über die Erziehung“ von JEAN-JACQUES ROUSSEAU aus dem Jahr 1772 herausgezogen (vgl. GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 9). Weitere frühe und vielzitierte Untersuchungen zur Kindheit, die in diesem Abschnitt kurz vorgestellt werden, gehen auf den Historiker PHILIPPE ARIÈS, den Sozialwissenschaftler LLOYD DEMAUSE und den Entwicklungspsychologen JEAN PIAGET zurück. Neben zahlreichen weiteren Wissenschaftler:innen haben ARIÈS, DEMAUSE und PIAGET die Diskurse um Kinder und Kindheit in Mitteleuropa in besonderer Weise beeinflusst.

ARIÈS wird die Erkenntnis zugeschrieben, dass es sich bei „Kindheit“ um ein gesellschaftlich definiertes Konstrukt handelt (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 9). Laut DORIS BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 91) zeigt er auf, „wie sehr eine scheinbar von der Natur vorgegebene Konstante wie die Kindheit tatsächlich historisch variabel und also fundamental gesellschaftlich definiert“ ist. ARIÈS veröffentlichte im Jahr 1960 seine „Geschichte der Kindheit“, im Original „*L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*“, und betrachtet in erster Linie das Mittelalter, nicht die Antike, in der Kindheit bereits eine größere Rolle gespielt hatte. Kinder waren im Mittelalter und am Anfang der Neuzeit weder räumlich noch kulturell von Erwachsenen getrennt, und besondere pädagogische Betreuung oder Erziehung im heutigen Sinne waren nicht üblich (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 9). In mittelalterlichen, agrarisch geprägten Gesellschaften wuchsen Kinder inmitten der Erwachsenen auf und lernten unmittelbar Kenntnisse und Handgriffe, die sie später benötigen würden, um ein Handwerk auszuüben oder in der Landwirtschaft zu arbeiten (ibid.). ARIÈS (2003 [1975], S. 559) schreibt, im Alter von etwa sieben Jahren „traten sie übergangslos in die große Gemeinschaft der Menschen ein, teilten ihre Freunde, die jungen wie die alten, die täglichen Arbeiten und Spiele mit ihnen“. Er erinnert aber auch daran, dass gerade kleine Kinder häufig früh starben und Eltern deshalb noch nicht die Vorstellung pflegten, „daß solch ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte“ (ibid., S. 99). Die ihnen gegenüber vorherrschende Gleichgültigkeit sei eine „direkte und unausweichliche Konsequenz der Demographie“ gewesen (ARIÈS 2003 [1975], S. 99). Insgesamt beschreibt ARIÈS die Entwicklung der Kindheit aus einer recht pessimistischen Sichtweise:

Einleitung

„Die Familie und die Schule haben das Kind mit vereinten Kräften aus der Gesellschaft der Erwachsenen herausgerissen. Die Schule hat das einstmals freie Kind in den Rahmen einer zunehmend strengeren Disziplin gepreßt, die im 18. und 19. Jahrhundert in die totale Abgeschlossenheit des Internats münden wird. Die Besorgnis der Familie, der Kirche, der Moralisten und der Verwaltungsbeamten hat dem Kind die Freiheit genommen, deren es sich unter den Erwachsenen erfreute. [...] Doch verrät die Härte, daß wir es nicht mehr mit der ehemaligen Gleichgültigkeit zu tun haben: wir können vielmehr auf eine besitzergreifende Liebe schließen, die die Gesellschaft seit dem 18. Jahrhundert beherrschen sollte“ (ibid., S. 562).

Neuere historische Befunde relativieren ARIÈS' These und gehen davon aus, dass es nicht nur in der Antike, sondern auch im Mittelalter sehr wohl schon erste Vorstellungen der Lebensphase Kindheit gegeben habe (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 9). Zudem wird sein Werk dafür kritisiert, eher beschreibend als erklärend zu sein und die Geschichte der Kindheit nicht in die gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesse einzuordnen (BAACKE 2018, S. 72f.). Trotz dieser Schwachpunkte lässt sich feststellen, dass das Interesse von Staat, Medizin und Pädagogik an der Phase der Kindheit erst mit der Entwicklung einer bürgerlichen Gesellschaft ab 1700 zunahm (KLIKA 2001, S. 761f.). Der veränderte Blick auf Kinder und die Entwicklung eines Begriffs von „Kindheit“ als einem Lebensabschnitt, der sich durch spezifische Probleme von dem der Erwachsenen unterscheidet, spiegelt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Aspekten wider: Zum einen fand die Erwerbsarbeit der Erwachsenen zunehmend räumlich wie zeitlich außerhalb des Haushalts statt (ZEIHER 2009, S. 106). Dies ging einher mit einer stärkeren Trennung sowohl der Generationen als auch der Geschlechter (KLIKA 2001, S. 762). Zum anderen wurden Kinder ab dem 17. Jahrhundert verstärkt porträtiert, später sogar in den Mittelpunkt von Familienbildern gestellt; sie erhielten, zumindest, wenn sie höheren Ständen angehörten, spezielle Kleidung und Spielzeug (ARIÈS 2003 [1975], S. 107f., 112f.; ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 10).

Im Jahr 1974 erschien „*The History of Childhood*“ von LLOYD DEMAUSE, der im Gegensatz zu ARIÈS eine „vorbehaltlose Fortschrittsgeschichte“ in Bezug auf den Umgang mit Kindern beschreibt (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 94). Er untersucht gemeinsam mit neun weiteren Psychoanalytikern die Geschichte der Eltern-Kind-Beziehungen von der späten Römerzeit bis ins 19. Jahrhundert und nimmt dabei explizit Bezug auf ARIÈS, indem er betont „*Ariès's central thesis is the opposite of mine*“ (DEMAUSE 1974, S. 5). DEMAUSE sieht den mittlerweile insbesondere in der westlichen Welt üblichen Umgang mit Kindern als allein akzeptabel an und beschreibt frühere Phasen von Eltern-Kind-Beziehungen als „durch Grausamkeit und Vernachlässigung und in den späteren Formen vor allem noch durch harsche Disziplinierung und mangelndes Einfühlungsvermögen gekennzeichnet“ (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 94). DEMAUSES (1974, S. 1) zentrale These lautet: „*The history of childhood is a nightmare from which we have only recently begun to awaken. The further back in history one goes, the lower the level of childcare, and the more likely children are to be killed, abandoned, beaten, terrorized, and sexually abused*“. DEMAUSES Fortschrittsgeschichte der Kindheit muss jedoch ebenso relativiert werden wie ARIÈS' Geschichte vom Niedergang der Kindheit: So kritisiert etwa BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 95f.) den starken Fokus auf die psychische Befindlichkeit der Eltern, die als Erklärungsvariable herangezogen wird und, dass bereits von heutigen Vorstellungen abweichende Pflege- oder Behandlungspraktiken als Misshandlungen interpretiert würden. DIETER BAACKE (2018, S. 78) betont zudem, dass einige Umgangsweisen mit Kindern wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Zwängen geschuldet gewesen und nicht ausschließlich negativ zu bewerten seien. Er führt als Beispiel an, dass die Mitarbeit von Kindern in Haushalt und Beruf der gemeinsamen Lebenserhaltung sowohl der Kinder als auch der Eltern gedient habe (ibid., in Anlehnung an SCHLUMBOHM 1979). Die Gegenüberstellung der Werke von ARIÈS und DEMAUSE zeigt anschaulich, dass Kindheit, wie MICHAEL-SEBASTIAN HONIG (1999, S. 29)

Einleitung

schreibt, „kein deskriptiver, sondern ein normativer Begriff“ ist, der historisch und gesellschaftlich variabel ist und daher, wie eingangs bereits betont, immer in diesem Kontext zu betrachten ist.

JEAN PIAGET hat sich weniger mit der Geschichte der Kindheit, sondern vielmehr mit der Entwicklung von Kindern beschäftigt und gilt als einflussreichster Entwicklungstheoretiker des 20. Jahrhunderts (AITKEN 2019b, S. 176). Auf ihn geht unter anderem ein Konzept aus der Entwicklungspsychologie zurück, das sich mit der „Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde“ beschäftigt und daher für die geographische Kindheitsforschung besonders relevant ist. Das Werk „*La représentation de l'espace chez l'enfant*“ erschien 1948, wurde aber erst Anfang der 1970er-Jahre ins Deutsche übersetzt. Gemeinsam mit BÄRBEL INHELDER beschreibt PIAGET darin das räumliche Denken als einen entwicklungspsychologischen Prozess, der mit zunehmendem Alter weiter fortschreitet (LÖW 2001, S. 74). Hierbei unterscheiden PIAGET und INHELDER eine Wahrnehmungsebene, auf der Gegenstände durch unmittelbaren Kontakt erfahren werden, und eine Vorstellungsebene, bei der abwesende Gegenstände erfahren oder durch anwesende Gegenstände Bezug auf nicht-anwesende Gegenstände genommen wird (ibid.). Diese Fähigkeit zur Abstraktion müsse jedoch erst in einem linearen Entwicklungsprozess entsprechend des Alters erworben werden (PIAGET & INHELDER 1975 [1948]). Dabei betrachten PIAGET und INHELDER (1975 [1948], S. 521) topologische Relationen wie „Nachbarschaft“, „Reihenfolge“ und „Umschlossenein“ als elementar; aufbauend auf diesem Verständnis werden projektive und euklidische Strukturen erlernt. Dieser Theorie nach können insbesondere kleine Kinder die sensomotorisch wahrgenommene Realität noch nicht in abstrakte Vorstellungen umsetzen, da räumliches Denken erst allmählich und durch wiederholte Handlungen geübt und erlernt wird (LÖW 2001, S. 75).

PIAGET und INHELDER (1975 [1948]) unterteilen auf dieser Basis die Entwicklung des räumlichen Denkens in vier Stadien. Das erste der beschriebenen Stadien ist das sogenannte sensomotorische Stadium. Es ist typisch für Kinder im Alter bis vier oder fünf Jahre (ibid., S. 527). Während dieser Zeit ist der Raum ein Produkt, „das zugleich hervorgeht aus der Wahrnehmung als solcher und aus einer sensomotorischen Aktivität“ (PIAGET & INHELDER 1975 [1948], S. 523). Hierauf folgt das präoperationale Stadium, das für Kinder im Alter von vier oder fünf bis sieben oder acht Jahren typisch ist (ibid., S. 527). Erst in diesem Stadium beginnt der „vorgestellte Raum“ eine Rolle beim räumlichen Denken zu spielen; allerdings ist er noch stark an die Handlung geknüpft (PIAGET & INHELDER 1975 [1948], S. 524f.). Im Alter von sieben oder acht bis elf oder zwölf Jahren folgt das konkret-operationale Stadium (ibid., S. 527). Ab diesem Zeitpunkt können Handlungen so weit koordiniert werden, dass ein Denken in reversiblen Strukturen möglich ist (PIAGET & INHELDER 1975 [1948], S. 528). Schließlich ist das räumliche Denken mit Erreichen des formal-operationalen Stadiums vollständig ausgeprägt: Erst dann sind den mittlerweile Jugendlichen hypothetisch-deduktive Aussagen in Bezug auf räumliche Fragen möglich (ibid., S. 521). Aus heutiger Sicht wird die strukturalistische Herangehensweise PIAGETS und seine klare Trennung in vier Entwicklungsstadien kritisiert (vgl. AITKEN 2019b, S. 176). ROGER HART (1997, S. 27) plädiert beispielsweise für eine differenziertere Sicht auf die Entwicklung kindlicher Kompetenzen: „*Rather than the development of a universal kind of intelligence, one should think of multiple intelligences in each individual, which develop at different rates according to both the innate capacities of each child and the particular opportunities he or she has to experiment with and exercise those capacities*“. PIAGETS Einfluss auf die Entwicklungsforschung bleibt trotzdem unbestritten und seine Reflexion darüber, wann welche Abstraktionsgrade beim räumlichen Vorstellungsvermögen erlangt werden, bedenkenswert.

Über die kurz vorgestellten Arbeiten ARIÈS', DEMAUSES und PIAGETS hinaus erlebte die Forschung über Kinder und Jugendliche in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts eine Blütezeit insbesondere in Pädä-

Einleitung

gogik und Psychologie (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 10). Das hängt damit zusammen, dass sich im Bürger-tum des 19. Jahrhunderts die Sicht auf Kindheit änderte (WINKLER 2017, S. 84). FRITSCHKE et al. (2011, S. 21) schreiben über diese Zeit: „Kindheit wurde nun als Schon- und Schutzraum für Erziehung, Bildung und die Entwicklung von Kindern betrachtet“. Kindheit kann demnach als ein „pädagogisches Moratorium“ ange-sehen werden, also eine Zeit, in der Kinder und Jugendliche „von der sozialen Pflicht zur Erwerbsarbeit und zur Reproduktion“ freigestellt sind, um Zeit und Ressourcen „für die Ausbildung, das Wachstum und damit das »Erwachsenwerden«“ nutzen zu können (WINKLER 2017, S. 84f., in Anlehnung an ZINNECKER 2000). Erst seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschäftigen sich auch Soziolog:innen und Geo-graph:innen zunehmend mit den verschiedensten Fragestellungen rund um Kinder und Kindheit. Ältere Pionierarbeiten wurden teilweise nachträglich der (geographischen) Kinder- und Kindheitsforschung zu-geordnet, entstanden aber zunächst in anderen Zusammenhängen. Dies hat dazu geführt, dass heute eini-gige Werke zu den Klassikern der Kinder- und Kindheitsforschung gehören, deren Autor:innen sich selbst nicht zu dieser Disziplin gezählt hätten (HOLLOWAY & JÖNS 2012, S. 482; HONIG 2009, S. 27). Kinder- und Kindheitsforschung, im Sinne einer Forschung mit Kindern, ist, im Gegensatz zur Forschung über Kinder, ein relativ neues Forschungsfeld. Der Forschung mit Kindern statt über sie liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder „aktive Subjekte“ sind und ihr Status als Expert:innen für ihre Lebensräume anzuerkennen ist (KOGLER 2017, S. 3).

Kinder- und Kindheitsforschung zeichnet sich mittlerweile durch ihre Internationalität und Interdisziplina-rität aus (HONIG 2009, S. 25). Dadurch existiert eine Vielzahl von Diskursen rund um Kinder und Kindheit innerhalb verschiedener Fachdisziplinen, die eine Reihe von Überschneidungen, aber auch Unterschieden aufweisen. Inzwischen gibt es allein in der Geographie die verschiedensten Bezeichnungen für die For-schung rund um Kinder und Kindheit, wie etwa im deutschsprachigen Raum die der Kindheitsgeographie, der geographischen Kindheitsforschung und der Geographie(n) von Kindheit und Jugend sowie der Geo-graphie(n) von Kindern und Jugendlichen oder im Englischen etwa die der *children’s geographies*, der *ge-ographies of children, youth and families* oder der *geographies of childhood* – um nur einige zu nennen. Einige Autor:innen machen an diesen unterschiedlichen Bezeichnungen größere und kleinere Unter-schiede des Forschungszugangs oder -themas fest, etwa in der Unterscheidung von „Kindern“ als Akteure und „Kindheit“ als Lebensphase (exemplarisch KONG 2000, S. 258; HONIG 2009, S. 32; BAACKE 2018, S. 64). HONIG et al. (1996, S. 20f.) unterscheiden nicht nur eine akteursbezogene und eine strukturbezogene Per-spektive, sondern differenzieren diese Zugänge nochmals in sich aus, wie Tabelle 1 zeigt. Trotzdem beto-nen sie, dass die verschiedenen Perspektiven einer Soziologie des Kindesalters nicht getrennt voneinander gedacht werden können (ibid., S. 21).

Tabelle 1: Problemstellungen und Gegenstandsbereiche einer Soziologie des Kindesalters. Quelle: HONIG et al. 1996, S. 21

Soziologie des Kindesalters			
Kinderforschung (akteursbezogen)		Kindheitsforschung (strukturbezogen)	
Kinderalltag, Handlungssituationen aus der Perspektive der Kinder	Sozialisation, Entwicklung von Handlungsfähigkeit	„Kind“ als Sozialstatus und kulturelles Muster im historischen Wandel der Generationen-verhältnisse	Lebenslagen von Kindern

Andere Autor:innen benutzen die Bezeichnungen „Kinder“ und „Kindheit“ von vornherein weitestgehend synonym und versuchen, die Zugänge zusammenzuführen und die Arbeiten in den Nachbardisziplinen für die eigene Untersuchung nutzbar zu machen. Beispielhaft genannt werden kann das Werk von SARAH HOLLOWAY und GILL VALENTINE aus dem Jahr 2000, das unter dem Titel „*Children’s geographies*“ eine Vielzahl unterschiedlicher Themen und Forschungszugänge zusammenfasst. HOLLOWAY (2014, S. 382) betont „*There is no perfect label for our research as sub-disciplinary definitions inevitably place imperfect boundaries on the flow of intellectual ideas and indeed people*“. In diesem Sinne werden auch in der vorliegenden Untersuchung verschiedene disziplinäre und konzeptionelle Stränge einbezogen und für die Forschung nutzbar gemacht.

1.2 Gesellschaftliche Relevanz kindlicher Aneignung und Beheimatung

Nachdem eine erste Einführung in die Thematik Kinder und Kindheit gegeben wurde, wird in diesem Abschnitt verdeutlicht, weshalb die Beschäftigung mit Aneignungs- und Beheimatungsprozessen von Kindern in ihren Stadtquartieren in vielfacher Hinsicht eine hohe gesellschaftspolitische Relevanz besitzt. Um dies zu illustrieren, wird die Thematik in ihren größeren Kontext eingeordnet. Dabei werden die gesellschaftlichen und räumlichen Entwicklungen diskutiert, die sich mutmaßlich auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse heute aufwachsender Kinder auswirken. Im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen erscheinen Globalisierungs-, Modernisierungs- und Digitalisierungsprozesse zentral, aber auch der demographische Wandel mit seinen Komponenten der gesellschaftlichen Alterung und Schrumpfung, Individualisierung und Heterogenisierung sowie die zunehmende Relevanz von Bildung und die damit einhergehende Veränderung von Bildungseinrichtungen werden kurz angerissen. Im Hinblick auf räumliche Entwicklungen werden die zunehmende Verstädterung sowie innerhalb der Städte der Nutzungsdruck und die Flächenkonkurrenzen, die Bedeutung

des motorisierten Individualverkehrs, aber auch die zunehmende Einbeziehung von Kindern in räumliche Planung diskutiert. Abbildung 1 veranschaulicht die vielfältigen gesellschaftlichen und räumlichen Entwicklungen, die auf übergeordneter Ebene auf Kinder und Kindheit wirken. Dabei bestehen sowohl innerhalb der als auch zwischen den gesellschaftlichen und räumlichen Veränderungen vielfältige Beziehungen und Wechselwirkungen, die eine Abgrenzung erschweren und die Komplexität der sozialräumlichen Prozesse verdeutlichen, vor deren Hintergrund kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse stattfinden. Sowohl bei der nun folgenden Betrachtung der gesellschaftlichen als auch der räumlichen Entwicklungen wird eine (stadt-) geographische Perspektive eingenommen und der räumliche Fokus auf Deutschland gelegt.



Abbildung 1: Gesellschaftliche und räumliche Entwicklungen. Quelle: eigener Entwurf

Bereits in den 1970er-Jahren hat WILLIAM BUNGE die Metapher geprägt, Kinder seien für die Gesellschaft wie Kanarienvögel in einer Kohlemine: Ihr Wohlbefinden könne als Zustandsbarometer für die gesamte Gesellschaft dienen (BUNGE & BORDESSA 1975, zitiert in AITKEN 2019a, S. 196). SARAH JAMES (1990, S. 279)

sieht in der Erforschung von Kindheitsgeographien auch deshalb ein wichtiges Anliegen, weil die Einstellungen, Erfahrungen und Wahrnehmungen von Kindern dazu beitragen können, das Verhalten Erwachsener zu erklären; schließlich seien die Kinder von heute die Erwachsenen von morgen. Ein tieferes Verständnis von Kindern und Kindheit bedeute daher auch einen Schritt in Richtung eines besseren Verständnisses der Erwachsenen (ibid.) und damit der Gesellschaft von morgen. Umgekehrt stellt JENS QVORTRUP (2005, S. 30) die seiner Meinung nach triviale, lange Zeit jedoch vernachlässigte These auf: „Wenn die Gesellschaft sich verändert, tut das auch die Kindheit (obwohl nicht notwendig mit derselben Geschwindigkeit, Intensität oder Qualität wie andere Teile oder Kategorien oder wie die Gesellschaft als Ganze)“. Diese Zitate belegen, dass Kinder und Kindheit einerseits als „Barometer“ für Gesellschaft und andererseits im Kontext von Gesellschaft betrachtet werden müssen.

Anfang der 2020er-Jahre ist die Welt durch voranschreitende Globalisierung, Modernisierung und Digitalisierung geprägt, hinzu kommen bedingt durch Krisen und Kriege große Migrationsbewegungen, sodass die Gesellschaft durch eine nie dagewesene Vernetzung auf der einen, aber auch Mobilität auf der anderen Seite gekennzeichnet ist. Mittlerweile migrieren Millionen Menschen freiwillig, aber auch unfreiwillig, teilweise über große Distanzen hinweg und zwischen unterschiedlichen Kulturen. Zugleich sind Aneignungsprozesse heutzutage nicht mehr auf den physisch-materiellen Raum beschränkt, sondern finden zunehmend auch im digitalen Raum statt. SCHÄCHTER (2012, S. 105) stellt daher die Frage: „Sehend und hörend, schreibend und sprechend kann praktisch jeder Vernetzte zu jeder Zeit an jedem Ort sein. Wo aber ist man reell, wenn man virtuell überall sein kann?“. Vor diesem Hintergrund wirft JACK (2015, S. 417) die Frage auf, inwiefern Globalisierung und Modernisierung zu einem Bedeutungsverlust physisch-materieller Orte führen könnten. Teilweise scheint sich ein solcher Bedeutungsverlust bereits abzuzeichnen, wie etwa BRAUN (2014, S. 33) konstatiert:

„Wenn man heute mit Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Erwachsenen sowie älteren und alten Menschen Projekte zur Sozialraumerkundung durchführt, dann fällt immer wieder u. a. auf, wie wenig oder bruchstückhaft sie selbst die Orte und Räume kennen, in denen sie wohnen, in Bildungseinrichtungen gehen, arbeiten und einen relevanten Teil ihrer Freizeit verbringen“.

In einer schnelllebigen und sich verändernden Welt sind jedoch Aneignung und Beheimatung essenziell für Kinder, denn die in der Kindheit erfahrene Stabilität, sei es von Orten oder Personen, wirkt sich darauf aus, wie Kinder später als Erwachsene durch ihr Leben gehen. Dazu schreibt ENTRICH (2013, S. 129):

„Stabilität prägt auf Dauer eine Wertesicherheit aus. Selbst dann, wenn man sich vertan hat und etwas für das eigene Leben höchst Ungünstiges macht, ist ein stabiles Wertesystem eben jener Rückfallraum, in dem wir wieder zu uns selber kommen können, Luft holen, evtl. Verwundungen ausheilen und wir uns dann tatsächlich auch wieder neu aufstellen“.

NEES (2013, S. 306) betont vor diesem Hintergrund: „Die Kindheit muss als Chance zur Beheimatung genutzt werden, sonst droht der Mensch im Dickicht der Meinungen, in der Unübersichtlichkeit der Globalität, im Wirrwarr von falschen Prophezeiungen, in der Ablenkung durch 100.000 Angebote unterzugehen“. Analog dazu konstatierte REUBER (1993, S. 7) bereits Anfang der 1990er-Jahre, dass eine raumbezogene Identität ein „wirkungsvolles Gegengewicht zu bekannten Negativfaktoren wie Anonymität, Individualisierung und Entwurzelung“ bilden könnte, wie sie teilweise in Großstädten herrschen, und auch JACK (2015, S. 417) kommt zu dem Ergebnis: „*It is apparent, therefore, that place continues to play an important role in the development of personal identity, feelings of security and a sense of belonging in the modern world*“.

OBKIRCHER (2010, S. 95) betont darüber hinaus, dass ein aktives Heimatverständnis gleichermaßen Verantwortung für den eigenen Lebensbereich fördere und dabei helfe, globale Herausforderungen zu rahmen.

Einleitung

So schreibt auch SCHARNOWSKI (2019, S. 220): „Ob Menschen dauerhafte, tiefe oder langfristige Beziehungen zu Orten eingehen, ist dabei nicht nur für die Menschen, sondern auch für die Orte von Belang“. Menschen mit Ortsbindung würden ein höheres Verantwortungsgefühl empfinden, und das Zugehörigkeitsgefühl würde die Bereitschaft zu Partizipation und Engagement fördern (ibid.). Konkret in Bezug auf Kinder zieht MALONE (2016, S. 526f.) aus ihrer Studie das Fazit, dass ein Zugehörigkeitsgefühl und Begegnungen mit der physisch-materiellen Umwelt essenziell dafür sind, dass Kinder sich für diese verantwortlich fühlen. KLOSE (2013a, S. 13) stellt Beheimatung in einen noch größeren Kontext und identifiziert diese als elementare Grundlage für ganze Staaten:

„Ein positives Heimatbewusstsein ist notwendig für die Stärkung der Demokratie, denn es ermöglicht überhaupt erst demokratisches Verhalten und Verantwortungsübernahme. Ohne Wertschätzung und Verteidigung der Ordnung, d.h. ohne ein gewisses Maß an Patriotismus, Republikanismus und Partizipation sind liberal-demokratische Staaten gefährdet. So ist die Beheimatung ihrer Bürger eine notwendige Voraussetzung für die Stabilität demokratischer Staaten“.

Auch vor diesem Hintergrund erscheint es wichtig, dass in der Kindheit die Grundlagen für Aneignung und Beheimatung gelegt werden.

Kindheit in Deutschland ist darüber hinaus aktuell durch den demographischen Wandel geprägt. Mit diesem Schlagwort werden Alterung, Schrumpfung, Singularisierung und Heterogenisierung der Bevölkerung als Prozesse bzw. Ergebnisse selbiger Prozesse zusammengefasst (WEHRHAHN & SANDNER LE GALL 2021, S. 66). Aus Alterung und Schrumpfung ergibt sich zunächst eine insgesamt geringere Zahl an Kindern in Deutschland. Hierdurch besteht einerseits die Gefahr, dass Entscheidungen in Politik und Gesellschaft zunehmend an den Belangen älterer Bevölkerungsgruppen ausgerichtet werden. Für Kinder, denen bisher ohnehin nur in einem sehr begrenzten Rahmen Partizipationsmöglichkeiten zugestanden werden, würde das einen weiteren Bedeutungsverlust mit sich bringen: So konstatieren beispielsweise GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 233), dass Kinder zur „Minorität“ würden, was ihre Interessenvertretung in einer Gesellschaft „in der bereits demnächst eine Mehrheit der Wahlberechtigten über 50 Jahre alt sein wird“ umso schwieriger machen dürfte. Es wird jedoch auch ein gegenläufiger Trend beobachtet, da Kinder im Zuge des demographischen Wandels etwa „als knapper werdendes gesellschaftliches Gut zunehmend in den Vordergrund [rücken] bei der programmatischen Ausrichtung der Kommunalpolitik“ (BMVBS 2010, S. 7). WINTERSBERGER (2005, S. 193) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Sentimentalisierung“ der Kindheit. Dadurch, dass Kinder im Zuge von Geburtenkontrolle zumeist „das Produkt einer freien Entscheidung“ sind und nicht mehr unmittelbar zum Überleben des Haushalts beitragen, dienen sie vielmehr der Selbstverwirklichung der Eltern und haben statt eines vorrangig materiellen Wertes einen umso stärker emotionalen Wert für diese (ibid.).

Der Trend der Singularisierung kann zum einen als Vereinzelung, zum anderen als Individualisierung verstanden werden (WEHRHAHN & SANDNER LE GALL 2021, S. 79) und betrifft vor allem soziale Aspekte der Aneignung und Beheimatung. Vereinzelung hat insofern Konsequenzen für Kinder, als etwa Freundschaften inzwischen keine „Gratiserscheinungen der Nachbarschaft“ mehr sind, sondern planvoll initiiert werden müssen (ROLFF und ZIMMERMANN 2001, S. 195). Im Kontext der Individualisierung sind die Veränderungen in Bezug auf Familien sowie auf familiäre Wertvorstellungen und Erziehungsmaßstäbe zu nennen, die das Aufwachsen von Kindern und ihre Kindheiten beeinflussen. Zum einen haben sich die gesellschaftlichen Vorstellungen von „Familie“ verändert, sodass Familien mittlerweile in ihren vielfältigen Formen anerkannt werden. Zum anderen hat innerhalb der Familien eine Emanzipation der Frauen, aber auch der Kinder stattgefunden. So hat das Modell der „Ernährer-Hausfrau-Familie“, das Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland weit verbreitet war, an Bedeutung verloren, und die Arbeitsteilung, sowohl im Hinblick auf

Einleitung

Erwerbsarbeit als auch im Hinblick auf reproduktive Tätigkeiten, wird egalitärer zwischen den Partnern verteilt (ZEIHER 2005, S. 204f.). Bezogen auf das familiäre Zusammenleben ist das Modell des „Befehls- haushalts“ zunehmend in den Hintergrund gerückt (ECARIUS 2001, S. 777ff., in Anlehnung an BÜCHNER 1983). Im Modell des „Verhandlungshaushalts“ wird hingegen ein Wandel „im Verhältnis zwischen Männern und Frauen und zwischen Jüngeren und Älteren, kurz zwischen Menschen mit mehr und weniger Macht“ angenommen (DU BOIS-REYMOND 2005, S. 227).

Unter der Heterogenisierung verstehen WEHRHAHN und SANDNER LE GALL (2021, S. 85) „vielfältige und zugleich in wechselseitigem Zusammenhang stehende Prozesse einer Ausdifferenzierung der Bevölkerung im Zuge von Wanderungen sowie Teilprozessen des soziodemographischen Wandels hinsichtlich der Lebens-, Familien- und Haushaltsformen“. Der DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 kommt zu dem Ergebnis, dass im Jahr 2017 34 % der unter 25-Jährigen in Deutschland einen Migrationshintergrund hatten, wobei 25 % in Deutschland und 9 % im Ausland geboren waren (DJI 2020, S. 7). Aus der Heterogenisierung ergeben sich wiederum Fragen nach kindlichen Aneignungs- und Beheimatungsprozessen, die zunehmend vor dem Hintergrund trans- und multilokaler Lebensweisen stattfinden. Individualisierung und Heterogenisierung führen außerdem dazu, dass es nicht mehr eine „Kindheit“ gibt, sondern vielmehr von „Kindheiten“ im Plural gesprochen werden muss, um der Diversifiziertheit kindlichen Aufwachsens gerecht zu werden (QVORTRUP 2012). Im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung, Pluralisierung und Individualisierung haben sich zudem verschiedene Einstellung gegenüber Kindern und Kindheit gewandelt: Kinder werden als Konsument:innen ernst genommen und von Werbung und Marketing explizit angesprochen (WINTERSBERGER 2005, S. 193), was wiederum zur Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Lebensstilen führen kann und neue Möglichkeiten der Aneignung schafft. Zudem dürfen und müssen Kinder bereits in jüngeren Jahren ihren Lebenslauf mitgestalten, und sie dürfen und müssen eine Mitverantwortung dafür tragen (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 178f.).

Ein weiterer gesellschaftlicher Trend ist der Aufstieg von Bildung als eines der Schlüsselthemen des ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Deutlich wird das in Begriffen wie beispielsweise dem der Wissensgesellschaft. Dabei ist Bildung in der Wissensgesellschaft nicht nur ein entscheidender Produktionsfaktor, sondern auch von hoher Bedeutung für eine erfolgreiche Berufsbiographie (BAUMHEIER et al. 2013, S. 23). Früher wurden die Begriffe „Bildung“ und „Wissen“ häufig relativ eng ausgelegt und in erster Linie auf (vor-) schulische oder universitäre Bildung bezogen. Spätestens seit dem sogenannten „PISA-Schock“ und einer fast zeitgleich veröffentlichten bildungspolitischen Analyse der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) wird jedoch gefordert, Lernen und Bildung als vielfältige Prozesse wahrzunehmen (DERECKI 2014, S. 127f.), womit wiederum Aneignungsprozesse im öffentlichen Raum in den Fokus rücken. Gleichzeitig warnen FREYTAG und JAHNKE (2015, S. 83):

„Die zentrale gesellschaftliche und ökonomische Bedeutung, die Bildung heute zugeschrieben wird, hat weltweit zu umfassenden Restrukturierungsprozessen in nationalen Bildungssystemen geführt. Die damit verbundenen Tendenzen zur Deregulierung, Internationalisierung und Ökonomisierung bergen das Risiko neuer sozialräumlicher Fragmentierung und sozialer Exklusion infolge bildungspolitischer Eingriffe“.

Auch in Deutschland haben sich diese Restrukturierungsprozesse in einem tiefgreifenden Wandel des Bildungswesens niedergeschlagen und unter anderem den Ausbau von Ganztagschulen vorangetrieben. Im Schuljahr 2018/19 nutzten mit 1,5 Millionen Grundschulkindern bereits rund die Hälfte aller Kinder in diesem Alter eine Ganztagsbetreuung (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020, S. 121f.). Ab dem Schuljahr 2025/26 soll der Anspruch auf Ganztagsbetreuung in der ersten Klasse gesetzlich verankert werden und bis 2029 schrittweise auf die gesamte Grundschulzeit ausgeweitet werden (BMFSFJ 2021a, o.S.).

Einleitung

Ganztagschulen werden in der Literatur ambivalent bewertet: Positiv ist, dass insbesondere Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien von Ganztagsangeboten profitieren und so der Einfluss des Elternhauses auf die Bildungsbiographie verringert werden kann (FREYTAG et al. 2015, S. 62). BAUMHEIER et al. (2013, S. 183) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass der Ausbau von Ganztagschulen zwar nicht der Auslöser für Kooperationen und Vernetzung von Schulen und außerschulischen Akteuren in Quartieren war, dies aber vorangetrieben und begünstigt habe. Zudem ergeben sich aus vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen neue Aufgaben für die Schulen, die im Ganztagsbetrieb besser zu bewältigen sind. Sowohl Kirchen als auch Gemeindehäuser haben einen Bedeutungsverlust erlebt und eine Lücke in Quartieren hinterlassen (BURGDORFF 2015, S. 117). Familie, Arbeit und Nachbarschaft, die früher als „wirksame Mechanismen der sozialen Integration funktioniert haben“, können ihre Funktion nicht mehr in gleicher Weise erfüllen (BAUMHEIER et al. 2013, S. 23f.). Laut BURGDORFF (2015, S. 117f.) ist die Rolle der Schulen im Quartier auch deshalb so wichtig, weil sie unabhängig von Glaube oder sozialer Gruppe einen Großteil der Menschen erreichen und die entstandenen Funktionslücken füllen könnten. In diesem Kontext betont jedoch SEYDEL (2015, S. 28): „[...] es wäre eine problematische Überforderung (oder auch Selbstüberschätzung) der Schule, wenn sie im Zuge des Ganztagsbetriebes alle Bereiche vereinnahmen sollte (oder wollte), die früher am Nachmittag in mehr oder weniger freier Verfügung der Kinder und Jugendlichen standen“. Diskutiert werden auch nachteilige Effekte von Ganztagschulen: Zum einen beklagen Vereine einen Mitgliederrückgang, der zumindest auch auf die Ausweitung der schulischen und den Rückgang der außerschulischen Aktivitäten zurückzuführen ist (BURGDORFF 2015, S. 119). Zum anderen sind Kinder, je nach Ausgestaltung der Ganztagsbetreuung, wesentlich weniger im Stadtraum präsent (ibid.), was wiederum negative Konsequenzen für Aneignungs- und Beheimatungsprozesse hat.

Neben der Gesellschaft verändert sich auch der Raum, in dem Kinder aufwachsen. Ins Interesse der Wissenschaft gerückt sind die Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche in Städten leben, spätestens seit dem von KEVIN LYNCH 1977 herausgegebenen Buch „*Growing up in Cities*“, in dem er zentrale Ergebnisse des von ihm initiierten UNESCO-Projekts zusammenfasst. Besonders relevant für Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Kindern ist die voranschreitende Verstädterung, die insbesondere in wachsenden Städten zu Nutzungsdruck und Flächenkonkurrenzen führt, sowie die noch immer starke Autoorientierung deutscher Städte. Angesichts der zunehmenden Verstädterung ist Kindheit in Deutschland schon heutzutage für rund 90 % der Kinder gleichbedeutend mit Stadtkindheit, während nur rund 10 % der Kinder in Landgemeinden leben (HATZELHOFFER 2018, S. 5; BBSR IM BBR 2018, S. 7). Bei genauerer Betrachtung der Stadtgröße wird deutlich, dass jeweils rund 30 % der Kinder und Jugendlichen in Groß-, Mittel- und Kleinstädten leben, was auch in etwa der Verteilung der Gesamtbevölkerung in Deutschland entspricht (BBSR 2018 IM BBR, S. 7).

Insbesondere in attraktiven, prosperierenden Städten nimmt aktuell der Druck auf die Wohnungsmärkte zu, und die Bodenpreise steigen (BBSR IM BBR 2020, S. 23ff.). In der Folge können Grün- und Freiräume verloren gehen, die junge Menschen als Experimentierfelder nutzen und sich aneignen können (HEINRICH & MILLION 2020, S. 6). Dabei haben diese Räume sowohl für die Gesundheit als auch die Sozialisation von Kindern eine besondere Bedeutung. Das BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR, BAU UND STADTENTWICKLUNG (BMVBS) (2010, S. 26) konstatiert etwa: „Die Bewegung ist die Grundbedingung der menschlichen Entwicklung und des gesunden Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Sie ist das zentrale Moment des Spiels und das primäre Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen“. Sportpädagogen und Mediziner stellen jedoch immer häufiger motorische Einschränkungen und Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen fest, nicht zuletzt, weil attraktive Freiräume im Quartier fehlen (ibid.). Auch APEL (2020, S. 12) betont: „Kinder müssen draußen spielen – draußen vor ihrer Haustür, in ihrem Wohnumfeld, in ihrem Stadtteil. Spiel,

Einleitung

Bewegung und Aufenthalt im Freien sind eine existenzielle Grundbedingung für ein gesundes Aufwachsen. Freies, selbstbestimmtes Spiel ist die Grundvoraussetzung für die Aneignung von Weltwissen“. Freiräume „bilden den Rahmen für die lebensweltliche Sozialisation von Kindern und Jugendlichen im Wohnumfeld, im Quartier, im Stadtteil und in der Stadt“ und bieten „Erfahrungsräume und Räume zur Erprobung eigener Rollenmuster in Abgrenzung zu und Integration in die Erwachsenenwelt“ (BMVBS 2010, S. 3, 9). Gerade in wachsenden Städten werden diese Freiräume jedoch immer weniger. Zum anderen führen die Bodenpreissteigerungen dazu, dass in zentralen Lagen ein Mangel an familiengerechtem und bezahlbarem Wohnraum herrscht, wodurch Familien entweder in periphere Lagen ziehen oder mit wenig adäquatem Wohnraum auskommen müssen (HEINRICH & MILLION 2020, S. 6). HEINRICH und MILLION (2020, S. 6) gehen davon aus, „dass nicht wenige junge Menschen in eher beengten Verhältnissen leben und öffentliche Räume und gute Infrastrukturen mehr denn je nachgefragt werden“.

Darüber hinaus sind viele deutsche Städte noch immer stark auf den motorisierten Individualverkehr ausgelegt, wodurch die Raumeignung von Kindern erschwert wird. Zum einen wurde der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg teilweise bewusst im Sinne des Leitbilds der „autogerechten Stadt“ realisiert (HEINEBERG 2017, S. 138f.), zum anderen ist die Anzahl der Kraftfahrzeuge seit den 1950er-Jahren stark angestiegen (DER BUNDESMINISTER FÜR VERKEHR 1991, S. 7; BMVI 2018, S. 133). Obwohl Straßen bzw. generell öffentliche Räume als wichtig für das Aufwachsen von Kindern angesehen werden, wird in Deutschland kritischen Stimmen zum Trotz weitestgehend akzeptiert, dass der motorisierte Verkehr gegenüber nicht-motorisierten Verkehrsteilnehmer:innen Vorrang hat (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98). Der für kindliche Erkundungen und Spiele, für eigenständige Fortbewegung zu Fuß oder mit dem Fahrrad und insgesamt für Aneignungs- und Beheimatungsprozesse wichtige Raum ist dadurch vielfach zu gefährlich für Kinder (ibid.).

Seit einigen Jahren werden jedoch die Rechte von Kindern auch im Bereich der Stadtplanung zunehmend gestärkt. So greift etwa die *New Urban Agenda* die Rechte und Belange von Kindern in der Stadtentwicklung explizit und auf globaler Ebene auf (UN 2016). In Deutschland ist mittlerweile die Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen bei der Öffentlichkeitsbeteiligung in § 3 Abs. 1 BauGB verankert (BMJV o.J., o.S.). Kinderfreundlichkeit kann zudem im Wettbewerb der Kommunen zum Standortfaktor werden, wenn es beispielsweise sichere Wege, gepflegte Spielplätze und eine ausreichende Zahl von Betreuungsplätzen gibt (HATZELHOFER 2018, S. 5). Gute Bildungsangebote von Städten rücken als Faktor für gut ausgebildete lokale Fachkräfte ins Bewusstsein kommunaler Akteure (MACK 2015, S. 216). Dabei ist die Wahrnehmung von Quartieren durch Kinder und die Orientierung an ihnen nicht allein entscheidend für diese Altersklasse. Kinderfreundliche Umgebungen oder Verbesserungsvorschläge von Kindern bezüglich Stadtquartieren führen meistens zu Verbesserungen für viele gesellschaftliche Gruppen, insbesondere auch solchen, die ansonsten ähnlich wie Kinder, aber aus anderen Gründen, marginalisiert werden. So erklärt etwa NEUMANN (2018, S. 108): „Wer kindgerecht plant, plant lebenswerte Städte“, denn von einem kinderfreundlich gestalteten Quartier mit abgesenkten Bordsteinen und langen Ampelphasen profitieren beispielsweise auch Senior:innen mit Rollator, Eltern mit Kinderwagen oder Menschen mit Beeinträchtigungen. Hiermit lässt sich wiederum anknüpfen an BUNGE, einen der ersten Kindheitsgeographen, der bereits in den 1970er-Jahren zu dem Schluss gekommen ist, dass Kinder und ihr Wohlbefinden als Barometer für gesamte Gesellschaften dienen können (zitiert in AITKEN 2019a, S. 26f.).

1.3 Forschungslücken und Erkenntnisinteressen

Ausgehend von der beschriebenen Forschungslücke im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Zuhause, formellen und informellen Bildungsräumen und Nachbarschaften bzw. Quartieren möchte die vorliegende Untersuchung dazu beitragen, Verknüpfungen zwischen Grundschulen und Stadtquartieren, Rauman eignung, Heimat und Beheimatung aufzudecken und in den Fokus stadt- und kindheitsgeographischer Forschung zu stellen. Das zentrale Erkenntnisinteresse bilden dabei sowohl Aneignungs- als auch Beheimatungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Stadtquartieren. Dabei wird Aneignung (in Anlehnung an DEINET 2014a, o.S.) verstanden als die eigenständige Erschließung sowohl physisch-materieller als auch sozialer und kultureller Umwelt, die einhergeht mit der Erweiterung motorischer Fähigkeiten sowie der Veränderung und Verknüpfung von Räumen jeglicher Art. Beheimatung wiederum wird verstanden als Prozess des „heimisch Werdens“ und dem Aufbau emotionaler Beziehungen bzw. eines Zugehörigkeitsgefühls gegenüber dieser physisch-materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt. Basierend auf diesen Überlegungen nähert sich die Untersuchung über die folgenden drei empirischen Fragestellungen den vielfältigen Verknüpfungen zwischen Grundschulen und Stadtquartieren, Rauman eignung, Heimat und Beheimatung an:

1. Durch welche Charakteristika zeichnen sich die untersuchten Schulen, die jeweilige Schüler:innen-schaft und die Schulquartiere aus?
2. Wie gestalten sich Aneignungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Quartieren, und wodurch wird ihre Aneignung begünstigt oder erschwert?
3. Wie stellt sich die Beheimatung von Grundschulkindern in ihren Quartieren dar, und anhand welcher Typen lässt sich diese strukturieren?

Diese drei übergeordneten Fragen werden in Kapitel 4, das die Zielsetzung und die empirischen Fragestellungen behandelt, weiter ausdifferenziert und in Teilfragen zerlegt, die wiederum operationalisiert und methodisch zugänglich gemacht werden.

1.4 Aufbau und Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung ist folgendermaßen aufgebaut: An das Einführungskapitel schließt sich in Kapitel 2 eine Hinführung zum Thema an, in der die Forschungsgegenstände der Untersuchung, Grundschulen (Abschnitt 2.1), Stadtquartiere (Abschnitt 2.2) sowie Raum und Rauman eignung (Abschnitt 2.3) und Heimat und Beheimatung (Abschnitt 2.4) vorgestellt werden. Anschließend erfolgt in Kapitel 3 eine theoretische Einordnung: An dieser Stelle wird in Abschnitt 3.1 zunächst die Entwicklung der Geographien der Kinder und Kindheit nachgezeichnet. In Abschnitt 3.2 werden unterschiedliche „Räume“ vorgestellt, in denen Kinder aufwachsen, konkret Familien- und Verwandtschaftsräume (Abschnitt 3.2.1), Schule und andere Bildungsräume (Abschnitt 3.2.2), Straßen und weitere öffentliche Räume (Abschnitt 3.2.3), Spielräume und -gefährten (Abschnitt 3.2.4) sowie Medien- und Konsumräume (Abschnitt 3.2.5). In Abschnitt 3.3 wird darauf aufbauend die sogenannte Modernisierung von Kindheit thematisiert. Hierbei werden die Aspekte der Verhäuslichung (Abschnitt 3.3.1), Verinselung (Abschnitt 3.3.2), Institutionalisierung (Abschnitt 3.3.3), Individualisierung (Abschnitt 3.3.4) und Verrechtlichung (Abschnitt 3.3.5) diskutiert. In Kapitel 4 werden Zielsetzung und empirische Fragestellungen der Untersuchung weiter konkretisiert und operationalisiert. In Kapitel 5 wird der methodische Zugang der vorliegenden Untersuchung beschrieben und diskutiert. Betrachtet werden zunächst die Spezifika der Forschung mit Kindern (Abschnitt 5.1) und die zugrundeliegenden forschungsethischen Fragen (Abschnitt 5.2) und darauf aufbauend die qualitativen (Abschnitt 5.3) und quantitativen Methoden (Abschnitt 5.4), die in der Untersuchung eingesetzt werden. Es folgt eine Beschreibung der angewendeten Methodentriangulation und Typenbildung (Abschnitt 5.5)

Einleitung

sowie eine Methodenkritik und -reflexion (Abschnitt 5.6). Daran schließt sich in Kapitel 6 eine Charakterisierung des Untersuchungsgebietes an, in der zunächst die Stadt Bonn in ihrer Gesamtheit vorgestellt wird (Abschnitt 6.1), bevor die für die Untersuchung ausgewählten Quartiere auf Basis empirischer Daten beschrieben werden und die erste empirische Forschungsfrage beantwortet wird (Abschnitt 6.2 bis 6.6). In dem darauffolgenden Kapitel 7 wird die zweite empirische Forschungsfrage nach den Aneignungsprozessen von Kindern in ihren Quartieren diskutiert, bevor darauf aufbauend der dritten empirischen Fragestellung nach den Beheimatungsprozessen von Kindern in ihren Quartieren in Kapitel 8 nachgegangen wird. Es folgt in Kapitel 9 ein Fazit, das die gewonnenen Erkenntnisse zusammenfasst, Handlungsempfehlungen formuliert und weiteren Forschungsbedarf definiert.

Die vorliegende Untersuchung erforscht die Charakteristika der Schulen, ihrer Schüler:innenschaft und Schulquartiere sowie die Aneignungs- und Beheimatungsprozesse der Grundschul Kinder entsprechend der fachlichen Ausrichtung der Verfasserin aus einer stadt- und kindheitsgeographischen Perspektive. Sowohl bei der Hinführung zum Thema und der Begriffsklärung als auch bei der theoretischen Einordnung von Kinder- und Kindheitsräumen sowie der Beschreibung der Modernisierung von Kindheit wird auf die vielfältigen Quellen anderer Disziplinen, insbesondere der Soziologie, der sozialen Arbeit und der (Entwicklungs-) Psychologie zurückgegriffen. Dies erscheint umso nötiger, als sich die Geographie erst seit wenigen Jahrzehnten mit Kindern und Kindheit beschäftigt. Jedoch werden die Texte aus einer geographischen Perspektive gelesen, wie auch die Wahl, Durchführung und Auswertung der Methodik vor diesem fachlichen Hintergrund erfolgt. Insbesondere die im Auswertungsteil gezogenen Schlussfolgerungen und die im Fazit der Untersuchung gegebenen Handlungsempfehlungen verstehen sich vor diesem Hintergrund nicht als umfassend oder erschöpfend, sodass Leser:innen mit anderen fachlichen Hintergründen sicherlich andere und weitere Schlüsse aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ziehen und an viele hier nur angerissene Aspekte anknüpfen können.

2 Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

In diesem Kapitel findet eine Hinführung zum Thema und eine Begriffsklärung der zentralen Forschungsgegenstände statt. Dabei werden zunächst in Abschnitt 2.1 Grundschulen als Institution betrachtet und anschließend in Abschnitt 2.2 Stadtquartiere als geographisch-räumliche Konzepte genauer definiert. In Abschnitt 2.3 werden Raum und Raumeignung in den Blick genommen. Abschließend werden in Abschnitt 2.4 Heimat und Beheimatung als komplexe und vielschichtige Phänomene beleuchtet. Im Fokus steht dabei die Relevanz von Grundschulen und Stadtquartieren für Kinder und ihre Aneignungs- und Beheimatungsprozesse.

2.1 Grundschulen

Wie eingangs beschrieben spielen Institutionen wie (Grund-) Schulen eine wichtige Rolle im Sozialisationsprozess und bei der Entwicklung von Identitäten (vgl. HÜLZ & SONDERMANN 2019, S. 77). Da sich die vorliegende Untersuchung auf die Stadt Bonn bezieht, werden Grundschulen in diesem Abschnitt mit besonderem Fokus auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) betrachtet. Die Grundschule bildet hier die sogenannte Primarstufe, die in NRW auf vier Jahre angelegt ist, wie das SchulG NRW in §§ 10 Abs. 2 und 11 Abs. 1 regelt (MI NRW o.J., o.S.). Mit der Primarstufe beginnt die allgemeine Schulpflicht, die sich in der Sekundarstufe I fortsetzt; anschließend muss entweder eine Berufsschule, ein anderer Bildungsgang des Berufskollegs oder eine Schule der Sekundarstufe II besucht werden (§ 34 Abs. 2 SchulG NRW). Abbildung 2 zeigt den Aufbau des nordrhein-westfälischen Schulsystems. Da sich die vorliegende Untersuchung auf Grundschulen konzentriert, fokussiert sich der Abschnitt im Folgenden ebenfalls auf diese, wobei zunächst die rechtlichen und die historischen Grundlagen der Schule erläutert und anschließend aktuelle Entwicklungen diskutiert werden.

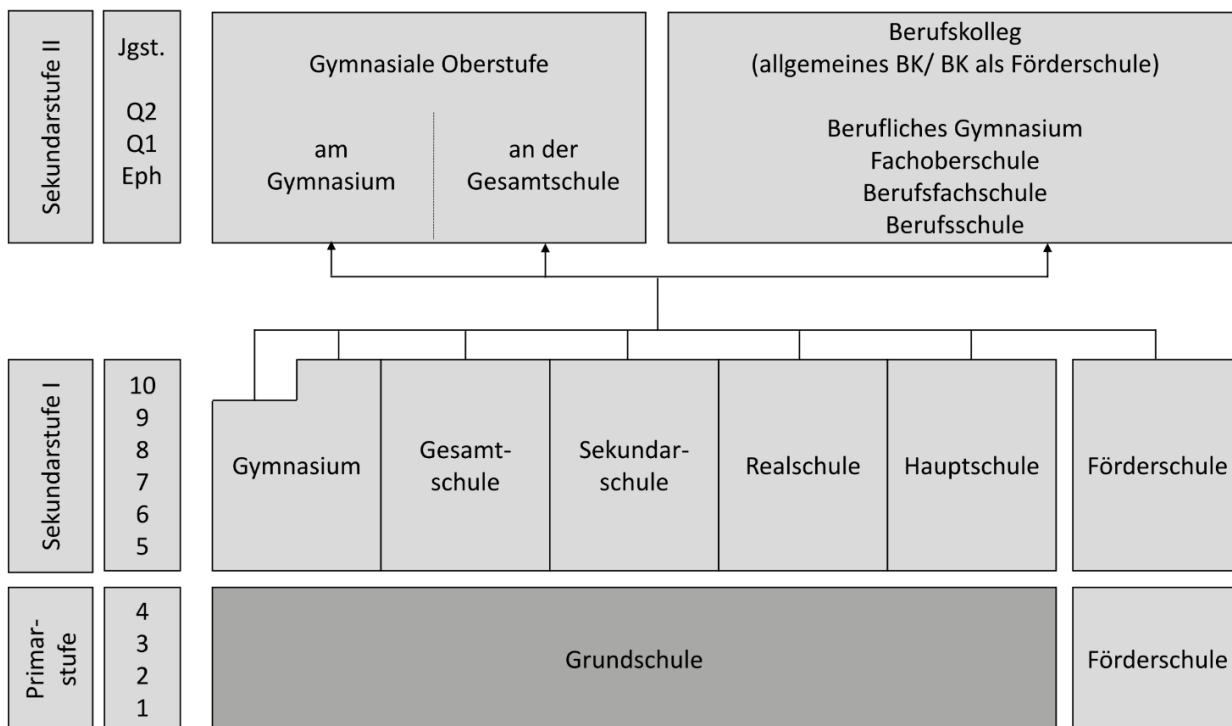


Abbildung 2: Das Schulsystem in NRW. Quelle: nach MSB NRW o.J.a, o.S.

In rechtlicher Hinsicht wird nach dem vergleichsweise komplexen deutschen Schulrecht zwischen sogenannten „inneren“ und „äußeren“ Schulangelegenheiten unterschieden. Für die „inneren Angelegenheiten“ sind die Bundesländer zuständig, die sich in der Kulturministerkonferenz koordinieren (BRENNER 2006,

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

S. 34). Die inneren Schulangelegenheiten umfassen die „pädagogische und sonstige inhaltliche Verantwortung“ (MILLION et al. 2015, S. 5), wie etwa „die Festlegung von Lehrplänen und Erziehungszielen sowie die Ausbildung und Zuweisung der Lehrer an die einzelnen Schulen“ (BRENNER 2006, S. 34). In NRW gilt die Regel, dass alle Kinder, die bis zum Beginn des 30. September das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Kalenderjahres schulpflichtig werden (§ 35 Abs. 1 SchulG NRW). Um unterschiedliche Entwicklungsstände bei den einzuschulenden Kindern auszugleichen, gibt es zudem in allen Bundesländern Regelungen zur vorzeitigen Einschulung oder Zurückstellung vom Schulbesuch (BELLENBERG & KLEMM 2011, S. 47). Die „äußeren Angelegenheiten“ werden von den Schulträgern geregelt (BRENNER 2006, S. 36). Als Schulträger für Grundschulen kommen Kommunen, Kirchen oder private Zusammenschlüsse in Betracht. Das Schulgesetz unterscheidet zwischen Gemeinschaftsschulen, Bekenntnisschulen oder bekenntnisfreien Weltanschauungsschulen (§ 26 Abs. 1 SchulG NRW). Den Schulträgern obliegt die Sorge für die „Errichtung, Auflösung, Unterhaltung und Verwaltung von Schulstandorten“ (MILLION et al. 2015, S. 5) sowie für die „sächliche Ausstattung der Schulen, für die Schulgebäude und für den Transport der Schüler, wobei freilich wieder Refinanzierungsansprüche an übergeordnete Verwaltungseinheiten gestellt werden können“ (BRENNER 2006, S. 36). Mit den Schulstandorten einher geht meist die Frage nach Schulbezirken oder Schuleinzugsgebieten, die in Abschnitt 3.2.2 thematisiert wird.

Die deutschen Grundschulen können auf eine gut 100-jährige Geschichte zurückblicken (GÖTZ & SANDFUCHS 2011, S. 32). Seit 1919 bzw. 1920 ist die Grundschule in Deutschland nicht nur die gemeinsame und gleiche Schule für alle Kinder, sondern ihr Besuch wird auch staatlich durchgesetzt und reguliert (JUNG 2021, S. 22). Dabei haben sich die (Grund-) Schulen im Laufe der Zeit immer wieder verändert (vgl. für eine ausführliche Darstellung GÖTZ & SANDFUCHS 2011). Bis Ende der 1960er-Jahre wurde in der Grundschule Stoff vermittelt, der sich in seinen Konzepten „an Ideen einer kindgemäßen volkstümlichen Bildung“ und in seiner Auswahl „an den Erfahrungswelten der Kinder“ orientierte (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 111). Nachdem dies in den 1970er-Jahren in die Kritik geriet, wurde versucht, im Sinne einer größeren Bildungsgerechtigkeit die sozialen Unterschiede durch den Unterricht besser auszugleichen und eine „kompensatorische Erziehung“ zu leisten, wobei die Umwelt- und Lernbedingungen der Kinder mehr in den Fokus rückten (ibid.). Gleichzeitig sollte der Unterricht nun weniger volkstümlich, sondern stärker an der Wissenschaft orientiert sein (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 111). Ende der 1970er- und in den 1980er-Jahren wurde die Wissenschaftsorientierung wieder ein Stück weit zurückgenommen und eine stärkere Kind- bzw. Sachorientierung an Grundschulen gefordert (ibid., S. 111f., in Anlehnung an HAARMANN & HORN 1998).

Die heutigen Aufgaben der Grundschule werden im SchulG NRW in § 11 Abs. 1 geregelt:

„Sie [die Grundschule] vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern grundlegende Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, führt hin zu systematischen Formen des Lernens und legt damit die Grundlage für die weitere Schullaufbahn. Die Grundschule arbeitet mit den Eltern, den Tageseinrichtungen für Kinder und den weiterführenden Schulen zusammen“ (MI NRW o.J., o.S.).

JUNG (2021, S. 46ff.) identifiziert bei der Suche nach „konstitutiven, spezifischen und ausreichend trennscharfen Besonderheiten und Alleinstellungsmerkmalen der Grundschule“ sechs Leitbilder, die im Folgenden kurz erläutert werden sollen. Zunächst können Grundschulen seiner Meinung nach eine verbindende Brücke oder einen Vermittlungsort darstellen, und zwar in Bezug auf die Kinder und die möglichst altersgemäße Wissensvermittlung einerseits und die Lehrinhalte und Fächeraufteilung, die später auf den weiterführenden Schulen auf die Kinder zukommen, andererseits (ibid., S. 47f.). Zweitens können Grundschulen als Orte der Vorbereitung angesehen werden, indem sie als erste Stufe im Schulsystem stehen und Wissen vermitteln, das auf die darauffolgende Phase vorbereitet (JUNG 2021, S. 49f.). Drittens können

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Grundschulen als Orte erster Beschulung betrachtet werden, was JUNG (2021, S. 51) zwar naheliegend, aber letztlich willkürlich nennt, da sich diese Rolle beispielsweise durch die Einführung eines Kindergarten-Pflichtjahres ändern ließe. Viertens können Grundschulen als Orte gemeinsamer Beschulung betrachtet werden; dies sieht JUNG (2021, S. 51f.) angesichts unterschiedlicher Dauer der gemeinsamen Beschulung und nach wie vor bestehender Sonderschulen allerdings nicht vollständig verwirklicht. Grundschulen können fünftens als Orte kindgemäßer Beschulung angesehen werden (ibid., S. 53ff.). „Kindgemäß“ wurde und wird laut JUNG (2021, S. 53ff.) jedoch sehr unterschiedlich ausgelegt, teilweise eher entwicklungsge-
mäß, teilweise eher lernpsychologisch, mittlerweile eher orientiert am Vermittlungsprozess zwischen den Generationen. Sechstens können Grundschulen schließlich als Orte grundlegender Beschulung bzw. Bildung angesehen werden (ibid., S. 57ff.).

Nach Vollendung der deutschen Einheit im Jahr 1990 geriet nach den Lehrinhalten in den 1970er-Jahren nun die Organisation der Grundschulen in den Fokus der Reformbemühungen (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 112). Bedingt durch einen gesellschaftlichen Wandel, veränderte Familienkonstellationen und zunehmende Frauenerwerbstätigkeit wurden die Grundschulen in den meisten Bundesländern zeitlich erweitert, sodass Schulen zunächst als „volle Halbtagschulen“ ausgebaut wurden, in denen Kinder eine täglich gleichbleibende Schulzeit hatten (ibid.). Mittlerweile sind aus den vollen Halbtagschulen fast flächendeckend Ganztagschulen geworden. Differenziert werden kann zwischen dem sogenannten offenen Ganztage, dem teilweise gebundenen Ganztage und dem voll gebundenen Ganztage. Beim offenen Ganztage bleibt den Schüler:innen bzw. ihren Eltern überlassen, ob sie die Ganztagsangebote der Schulen in Anspruch nehmen möchten (HOLTAPPELS 2011, S. 79, in Anlehnung an KMK 2004). Beim teilweise gebundenen Ganztage verpflichtet sich ein Teil der Schüler:innen (etwa einzelne Klassen oder Jahrgänge), an den Ganztagsangeboten teilzunehmen, und beim voll gebundenen Ganztage sind sämtliche Schüler:innen verpflichtet, die Angebote wahrzunehmen (ibid.). In NRW sind Schulen des Primarbereichs meist als offene Ganztagschulen (OGS) konzipiert. Darüber hinaus wird bei der Organisation des Ganztags zwischen einem additiven und einem rhythmisierten Modell unterschieden: Additiv sind Ganztagschulen, wenn die Schüler:innen vormittags Unterricht haben und sich nach dem Mittagessen Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote anschließen, als rhythmisiert bezeichnet man Ganztagschulen, wenn sich Anspannungsphasen wie Lernblöcke, Fachunterricht und Lernzeiten mit Entspannungsphasen wie Ruhezeiten, Bewegungs-Frühstücks- und Mittagspause über den gesamten Tag abwechseln (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 125). Während bei dem additiven Modell meist nur ein Teil der Kinder an den Nachmittagsangeboten teilnimmt, ist bei dem rhythmisierten bzw. integrierten Modell die Teilnahme an den Nachmittagsveranstaltungen für alle Schüler:innen obligatorisch (HOLTAPPELS 2011, S. 79).

Mit der Einführung der Ganztagschulen geht einher, dass Schulen neben dem eigentlichen Unterricht auch weitreichende Freizeitangebote machen. So schreibt das MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSB) (o.J.a, o.S.): „Zu einem guten Ganztage gehören Arbeitsgemeinschaften, Förder- und Freizeitangebote, Bewegung, Spiel und Sport sowie kulturelle Angebote“. Um dies zu gewährleisten, sind die Schulen aufgerufen, mit lokalen Partnern, beispielsweise aus den Bereichen Jugendhilfe, Kultur oder Sport zu kooperieren (ibid.). Hinzu kommt, dass die Betreuungszeiten auf die Schulferien ausgeweitet werden. Nordrhein-westfälische Grundschulen betreuen teilweise heute schon in den Herbst-, Weihnachts- und Osterferien sowie in bis zu drei Wochen der Sommerferien Kinder (MSB NRW o.J.a, o.S.). Innerhalb dieser außerschulischen Betreuungszeiten sind meist nicht die Grundschullehrer:innen vor Ort, sondern Erzieher:innen oder Betreuer:innen. Dabei wird nicht nur gespielt, gebastelt und es werden Ausflüge unternommen, sondern es wird explizit auch das Stadtquartier gemeinsam erkundet (MSB NRW o.J.a). Teilweise verbringen Kinder und Jugendliche sogar über die Schul- und Betreuungszeit hinaus noch

ihre Freizeit auf dem Schulgelände. So betont DEINET (2014b, S. 222), dass Schulhöfe zu beliebten Treffpunkten am Nachmittag und Abend zählen, wobei er offenlässt, ob dies an der Attraktivität dieser Orte oder je nach Quartier am Mangel an Alternativen liegt.

Der Ausbau des deutschen Schulsystems zur Ganztagsbetreuung führt dazu, dass Schüler:innen wesentlich mehr Zeit in dieser Institution verbringen. Schulen sind damit mehr denn je zum „Lebensort“ für Kinder und Jugendliche geworden, wie DEINET (2014b, S. 222) es nennt. BURGDORFF (2015, S. 118f.) beschreibt diese Entwicklung als ambivalent: Während Ganztagschulen im besten Fall den Druck auf Kinder und Eltern reduzieren, weil das Lernen über einen längeren Zeitraum verteilt wird und nicht zuhause stattfinden muss, können Ganztagschulen im schlechtesten Fall dazu führen, dass der Stress für Kinder zunimmt und es zu einem Rückgang außerschulischer Aktivitäten kommt. Mit der Ausweitung der Schulzeit geht in jedem Fall ein Rückgang individueller kindlicher Freizeit einher, der gesellschaftliche Implikationen mit sich bringt: Vereine, Musikschulen, Kirchengemeinden, Jugendeinrichtungen und andere Träger der Jugendhilfe beklagen einen Mitgliederrückgang (BAUMHEIER et al. 2013, S. 191). Darüber hinaus ist für diese Akteure problematisch, dass Eltern mit den sportlichen und musikalischen Angeboten der Schulen so zufrieden sind, dass sie ihre Kinder nicht mehr in Sportvereinen und Musikschulen anmelden (ibid., S. 174f.) Hinzu kommt, dass die Schulgebäude, wie etwa Turnhallen, die früher einen Großteil des Tages leer standen, durch die Ausweitung der Schulzeit nicht mehr im gleichen Umfang von außerschulischen Akteuren genutzt werden können (BAUMHEIER et al. 2013, S. 191).

Kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse finden durch die Ausweitung der Zeit, die in und mit der Schule verbracht wird, mutmaßlich stärker als früher in diesem Rahmen statt. SCHÄDDEL (2013, S. 105) betont:

„Die Schule ist die Lokalität, an und in der junge Menschen einen größer werdenden Teil ihrer Lebenszeit verbringen. Sie dominiert und rhythmisiert den Alltag Jugendlicher [und Kinder] wie kaum eine andere gesellschaftliche Institution – sogar in außerschulische Lebensräume hinein, z. B. durch Hausaufgaben, Elterngespräche, Ferien“.

Schulen, insbesondere Grundschulen, wird zudem die Aufgabe zugesprochen, eine „Geborgenheit“ zu vermitteln, die nicht unbedingt alle Kinder zuhause erfahren (BRENNER 2006, S. 19), was ebenfalls Aneignungs- und Beheimatungsprozesse begünstigen dürfte. BRENNER (2006, S. 19) beschreibt: „Zumindest für den Grundschulbereich hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass die Raumgestaltung einerseits Geborgenheitseffekte erzielen und andererseits Lernreize bieten solle“. Darüber hinaus versuchen gerade Grundschulen, neben der pädagogischen Vermittlung von Inhalten und Sozialkompetenzen auch die Identifikation ihrer Schüler:innen mit der eigenen Schule zu stärken (WILLEMS 2013). Dies kann beispielsweise durch Unterricht in altersübergreifenden und regelmäßig durchmischten Lerngruppen erfolgen, die in verschiedenen Klassen-, Fach- und Lerngruppenräumen arbeiten (ibid.). Die regelmäßige Durchmischung von Lerngruppen führe dazu, dass sich die meisten Kinder an der Schule persönlich und namentlich kennen (WILLEMS 2013, S. 163). Grundschulen sind folglich ein wichtiger Akteur im Kontext kindlicher Aneignungs- und Beheimatungsprozesse, sei es, dass von dort ausgehend physisch-materielle Orte im Quartier erschlossen werden, kulturelle Werte und Normen kennengelernt werden oder in sozialer Hinsicht Freundschaften geschlossen werden.

2.2 Stadtquartiere

Die Maßstabsebene, auf der Aneignungs- und Beheimatungsprozesse typischerweise stattfinden, ist die des Quartiers, weshalb Stadtquartiere als weiterer Forschungsgegenstand beleuchtet werden. MENZL (2020, S. 252) schreibt bezüglich der Bedeutung von Quartieren für die Entwicklung einer lokalen Identität:

„Intensivere Formen von Ortsbindung realisieren sich primär oder zumindest deutlich schneller auf der lokalen Ebene. Sichtbar werden diese Formen der Ortsbindung in besonders aktiven Formen des quartiersbezogenen Engagements – sei es in lokalen Initiativen oder Aktionen zur Ausgestaltung bzw. Weiterentwicklung des Quartiers, im Rahmen von Beteiligungsprozessen, bei Aktivitäten wie Baumpatenschaften oder anderen Formen der Aneignung und Mitgestaltung eines Stücks Quartier“.

Besonders wichtig ist diese lokale Ebene für Kinder: „Der räumliche Bezugspunkt für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist das Quartier bzw. der Stadtteil. Hier leben sie, haben ihre Freunde und verbringen die meiste Zeit ihrer frühen Jahre“ heißt es in einem Gutachten des BMVBS (2010, S. 9). Dies gilt umso mehr für Großstädte, die in ihrer gesamten Größe für Kinder noch kaum zu fassen sind. MENZL (2020, S. 252) schreibt: „Quartiere bieten als subjektiv abgegrenzte Sozialräume die Möglichkeit, sich in der Großstadt emotional zu verankern und intensive Formen der Bindung aufzubauen“.

Der Begriff des (städtischen) Quartiers stellt in der Wissenschaft eine bewusste Abgrenzung zu administrativen Räumen wie Stadtbezirken, Stadtteilen oder Ortsteilen dar, die eine klar definierte Grenze haben (SCHNUR 2013). Wie die im alltäglichen und umgangssprachlichen Gebrauch genutzten Begriffe „Veedel“, „Kiez“, „Kolonie“ oder „Grätzl“ bezieht sich der Quartiersbegriff auf eher unbestimmte Räume und bildet eine „gefühlte, alltagsweltliche Kategorie“ (ibid., S. 26). Aus diesen Gründen eignet sich der Begriff gut für die Forschung mit Kindern, die im Grundschulalter mutmaßlich wenig Bezug zu administrativen Grenzen haben. FRITSCHKE et al. (2011, S. 61) sehen in einem Quartier allerdings „mehr als lediglich [einen] Stadtteil, da es diesem vor allem eine bestimmte subjektive Bedeutung und Qualität zuschreibt“, also neben der räumlichen Komponente auch mit einem bestimmten Gefühl der Bewohner:innen in Bezug auf den Raum verbunden ist. Meist handelt es sich dabei um ein neutrales bis positives Gefühl, da der Begriff Assoziationen wie Nachbarschaft, Nähe oder Identität hervorruft (DEFFNER & MEISEL 2013, S. 7). Im englischen Sprachgebrauch werden die Begriffe „*neighbourhood*“ und „*community*“ genutzt, die nur schwierig ins Deutsche übertragbar sind, aber in etwa dem deutschen Quartiersbegriff entsprechen. FREEMAN (2010, S. 158) beschreibt beispielsweise die englischsprachigen „*neighbourhoods*“ in Anlehnung an STEPHEN WHEELER (2004) als „Bausteine“, die die Basis von Städten bilden. Der Begriff der „Nachbarschaft“ wird auch in der deutschsprachigen Forschung genutzt und meist nicht trennscharf vom „Quartier“ abgegrenzt. SCHNUR (2012, S. 454, Hervorhebung im Original) ist beispielsweise der Meinung, dass „man Nachbarschaft *vor allem* im Kontext von »Quartier« begreifen“ müsse.

Bei einem „Quartier“ handelt es sich laut SCHNUR (2013, S. 32) alles in allem um ein „raum-zeitliches »Fuzzy Konzept«, denn, so beschreibt er weiter, Quartiere hätten meist einen kleinen gemeinsamen Kern, umgeben von einem großen, oszillierenden Saum und könnten sogar Überlappungen mit anderen Quartieren haben. Abbildung 3 veranschaulicht die Überlegungen SCHNURS. Entsprechend der begrifflichen Unschärfe bleibt auch die von SCHNUR (2013, S. 31) vorgeschlagene Definition eher vage:

„Ein Quartier ist ein kontextuell eingebettet[er], durch externe und interne Handlungen sozial konstruierter, jedoch unscharf konturierter Mittelpunkt-Ort alltäglicher Lebenswelten und individueller sozialer Sphären, deren Schnittmengen sich im räumlich-identifikatorischen Zusammenhang eines überschaubaren Wohnumfelds abbilden“.

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Da in dieser umfassenden Definition bereits die sozialen Netzwerke oder Beziehungen, die in den Fokus von Nachbarschaftsdefinitionen gestellt werden, enthalten sind, zieht SCHNUR (2012, S. 454) den Begriff des Quartiers dem der Nachbarschaft vor.

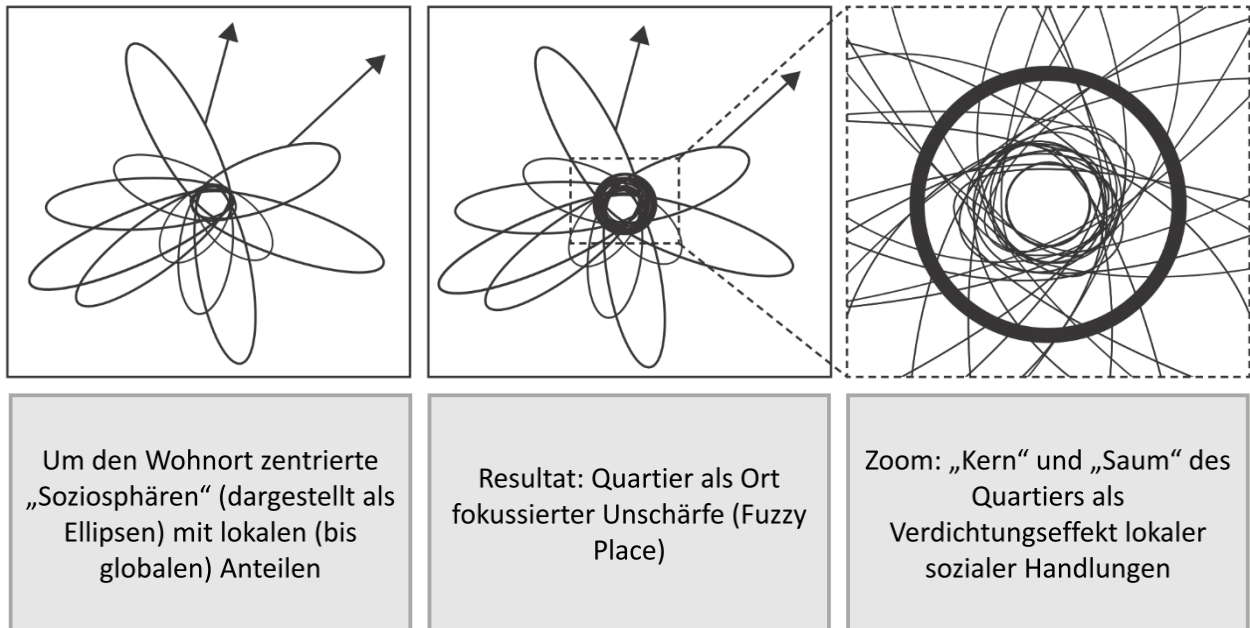


Abbildung 3: Unscharfe Grenzen: Das Quartier als „Fuzzy Place“. Quelle: nach SCHNUR 2013, S. 32; angepasst und nachgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Olaf Schnur; Umsetzung durch Irene Johannsen

Die Unschärfe des Quartiersbegriffs drückt sich auch darin aus, dass es diverse unterschiedliche Quartierstypen gibt. Sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Ausdehnung stellen Quartiere flexible Kategorien dar. Während teilweise Mindestanforderungen wie eine überschaubare Größe und die potenzielle Erfüllbarkeit sozialer und kommerzieller Grundfunktionen formuliert werden (vgl. MUNZINGER 2020, S. 86), können auf der anderen Seite je nach Bebauung auch städtebauliche Einheiten mit bis zu 30.000 Einwohner:innen oder monofunktionale Wohngegenden noch als Quartiere empfunden werden (SCHNUR 2013, S. 31). Entscheidend ist laut SCHNUR (2013, S. 31), ob die Gebietseinheit einen „menschlichen Maßstab“ aufweist, der eine Identifikation möglich macht. STIMPEL (2020, S. 78) betont, dass auch Bewohner:innen derselben Gegend unterschiedliche Vorstellungen darüber haben können, was sie zu „ihrem“ Quartier zählen. Er begründet dies wie folgt: „Jeder hat seine eigenen Start- und Zielpunkte, ein eigenes, oft von Weg zu Weg verschiedenes Gehtempo und wechselnde Routen. Für das Kleinkind reicht das Quartier bis zur Kita an der Ecke, für die Alltagsflaneurin im frischen Rentenalter kilometerweit“ (ibid.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt REUBER (1993, S. 52), der konstatiert: „Der Grad der Bekanntheit des Viertelsareals schwankt [...] von Bewohner zu Bewohner beträchtlich, je nach Aktionsraum und individuellem Interesse, nach der »Verflechtung« des Bewohners mit seinem Viertel“. Einigkeit über die Grenzen von Quartieren besteht laut STIMPEL (2020, S. 78) am ehesten dort, wo diese als „hart“ wahrgenommen werden, wie beispielsweise an Verkehrstrassen mit Zerschneidungswirkung oder Flüssen, aber auch bei homogenen Großstrukturen. Selbst für ein und dieselbe Person kann sich das Gebiet des Quartiers im Laufe des Lebens oder sogar von Tag zu Tag ändern, wie STIMPEL (2020, S. 78) anschaulich beschreibt: „Alltägliche Wege und Ziele ändern sich, der Geh-Radius wächst oder schrumpft je nach Wetter, Jahreszeit, Gesundheitszustand, Zeitbudget, Unternehmungslust oder Alter oder nach dem Ortswechsel lokaler Angebote“.

Grundsätzlich beruhen sowohl das Konzept von Quartier als auch das Konzept von Nachbarschaft auf unterschiedlichen Formen von Nähe. So definiert etwa STIMPEL (2020, S. 77): „Quartier ist, wo man im Alltag

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

zu Fuß hinkommt“ und begründet dies damit, dass das Quartier dem Wohnort und anderen Lebensmittelpunkten räumlich nah sei. Darüber hinaus verdiene die Bezeichnung „Quartier“ nur ein „besonders vertrautes Stück Stadt“ (ibid.). Dieses Vertrauen entstehe „durch wiederholte, immer wieder aufgefrischte Wahrnehmung, durch Kenntnis von vielerlei urbanen Details und nicht zuletzt durch zumindest flüchtiges Kennen anderer Menschen im Quartier“ (STIMPEL 2020, S. 77). Unterschieden werden kann demnach sowohl in räumliche als auch in soziale Nähe, wobei in der Praxis beides häufig miteinander einhergeht, wie SCHNUR (2012, S. 449) beschreibt: „In einer Nachbarschaft überschneiden sich [...] räumliche und soziale Kategorien konkreter als in anderen Situationen“.

Die auf Quartiersebene realisierten Formen der Nähe können einen Gegenpol zu der zunehmenden Globalisierung, Modernisierung, Singularisierung und Heterogenisierung und der damit einhergehenden Entwurzelung und Entankerung darstellen. So beschreibt SCHNUR (2018, S. 6):

„Während [...] neue Arbeits-, Haushalts- und Familienformen, Konsum sowie pluralisierte Lebensstile für alle Vorlieben möglich wurden und zu einer gewissen Befreiung des Subjekts geführt haben, hat z. B. die zunehmende Flexibilisierung auf dem Arbeitsmarkt zu neuen Zwängen im Rahmen einer neo-liberalen Form von Gouvernamentalität geführt. Das Versprechen von Freiheit und ein übersteigerter Imperativ der Selbstverantwortlichkeit, der auch bei unverschuldeten Notlagen nicht Halt macht, gehen Hand in Hand“.

Laut LINGG und STIEHLER (2010, S. 170) wird der Nahraum als „adäquate Handlungsgröße“ gesehen und kann zur „Rückbettung sozialer Handlungsbezüge“ beitragen. OEHLER und DRILLING (2010, S. 202) beschreiben, dass sich auf der Quartiersebene die verschiedenen gesellschaftlichen und sozialen Probleme leichter erkennen und gegebenenfalls auch lösen lassen. Dabei dürfe jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Ursachen für diese gesellschaftlichen und sozialen Probleme auch in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu suchen seien (ibid.). Es bietet sich also an, statt eine Dichotomie zwischen den beiden Maßstabsebenen zu konstruieren, die globale und die lokale Ebene als miteinander verwoben zu betrachten, wie HOLLOWAY und VALENTINE (2000a) im Kontext der Kindheitsforschung bereits im Jahr 2000 vorgeschlagen haben.

Zum Aufwachsen von Kindern in Quartieren und ihren Aneignungs- und Beheimatungsprozessen dort lassen sich bislang wenige generelle Aussagen treffen. Untersuchungen gibt es dazu, in welchen Stadtquartieren Kinder aufwachsen. Innerhalb von Städten, unabhängig von ihrer Größe, leben Kinder im Grundschulalter (6 bis unter 10 Jahre) zu 55,2 % in Quartieren am Stadtrand, zu 30,9 % in Quartieren am Rande der Innenstadt und zu 13,9 % in innerstädtischen Quartieren (BBSR IM BBR 2018, S. 7), sodass davon auszugehen ist, dass sich nicht nur das Aufwachsen in städtischen und ländlichen Räumen voneinander unterscheidet, sondern auch Stadtkindheit abhängig vom Quartier sehr verschieden sein kann. Grundsätzlich werden Quartiere für das Aufwachsen von Kindern als besonders wichtig eingeschätzt, ohne dass sich die Einflüsse der Quartiere von anderen Einflüssen vollständig abgrenzen lassen würden: BLAZEK (2019, S. 369) schreibt etwa: „*Community and neighborhood are crucial to children's emotional experiences, but they are inter-scaled with family, peer connections, and the global*“, und auch ORTIZ et al. (2016, S. 250) messen der lokalen Ebene eine essenzielle Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern bei, ohne dabei konkreter zu werden: „*The neighborhood is the place where young people not only have their daily geographical experience but it is also the place that shapes their identities*“. Da diese unterschiedlichen Einflüsse, die sich auf lokaler Ebene miteinander verbinden, in gewissem Maße für den Quartiersbegriff konstitutiv sind, wird auch in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass die Einflüsse des Quartiers auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse nicht vollständig von anderen Einflüssen zu trennen sind.

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Als besonders relevant für Quartiersbewohner:innen und ihre Lebenslagen wird die jeweilige Ressourcenausstattung von Quartieren bewertet. ZEIHNER und ZEIHNER (1998, S. 174) konstatieren, dass Unterschiede im Leben von Kindern nicht zuletzt dadurch entstehen, dass verschiedene Stadtquartiere unterschiedliche räumliche und infrastrukturelle Gegebenheiten aufweisen, die wiederum zu lokal spezialisierten Lebensläufen führen. Nach FARWICK (2013, S. 115) kann in die Sachausstattung eines Quartiers mit sozialer und kommerzieller Infrastruktur, die sozialen Beziehungen und die symbolische Bedeutung des Quartiers unterschieden werden. Als Orte der Sachausstattung können Schulen, Kindertagesstätten, Stadtteil- und Gemeindezentren sowie Geschäfte, Restaurants, Kneipen und Cafés bezeichnet werden (ibid.). Mit der sozialen Dimension werden Quartiere als Orte des sozialen Lernens in Bezug auf Werte und Normen oder Fertigkeiten wie z. B. Sprache beschrieben, und die symbolische Bedeutung zielt auf die eigene Identifikation, aber auch das äußere Identifiziert-Werden mit einem Quartier ab (FARWICK 2013, S. 115). Zwischen diesen einzelnen Elementen können zudem Wechselwirkungen auftreten. Eine ähnliche Unterscheidung trifft HÄUBERMANN (2008, S. 340f.), der insbesondere in benachteiligten Quartieren die drei Dimensionen soziales Milieu, materielle Ausstattung und Image für entscheidend hält. Gleichzeitig schränkt HÄUBERMANN (2008, S. 341) ein, dass bezüglich der Quartierseffekte nur wenige empirische Untersuchungen stattgefunden hätten und Verallgemeinerungen dementsprechend schwierig seien.

Die Ressourcenausstattung eines Quartiers spiegelt sich in den sogenannten Quartiers- oder Nachbarschaftseffekten wider, die auf die Bewohner:innen wirken. Wie stark sich diese Effekte auf einzelne Personen bzw. Personengruppen auswirken, hängt von den jeweiligen Lebensumständen ab. Besonders auf das Quartier angewiesen sind Personen, die aus den unterschiedlichsten Gründen in ihrer Mobilität beschränkt sind (METTENBERGER 2013, S. 134). Hierzu zählen gleichermaßen besonders junge und besonders alte Menschen, wie auch mobilitäteingeschränkte Personen (LINGG & STIEHLER 2010, S. 175) sowie sozial und ökonomisch benachteiligte bzw. statusniedrigere Personen (WADE 2015, S. 74). Dementsprechend sind auch Kinder in besonderer Weise auf ihre Quartiere angewiesen, wie beispielsweise JAMES (1990, S. 280) herausstellt: Da sie weniger mobil sind und einen kleineren Aktionsradius besitzen, können sie ihrem Wohnumfeld nur schwer entkommen. Auf die Personengruppen mit den geringsten Aktionsradien, wie Kinder, wirken die Nachbarschaftseffekte am stärksten (HÄUBERMANN 2008, S. 345). Je nach Ressourcenausstattung des Quartiers können die Quartierseffekte positive oder negative Folgen für die Bewohner:innen haben. In Quartieren mit mangelhafter Ressourcenausstattung wird befürchtet, dass zusätzlich zu den schlechteren Ausgangsbedingungen für die Bewohner:innen selbstverstärkende Kräfte wirken, sodass „aus benachteiligten Quartieren benachteiligende“ werden, wie HÄUBERMANN (2008, S. 240) es formuliert.

Im Folgenden wird näher beleuchtet, wie sich die infrastrukturelle, soziale und symbolische Ressourcenausstattung von Quartieren auf Kinder auswirken kann. Laut dem INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG (ILS) NRW (2004) hat die Siedlungsform von Quartieren in mehrfacher Hinsicht Einfluss auf die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen: So ließ sich bei einer vergleichenden Untersuchung verschiedener Quartiere feststellen, dass deutliche Unterschiede zwischen Einfamilienhaus-, Zeilenbau- und Mischgebieten bestehen. In Quartieren mit Zeilenbebauung wird beispielsweise die Schulwegsicherheit als besonders hoch empfunden, was sich vermutlich auf die räumliche Nähe von Schulen und den geringen Verkehr auf Wohnstraßen zurückführen lässt; umso schlechter schneiden die meist verkehrsreicheren Mischgebiete ab (ibid., S. 55). Insbesondere Kinder, die in Einfamilienhaussiedlungen aufwachsen, werden häufig mit dem Auto zur Schule gebracht, mutmaßlich wegen der größeren Entfernung aus den meist monofunktionalen Quartieren zur nächstgelegenen Schule (ILS NRW 2004, S. 56). Ebenso

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

dominiert das Auto als Verkehrsträger für Kinder aus Einfamilienhaussiedlungen im Hinblick auf die Freizeitmobilität, vermutlich aufgrund fehlender Einrichtungen im Nahbereich und unzureichender Anbindung an den öffentlichen Personennahverkehr (ÖPNV) (ibid., S. 61), aber mutmaßlich auch aufgrund der höheren Verfügbarkeit von Autos in besser situierten Haushalten. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass Kinder, die in Mischgebieten aufwachsen, deutlich häufiger alleine zu ihren Freizeitterminen gelangen, während Kinder, die in Einfamilienhaus- oder Zeilenbaugebieten aufwachsen, eher begleitet werden und daher seltener die Erfahrung selbstständiger Mobilität machen (ILS NRW 2004, S. 61). Einfamilienhausquartiere scheinen hingegen einen unbeaufsichtigten Aufenthalt im Freien zu begünstigen, denn die dort aufwachsenden Kinder verbringen deutlich mehr Zeit am Tag draußen, ohne von Erwachsenen beaufsichtigt zu werden (ibid., S. 67).

Zu infrastrukturellen bzw. objektiven Ressourcen werden darüber hinaus institutionelle Einrichtungen in Quartieren gezählt. Dass sich auch diese Form der Ressourcenausstattung von Quartier zu Quartier unterscheidet, lässt sich anhand von Grundschulen veranschaulichen. Das MSB NRW (o.J.b, o.S.) hat sich beispielsweise zum Ziel gesetzt „Ungleiches ungleich zu behandeln“, womit gemeint ist, dass Schulen in besonders belasteten Quartieren zusätzliche Ressourcen zugewiesen werden, um diese zu unterstützen. Ermittelt wird der Bedarf durch den sogenannten schulscharfen Sozialindex, der sich aus den Indikatoren Kinder- und Jugendarmut, Anteil der Schüler:innen mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache, Anteil der Schüler:innen mit eigenem Zuzug aus dem Ausland und Anteil der Schüler:innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache berechnet (ibid.). Unterschiede finden sich aber nicht nur im Hinblick auf die finanziellen und personellen Ressourcen, die das Land den Schulen zuweist, sondern auch in anderen Bereichen. BAUMHEIER et al. (2013, S. 178) untersuchen beispielsweise die Kooperationspartner von Grundschulen in unterschiedlichen Quartieren und stellen dabei bemerkenswerte Unterschiede im Hinblick auf die jeweilige Wahl fest:

„In den gutsituierten Quartieren greift die Schule auf die Kompetenzen außerschulischer Partner zurück, um ein Angebotsspektrum zu realisieren, das sie selbst nicht abdecken kann. In benachteiligten Quartieren nutzt die Schule zur eigenen Entlastung vor allem jene außerschulischen Kompetenzen, die den Umgang mit den vielfältigen Problemlagen erleichtern“.

In sozialer Hinsicht wirkt insbesondere das Sozialkapital der Quartiersbewohner:innen auf die dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen. Es gibt hierfür zwei sich ergänzende Erklärungen, die kollektive Sozialisation und die soziale Ansteckung. Bei der These der kollektiven Sozialisation wird davon ausgegangen, dass insbesondere in städtischen Armutsquartieren „tendenziell von der Mehrheitsgesellschaft abweichende normative Einstellungen“ vertreten werden (NONNENMACHER 2015, S. 141). In Bezug auf diese Quartiere schreibt NONNENMACHER (2015, S. 141): „Es wird angenommen, dass Kindern und Jugendlichen im Quartier entweder abweichende Normen vermittelt werden oder dass ein ungenügendes Maß an sozialer Kontrolle verhindert, dass sie konventionelle Normen internalisieren“. Die kollektive Sozialisation bewirkt umgekehrt aber auch, dass in Quartieren mit einem hohen sozialen Status und entsprechenden erwachsenen Vorbildern eine stärkere soziale Kontrolle herrscht, die dazu führt, dass Kinder und Jugendliche den vorherrschenden Normen folgen (HELBIG 2010, S. 659). Zum anderen postuliert die sogenannte Ansteckungstheorie, dass sich problematische Verhaltensweisen durch mangelnde Sanktionierung und *Peer*-Einflüsse übertragen können, weshalb in sozial benachteiligten Quartieren normabweichendes Verhalten häufiger ist (ibid., S. 658). Umgekehrt bieten Nachbarschaften mit günstiger Sozialstruktur Vorteile, etwa für die Kompetenzentwicklung von Grundschüler:innen, wie HELBIG (2010) am Beispiel von Berlin beschreibt.

Untersuchungen zur räumlichen und sozialen Zugehörigkeit zeigen, dass gerade Kinder aus sozial schwächeren Quartieren eine ausgeprägte lokale Identität entwickeln. So kommt etwa FREEMAN (2010, S. 170f.) zu dem Ergebnis, dass gerade die Kinder eines sozial benachteiligten und in den lokalen Medien als problematisch dargestellten Stadtteils ein hohes Maß an Autonomie genießen, sich relativ frei bewegen können, viele Verwandte und Freund:innen im Stadtteil haben und sich insgesamt ihrem Wohnort sehr verbunden fühlen. Als mögliche Ursachen nennt FREEMAN (2010, S. 171) dafür die begrenzte räumliche Mobilität über den Stadtteil hinaus, die wiederum auf finanzielle Einschränkungen der Eltern zurückzuführen ist, und ein starkes Netz aus verwandtschaftlichen und generationenübergreifenden Beziehungen. WEIHRAUCH (2013, S. 163f.) beschreibt analog dazu, dass gerade benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihren Sozialisationserfahrungen stark auf ihr Stadtquartier bezogen sind. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen sind gerade die Bewohner:innen sozial schwacher Stadtquartiere oft in ihrer physischen Mobilität eingeschränkter, sei es durch eine schlechtere ÖPNV-Anbindung des Quartiers, eine Lage am Stadtrand, räumliche Barrieren wie stark frequentierte Straßen oder den Mangel an privaten PKW. Zum anderen beschreibt WEIHRAUCH (2013, S. 164), dass insbesondere in sozial benachteiligten Stadtquartieren eine kollektive, raumbezogene Identität entstehe, die durch die Marginalisierung und Abwertung des Stadtteils eher noch verstärkt werde. Die Ausführungen machen deutlich, dass Quartiere eine essenzielle Rolle im Hinblick auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse spielen und sowohl Sozialisationsprozesse als auch die Entwicklung von Identitäten in vielfacher Weise beeinflussen.

2.3 Raum und Raumaneignung

„Raum“ ist nicht nur eine Grundbedingung menschlichen Daseins, sondern auch zentraler Forschungsgegenstand der Geographie. Begrifflich wird in der vorliegenden Untersuchung MARTINA LÖWS Differenzierung in Orte und Räume gefolgt: Ihr zufolge unterscheiden sich Orte durch ihre konkrete Benennbarkeit und Einzigartigkeit von Räumen (Löw 2001, S. 199). In ihrem Raumverständnis folgt die vorliegende Untersuchung dem Konzept von UTE WARDENGA, die davon ausgeht, dass es unterschiedliche räumliche Kategorien gibt. Die erste Stufe bildet nach ihrem Verständnis der Raum als Container bzw. Behälter materieller Artefakte (WARDENGA 2002, S. 8f.). Auf der zweiten Stufe steht der Raum der Raumstrukturforschung als ein System von Lagebeziehungen und Distanzen; die dritte Stufe bildet der Raum als Produkt individueller Wahrnehmung und Bewertung (ibid., S. 9f.). Auf der vierten Stufe steht schließlich der Raum als Element von Kommunikation und Handlung, der ein Konstrukt sozialer und gesellschaftlicher Prozesse darstellt (WARDENGA 2002, S. 10f.). Für die geographische Kindheitsforschung erscheint es sinnvoll, alle vier Stufen des Raumkonzeptes von WARDENGA (2002) einzubeziehen, statt eine der beschriebenen Kategorien in den Vordergrund zu rücken und die anderen auszublenden. Diese Idee ist keinesfalls neu, so hat etwa bereits HENRI LEFEBVRE (1974) dafür plädiert, verschiedene Aspekte von und Blickwinkel auf Raum zu einem Gesamtbild zusammenzuführen:

„Nachdem Lefebvre zunächst zwischen dem wahrgenommenen physisch-materiellen Raum, dem konzipierten mentalen Raum und dem erlebten sozialen Raum unterschieden hat, hebt er dann in seiner Theorie der Produktion des gesellschaftlichen Raumes die Gleichzeitigkeit dieser drei Momente hervor: Der Raum wird zugleich konzipiert, wahrgenommen und erlebt“ (MAY & ALISCH 2013, S. 15).

Basierend auf der Erkenntnis, dass (nicht nur) im Zusammenhang mit Kindheitsdiskursen eine Vielzahl von Raumkonzeptionen zu berücksichtigen ist, muss die Methodenwahl (siehe Kapitel 5) mehrdimensional erfolgen, um den verschiedenen Dimensionen von Raum Rechnung zu tragen (UNGER 2013, S. 213).

Vertreter:innen der geographischen Kindheitsforschung gehen davon aus, dass Kinder sich sowohl in ihrer Raumwahrnehmung als auch in ihrer Raumnutzung deutlich von Erwachsenen unterscheiden. GAGEN (2004, S. 411) beschreibt: „*Children’s blindness to adult mappings of space, their necessary ignorance of*

property boundaries, symbolic divisions, street patterns and pavements, and public/private allocations, results in an entirely different set of possibilities for spatial behavior“. JONES (2000, S. 36) diskutiert unter der Bezeichnung „*otherable space(s)*“ vier verschiedene Möglichkeiten, welche Räume Kinder vorfinden und wie sie diese für ihre Zwecke nutzen können. Er beginnt mit der Umgestaltung von Räumen, etwa, wenn Kinder Abkürzungen entdecken und nutzen, nicht selten unter Missachtung etablierter Wege und Grenzen Erwachsener (ibid.). Als zweites nennt JONES (2000, S. 37f.) den Umgang mit „unordentlichen“ Räumen, die für Kinder besonders anregungsreich sind und vielfältige Nutzungen ermöglichen. Als Beispiel zieht er das zerbombte London heran, das für Kinder trotz aller Schrecken des Krieges eine Fülle von Möglichkeiten bereithielt. Unter dem Begriff der vielgestaltigen Räume spricht JONES (2000, S. 38f.) drittens Räume an, die nicht auf eine Handlungsmöglichkeit begrenzt sind, sondern vielfältige Nutzungsmöglichkeiten bieten. Hier führt er als Beispiel ackerbaulich genutzte Felder an, die nach der Ernte von Kindern betreten und genutzt werden können. Als vierte Kategorie bringt JONES (2000, S. 40) schließlich die variablen und beeinflussbaren Räume ins Spiel, die Kinder abhängig von der konkreten Situation nutzen, etwa indem nach einem heftigen Regen im Matsch gespielt und damit etwas gebaut wird. Analog dazu beschreibt JAMES (1990, S. 279) am Beispiel eines Parks, dass es zudem vorkommen kann, dass Kinder und Erwachsene den gleichen Raum nutzen, dies aber nicht auf die gleiche Weise tun: Während Kinder dort Spiele und Erkundungen durchführen, nutzen Erwachsene, die sie begleiten, eher die soziale Funktion desselben Raums und unterhalten sich miteinander.

Im Folgenden wird nun ein Konzept vorgestellt, das kindliche Raumwahrnehmung und -nutzung als „Aneignung“ operationalisiert. Der Begriff der Aneignung wurde als Fachausdruck in der Pädagogik bis ins 20. Jahrhundert regelmäßig genutzt, geriet jedoch allmählich in Vergessenheit (DAUB 2013, S. 30). In der Planungstheorie wurde der Begriff ebenfalls bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren vielfach verwendet, und mittlerweile wird er in unterschiedlichen Lesarten auch in „Diskursen zu Theorie, Praxis und Politik der Stadtplanung“ wieder aufgegriffen (HAUCK et al. 2015, S. 7). Über seine wissenschaftliche Nutzung in weiteren Fachdisziplinen wie Kindheits- und Jugendforschung sowie Stadt- und Freiraumplanung hinaus wird der Begriff jedoch auch alltagssprachlich verwendet, was dazu geführt hat, dass es heute keine einheitliche Definition davon gibt (DEINET & REUTLINGER 2014, S. 16). Im raumwissenschaftlichen Kontext lassen sich mittlerweile drei Denkschulen identifizieren, die sich teils nacheinander, teils zeitlich parallel mit Theorien und Konzepten der Raumaneignung beschäftigt haben. Zu nennen sind zunächst die älteren Ansätze aus der Entwicklungspsychologie, die sogenannte kulturhistorische, sowjetische Schule, zweitens die sozialökologischen Ansätze und drittens die Ansätze der neuen Raumsoziologie. Der aktuelle Aneignungsbegriff im Forschungskontext mit Kindern und Jugendlichen ist geprägt von ULRICH DEINET. Sein Konzept entstammt nicht der Geographie, sondern der Sozialpädagogik und Sozialpolitik, die beide seit Anfang der 1990er-Jahre einen verstärkten Fokus auf den Raum bzw. Sozialraum legen (FRITSCHKE et al. 2011, S. 55). Dadurch, dass DEINET die drei genannten Ansätze bzw. Denkschulen der Entwicklungspsychologie, der Sozialökologie und der neuen Raumsoziologie zu einem Gesamtkonzept vereint, ist sein Aneignungskonzept überaus anknüpfungsfähig und insbesondere im Hinblick auf die Arbeit mit Kindern gut nutzbar zu machen. DEINET möchte seinen Begriff der Raumaneignung explizit als eine Brücke verstanden wissen „zwischen den handlungsorientierten Ansätzen [...] der kulturhistorischen Schule und sozialökologischen Ansätzen (Baacke, Bronfenbrenner, Zeiher) bis hin zu neueren raumsoziologischen Ansätzen (prominent vertreten durch Martina Löw, aber auch durch Fabian Kessl und Christian Reutlinger)“ (DEINET 2013, S. 174). DEINETs Aneignungskonzept, auf dem Teile der eigenen Empirie beruhen, die fünf einzelnen Dimensionen des Konzeptes sowie die den Dimensionen zugrundeliegenden Denkschulen werden im Folgenden vorgestellt.

DEINET (2013, S. 173) zufolge handelt es sich bei dem Konzept der Aneignung um die Annahme, „dass Kinder und Jugendliche sich handelnd die Welt erschließen“. Dabei kann dieses aktive Handeln laut DEINET und REUTLINGER (2014, S. 11) durchaus unterschiedliche Formen annehmen: „Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt“. Neben der Handlung selbst ist dabei die Umgebung ausschlaggebend für das Gelingen von Aneignung, was das Konzept für die Geographie besonders anschlussfähig macht. So beschreiben DEINET und REUTLINGER (2014, S. 25), dass bei der Aneignung „Räume – auch im übertragenen und virtuellen Sinn – eine wichtige Rolle [spielen]“. Dabei betrachtet DEINET (2009, S. 35) insbesondere städtische Räume nicht als „naturbelassen, sondern ganz und gar vom Menschen bearbeitet, gestaltet, verändert und strukturiert“, weshalb sich Kinder und Jugendliche nicht nur die Räume selbst, sondern auch ihre Bedeutungen aneignen müssten. Entscheidend sei hierbei, welche äußeren Bedingungen und Anregungen die Anforderungen an und Möglichkeiten für Aneignung prägen (ibid., S. 36). Analog zu dem bereits beschriebenen Raumkonzept nach WARDENGA (2002, S. 8ff.) verfolgen auch DEINET und REUTLINGER (2014, S. 11) ein Raumkonzept, das nicht allein den materiellen Raum betrachtet, sondern „eine vom Menschen unter bestimmten historischen Bedingungen in gesellschaftlichen Prozessen konstituierte soziale Welt, die sich ein Kind oder Jugendlicher genauso aneignen muss, wie die konkreten Gegenstände“. Räume können dabei nicht nur im herkömmlichen physisch-materiellen, sondern auch im „übertragenen und virtuellen Sinn“ existieren (DEINET 2013, S. 173).

Als erste Aneignungsdimension nennt DEINET (2014a, o.S.) die **Erweiterung motorischer Fähigkeiten**. Diese Dimension beschäftigt sich insbesondere mit dem Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien, welche als Bestandteile der gegenständlichen und symbolischen Kultur verstanden werden, die von Kindern über Tätigkeiten erschlossen werden müssen (ibid.). Diese erste Aneignungsdimension ordnet DEINET (2013, S. 173) in die „sogenannte kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie“ ein, deren Denk- und Gesellschaftsmodell marxistisch geprägt ist. Das Konzept stammt aus den 1970er-Jahren und basiert auf Arbeiten von LEW WYGOTZKI und wurde neben ALEXEJ LEONTJEW auch von PIOTR GALPERIN und ALEXANDER LURIJA weiterentwickelt (DAUB 2013, S. 30; DEINET 2009, S. 29, 31). Beachtet werden muss bei der Rezeption der kulturhistorischen Schule, dass sie zwar im System der Sowjetunion geschrieben wurde, die kommunistische Gesellschaft aber kaum thematisiert und erst recht nicht kritisiert, weshalb ihr DEINET (2014c, S. 247) eine gewisse „gesellschaftliche Blindheit“ bescheinigt. LEONTJEW verfolgt einen tätigkeitstheoretischen Ansatz, der „die Entwicklung des Menschen als aktive und wechselseitige Auseinandersetzung mit der Umwelt“ versteht, wobei die Umwelt „wiederum größtenteils das Ergebnis menschlicher Tätigkeit darstellt“ (DOHNALEK 2013, S. 125). Nach dieser Auffassung ist die Aneignung lebensweltlicher Gegenstände nicht allein durch deren materielle Eigenschaften, sondern auch durch ihre gesellschaftlich-historische Prägung beeinflusst (UNGER 2013, S. 208). Damit grenzt sich LEONTJEW von entwicklungspsychologischen Ansätzen ab, die die kindliche Entwicklung in erster Linie als einen innerpsychischen Prozess betrachtet haben, wie beispielsweise der eingangs zitierte JEAN PIAGET (DEINET & REUTLINGER 2014, S. 12). Obgleich diese Sicht durchaus kritisch rezipiert wurde (DEINET 2013, S. 173), berufen sich Forscher:innen bis heute insbesondere auf LEONTJEWs Aneignungskonzept.

Die zweite, dritte und vierte Aneignungsdimension DEINETs (2014a, o.S.) folgen der Denkschule der Sozialökologie. Es handelt sich bei den Dimensionen zunächst um die **Erweiterung des Handlungsraums**, die die sukzessive Erweiterung des kindlichen Handlungsraums, ausgehend vom Zuhause, beschreibt (DEINET 2014a, o.S.). Weiterhin kann Aneignung als **Veränderung von Situationen** verstanden werden, womit die Betrachtung der Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen gemeint ist, wie die Veränderung des Themas, Umfelds oder Handlungskontextes (ibid.). Zudem kann Aneignung als **Verknüpfung von**

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Räumen verstanden werden, wobei sie sich an der Schnittstelle zwischen klassischen und erweiterten Formen der Aneignung befindet (DEINET 2014a, o.S.). Thematisiert wird von dieser Dimension die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Raumformen wie virtuelle und physische Räume, aber auch die Verknüpfung von virtuellen und realen Räumen, die Verinselung von Kindern, in deren Alltag die Verbindung zwischen Orten fehlt und die Überwindung von Raumwiderständen durch moderne Medien (ibid.).

Als Grundlage der Sozialökologie, deren Denkschule die zweite, dritte und vierte Aneignungsdimension folgen, wird allgemein die in den 1920er-Jahren aufgekommene Chicagoer Schule betrachtet. Zu ihren Begründern zählen ROBERT PARK, WILLIAM THOMAS und ERNEST BURGESS (HENNIG 2012, S. 95, 109). Grundgedanke der sozialökologischen Ansätze ist, dass Aspekte der Tier- und Pflanzenökologie, wie etwa die Anpassung an die natürliche Umwelt, auch auf Menschen übertragbar sind (Löw 2001, S. 49). Dies belegt folgendes Zitat über einen Vertreter der sozialökologischen Kindheitsforschung: „Baacke geht davon aus, dass das Verhältnis Mensch-Umwelt in den Sozialwissenschaften ähnlich an[ge]legt ist wie das Verhältnis Organismus-Außenwelt in der Biologie: So wie die Menschen ihre Umwelt beeinflussen, können sie auch von ihr beeinflusst werden“ (TILLMANN 2014, S. 276). Raum erscheint innerhalb der klassischen sozialökologischen Ansätze, und dies ist auch ein wesentlicher Kritikpunkt, als naturgegeben und Behältern zuzuordnen (Löw 2001, S. 50). Im Kontext der Kindheitsforschung wurden insbesondere in den 1980er-Jahren sozialökologische Ansätze entwickelt und untersucht. Sie gehen davon aus, dass ein Prozess gegenseitiger Anpassung von Kind und Umwelt stattfindet, aus dem sich eine zunehmende Aneignung der Umwelt durch das Kind ergibt (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 15). Dabei wird Umwelt eher verstanden als soziale Umwelt und weniger im physisch-materiellen Sinne. URIE BRONFENBRENNER (1981, S. 20, Hervorhebung im Original) betont, dass „die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie *wahrgenommen* wird, und nicht, wie sie in der »objektiven« Realität sein könnte“.

Auf Vertreter:innen der sozialökologischen Ansätze sind vor allem die Modelle der Aneignung sozialräumlicher Umwelt in konzentrischen Kreisen zurückzuführen, wie sie etwa als Pionierarbeit in den 1930er-Jahren von MARTHA MUCHOW und später in den 1980er-Jahren von BRONFENBRENNER und BAACKE beschrieben wurden. Abbildung 4 zeigt diese einzelnen Erfahrungsräume, die laut BRONFENBRENNER (1981) mit zunehmendem Alter zu einem Gesamt- raum verbunden werden. Sie werden bezeichnet als Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene, später noch ergänzt durch das Chrono-

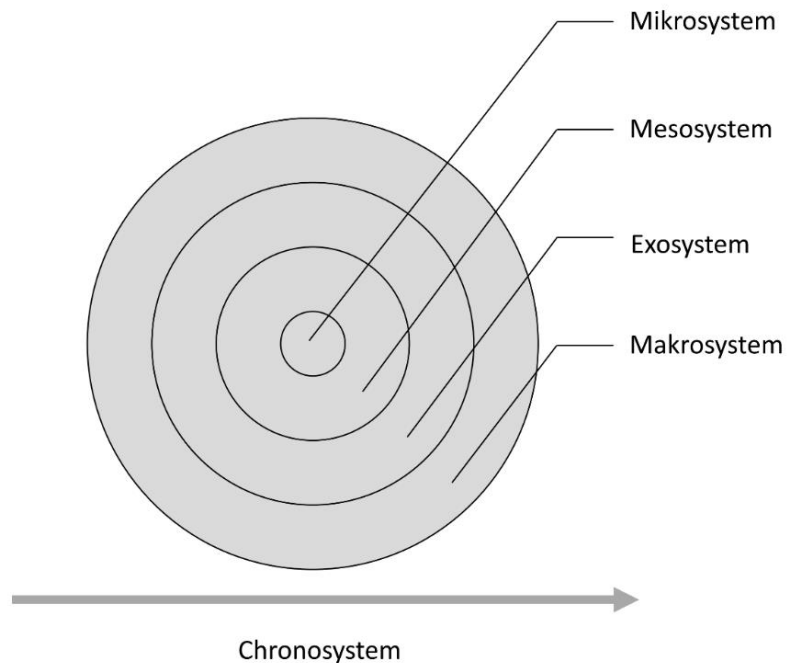


Abbildung 4: Idealtypische Raumanneignung in konzentrischen Kreisen. Quelle: eigener Entwurf nach BRONFENBRENNER 1981

system, das der zeitlichen Beschreibung von Veränderungen oder Entwicklungen dient (TILLMANN 2014, S. 276; GRUNDMANN & KUNZE 2008, S. 179). Dabei definiert BRONFENBRENNER (1981, S. 38) die einzelnen Systeme wie folgt: „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen,

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“. Das Mesosystem hingegen „umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft [...])“ (ibid., S. 41). Damit besteht das Mesosystem aus einer Reihe von Mikrosystemen (BRONFENBRENNER 1981, S. 41). Unter dem Exosystem versteht BRONFENBRENNER (1981, S. 42) „einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“. Zuletzt beschreibt BRONFENBRENNER (1981, S. 42) noch das Makrosystem, dessen Begriff sich „auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-) [bezieht], die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“. Somit konzipiert BRONFENBRENNER die „sozialen Handlungszusammenhänge [...] als flexible und zugleich »organische« Beziehungsökologie“ (GRUNDMANN & KUNZE 2008, S. 173f.).

Darüber hinaus entwickelten die sozialökologischen Ansätze auch allgemeinere Konzepte dazu, wie Kinder zu Raumvorstellungen kommen. So sei etwa BRONFENBRENNER der Meinung, dass die „Entwicklung einer euklidisch geschulten Raumvorstellung nicht nur ein kognitiver Lernprozeß, sondern auch ein Sozialisationsprozeß ist“ (Löw 2001, S. 81). Hieraus wird geschlussfolgert, dass Kinder Raumvorstellungen dadurch erlangen, dass sie sich mit ihren alltäglichen Erfahrungen in Einklang bringen lassen (ibid.). Aus heutiger Sicht muss die Aneignung in konzentrischen Kreisen jedoch hinterfragt werden, was in Abschnitt 3.3.2 unter dem Begriff der „Verinselung“ noch genauer thematisiert wird. Diese stellt eine kontinuierliche Raumerfahrung von Kindern vor dem Hintergrund wie Inseln im Raum liegender, unverbundener Kinderorte infrage. Zudem ist angesichts zunehmender Migration fraglich, inwiefern das Modell Lebenssituationen beschreiben kann, die sich auf mehrere Orte, Länder und Kulturen beziehen (TILLMANN 2010, S. 152). So werden etwa seit der Jahrtausendwende die Konzepte der Multi- und Translokalität verwendet, um zu beschreiben, dass das Leben angesichts gesellschaftlicher, ökonomischer und technischer Veränderungen zunehmend an unterschiedlichen Orten und durch die alltägliche Verbindung unterschiedlicher Orte stattfindet (DIDERO & PFAFFENBACH 2014).

Als fünfte Dimension kann schließlich noch die Aneignung als **Spacing** genannt werden (DEINET 2014a, o.S.). Diese Dimension folgt den neueren raumsoziologischen Ansätzen und damit der dritten Denkschule. Während der Soziologie lange Zeit eine gewisse „Raumvergessenheit“ attestiert wurde, sind seit dem sogenannten *spatial turn* eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die Raum auf unterschiedliche Weise für die Soziologie nutzbar machen. Prominente Vertreterin dieser neueren raumsoziologischen Ansätze ist MARTINA LÖW, die in ihrer „Raumsoziologie“ aus dem Jahr 2001 darlegt, weshalb weder die Fixierung auf einen absolutistischen noch einen euklidischen Raumbegriff den Ansprüchen der Soziologie gerecht werden könne. Löw (2001, S. 177) schlägt stattdessen vor, Raum als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern zu verstehen. Die Konzeption von Raum als Anordnung verweist auf den Prozess des Anordnens, das Handeln sowie auf die im Handeln reproduzierten Strukturen, die Raum in institutionalisierten Formen hervorbringen“. In Anlehnung an Löw (2001, S. 158) bezeichnet *Spacing* „das Erbauen, Bauen oder Positionieren“. Es geht einher mit einer Syntheseleistung, worunter Löw (2001, S. 159) versteht, dass „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse [...] Güter und Menschen zu Räumen“ zusammengefasst werden. Die Dimension des *Spacings* selbst differenziert DEINET (2014a, o.S.) nochmals in verschiedene Arten: Es kann sowohl verstanden werden als Selbstinszenierung des eigenen Körpers oder als eigenständiges Schaffen von Räumen etwa durch die Nutzung von Nischen, Ecken

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

oder Bühnen. Dadurch, dass Räume für verschiedene Menschen unterschiedliche Bedeutungen aufweisen können, kommt Löw (2001, S. 244f.) zu dem Ergebnis, dass „auch im *Spacing* unterschiedliche Orte auf demselben Grund und Boden entstehen“ können. Dabei ist das *Spacing* für Löw (2001, S. 245) abhängig davon, in welchen Räumen sich die jeweiligen Personen ihren Habitus angeeignet haben.

Löw (1997) beschreibt, dass in der Kindheitsforschung lange Zeit der absolute bzw. Containerraum dominiert habe. So werde in den Forschungsarbeiten etwa von PIAGET und INHELDER davon ausgegangen, dass Kinder zunächst ein topologisches Raumverständnis hätten und hieraus ein euklidisches und perspektivisches Raumverständnis erlernten (ibid.). Für Löw (2001, S. 88) stellt sich die Situation jedoch so dar, dass Kinder „heute unter Sozialisationsbedingungen aufwachsen, die einer Vorstellung eines homogenen Behälterraums zumindest teilweise zuwiderlaufen“. Löw (1997) hinterfragt daher das absolutistische Raumverständnis in der älteren Kindheitsforschung und argumentiert, dass Kinder unter heutigen Sozialisationsbedingungen mit unterschiedlichen Raumkonzepten konfrontiert werden. Der Containerraum mag nach wie vor eine Rolle spielen, hinzugekommen sind aber nicht zuletzt durch neue Medien virtuelle Räume, deren Erfahrung sich nach Löw (1997, S. 26) „nur schwer, zumindest nur widersprüchlich, in eine Behälterraumvorstellung integrieren“ lässt. Folglich kommt Löw (1997, S. 26f.) zu dem Ergebnis:

„Konfrontiert man die Erfahrungen in virtuellen Räumen und die widersprüchlichen Erfahrungen mit Raum im kindlichen Alltag mit gesellschaftlichen Tendenzen der Ablösung von einheitlichen Raum- und Zeitkategorien [...], dann muss man annehmen, daß die Gleichzeitigkeit relativistischer und absolutistischer Raumvorstellungen zunehmend zum Alltag wird“.

Auch RÖLL (2013, S. 56f.) geht auf dieses Phänomen ein und bezeichnet den zunehmenden Austausch über das Internet als „vireale“ Kommunikationsform, da sich hier reale Personen über virtuelle Kanäle austauschen. Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangt UNGER (2013, S. 197), wenn er schreibt: „Gerade in der Verbindung verschiedener Zugänge scheint eine vielversprechende Möglichkeit zu liegen, nicht nur die Konstitution von Raum als Lebenswelt, sondern auch die Erschließung von Räumen durch Subjekte in ihrer Bildungsrelevanz zu erfassen“. So plädiert er, in Anlehnung an Diskurse aus der Sozialisierungstheorie, für eine Trias möglicher Beziehungen zwischen Mensch und Raum (ibid., S. 202). Demnach ließe sich unterscheiden zwischen einer funktionalen Sicht, die eine eher einseitige Wirkung von Räumen auf Menschen sieht, einer konstruktivistischen, die Räume als Konstrukt von Menschen betrachtet und einer interaktionistischen Sicht, die zwischen den ersten beiden Perspektiven vermittelt und ein Wechselspiel zwischen Mensch und Raum sieht (UNGER 2013, S. 202). So kommt er zu dem Fazit, „dass Raum ein multidimensionales Phänomen darstellt und daher kaum auf eine Dimension begrenzt werden kann, ohne Entscheidendes auszublenden“ (ibid., S. 212). Tabelle 2 fasst die fünf Aneignungsdimensionen nach DEINET (2014a) und die ihnen zugrundeliegenden Denkschulen nochmals zusammen und gibt Beispiele für die verschiedenen Möglichkeiten der Raumeignung.

Tabelle 2: Aneignungsdimensionen nach ULRICH DEINET. Quelle: eigener Entwurf nach DEINET 2014a, o.S.

Aneignungsdimension	Denkschule	Beispiele
Erweiterung motorischer Fähigkeiten	Entwicklungspsychologie	Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien
Erweiterung des Handlungsraums	Sozialökologie	sukzessive Erweiterung des kindlichen Handlungsraums
Veränderung von Situationen	Sozialökologie	Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen wie Veränderung des Themas, Umfelds oder Handlungskontextes

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Verknüpfung von Räumen	Sozialökologie	Verknüpfung von physisch-materiellen Räumen, aber auch Gleichzeitigkeit und Verknüpfung unterschiedlicher Raumformen
<i>Spacing</i>	neue Raumsoziologie	„Erbauen, Bauen oder Positionieren“, meist einhergehend mit einer Syntheseleistung

DEINET und ICKING (2009, S. 59) sehen schließlich die Beziehung zwischen Spiel und Raum als den „zentrale[n] Zusammenhang für das Aneignungsverhalten von Kindern“. Als Beispiel führen sie das Fahrradfahren an, das nicht nur zur Fortbewegung diene, sondern gleichzeitig auch dem Spiel und der Aneignung (ibid.). Wichtig ist DEINET und ICKING (2009, S. 60) dabei, dass sich die Aneignung von Kindern nicht auf Spielorte beschränkt, sondern auch Räume, die aus der Perspektive von Erwachsenen nicht als Spielräume wahrgenommen werden, durch „phantasievolle Umdeutung durch Kinder“ zu solchen werden. Beeinflusst wird das Aneignungsverhalten im öffentlichen Raum durch vielfältige Faktoren. DEINET und ICKING (2009, S. 68ff.) nennen unter Berücksichtigung der einschlägigen Literatur beispielsweise Geschlecht, Wohnverhältnisse wie etwa das Vorhandensein eines eigenen Zimmers sowie insbesondere bei Jugendlichen familiärer Hintergrund und Cliquenorientierung. CAROLL et al. (2017, S. 213) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass auch die eigenständige Mobilität von Kindern Einfluss auf Aneignung hat: „*When children were allowed to explore and move about independently in their neighborhoods, it was evident they felt »ownership« of familiar places which had meaning for them*“. REUBER (1993, S. 58f.) geht davon aus, dass aus solchen, im Rahmen des „tagtäglichen Auseinandersetzungs- und Aneignungsprozesses entstehenden Erfahrungen, sozialen Kontakte[n] und Emotionen“ eine Ortsbindung resultiere, die sich darin zeige, dass Individuen mit ihren kleinmaßstäbigen Räumen „»verwurzeln«, sich »geborgen und zu Hause« fühlen“. Folglich kann die Frage nach Aneignungsprozessen als erste Annäherung an die Untersuchung von Beheimatungsprozessen dienen.

2.4 Heimat und Beheimatung

In diesem Abschnitt werden nun Heimat und Beheimatung als weitere Forschungsgegenstände der vorliegenden Untersuchung in den Blick genommen. Sowohl die negativen Ausprägungen des Heimatbegriffs, wie der Missbrauch in der Zeit des Nationalsozialismus und die bis heute anhaltende Instrumentalisierung durch rechte und rechtsextreme Gruppen, als auch die Vielschichtigkeit seiner positiven Bedeutungen machen eine Auseinandersetzung mit dem Begriff notwendig. REUBER (1993, S. 3) sieht den Begriff „Heimat“ als „Sammeletikett für den alltagsweltlichen Umgang mit dem Thema »raumbezogene Bindung«“ an. Der Begriff der „Beheimatung“ stellt den Prozess des Entstehens und Aneignens solcher raumbezogener Bindungen in den Fokus und verdeutlicht, dass „Heimat“ nicht als etwas Gegebenes zu betrachten sei, sondern „für die meisten Menschen eine zumeist individuelle Realität ist, die gelebt, erlebt, erlitten, vermisst, gesucht, nicht zuletzt auch: gebildet wird“ (KRONENBERG 2018, S. 14). Folgt man der Argumentation von MITZSCHERLICH (2013, S. 67, in Anlehnung an BLOCH 1985), so ist Heimat ein Konstrukt, das durch menschliche Erfahrung und Aktivität zustande kommt. Sie schreibt: „Erst durch Reflexion und Handeln entsteht Heimat. Sie ist noch nicht da, sie muss erst geschaffen werden und ist damit ein utopischer Zustand: etwas, worin noch niemand war“ (ibid.). REUBER (1993, S. 3) weist darauf hin, dass es sich bei „Heimat“ um ein „semantisches Chamaeleon“ handle und der Begriff mit verschiedenen Inhalten gefüllt werde. Ihm zufolge lassen sich durch die historische Begriffsentwicklung drei Varianten voneinander unterscheiden: zunächst „Heimat als Bodenständigkeit“, zweitens „Heimat als romantisches Ideal einer heimatlosen Industriegesellschaft“ und drittens „Heimat als Konzept für eine lebensweltliche Utopie der sogenannten Postmoderne“ (ibid., S. 3f.). Abbildung 5 fasst diese drei Bedeutungsfacetten zusammen, aus

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

denen sich der Heimatbegriff zusammensetzt, mittlerweile noch ergänzt und überschattet durch seine andauernde Instrumentalisierung durch extreme rechte Gruppierungen.

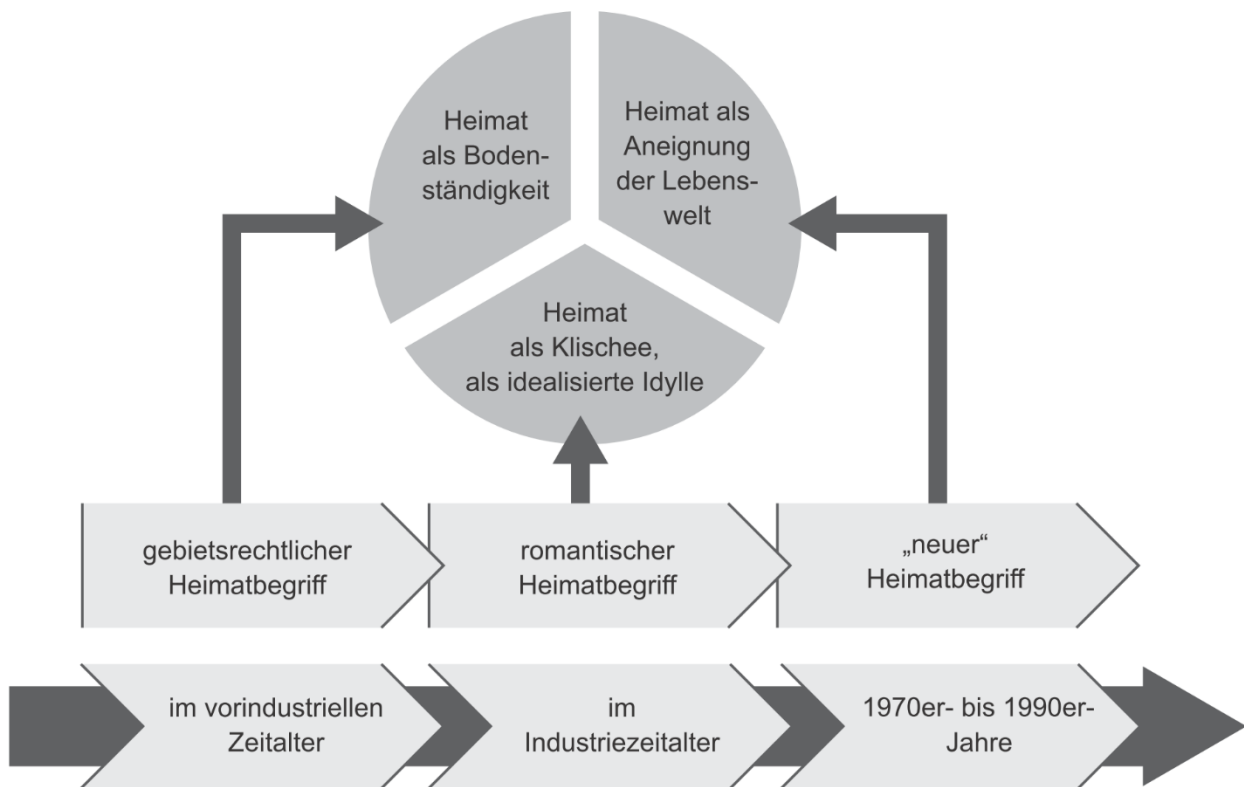


Abbildung 5: Die Bedeutungsfacetten des heutigen Heimatbegriffs – eine Folge seiner historischen Begriffsentwicklung. Quelle: nach REUBER 1993, S. 5; angepasst und nachgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Paul Reuber; Umsetzung durch Irene Johannsen und Martin Gref

Nach WEICHART (2019, S. 63) ist „Heimat“ zudem ein „Konzept der Alltags- und Lebenswelt, das inhaltlich jene überaus komplexen Relationen und Interaktionszusammenhänge anspricht, die man in den Sozialwissenschaften als »raumbezogene Identität« bezeichnet“ und somit ein individuelles Konstrukt. Dabei werden zunehmend flexiblere und individuellere Erfahrungen anerkannt und Identitäten als veränderlich angesehen. CHRISTENSEN et al. (2000, S. 141) schreiben in Bezug darauf: „[...] identities are achieved, negotiated, experimented with and challenged“. Sie kommen zwar zu dem Ergebnis, dass der physisch-materielle Raum nach wie vor eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Zugehörigkeit und Identität spiele, konstatieren aber gleichzeitig, dass beides immer wieder neu ausgehandelt werde (ibid., S. 153). CHRISTENSEN et al. (2000, S. 141) sind daher auch der Meinung, dass Identitäten nicht nur auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur oder dem Leben innerhalb einer bestimmten Umgebung zurückzuführen seien; vielmehr spielen noch andere und weitere Faktoren eine Rolle, wie etwa soziale Beziehungen oder die Zeit, sowohl in Form von verfügbarer und gemeinsam mit anderen als auch allein verbrachter Zeit, und Zeit in Bezug auf das Lebensalter.

Hinter „Heimat“ stehen darüber hinaus sehr unterschiedliche Konzepte und Assoziationen. WESTPHAL und HOFFMANN (2007, S. 7) gehen davon aus, dass „Räume und ihre Orte [...] sozial, kulturell und sinnlich-symbolisch“ vermittelt werden. Schließt man die Räume in ihrer physisch-materiellen Ausprägung mit ein, ergibt sich eine räumliche, eine soziale, eine kulturelle und eine sinnlich-symbolische Komponente, die Heimat annehmen kann. Diese Komponenten werden im Folgenden betrachtet, da die eigene Empirie hieran angelehnt wird: Eine **räumliche Komponente** besitzt „Heimat“, wenn damit ein konkreter, physisch-materieller Raumausschnitt gemeint ist. Gerade für Kinder spielt diese räumliche Komponente eine wichtige Rolle, wenn sie in Form vertrauter Orte dazu beiträgt, dass sie sich sicher und zugehörig fühlen (JACK 2015, S. 419). FORSTER (1997, S. 181) geht davon aus, dass „die Lebensumfelder, die dem Menschen

physisch am nächsten sind“, dabei in besonderer Weise zu einer Identifikation führen und angeeignet werden, und auch MENZL (2020, S. 252) konstatiert wie in Abschnitt 2.2 bereits beschrieben, dass sich „intensivere Formen der Ortsbindung“ vornehmlich auf Quartiersebene realisieren. Studien legen ebenfalls nahe, dass die meisten Menschen sich eher mit kleineren Raumeinheiten wie ihrem Wohnort oder ihrer Gemeinde verbunden fühlen als mit größeren Einheiten wie Nationalstaaten oder Kontinenten. So kommt etwa die ALLBUS-Studie aus dem Jahr 2008 zu dem Ergebnis, dass gut 28 % der Befragten sich mit ihrer Gemeinde stark verbunden fühlen, knapp 25 % mit ihrem Bundesland und dessen Bürger:innen, gut 19 % mit Deutschland als Ganzem und nur gut 6 % mit der EU und ihren Bürger:innen (GESIS 2009, S. 317ff.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine ALLENSBACH-Umfrage aus dem Jahr 2018: Auf eine offenen gestellte Frage nannten 22 % der Befragten ihren Geburtsort bzw. die Region, in der sie aufgewachsen sind, und 33 % ihren Wohnort; 17 % nannten verschiedene Regionen in Deutschland, ohne dies weiter zu erläutern, und nur 7 % der Befragten gaben ganz Deutschland als ihre Heimat an (IFD ALLENSBACH 2018, S. 5).

Im Kontext der räumlichen Komponente von Heimat ist strittig, ob „Heimat“ das Gleiche ist wie „Zuhause“. WEICHHART (2019, S. 54) vertritt beispielsweise die Auffassung, dass Heimat sowohl der Herkunftsort als auch der aktuelle Wohnort sein könne. Auch HÜLZ und SONDERMANN (2019, S. 81) sehen Heimat recht pragmatisch: „Heimat kann der Ort sein, an dem wir uns gerade jetzt wohlfühlen, wo wir Freunde haben, wo wir geliebt werden, wo wir hingehören“. Diese Definition erinnert an den lateinischen Ausspruch „*ubi bene ibi patria*“: Da wo es jemandem gut geht, ist seine Heimat. Möglich ist jedoch auch die gegenteilige Auffassung, bei der unterschieden wird zwischen dem Ort, an dem jemand derzeit lebt und sich auch durchaus wohlfühlen kann, und dem Ort, an dem jemand seine Wurzeln und seine Heimat hat (HELLER & NARR 2011, S. 12). SCHARNOWSKI (2019, S. 91) beschreibt, dass bis ins 19. Jahrhundert Heimat tendenziell mit dem Geburts- oder Wohnort gleichgesetzt wurde, in der Weimarer Republik aber eine Modernisierung des Begriffs aufkam. Heimat konnte nach dieser Vorstellung durch Wissensaneignung und emotionale Beziehungen zu einem Ort geschaffen werden und demnach auch fernab des Geburtsorts entstehen (ibid.). Das ALLENSBACH-INSTITUT überließ hingegen in seiner aktuellen Studie den Befragten die Entscheidung, ob Heimat der Geburts- oder der aktuelle Wohnort sei und kam zu einem relativ ausgeglichenen Ergebnis: 44 % der Befragten empfinden den Ort, an dem sie aufgewachsen sind, als Heimat, 38 % ihren aktuellen Wohnort (IFD ALLENSBACH 2018, S. 6), wobei es durchaus möglich ist, dass hierbei Überschneidungen bestehen.

„Heimat“ hat weiterhin eine **soziale Komponente**, wenn damit das gesellschaftliche Umfeld gemeint ist. Unterschieden werden kann in Anlehnung an GRANOVETTER (1973) zwischen sogenannten „*strong ties*“, die mit der Familie oder engen Freund:innen bestehen, und sogenannten „*weak ties*“, mit denen lockere oder flüchtige Bekanntschaften beschrieben werden. Für ein Gefühl von Zugehörigkeit sind beide Kategorien wichtig, wobei an dieser Stelle die außerfamilialen Beziehungen betrachtet werden (Familien- und Verwandtschaftsräume siehe Abschnitt 3.2.1). Beispielsweise „der Bäcker nebenan oder der Friseur, zu dem man geht“, können laut RENATE ZÖLLER zu dieser sozialen Komponente von Heimat zählen (zitiert in KRONENBERG 2018, S. 26), und auch die Kirchengemeinde oder Dorfgemeinschaft können eine Form davon darstellen (KLOSE 2013a, S. 11). Ebenso kann (gemeinsames) ehrenamtliches Engagement, beispielsweise in Vereinen, die Bindung an einen Ort oder eine Region verstärken (KRONENBERG 2018, S. 55). Ein Heimatgefühl kann demnach durch die dort stattfindenden sozialen Kontakte und die Verankerung in einer lokalen Gemeinschaft entstehen. So vertritt WEICHHART (2019, S. 54) die Meinung, dass Heimat ein „zentrales Medium für die Ausbildung sozialer Identitäten“ sei. Insbesondere für Kinder scheint diese soziale Komponente von Heimat eine wichtige Rolle zu spielen. So kommt etwa BOURKE (2017, S. 99) in einer irischen

Studie zu dem Ergebnis, dass die Präsenz bekannter und freundlicher Erwachsener für Kinder auf ihren Streifzügen durch ihre Nachbarschaft besonders wichtig sei und ein Vertrautheits- und Zugehörigkeitsgefühl bewirke. Sie schreibt dazu: „*The social encounters with people who they are familiar with creates a strong sense of belonging and community among the children as they walk through the public domain and helps engender a sense of place within the city*“ (ibid., S. 100). Laut JACK (2015, S. 420) müssen Kinder sich in ihrer Nachbarschaft in angemessenem Umfang frei bewegen können, um mit den Menschen die dort leben, „*weak ties*“ zu entwickeln und ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit zu bekommen. MALONE und RUDNER (2017, S. 366) betonen, dass Kinder dies eher dürfen, wenn die Eltern sich darauf verlassen können, dass es dort weitere Erwachsene gibt, die ein Auge auf die Kinder haben und ihnen falls nötig helfen können.

Heimat kann darüber hinaus eine **kulturelle Komponente** besitzen, wenn sich der Begriff in einem metaphorischen Sinne auf Kultur, Sprache oder Weltanschauung bezieht (WEICHHART 2019, S. 54). PIEPMEIER (1990, S. 106) stellt fest: „Die Besonderheiten der Sprache der Nahwelt, zum Beispiel ein Dialekt, sind wichtig für das Bewußtsein und das Erkennen von Heimat“. Darüber hinaus kann die jeweilige Mentalität, die die Menschen in einer Region haben, eine Rolle spielen (ZÖLLER, zitiert in KRONENBERG 2018, S. 26). BÖHMER (2012, S. 34) schreibt, Heimat sei dort „wo wir verstehen, was die Menschen um uns denken und fühlen. Wo wir selbst verstanden werden, ist dort, wo wir uns zu Hause fühlen“. In Betracht kommen aber auch Bräuche oder Traditionen, Trachten oder Volksfeste, die eine Identität schaffen können (BR 2015, S. 7). Wird der Begriff der „Kultur“ weit gefasst, können auch Objekte zur Heimat zählen oder identitätsstiftend sein. WILSON (2018) beschreibt beispielsweise, wie insbesondere für Kinder und Jugendliche, die sich in ihrer aktuellen Wohnsituation nicht zuhause oder zugehörig fühlen, „Andenken“ an Familienmitglieder, frühere Pflegefamilien oder Sozialarbeiter zu einem Stück Zuhause werden. Darüber hinaus können elektronische Geräte dazu beitragen, für das Zugehörigkeitsgefühl wichtige Kontakte zu pflegen, bedeutsame Medien wie Fotos bei sich zu haben oder Musik hören zu können (ibid., S. 467ff.). Während die räumliche und soziale Komponente von Heimat leicht zusammenfallen können, besteht bei der kulturellen Komponente eher die Möglichkeit, dass diese mit der räumlichen Komponente auseinanderfällt, Menschen sich kulturell also nicht dem aktuellen Lebens- oder Sozialraum zugehörig fühlen.

Zudem besitzt Heimat eine **sinnlich-symbolische Komponente** in der Hinsicht, dass sie bei Menschen die verschiedensten Sinne anspricht und (meist positive) Emotionen hervorruft. Während manch einer bestimmte Bilder vor Augen hat, verbindet ein anderer bestimmte Geräusche mit seiner Heimat und ein Dritter bestimmte Gerüche (KRONENBERG 2018, S. 14) oder ein Weiterer sogar den Geschmack bestimmter Gerichte (MCALLISTER 2012, S. 148). Der Begriff bzw. die Vorstellung, die Menschen von Heimat haben, ist dementsprechend mit vielschichtigen Gefühlen verbunden. REUBER (1993, S. 57) konstatiert, dass aus „Vertrautheit, Verhaltenssicherheit und in der Regel auch sozialer Integration“ eine vergleichsweise positive emotionale Bewertung und lokale Ortsbindung hervorgehen würden, und auch KLOSE (2013a, S. 11) beschreibt Heimat als einen „Ort der Vertrautheit, wo man versteht und verstanden wird. Hier fühlt man sich geborgen und sicher, angenommen und zu Hause“. Inwiefern eine solche sinnliche Verbindung zu räumlichen, sozialen oder kulturellen Gegebenheiten ausgebildet wird, ist allerdings individuell unterschiedlich und neben der jeweiligen Bindungskompetenz der Individuen auch von „psychischen Determinanten“ wie Introvertiertheit oder Extrovertiertheit abhängig (REUBER 1993, S. 14), was in dieser geographischen Untersuchung nicht näher betrachtet werden kann. In Bezug auf die sinnlich-symbolische Komponente von Heimat ist zu betonen, dass Wahrnehmungen von Orten stets veränderlich und von den verschiedensten Faktoren abhängig sind. So beschreiben EGLI et al. (2019, S. 426) beispielsweise, dass Kin-

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

der Orte zu den Zeiten negativ wahrnehmen können, zu denen ihre Spielgefähr:innen nicht dort anzutreffen sind. Umgekehrt ist anzunehmen, dass ein und derselbe Ort von den gleichen Kindern als positiv empfunden werden kann, wenn sie dort gemeinsam spielen.

In Bezug auf die sinnliche Komponente wird diskutiert, ob es sich bei Heimat überhaupt um einen physischen Ort handeln muss oder nicht sogar hauptsächlich um ein individuelles Gefühl handeln kann. LAMMERT (2018, S. 5) beschreibt beispielsweise: „Heimat wird nicht in erster Linie als ein geographischer Ort, sondern als ein imaginärer Ort empfunden, an dem sich Nostalgie und Utopie begegnen“. DUNCAN und LAMBERT (2004, S. 388) betonen, dass sich der Heimatbegriff über mehrere Generationen erstrecken kann und daher Nachfahren von Migrant:innen Orte als Heimat empfinden können, in die sie noch nie einen Fuß gesetzt haben. Gefolgt wird in der vorliegenden Untersuchung jedoch einem Verständnis von Heimat, das die verschiedenen Komponenten von Heimat verbindet und den Begriff nicht auf eine einzelne Komponente verengt. SCHARNOWSKI (2019, S. 172) beispielsweise warnt davor, den Heimatbegriff allein auf seinen imaginären Charakter zu reduzieren. Sie ist der Ansicht, dass die Wahrnehmung von Orten als Heimat mit „diversen materiellen und immateriellen Faktoren zu tun [hat], die den Ort zugänglich, angenehm, schön, einladend, sicher, freundlich oder im Gegenteil abweisend, abstoßend, unsicher, unzugänglich, verwirrend oder exklusiv machen“ (ibid., S. 220). Gleichzeitig widerspricht sie einem postmodernen Verständnis, wonach Orte „bloße sozial oder diskursiv erzeugte »Konstrukte« oder Knotenpunkte in einem globalen Netz sozialer Beziehungen, Ideen und Einflüsse“ seien (SCHARNOWSKI 2019, S. 219). Sie begründet dies mit dem Bestehen von Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Erinnerungen und Emotionen auf der einen Seite und natürlicher und gebauter Umwelt, Ereignissen und Objekten, die „die Gestalt und den Charakter von Orten“ prägen, auf der anderen Seite (ibid.). Tabelle 3 fasst die beschriebenen und diskutierten vier Komponenten von Heimat nochmals zusammen und gibt Beispiele für die verschiedenen Ausprägungen.

Tabelle 3: Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf nach WESTPHAL & HOFFMANN 2007, S. 7; FORSTER 1997, S. 181; JACK 2015, S. 429f.; BOURKE 2017, S. 99f.; WEICHART 2019, S. 54; WILSON 2018, S. 467ff.; REUBER 1993, S. 14, S. 57

Komponenten von Heimat	Beispiele
Räumliche Komponente	Konkrete Orte der physisch-materiellen Welt
Soziale Komponente	Soziales Umfeld, sowohl enge Verwandte und Freund:innen als auch flüchtige Bekanntschaften
Kulturelle Komponente	Kultur, Sprache, Mentalität, Bräuche, ...
Sinnliche Komponente	Emotionale Verbundenheit, Sinneswahrnehmungen, ...

Problematisch an der Einteilung in die vier Dimensionen **räumlich**, **sozial**, **kulturell** und **sinnlich** ist, dass damit eine Trennschärfe suggeriert wird, die in der Praxis so nicht existiert. Insbesondere die letztgenannte sinnliche Komponente überlagert sich in vielfältiger Hinsicht mit den drei anderen. Gleichzeitig entstehen zwischen räumlicher und sozialer Ebene diverse Verknüpfungen, weil sich in der menschlichen Wahrnehmung Orte und Personen zu einer Synthese verbinden: Löw (2001, S. 199) betont, dass in der menschlichen Wahrnehmung soziale Güter und Personen mit Orten verschmelzen, sodass Objekte und Menschen gemeinsam mit den damit assoziierten Orten im Gedächtnis bleiben. Deutlich wird das am Beispiel eines Hauses im Stadtquartier: „Weder in der Wahrnehmung noch in der Erinnerung unterscheidet man zwischen dem Ort, an dem das Haus steht, und dem Haus als soziales Gut. Und doch sind es zwei verschiedene Aspekte eines Kontextes, das Haus könnte schließlich auch an einem anderen Ort gebaut sein“ (Löw 2001, S. 199). Sie beschreibt weiter: „An diesen Ort kann man sich erinnern, ohne die einzelnen Aspekte der Raumkonstruktion voneinander zu trennen“ (Löw 2001, S. 200). Analog dazu schreiben PUNCH

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

und VANDERBECK (2018, S. 22) in Bezug auf das Zuhause: „[...] *home is neither simply a place nor a feeling but rather a dialogue between space and emotion*“.

Fraglich ist schließlich, ob alle Menschen eine Heimat besitzen und ob es möglich ist, mehrere „Heimaten“ zu haben. MITZSCHERLICH (2013, S. 47) schreibt dazu: „Heimat ist in der deutschen Sprache ein Einzahlwort. Es ist nicht vorgesehen, das[s] man mehr als eine Heimat hat, vielleicht sehr verschiedene, vielleicht gar keine, vielleicht keinen Ort“. CREMER und KLEIN (1990, S. 37) sprechen hingegen von einer „Pluralität von Heimaten“, die sich „in alltäglichen Handlungszusammenhängen immer wieder durchaus spannungsreich und als kultureller, sozialer und politischer Aneignungsprozeß“ erneuern würden. Auch REUBER (1993, S. 60) impliziert durch die Verwendung des Begriffs „Kindheimat“ in Abgrenzung zu weiteren Ortsbindungen, dass es potenziell mehrere „Heimaten“ geben kann. Während WEICHHART (2019, S. 63) in Heimat – allerdings verstanden als Herkunfts- oder Wohnort – eine „Grundtatsache menschlicher Existenz“ sieht, kommen andere Autor:innen zu dem Ergebnis, dass es durchaus Lebensumstände und Biographien geben könne, die Menschen daran hindern, ein Heimatgefühl für einen Ort oder ein soziales Gefüge zu entwickeln (vgl. ZÖLLER 2016, S. 135ff.) Ebenso wird argumentiert, dass Menschen aufgrund von Migrationserfahrungen mehrere „Heimaten“ besitzen können, sich unterschiedlichen Orten zugleich verbunden oder zwischen diesen zerrissen fühlen (KRONENBERG 2018, S. 56f.). MAS GIRALT (2016, S. 105) spricht von „*multiply scaled and simultaneous senses of identity and belonging*“, die etwa Migrant:innen und Angehörige ethnischer Minderheiten in Bezug zueinander setzen müssen. HIMMELBACH (2013, S. 27) betont in diesem Zusammenhang, dass der „Radius“, innerhalb dessen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen, ausgesprochen unterschiedlich sein kann. So können beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund über weit verzweigte transnationale Netzwerke verfügen, statt allein an ihrem derzeitigen Wohnort verwurzelt zu sein. Durch moderne Kommunikationstechnologien und Transportmittel ist es Kindern möglich, alltägliche Beziehungen beispielsweise zu entfernt lebenden Verwandten zu pflegen (MAS GIRALT 2016, S. 114).

Heimat gewinnt häufig erst retrospektiv an Bedeutung, wenn der Prozess der Beheimatung entweder schon fortgeschritten ist oder Menschen durch mehrfache Ortswechsel klar wird, wo eigentlich ihre Heimat liegt oder dass ihnen so etwas wie eine Heimat fehlt. So beschreibt beispielsweise KLOSE (2013b, S. 40): „Jemand, der Heimat hat, reflektiert sie nicht. Erst für denjenigen, der sie verloren hat, gewinnt sie an Bedeutung. Dann wird bewusst, wie sehr man sie benötigt“. Die Journalistin ZÖLLER hat festgestellt, dass die meisten Menschen, mit denen sie über ihre Heimat gesprochen hat, diese an dem Ort festmachen, an dem sie ihre Kindheit verbracht und sich geborgen gefühlt haben (zitiert in KRONENBERG 2018, S. 26). Auch NEES (2013) sieht eine besondere Verbindung zwischen Kindheit und Heimat: Er betrachtet sowohl die Lebensphase Kindheit als auch den Raum Heimat als Abschnitte, die Menschen im Laufe ihres Lebens im Falle der Kindheit definitiv, im Fall der Heimat teilweise verlassen, durch die sie jedoch weiterhin geprägt werden. Er schreibt dazu: „[...] so, wie jemand seine Heimat verlassen kann und sie trotzdem weiterhin bei sich hat, so trägt jeder als Jugendlicher, als Erwachsener, als Senior und als Greis seine Kindheit mit sich“ (ibid., S. 305). Eine ALLENSBACH-Umfrage ergab, dass 22 % der Befragten als Assoziation zum Begriff „Heimat“ ihren Geburtsort bzw. ihre Herkunftsregion nennen und immerhin 14 % ihre Kindheit und Jugend (IFD ALLENSBACH 2018, S. 12). Werden umgekehrt Begriffe vorgelesen und die Befragten müssen nur angeben, ob sie diese mit Heimat in Verbindung bringen, so steht Kindheit mit 87 % an erster Stelle der Nennungen, gleichauf mit Familie und noch vor Freund:innen (84 %), während konkrete Orte an dieser Stelle gar nicht vorgeschlagen wurden (ibid., S. 18). Erwachsene konstruieren also häufig die Orte als Heimat, an denen sie geboren wurden und aufgewachsen sind, an denen sie ihre Kindheit verbracht und prägende Erfahrungen gemacht haben.

Hinführung zum Thema und Begriffsklärung

Angesichts dessen ist in Bezug auf die vorliegende Untersuchung fraglich, inwiefern Kinder überhaupt schon eine Vorstellung von Heimat entwickelt haben, vor allem, wenn sie vielleicht noch nie in ihrem Leben umgezogen sind und in ihrem Beheimatungsprozess noch relativ am Anfang stehen: KLOSE (2013a, S. 11f.) geht davon aus, dass die Kindheit nur einen Teil von Heimat darstellt und Heimat immer neu aktiv gestaltet und angeeignet werden muss:

„Das, was dann Heimat ausmacht, setzt sich aus verschiedenen zeitlichen und räumlichen Schichten zusammen: aus der Schicht der Kindheit und des Kindergartenalters mit ihren dominant elterlichen Bezügen; der Schicht der Schul- und Ausbildungszeit mit den Lehranstalten und ihren prägenden Autoritäten; der Schicht des Berufseinstiegs mit der ersten Wohnung und dem Lebenspartner usw. Schicht für Schicht erarbeitet sich der Mensch im Laufe seines Lebens seine Umwelt. Bei allen Entwicklungsstufen, die er erreicht, bleibt die vorhergehende Stufe als Sicherheitsverhalten in ihm zurück und jede Schicht ist durch spezifische Orts-, Zeit- und Sozialbezüge gekennzeichnet“.

Folglich kann „Heimat“ theoretisch erst am Ende eines menschlichen Lebens als vollständig erachtet und in all ihren Schichten erforscht und erfragt werden. Nichtsdestotrotz erscheint es interessant, wie Kinder am Ende der Grundschulzeit über die ersten „Heimatschichten“ denken und welche Vorstellungen von Heimat sie bereits entwickelt haben, zumal vor dem Hintergrund, dass in bisherigen Untersuchungen meist Erwachsene im Fokus des Interesses standen, obwohl die Kindheit als besonders prägend für die Beheimatung gilt.

Wesentliche bisherige Erkenntnisse in Bezug auf kindliche Heimatvorstellungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: ZÖLLER ist der Auffassung, dass Kinder Heimat in erster Linie als Geborgenheit erfahren, die insbesondere ihr familiäres Umfeld für sie schafft (zitiert in KRONENBERG 2018, S. 27). Sie nehmen dies „frei und unschuldig und tatsächlich unreflektiert, im positiven Sinne“ wahr, wohingegen Erwachsene sehr genau reflektieren, was für sie Heimat ausmacht und wo ihre Heimat schließlich liegt (ZÖLLER, zitiert in KRONENBERG 2018, S. 27). VON KROCKOW (1990, S. 56) konstatiert ebenfalls: „Heimat, so scheint es, bezeichnet einen unverwechselbaren Erfahrungsraum der Vertrautheit, der dem Kinde, dem noch jungen Menschen unmerklich zuwächst“. DE VISSCHER und BOUVERNE-DE BIE (2008, S. 471) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Kinder wichtige Orte in ihrer Nachbarschaft eher daran festmachen, wen sie dort treffen oder wer dort lebt und weniger anhand der physischen Gegebenheiten, die an diesen Orten herrschen. Dabei beschränkten sich die Beschreibungen keineswegs nur auf Freund:innen, sondern die Vielzahl der Begegnungen, auch mit jüngeren Kindern oder Erwachsenen scheint die Wahrnehmung der Nachbarschaft zu prägen (ibid.), was die bereits beschriebene Bedeutung der „*weak ties*“ stützt.

Wie die Ausführungen deutlich gemacht haben, gibt es keine allgemeingültige Definition von Heimat. Laut KRONENBERG (2018, S. 14) wäre das auch gar nicht sinnvoll: „Eine feststehende Bestimmung würde dem Begriff auf Grund seiner Vieldimensionalität und Widersprüchlichkeit kaum umfassend gerecht werden können“. Vielmehr erachtet er es als sinnvoll, Heimat in Abhängigkeit von Fachdisziplin und Fragestellung zu definieren (ibid.). In Anlehnung an KRONENBERG (2018) wird in der vorliegenden Untersuchung neben dem Begriff der „Heimat“ auch der Begriff der „Beheimatung“ verwendet, wenn stärker auf den Prozess des Entstehens und Sich-Aneignens von Heimat als auf einen physischen oder imaginären Ort abgestellt werden soll. Diese Herangehensweise bietet aus Sicht der Verfasserin zwei Vorteile: Zum einen setzt sich Beheimatung bewusst vom Begriff der Heimat mit all seinen positiven, aber auch negativen Assoziationen ab, zum anderen wird die Prozesshaftigkeit besser der Tatsache gerecht, dass es sich bei Heimat um ein veränderliches Konstrukt handelt und Kinder mutmaßlich erst am Anfang ihres Beheimatungsprozesses stehen und ihren ersten „Heimatschichten“ (vgl. KLOSE 2013a, S. 11f.) noch weitere folgen werden.

3 Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

In diesem Kapitel wird nach der vorangegangenen Hinführung zum Thema und Begriffsklärung die theoretische Grundlage für den späteren empirischen Teil der Untersuchung (Kapitel 6.2 bis Kapitel 8) dargestellt. Dabei wird in Abschnitt 3.1 zuerst auf die Entwicklung und den Forschungsstand der Geographien von Kindern und Kindheit eingegangen, um die Prämissen zu klären, die dieser Disziplin zugrunde liegen. Für die theoretische Fundierung dieser Untersuchung erweisen sich zudem zwei unterschiedliche Diskurse um Kinder und Kindheit als besonders ertragreich. Es handelt sich zum einen um unterschiedliche „klassische“ Kinder- und Kindheitsräume, die nicht nur von der Geographie, sondern auch von den Erziehungswissenschaften, der Soziologie und der Psychologie im Rahmen der Sozialisationsforschung betrachtet werden. In Abschnitt 3.2 werden zunächst die Familien- und Verwandtschaftsräume betrachtet (Abschnitt 3.2.1), anschließend Schulen und andere Bildungseinrichtungen diskutiert (Abschnitt 3.2.2), danach Straßen und weitere öffentliche Räume beleuchtet (Abschnitt 3.2.3), weiterhin Spielräume und -gefährten in den Blick genommen (Abschnitt 3.2.4) sowie abschließend Medien- und Konsumräume betrachtet (Abschnitt 3.2.5). In Abschnitt 3.3 wird zum anderen der Diskurs um die sogenannte Modernisierung von Kindheit thematisiert, die in den 1950er-Jahren begonnen hat und bis heute andauert. Hierbei werden die Aspekte der Verhäuslichung (Abschnitt 3.3.1), Verinselung (Abschnitt 3.3.2), Institutionalisierung (Abschnitt 3.3.3), Individualisierung (Abschnitt 3.3.4) und Verrechtlichung (Abschnitt 3.3.5) diskutiert.

3.1 Geographien der Kinder und Kindheit

Das Aufkommen der Geographien von Kindern und Kindheit sowie der aktuelle Forschungsstand dieser Subdisziplin lassen sich nur im Kontext anderer Fachdisziplinen betrachten, insbesondere der Psychologie und der Soziologie, die bereits früher Kinder und Kindheit als Gegenstand ihrer Untersuchungen aufgegriffen haben. Da die Entwicklung aufgrund der verschiedenen Fachdisziplinen und einem *time lag* von einigen Jahren zwischen englisch- und deutschsprachigen Diskursen relativ komplex ist, wird im Folgenden eine chronologische Darstellungsweise gewählt und, soweit für das Verständnis relevant, darauf hingewiesen, innerhalb welches Diskurses die Entwicklungen stattgefunden haben. Dabei wird zunächst auf die Anfänge der Forschung mit Kindern eingegangen, und es werden wichtige Entwicklungen der Nachbardisziplinen dargestellt, bevor die Entstehung der Geographien der Kinder und Kindheit sowie der aktuelle Forschungsstand der Geographie skizziert werden.

Pionierarbeiten, die heute dem Forschungsfeld der Kinder- und Kindheitsgeographie zugerechnet und nach wie vor rezipiert werden, können in die 1930er-Jahre zurückdatiert werden. Allerdings wurden die damaligen Forschungen wie beschrieben nicht unter dem Diskurs der erst ab den 1970er-Jahren aufkommenen geographischen Kindheitsforschung durchgeführt und zählen damit zu den in Kapitel 1 bereits erwähnten Arbeiten, die erst rückblickend in diesen eingeordnet wurden. Besonders hervorzuheben ist hierbei die deutsche Psychologin MARTHA MUCHOW, die als eine der ersten versuchte, die Perspektive der von ihr beforschten Kinder einzunehmen und ihnen zugutezuhalten, dass diese selbst an der Produktion von Raum beteiligt sind. Dies wird daran deutlich, dass sie den Fokus ihrer Hamburger Untersuchung nicht nur auf den Raum legt, „in dem das Großstadtkind lebt“ und „den das Kinde erlebt“, sondern auch „den das Kind lebt“ und somit eine eigentätige Produktion von Raum durch die Kinder anerkennt (MUCHOW & MUCHOW 1998 [1935], S. 72, Hervorhebung im Original). Diese Unterteilung war nicht nur für die damalige Zeit bahnbrechend, sondern ist laut MEY (2013b) auch für heutige Fragen der Raumeignung anregend und anschlussfähig.

Die geographische Beschäftigung mit Kindern und Kindheit wurde vor allem durch die Entwicklungen in der Soziologie seit den 1970er-Jahren beeinflusst, sodass diese im Folgenden etwas ausführlicher beschrieben werden. In diese Zeit datieren die Anfänge der sogenannten neuen Kindheitssoziologie, zunächst im englischsprachigen Diskurs. Die sich ausbildende Subdisziplin wurde mit rasch wechselnden Bezeichnungen belegt, die darauf hinweisen, dass sich die Inhalte und Zugänge innerhalb kurzer Zeit immer wieder leicht verschoben haben (vgl. HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 6). In dieser Anfangszeit existierten noch verhältnismäßig wenige Arbeiten zu diesen Themen. So kritisieren etwa HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 5) noch mit Blick auf die 1980er- und 1990er-Jahre die weitgehende Ausblendung von Kindern in Forschungsfeldern wie der Familiensoziologie. Sie stellen die These auf, „*children tended to be seen as human becomings rather than human beings*“, was sich auch in der fehlenden Wertschätzung entsprechender Forschung niedergeschlagen habe (ibid.). Auch im deutschsprachigen Raum ist die neuere soziologische Kindheitsforschung erst ab den 1970er-Jahren aufgekommen. In der Folge hat sich diese dann allerdings zunehmend ausdifferenziert, was Theorien und Themen anbelangt, und ihre Methodik verfeinert (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 7). Die Theoriestränge, die seitdem bearbeitet werden, lassen sich unterscheiden in sozialisationstheoretische, entwicklungspsychologische, sozialökologische, gesellschaftstheoretische und Biographie-theoretische Zugänge (ibid.). Diese Ausdifferenzierung zeigt anschaulich das zunehmende Interesse an Kindern und Kindheit.

Ab den 1980er-Jahren hielten allmählich zwei Paradigmenwechsel Einzug, die sowohl die soziologische als auch die gerade aufkommende geographische Forschung entscheidend prägten und bis heute leitend für die Forschung mit Kindern sind. Diese neue Perspektive zeichnet sich einerseits dadurch aus, dass Kinder als kompetente und handlungsfähige Akteure betrachtet werden und ihnen zugestanden wird, dass sie ihre eigenen Lebenswelten beeinflussen, und andererseits dadurch, dass Kindheit als soziale Konstruktion verstanden wird, wie ARIÈS bereits in den 1960er-Jahren propagiert hatte. Hinzu kamen zwei weitere konzeptionelle Neuerungen, zum einen die Sozialökologie, die auch als Weiterentwicklung der ökologischen Psychologie MUCHOWS verstanden werden kann, und zum anderen das Konzept der generationalen Ordnung, das ebenfalls bis heute in der Forschung genutzt wird. Die beiden Paradigmenwechsel sowie die konzeptionellen Annahmen, auf denen sie beruhen, werden im Folgenden kurz erläutert, bevor auf die Entwicklungen innerhalb der Geographie eingegangen wird.

Der erste Paradigmenwechsel, die Anerkennung kindlicher *Agency* bzw. von Kindern als kompetenten Akteuren, die Einfluss auf ihr eigenes Leben nehmen, steht in einem deutlichen Widerspruch zu der vorherigen Wahrnehmung von Kindern als unfertigen Wesen bzw. „*human becomings*“ (HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 5), die nur auf ihre zukünftige Entwicklung hin zu betrachten sind. Diese Schwerpunktsetzung impliziert, dass Kindheit nur eine Vorstufe zum Erwachsensein darstelle, während das Erwachsenenalter als eigenständige Lebensphase betrachtet wird (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 14). ZEIHNER (1996, S. 796) hält dieses frühere Verständnis von Kindheit zumindest insofern für nachvollziehbar, als in modernen Industriegesellschaften „der Weg vom völlig schutzlosen, pflegebedürftigen und unwissenden Neugeborenen zum handlungsfähigen Erwachsenen sehr weit“ sei. WILK (1994, S. 12) kritisiert hingegen den Fokus auf die Unvollkommenheit und Entwicklungsbedürftigkeit von Kindern deutlich:

„Dabei steht eigentlich nicht das Kind im Mittelpunkt des Interesses, sondern das erwachsene Individuum, das es einmal sein wird. Kindheit wird demzufolge eigentlich als Mangelsituation, als ein defizitärer Zustand gesehen. Sie stellt eine Übergangsphase dar, die überwunden werden muss und die den Zweck hat, aus nichtsozialisierten Individuen Gesellschaftsmitglieder zu erzeugen“.

Demgegenüber werden Kinder seit dem Paradigmenwechsel als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft betrachtet und ihre gegenwärtigen statt zukünftigen „Bedürfnisse, Wünsche und Interessen“ in den Blick

genommen (WILK 1994, S. 12). Diese Anerkennung von Kindern als machtvolle und kompetente Akteure schließt dabei keinesfalls aus, dass Kindheit und die Identitäten von Kindern durch Erwachsene beeinflusst werden. AITKEN (2000, S. 119) beschreibt ganz im Gegenteil, dass selbst auf den ersten Blick unscheinbare Gesten wie ein Lächeln einen erheblichen Einfluss auf die Konstruktion kindlicher Identitäten haben können. Dementsprechend ist die Anerkennung kindlicher *Agency* nicht so zu verstehen, dass Kinder ihre Lebenswelten nun völlig eigenständig ausgestalten oder keines Schutzes durch Erwachsene mehr bedürfen. Dennoch wird ihnen ein größerer Einfluss zugesprochen als in früheren Forschungen, und Kindheit wird als eigenständige Lebensphase aufgewertet. Diese Anerkennung kindlicher *Agency* ist eng verbunden mit der Frauenbewegung, die sowohl Geschlechter- als auch generationale Ordnungen kritisch hinterfragt (BETZ & EBER 2016, S. 304). Laut HENGST und ZEIHNER (2005, S. 11) wurde diese neue Sichtweise auf Kinder auch durch Demokratisierungsprozesse in Familie und Gesellschaft vorangetrieben. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor war die Diskussion über Kinderrechte und Partizipation von Kindern rund um die Verabschiedung des „Übereinkommens über die Rechte des Kindes“ der Vereinten Nationen im Jahr 1989 (BETZ & EBER 2016, S. 304; HART 1997, S. X; siehe auch Abschnitt 3.3.5). Trotz der weitgehenden Anerkennung kindlicher *Agency* wird diese Betonung der kindlichen Kompetenz jedoch auch kritisiert. So erscheine es paradox, dass zwar seit einigen Jahren auf die zunehmende Fragmentierung der Identitäten Erwachsener hingewiesen, umgekehrt aber Kindern eine besondere Handlungskompetenz zugesprochen werde (HENGST 2013, S. 15).

Die zweite große Veränderung stellt die Verschiebung des Fokus von der Erforschung von „Kindern“ auf die Beforschung von „Kindheit“ dar. Auch dieser Paradigmenwechsel begann zunächst im englischsprachigen Raum. Beeinflusst wurde diese Sichtweise durch die in den 1980er- und 1990er-Jahren in den Sozialwissenschaften geführten Diskurse um die soziale Konstruiertheit von Identitäten (HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 2). So schreiben HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 2), dass die soziale Identität von Kindern zwar durch das Lebensalter als biologisch definiert erscheine, letztlich aber das Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungen sei. Auch im deutschsprachigen soziologischen Diskurs wurde eine Unterscheidung zwischen „Kindern“ als sozialen Akteuren und „Kindheit“ als sozialem Status und gesellschaftlichem Konstrukt eingeführt (BEHNKEN & ZINNECKER 2001b, S. 837). Bei der Erforschung von Kindheit stehen dann die „ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen“, die auf Kinder einwirken, im Zentrum des Forschungsinteresses (HENGST & ZEIHNER 2005, S. 12). Kindheit, im Unterschied zum „individuellen Kindsein[s]“, ist für HONIG (2009, S. 32) der kulturelle Kontext des Kinderlebens bzw. das Element der sozialen Organisation von Gesellschaft. WILK (1994, S. 13) betont, dass eine solche Sicht die Vorstellung beinhaltet, dass „Kindheit eine permanente Struktur in jeder Gesellschaft darstellt, auch wenn ihre Mitglieder ständig ersetzt werden“. Als Besonderheit an der sozialen Konstruktion der Kindheit heben HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 4) hervor, dass alle Erwachsenen diese Phase selbst durchlaufen haben und diese soziale Kategorie daher anders gesehen werde als beispielsweise Geschlecht oder Behinderung. So sind sie der Meinung, dass Kinder zwar als „anders“ konstruiert, aber allgemein positiv bewertet würden (ibid.).

Trotz der diskursiven Trennung von Kindern und Kindheit seit den 1980er-Jahren finden heute Kinder- und Kindheitsforschung weitestgehend parallel statt, ohne dass die Grenzen immer ganz trennscharf sind (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 56). Dies finden HENGST und ZEIHNER (2005, S. 12f.) insofern folgerichtig, als dadurch die Dualität von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur im Zusammenhang betrachtet werden könne. Mittlerweile wird allerdings zunehmend von „Kindheiten“ im Plural gesprochen und der Fokus auf die Diversifiziertheit von Kindheiten gelegt (QVORTRUP 2012).

Ebenfalls prägend und wegweisend für die geographische Auseinandersetzung mit Kindern und Kindheit waren die sozialökologischen Modelle, die in den 1980er-Jahren von Vertretern wie URIE BRONFENBRENNER, ELISABETH PFEIL und DIETER BAACKE entwickelt und weiterentwickelt wurden (siehe auch Abschnitt 2.3 und Abschnitt 3.3.2). Diese Modelle gehen davon aus, dass sich Aspekte der Tier- und Pflanzenökologie, wie etwa die Anpassung an die natürliche Umwelt, auch auf Menschen übertragen lassen (Löw 2001, S. 49). Konkret auf Kinder und Kindheit bezogen, propagiert etwa BRONFENBRENNER (1981), dass zunächst der unmittelbare sozialökologische Nahraum in Form der Familie genutzt werde, bevor mit zunehmendem Alter das Wohnumfeld und etwas weiter entfernt liegende Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen hinzukommen und schließlich auch weit entfernt liegende Sozialräume in das Gefüge einbezogen würden. Diese Modelle haben aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen wie Globalisierung, Modernisierung oder Digitalisierung in Teilen an Aktualität verloren. Sowohl im Kontext der Raumeignung (siehe auch Abschnitt 2.3) als auch im Zusammenhang mit der räumlichen Verinselung von Kindern (siehe auch Abschnitt 3.3.2) werden sie aber in modifizierter Form bis heute genutzt und verdeutlichen die Auswirkungen der genannten Veränderungen auf Kinder und ihre Kindheiten.

Darüber hinaus hat das Konzept der „generationalen Ordnung“, vertreten insbesondere von JENS QVORTRUP und LEENA ALANEN, in der Kindheitsforschung Bekanntheit erlangt. Auch dieses kam in den 1980er-Jahren auf (ALANEN 2012, S. 40). Der Begriff der generationalen Ordnung bezeichnet „die gesellschaftlich definierte und institutionalisierte Kategorisierung des Lebensalters“ (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 201). QVORTRUP (2005, S. 28, Hervorhebung im Original) schreibt: „Ebenso wie richtig ist, dass Kindheit für ein jedes Kind eine Durchgangsphase ist, die endet, wenn das Kind erwachsen wird, ist es eine richtige, aber vernachlässigte Erkenntnis, dass Kindheit in jeder Gesellschaft eine *beständige* Kategorie ist“. Während die soziale Kategorie der Kindheit erhalten bleibe, werde sie immer wieder von neuen Kohorten individueller Kinder durchlaufen (ibid., S. 29). Dabei stellt Kindheit eine „menschliche Seinsweise in einer bestimmten Lebensaltersphase dar, wobei dieses soziale Kindsein in die gesellschaftlichen Entwicklungen eingebunden ist“ (KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2007, S. 8). ALANEN (2005, S. 72) versteht „Generation“ in Anlehnung an KARL MANNHEIM (1928) als Analogie zur sozialen Kategorie der „Klasse“. Nach ALANENS Weiterentwicklung von MANNHEIMS Konzept können entsprechend Mitgliedern sozialer Klassen auch Mitglieder von Generationen in Relation zueinander betrachtet werden (ibid., S. 72ff.). Im Fokus steht dabei nicht das individuelle Kind, sondern die Phase der Kindheit und wie sie etwa durch Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur oder Technologie beeinflusst wird (QVORTRUP 2005, S. 28). Trotz ihrer grundsätzlichen Beständigkeit sei Kindheit im historischen Verlauf wandelbar, sodass auch Vergleiche zwischen unterschiedlichen Kindheiten angestellt werden könnten (ibid., S. 29). BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 230) kritisiert in diesem Zusammenhang die aus ihrer Sicht fehlende Vereinbarkeit der kindheitssoziologischen Konzepte der „kindlichen *Agency*“ und der „generationalen Ordnung“, die einmal die Wirkmächtigkeit kindlicher Akteure betonen und einmal im genauen Gegensatz dazu die strukturellen Grenzen kindlichen Handelns unterstreichen. Während HENGST und ZEIHNER (2005, S. 12f.) stärker auf das Zusammenspiel von Handeln und Struktur abstellen, sieht BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 230) also eher die Dichotomie zwischen beidem, ausgelöst durch die unterschiedlichen paradigmatischen Vorannahmen in Bezug auf kindliche Kompetenz bzw. Abhängigkeit. ALANEN selbst (2005, S. 80, Hervorhebung im Original) ging es darum, diese Konzepte in Einklang zu bringen, denn sie fordert: „Um die gesellschaftliche Bedingtheit des Handlungsvermögens zu erkennen, das Kinder in ihrer Eigenschaft als Kinder haben, müssen wir die konkrete *soziale Organisation generationaler Strukturen* in einer bestimmten Gesellschaft untersuchen“.

Nachdem nun Entwicklungen in und Einflüsse aus Nachbardisziplinen, insbesondere der Soziologie, beschrieben worden sind, wird im Folgenden die Entwicklung der Geographien von Kindern und Kindheit

Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

skizziert. Abbildung 6 fasst sowohl die Entwicklungen und Einflüsse der Psychologie und Soziologie als auch die Entwicklungen innerhalb der Geographie knapp zusammen.

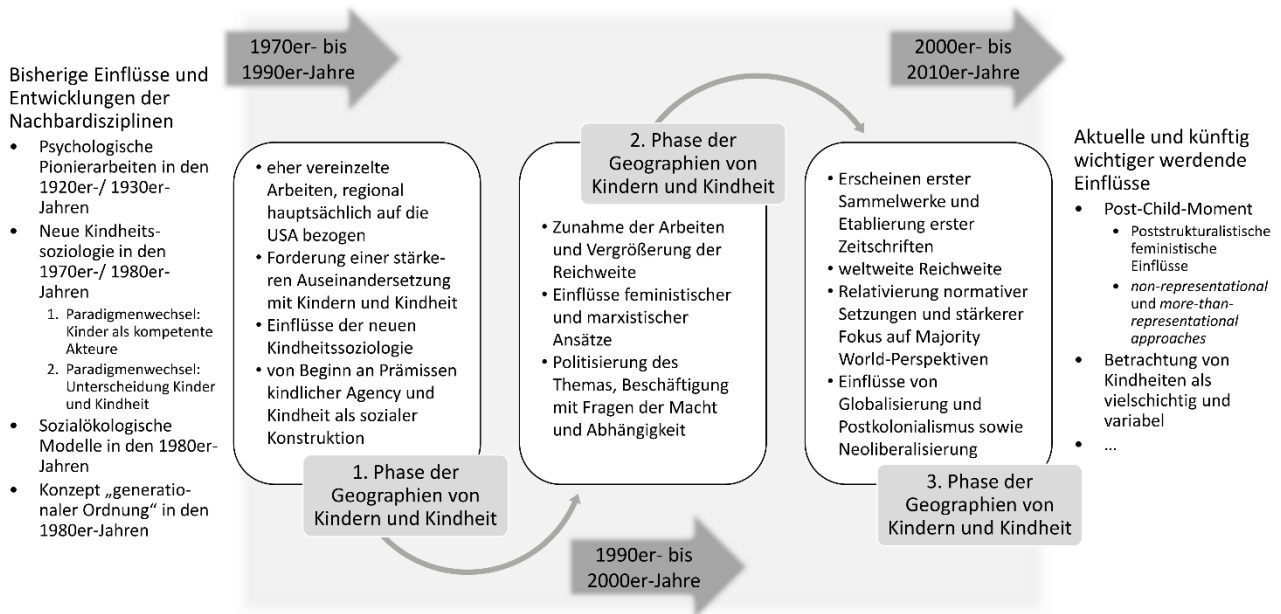


Abbildung 6: Einflüsse auf die und Phasen der Geographien von Kindern und Kindheit. Quelle: eigener Entwurf nach AITKEN 2018, AITKEN 2019a, BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, LÖW 2001, MEY 2013a

Verschiedene Autor:innen datieren die Anfänge geographischer Studien, die sich mit Kindern beschäftigen, für den englischsprachigen Diskurs auf die 1970er-Jahre (exemplarisch HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 7; AITKEN 2018, S. 4). Nach den beiden entscheidenden Paradigmenwechseln in der Nachbardisziplin Soziologie haben sich in der Geographie die beiden Grundannahmen von kindlicher *Agency* sowie der sozialen Konstruiertheit von Kindheit nahezu von Anfang an etabliert. Geprägt wurde der Begriff der „*children's geographies*“ vom Psychologen und Geographen ROGER HART Ende der 1970er- bzw. Anfang der 1980er-Jahre (AITKEN 2019a, S. 21ff.). Genannt werden müssen an dieser Stelle aber auch WILLIAM (BILL) BUNGE und RONALD BORDESSA, sowie JIM BLAUT und DAVID STEA. Die beiden erstgenannten beschäftigten sich mit den Auswirkungen von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft auf Kinder in Detroit und Toronto, die anderen beiden widmeten sich empirischer Forschung zu frühkindlichen Kartenzeichnungen (HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 7f.), was zeigt, dass bereits damals sowohl Kindheits- als auch Kinderforschung betrieben wurde. Diese frühen Arbeiten waren jedoch noch vereinzelt und in dieser ersten Phase überwiegend auf die US-amerikanische Geographie konzentriert (AITKEN 2018, S. 4). HOLT (2011, S. 1) betrachtet die kindheitsgeographischen Studien der 1970er- bis 1990er-Jahre rückblickend sogar nur als Vorläufer einer erst später aufkommenden Subdisziplin. Dass sich die Geographie deutlich stärker mit Kindern und Kindheit beschäftigen sollte, forderte beispielsweise SARAH JAMES zu diesem Zeitpunkt sehr vehement. Sie veröffentlichte im Jahr 1990 einen wegweisenden Artikel mit dem Titel „*Is there a »place« for children in geography?*“. Darin bemängelt sie unter anderem: „*[T]here has been little research undertaken which critically examines the ways in which children's lives, experiences, attitudes and opportunities are socially and spatially structured*“ (JAMES 1990, S. 278). Ihre Forderung lautete daher: „*Geographers must view reality through the eyes of both children and adults. To do otherwise is to remain more than half blind*“ (ibid., S. 283).

Mittlerweile ist eine Reihe von Geograph:innen dieser Forderung nachgekommen. Ab den 1990er-Jahren kamen neben den bereits beschriebenen Einflüssen aus der Soziologie weitere Einflussfaktoren hinzu, und die Kindheitsgeographie wurde politischer, wie AITKEN (2018, S. 4) es formuliert. AITKEN (2019a, S. 29f.)

identifiziert für diese zweite Phase die feministischen und marxistischen Ansätze sowie die Gender-Geographien als entscheidende Einflussfaktoren. Damit einher gingen Fragen um Macht und Abhängigkeit von Kindern oder ihre Verdrängung aus der Öffentlichkeit (ibid., S. 30). Diese Einflüsse lassen sich gut an einem Beispiel verdeutlichen: In Anlehnung an feministische Perspektiven, die in den 1980er-Jahren forderten, endlich „die andere Hälfte“ in den Blick zu nehmen (vgl. MONK & HANSON 1982), schlägt JAMES (1990, S. 278) nun vor, das andere Drittel oder Viertel – die Kinder – in den Fokus geographischer Untersuchungen zu stellen. Dabei werden Kinder weiterhin als kompetente Akteure betrachtet, insbesondere bei der Erforschung, welche räumlichen Bezüge sie entwickeln. So sehen beispielsweise MATTHEWS et al. (2000, S. 65) Kinder nicht nur als Handelnde in Bezug auf ihre eigene Entwicklung, sondern darüber hinaus als „*agents of their own locality*“. Die Reichweite der Kindheitsgeographie vergrößerte sich in den 1990er-Jahren, indem ihre Ansätze insbesondere in Großbritannien und Schweden intensiv verfolgt wurden (AITKEN 2018, S. 3).

Eine dritte Phase lässt sich seit der Jahrtausendwende identifizieren. So sieht HOLT (2011, S. 1) in dem im Jahr 2000 erschienenen Sammelband von HOLLOWAY und VALENTINE den Anfang einer eigenen geographischen (Sub-) Disziplin. Seit dem Jahr 2001 erscheint auch die erste Fachzeitschrift, die sich explizit mit Geographien von Kindheit und Jugend beschäftigt, das Journal „*Children’s Geographies: Advancing Interdisciplinary Understanding of Younger People’s Lives*“ (AITKEN 2018, S. 4). Diese Zeitschrift erscheint bis heute mit sechs Ausgaben pro Jahr und erreichte 2019 einen *Impact Factor* von 1.856 (TAYLOR & FRANCIS ONLINE o.J., o.S., Stand 2020). Ab den 2000er-Jahren sieht AITKEN (2019a, S. 36) darüber hinaus zunehmende Einflüsse von Globalisierung und Postkolonialismus auf die Entwicklung der Geographien von Kindheit und Jugend. Zudem spielt die voranschreitende Neoliberalisierung, insbesondere im Bildungswesen, ab den 2000er-Jahren eine wichtige Rolle für die Geographische Kindheitsforschung (ibid., S. 28). Seit der Jahrtausendwende kann die Kindheitsgeographie zudem als globales Forschungsthema betrachtet werden, da zunehmend Beiträge aus Afrika, Asien oder Lateinamerika Einzug in die Debatten gehalten haben (AITKEN 2018, S. 3). Spätestens seit diesem Zeitpunkt betonen die Autor:innen, dass es sich bei dem Konzept der *Agency* um eine westliche Sicht auf Kinder und Kindheit handele, die längst nicht für alle Gesellschaften in gleicher Weise angenommen werden sollte (BETZ & EBER 2016, S. 307f.). So schränkt beispielsweise ANSELL (2019, S. 60) ein, dass es sich bei der Anerkennung kindlicher *Agency* um eine normative Setzung handele, die aus einer westlichen und kapitalistischen Weltsicht hervorgegangen sei. Zwischen 2015 und 2019 entstand schließlich die 12-bändige Springer-Serie „*Geographies of Children and Young People*“, die als *Major Reference Work* mit rund 450 Beiträgen nicht nur eine Vielzahl von Themenbereichen abdeckt, sondern auch die aktuellen Forschungen weltweit zusammenträgt (SPRINGER o.J., o.S.). Folglich hat sich die Kindheitsgeographie nun endgültig etabliert, auch wenn sie noch immer eine relativ kleine Teildisziplin des Fachs darstellt.

Seit den 2010er-Jahren identifiziert AITKEN (2019a, S. 39) das sogenannte „*Post-Child-Moment*“. Diese neueren Strömungen innerhalb der Kindheitsgeographie werden beeinflusst von post-strukturalistischen feministischen Ansätzen sowie den sogenannten *non-representational* und *more-than-representational approaches* (HOLLOWAY et al. 2019, S. 471). Nach dieser Ansicht sind Kindheiten vielschichtig und variabel und basieren auf ihren jeweiligen sozialen, politischen, historischen, geographischen und moralischen Kontexten (AITKEN 2019a, S. 40). „*The postchild is multilayered, nomadic, hybrid, and relational to human and nonhuman agents and mediated by technology*“, schreibt AITKEN (2019a, S. 41, in Anlehnung an BRAIDOTTI 2013). Die Sichtweise auf Kinder als machtvolle und kompetente Akteure ist dabei weiterhin wichtig für die geographische Forschung mit Kindern. So lautet die aktuelle Herangehensweise an Geographien von Kindheit und Jugend: „*Young people are not simply beings or becomings, they are more*

significantly doings that have the potential to become and do something different, something yet unimaginable“ (AITKEN 2019a, S. 42). So sind in rund 50 Jahren Forschung aus den „*human becomings*“ (HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 5) mittlerweile „*biosocial beings and becomings*“ geworden (HOLLOWAY et al. 2019, S. 471), und immer mehr Geograph:innen widmen sich Themen rund um Kinder und Kindheit. Dabei legen Vertreter:innen der geographischen Kindheitsforschung Wert darauf, dass die Konzepte aus der Soziologie heute, anders als teilweise in den Anfängen der Subdisziplin, weder unverändert noch unhinterfragt übernommen, sondern weiterentwickelt und an die Geographie angepasst werden. VANDERBECK (2019, S. 74) schreibt etwa, dass in der Geographie ein stärker relationaler und intergenerationaler Ansatz vertreten werde, der zwar die kindliche *Agency* grundsätzlich bejahe, sie aber in Interdependenzen zwischen Kindern und Erwachsenen eingebettet sieht – eine Sichtweise, die wiederum versucht, die Dualität von individuellem Handeln und gesellschaftlicher Struktur zu verbinden (vgl. HENGST & ZEIHNER 2005, S. 12f.). Insbesondere in Bezug auf die Entwicklung von Zugehörigkeit und Identität hält MAS GIRALT (2016, S. 104) es für entscheidend, solch eine relationale Sicht auf die kindliche *Agency* einzunehmen.

3.2 Kinder- und Kindheitsräume

In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Kinder- und Kindheitsräume vorgestellt. HASSE und SCHREIBER (2019, S. 9) konstatieren, dass solche Räume einerseits überall sein können und andererseits im engeren Sinne gar nicht existieren: „Mit dem Älterwerden eines Menschen wandeln sich die subjektiven Lebenssituationen, und mit ihnen das Verhältnis zu Umgebungen“. Sie verdeutlichen dies an Beispielen wie diesem: „Kleinkinder kriechen mit großer Lust in engste und entlegenste Ecken, in die Eltern nicht passen und Großeltern nicht mehr wollen“ (ibid.). Umgekehrt sind Kinder selbst an speziell für sie eingerichteten Orten selten unter sich, sondern werden entweder durch dort ebenfalls anwesende Erwachsene oder durch die den Orten selbst eingeschriebenen Normen beeinflusst bzw. sozialisiert (HASSE & SCHREIBER 2019, S. 9). Die im Folgenden diskutierten Kinder- und Kindheitsräume entsprechen teilweise den „klassischen“ Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Medien; die Betrachtung soll aber ausgeweitet werden auf Straßenräume, Spielräume und Konsumräume, die im Leben heutzutage aufwachsender Kinder ebenfalls eine mehr oder weniger wichtige Rolle einnehmen. Der geographische Fokus der Darstellung wird auf Europa bzw. Deutschland gelegt. Der Interdisziplinarität der geographischen Kinder- und Kindheitsforschung Rechnung tragend, wird insbesondere in den folgenden Abschnitten Literatur nicht nur aus der Geographie, sondern auch aus der Soziologie, der Sozialpädagogik und der Psychologie zitiert. Dabei wird nur dann explizit auf die Fachdisziplin hingewiesen, sofern und soweit dies die inhaltliche Darstellung beeinflusst.

Als „Sozialisation“ bezeichnet BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 136) den Prozess, „in dem die Individuen Schritt für Schritt die Fähigkeiten, das Wissen, die Werteorientierungen und Motivationen erwerben, um an Gesellschaft teilzuhaben“. Das Konzept der Sozialisation geht dabei mit der bereits beschriebenen Annahme der Konstruiertheit von Kindheit einher. Nur wenn in einer Gesellschaft die Meinung vorherrscht, dass Unterschiede zwischen den sozialen Identitäten von Kindheit und Erwachsenenalter bestehen, ergibt sich die Notwendigkeit einer Sozialisationsphase, innerhalb derer diejenigen, die als unfertig oder unreif angesehen werden, die Kompetenzen erlangen, die sie später haben sollen (HOLLOWAY & VALENTINE 2000a, S. 5).

Die Anfänge der Sozialisationsforschung werden je nach Autor:in auf die 1940er- bis 1960er-Jahre datiert (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 41; GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 14). Ursprünglich stammt das Konzept aus den USA, wurde aber schon früh in der deutschen Forschung rezipiert, wobei es erst seit den 1970er-Jahren stärkere Verbreitung gefunden hat und multidisziplinär aufgegriffen wird (GRUNERT & KRÜGER 2006,

S. 14). Die neue Kindheitssoziologie distanzierte sich zunächst vom herkömmlichen Begriff der Sozialisation unfertiger Kinder zu reifen Erwachsenen, da diese Perspektive als zu eng empfunden wurde und nicht das gesamte Themenspektrum rund um Kinder und Kindheit abzubilden vermochte (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 192; KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2007, S. 8). Diese Kritik bezog sich jedoch in erster Linie auf die älteren Ansätze (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 194), während neuere und Kind-zentriertere Sozialisationskonzepte im Sinne der neuen Kindheitssoziologie bis heute rezipiert werden (KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2007, S. 8). HURRELMANN und ANDRESEN schreiben im Jahr 2010:

„Heute präsentiert sich die Sozialisationsforschung als ein interdisziplinärer Ansatz, der individuumsbezogene und gesellschaftsbezogene Komponenten miteinander verbindet und auf diesem Wege eine umfassende Theorie der kindlichen Entwicklung im sozialen Kontext anbietet, der also sowohl für die Kinderforschung als auch die Kindheitsforschung geeignet ist und zugleich diese beiden Stränge zusammenführt“ (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 41).

Dabei gibt es allerdings nicht eine in sich geschlossene Sozialisationstheorie, sondern vielmehr einen Rahmen, innerhalb dessen eine ganze Reihe unterschiedlicher, sich zum Teil überschneidender Theorien aus Soziologie, Biologie, Pädagogik und Psychologie aufeinander bezogen und miteinander kombiniert werden (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 41; HURRELMANN et al. 2015; HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 24). Im Folgenden werden die Grundzüge der Sozialisation dargestellt, ohne detaillierter auf einzelne Theoriestränge einzugehen.

Dem Konzept der Sozialisation liegt die Annahme zugrunde, dass Persönlichkeitsentwicklung als „Prozess der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität“ verstanden werden muss (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 14). Der Sozialisationsprozess ist dabei eigentlich nicht auf die Kindheit beschränkt, sondern dauert ein Leben lang an, aber die Phase der Kindheit ist in besonderer Weise dadurch charakterisiert (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 136), und das Grundgerüst der Sozialisation wird in der Kindheit geschaffen (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 22). Dieser Umstand mag das besondere Interesse an der Sozialisation von Kindern erklären. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder zum einen durch die ihnen eigenen körperlichen und psychischen Vorgaben geprägt sind und zum anderen ihren sozialen und materiellen Umweltbedingungen ausgesetzt sind (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 23f.). Ältere sozialisationstheoretische Ansätze, insbesondere von ÉMILE DURKHEIM und TALCOTT PARSONS, aber auch GEORGE HERBERT MEAD sehen Kinder dabei in einer eher passiven Rolle; sie werden sozialisiert und leisten keinen entscheidenden eigenen Beitrag dazu (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 136ff.), was einen Widerspruch zu der mittlerweile propagierten kindlichen *Agency* darstellen würde. Nach heutigem Verständnis setzt sich jedoch jedes Kind auf seine individuelle und einmalige Weise mit seinen Anlagen und Umweltbedingungen auseinander (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 24).

Zu den sogenannten „Sozialisationsinstanzen“, die die Aneignung und Verarbeitung sowohl innerer als auch äußerer Realität von Kindern beeinflussen, zählen HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 43) Familien, Gleichaltrigengruppen, Erziehungseinrichtungen, Schulen und sozialpädagogische Institutionen. Nach der Auffassung von HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 2) spielt die Schule für die Sozialisation eine besondere Rolle und wird ergänzt durch die Familie sowie soziale und zivilgesellschaftliche Akteure. BACHER et al. (1994, S. 161) zählen über die genannten hinaus Wohnung und Wohnumgebung sowie Medienwelt zu den wichtigen Einflussfaktoren. Dabei sind Sozialisationsinstanzen immer innerhalb des jeweiligen gesellschaftlichen Rahmens zu betrachten (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 44). So können beispielsweise unterschiedliche kulturelle Hintergründe auch verschiedene „Kindheiten“ hervorbringen, weshalb die Darstellung von „Kinderräumen“ nur eine begrenzte räumliche Gültigkeit hat (KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF

2007, S. 4f.). Durch die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen über die Zeit kann sich zudem die Bedeutung verschiedener Sozialisationsinstanzen oder ihr Verhältnis zueinander verschieben (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 44). Ein Beispiel hierfür sind die Veränderungen im Umgang zwischen Eltern und Kindern im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte (vgl. ECARIUS 2001). Sozialisation muss folglich immer im Kontext von Raum und Zeit betrachtet werden.

Noch weiter geht JÜRGEN ZINNECKER mit seinem an NIKLAS LUHMANNs Autopoiesis angelehnten Vorschlag der „Selbstsozialisation“, der zufolge Kinder nicht einfach als Teil der Systeme „Familie“ oder „Schule“ betrachtet werden können, sondern „als personale Systeme für die sozialen Systeme eine Umwelt dar[stellen] und [...] nicht direkt durch diese beeinflusst werden [können]“ (BÜHLER-NIEDERBERGER 2019, S. 160, in Anlehnung an ZINNECKER 2000). BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 160) beschreibt weiter: „Alle Versuche, diese Umwelt zu bearbeiten, werden an der »Selbstreferentialität« dieser personalen Systeme gebrochen“, oder vereinfacht gesagt, alle Versuche, ein Kind zu sozialisieren, werden davon beeinflusst, was dieses Kind daraus macht. Auch ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 78) merken an, dass Kinder nicht nur durch ihre Umgebung sozialisiert werden, sondern sich immer auch zu einem gewissen Grad selbst sozialisieren. Laut WILK et al. (1994, S. 142f.) findet Sozialisation statt, wenn sich Kinder „suchend, sondierend, konstruktiv eingreifend und gestaltend mit ihren Lebenswelten“ befassen und versuchen, ihre eigenen „Bedürfnisse[n], Interessen und Fähigkeiten“ mit den Umweltbedingungen in Einklang zu bringen. Die Autoren sehen die dafür notwendige Handlungskompetenz als Ziel einer gelungenen Sozialisation an (ibid., S. 143).

Strittig ist, ob Sozialisation begrifflich von Erziehung unterschieden werden muss. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 45) bejahen dies: Während Erziehung „absichtlich gewollt“, „geplant“ und „systematisch“ ablaufe, beziehe sich Sozialisation auf „gesellschaftlich bedingte Prozesse, die nicht unbedingt intentional sein müssen“. Der Unterschied liegt nach dieser Auffassung also darin, ob direkt und absichtlich oder eher indirekt und ohne Intention auf die betreffenden Subjekte eingewirkt wird. Nach VOLLBRECHT (2014, S. 115) umfasst Sozialisation hingegen sowohl „inzidentelles Lernen, also ein Lernen aufgrund unbeabsichtigter äußerer Einwirkungen, als auch Lernen aufgrund von erzieherischen oder sonstiger geplanter Maßnahmen“. Die Übergänge zwischen intendierten und nicht-intendierten Prozessen können durchaus fließend sein und werden in der Literatur gelegentlich vermischt. ZEIHNER (1996, S. 796) spricht beispielsweise von den „heimlichen Miterziehern“, zu denen sie einerseits Orte wie die Straße und andererseits Medien wie das Fernsehen zählt.

Sozialisation kann schließlich als „Vergesellschaftung des Subjekts“ verstanden werden (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 45), womit schon impliziert ist, dass an diesem Prozess nicht nur Eltern und Lehrer:innen beteiligt sind, sondern auch die Gesellschaft. So sprechen ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 77) auch von der individuellen „Aneignung von symbolischer und materieller Kultur“, die im Rahmen von Sozialisation stattfindet. Im Folgenden werden verschiedene Sozialisationsräume näher betrachtet, begonnen mit Familien- und Verwandtschaftsräumen in Abschnitt 3.2.1, gefolgt von Schulen und anderen Bildungsräumen in Abschnitt 3.2.2 sowie Straßen- und weiteren öffentlichen Räumen in Abschnitt 3.2.3. Anschließend werden Spielräume und -gefährten in Abschnitt 3.2.4 in den Blick genommen und schließlich Medien- und Konsumräume in Abschnitt 3.2.5 thematisiert.

3.2.1 Familien- und Verwandtschaftsräume

„Familien sind für Kinder der zentrale Ort des Aufwachsens“ schreiben HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 79). Hier machen Kinder üblicherweise ihre ersten „elementaren Erfahrungen mit anderen Menschen“ (ibid.). Familien sind dabei nicht nur Orte, an denen gemeinsam freie Zeit verbracht wird, Emotionalität

und Individualität entfaltet werden, sondern auch Ressourcen, über die externe Dienstleistungen erschlossen werden (ZEIHER 1996, S. 803). Sowohl Familien als auch die Kindheit in Familien unterliegen einem historisch-kulturellen und gesellschaftlichen Wandel, sodass verschiedene Ausprägungen von Familienkindheit existiert haben und existieren (KLIKA 2001, S. 758; STEINBACH & HANK 2020, S. 443). Für den europäischen Raum lässt sich sagen, dass Kinder in den vergangenen Jahrhunderten aus ihren „ganzheitlichen Bezügen“ herausgelöst wurden und eine „Emotionalisierung der Eltern-Kind-Beziehung und die Abschirmung des Privatlebens nach außen“ erfolgte (KRÄNZL-NAGL & MIERENDORFF 2007, S. 11). Dieses Phänomen, das sich mit der bürgerlichen Kernfamilie im 19. Jahrhundert durchsetzte und eine Hochphase in den 1950er- und 60er-Jahren erlebte, beschreiben KRÄNZL-NAGL und MIERENDORFF (2007, S. 12) als „Familiarisierung“ von Kindheit.

Aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität bleiben heutige Definitionen von Familie eher vage und uneinheitlich. HURRELMANN und BRÜNDEL (2017, S. 46) schlagen folgende Definition vor: „Familie ist durch das Zusammenleben mindestens zweier Generationen gekennzeichnet, das durch emotionale Verbundenheit, solidarische Beziehung und verlässliche Betreuung geprägt ist“. Hierbei seien üblicherweise „die Angehörigen der älteren Generation für die Versorgung, Erziehung und Unterstützung der Angehörigen der jüngeren Generation zuständig“ (ibid.). GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 70) beschreiben Familien als

„alle Formen des intergenerationellen Zusammenlebens [...], die durch Nähe und Dauer geprägt sind. Dies schließt sowohl die dem bürgerlichen Familienmodell zugrundeliegende Kernfamilie, bestehend aus den leiblichen Eltern und Kindern, als auch alleinerziehende Mütter oder Väter (Ein-Eltern-Familien) und Stiefelternfamilien sowie die Mehrgenerationenfamilie ein“.

In der deutschen Statistik, konkret für den Mikrozensus, werden Familien ebenso als Eltern-Kind-Gemeinschaften definiert, was Ehepaare, Lebensgemeinschaften sowie alleinerziehende Mütter und Väter mit ledigen Kindern im Haushalt einschließt (DESTATIS et al. 2018, S. 58). Bei den Kindern kann es sich um leibliche, aber auch Stief-, Pflege- oder Adoptivkinder handeln (ibid.).

Abseits rechtlicher und statistischer Regelungen ist die Frage, wer zu einer Familie zählt, meist eher mit subjektiven Einschätzungen verbunden und damit abhängig von den Befragten. In einer groß angelegten österreichischen Studie aus den 1990er-Jahren wurde beispielsweise festgestellt, dass zehnjährige Kinder fast grundsätzlich ihre Mutter als Bestandteil der Familie betrachten (98 %) und der überwiegende Teil der befragten Kinder auch ihren Vater und, sofern vorhanden, ihre Geschwister als Bestandteil der Familie sieht (jeweils 91 %) (WILK et al. 1994, S. 91). Schwieriger wird es, wenn die entferntere Verwandtschaft betrachtet wird. So kam die Studie zu folgendem Ergebnis: Jeweils rund 40 % der befragten Kinder betrachten über Eltern und Geschwister hinaus auch ihre Großeltern und rund 20 % ihre Onkel und Tanten als Teil der Familie (ibid.). Dahinter folgen, etwas überraschend, zunächst Haustiere (15 %) und erst danach Cousins und Cousinen (10 %) sowie weitere Verwandte (5 %) (WILK et al. 1994, S. 91).

Die 4. WORLD VISION-Kinderstudie gibt genaueren Aufschluss darüber, wie die Familien zusammengesetzt sind, in denen Kinder in Deutschland heute aufwachsen. Der weit überwiegende Teil der Sechs- bis Elfjährigen, knapp 70 %, wächst in sogenannten Kernfamilien auf, also mit den verheirateten Eltern und dabei meist zwei Geschwistern (PUPETER & SCHNEEKLOTH 2018, S. 55). Weitere 18 % der befragten Kinder wachsen mit einem alleinerziehenden Elternteil auf, 7 % in nichtehelichen Lebensgemeinschaften, 4 % in Stieffamilien und 2 % in Dreigenerationenfamilien (PUPETER & SCHNEEKLOTH 2018, S. 55). Hierbei macht sich ein gesellschaftlicher Wandel bemerkbar: So ist in der Zeitspanne von 2007 bis 2017 in Deutschland die Anzahl der Ehepaare mit minderjährigen Kindern von 6,3 Mio. auf 5,7 Mio. und damit um rund 10 % gesunken, während die Anzahl der Lebensgemeinschaften mit minderjährigen Kindern von 675.000 auf 934.000

Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

um rund 38 % gestiegen ist (DESTATIS et al. 2018, S. 59). Auch die Anzahl Alleinerziehender stieg in diesem Zeitraum etwas an (ibid.). Tabelle 4 zeigt für das Jahr 2021, in welchen Familienformen und mit welcher Geschwisterzahl Kinder in Hauptwohnsitzhaushalten in Deutschland leben.

Tabelle 4: Kinder in Hauptwohnsitzhaushalten in Deutschland nach Familienform und Geschwisterzahl im Jahr 2021. Quelle: nach DESTATIS 2022, o.S.

Familienform Ge- schwister- zahl	Ehepaare	Gemischt- geschlecht- liche Ehe- paare	Lebensge- meinschaft- ten	Gemischt- geschlecht- liche Le- bensge- meinschaft- ten	Alleinerzie- hende	Insgesamt
Ohne Geschwister	3.500.000	3.474.000	664.000	655.000	1785.000	5.950.000
1 Geschwisterkind	6.573.000	6.531.000	690.000	681.000	1301.000	8.564.000
2 Geschwister und mehr	3.755.000	3.733.000	285.000	282.000	589.000	4.629.000
Insgesamt	13.829.000	13.738.000	1.638.000	1.618.000	3.676.000	19.143.000

GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 71) führen für den gesellschaftlichen Wandel eine Reihe von Gründen an: Insbesondere in Westdeutschland lassen sich für die Veränderungen gesellschaftliche Modernisierung, höhere soziale wie geographische Mobilität, Bildungsexpansion und Pluralisierung von Lebensstilen verantwortlich machen. Für die Deutsche Demokratische Republik (DDR) hingegen spielten der Wandel der Geschlechterrollen, insbesondere in Bezug auf die Erwerbstätigkeit von Frauen wie auch die Gewährleistung staatlicher Kinderbetreuung eine wichtige Rolle (ibid.). Während der Anteil der Familien, in denen nur ein Elternteil arbeitet, immer weiter zurückgeht und im Jahr 2017 nur noch bei 28 % lag, steigen die Anteile der Familien, in denen ein Elternteil Voll- und einer Teilzeit bzw. beide Elternteile Teilzeit arbeiten (im Jahr 2017 35 %) sowie der Anteil der Familien, in denen beide Elternteile Vollzeit arbeiten (im Jahr 2017 14 %) (PUPETER & SCHNEEKLOTH 2018, S. 67). Laut MITZSCHERLICH (2013, S. 60f.) steht dabei der Wandel der Familienformen in einem engen Zusammenhang mit der Beheimatung von Kindern: Durch Wechsel elterlicher Partnerschaften, Zusammenleben in Patchworkfamilien und/ oder Pendeln zwischen einzelnen Elternteilen wird das materielle Lebensumfeld von Kindern fragmentierter. Zudem unterscheiden sich Regeln, Normen oder Sprachvereinbarungen im sozialen Umfeld der Kinder immer wieder (ibid.). Hinzu kommt, dass durch die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile Kinder zunehmend Zeit in institutionellen und wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen verbringen (ZEIHER 2005, S. 205; siehe auch Abschnitt 3.3.3).

Familie gilt, wie bereits beschrieben, als „die erste und sicherlich auch eine der einflussreichsten Sozialisationsinstanzen“ (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 16) und der „erste Ort“, mit dem Kinder in Berührung kommen (KLIKA 2001, S. 758). Es wird davon ausgegangen, dass Lernen und Entwicklung innerhalb familiärer Erziehung stattfinden, wobei die Erziehungsregeln „Vorstellungen von Kindheit, ihren Freiräumen und Grenzen“ enthalten (ECARIUS 2001, S. 774). GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 177) kommen zu dem Ergebnis, dass „Kinder in der Gestaltung ihres Alltagslebens und ihrer Sozialkontakte in starkem Maße auf familiäre Ressourcen angewiesen sind“. Dies gelte nicht nur in materieller, sondern auch in sozialer und kultureller Hinsicht (ibid.). Familien dienen als Ermöglicher oder Vermittler weiterer Sozialisationsmöglichkeiten, was

insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien eine Schwierigkeit darstellen kann (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 177, in Anlehnung an CHASSÉ et al. 2003). WILK et al. (1994, S. 133ff.) gehen davon aus, dass die soziale Lage von Familien einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Lebenswelt besitzt und machen diese an den beiden Variablen Modernisierungsgrad und Ressourcenbesitz fest. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass der Modernisierungsgrad vor allem die Erziehungshaltung und den Freiraum von Kindern beeinflusst, während die vorhandenen sozialen und ökonomischen Ressourcen besonderen Einfluss darauf haben, wie viel Zeit gemeinsam verbracht wird und wie viel Streit es in Familien gibt (ibid., S. 136f.). Aus dem Einfluss familialer Ressourcen auf Alltagserfahrungen wie Sozialkontakte, Freiraum oder gemeinsam mit der Familie verbrachter Zeit lässt sich ableiten, dass die familialen Ressourcen großen Einfluss auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse nehmen, indem sie Möglichkeiten und Grenzen hierfür manifestieren.

Darüber hinaus wirken sich gesellschaftliche Konventionen und die Entwicklung pädagogischer Konzepte auf die Ausgestaltung von Sozialisationsprozessen in Familien aus. Innerhalb der vergangenen Jahrzehnte hat ein grundsätzliches Umdenken im Erziehungs- und Sozialisationsstil von Eltern stattgefunden. Die Gründe für diesen Wandel sind vielfältig, und nach DU BOIS-REYMOND (2005, S. 227) lassen sich die Teilprozesse dieses Wandels auf unterschiedlichen Skalenebenen verorten, von zwischenmenschlichen Verhältnissen bis hin zu makrosozialen Großtrends. ZEIHNER (1996, S. 803) nennt zunächst die sich schnell ändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als Ursache dafür, dass ein auf Lebenserfahrung beruhender Überlegenheitsanspruch älterer Generationen kaum mehr trägt. Zudem scheint der Übergang von einer stark an Bedarfsdeckung orientierten Gesellschaft der Nachkriegsjahre zu einer Wohlstandsgesellschaft der 1960er- und 1970er-Jahre einen Wertewandel mit sich gebracht zu haben, der auf die Erziehungs- und Sozialisationsformen zurückwirkt (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 79). GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 79) führen aus, dass parallel zu dieser Entwicklung die „klassisch-bürgerlichen Werte, wie Fleiß, Pflichtbewusstsein, Gehorsam und Sparsamkeit“ an Bedeutung eingebüßt hätten und von einer „stärker privatisch-hedonistischen Orientierung und einer Betonung egalitärer und partnerschaftlicher Werte“ überlagert worden seien.

Inzwischen, so beschreiben ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 137), „wird mehr geredet und es werden weniger Ohrfeigen ausgeteilt“ bzw. wie HONIG (1999, S. 158) schreibt, die „Autoritätsstruktur zwischen Eltern und Kindern hat sich nivelliert“. Dies wird auch als Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt beschrieben bzw. als die Kindheiten der „ältesten“, „mittleren“ und „jüngsten“ Generation bezeichnet (ECARIUS 2001, S. 777ff. in Anlehnung an BÜCHNER 1983). Der Befehlshaushalt zeichnet sich dadurch aus, dass es einen geringen Grad der Intimisierung und Informalisierung der generationenübergreifenden Interaktionen gibt (ECARIUS 2001, S. 776). BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 35) beschreibt dies mit dem Hinweis auf Erziehungsratgeber der 1950er- und frühen 1960er-Jahre, die „keinen Zweifel daran [ließen], dass Kinder sich dem Willen der Eltern und den sozialen Regeln unterzuordnen hätten“. Dies äußerte sich darin, dass Eltern, respektive Väter, die Regeln festlegten, häufig mit einem Fokus auf Tugenden wie Gehorsam, Sparsamkeit, Fleiß oder Ordentlichkeit, und konkret etwa die Schullaufbahn der Kinder planten oder bestimmten, wie diese gekleidet sind (ECARIUS 2001, S. 776f.). ECARIUS (2001, S. 777f.) ordnet die „älteste Generation“ einer familialen Erziehung zu Pünktlichkeit, Ehrlichkeit und Pflichterfüllung zu. Die Generation der Nachkriegskinder ist zumeist noch in solch einem strengen und autoritären Umfeld aufgewachsen (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 136). In der mittleren Generation konstatiert ECARIUS (2001, S. 783) eine „Mischung aus Regelanweisung und Freiraum, Erziehung zu Ehrlichkeit“ und Sanktionsmitteln, die nicht mehr in Körperstrafen bestehen, mit gelegentlichen Rückgriffen auf traditionellere Erziehungsmaßnah-

men. Diese Generation wuchs folglich im Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt auf. Begünstigt wurde der Wandel der Erziehungsformen durch staatliche Bildungseinrichtungen, die zunehmend nichtreligiöse und geschlechtsunspezifische Bildung propagierten (ECARIUS et al. 2011, S. 50f.).

Mittlerweile dürfte in Deutschland der Verhandlungshaushalt eher die Regel als die Ausnahme darstellen. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass ein hoher Grad an Informalisierung besteht und im Beziehungsverhältnis der Generationen die Rechte der Kinder einen wichtigen Stellenwert einnehmen (ECARIUS 2001, S. 777). GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 79) sprechen daher auch von einem Übergang vom Erziehungsverhältnis zum Beziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern; ZEHER (1996, S. 803) nennt die Beziehungen zwischen Eltern und Kinder zunehmend egalitärer. Dabei sind Kinder nicht nur formal und rechtlich wesentlich besser gestellt als frühere Generationen, sondern dies wird auch praktisch in den Familien umgesetzt (DEN BESTEN 2011, S. 136, in Anlehnung an GIDDENS 1991). So beschreibt ECARIUS (2001, S. 783f.) die Sozialisation der jüngsten Generation als eine Mischung aus Lenkung und Selbsterkenntnis. Regeln werden nicht mehr von den Eltern vorgegeben, sondern in intergenerationaler Interaktion der Familienmitglieder ausgehandelt und dadurch als begründet anerkannt (ECARIUS 2001, S. 786f.). DU BOIS-REYMOND (2005, S. 227f.) schreibt: „Männer und Frauen werden heute später Eltern als früher, sie wünschen sich weniger Kinder, und sie erziehen sie ohne die Sicherheit unbestrittener gesellschaftlicher Werte. Kinder erleben ihre Eltern nicht mehr als unnahbare Autoritätspersonen, sondern als Ratgeber und Gesprächspartner“. Dabei erlangen Kinder nicht nur mehr Freiraum, sondern unterliegen zugleich höheren Anforderungen, was Selbstverantwortung, Selbstdisziplinierung und Entscheidungsfindung betrifft (ECARIUS 2001, S. 787). Der Wandel zum Verhandlungshaushalt hat dazu geführt, dass heute in Familien mehr kommuniziert werden muss (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 80). Nachdem Gewalt und Strafen nicht mehr als legitimes Mittel zur Erziehung betrachtet werden, müssen Eltern ihre Forderungen begründen und Kinder, sofern sie nicht damit einverstanden sind, ihre Anliegen ebenfalls kommunizieren (ibid.). Dies verlangt von den Kindern einerseits, dass sie mitdenken und sich für ihre Anliegen stark machen und andererseits, dass sie Verantwortung für ihre Forderungen übernehmen müssen (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 80, in Anlehnung an BOIS-REYMOND 1994). Auch der Wandel der Erziehungsformen dürfte Einfluss auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse haben: So kann zumindest angenommen werden, dass ein partnerschaftlicherer Umgang zwischen Eltern und Kindern und die Anerkennung kindlicher Wünsche und Interessen zu größerem Freiraum im Hinblick auf individuelle Raumaneignung und Beheimatung führen könnte.

Wichtig zu betonen ist jedoch, dass die Übergänge zwischen den familialen Sozialisationsformen fließend sind und sicherlich auch abhängig von der konkreten Situation. So findet ECARIUS (2001, S. 785f.) in allen drei Generationen sowohl traditionelle als auch moderne Muster von Familienkindheit. Auch DEN BESTEN (2011) konstatiert, dass der Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt zumindest in Teilen Widersprüche zu anderen Entwicklungen aufweise, wie etwa die Tendenz, Kinder nicht mehr unbeaufsichtigt im öffentlichen Raum spielen zu lassen, wie in Abschnitt 3.2.3 noch diskutiert wird. Zudem ist die Art der Sozialisation oder Erziehung auch stark von den individuellen Umständen einer Familie abhängig. DEN BESTEN (2011, S. 147) kommt in ihrer Pariser Studie zu dem Ergebnis, dass auf den Aktionsradius neben dem Alter der Kinder und der Umgebung auch Faktoren wie die Persönlichkeit der Kinder, die Nachbarschaft, der soziale Status, aber auch dramatische biographische Ereignisse wie der Tod eines Geschwisterkindes Einfluss nehmen. Laut BAACKE (2018, S. 272) beeinflussen Erziehung und Elternverhalten, in welchem Umfang Kinder ihre sozialökologischen Zonen erweitern können und damit sicherlich auch kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse. Er schreibt: „Kinder, die erfahren haben, daß sie nicht »angebunden«

sind, kehren um so lieber in die Welt der Familie zurück, weil sie in der Freiheit eigener Spielräume zugleich um so unbefangener die schützende und helfende Kraft einer verlässlichen, aber nie zwingenden Familienbindung erleben“ (BAACKE 2018, S. 272).

Familienkindheit hat dort ihre Grenzen, wo staatliche Stellen eingreifen, um Kinder vor Risiken zu schützen oder ihnen Chancen zu ermöglichen. Die Anfänge staatlicher Intervention in die Versorgung von Kindern sieht ZEIHNER (2009, S. 111) in der Errichtung von Waisenhäusern, hinzu kamen im Laufe der Zeit wohlfahrtsstaatliche Betreuungs- und Versorgungsangebote wie Kindergärten. Ab der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gibt es darüber hinaus gesetzliche Regelungen, die beispielsweise Altersgrenzen für Medien oder Konsumgüter betreffen oder regeln, ob und in welchem Umfang Kinder arbeiten dürfen oder rechtlich belangt werden können (BÜHLER-NIEDERBERGER & SÜNKER 2009, S. 166). Dies wird auch als sogenannte Verrechtlichung von Kindheit bezeichnet und lässt sich anhand der zunehmenden Kinderrechte beschreiben, wie in Abschnitt 3.3.5 noch genauer ausgeführt wird. Die Verrechtlichung von Kindheit verläuft parallel zu einer Herauslösung aus traditionellen Beziehungen (ZEIHNER 2009, S. 113). ZEIHNER (2009, S. 113f.) sieht infolgedessen eine Schwächung der traditionellen hierarchischen Beziehungen innerhalb von Familien bei einer gleichzeitigen Zunahme elterlicher Verantwortung bei der Auswahl außerfamiliärer Betreuungsangebote. Insofern kann eher von einer Verschiebung der familiären Sozialisation und Erfüllung der Sorgefunktion als von einem Bedeutungsverlust gesprochen werden (ibid.). An diese Veränderungen anknüpfend werden im Folgenden weitere Sozialisationsräume betrachtet.

3.2.2 Schulen und andere Bildungsräume

BAACKE (2018, S. 93) betont, dass Familien alleine mittlerweile nicht mehr in der Lage seien, auf „die komplizierten gesamtgesellschaftlichen Vorgänge in Ausbildung, Beruf und Öffentlichkeit vor[zu]bereiten“, sodass Schulen zu ihrer Ergänzung und Unterstützung notwendig geworden seien. Neben Familien als primären Sozialisationsinstanzen werden daher Schulen als sekundäre Sozialisationsinstanzen gebraucht, die Kinder auf ihr zukünftiges Erwachsensein vorbereiten. Bereits seit dem 19. Jahrhundert kommt dem Erziehungs- und Bildungssystem eine wachsende Bedeutung zu, wodurch immer mehr Komponenten aus dem familialen in den institutionellen Bereich verlagert werden (ECARIUS et al. 2011, S. 101). KRÄNZL-NAGEL und MIERENDORFF (2007, S. 11) sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Scholarisierung“ von Kindheit: In vielen europäischen Ländern ist seit dieser Zeit die Erwerbsarbeit von Kindern zur Sicherung des Lebensunterhalts nicht mehr notwendig, und Kinder müssen durch die Einführung sozialer Sicherungssysteme nicht mehr die Altersversorgung ihrer Eltern garantieren. Damit hat sich der Stellenwert von Kindern geändert, die nun als „Zukunftsressource“ für die Gesellschaft und als sinnstiftend für ihre Eltern angesehen werden, ökonomisch aber keinen Beitrag mehr zu leisten haben und zur Schule gehen können (ibid.). Schulen obliegt es, „meist gezielte erzieherische Absichten in den Sozialisationsprozess der Kinder hinein[zu]bringen“ (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 130). Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass insbesondere im Kontext neoliberaler Politiken Elternengagement eine wichtige Rolle für den schulischen Erfolg von Kindern spielt, weshalb neben den Kindern selbst zunehmend ganze Familien in den Fokus von Bildungsbemühungen rücken (MARANDET & WAINWRIGHT 2017, S. 60).

Durch die allgemeine Schulpflicht ergibt sich in Deutschland ein gesellschaftliches Instrument, das nicht nur zur Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beiträgt, sondern auch zu einer gewissen „Standardisierung des Lebenslaufs“ führt (NITTEL 2001, S. 444). VEITH (2014, S. 128) schreibt:

„Die zentrale pädagogische Aufgabe der Schule als Organisation und Institution besteht darin, Kinder in einem rechtssicheren Handlungsraum gleichberechtigt so zu fördern, dass sie die Fähigkeit entwickeln können, ein aufgeklärtes, selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes individuelles Leben zu führen“.

Schulen spielen dabei nicht nur für die formale Bildung von Kindern eine wichtige Rolle. Sie haben den Auftrag, sowohl Werte und Normen zu vermitteln, also zu einer gesellschaftlichen Sozialisation beizutragen, als auch Wissen und Fertigkeiten zu lehren, also zu einer gesellschaftlichen Qualifikation zu verhelfen (NITTEL 2001, S. 444) und so die Kinder auf „zukünftige Mitgliedschaften in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft“ vorzubereiten (VEITH 2014, S. 126). BRENNER (2006, S. 38) hebt hervor, dass Kinder an der Grundschule „die Notwendigkeit der Umgestaltung sozialer Beziehungen“ lernen müssen, denn einerseits ist zu den Lehrer:innen eine andere Art der Beziehung erforderlich, als zu Eltern oder Geschwistern, und andererseits werden Kinder immer wieder auf andere Lehrer:innen als Bezugspersonen treffen. Auch jenseits des expliziten Auftrags, Kinder an die Gesellschaft heranzuführen, sind Schulen Teil der Gesellschaft. HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 772) betonen die „Porosität“ der Schule: *„[...] it is not a bounded site, rather it is constructed and reconstructed through its interconnectivity with wider society“*.

Dabei wurde bereits in den 1970er-Jahren die These vertreten, dass es „zweierlei Lehrpläne“ gebe, die in jeder Schule bzw. Klasse zum Tragen kommen. JACKSON (1975, S. 29) schreibt mit Bezug auf Grundschulen:

„Den einen können wir den amtlichen Lehrplan nennen. Ihm allein galt in der Vergangenheit das Interesse der Schulpädagogen. Seine goldene Mitte sind die Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens. Zu ihm gehören die Unterrichtsfächer, für die wir Lehr- und Lernmittel herstellen. [...] Den zweiten Lehrplan könnte man vielleicht als den nichtamtlichen oder sogar als den heimlichen Lehrplan bezeichnen, da er der Aufmerksamkeit der Schulpädagogen weitgehend entgangen ist. Dieser heimliche Lehrplan besitzt auch eine goldene Mitte: den Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen. Diesen Grundkurs haben sich Schüler wie Lehrer anzueignen, wenn sie, ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen wollen“.

Dabei macht JACKSON (1975, S. 29f.) die Feststellung, dass sich das „Belohnungssystem“ der Schulen auf beide Arten von Lehrplänen erstreckt, indem beispielsweise Schüler:innen gelobt würden, weil sie versuchten, den sozialen Erwartungen zu entsprechen und sich konform zu verhalten, wenngleich ihre Leistungen nicht den inhaltlichen Erwartungen gerecht werden.

Daneben dienen Schulen aber auch dazu, Kinder mit ihrem räumlichen Umfeld vertraut zu machen. Dies geschieht über verschiedene Instrumente. Zum einen lernen Kinder im Sachunterricht ihre Umwelt kennen. Das MSB NRW (o.J.a, o.S.) schreibt dazu: „Im Sachunterricht werden die Kinder unterstützt, sich in ihrer Lebenswelt besser zurechtzufinden, sie zu verstehen und zu gestalten. Dabei bezieht der Unterricht die Erfahrungen und Interessen der Kinder ein“. Im Lehrplan Sachunterricht wird dies noch konkretisiert:

„Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, sie zu erschließen, sie zu verstehen und sie verantwortungsbewusst mit zu gestalten. [...] Der Sachunterricht leistet so einen wesentlichen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und befähigt damit zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Lebenswirklichkeit“ (QUA-LIS NRW o.J., o.S.).

Folglich sollen Grundschulen und ganz besonders der Sachunterricht dort dazu beitragen, dass Kinder ihr nahräumliches Umfeld kennenlernen, sich dieses aneignen und sich dort beheimaten können.

Darüber hinaus werden außerschulische Lernorte genutzt, um Kinder sowohl an ihr unmittelbares Umfeld als auch an die weitere Umgebung heranzuführen. BAUMHEIER et al. (2013, S. 177) schreiben dazu:

„Sie [die Kinder] sollen ihren Stadtteil kennen lernen und wissen, was der Stadtteil zu bieten hat. [...] Gerade in benachteiligten Quartieren wollen Schule und ihre Partner auch dazu beitragen, dass Kinder die Welt außerhalb ihres Quartiers entdecken, weil viele Eltern mit ihren Kindern so gut wie keine Ausflüge in die Innenstadt oder andere Teile der Stadt unternehmen“.

Aktuell erfährt das Lernen an außerschulischen Orten einen Aufschwung. Hintergrund ist ein „erweitertes Verständnis von Lernen und Bildung, das sich nicht auf die Schule im engeren Sinne beschränkt, sondern aus subjektgebundener Perspektive die Lebenskontexte von Kindern und Jugendlichen in ihrer Gesamtheit in den Blick nimmt“ (ARMBRÜSTER et al. 2016, S. 474, in Anlehnung an AHRENS 2009). HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 118) betonen, dass neben der Öffnung nach außen auch eine Öffnung nach innen notwendig sei, also, dass „Eltern, Experten und Vertreter außerschulischer Einrichtungen in die Schule kommen und dass Kinder unter anderen als nur Lernbedingungen die Schule auch nachmittags aufsuchen können“. Zu den Vertretern außerschulischer Einrichtungen zählen nach FUHS und BRAND (2011, S. 105) beispielsweise Kinder- und Jugendhilfe oder kulturelle Einrichtungen, wobei diese sehr breit verstanden werden: von Museen über die Polizei bis hin zu Naturschutzeinrichtungen. Folglich gilt es im Zusammenhang mit kindlichen Aneignungs- und Beheimatungsprozessen zu untersuchen, inwiefern außerschulische Orte im Quartier und darüber hinaus genutzt werden, welche Kooperationen Grundschulen eingehen und ob eine Öffnung der Schulen stattfindet.

Der deutsche Bildungsbericht unterscheidet in die sogenannte formale, non-formale und informelle Bildung. Bei der formalen Bildung handelt es sich um Lernprozesse, die in Bildungs- bzw. Ausbildungseinrichtungen stattfinden und die zu anerkannten Abschlüssen führen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. VIII f.). Lernziele, Lernzeit und Lernförderung sind vorgegeben und strukturiert; der gesamte Lernprozess erfolgt zielgerichtet (DERECIK 2014, S. 128). Im Vordergrund steht dabei das Erlangen von Kompetenzen, die sich wiederum an fest definierten Bildungsstandards orientieren (FREYTAG & JAHNKE 2015, S. 76). Aus einer humanistischen Sicht auf Bildung stellt die formale Bildung allerdings eine Einengung dar, die „die Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Fertigkeiten gegenüber der freien Persönlichkeitsentwicklung priorisiert“ (ibid., S. 77). Dahingegen findet die non-formale Bildung außerhalb solcher staatlicher bzw. staatlich anerkannter Einrichtungen statt und führt auch nicht zu einem solchen Abschluss (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. VIII f.). Laut DERECIK (2014, S. 128) ist auch non-formale Bildung in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel organisiert und systematisch, und auch hier erfolgt das Lernen zielgerichtet, jedoch wird diese Art der Bildung von den Lernenden freiwillig in Anspruch genommen. Klassische außerschulische Bildungsorte sind beispielsweise Musikschulen, öffentliche Bibliotheken oder auch Sportvereine (WEIHRAUCH 2013, S. 163), die in Abschnitt 3.3.3 unter dem Begriff der Institutionalisierung näher beleuchtet werden.

Informelles Lernen hingegen wird als „nichtdidaktisch organisiertes Lernen in alltäglichen Lebenszusammenhängen begriffen, das von den Lernenden nicht immer als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2018, S. VIII). Bildung in diesem Sinne findet folglich häufig außerhalb „klassischer“ Bildungsorte statt und weist starke Parallelen zu den bereits betrachteten Aneignungsprozessen auf (siehe Abschnitt 2.3). Diese neuen Bildungsräume rücken in jüngster Zeit verstärkt in den Fokus des Interesses. So untersucht beispielsweise WEIHRAUCH (2013, S. 155) Bildungsorte in Stadtquartieren, „gleich ob sie als solche gedacht oder zu solchen umfunktioniert wurden“. DERECIK (2014, S. 128) geht davon aus, dass informelle Bildung „im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit“ stattfinden könne, und HOLLOWAY und JÖNS (2012, S. 482) zählen „*homes, neighbourhoods, community organisations and workspaces*“ zu den informellen Bildungsräumen. Vermittlung von „Bildung“ in ihrer breiten Definition erfolgt also nicht allein in institutioneller Form, sondern auch „im familiären Kontext, im Freundes- und Bekanntenkreis, im nachbarlichen Austausch und zwischen den Bewohnerinnen und Bewohnern einer Gemeinde oder eines Stadtviertels“ (FREYTAG et al. 2015, S. 2f.). Ähnlich sehen das DEINET und REUTLINGER (2014, S. 21): „Kinder und Jugendliche lernen und

bilden sich nicht nur in Institutionen wie der Schule, sondern in ihren jeweiligen Lebenswelten, Nahräumen, Dörfern, Stadtteilen, insbesondere auch in öffentlichen Räumen und zunehmend auch in den virtuellen Räumen der neuen Medien“. Schulen stellen demnach einen wichtigen, jedoch nicht den alleinigen Bildungsort dar, sondern werden ergänzt von diversen weiteren öffentlichen und privaten Akteuren und Institutionen, wie Abbildung 7 veranschaulicht.

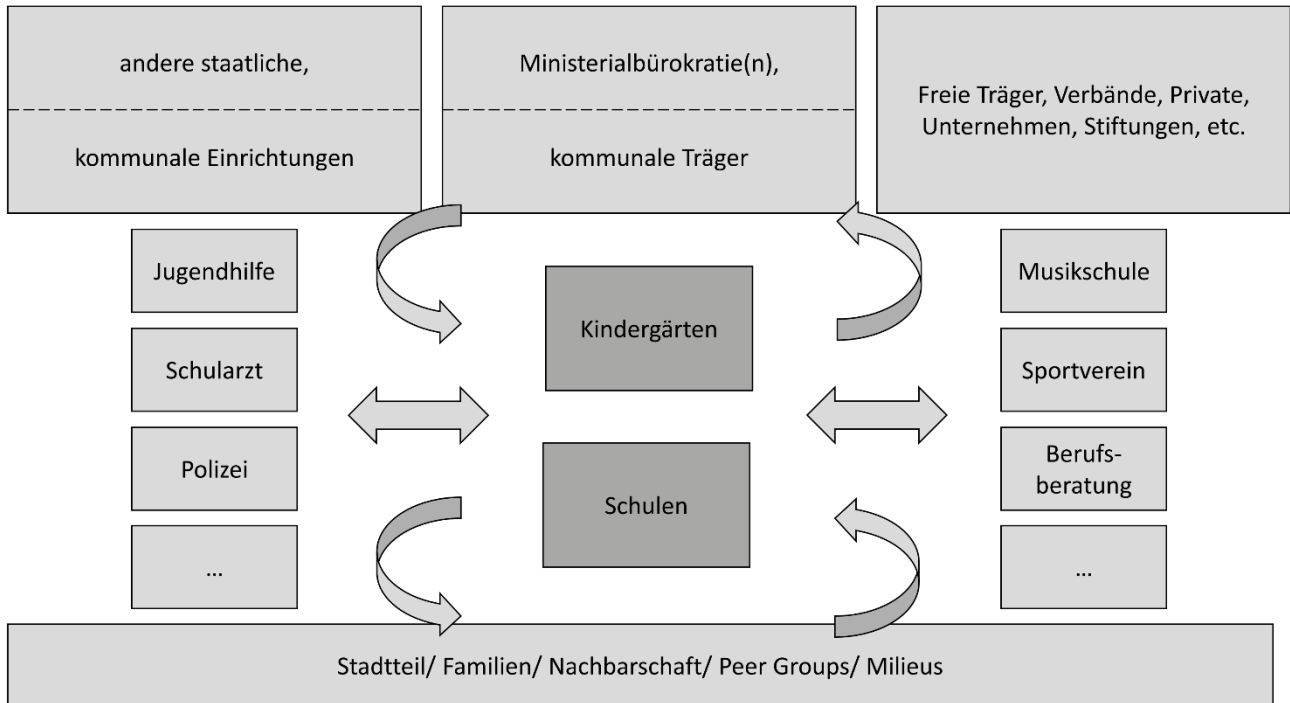


Abbildung 7: Einbindung von Schulen in ein institutionelles Mehrebenensystem. Quelle: nach BAUMHEIER et al. 2013, S. 33; angepasst und nachgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Springer Nature, Springer Fachmedien Wiesbaden, <https://rdcu.be/cSDhW>

DEINET (2013) betont, dass auch in der formalen Bildungseinrichtung Schule informelle Bildungs- und Aneignungsprozesse stattfinden und sie über ihre formalen Aufgaben hinaus ein Sozialraum sei. DEREČIK (2014, S. 128) geht noch einen Schritt weiter, indem er hervorhebt, dass Schulen sogar alle drei Formen von Bildung fördern, selbst wenn es sich bei ihnen in erster Linie um Institutionen formaler Bildung handelt. DEINET schreibt über die Bedeutung von Schulen, sie seien

„[...] wesentliche Bestandteile öffentlicher Räume und ihre Bedeutung geht dabei weit über den Unterricht hinaus. Schulen sind auch Treffpunkte für Cliquen und Orte des informellen Lernens. Der Ort Schule bestimmt dabei durch seine architektonischen und strukturellen Gegebenheiten, in welchem Umfang informelle Bildungsprozesse und Aneignungsprozesse möglich sind“ (DEINET 2013, S. 181).

Insbesondere in Ganztagschulen sieht DEREČIK (2014, S. 128) ein „Kontinuum[s] zwischen formellem und informellem Lernen, das durch den langen Aufenthalt in der Schule und verschiedenen Freiräumen im Schulgebäude und auf dem Schulgelände befördert wird“. Folglich kommt Schulen eine besondere Bedeutung innerhalb von Bildungslandschaften und für kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse zu.

Mit dem Begriff der „Bildungslandschaften“ wird eine Vernetzung der drei Arten von Bildung angestrebt. Er dient als Sammelbegriff für alle Orte formaler, non-formaler und informeller Bildung in Quartieren, geht aber noch weiter. Laut BOLLWEG und OTTO (2015, S. 203) zielt der Begriff auf „das Zusammenspiel von Erziehung, Bildung und Betreuung im sozialen (Nah-)Raum“ ab. Damit wird darauf reagiert, dass Schulen in der heutigen Zeit nur durch Bezüge zu ihrem Stadtquartier und in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen in der Lage sind, ihrem Bildungsauftrag in adäquater Form nachzukommen (FRITSCHKE et al. 2011, S. 44). „Die Institution Schule sieht sich gezwungen, sich zu öffnen, die verschiedenen Bildungsorte und

Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

Lernwelten von Kindern und Jugendlichen zur Kenntnis zu nehmen, diese miteinander zu verknüpfen bzw. die unterschiedlichen Welten des Lebens und Lernens miteinander zu verzahnen“ (ibid.). RAHN et al. (2014, S. 213) konstatieren in diesem Zusammenhang, dass es mehr und mehr zu einer Vermischung dieser Bildungsformen komme: So würden Lehrer:innen neben der klassischen Wissensvermittlung zunehmend auch non-formelle Bildungsprozesse begleiten, während Sozialarbeiter:innen nicht mehr nur Freizeit und damit informelle Bildungsprozesse

gestalteten, sondern insbesondere im Fall belasteter formeller Bildungsprozesse diese versuchten auszugleichen. Abbildung 8 zeigt am fiktiven Beispiel des 16-jährigen Emre, wie die Bildungslandschaft eines Jugendlichen mit ihren formellen, non-formalen und informellen Lernorten aussehen kann.

Neben der Schule selbst spielen die mit ihr verbundenen informellen Erfahrungen eine wichtige Rolle, insbesondere der Schulweg. So beschreibt beispielsweise ERNST KASPER: „[...] jeder weiß, dass er oft auf dem Schulweg die meisten und wichtigsten Erfahrungen gemacht hat – mehr und wichtiger als in der Schule selber“ (zitiert in BILSTEIN 1997, S. 199). Den Weg zur Schule bezeichnet HERRMANN (2019, S. 292) als einen „Transit- und Transformationsraum, der als »verlängerter Arm« des Schulraums“ betrachtet werden kann. Der Schulweg verbindet gleichzeitig verschiedene Sozialisationsräume, wie die bereits dargestellten Familienräume und die noch zu beschreibenden Straßenräume mit den Schulräumen. HERRMANN (2019, S. 292) beschreibt den Schulweg als Verwandlungsprozess, innerhalb dessen aus Kindern Schüler:innen werden, sich Rollenerwartungen und -anforderungen ebenso verändern wie Verhaltensweisen und Sprache. BENKE (2005, S. 197f.) trifft hierbei noch eine Unterscheidung hinsichtlich des Hin- und Rückwegs: Während der Weg zur Schule meist „rasch und konzentriert“ zurückgelegt werde, würden Kinder es auf dem Rückweg umso gemächlicher angehen lassen, sich aktiv mit der Wegumgebung auseinandersetzen und oder bewusst Umwege machen. BAYLINA et al. (2011, S. 158) zufolge gehen Jungen häufiger als Mädchen alleine zur Schule. Typische Begleiter:innen auf dem Schulweg sind entweder beide Eltern oder ein Elternteil, Geschwister, Großeltern, Klassenkamerad:innen, Nachbar:innen oder Babysitter:innen (BAYLINA et al. 2011, S. 158), BOURKE (2017, S. 100) identifiziert über die genannten hinaus noch Freund:innen oder Cousins und Cousinen. Angesichts seiner Sozialisationsfunktion und den vielfältigen Erfahrungen, die Kinder dort machen, ist auch der Schulweg ein Element, das es im Kontext von Aneignungs- und Beheimatungsprozessen zu untersuchen gilt.

Ob und inwiefern Kinder die beschriebenen Schulweg-Erfahrungen heute noch machen können, hängt in erster Linie davon ab, mittels welchen Verkehrsträgers sie in die Schule gelangen (ILS NRW 2004, S. 54).

Emres Lernorte

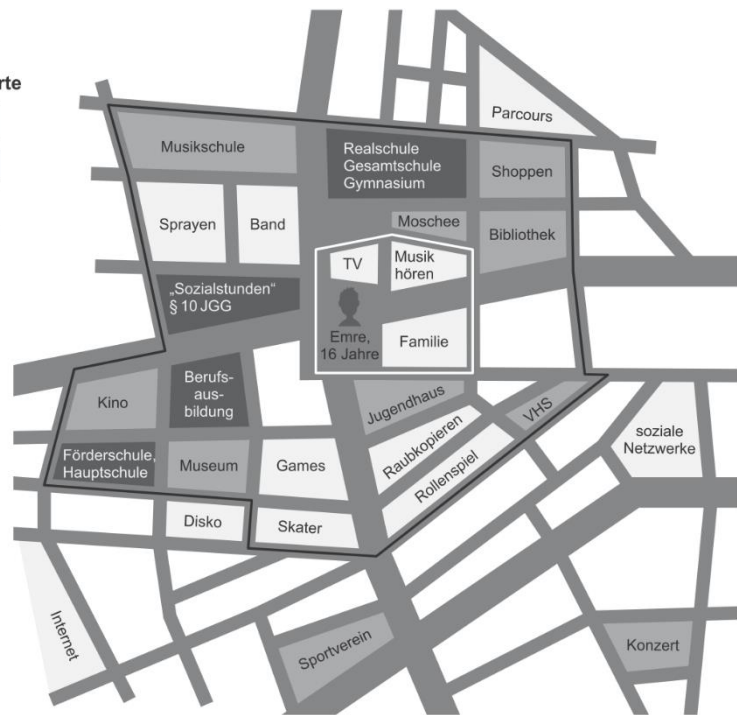


Abbildung 8: Darstellung der Bildungswelt des fiktiven Emre (16 Jahre). Quelle: TIBUSSEK 2015, S. 309; angepasst und nachgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Springer Nature, Springer Fachmedien Wiesbaden, <https://rdcu.be/cSDm8>; Umsetzung durch Irene Johannsen

Wichtige Einflussfaktoren sind hierbei laut ILS NRW (2004, S. 54), als wie verkehrssicher Eltern das Quartier und den Schulweg einschätzen, wie weit die Strecke ist, wie gut die Wegeverbindungen sind und wie sich die Anbindung an die öffentlichen Verkehrsmittel gestaltet, wobei letzteres für Kinder im Grundschulalter vermutlich eine geringere Rolle spielen dürfte. Seit einigen Jahren ist die Zahl der Kinder, die ihren Schulweg alleine oder in Begleitung anderer Kinder und zu Fuß zurücklegen, rückläufig. Immer häufiger werden Kinder entweder im Auto zur Schule gefahren oder nutzen einen Bus (BENKE 2005, S. 199). Grundschul Kinder legen heutzutage über ein Drittel ihrer Wege als Mitfahrer:innen in Autos zurück (SCHIER 2019, S. 343). Aus wissenschaftlicher und politischer Sicht wird Eltern häufig nahegelegt, ihre Kinder auf die nächstgelegene Grundschule zu schicken, um den Schulweg möglichst kurz zu halten. In Deutschland wird dabei das Prinzip „kurze Beine – kurze Wege“ genannt, um zu verdeutlichen, dass gerade Kinder im Grundschulalter in ihrer Wohnumgebung zur Schule gehen sollten (vgl. MSB NRW 2020, S. 50). Wesentlich sind dafür Schulbezirke oder Schuleinzugsgebiete, über die die Weglänge definiert wird. In NRW gibt es jedoch seit dem Jahr 2008 keine verbindlichen Schulbezirke mehr (GROOS 2016, S. 242), sodass die Entscheidung den Eltern obliegt oder durch die Kapazitäten an den jeweiligen Schulen bestimmt wird. Der Wunsch mancher Eltern, ihre Kinder nicht auf die nächstgelegene, sondern die in ihren Augen beste Schule zu schicken, trägt jedoch dazu bei, Schulwege zu verlängern und reduziert die Zahl der Nachbarkinder, die theoretisch gemeinsam zu Fuß zur Schule gehen könnten (WITTEN & CARROLL 2016, S. 345f.).

Der Autotransport wird aus mehreren Gründen kritisch gesehen: Kindern geht damit eine Möglichkeit verloren, selbstbestimmt ihren unmittelbaren Nahraum zu erkunden, vielleicht auch Orte, an denen sie sich unbeobachtet von Erwachsenen fühlen können (BENKE 2005, S. 199), was sicherlich Auswirkungen auf die Aneignungs- und Beheimatungsprozesse im Quartier hat. Wenn Kinder zu Fuß zu ihrer Grundschule gehen können und Wohn- und Schulquartier mehr oder weniger identisch sind, hat dies zudem Vorteile für die Identifikation mit dem Raum und die soziale Vernetzung innerhalb des Quartiers (FREEMAN 2010, S. 172). Kinder, die gefahren werden, haben weniger Gelegenheit, ihrem Bewegungsdrang nachzugehen, und schließlich geht der Schulweg auch als Ort sozialer Interaktion verloren, auf dem selbstaufgestellte Regeln und Konfliktverhalten erprobt werden können (BENKE 2005, S. 198f.). Allerdings muss der Autotransport nicht so negative Folgen haben, wie häufig angenommen wird. FREEMAN (2010, S. 168) kommt zumindest in ihrer neuseeländischen Studie zu dem Ergebnis, dass auch Kinder, deren Hauptfortbewegungsmittel das Auto ist, ein gutes soziales Netzwerk in ihrem Quartier aufbauen können, solange sie die örtliche Schule besuchen und mindestens einige Wege zu Freund:innen und innerhalb des Quartiers zu Fuß zurücklegen. Konzepte wie der „Walking Bus“ (auf Deutsch auch „Laufbusse“), bei dem Kinder in Gruppen auf vorher festgelegten Wegen zur Schule gelangen, sollen die Sicherheit der Kinder erhöhen, ihre Bewegung fördern und den Verkehr rund um die Schulen reduzieren (BMVBS 2020, S. 36). KEARNS et al. (2003, S. 290) geben trotz der positiven Effekte zu bedenken: „[...] *they are highly structured initiatives that ultimately seek to control children as opposed to traffic, and have only a limited ability to address congestion and automobile dependence (restricted, as they are, to primary schools)*“. Schwierig sei überdies, dass Laufbusse besonders gut in gut situierten Nachbarschaften funktionierten, wo die Gefahren für Kinder im Straßenverkehr eher gering seien, Motivation und Bewusstsein der Eltern aber besonders hoch (ibid., S. 291).

Schulen und Schulwege stellen einen Sozialraum für die Begegnung mit Gleichaltrigen dar und unterstützen dadurch „Selbstsozialisationsprozesse unter Altersgleichen“ (POPP 2014, S. 120), die in Abschnitt 3.2.4 vertiefend betrachtet werden. Schulen vollbringen zudem eine soziale Integrationsleistung, wie etwa WARSEWA (2015, S. 48) schreibt: „In vielen urbanen Wohnquartieren sind insbesondere die Grundschulen

die einzigen noch von breiten Bevölkerungsgruppen gemeinsam genutzten Angebote sozialer Infrastruktur“. Darüber hinaus wird ein Großteil von Kinderfreundschaften in Schulen geschlossen. So kommen etwa NAGL und KIRCHLER (1994, S. 305) für Österreich zu dem Ergebnis, dass 85 % der befragten Zehnjährigen ihre Freund:innen in der Schule kennengelernt haben. Weit dahinter mit knapp 57 % wird die Nachbarschaft genannt, danach erst folgen Kontakte durch Verwandte oder Eltern mit gut 30 % sowie weitere Orte mit knapp 22 % und Vereine mit gut 19 % (NAGL & KIRCHLER 1994, S. 305). Ein ähnliches Ergebnis weist das Nürnberger Kinderpanel aus dem Jahr 2008 auf, wonach 78,4 % der befragten sieben- bis elfjährigen Kinder ihre Freund:innen in der Grundschule kennengelernt haben (DEES 2008, S. 20). Die Nachbarschaft nannten noch 27,4 % der befragten Kinder als Ort des Kennenlernens von Freund:innen (DEES 2008, S. 20).

3.2.3 Straßen und weitere öffentliche Räume

Mit dem Begriff der „Straßensozialisation“ wird das Aufwachsen von Kindern in Straßenräumen bezeichnet, was sowohl eine Sozialisation durch Personen oder Institutionen als auch eine Selbstsozialisation einschließt. Straße kann hierbei enger oder weiter gefasst werden: BITTKAU und STÖLTING (2018, S. 98) erweitern den Begriff der „Straße“ von der Fahrbahn auf die üblicherweise angrenzenden Fuß- und Fahrradwege und das Verkehrsgrün. BEHNKEN und ZINNECKER (2019, S. 329) schließen in die „Straßenöffentlichkeit“ bzw. den öffentlichen Raum auch angrenzende öffentliche und öffentlich zugängliche Gebäude mit ein. MATTHEWS et al. (2000, S. 63) nehmen den Begriff der „Straße“ sogar als Metapher für alle öffentlichen Räume unter freiem Himmel, neben Straßen also auch Sackgassen, Gassen, Fußwege, Einkaufszonen, Parkplätze, unbebaute Grundstücke sowie brachliegendes Gelände. Straßensozialisation zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sich Kinder und Erwachsene im gleichen Raum bewegen und keine explizite Funktionstrennung vorliegt. So beschreiben etwa BITTKAU und STÖLTING (2018, S. 98), dass sich aus der Gesamtheit des weit gefassten Straßenbegriffs ein öffentlicher Sozialisationsraum ergebe, der gleichermaßen von Erwachsenen für Gespräche wie von Kindern für Entdeckungen und Spiele genutzt werden könne.

Oftmals wird Straßensozialisation gleichgesetzt mit dem Aufenthalt außerhalb der unmittelbaren Kontrolle von Eltern oder Pädagog:innen. So beschreiben etwa BEHNKEN und ZINNECKER (2019, S. 334), dass die Kontrolle auf der Straße lückenhafter sei als im privaten Bereich und Kinder der sozialen Kontrolle leichter entgehen könnten. Trotzdem unterliegen Kinder auch beim Straßenspiel unterschiedlichen Regulierungen, die etwa durch Amtsträger wie Polizist:innen und Hausmeister:innen, aber auch informell durch Nachbar:innen, Händler:innen oder Passant:innen kommuniziert werden (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 23f., in Anlehnung an BEHNKEN und ZINNECKER 1992). So kommt es im öffentlichen Raum insbesondere zu Erziehungsvorgängen durch den Kindern fremde oder nur flüchtig bekannte Erwachsene, wie MUCHOW bereits Ende der 1920er-Jahre beschreibt:

„Nicht nur im geschlossenen Kreise der erziehenden Familie, auch auf der Straße, auf öffentlichen Spielplätzen, in unseren Verkehrsmitteln vollziehen sich unter den Augen des interessierten und aufmerksamen Beobachters zahlreiche Erziehungsvorgänge“ (MUCHOW 1929, S. 9, zitiert in MUCHOW & MUCHOW 1998 [1935], S. 41).

Auf diese Weise lernen Kinder durch Verbote, aber auch Hilfen die jeweiligen ortsüblichen Verhaltensweisen kennen (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 23f., in Anlehnung an BEHNKEN und ZINNECKER 1992). Ähnliches beschreibt auch SCHNUR (2012, S. 456): „Sozialisation bedeutet in der Nachbarschaft, dass Kinder auch von Nachbarn soziale Normen erlernen und im öffentlichen Raum des Quartiers von der Gemeinschaft geschützt und überwacht werden“. AHREND (1997, S. 200) sieht insbesondere im Straßenraum von Großstädten auch eine Bildungsfunktion erfüllt und beschreibt: „Es ist ein Raum des Lernens und Erlebens auf unterschiedlichen Ebenen: Des Lernens und Erlebens durch beobachten, durch »Situationen-selbstständig-

meistern-können« und der eigenen motorischen Fähigkeiten“. Kinder setzen sich in öffentlichen Stadträumen mit dem Verhalten und den Handlungen Erwachsener auseinander und kommen in Kontakt zu deren Arbeits- und Lebenswelt (ibid., S. 200f.).

Die Straße, als Metapher für öffentlichen Raum, ist neben der Schule auch ein wichtiger Ort für kindliche *Peer*-Kultur und die Entwicklung von Zugehörigkeit. Spätestens ab dem Grundschulalter bestimmen Kinder nicht nur ihre Freizeitaktivitäten, sondern auch ihre sozialen Kontakte in stärkerem Maße selbst (NAGL & KIRCHLER 1994, S. 298). Die *Peer-Group* spielt dann eine wichtige Rolle für das Einüben von Gruppenregeln und Verhaltensweisen, aber auch die Entwicklung persönlicher Identität und Eigenständigkeit (ibid.). MATTHEWS et al. (2000, S. 64) gehen noch weiter und bezeichnen öffentliche Räume als „*Thirdspace*“ im Sinne von EDWARD SOJA (1996), an dem sich junge Menschen treffen und ihre Zugehörigkeit erfahren können, sowie als einen Ort, an dem eine kulturelle Identität erlernt wird. Insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen spielt die Straße daher eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer sozialen Identität (MATTHEWS et al. 2000, S. 72). BENKE (2005, S. 199) bezeichnet Straßen als „das nach draußen verlegte Zuhause und in diesem Sinne Heimat“. Dass Kinder die Möglichkeit haben (und nutzen), sich diesen Nahraum anzueignen, sieht er als essenziell an: „Hier ist dem Kind vieles vertraut, es kennt sich aus, fühlt sich geborgen und durch seine Erfahrungen gestärkt, weitere Räume im Umfeld zu erobern“ (ibid.). Auch TRANTER (2016, S. 220) ist der Meinung, dass Kinder durch das freie Spiel auf der Straße ihre Nachbarschaften und die lokalen Netzwerke sowie ihren Platz darin kennenlernen. Diese Vertrautheit und die daraus entstehenden Erfahrungen können aber nur entstehen, wenn Kinder sich aktiv im öffentlichen Raum aufhalten (dürfen), was historisch betrachtet sehr unterschiedlich war und ist.

Eine erste Hochphase erlebte die sogenannte Straßenkindheit um 1900: Zu diesem Zeitpunkt stand sie in unmittelbarem Zusammenhang mit der Industrialisierung und Verstädterung in Europa (BEHNKEN & ZINNECKER 2019, S. 330). Somit war die Straßenkindheit zunächst eine Reaktion auf die städtebaulichen Gegebenheiten wie enge Bebauung, häufig in Form von sogenannten Mietskasernen, die keine Freiräume für Kinder boten (ibid.). In der Zeit des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg, in den 1950er-Jahren, kann von einem erneuten Höhepunkt der Straßenkindheit gesprochen werden. Die Gründe hierfür waren vielfältig: Zum einen gab es zwar Schulen, jedoch kaum Kindergärten, Spielplätze oder Kinderzimmer, die für die Freizeit von Kindern hätten genutzt werden können (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 79; ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 18). Dafür boten gerade in stark zerstörten Städten Ruinengrundstücke und eine geringe Verkehrsbelastung Kindern gute Möglichkeiten, sich draußen frei zu bewegen (ZEIHNER 2018, S. 31). Hinzu kam, dass zu dieser Zeit der Wohnraum besonders begrenzt und der Platz zum Spielen dementsprechend gering war (ibid.). ECARIUS (2001, S. 781) ist es wichtig zu betonen, dass diese im Nachhinein oftmals positiv bewertete Kindheit mit „Freiräumen und Kontrolllöchern“ nicht das Ergebnis pädagogischer Konzepte, sondern den äußeren Umständen in der Nachkriegszeit geschuldet war, was es zu bedenken gilt, wenn im Kontext von Aneignungs- und Beheimatungsprozessen das heutige Straßenspiel diskutiert wird.

Vergleiche zwischen der DDR und dem damaligen Westdeutschland lassen darauf schließen, dass die Straßenkindheit sich anschließend durchaus unterschiedlich entwickelte. So begünstigten die räumliche Nähe zwischen Schulen und Wohnquartieren und das geringere Verkehrsaufkommen in der ehemaligen DDR die Nutzung von öffentlichem Raum durch Kinder, insbesondere im unmittelbaren Wohnumfeld (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 65). Die räumliche Nähe von Schulen und Quartieren sowie die an die Schule angebotenen Freizeitaktivitäten etwa im Rahmen der Pionierorganisation begünstigten überdies die Entwicklung stabiler Freundschaften: So besuchten dieselben Kinder nicht nur die gleichen Schulen und verbrachten die institutionalisierte Freizeit zusammen, sondern wohnten auch in den gleichen Nachbarschaften und

verbrachten dort ihre weitere Freizeit (ibid., S. 140). Dementsprechend kann für die ehemalige DDR noch wesentlich länger von einer Straßen- und Quartierskindheit gesprochen werden als für Westdeutschland. Ab den 1960er-Jahren ging die zweite Hochphase der Straßenkindheit in (West-) Deutschland allmählich zu Ende. Hierfür lassen sich mehrere Gründe identifizieren. Zunächst verschwanden mit dem Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg die ungenutzten und verwilderten Ruinengrundstücke, auf denen in den 1950er-Jahren viele Kinder gespielt hatten (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 18). In den heutigen Bebauungsstrukturen fehlen vielerorts die Nischen, die sich Kinder für ihre Spiele aneignen können (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 79). Ein weiterer Grund ist die Veränderung der Mobilität. So war die Straße bis in die 1950er-Jahre ein Raum, der von allen Verkehrsteilnehmer:innen relativ gleichberechtigt genutzt werden konnte (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98). Durch die stetige Zunahme des Straßenverkehrs, insbesondere der Kraftfahrzeuge, änderte sich das jedoch. Öffentliche Verkehrsmittel wie Eisenbahnen, Straßenbahnen, S- und U-Bahnen und Busse wurden bereits bald nach Kriegsende wieder in Betrieb genommen und knüpften an den öffentlichen Verkehr vor dem Zweiten Weltkrieg an; ein neuer Faktor war hingegen der motorisierte Individualverkehr (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 85). Während der Bestand an Kraftfahrzeugen in Westdeutschland im Jahr 1950 bei gerade einmal 2,7 Mio. lag, stieg der Kraftfahrzeugbestand auf 19,8 Mio. im Jahr 1970 und auf mittlerweile 56,5 Mio. im Jahr 2018 (DER BUNDESMINISTER FÜR VERKEHR 1991, S. 7; BMVI 2018, S. 133). Hinzu kam das insbesondere in den 1960er-Jahren verfolgte Leitbild der autogerechten Stadt (HEINEBERG 2017, S. 136), das die bisherige Nutzung der Straßen als Sozialisations- und Aneignungsraum infrage stellte. Im Zuge dessen wurden Freiflächen zu Parkplätzen umgestaltet und Fußwege zugunsten des motorisierten Verkehrs verschmälert (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 19). Selbst wenn das Leitbild der autogerechten Stadt inzwischen kritischer gesehen wird, sind die damals geschaffenen Stadtstrukturen in vielen Bereichen bis heute persistent, und es wird – trotz Kritik – als relativ normal empfunden, dass der motorisierte Verkehr Vorrang gegenüber dem nicht-motorisierten hat (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98). Insbesondere für Kinder wurde die Straße dadurch sowohl als Raum für Erkundungen und Spiele, als auch für die eigenständige Fortbewegung zu Fuß oder mit dem Fahrrad immer gefährlicher (ibid.), was Aneignungs- und Beheimatungsprozesse im Quartier sicherlich erschwert.

TRANTER (2016, S. 213) äußert insofern Verständnis für Eltern, die ihren Kindern den Aufenthalt im öffentlichen Raum verbieten, als er die individuellen elterlichen Möglichkeiten, die Sicherheit für ihre Kinder zu erhöhen, für relativ begrenzt hält. Umgekehrt führe diese Entwicklung in einen Teufelskreis, etwa, wenn Eltern ihre Kinder aus Angst vor dem Straßenverkehr mit dem Auto transportieren und auf diese Weise zusätzlichen Verkehr verursachen (ibid.). Hinzu kommen gesellschaftliche Entwicklungen, wie der Rückgang lokaler sozialer Netzwerke oder auch das sogenannte „*Over-Parenting*“ (TRANTER 2016, S. 215). Ersteres trägt zu einem verringerten Sicherheitsgefühl im öffentlichen Raum bei, da dort immer weniger Erwachsene anzutreffen sind, die im Zweifelsfall ein Auge auf dort spielende Kinder haben könnten (ibid.). Letzteres bewirkt, dass Eltern ihre Kinder mehr und mehr von allen Unsicherheiten abschirmen möchten. Eltern empfinden zudem Kriminalität im öffentlichen Raum zunehmend als Gefahr für ihre Kinder. In der englischsprachigen Literatur ist in diesem Zusammenhang der Begriff „*stranger-danger*“ verbreitet, der das Risiko der Begegnung mit potenziell gefährlichen Fremden im öffentlichen Raum thematisiert (exemplarisch HOLLOWAY 2014, S. 381; KOSUNEN & RIVIÈRE 2018, S. 146). *Stranger-danger* wird insbesondere in Städten befürchtet, wo die Anonymität höher ist als in ländlichen Gegenden (KOSUNEN & RIVIÈRE 2018, S. 146).

Von anderer Seite wurden nicht die Gefahren für Kinder und Jugendliche, sondern die von ihnen ausgehenden Gefahren, wie beispielsweise Vandalismus, thematisiert. HOLLOWAY und VALENTINE (2000b, S. 777) heben hervor, dass unabhängig von der Sicht auf Kinder, also ob im öffentlichen Raum Gefahr für Kinder

konstatiert wird oder solche durch sie befürchtet wird, das Ergebnis gleich sei, indem Kinder von diesen Räumen zunehmend ausgeschlossen werden. So begann eine Aufteilung des öffentlichen Raums für verschiedene gesellschaftliche Gruppen, und für Kinder wurden zunehmend eigene Orte geschaffen, wie Spiel- und Sportplätze oder pädagogisch betreute Freizeiteinrichtungen (ZEIHER 2018, S. 31). Seit dieser Zeit gibt es für Kinder „eingehegte, umzäunte und ummauerte Orte in der Stadtlandschaft“ (ibid.). Hinzu kommt, dass es für Kinder neben realen Spielorten immer mehr Möglichkeiten und Angebote gibt, die in Konkurrenz zu den traditionellen Orten treten. So lassen sich etwa „neue Kommunikationsformen und medial vermittelte Lebenswelten“ nennen, die dazu führen, dass eben nicht mehr das Kinderspiel auf der Straße dominiert (DE BOER & DECKERT-PEACEMAN 2009, S. 24). Diese Entwicklungen, sowohl die Sorgen um Kinder und Jugendliche als auch die Sorge vor ihnen, aber auch die gestiegene Attraktivität anderer Spielmöglichkeiten, führten zu einem Rückzug dieser Gruppe aus dem öffentlichen Raum. Damit einher geht ein Verlust unabhängiger Mobilität für viele Kinder. MALONE und RUDNER (2017, S. 347) definieren diese „*as children's ability to be free to move around in their environments without a parent or another adult*“ und kommen auf Basis zahlreicher weltweiter Studien zu dem Ergebnis „*this basic freedom has slowly eroded from children's lives over time*“. Auch diese Entwicklungen gilt es im Kontext kindlicher Aneignungs- und Beheimatungsprozesse zu bedenken.

In der aktuellen Literatur zeigt sich ein ambivalentes Bild der Straßenkindheit: PACILLI et al. (2017, S. 311) konstatieren, dass Kinder in ihrem Aktionsradius in westlichen Städten zunehmend auf ihr Zuhause, Gärten und Schulen beschränkt seien. Trotz der nachlassenden Bedeutung der Straße als Sozialisations- und Aneignungsort sind BEHNKEN und ZINNECKER (2019, S. 329) der Meinung, dass Kinder und Jugendliche dort noch immer mehr Zeit verbringen würden als andere Altersgruppen. Dementsprechend halten sie die Straße in ihrer Bedeutung als Sozialisationsort, an dem die verschiedensten Dinge erlebt und gelernt werden, nach wie vor für vergleichbar mit den Sozialisationsräumen der Schule und der Familie (ibid.). Bei der 4. WORLD VISION-Kinderstudie gaben immerhin 33 % der befragten Kinder an, sehr oft draußen auf der Straße zu spielen (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 96). Im Hinblick auf die Straßensozialisation bzw. die Präsenz von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum ließen und lassen sich gruppen- und geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. LÖW (2001, S. 240f.) ist etwa der Ansicht, dass insbesondere Arbeiterkinder und -jugendliche auf öffentlichen Straßen und Plätzen anzutreffen seien. Zudem bestätigte die WORLD VISION-Studie im Jahr 2017 Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: Während 35 % der befragten Jungen angaben, sehr oft draußen auf der Straße zu spielen, galt das nur für 28 % der befragten Mädchen (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 98). Auch in der Entfernung vom Wohnort lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen. Bereits MUCHOW und MUCHOW (1998 [1935]) kamen in den 1930er-Jahren zu dem Ergebnis, dass Jungen auch weiter entfernte Straßenräume für ihre Streifzüge nutzen, während Mädchen dazu neigen, sich näher an ihrer Wohnumgebung aufzuhalten. Diese Befunde wurden auch in den 1970er- bis 1990er-Jahren immer wieder bestätigt und von LÖW (2001, S. 247) noch für den Anfang der 2000er-Jahre bejaht.

Pädagog:innen waren und sind sich zudem uneinig, ob Straßen ein „anti-pädagogisches Milieu“ darstellen, das Erziehungsbemühungen infrage stellt, wie es aus Sicht einer restaurativen Fürsorgepädagogik erscheint, oder ob Straße als „gesellschaftliches Lernfeld“ zu betrachten ist, wie dies die Reformpädagogik vertritt (BEHNKEN & ZINNECKER 2019, S. 330f.). Daher wird die sogenannte Straßenkindheit bis heute unterschiedlich bewertet: So kann die Bezeichnung „Straßenkind“ abwertend gemeint sein, wenn sie ein abzulehnendes Sozialisationsmilieu und damit einhergehende schlechte Erziehung impliziert (MUCHOW & MUCHOW 1998 [1935], S. 39). BAACKE (2018, S. 341) konstatiert, dass „Straßenkinder“ tatsächlich häufig eher aus schwierigeren Milieus stammen, beispielsweise in herausfordernden familiären Situationen oder

beengten Wohnverhältnissen aufwachsen und seltener in wohlhabenderen Familien aufwachsen. Er warnt dementsprechend davor, Straßenkindheit ideologisch zu überhöhen (ibid., S. 341f.). Umgekehrt wird eine Straßenkindheit teilweise auch positiv gesehen und rückblickend sogar verklärt. So konstatiert beispielsweise TRANTER (2016, S. 217): „*Both parents and children suffer when the street is lost as a play space*“. Neben den negativen Auswirkungen für die Kinder ginge der Verlust der Straßenkindheit mit einem erheblichen Zeit- und Geldaufwand für die Eltern einher, die ihre Kinder nur von einem Spielort zum anderen bringen würden (ibid.). Zudem scheint die eigenständige Mobilität in öffentlichen Räumen für die Identifikation der Kinder mit selbigen wichtig zu sein, weshalb PACILLI et al. (2017, S. 319) einen Rückgang selbstständiger Mobilität kritisch sehen: „*Through their loss of autonomous mobility, children are deprived of significant childhood experiences; for instance, they do not develop basic and essential social skills or acquire a sense of place identity.*“

In Deutschland wie auch international gibt es unterdessen Versuche, Kinderspiel auf Straßen zuzulassen oder sogar zu fördern. Hintergrund ist, dass Straßenspiel unter bestimmten Bedingungen zumindest nach Ansicht vieler Expert:innen nach wie vor als optimale Lernsituation angesehen wird: Es ist ein Ort, der im Prinzip bekannt ist, sich aber immer wieder verändert, an dem man Bekannte sieht und gesehen wird und Neuigkeiten austauscht (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 86). Zudem wird Straßenkindheit zumindest von ihren Befürworter:innen mit Bewegung an der frischen Luft und der Gesellschaft weiterer Kinder assoziiert. BAACKE (2018, S. 341) betont, dass die Straße als „Lernort von Authentizität, Spontaneität und ganzheitlichem Einsatz“ entdeckt worden sei. Zudem ist bekannt, dass Kinder lieber auf der Straße spielen als auf eigens für sie angelegten Spielplätzen, die nur eine begrenzte Zahl an Tätigkeiten zulassen (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 86). Damit Straßenkindheit angesichts der vielfältigen Veränderungen heute noch gelingen kann, werden daher Maßnahmen getroffen, um die Aufenthaltsqualität und Sicherheit für Kinder zu erhöhen. Das bekannteste deutsche Beispiel für die Förderung von Straßenspiel dürfte die Spielstraßenregelung sein, bei der auf Straßen mit extrem geringer Verkehrsbelastung Fußgänger:innen Vorrang gewährt und die sonst übliche Trennung zwischen Verkehrsteilnehmer:innen aufgehoben wird (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 101). Seit 2008 gibt es zusätzlich dazu sogenannte temporäre Spielstraßen, die regelmäßig einmal die Woche oder einmal im Monat zu einer bestimmten Uhrzeit gelten (BRODBECK 2019, o.S.). Wie aus den Ausführungen deutlich geworden ist, handelt es sich bei der sogenannten Straßensozialisation um ein durchaus ambivalent gesehenes Phänomen, das jedoch für die Aneignung und Beheimatung von Kindern in ihren Quartieren von entscheidender Bedeutung sein dürfte.

3.2.4 Spielräume und -gefährter:innen

ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 120) bezeichnen das Spielen als „eine kindgemäße Art, sich die Umwelt anzueignen, die dingliche und die soziale“: So werden auf der einen Seite Räume und Gegenstände in das Spiel einbezogen und auf der anderen Seite Regeln eingehalten und soziale Verhaltensweisen verfolgt. Spielen bildet einen Hauptbestandteil von Kindheit; insbesondere bei Kindern im Vorschulalter stellt es die dominante Tätigkeit dar (ibid.). LIEBAU (1997, S. 57) sieht es sogar als die „zentrale Lebensform“ von Kindern an, und auch MURNAGHAN (2019, S. 408) betont, dass Kindheit, zumindest in der westlichen Welt, als eine Zeit zum Spielen gesehen werde. Dieses Verständnis findet sich in der Kinderrechtskonvention der UN wieder, wo es in Art. 31, Abs. 1 heißt: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäß aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (UNICEF o.J., S. 35f.). GOERISCH (2016, S. 58) betont die vielfältigen Fähigkeiten, die sich Kinder durch das Spielen aneignen können: Neben verschiedenen praktischen Aspekten wie körperliche Fitness und Gesundheit zählen dazu etwa kognitive Fähigkeiten wie Sprache und Sprachverständnis, das Experimentieren und die Kreativität. Spielen zeichnet sich aber auch dadurch aus, dass Kinder sich

damit einen Bereich ihrer Umwelt aneignen können, der ihnen eigentlich (noch) nicht zugänglich ist, beispielsweise, indem sie mit Bauklötzen ein Haus bauen (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 121)

Kinderspiel wurde und wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Während die Entwicklungspsychologie insbesondere erforscht, warum Kinder spielen und inwiefern ihre Spiele bestimmte Entwicklungen widerspiegeln, interessiert sich die Soziologie stärker dafür, wie Kinder spielen und welche Rückschlüsse das Spiel auf ihr soziales, politisches, kulturelles und ökonomisches Umfeld zulässt (MURNAGHAN 2019, S. 411). So wie die *New Social Studies of Childhood* Kindheit und Erwachsenenalter als soziale Konstrukte betrachten, wird aus dieser Sichtweise auch Spielen als sozial konstruierte Kategorie angesehen (ibid., S. 410). Folglich ist es laut MURNAGHAN (2019, S. 410) nicht als Gegensatz zu Arbeit oder Schule zu verstehen, sondern als Teil einer komplexen Welt der Kindheit, wo Spiel auch eine Reflexion sozialer Prozesse oder eine Flucht aus dem Hier und Jetzt darstellen könne. Spiel kann daher auch in Arbeit, Schule und Alltag eingeflochten werden (ibid., S. 411). Auch WOODYER et al. (2016, S. 26) betonen, dass Spiel nicht in einem sozialen Vakuum stattfindet, sondern Bedeutungen reproduziert, aber auch verhandelt, die Kinder in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Umgebung erfahren. Spiel kann daher nicht nur bestehende Werte und Ideen verbreiten, sondern auch gegensätzliche Narrative hervorbringen (ibid.).

KEARNS et al. (2016, S. 275f.) unterscheiden zwischen freiem oder informellem Spiel und strukturiertem oder organisiertem Spiel. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist eine gute Balance zwischen freiem und organisiertem Spiel anzustreben, weil Kinder jeweils unterschiedliche Kompetenzen erwerben (WEINBERGER & LINDNER 2020, S. 62). WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 62ff.) illustrieren das am Beispiel des Fußballspielens, das sowohl informell unter befreundeten Kindern oder Geschwistern in einem Garten oder angeleitet in einem Verein stattfinden kann: „So lernt das Kind beim Fußball im Verein sich an Regeln zu halten und im freien Spiel, die Regeln zu variieren und immer wieder den Bedürfnissen der Mitspieler anzupassen“. Sie betonen, dass man Kindern nicht die Herausforderung abnehmen sollte, „aus Langeweile etwas entstehen zu lassen“ (ibid., S. 78), indem sie ausschließlich organisiertem Spiel nachgehen. Unterscheiden lassen sich aber auch Bewegungsspiele, Rollenspiele, Regelspiele, freies Gestalten sowie Rezeptionsspiele (WEINBERGER & LINDNER 2020). Über Bewegungsspiele schreiben WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 64): „Bewegung, insbesondere an der frischen Luft, fördert die Gesundheit des gesamten Organismus, u. a. die Entwicklung der Körper- und Raumwahrnehmung, die geistige Entwicklung, die Steuerung von Verhalten und Gefühlen usw.“. Rollenspiele sind aufgrund der bis zum Erreichen der Pubertät sehr ausgeprägten Phantasie bei Kindern ebenfalls eine wichtige Spielform, denn sie dienen der Inszenierung eigener Wirklichkeiten, sowohl im positiven Sinne als auch bei der Verarbeitung negativer Erfahrungen (ibid., S. 64ff.). Unter Regelspielen verstehen WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 66f.) Spiele mit konkreten Vorgaben und einem bestimmten Ziel, also Gesellschaftsspiele wie „Mensch ärgere dich nicht“, bei denen Kinder nicht nur lernen, sich an vereinbarte Regeln zu halten, sondern auch ihre Emotionen zu regulieren. Freies Gestalten beschreiben WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 69) wie folgt: Es geht darum, „mit verschiedenen Materialien etwas darzustellen und damit dem inneren Erleben des Kindes zum Ausdruck zu verhelfen“. Im Gegensatz dazu nehmen Kinder bei Rezeptionsspielen eine passivere Rolle ein, wie das beim Lesen, Vorlesen oder beim Anschauen von Büchern oder Filmen der Fall ist (ibid., S. 70).

Bei vielen Arten von Spielen kommen Spielwaren zum Einsatz. Diese werden in Deutschland bereits seit dem 19. Jahrhundert produziert (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 127), unterliegen aber starken gesellschaftlichen Veränderungen. So beschreiben ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 121), dass in der Nachkriegszeit – sofern überhaupt gespielt und nicht gearbeitet wurde – alles, was sich im Haushalt oder Quartier fand, zum Spielen eingesetzt wurde. Heute dominiert hingegen vorgefertigtes Spielzeug (ibid., S. 84, 124). Bei zehn- bis elfjährigen Kindern bestehen darüber hinaus im Spielverhalten deutliche geschlechtsspezifische

Unterschiede. So kommen etwa BAYLINA et al. (2011, S. 156f.) zu dem Ergebnis, dass zwar grundsätzlich das Spielen die Hauptbeschäftigung sowohl von Jungen als auch von Mädchen dieses Alters sei, die konkreten Spiele aber stark variierten. Während Jungen außerordentlich viel Zeit mit Fußballspielen verbringen und dies geradezu die Jungenaktivität „par excellence“ sei, ist bei Mädchen die Bandbreite der genannten Spiele deutlich höher (ibid.). Mädchen scheinen diversifizierte Aktivitäten zu verfolgen, sowohl ruhig als auch aktiv, drinnen wie draußen, alleine und in Gruppen (BAYLINA et al. 2011, S. 156f.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt die WORLD VISION-Studie für die befragten sechs- bis elfjährigen Kinder: Mädchen beschäftigen sich öfter mit kreativen oder kulturellen Tätigkeiten wie „mit Basteln, Malen und Zeichnen, mit Natur oder Tieren, lesen Bücher oder Zeitschriften. Mädchen hören sich öfter Hörspiele oder Geschichten an, spielen häufiger ein Instrument oder machen Musik und gehen deutlich häufiger in eine Theatergruppe, zum Tanzen oder ins Ballett“ (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 97). Jungen hingegen üben eher bewegungs- und technikbezogene Tätigkeiten aus:

„Jungen treiben häufiger als die Mädchen Sport [...], fahren häufiger Rad, Inliner oder Skateboard und spielen häufiger draußen auf der Straße. Sie sehen öfter fern, YouTube oder Filme und spielen mehr am Computer oder anderen digitalen Geräten. Auch das Handwerkliche ist eher »Jungssache«: Jungen spielen öfter als Mädchen mit Lego oder Playmobil oder gestalten etwas mit Werkzeug“ (ibid.).

Kinder spielen an ganz unterschiedlichen Orten, nicht zuletzt abhängig davon, in welcher Umgebung sie aufwachsen und wie alt sie sind. So nennen die Zehn- bis Elfjährigen, die BAYLINA et al. (2011, S. 157) in Spanien befragt haben, als liebsten Spielort im Haus ihre Kinderzimmer, gefolgt von den Wohnzimmern; sie spielen aber auch an vielen Orten rund um den eigenen Wohnort, wie Terrassen, Gärten oder Balkonen. Als weiter entfernte Orte werden an erster Stelle Parks genannt, gefolgt von Schulhöfen und Sportplätzen (ibid.). BAACKE (2018, S. 330f.) konstatiert, dass bis zum Alter von sechs oder sieben Jahren häufig noch die Eltern Spielräume bereitstellen und versuchen, das Spielgeschehen zu beobachten und ggf. überwachend einzugreifen. Kinder im Alter von zehn Jahren aufwärts würden hingegen schon weiter entferntere Räume aufsuchen und „neue, unbekannte Straßen des Wohnbezirks“ erobern (ibid., S. 331). Diese „räumlichen Eroberungen“ weisen laut BAACKE (2018, S. 331) oftmals „einen Hauch von Abenteuer“ auf, indem Kinder beispielsweise versuchten, durch eine Hintertür in ein Kino zu gelangen oder leerstehende Gebäude bzw. verlassene Gelände zu durchstreifen. Spielräume unterliegen ebenso wie Spielwaren einem gesellschaftlichen und kulturellen Wandel, wie der Rückgang der Straßenräume (siehe Abschnitt 3.2.3) und der Aufstieg institutioneller Spielräume belegt (ZEIHER 2005, S. 214; siehe Abschnitt 3.3.3).

Eine besondere Rolle unter den „Kindheitsorten“ spielen die Spielplätze, die im Zuge der Industrialisierung der Städte ab den 1820er-Jahren aufkamen und ab den 1920er-Jahren mehr und mehr zur Ausstattung des öffentlichen Raums gehörten (HASSE 2019b, S. 315). GAGEN (2000, S. 216ff.) beschreibt, dass die Errichtung von Spielplätzen in den USA explizit das Ziel verfolgt habe, Kinder vor den Gefahren der Straße zu schützen und ihnen durch Spielgeräte die als adäquat betrachteten Verhaltensweisen naheulegen. Diese ersten Spielplätze, so MURNAGHAN (2019, S. 414), waren geschlossene Orte, die nur geöffnet wurden, wenn pädagogisches Personal anwesend war, und verfolgten neben der körperlichen Ertüchtigung den Zweck, gesellschaftliche Werte zu vermitteln. Zusätzlich wurden die Kinder auf den Spielplätzen nach Alter, Herkunft und Geschlecht aufgeteilt (ibid.) oder direkt unterschiedliche Kategorien von Spielplätzen je nach Geschlecht und Alter angelegt, wodurch zukünftig erwünschte Genderrollen schon spielerisch in der Kindheit eingeübt werden sollten (GAGEN 2000, S. 218f.).

Für die Errichtung von Spielplätzen gibt es heute genaue Vorgaben in den Landesbauordnungen, die nicht nur regeln, ab welcher Anzahl von Wohneinheiten Spielplätze angelegt werden müssen, sondern auch,

wie diese beschaffen sein sollen (HASSE 2019b, S. 316). So sind Spielplätze in unterschiedlicher Weise spezialisiert, etwa in Kleinkinderspielplätze, Bolzplätze, Bauspielplätze, Waldspielplätze, Abenteuerspielplätze oder pädagogische betreute Plätze (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 21). Aber auch innerhalb eines Spielplatzes sind die Funktionen einzelner Anlagen stark spezialisiert. So beschreibt ZEIHER (2018, S. 32), dass auf Spielplätzen jedes Gerät für ganz bestimmte Bewegungsabläufe konzipiert werde, wodurch das Tätigkeitsspektrum von Kindern zusätzlich eingegrenzt wird: „Auf der Schaukel schaukelt man, von der Rutsche rutscht man, auf der Wippe wippt man“. Ähnliches kritisiert HASSE (2019b, S. 318), der anmerkt, dass gerade Spielplätze für jüngere Kinder kaum explizite Regeln erforderten, weil in die Anlagen selbst die vorgesehenen Bewegungsabläufe schon eingeschrieben seien. Dieser Trend läuft insofern den Bedürfnissen von Kindern entgegen, als sie eigentlich in jedem Alter die von ihnen selbst geschaffenen und die von Erwachsenen ungenutzten Räume bevorzugen (BENKE 2005, S. 257). Angesichts dieser Diskrepanz zwischen der Ausgestaltung von Spielplätzen und den Vorlieben von Kindern stellt sich im Hinblick auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse die Frage, welche Räume im Quartier Kinder heutzutage selbst bevorzugen und wie sie dies begründen.

„*Relationships with friends are clearly a major feature of the lives of children and young people*“ schreiben PUNCH und VANDERBECK (2018, S. 20), und auch die WORLD VISION-Kinderstudie bestätigt, dass Zeit mit Freund:innen zu verbringen die häufigste Freizeitbeschäftigung von Kindern ist (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 96). Im Grundschulalter vollzieht sich dabei ein entscheidender Wandel. Während Kinder bis zum Alter von sechs oder sieben Jahren ihre Spielgefähr:innen oft „unter Anleitung und Ermunterung von Eltern finden“, gestalten zehnjährige Kinder ihre Freundschaften häufig schon selbst (BAACKE 2018, S. 330f.). PUNCH und VANDERBECK (2018, S. 20) betonen, dass der Blick auf Kinderfreundschaften eine wichtige Rolle für das Verständnis sozialer Fragen spielt, „*such as issues of identity, difference, and belonging*“. Als Spielgefähr:innen nennen die meisten Kinder Freund:innen an erster Stelle, gefolgt von Geschwistern (BAYLINA et al. 2011, S. 157). Viele Kinder spielen jedoch auch alleine. Weitere Familienmitglieder, die genannt werden, sind in erster Linie Cousins oder Cousinen; Väter werden häufiger genannt als Mütter (BAYLINA et al. 2011, S. 157). Spiel dient in diesem Zusammenhang dem Erlernen sozialer Verhaltensweisen, wie dem Einhalten von Regeln oder der Rücksichtnahme auf andere (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 120). Laut BAACKE (2018, S. 348f.) kommen Kinderfreundschaften im Grundschulalter häufig recht sozial selektiv zustande: Zum einen seien Geschlecht und kulturelle Zugehörigkeit Abgrenzungsmerkmale, zum anderen würden Freundschaften entlang von Alter und sozioökonomischem Status verlaufen. Das Alter spielt eine wichtige Rolle, weil von Kindern einige Jahre Altersunterschied bereits als andere Generationszugehörigkeit wahrgenommen werden; der sozioökonomische Status stellt in zweifacher Hinsicht eine Barriere dar, weil erstens Nachbarschaften häufig wenig sozial durchmischt sind und zweitens Kinder von ihren Eltern gruppenspezifische Verhaltensweisen erlernen, die einen gruppenübergreifenden Umgang miteinander erschweren (ibid., S. 349).

Die Sozialisation durch Spiel und Spielwaren steht spätestens seit der Verbreitung des Fernsehers in einem engen Zusammenhang mit der Mediensozialisation, die im folgenden Abschnitt 3.2.5 beschrieben wird. HENGST (2013, S. 121ff.) konstatiert, dass seit Beginn der 1970er-Jahre ein Medienverbund zwischen Fernsehserien, Printmedien und Tonträgern, vor allem aber auch mit der Vermarktung von Spielwaren entstanden sei. Spielwaren waren und sind dann besonders erfolgreich zu vermarkten, wenn sie *spin-offs* aus erfolgreichen Filmproduktionen darstellen und schon beim Kauf über eine Geschichte verfügen, in die sie eingebettet sind (HENGST 2013, S. 122f.) Seit den 1980er-Jahren gehören zudem Computerspiele zum kindlichen Spielerepertoire (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 131) und erfreuen sich immer größerer Beliebtheit. Nach WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 20f.) unterscheiden sich die virtuellen Spielerfahrungen jedoch

elementar von den realen: So fehlten die aktive Raumorientierung und die tatsächliche Bewegung, Teile der Sinneswahrnehmungen wie etwa Gerüche fallen weg, und digitales Spielen unterliegt meist keiner äußeren Begrenzung wie körperlicher Fitness, sodass es potenziell immer weiter fortgesetzt werden kann. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 133) beschreiben, dass der besondere Reiz des Computerspiels für Kinder darin liege, aktiv ins Geschehen eingreifen zu können, anstatt wie beim Lesen eines Buchs die Handlung nur geistig mitzuerleben. Darüber hinaus bekommen sie etwa durch das Durchlaufen verschiedener Level eine unmittelbare Rückmeldung und erfahren so eine Selbstwert- und Kompetenzstärkung (WEINBERGER & LINDNER 2020, S. 78). Zunächst mithilfe des *Gameboys*, heute mittels *Smartphones* können diese Spiele nicht mehr nur zuhause am Computer, sondern auch überall und unterwegs gespielt werden. Mittlerweile zählen Computerspiele bei Kindern zu den beliebtesten Aktivitäten. So kommen BAYLINA et al. (2011, S. 156) bei ihrer Studie in Spanien und Mexiko zu dem Ergebnis, dass bei zehn- bis elfjährigen Kindern Computerspiele die am häufigsten genannte Freizeitbeschäftigung sind. WEINBERGER und LINDNER (2020, S. 78) sehen digitale Spiele relativ kritisch, da hierbei nicht alle Sinne angesprochen werden können, wie das bei etwa bei Bewegungsspielen der Fall ist und sie darüber hinaus gerade in der mittleren Kindheit einen so großen Reiz ausüben, dass die Kinder Gefahr laufen, zu viel Zeit damit zu verbringen. Spielen an sich wird sowohl von Eltern als auch Pädagog:innen als grundsätzlich sinnvoll erachtet. Kritisch gesehen werden nur einzelne Formen des Spielens, wie etwa ein zu großer Anteil organisiert Spielens, der zulasten des freien Spielens geht, oder die übermäßige Beschäftigung mit Computerspielen (exemplarisch WEINBERGER & LINDNER 2020, S. 62ff., 20ff.). Diese Formen des Spiels sind es auch, die potenziell negativ auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Kindern in ihren Quartieren wirken könnten, während freies Spiel im öffentlichen Raum sicherlich sehr förderlich sein dürfte.

3.2.5 Medien- und Konsumräume

KÜBLER (2009, S. 8) schreibt:

„Kinder wachsen heute mit vielen Medien auf, die eine immer größere Bedeutung in ihrem Leben einnehmen, und zwar gemessen an Daten wie Dauer und Häufigkeiten der Mediennutzung, aber auch an subjektiven Relevanzgrößen wie die persönliche Orientierung und die emotionale Bindung, die Kinder den Medien beimessen“.

Es ist kaum zu bezweifeln, dass Medien dementsprechend als Sozialisationsinstanz gelten können. So sehen beispielsweise HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 129) Medien als „heimliche Miterzieher“, und RÖLL (2013, S. 52) beschreibt: „Für Kinder sind der Fernseher, der Computer und das Internet ein prägender Sozialraum“. Ergänzen lässt sich inzwischen sicherlich noch das *Smartphone*, das in den vergangenen Jahren gegenüber Fernseher und Computer deutlich an Einfluss gewonnen haben dürfte. GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 158) gehen so weit, die „massive Nutzung von Medien durch Kinder und die sozialisatorische Bedeutung von Medien im Kinderalltag“ als die „markantesten Phänomene, die den Wandel von Kindheit in den letzten 50 Jahren ausmachen“, zu bezeichnen. Während Medien in früheren Jahren als „additive Faktoren“ betrachtet werden konnten, konstatiert KÜBLER (2009, S. 8) mittlerweile eine „omnipräsente Durchdringung“ von Kindheit. Eine Kindheit ohne Medien ist schlicht nicht mehr denkbar: „Sie begleiten die Heranwachsenden ständig und liefern ihnen Informationen und Weltbilder weit über das sozialräumliche Umfeld hinaus“ (TILLMANN 2014, S. 277). WAGNER (2014, S. 286) betont ebenfalls die Allgegenwärtigkeit: „Medien sind Gegenstände des täglichen Gebrauchs, sie vermitteln Sichtweisen und Orientierungen, sie ermöglichen es, sich zu anderen in Beziehung zu setzen und sie konstituieren individuelles und kollektives Handeln“. Dabei beginnt die Mediensozialisation bereits in der frühen Kindheit, meist gemeinsam mit Familienangehörigen, und wird später allein oder in der *Peer-Group* fortgesetzt (ibid., S. 285).

HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 130) betrachten Medien als die tertiäre Sozialisationsinstanz, neben der Familie als primärer und Kindergarten sowie der Schule als sekundärer Sozialisationsinstanz. Medien üben eine indirekte Wirkung aus und verfolgen keine ausdrücklich formulierte Erziehungsabsicht, ihr Einfluss könne aber umso stärker sein, da sie die Intentionen von Eltern, Erzieher:innen und Lehrer:innen durchdringen und überlagern (ibid.). Primäres Ziel der Medien sei es, „Kinder mit ihren Botschaften und Anregungen zu erreichen, um sie zu unterhalten, abzulenken, zu informieren und zu orientieren“ (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 130). RÖLL (2013, S. 52) nennt drei Gründe, weshalb Medien seit Ende des Zweiten Weltkriegs einen derartigen Einfluss auf Kinder und Kindheit gewonnen haben: Erstens sei es zu einem Wandel der familiären Sozialisationsbedingungen gekommen, zweitens sei die Kindheit zunehmend pädagogisiert worden, und drittens habe es eine Funktionsentmischung von Räumen gegeben, was mutmaßlich die Mediennutzung in dem Umfang attraktiver macht, wie andere Möglichkeiten erschwert werden. Auch im Hinblick auf die Mediensozialisation sind Unterschiede zwischen der ehemaligen DDR und Westdeutschland zu verzeichnen: Während in Westdeutschland bereits ab den 1970er-Jahren von einer Mediatisierung und Kommerzialisierung kindlicher Freizeit gesprochen werden kann, setzen GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 65ff.) diese Entwicklung für die DDR mit den 1980er-Jahren etwas später an. Heutzutage gibt es eine Vielzahl von Medien: Unter diesem Begriff lassen sich Printmedien wie Bücher oder *Comics*, Tonträger von Schallplatten bis CDs und digitale Medien wie das Internet oder damit verbundene Streamingdienste subsumieren. Mit dem Begriff der Mediensozialisation lassen sich daher verschiedene Trends erfassen, die teilweise zeitlich nacheinander, teilweise aber auch gleichzeitig stattgefunden haben und stattfinden. Entsprechend der Entwicklung der Medien kommt es auch zu Veränderungen bei der Aneignung durch Kinder (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 105). Abbildung 9 zeigt die Entwicklung der Kindermedien, auf die näher eingegangen wird, im zeitlichen Verlauf.

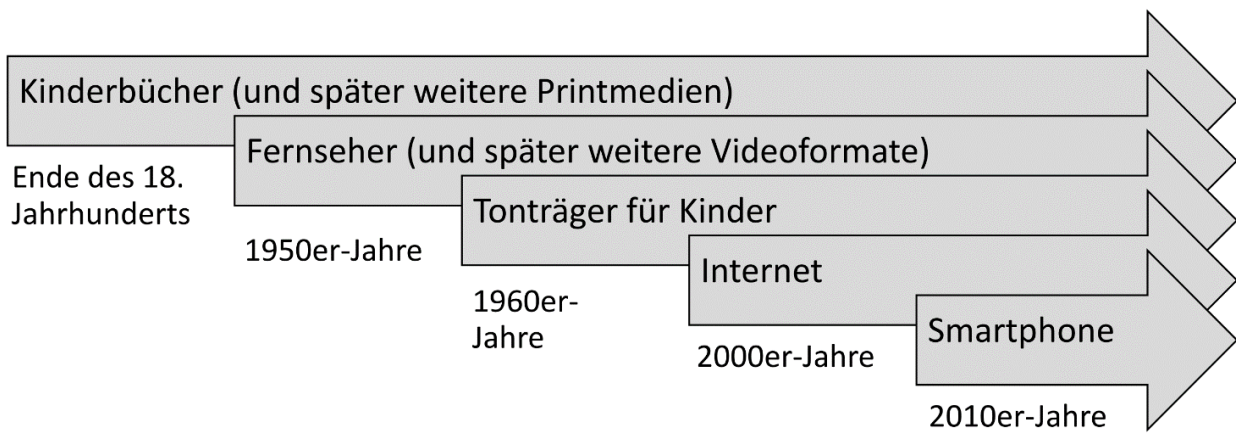


Abbildung 9: Entwicklung von Kindermedien im zeitlichen Verlauf. Quelle: eigener Entwurf ergänzt nach ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 95ff.

Bücher spielen bei der Mediensozialisation von Kindern bereits seit längerem eine wichtige Rolle und können daher als klassisches Medium bezeichnet werden (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 105). In Deutschland werden seit Ende des 18. Jahrhunderts Bücher speziell für Kinder verfasst, anfangs vorwiegend zur Vorbereitung auf das Erwachsenenalter und mit dem „erhobenen Zeigefinger“, später wurden Bücher dem Geschmack von Kindern angepasst, um sie gut vermarkten zu können (ibid., S. 105ff.). Lesen ist für Kinder nicht einfach nur Zeitverwendung, sondern erfüllt Funktionen in der psychosozialen Entwicklung und bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (GRAF & SCHÖN 2001, S. 620). RICHTER (2014, S. 377) kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass Bücher inzwischen ihre dominante Rolle als Kindermedium verloren hätten. Diese Erkenntnis spiegelt sich in der WORLD VISION-Kinderstudie wider, wonach das Lesen von Büchern als Freizeitaktivität seit einigen Jahren leicht rückläufig ist (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 118f.). Trotzdem lasen im Jahr 2017 noch 42 % der Acht- bis Elfjährigen täglich oder mehrfach die Woche länger

in einem Buch, wobei diese Beschäftigung bei Mädchen ausgeprägter ist als bei Jungen (ibid., S. 119). So liegt das Verhältnis bei 45 % der befragten Mädchen zu 21 % der befragten Jungen, wenn es darum geht, dass in der Freizeit „sehr oft“ ein Buch gelesen wird (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 101f.) Neben Büchern stehen Kindern aber auch zunehmend Zeitschriften verschiedenster Art und Ausrichtung bzw. *Comics*, *Mangas* oder *Graphic Novels* als Printmedien zur Verfügung (KAMINSKI 2014, S. 442; DOLLE-WEINKAUFF 2014, S. 458). Ob Kinder in ihrer Freizeit lesen, ist insbesondere von der Familie abhängig: So konstatieren GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 169), dass das „Leseklima“ in der Familie „von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung einer stabilen Lesemotivation“ der Kinder sei.

Das Medium Fernsehen kam in Deutschland in den 1950er-Jahren auf (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 95). Es wird von ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 110) als eine „weiche“ Form der Kontrolle beschrieben, denn auch hier findet eine Vermittlung gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen statt, jedoch ohne den „erhobene[n] Zeigefinger“ der ersten Kinderbücher. Fernsehen kann im Hinblick auf Sozialisation aber auch noch weitere Funktionen erfüllen. So beschreiben GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 162, in Anlehnung an THEUNERT 2005), dass Kinder und Jugendliche Orientierung für die Gestaltung ihres Alltags finden, was beispielsweise Sozial- oder Konfliktverhalten, Geschlechterrollen oder die Ausgestaltung von Beziehungen angeht. HENGST (2013, S. 124f.) betont, dass Fernsehen durchaus eine soziale Komponente besitze, selbst wenn es alleine zuhause ausgeübt werde: Insbesondere bei Grundschulkindern seien Serien ein beliebtes Gesprächsthema in der Schule, sodass sich aus dem Schauen von Sendungen soziale Interaktion ergebe. Zudem können die geschauten Inhalte zu Spielen anregen (WEGENER 2014, S. 394). Fernsehen im weiteren Sinne erfreut sich bei Kindern einer recht großen Beliebtheit: Laut der WORLD VISION-Kinderstudie beschäftigen sich 49 % der befragten Kinder sehr oft in ihrer Freizeit mit Fernsehen, YouTube oder Filme schauen (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 96). Auch diese Form der Mediennutzung ist bei Jungen und Mädchen unterschiedlich beliebt. Die WORLD VISION-Kinderstudie kommt zu dem Ergebnis, dass im Grundschulalter mit 41 % zu 11 % deutlich mehr Jungen als Mädchen sehr oft Fernsehen, YouTube oder Filme schauen und Spielen an Computer, Konsole oder im Internet nachgehen (ibid., S. 99ff.). Hinterfragt wird die Qualität der Sozialisationsfunktion des Fernsehens, da insbesondere bei den von vielen Kindern bevorzugten Unterhaltungs- und fiktionalen Sendungen die gebotene Orientierung angesichts von Idealisierungen und Stereotypen sehr zu bezweifeln sei (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 161f.). Problematisch erscheint weiterhin, dass es zwar einem Großteil der Kinder gelingt, dies zu erkennen und zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden, es jedoch auch Ausnahmen gibt, insbesondere im bildungsbenachteiligten Milieu, bei denen diese Reflexion auch mit zunehmendem Alter nicht stattfindet (ibid., S. 162). Überdies merken ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 109) an, dass sich Kinder dem, was sie im Fernsehen sehen, weniger leicht entziehen können als gelesenen Geschichten, weil die bewegten Bilder im Fernsehen teilweise sogar als „wirklicher“ empfunden werden als die real erlebten.

Tonträger für Kinder sind seit Ende der 1960er-Jahre mit der Einführung des Kassettenrekorders populär geworden (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 112). Gerade in diesem Bereich hat ein enormer technischer Wandel stattgefunden, die Grundmotive dürften aber ähnlich geblieben sein. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 113) beschreiben, dass Hörspiele zunächst aufmerksam angehört und verfolgt werden und bei erfüllten Erwartungen in Gebrauch bleiben. Sie dienen als „elektronische Geschichtenerzähler“, die zu jeder Zeit und an jedem Ort verfügbar sind, Stille überbrücken und ein Gefühl von Vertrautheit und Geborgenheit herstellen können (ibid.). Zudem könne das Medium ein gemeinsames Bezugssystem bilden und Gesprächsanlässe bieten (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 114). Tonträger gelten dabei als eine Medienform, die sowohl aufgrund der kindlichen Entwicklung als auch wegen der weitgehenden Verfügbarkeit entsprechender Geräte bereits relativ früh genutzt werden (HARTUNG 2014, S. 365).

Durch die Verbreitung des Internets hat sich mehr noch als durch alle bisherigen Medien der Raum verändert. RÖLL (2013, S. 55) zufolge hebt das Internet „räumliche Distanzen auf und verbindet die ganze Welt und generiert dadurch einen entterritorialisierten Raum“. Heutige Kinder „wachsen in das digitale Zeitalter hinein“ und nehmen das Internet als Selbstverständlichkeit an (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 153). Aktuelle Daten belegen, dass das Internet bereits im Grundschulalter viel genutzt wird: Die WORLD VISION-Kinderstudie 2017 kommt zu dem Ergebnis, dass 33 % der Zehn- bis Elfjährigen pro Schultag ein bis drei Stunden im Internet verbringen, wobei die Internetnutzung bei Jungen etwas ausgeprägter ist als bei Mädchen (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 116). 29 % der in der WORLD VISION-Studie befragten Kinder geben an, sich sehr häufig mit Computerspielen, *Playstation*, *Wii*, *X-Box*, *Nintendo*, *Gameboy* oder Spielen am *Tablet* oder *Smartphone* zu beschäftigen (ibid., S. 96). FRITZ (2014, S. 414) konstatiert dabei: „Ob Kinder von einem digitalen Spiel fasziniert sind oder es uninteressant finden, hängt von bestimmten Elementen des Spiels ab: Forderungsstruktur und Schwierigkeitsgrad, Ausmaß der Verständnisbarrieren, Möglichkeiten, zu raschen Erfolgen zu kommen, Spielthematik, Inhalte und Rollenangebote“.

Eine besondere Stellung unter den Medien nimmt mittlerweile das *Smartphone* für Jugendliche, aber auch für Kinder ein, die sich darüber ihre „soziale Lebenswelt“ erschließen können (SCHULZ 2014, S. 419). Dabei liegt der besondere Reiz dieses Mediums in der Unabhängigkeit, nicht allein von Erwachsenen, sondern auch von Raum und Zeit, was ein Gefühl von Autonomie vermittelt (HENGST 2013, S. 86). Laut WORLD VISION-Kinderstudie verfügten bereits im Jahr 2017 82 % der befragten Zehn- bis Elfjährigen über ein eigenes Handy; dabei besaßen 71 % ein *Smartphone* und 11 % ein Tastenhandy (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 111f.). Einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass die Kinder häufig nicht während der Grundschulzeit, sondern mit dem Eintritt in die weiterführende Schule ein Handy bekommen (ibid., S. 112), was sich mit der Altersspanne zehn bis elf Jahre jedoch nicht eindeutig abbilden lässt. Laut der KIDS VERBRAUCHERANALYSE werden Handys bzw. *Smartphones* dabei sehr vielfältig genutzt: Neben dem Musikhören, dem Spielespielen, Fotografieren und Fotos oder Bilder Verschicken und Videos oder *Clips* anschauen dienen sie auch vielfältigen Kommunikationszwecken wie Telefonieren oder SMS verschicken bzw. Unterhaltungen in *Chats* oder *Communities* (EGMONT EHAPA MEDIA 2014, S. 45). Damit vereinen sich im *Smartphone* eine Reihe klassischer Medien mit weiteren, neueren Nutzungsmöglichkeiten (SCHULZ 2014, S. 420). Aus elterlicher Sicht kann das *Smartphone* darüber hinaus dazu dienen, den Familienalltag zu erleichtern, Familienbeziehungen auch über räumliche Distanzen stabil zu halten und ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln (ibid., S. 421). Letzteres funktioniert auf unterschiedliche Weise, nämlich einerseits, indem Kinder sich melden können, wenn sie auf Hilfe angewiesen sind, Eltern aber andererseits auch nachfragen können, ob alles in Ordnung ist bzw. im Extremfall *tracken* können, wo ihre Kinder sich gerade aufhalten (SCHULZ 2014, S. 421). TILLMANN (2014, S. 274) betont die Besonderheit der sogenannten „neuen Medien“, die darin besteht, dass nicht mehr einseitig konsumiert wird, sondern Interaktion stattfindet und dass jederzeit ein Wechsel zwischen Massen- und Individualkommunikation möglich sei. Insofern findet keine einseitige Sozialisation durch die Medien statt, sondern Kinder eignen sich diese mehr oder weniger bewusst und aktiv an.

Mediensozialisation wird in der Literatur überwiegend kritisch gesehen. So schreiben etwa ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 155): „Die Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt hat zur Folge, dass sich zwischen Musik und Hörer die Kassette schiebt, zwischen Puppenspiel und Zuschauen das Fernsehgerät und zwischen Landschaft und Raumerleben die laufenden Bilder“, was dazu führe, dass immer mehr Erfahrungen nur noch indirekt gemacht würden. Weiterhin wird thematisiert, dass Kinder sich aufgrund eines zu hohen Medienkonsums nicht mehr genug bewegen, dass sprachliche Fähigkeiten leiden, soziale Aspekte zu kurz kommen sowie die psychische Gesundheit, Wahrnehmung und Konzentration schlechter würden (exem-

plarisches HABERMANN 2020). Es gibt jedoch auch Stimmen, die das Hinzukommen und den Wechsel verschiedener Medienformen weniger kritisch betrachten. RÖLL (2013, S. 49) geht etwa davon aus, dass jedes neue Kommunikationsmittel, angefangen mit dem Theater, über Buch, Film und *Comic* bis hin zum Video, zunächst „Irritationen“ ausgelöst habe. Heutige Kinder wüchsen einfach in digitale Kommunikation und virtuelle Welten hinein und benötigten diese Medienkompetenz für ihr Leben in dieser Gesellschaft, elterlichen Befürchtungen zum Trotz (ibid.). Darüber hinaus ist RÖLL (2013, S. 53) der Meinung, dass gerade neue Medien Kinder in die Lage versetzen, Grenzen zu überwinden und sich virtuelle Räume zu schaffen, wo ihnen die realen Räume fehlen.

Mediensozialisation wirkt sich in mehrfacher Hinsicht auf das Raumverständnis aus, das Kinder in frühen Jahren entwickeln. Das gilt ganz besonders für die neueren Medien, obwohl auch „klassische“ Medien wie Bücher in gewisser Weise Kindern andere Räume eröffnet haben. Während noch in den 1980er-Jahren die Vorstellung verbreitet war, dass Kinder ihr Umfeld in konzentrischen Kreisen vom unmittelbaren Wohnraum hin zur weiteren Umgebung kennenlernen, so „führt die mediale Vernetzung dazu, dass Nah- und Fernräume, reale und virtuelle Räume in einer wechselseitigen Durchdringung [...] gedacht werden müssen“, wie WESTPHAL und JÖRISSEN (2013, S. 10) beschreiben. Dies wird begünstigt durch den Trend, dass Kinder Medien zunehmend „mobil“ einsetzen, also elektronische, akustische und gedruckte Medien mit dorthin nehmen, wo sie sich gerade aufhalten möchten (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 129). Die Digitalisierung bietet darüber hinaus die Möglichkeit, Spielorte und Treffpunkte im virtuellen Raum zu erschließen, die „vernetzt, einander überschneidend, bewegt und nicht mehr im geografischen Sinn verortbar“ sind (TILLMANN & HUGGER 2014, S. 34). Durch die Nutzung von Fernsehen, Telefon oder Computer lernen Kinder, dass sie „mit jemandem sprechen können, der keine räumliche Einheit mit ihnen teilt“ bzw. dass „eine Handlung auszuführen nicht gleichbedeutend damit ist, daß das Ergebnis am gleichen Ort sichtbar wird“ (Löw 1997, S. 16).

Strittig ist, ob sich die Mediensozialisation positiv oder negativ auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse auswirkt. BENKE (2005, S. 320) macht beispielsweise virtuelle Räume dafür verantwortlich, dass Kinder und Jugendliche „Empfindungsverluste und Einschätzungsdefizite im zeit-räumlichen Kontext“ aufweisen, also beispielsweise nicht mehr wissen, welche Streckenlängen in welcher Zeit zu Fuß zu bewältigen sind. Eine kritische Position nimmt auch MITZSCHERLICH (2013, S. 61) ein, die der Meinung ist, dass die Veränderung des sozialen Lebens, die Zunahme und Vervielfältigung virtueller Kontakte und ein „Spiel mit Identitäten und Identitätsteilen“ zu einer „tendenziellen Abnahme von nahen, intimen, physische Präsenz voraussetzenden face-to-face-Kontakten [führe], die Bindung, Vertrauen, Geborgenheit – alles wesentliche Anteile des Heimatgefühls – herstellen, aufrechterhalten und vertiefen“. Umgekehrt wird betont, dass auch im medialen Raum Aneignungsprozesse von Kindern stattfinden. So geht etwa WAGNER (2014) davon aus, dass über Konsum von Medien und mediale Interaktion sowohl eine Aneignung von Kultur als auch von gesellschaftlicher Realität durch Heranwachsende stattfinden kann. Selbst MITZSCHERLICH (2013, S. 61) hebt positiv hervor, dass die heutige Mediensozialisation im Idealfall eine Weltläufigkeit bewirken könne, durch die sich Heranwachsende nicht mehr nur ihrem unmittelbaren Lebensmittelpunkt, sondern mehr oder weniger der gesamten Welt kommunikativ wie emotional verbunden fühlen.

Neben Medienräumen nehmen Konsumräume in vielfacher Hinsicht Einfluss auf Raumaneignungs- und Beheimatungsprozesse von Kindern. Im Gegensatz zur Medienwelt, die bereits seit Ende des 18. Jahrhunderts speziell Kinder anzusprechen versucht, spielten Kinder in der Konsumwelt noch lange Zeit eine sehr untergeordnete Rolle. So wurden sie, zumindest solange sie sich nicht in Begleitung Erwachsener befanden, früher beispielsweise aus Warenhäusern ausgeschlossen oder doch zumindest streng beobachtet, wie MUCHOW Anfang der 1930er-Jahre anschaulich beschreibt (MUCHOW & MUCHOW 1998 [1935]). HENGST

(2001, S. 860) nennt als Startpunkt für eine breitenwirksame „Invasion von Werbematerialien“ die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufkommenden Reklamesammelbilder. Nochmals an Bedeutung gewonnen hat der kindliche Konsum in Westdeutschland ab den 1970er-Jahren, in der DDR leicht versetzt in den 1980er-Jahren (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 65ff.). Heute werden Kinder nicht mehr aus Kaufhäusern und Geschäften ausgeschlossen, sondern sind explizit als Kund:innen und Konsument:innen anerkannt (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 89). Sie unterscheiden sich in ihrer Beteiligung am Konsum kaum noch von Erwachsenen (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 46). Vielfach wird Werbung sogar auf Kinder abgestimmt, denn sie gelten als entscheidender Faktor, nicht nur bei kleineren, sondern auch bei größeren Anschaffungen (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 90), und die Werbeindustrie möchte eine möglichst frühe Markenbindung ihrer zukünftigen Konsument:innen erreichen (PAUS-HASEBRINK & KULTERER 2014, S. 48). Dabei beschreibt BAACKE (2018, S. 322), dass Kinder im Grundschulalter zwar schon Werbung als solche erkennen können und nicht mehr unkritisch als redaktionellen Beitrag auffassen, aber in ihren Urteilen den Einschätzungen der Eltern folgen; eigene Standpunkte und in dem Sinne ein eigenständiges Werbeurteil entwickeln Kinder meist erst ab dem Alter von 12 Jahren.

Konsum bzw. Kommerzialisierung kann mittlerweile als globales Phänomen betrachtet werden, von dem Kinder selbstverständlich und ständig umgeben sind (PAUS-HASEBRINK & KULTERER 2014, S. 47). Dabei bestehen Wechselwirkungen zwischen Konsum und Medien, denn viele Konsumgüter werden in den unterschiedlichen Medien beworben (ibid.). Dementsprechend spricht HENGST (2009, S. 56) für heutige Kinder von einem „Aufwachsen in einer mediendurchtränkten Konsumwelt“. Kinder werden schon sehr früh an den Konsum herangeführt, wie PAUS-HASEBRINK und KULTERER (2014, S. 51) schreiben, „sei es beim gemeinsamen Einkaufen mit den Eltern, beim Kaufmannspielen mit dem Miniatur-Tante-Emma-Laden, beim Monopolspielen oder durch die Rezeption von Werbung“. PAUS-HASEBRINK und KULTERER (2014, S. 51) unterscheiden die direkte und die indirekte Kaufkraft von Kindern: Kinder verfügen üblicherweise nicht nur ab einem gewissen Alter über Taschengeld bzw. Geldgeschenke, können also unmittelbar Geld ausgeben, sondern beeinflussen auch das Konsumverhalten ihrer Eltern. HURRELMANN und BRÜNDEL (2017, S. 176) sehen Kinder vor allem im Fokus der Spielwaren- und Nahrungsmittelindustrie sowie der Informations- und Kommunikationsindustrie. Die KIDS VERBRAUCHERANALYSE im Jahr 2014 ergab, dass mit 92 % der befragten Zehn- bis 13-Jährigen ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mitentscheiden darf, was die Familie gemeinsam unternimmt (EGMONT EHAPA MEDIA 2014, S. 73). Jeweils 86 % der Kinder und Jugendlichen dürfen mitentscheiden, welche Lebensmittel für den Haushalt eingekauft werden und welche Bücher oder Zeitschriften sie lesen, 82 % dürfen selbst bestimmen, wie ihr Zimmer eingerichtet wird, und 76 % können selbst entscheiden, wie sie sich kleiden (ibid.).

Ein entscheidender Faktor im Zusammenhang mit Kinderkonsum ist das bereits erwähnte Taschengeld. Laut PAUS-HASEBRINK und KULTERER (2014, S. 50) kam es in der Zeit der Weimarer Republik zu einer „Trennung von Arbeit und Geld“, und Kinder erhielten fortan nicht als Arbeitslohn, sondern aus pädagogischen Gründen Taschengeld. Dass Kinder es von ihren Eltern erhalten, ist nicht gesetzlich vorgeschrieben, sondern wird wahlweise von den Eltern entschieden oder zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 176). Gemäß §§ 104 und 106 BGB sind Kinder ab dem vollendeten siebten Lebensjahr eingeschränkt geschäftsfähig (BMJV o.J., o.S.). Nach § 110 BGB, dem sogenannten „Taschengeldparagraphen“, können Kinder demnach über das erhaltene Taschengeld verfügen und Einkäufe tätigen, die die übliche Taschengeldhöhe nicht überschreiten (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 177; BMJV o.J., o.S.). Taschengeld dient dabei in erster Linie dem Erlernen des Umgangs mit Geld: Zum einen sollen sich Kinder Konsumwünsche damit erfüllen können, zum anderen wird ihnen bewusst, dass sie auf Produkte

verzichten oder ggf. sparen müssen, wenn ihr Geld für diese nicht genügt (HURRELMANN & BRÜNDEL 2017, S. 177).

Laut der KIDS VERBRAUCHERANALYSE dürften im Jahr 2014 92 % der Zehn- bis 13-Jährigen ihr Taschengeld ganz selbstständig ausgeben (EGMONT EHAPA MEDIA 2014, S. 73). Sie verfügten durchschnittlich über 34,70 Euro pro Monat, die sie in erster Linie für Süßigkeiten, Kekse und Kaugummi (65 %), Zeitschriften, *Comics* und *Manga* (50 %), Essen unterwegs, Fast Food oder Eis (38 %) oder Getränke (37 %) ausgaben (ibid., S. 83f.). Darüber hinaus kam die KIDS VERBRAUCHERANALYSE 2014 zu dem Ergebnis, dass 60 % der befragten Kinder zwischen sechs und 13 Jahren sparen, davon 31 % ohne ein konkretes Ziel, 22 % für ein Handy oder *Smartphone*, 14 % für klassische Spiele, Spiele für *Handheld* oder Spielkonsole sowie Bekleidung oder Schmuck und 13 % für Computer, Laptop oder PC-Zubehör (EGMONT EHAPA MEDIA 2014, S. 87). ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 94) kommen bereits Anfang der 2000er-Jahre zu dem Ergebnis, dass einerseits die kindliche Identität und andererseits das Selbstwertgefühl durch Konsum definiert werden, dieser also „nicht nur die Selbstdefinition, sondern auch die soziale Beziehung“ dominiert; dieser Trend dürfte sich mutmaßlich noch verstärkt haben. Im Hinblick auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse ist Konsum gleich in mehrfacher Hinsicht interessant: Zum ist anzunehmen, dass sich Kinder auch Konsumräume wie Einzelhandelsgeschäfte oder Dienstleistungen aneignen, zum anderen spielen Konsumgüter inzwischen mutmaßlich für die Beheimatung der Kinder eine gewisse Rolle, sei es ein Kuscheltier oder der Fußball.

3.3 Modernisierung von Kindheit

In den vorigen Abschnitten wurde eine Reihe von Faktoren diskutiert, die Kindheit und damit auch kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse beeinflusst haben und noch immer beeinflussen. Hierzu zählen Veränderungen im Familienleben, den Erziehungsvorstellungen und Verhaltensmaßstäben gegenüber Kindern, Veränderungen des Bildungswesens, Entwicklungen im Straßenverkehr und den Wohnverhältnissen, Veränderungen der Spielmöglichkeiten und *Peer*-Beziehungen sowie das Aufkommen neuer Medien und die Ausweitung des Konsums. In Abschnitt 3.3 wird nun der Diskurs um die sogenannte „Modernisierung von Kindheit“ vorgestellt. Als „Moderne“ wird in diesem Zusammenhang die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. seit den 1950er-Jahren betrachtet (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 17). Obwohl der Begriff der „Moderne“ in den Sozialwissenschaften mittlerweile von dem der „Spätmoderne“ abgelöst worden ist (exemplarisch ROSA & RECKWITZ 2021), wird in der vorliegenden Untersuchung der Begriff der „Modernisierung“ von Kindheit beibehalten, da dieser in der einschlägigen Literatur gängig ist (exemplarisch HENGST 2008; ZEIHER 2018; MIERENDORFF 2019). Der These, dass sich die Modernisierung der Gesellschaft auf Kindheiten auswirkt, liegt die Annahme zugrunde, dass Kindheit nicht „neben“ der Gesellschaft stattfinden kann, sondern darin eingebettet ist (ZEIHER 1996, S. 798; siehe auch Abschnitt 1.2 und Abschnitt 3.1). Dementsprechend führen gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu Veränderungen des Lebens von Kindern und ihrer Kindheiten (ibid.). Dies wird im Folgenden anhand von fünf Aspekten der Modernisierung von Kindheit näher beleuchtet, die quer zu den in den vorigen Abschnitten beschriebenen Räumen der Kinder und Kindheit stehen. In Abschnitt 3.3.1 wird zunächst die sogenannte Verhäuslichung betrachtet, in Abschnitt 3.3.2 die Verinselung, in Abschnitt 3.3.3 die Institutionalisierung, in Abschnitt 3.3.4 die Individualisierung und in Abschnitt 3.3.5 schließlich die Verrechtlichung. Weitere Aspekte, die teilweise ebenfalls zur Modernisierung von Kindheit gezählt werden, wie die „Verschulung“ oder „Versportung“, werden als Unterpunkte dieser fünf Aspekte thematisiert.

Die Hintergründe der Modernisierung von Kindheit sehen ZEIHER und ZEIHER (1998, S. 180) in einer Reihe gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Entwicklungen: Im Rahmen der anti-autoritären Bewegung

wurde das Recht von Kindern auf Selbstbestimmung und Glücklichein in den Fokus pädagogischer Bemühungen gestellt; die Bildungsreformbewegung und das damit einhergehende Versprechen vom Aufstieg durch Bildung rief verstärkte Ambitionen bei Eltern hervor; Eltern und Erzieher:innen wurde schließlich im Rahmen neuer Sozialisationskonzepte eine erhöhte Verantwortung für das Verhalten von Kindern zugesprochen. ZEIHNER (2001, S. 433) konstatiert zudem, dass sich gesellschaftliche Zeitmuster im 20. Jahrhundert verändert hätten. Sie unterscheidet hierbei drei Phasen, erstens die Durchsetzung strikter zeitlicher Strukturen durch industrielle und administrative Arbeit, zweitens die Vermehrung und Operationalisierung zeitlicher Strukturen durch die Expansion des industriellen Sektors sowie drittens die Flexibilisierung dieser. Soziales Leben von Kindern sei durch die Modernisierung von Kindheit zunehmend abhängiger geworden von der Hilfe Erwachsener, seien es die Eltern oder öffentliche Instanzen (ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 179), was zunächst paradox erscheint angesichts dessen, dass gleichzeitig ein zunehmendes Recht auf Selbstbestimmung propagiert und die kindliche *Agency* betont wird. Ein Beispiel dafür ist aber die Freizeitgestaltung von Kindern, die einerseits vom Vorhandensein eines infrastrukturellen Angebots abhängig ist und andererseits vom Verhalten der Eltern, die diesem Angebot ablehnend oder unterstützend gegenüberstehen können (ibid., S. 179f.).

Wichtig zu betonen ist an dieser Stelle, dass die im Folgenden betrachteten fünf Aspekte moderner Kindheit einen eingeschränkten Geltungsbereich haben. So anschaulich sie die Entwicklung von Kindheit etwa in Deutschland illustrieren, so ungeeignet können sie in anderen Teilen der Welt sein. Dass mit der hier beschriebenen Entwicklung keine globale Gültigkeit beansprucht werden kann, wird deutlich, wenn Forscher:innen, die sich mit Lebenswelten von Kindern in nicht-westlichen Kontexten beschäftigen, von der „majority world“ sprechen (vgl. HADFIELD-HILL 2016, S. 210). HADFIELD-HILL (2016, S. 210) meint mit dieser Bezeichnung z. B. Kinder in Indien oder China, angelehnt an die hohen Bevölkerungszahlen in diesen Ländern, neben denen die sogenannte westliche Welt eher klein erscheint. Aber selbst in Deutschland betreffen die beschriebenen Entwicklungen Kinder in unterschiedlichem Maße. So kritisieren etwa FRITSCHKE et al. (2011, S. 33):

„Nicht alle Kinder haben die familiären und sozialen Rahmenbedingungen einer solchen ressourcen- und elternabhängigen modernisierten Kindheit. Damit ist in diesem Modell eine Spaltung zwischen modernisierter, verplanter und verinselter Kindheit und einer Kindheit, welche sich auf den Nahraum beschränkt, angelegt – ohne dass diese soziale Spaltung problematisiert würde“.

Diese unterschiedlichen Ausprägungen von Modernisierung werden in den einzelnen Abschnitten ebenfalls genauer thematisiert.

3.3.1 Verhäuslichung

Der Trend zur sogenannten Verhäuslichung wurde Anfang der 1990er-Jahre durch JÜRGEN ZINNECKER beschrieben. Mittlerweile wird Verhäuslichung von verschiedenen Autor:innen leicht unterschiedlich definiert: Teilweise wird darauf abgestellt, dass das Elternhaus eine zunehmend dominante Rolle als Sozialisationsraum für Kinder einnehme (exemplarisch BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98, in Anlehnung an ZINNECKER 1990). Andere Autor:innen hingegen beschreiben Verhäuslichung als den Trend, dass Kinder zunehmend Zeit innerhalb speziell für sie eingerichteter Innenräume verbringen und dadurch weniger im öffentlichen Stadtraum präsent seien (exemplarisch ZEIHNER 2018, S. 32). Darüber hinaus wird mit dem Begriff eine stärkere Kontrolle der Kinder verbunden (ZEIHNER 2009, S. 117, in Anlehnung an ZINNECKER 1990). Unabhängig davon, welcher der drei Lesarten von Verhäuslichung gefolgt wird, wirkt sich diese unmittelbar auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Kindern in ihren Stadtquartieren aus, sei es, weil sie sich dort insgesamt weniger aufhalten oder weil sie sich dort weniger frei entfalten können. Obwohl Verhäuslichung vielfach im Kontext der Modernisierung von Kindheit beschrieben wird, ist das Phänomen nicht so neu,

wie es auf den ersten Blick scheint: Bereits die bürgerliche Kindheit im 19. Jahrhundert war, insbesondere für Mädchen, von einer starken Verhäuslichung geprägt, wobei hinzukam, dass innerhalb des Hauses meist viele Regeln und Verbote galten (KLIKA 2001, S. 767, in Anlehnung an KLIKA 1990).

Welche Rolle die Verhäuslichung heute spielt, zeigt die WORLD VISION-Studie, bei der 47 % der befragten Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren angaben, „sehr oft“ zuhause mit ihren Spielzeugen zu spielen (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 96). Einer Studie des ILS NRW aus dem Jahr 2004 zufolge war bereits damals die eigene Wohnung „mit Abstand der häufigste Spiel- und Aufenthaltsort für Kinder und Jugendliche“, und auch darüber hinaus wurden private Räume öffentlichen Räumen vorgezogen, beispielsweise die Wohnungen von Freund:innen oder eigene Gärten oder Höfe (ILS NRW 2004, S. 61ff.). Die Studie des ILS NRW (2004, S. 65) kommt ferner zu dem Ergebnis, dass Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit nur in sehr geringem Umfang öffentliche Straßen und Gehwege nutzen (dürfen). Am ehesten ist dies noch bei Kindern der Fall, die in Einfamilienhaussiedlungen aufwachsen. Die WORLD VISION-Studie sieht außerdem einen Zusammenhang zwischen dem Alter von Kindern und dem Spielen zuhause. So konstatieren WOLFERT und PUPETER (2018, S. 97): „Ältere treffen sich häufiger mit Freunden, treiben häufiger Sport, fahren häufiger mit dem Rad, Inlinern oder Skateboard und spielen häufiger auf der Straße“, während jüngere Kinder öfter zuhause mit Spielzeug spielen, basteln, malen und zeichnen, mit Lego oder Playmobil beschäftigt sind und Hörspiele oder Geschichten anhören.

Ein Meilenstein, der zur Verhäuslichung von Kindern beigetragen hat, ist die Einführung von Kinderzimmern in Familienwohnungen. Aufgekommen sind eigene Zimmer für Kinder im 17. und 18. Jahrhundert in wohlhabenden bürgerlichen Häusern, wo sie in erster Linie als Schlafzimmer und Unterrichtsräume dienten und wenig mit den heutigen Spielzimmern gemeinsam hatten (WUCHERPFENNIG 2019, S. 181, in Anlehnung an GEHRKE-RIEDLIN 2002). Kinderzimmer nach heutigem Verständnis gibt es in Deutschland etwa seit dem Jahr 1815, allerdings fanden sie sich zunächst hauptsächlich in Wohnungen von Großbürgern (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 82). Verbreiteter wurden sie seit den 1950er-Jahren, zunächst in neugebauten Familieneigenheimen, erst später in Mietshäusern (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 18). Durch zunehmenden Wohlstand und wachsenden Wohnraum sind schließlich seit den 1970er-Jahren Kinderzimmer in Deutschland relativ flächendeckend vorhanden (ibid., S. 21f.). Der gesellschaftliche Wandel, durch den es immer mehr Einzelkinder gibt, hat überdies dazu geführt, dass viele Kinder ihre Zimmer nicht mehr mit Geschwistern teilen müssen (BENKE 2005, S. 133). ANDRESEN et al. (2019, S. 43) kommen auf Basis der CHILDREN'S WORLDS+-Daten aus dem Jahr 2018 zu dem Ergebnis, dass in Deutschland aktuell 84 % der Acht- bis 14-Jährigen über ein eigenes (Schlaf-) Zimmer verfügen. Knapp 97 % der Kinder und Jugendlichen geben an, Platz zum Spielen zu haben, und knapp 92 % verfügen über einen ungestörten Platz zum Lernen und Arbeiten (ibid.). Anzunehmen ist, dass Kinder umso lieber in Innenräumen spielen, je mehr Platz und Möglichkeiten sie dort zu Verfügung haben. In Bezug auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse würde dies bedeuten, dass Stadtquartiere umso attraktiver sein müssen, je mehr sie mit Kinderzimmern in Konkurrenz stehen.

Kinderzimmer spiegeln allerdings nicht nur eine Anpassung an kindliche Bedürfnisse wider, indem sie mit kindgerechten Möbeln und Spielgelegenheiten ausgestattet werden, sondern sie werden auch als räumliche Ausgrenzung von Kindern kritisiert (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 82). So war es zu früheren Zeiten üblich, dass Erwachsene und Kinder in den gleichen Räumen arbeiteten und spielten (ibid.), während dies in den vergangenen Jahrzehnten immer weiter abgenommen hat. ADCOCK (2016, S. 414) betont, dass Kinderzimmer nicht nur aktuelle Vorstellungen von Kindern und Kindheit zeigen, sondern auch die Veränderungen dieser Vorstellungen sowie der Erfahrungen von Kindern im historischen Verlauf widerspiegeln. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 84) verweisen zum Beispiel darauf, dass Kinder früher zum Spielen nicht

nur Essen mitgenommen hätten, um möglichst selten nach drinnen zurückkehren zu müssen, sondern auch Stubenarrest in der Erinnerung „eine der härtesten Bestrafungen überhaupt“ gewesen zu sein scheint.

Einige Autor:innen betonen darüber hinaus bei der Ausprägung der Verhäuslichung geschlechterspezifische Unterschiede (vgl. BENKE 2005; NAGL und KIRCHLER 1994). So hätten Mädchen eher darunter zu leiden, weil sie einerseits stärker durch ihre Eltern geschützt und kontrolliert und andererseits mehr als Jungen in die Hausarbeit einbezogen würden (BENKE 2005, S. 165f.). NAGL und KIRCHLER (1994, S. 338) kommen Mitte der 1990er-Jahre zu dem Ergebnis, dass zumindest im Alter von zehn Jahren starke geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Freizeitgestaltung bestehen: Ihrer österreichischen Studie nach üben zwar sowohl Mädchen als auch Jungen ihre persönliche Lieblingsbeschäftigung tendenziell eher draußen als drinnen aus, jedoch liegt die Quote der „Außenaktivitäten“ bei Jungen bei knapp 62 %, während sie bei Mädchen nur gut 46 % ausmacht. Abzüglich der Aktivitäten, die sowohl in Innen- als auch Außenräumen ausgeübt werden können, finden die Lieblingsaktivitäten der befragten Jungen zu gut 31 % und der befragten Mädchen zu gut 44 % drinnen statt (ibid.). Dieser Studie zufolge ist Verhäuslichung also zumindest im Alter von zehn Jahren auch ein geschlechtsspezifisch sozialisiertes Phänomen, das bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Jüngere Publikationen relativieren jedoch diese Unterschiede mit dem Hinweis darauf, dass inzwischen auch Jungen ihre Freizeit gerne und ausgeprägt in Innenräumen verbringen (HENGST 2013, S. 85). Als Grund dafür wird die zunehmende Mediatisierung genannt, die Innenräume insbesondere für Jungen attraktiver mache (ibid.). Weitere Aspekte, die die Verhäuslichung beeinflussen können, sind Gemeindegröße und Wohntyp (NAGL & KIRCHLER 1994, S. 338): So spielen offenbar Kinder, die in größeren Städten leben, tendenziell eher in Innenräumen, während Kinder, die in kleineren Gemeinden aufwachsen, ihre Lieblingsbeschäftigung eher im Freien ausüben. CAROLL et al. (2017, S. 207) kommen darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass Kinder, die in Hochhäusern aufwachsen, häufiger drinnen als draußen spielen. Dies gilt umso mehr, wenn die betreffenden Hochhäuser nicht über nahegelegene Spielflächen verfügen, weil Eltern ihre Kinder dann aus Sorge und Zeitmangel eher in ihren Wohnungen spielen lassen (ibid.).

Wie bereits beschrieben bestehen verschiedene Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Arten der Sozialisation und den unterschiedlichen Elementen moderner Kindheit. Für die Verhäuslichung kann festgehalten werden, dass sie zum einen eng mit dem Ende der Straßensozialisation zusammenhängt. Durch die zunehmende und monofunktionale Bebauung, den steigenden Bestand an Kraftfahrzeugen und die Orientierung am Leitbild der autogerechten Stadt sowie die elterliche Angst vor Kriminalität im öffentlichen Raum ist der Aufenthalt auf der Straße immer mehr eingeschränkt worden. Zum anderen hängt die Verhäuslichung sicherlich mit der Ausweitung der Medien zusammen, die Kindern heutzutage zur Verfügung stehen. Neben der wachsenden Attraktivität von Innenräumen durch Möglichkeiten der Mediennutzung (HENGST 2013, S. 85) bewirkt die Mediatisierung, insbesondere in Form des *Smartphones*, dass räumliche Distanzen aufgehoben werden, indem virtuelle soziale Kontakte möglich sind, ohne dass dazu das Zuhause verlassen werden muss (RÖLL 2013, S. 55).

Verhäuslichung und ihre Folgen werden in der einschlägigen Literatur eher kritisch gesehen. Zunächst ergeben sich daraus verschiedene Konsequenzen für das Freizeitverhalten von Kindern: Zum einen sind die Handlungsräume klar begrenzt, zum anderen sind, sicherlich in Abhängigkeit von den örtlichen Gegebenheiten, eher kleinräumige und feinmotorische Tätigkeiten möglich (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 24). Die Verhäuslichung von Kindern geht darüber hinaus mit einer Zunahme der Kontrolle durch Erwachsene einher (ZEIHER 2018, S. 32). Unabhängig davon, ob Kinder ihre Freizeit innerhalb der Familienwohnung oder

in Freizeiteinrichtungen verbringen, stehen sie potenziell unter der Beobachtung erwachsener Aufsichtspersonen. Darüber hinaus beklagt BENKE (2005, S. 134), dass mit der Verhäuslichung eine Loslösung von der „sozialen Reibfläche“ der Straßen und Nachbarschaften einhergehe. Bezogen auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse in Stadtquartieren ist davon auszugehen, dass Verhäuslichung sich negativ auf diese auswirken dürfte, weil Kinder, wie bereits beschrieben, weniger in ihren Quartieren präsent sind, stärker von Erwachsenen kontrolliert und dadurch möglicherweise in ihrer Aneignung eingeschränkt werden und insgesamt vermutlich weniger starke Bindungen zu ihren Quartieren aufbauen.

3.3.2 Verinselung

Als Verinselung wird die Annahme bezeichnet, dass Kinder ihre Umwelt nicht mehr als Kontinuum erfahren, sondern zunehmend einzelne Bruchstücke daraus kennenlernen. Ihrem Ursprung nach ist Verinselung ein räumliches Konzept, jedoch ergeben sich hieraus Konsequenzen, die als zeitliche und soziale Verinselung bezeichnet werden können. Unter der räumlichen Verinselung von Kindheit wird erstens die Tatsache verstanden, dass Kinder nicht mehr, wie noch in den Nachkriegsjahren üblich, ihr Wohnumfeld mit zunehmendem Alter in konzentrischen Kreisen erkunden und kennenlernen (siehe auch Abschnitt 2.3), sondern stattdessen einzelne, unverbundene Orte innerhalb ihres Quartiers oder ihrer Stadt kennen. ZEIHNER und ZEIHNER (1998, S. 26) beschreiben das Phänomen wie folgt: „In den Stadtlandschaften und auch im ländlichen Raum liegen viele der Orte, die von Kindern benutzt werden können, wie Inseln verstreut. Die Zwischenräume gehören den Tätigkeiten Erwachsener, sie sind für Kinder mehr oder weniger uninteressant, gefährlich, unzugänglich, oft auch unbekannt“. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 172) ergänzen: „Im Extrem versinkt der »Zwischenraum« sogar, nämlich in Großstädten mit U-Bahnen, wo er zur Röhre wird, durch die man befördert wird, um anschließend auf einer anderen Insel wieder aufzutauchen“. Dies hat Folgen dafür, wie Kinder ihre Lebensräume kennenlernen: „Die Aneignung der einzelnen Rauminselfn vollzieht sich nun nicht wie ehemals in einer bestimmten räumlichen Rangfolge, beispielsweise »vom Nahen zum Fernen«, sondern völlig unabhängig von der Lage der Inseln zueinander im Gesamttraum und auch unabhängig von Entfernungen“ (DAUM 1990, S. 19). Auch dieser Trend hat unmittelbar Konsequenzen für kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse. Abbildung 10 zeigt beispielhaft die räumliche Verinselung, bei der verschiedene Orte vom Zuhause aus angesteuert werden, die „Zwischenräume“ und Verbindungswege zwischen den einzelnen Orten aber unbekannt bleiben.

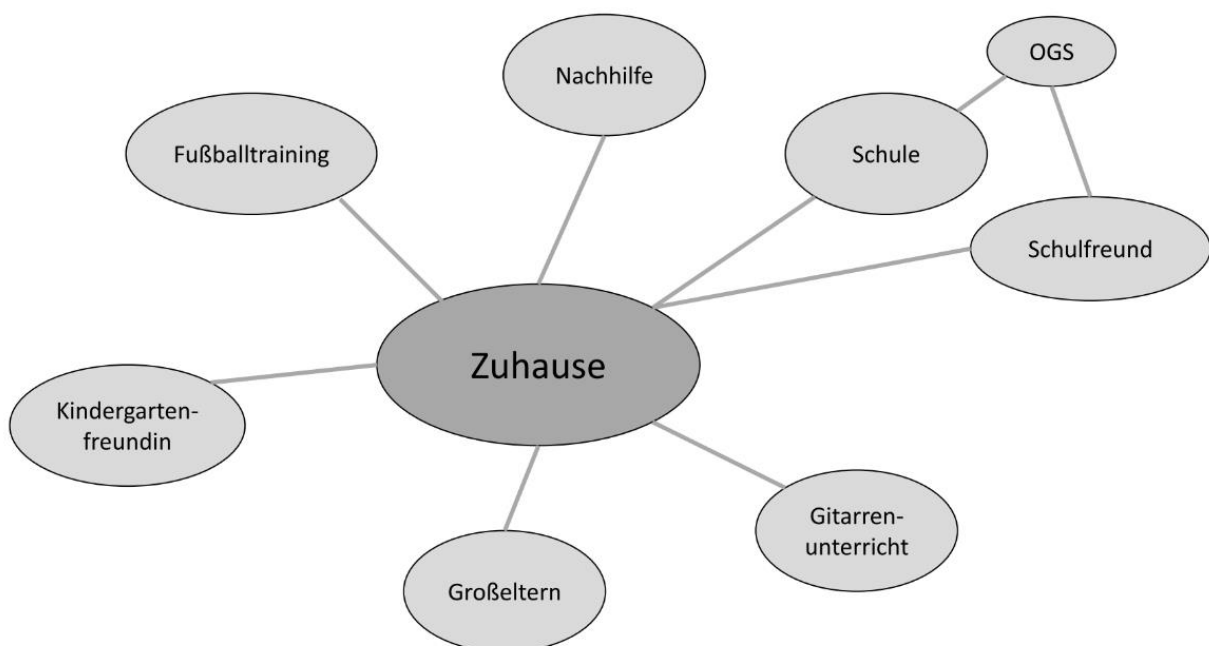


Abbildung 10: Beispiel für räumliche Verinselung. Quelle: eigener Entwurf nach ZEIHNER & ZEIHNER 1998

Die Entwicklung hin zur Verinselung ist relativ neu: Anfang der 1930er-Jahre untersuchte MUCHOW die Spiel-, Streif- und Lebensräume von Hamburger Kindern und kam zu dem Ergebnis, dass die meisten Kinder ihr unmittelbares Wohnumfeld am besten kannten und die Bekanntheit von städtischen Straßen und Plätzen parallel zur Entfernung vom Wohnort abnahm (MUCHOW & MUCHOW 1998 [1935]). Auch die sozi-ökologischen Modelle der 1980er-Jahre beschrieben, wie in Abschnitt 2.3 bereits diskutiert, die Aneignung des kindlichen Lebensraums mit konzentrischen Kreisen. Dieser Annahme nach erweitert sich der Lebensraum entsprechend der wachsenden physischen und psychischen Voraussetzungen, ausgehend von der Wohnung über das Haus bis hin zur näheren und weiteren Umgebung des Wohnhauses und bleibt dabei immer ein zusammenhängendes Gebiet mit nur einzelnen Orten außerhalb, die gelegentlich aufgesucht werden (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 172; ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 27). Die Raumeignung in konzentrischen Kreisen kann jedoch nur funktionieren, wenn in der von Kindern erreichbaren Umgebung des Wohnorts auch geeignete Bedingungen gegeben sind und Kinder dort alle ihre Bedürfnisse erfüllen können (DAUM 1990, S. 19f.; ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 27). CAROLL et al. (2017, S. 201) konstatieren jedoch, dass Kinder heutzutage wahlweise „by design or decree“ von öffentlichen Räumen ausgeschlossen würden. Daraus resultiert die Notwendigkeit zur Nutzung von „Kinderorten“, die jedoch nicht unbedingt in selbstständig erreichbarer Entfernung liegen. Es ist anzunehmen, dass Aneignung und Beheimatung in den eigenen Stadtquartieren in dem Maße an Bedeutung verlieren, wie sie für weiter entfernte Orte zunimmt. In Deutschland spielte für den Trend zur Verinselung zunächst der Wohnungsbau der 1960er-Jahre eine wichtige Rolle. Nachdem der Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend abgeschlossen war, wurde weiterer Wohnraum idealtypisch entweder in Form von Hochhaussiedlungen oder als Einfamilienhaussiedlungen realisiert (ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 20). Beide Formen des Wohnungsbaus sind allerdings monofunktional und für Kinder relativ anregungsarm (ibid.). Das Wohnen in Hochhäusern habe dazu geführt, dass Kleinkinder nur beaufsichtigt draußen spielten, weil Straße oder Hof für sie schlicht nicht erreichbar seien, und neu entstandene Einfamilienhaussiedlungen seien meistens ordentlich und sauber gewesen, ohne ältere Gebäude oder verwilderte Straßenzüge, was als kognitiv wenig stimulierend gilt (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 80). Die in den Hochhaus-, aber auch Einfamilienhaussiedlungen beobachtete Funktionsentmischung lässt sich bis heute konstatieren. So beschreibt RÖLL (2013, S. 52) eine „Entflechtung der Funktionen Wohnen, Arbeit und Einkauf“, die Wohngebiete zu Schlafstädten gemacht und von „Orten der Freizeit, der Kommunikation und des Konsums getrennt“ habe.

Ein zweiter Grund für den Trend zur Verinselung war der Anstieg des motorisierten Individualverkehrs und die damit einhergehende zunehmende Autoorientierung in der Stadtplanung. Diese steht wiederum in Zusammenhang mit dem Siedlungsbau, denn die neuen Siedlungen lagen häufig am Stadtrand oder wurden als Trabantenstädte errichtet, was die einsetzende Autoorientierung weiter verstärkte (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 80). Kinder und Jugendliche bewegen sich hingegen üblicherweise „aus eigenem Antrieb“, also beispielsweise zu Fuß oder mit dem Fahrrad (BMVBS 2010, S. 31). Wird jedoch die Gefahr durch den Straßenverkehr als zu hoch oder die Distanz als zu lang eingeschätzt, werden Kinder je nach den elterlichen Ressourcen mit dem Auto an weiter entfernte Orte gefahren oder bleiben in ihrem Handlungsraum auf das Quartier beschränkt, sodass sie das weitere Umfeld gar nicht erfahren. WHITZMAN (2017, S. 16) schreibt dazu:

„Whether in cities or suburbs, one of the main constraints to the pleasures and essential learnings of outdoor play is too many cars going too fast. Many of these cars contain children who, taxed by their parents, are trying to access essential services – schools, play spaces, and shops – that are not found in walkable distance of their homes“.

Die räumliche Verinselung wird folglich auf Funktionstrennung und Spezialisierung zurückgeführt, die wiederum erhöhte räumliche Distanzen mit sich bringen (ZEIHER 2018, S. 35). Städtische Räume sind immer häufiger funktionsgebunden, und mit dem Verschwinden „funktionsdiffuser“ Räume nimmt die Nutzungsvielfalt für Kinder ab (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 26).

Die Funktionstrennung des öffentlichen Raums findet dabei auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zunächst kann eine Trennung von Orten für verschiedene Generationen festgestellt werden. So gibt es einerseits öffentliche Räume, die speziell für die Altersgruppe der Kinder eingerichtet sind und andererseits solche, die Kindern vorenthalten werden und anderen Altersgruppen dienen (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 26f.). NAGL und KIRCHLER (1994, S. 296) gehen noch weiter, indem sie herausstellen, dass Kinder in den Erwachsenen vorbehaltenen Räumen wahlweise bedroht sind, stören oder sie gar nicht erst betreten dürfen, während Kinder in den für sie konstruierten Räumen mit der vollen Aufmerksamkeit dort anwesender Erwachsener rechnen dürfen. Eine besondere Rolle spielt in diesem Kontext die Abgrenzung der „Kinderorte“ durch Hecken, Zäune oder sogar Mauern (ZEIHER 2018, S. 32). Diese Orte, die speziell für Kinder eingerichtet werden, lassen sich nun wiederum nach verschiedenen dort auszuübenden Aktivitäten klassifizieren. Getrennt sind beispielsweise Orte für kindliches Lernen oder Spielen. Selbst verschiedene, spezialisierte Freizeitaktivitäten werden mittlerweile an unterschiedlichen, voneinander entfernten Orten ausgeübt (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98). Neben den Orten sind darüber hinaus auch die Tätigkeiten von Kindern an einem konkreten Ort durch die Funktionstrennung des öffentlichen Raums häufig bereits vorgegeben. In Bezug auf Spielplätze wird festgestellt, dass diese mittlerweile hoch spezialisiert sind, es also beispielsweise Kleinkinderspielplätze, Bolzplätze, Bauspielplätze, Waldspielplätze, Abenteuerspielplätze oder pädagogisch betreute Plätze gebe (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 21) und selbst die Spielgeräte auf diesen Plätzen häufig die konkreten Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten vorgeben und einschränken (ZEIHER 2018, S. 32; HASSE 2019b, S. 318).

Neben der räumlichen Komponente besitzt die Verinselung zweitens eine zeitliche Dimension, denn sie bringt neben den weiteren Wegen meist eine genaue Taktung von Freizeitaktivitäten mit sich. So besitzen die spezialisierten Orte der Kindheit häufig Öffnungszeiten, oder es gilt bestimmte Veranstaltungstermine zu beachten (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 30). BENKE (2005, S. 114) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verabredungskindheit“, in der Zeit möglichst effektiv genutzt werden müsse. Dabei ist es ein relativ neues Phänomen, dass die Freizeit von Kindern an genaue Zeitabläufe geknüpft ist. Während in Schulen schon seit Ende des 18. Jahrhunderts Wert auf Pünktlichkeit und Regelmäßigkeit gelegt wurde, war die Freizeit von Kindern noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts eher unreglementiert (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 167f.). Die Wegstrecken zwischen den einzelnen Inseln erfordern zudem Wegzeiten, um von einem Ort zum anderen zu kommen. Wie diese wahrgenommen wird, kann nach ZEIHER (2005, S. 211) ganz unterschiedlich sein: Transportzeiten können als „entwertete Zeiten“ empfunden werden, während derer nichts Anderes unternommen werden kann, oder einen besonderen Stellenwert einnehmen, wenn sie als Kommunikationszeiten von Eltern und Kindern in einem eng getakteten Alltag dienen.

Drittens besitzt Verinselung eine soziale Komponente. Diese beruht darauf, dass Kinder viel Zeit an spezialisierten, weit voneinander entfernten Orten verbringen und dadurch selbst in begünstigten Wohnlagen oft kein nachbarschaftliches Leben zwischen Kindern entsteht (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 27). So betonen ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 195), dass Freundschaften inzwischen keine „Gratiserscheinungen der Nachbarschaft“ mehr seien, sondern im Einzelfall geplant werden müssten. Weiterhin stellt ZEIHER (2009, S. 117) fest, dass durch die räumliche Verinselung von Kindheit auch die Beziehungen der Kinder verinselt seien und sich auf die jeweiligen Orte beschränkten, denn „an jedem seiner Orte hat ein Kind andere Freunde“. Zudem weisen spezialisierte Einrichtungen häufig ihr eigenes Personal und ihre eigene Klientel

auf (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 28). Ein weiterer Grund für die soziale Verinselung kann die Trennung der Eltern sein, denn auch hierdurch steigt die Zahl der bekannten Inseln im Stadtgebiet (ibid., S. 27), oder auch ein Umzug der Familie in einen anderen Stadtteil. Ebenso werden große Einzugsbereiche von Kindertagesstätten oder Schulen genannt, durch die Kinder Freund:innen im gesamten Stadtgebiet haben, deren Wohnungen als weitere Inseln wirken (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 26f.).

Wie auch Verhäuslichung betrifft Verinselung nicht alle Kinder gleichermaßen. Es handelt sich vielmehr um ein Phänomen, das insbesondere Kinder aus sozial besser gestellten Familien betrifft, während Kinder aus sozial schwächeren Familien bis heute eher in „traditionellen Nachbarschafts-kindheiten“ aufwachsen (RAHN et al. 2014, S. 210, in Anlehnung an CHASSÉ & RAHN 2010). NAGL und KIRCHLER (1994, S. 302) konnten für österreichische Zehnjährige belegen, dass zumindest Mitte der 1990er-Jahre nur ein Teil der Kinder von Verinselung betroffen war und Kinder, die in ländlichen Regionen leben stärker betroffen waren, als solche, die in städtischen Gegenden aufwachsen. Sie belegen das damit, dass 87 % der befragten Kinder in der Lage gewesen seien, Freund:innen zu Fuß oder mit dem Fahrrad zu erreichen, wohingegen bei einer Verinselung des Lebensraums meist angenommen wird, dass die betroffenen Kinder auf elterliche Hilfe und/ oder motorisierte Verkehrsmittel angewiesen sind (ibid.). Fraglich ist jedoch, wie sich diese Situation aktuell in Deutschland darstellt und inwiefern andere, für Kinder ebenfalls wichtige Orte wie beispielsweise Hobbies zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreicht werden können.

Die Konsequenzen der beschriebenen Verinselung sind enorm und werden in der Literatur vielfach kritisch gesehen, sowohl was den Aufbau sozialer Beziehungen als auch die Spontanität des Handelns und die räumliche Aneignung angeht. So stellt beispielsweise DAUM (1990, S. 19) fest:

„Die zeitliche und räumliche Organisation dieser verinselten Aktivitäten erweist sich oft den Managementaufgaben eines Generaldirektors ebenbürtig. Vielfach kann das komplexe Netz von Terminen gar mehrerer Kinder nur noch von der wie selbstverständlich taxifahrenden Mutter überblickt und koordiniert werden“.

Durch die Verinselung werden die Lebensräume der Kinder zudem höchst individuell: Dadurch, dass nahezu jedes Kind eine andere Inselzusammenstellung und andere Routen zwischen diesen Inseln hat, entstehen ausgesprochen unterschiedliche räumliche, zeitliche und soziale Lebensmuster (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 30; siehe auch Abschnitt 3.3.4). ZEIHER und ZEIHER (1998, S. 28) gehen davon aus, dass die Verinselung die Ausbildung stabiler Beziehungen erschwert und im Gegenzug Unverbindlichkeit fördert, weil Freizeitangebote immer wieder neu gewählt werden können und Konflikten aus dem Weg gegangen werden kann. DAUM (1990, S. 18) kritisiert, dass deshalb trotz des Aktivitätenreichtums vieler Kinder die Gefahr der Isolierung, Vereinzelung und Vereinsamung drohe. Dieser Umstand dürfte sich auf die soziale Komponente von Beheimatung besonders nachteilig auswirken.

Die Verinselung führt aber auch dazu, dass Kinder auf die Begleitung von oder den Transport durch Erwachsene angewiesen sind und diese Orte nicht (alle) eigenständig erreichen können (BITTKAU & STÖLTING 2018, S. 98). Ihr Aktionsradius erstreckt sich zwar auf den Bereich, der die Alltagsmobilität ihrer Eltern umfasst, aber erst in der mittleren Kindheit können Kinder alltägliche Wege zu Fuß oder mit dem Fahrrad zurücklegen und die Inseln verbinden (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 28). Umgekehrt gilt diese nicht-motorisierte Fortbewegung aber als besonders erlebnisintensiv und gemeinschaftsstiftend, und insbesondere das Gehen dient bei Kindern nicht nur der Raumüberwindung, sondern fördert Geschick und motorische Fähigkeiten (BMVBS 2010, S. 31f.) und somit Aneignungsprozesse. Werden Kinder selbst für kurze Wegstecken mit Autos gefahren, reduziert sich ihre Raumwahrnehmung auf die „Windschutzscheibenperspektive“ (ibid.). Darüber hinaus wird kritisiert, dass spontanes Handeln erschwert werde, wenn für jede Tätigkeit ein darauf abgestimmter anderer Raum aufgesucht werden müsse (RÖLL 2013, S. 52). Dabei sind spontane

Spiele eigentlich typisch für die Kindheit. AHREND (1997, S. 204) beschreibt dies sehr plakativ damit, dass es unvorstellbar sei, dass ein Kind sage:

„Ich gehe jetzt durch die Straße X, um Funktionen einer Großstadt zu studieren, danach spiele ich »durch-die-Büsche-kriechen« und »Schlupflöcher-suchen«, um meine Motorik und mein Orientierungsvermögen zu üben, und dann gehe ich los, um in unvorhergesehenen Situationen meine Reaktionsfähigkeit zu stärken“.

Genau diese von AHREND (1997, S. 204) als „Nebenprodukte“ beschriebenen und im vermeintlich ziellosen Spiel erworbenen Kompetenzen und die damit verbundene Kreativität kommen jedoch zu kurz, wenn Kinder nur noch auf vordefinierte Räume treffen, die ihnen Handlungsmuster und Bewegungsabläufe vorgeben.

BENKE (2005, S. 141) sieht zudem die Gefahr, dass eine Raumbindung und ein Gefühl für Distanzen und Zusammenhänge verloren gehen oder gar nicht erst ausgebildet werden. Er betrachtet die aktive Aneignung der Wohnumgebung als grundlegend für die Entwicklung einer Beziehung zu diesen Räumen (ibid., S. 144). „Diese Auseinandersetzung symbolisiert Identifikation und Wertschätzung, bedeutet Wurzeln und ein Stück Heimat zu haben“ (BENKE 2005, S. 144). Dies betrifft gleichermaßen die räumliche wie die soziale Komponente von Heimat, denn mit der räumlichen Verinselung geht, wie beschrieben, meist eine soziale Verinselung einher (ibid., S. 145). Eine klare Aussage im Zusammenhang mit Beheimatung trifft auch MITZSCHERLICH (2013, S. 60): „In der Wahrnehmung der Kinder zerfällt »Heimat«, setzt sich aus verschiedenen Puzzleteilen zusammen, die nicht zwingend ein Gesamtbild ergeben“, und auch ZEIHNER und ZEIHNER (1998, S. 28) betonen, dass man mit einem verinselten Lebensraum nicht in gleicher Weise „verwachsen“ könne wie mit einem einheitlichen Lebensumfeld. Die Partikularisierung des Raums entspreche dabei einer Partikularisierung sozialer Beziehungen (ibid.). Festhalten lässt sich folglich, dass räumliche, zeitliche und soziale Verinselung ausgesprochen nachteilig auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse in den eigenen Stadtquartieren wirkt.

3.3.3 Institutionalisation

Ein weiterer Aspekt der Modernisierung von Kindheit ist die sogenannte Institutionalisation. Mit diesem Begriff wird beschrieben, dass Kinder abgesehen von ihrem Zuhause ihre meiste Zeit in institutionellen Räumen verbringen (KOGLER 2018b, S. 44, in Anlehnung an ZEIHNER 1983, ZEIHNER & ZEIHNER 1994). Unter dem Begriff der institutionalisierten Räume lassen sich verschiedenste Einrichtungen fassen, von Schulen über Vereine bis hin zu Betreuungseinrichtungen (KOGLER 2018b, S. 44). Die Veranstalter können kommunal, kirchlich oder privat sein und die dort ausgeübten Aktivitäten von kulturell bis sportlich reichen (ZEIHNER 2009, S. 109). Dementsprechend haben sich neben dem Begriff der Institutionalisation weitere (Unter-)Begriffe wie Verschulung/ Scholarisation oder Versportung herausgebildet, die in diesem Abschnitt ebenfalls betrachtet werden sollen. BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 89f.) beschreibt die gleichen Entwicklungen unter dem Begriff der „Separation“,

„im Sinne einer zunehmenden Sonderstellung, einer verstärkten und heute fast ausschließlichen Platzierung in Institutionen der Erziehung resp. von Institutionen, die rund um das Kind reorganisiert wurden; eine Separation auch im Sinne von eigenen Raumprogrammen und der Ausgliederung der Kinder aus der Erwerbsarbeit resp. allgemein aus sozialen Zusammenhängen, die verschiedene Altersgruppen auch außerhalb der Familie verbinden“.

Ebenfalls eng damit verbunden ist auch der von KRÄNZL-NAGL und MIERENDORFF (2007, S. 15f.) beschriebene Trend der „Pädagogisierung“ von Kindheit, der ebenfalls auf außerfamiliale Bildung abzielt. MIERENDORFF (2019, S. 29) schreibt: „Der Erwerb von Bildung wird im Diskurs um die Grundvoraussetzungen einer modernen Wissensgesellschaft und die Sicherung des Humankapitals als zentral verhandelt“, weshalb nun

Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

sämtliche Orte im Hinblick auf ihren Bildungscharakter betrachtet würden. OLK und HÜBENTHAL (2011, S. 54) sprechen hierbei von einer „Verzweckung“ von Kindheit, bei der Kinder und ihre möglichst frühe und umfassende Bildung aus einer sozialinvestiven Perspektive vorangetrieben würden. In Bezug auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse lässt sich vermuten, dass wiederum Implikationen dadurch entstehen, dass Kinder sich umso weniger frei in ihren Stadtquartieren bewegen, je mehr sie pädagogisch angeleitet werden und sich in institutionellen Räumen aufhalten.

Institutionen, in denen Kinder Zeit verbringen, gibt es schon relativ lange. So haben zum Beispiel Schulen, die in den Debatten um die Institutionalisierung von Kindheit häufig im Mittelpunkt des Interesses stehen, eine lange Tradition (ZEIHER 2009, S. 108). Die Schulpflicht kam in Deutschland im Rahmen der Industrialisierung auf und hatte ökonomische wie auch gesundheitliche Gründe: So sollten Kinder einerseits Qualifikationen für ihr Berufsleben erlangen und nicht als billige Lohnarbeiter die Einkommen der Erwachsenen bedrohen, andererseits fürchtete man, dass Kinder, die früh arbeiten mussten, später nicht beim Militär einsetzbar seien (ibid.). Gleichzeitig bot die Einführung einer Pflichtschule die Möglichkeit, über die Kontrolle des Schulsystems bestimmte politische Werte und Normen zu vermitteln (ZEIHER 2009, S. 108). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts lässt sich ein erneuter Anstieg der Scholarisierung erkennen, der sich in einer Verlängerung der Schulzeit und einer Verdichtung der Lehrpläne zeigt (ibid., S. 108f.). ZEIHER (2009, S. 108) führt diesen Anstieg auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Krisen und Umbrüche zurück, denen mit erhöhten Bemühungen um Qualifikation und Chancengleichheit im Bildungssystem begegnet würde. Angesichts der nach wie hohen Bedeutung des Elternhauses für Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in Deutschland (FREYTAG et al. 2015, S. 62f.) sind Debatten um die Ausweitung von Ganztagsangeboten durch Schulen weiterhin aktuell. Abbildung 11 zeigt die Entwicklung der Grundschüler:innenzahl in der offenen Ganztagsbetreuung exemplarisch für NRW. Der gebundene Ganztags spielt in NRW mit 3.752 dort betreuten Grundschüler:innen im Jahr 2020 bislang nur eine untergeordnete Rolle, im offenen Ganztags ist eine deutliche Zunahme der Schüler:innenzahlen zu verzeichnen (MSB NRW 2021, S. 231ff.). Bis zum Jahr 2029 soll deutschlandweit für die gesamte Grundschulzeit ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung bestehen (BMFSFJ 2021a, o.S.).

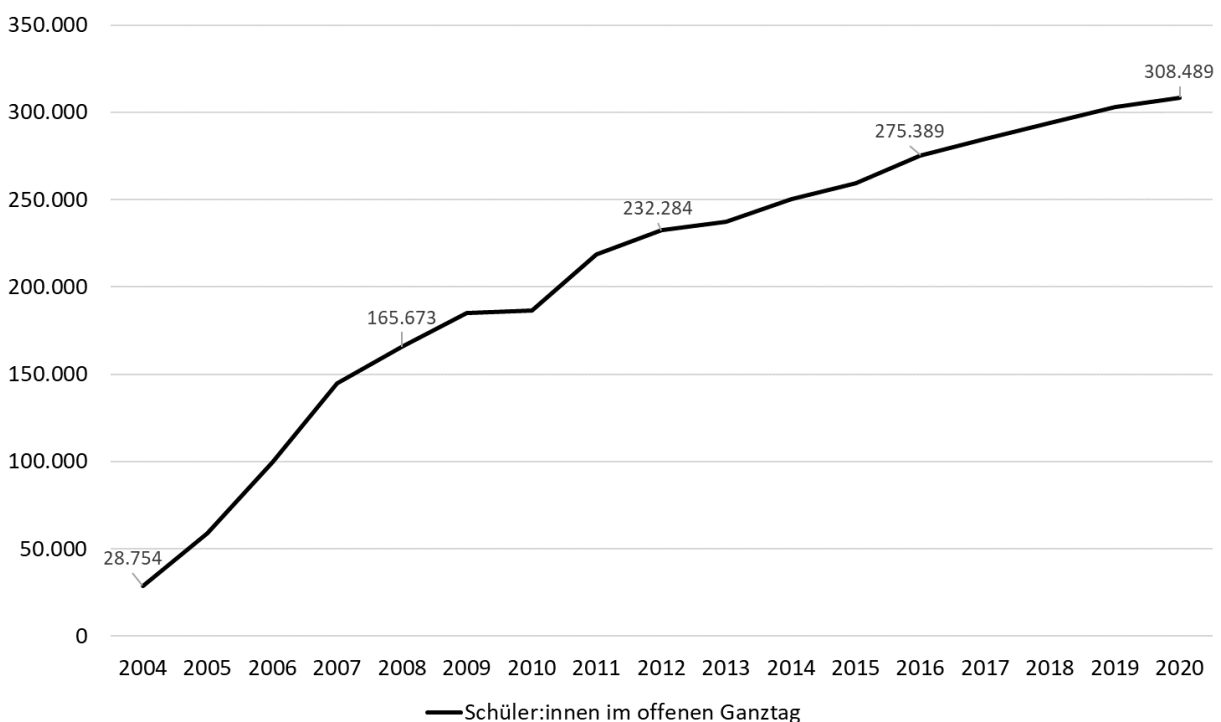


Abbildung 11: Entwicklung der Grundschüler:innenzahl im offenen Ganztags (einschl. Volksschulen, ohne PRIMUS-Schulen, Erhebungsumstellung im Jahr 2010) in NRW. Quelle: nach MSB NRW 2021, S. 233

Kinderräume und Modernisierung von Kindheit

DECKERT-PEACEMAN (2009, S. 87f.) führt die Bedeutung von Ganztagsbetreuung genauer aus und legt dar, dass einerseits der Bedarf der Wirtschaft an Arbeitskräften dazu führe, dass Eltern möglichst arbeiteten, während ihre Kinder institutionell betreut werden. Andererseits werde durch Debatten um Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen sowie ungewollten Einfluss von *Peers* der Ruf nach Ganztagschulen und institutioneller Betreuung lauter (ibid.). SEYDEL (2015, S. 23) schreibt Schulen daher in der westlichen Welt eine „Sicherungsfunktion“ zu und begründet: „Kinder und Jugendliche sollen tagsüber, wenn die Eltern arbeiten, keinen Schaden nehmen und keinen Schaden verursachen“.

Neben der Schule als verpflichtende Form der Institutionalisierung lässt sich der Trend zu einer zunehmenden Institutionalisierung von außerschulischer Freizeit identifizieren, wofür verschiedene Gründe angeführt werden. Zunächst ist die steigende Erwerbstätigkeit beider Elternteile zu nennen. Während es bis in die 1950er-Jahre weit verbreitet war, dass sich Mütter um die Betreuung der im Haushalt lebenden Kinder kümmerten, während Väter einer bezahlten Erwerbstätigkeit nachgingen (ZEIHER 2009, S. 110), wird zunehmend die Vereinbarkeit von Familie und Beruf propagiert. Begründet liegt dies sowohl in der zunehmenden Nachfrage nach Arbeitskräften durch die Wirtschaft, aber auch in der Emanzipation von Frauen aus der traditionellen Arbeitsteilung (ibid., S. 112). Der Anstieg der Müttererwerbstätigkeit erfordert wiederum eine Ausweitung der Betreuungs- und Freizeitangebote für Kinder (ZEIHER 2009, S. 109). Dabei ist der Anteil der erwerbstätigen Mütter in erster Linie vom Alter ihrer Kinder abhängig, wie Abbildung 12 veranschaulicht (DESTATIS et al. 2018, S. 63). So waren im Jahr 2017 in Deutschland nur 36 % der Mütter, deren jüngstes Kind unter drei Jahre alt war, berufstätig, während Mütter, deren jüngstes Kind zwischen drei und fünf Jahren alt war, bereits zu 72 % berufstätig waren (ibid.). Wenn das jüngste Kind zwischen zehn und 14 Jahren alt war, arbeiteten schließlich 83 % der Mütter (DESTATIS et al. 2018, S. 63). Die Erwerbstätigenquote der Väter war weniger abhängig vom Alter des jüngsten Kindes und insgesamt mit 88 bis 93 % entschieden höher (ibid.).

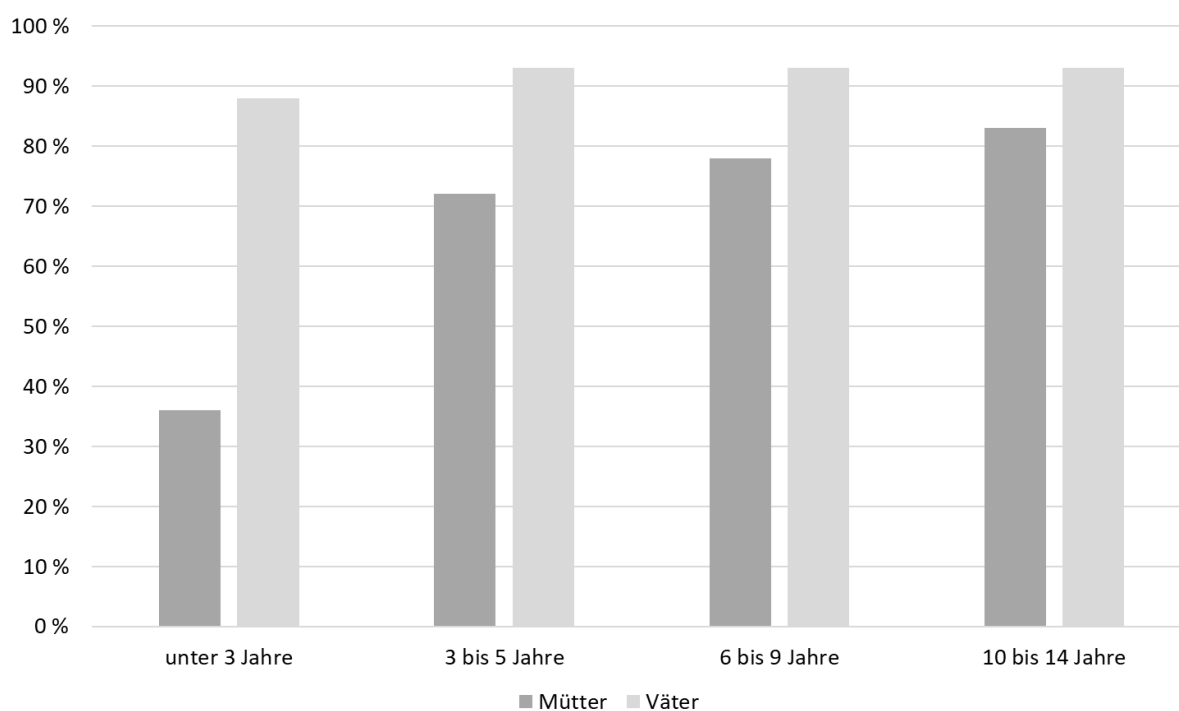


Abbildung 12: Elternteile im erwerbsfähigen Alter mit realisierter Erwerbstätigkeit nach Alter des jüngsten Kindes (%). Quelle: nach DESTATIS et al. 2018, S. 64

Während im Jahr 2017 bei einem Großteil (72 %) der Ehepaare mit Kindern unter 15 Jahren der Vater in Vollzeit und die Mutter in Teilzeit erwerbstätig waren, gaben immerhin 22 % der Ehepaare mit Kindern

unter 15 Jahren an, dass beide Elternteile in Vollzeit arbeiteten, und bei den Lebensgemeinschaften mit Kindern unter 15 Jahren waren es sogar 38 % (DESTATIS et al. 2018, S. 64f.). Hieraus ergibt sich insbesondere für jüngere Kinder, die nicht alleine zuhause sein können, während ihre Eltern arbeiten, die Notwendigkeit einer Betreuung.

Als zweiten Grund lässt sich das gestiegene Bewusstsein für Qualifikation und Kompetenzerwerb nennen, oder wie BENKE (2005, S. 286) schreibt, dass „das Subjekt Kind über musische und kommunikationsfördernde Angebote mit möglichst vielen Fertig- und Fähigkeiten“ ausgestattet werden soll. Sowohl in öffentlichen Diskursen um die kindliche Förderung als auch in privaten Haushalten insbesondere der Mittelschicht ist ein breites Bewusstsein hierfür zu bemerken. Angetrieben wird die Institutionalisierung von Kindheit daher auch vom Bildungs- und Leistungsdruck der Eltern, die die Befürchtung haben, ihre Kinder könnten möglicherweise nicht den an sie gerichteten Qualifizierungserwartungen gerecht werden (ZEIHER 2018, S. 33). Dementsprechend werden diese Angebote insbesondere von privilegiierteren Familien in Anspruch genommen (BENKE 2005, S. 286). So konnte DEES (2008, S. 10) einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der organisierten Freizeitaktivitäten sieben- bis neunjähriger Kinder und dem Bildungsstatus ihrer Eltern wie auch ihren ökonomischen Ressourcen nachweisen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt HOLLOWAY (2014, S. 381, in Anlehnung an HOLLOWAY & PIMLOTT-WILSON 2014a) bei einer Studie in Großbritannien: Während 98 % der befragten Kinder aus Mittelklassehaushalten an mindestens einer außerschulischen Aktivität pro Woche teilnahmen, fanden sich bei Kindern aus Arbeiterfamilien 22 %, die gar keinen außerschulischen Aktivitäten nachgingen. Die WORLD VISION-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass 2017 insgesamt 76 % der befragten Kinder in mindestens einem Verein waren bzw. die befragten Kinder durchschnittlich in 1,2 Vereinen Mitglied waren (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 104). Dabei überwiegen Vereine und Gruppen, die der Kategorie „Sport und Bewegung“ zuzuordnen sind, gegenüber den Kategorien „Musik, Kultur und Bildung“ und „kirchlichen, sozialen, gemeinschaftlich orientierten oder sonstigen“ Vereinen und Gruppen (ibid., S. 105).

Drittens spielen die Verstädterung und die Autoorientierung von Städten eine wichtige Rolle für die Institutionalisierung von Kindheit. Hier steht die Institutionalisierung in engem Zusammenhang mit dem Niedergang der Straßensozialisation. Je weniger Kinder die Möglichkeit haben, in ihrem unmittelbaren Wohnumfeld draußen miteinander zu spielen, umso wichtiger werden sichere und betreute Freizeitangebote (ZEIHER 2009, S. 109f.). Damit einher geht, dass sich das Programmangebot für Kinder gerade im außerschulischen Bereich deutlich erhöht hat (ZEIHER & ZEIHER 1998, S. 161). Auf die Spitze getrieben wird die Institutionalisierung, wenn Kommunen versuchen, neu entdeckte Bewegungsformen von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum zu „domestizieren“, etwa indem wieder neue „Kinder- und Jugendorte“ geschaffen werden, wie Crossradbahnen oder Skaterhallen (ZEIHER 2018, S. 34). So werden selbst Tätigkeiten, die vorher noch frei im öffentlichen Raum ausgeübt wurden, institutionell gerahmt.

Im Kontext der Institutionalisierung ist neben der „Verschulung“ die „Versportung“ ein wichtiger Trend. ROLFF und ZIMMERMANN (2001, S. 145) bezeichnen Bewegung als ein „Urbedürfnis“ von Kindern. Laut WORLD VISION-Studie rangiert Sport nach dem Treffen von Freund:innen auf Platz zwei der Aktivitäten, die Kinder sehr oft ausüben, und 56 % der befragten Kinder gaben an, sehr oft Sport zu treiben (WOLFERT & PUPETER 2018, S. 96). Während Kinder sich früher beim freien Spielen auf der Straße oder im Quartier bewegten, findet dies heutzutage eher angeleitet und kontrolliert statt (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 145). Dieser Wandel wird auf zwei unterschiedliche Trends zurückgeführt: Zum einen fehlt es heute an den Freiräumen, die Kinder für ihr Bewegungsbedürfnis nutzen könnten, zum anderen wird die Sport- und Fitnessbewegung als Grund dafür genannt (ibid.). Bei der Versportung handelt es sich um einen allgemeinen Trend, der sich in Deutschland seit den 1980er-Jahren beobachten lässt und keinesfalls nur Kinder,

sondern die gesamte Gesellschaft umfasst (FICKERT 2020, S. 4f.; HENGST 2014, S. 19). Der Anstieg sportlicher Betätigung kann dabei gesamtgesellschaftlich sowohl auf die Zunahme der zur Verfügung stehenden Freizeit als auch auf den Wandel im Freizeitverhalten selbst zurückgeführt werden (FICKERT 2020, S. 5). Während Freizeit vormals zur Erholung vom Arbeitsalltag diente, stehen heute Aktivitäten und Erlebnisse im Vordergrund (ibid.). Es gibt jedoch auch Autor:innen, die argumentieren, dass nicht so sehr der Anteil aktiv verbrachter Freizeit, sondern eher der Organisationsgrad von Sport zugenommen habe. So fragen etwa GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 153) im Hinblick auf Versportung: „Haben Kinder nicht auch früher Fußball gespielt, sind Fahrrad gefahren oder geschwommen? Neu ist sicher nicht, dass Kinder viel Sport treiben, sondern vielmehr in welcher Form sie dies tun“.

HILDEBRANDT-STRAMANN (2001, S. 872ff.) vertritt die These, dass „der Begriff »Sport« nicht mehr die Vielfalt der heutigen Bewegungspraxen zu fassen vermag“ und schlägt als Alternative den Begriff der „Bewegungskultur“ vor. Als Gründe für diese Veränderung nennt er die gesellschaftliche Pluralisierung (siehe auch Abschnitt 3.3.4) und die Entstehung neuer Erlebnismärkte, die nicht nur Produkte vermarkten, sondern auch Informationen über deren Nutzung und damit zugleich eine Art Lebensgefühl vermitteln wollen (ibid., S. 873f.). Auch HENGST (2013, S. 168, S. 171) konstatiert, dass neben dem klassischen Sport eine Reihe von Trendsportarten existierten, die in ständiger Veränderung begriffen seien und dazu geführt hätten, dass der öffentliche Raum wieder verstärkt genutzt würde. Diese Argumentation läuft der These der Institutionalisierung also entgegen, indem zumindest ein Teil der Bewegungskultur dazu führt, dass sich Kinder weniger in institutionalisierten Räumen, sondern eher wieder im öffentlichen Straßenraum aufhalten. In Bezug auf Kinder und Kindheit lassen sich zwei Beobachtungen machen, die die These einer Versportung stützen: Erstens lässt sich konstatieren, dass Kinder immer jüngeren Alters an Bewegungsangeboten teilnehmen, aber auch Sportvereinen beitreten (HILDEBRANDT-STRAMANN 2001, S. 880f.). Zweitens scheint die Angebotsvielfalt im Bewegungs- bzw. Sportbereich dazu zu führen, dass Kinder häufiger zwischen verschiedenen Vereinen und Sportarten wechseln (ibid., S. 876).

Institutionalisierung von Kindheit steht wiederum in Verbindung mit den anderen Elementen moderner Kindheit. Zunächst besteht ein Zusammenhang mit der Verinselung, da die Funktionsspezialisierung der institutionalisierten Räume Ortswechsel erfordert, wenn die Tätigkeit geändert werden soll (ZEIHER 2009, S. 117). ZEIHER (2009, S. 117) beschreibt: „Um eine spezielle Tätigkeit zu tun, kommen Kinder an den Ort, an dem die Bedingungen für diese Tätigkeit institutionalisiert sind, und um anderes zu tun, gehen sie an einen anderen Ort“. Darüber hinaus kann ein Zusammenhang mit der Verhäuslichung festgestellt werden. Die Institutionalisierung von Kindheit geht nämlich damit einher, dass Kinder immer weniger Freizeit unbetreut verbringen, sondern sich zunehmend mit Tätigkeiten beschäftigen, die von Erwachsenen für sie entwickelt, durch sie angeleitet und reglementiert werden (ZEIHER 2018, S. 32). Dabei sind institutionelle Räume typischerweise zeitlich begrenzt auf die Dauer von Öffnungszeiten oder Mitgliedschaften (ibid., S. 28). Ebenfalls mit der Institutionalisierung einher geht eine Kommerzialisierung von Kindheit. Als Ursachen hierfür werden ähnliche Entwicklungen angeführt, wie sie sich zum Rückgang der Straßensozialisation nennen lassen: Genannt werden etwa die Angst, dass Kindern im öffentlichen Raum Gefahren drohen, sei es durch den Straßenverkehr oder Menschen, die ihnen schaden wollen, umgekehrt aber auch die Befürchtung, dass Kinder sich im öffentlichen Raum nicht adäquat benehmen und so selbst zur Gefahrenquelle werden (MCKENDRICK et al. 2000, S. 100). Hinzu kommt bei einigen Eltern die Befürchtung, gerade Gruppen von Kindern nicht gut genug oder nur unter großem Aufwand unterhalten zu können (MCKENDRICK et al. 2000).

Die Institutionalisierung von Kindheit wird in der Literatur unterschiedlich bewertet. BEHNKEN und ZINNECKER (2001a, S. 18) sehen beispielsweise die Ausweitung der Schulzeit eher kritisch: „Die umfassende

Einbeziehung der Kinder in schulische Einrichtungen aller Art enttraditionalisiert deren Leben in Nachbarschaft, Wohnumfeld und Straßenöffentlichkeit“. In eine ähnliche Richtung zielt die Kritik von WINKLER (2017, S. 86), die betont, dass „die Reservierung bestimmter Räume für Kinder“ zugleich den „Ausschluss von Kindern aus anderen Räumen und gesellschaftlichen Bereichen“ bedeute. Diesen Thesen folgend, wäre Verschulung folglich Aneignungs- und Beheimatungsprozessen in Stadtquartieren eher abträglich. DECKERT-PEACEMAN (2009, S. 88) sieht das Verhältnis von Verschulung und unregulierter Freizeit etwas ambivalenter: „Die Tatsache, dass manche Kinder am Nachmittag die Ganztagschule besuchen und andere nicht, bedeutet einen Verlust an Gelegenheiten für Freundschaften und Aktivitäten, der dem möglichen Gewinn innerhalb der Schule gegenübergestellt werden muss“. Dieser Satz gilt vermutlich nicht nur für Freundschaften, sondern lässt sich sicherlich auch auf Aktivitäten übertragen. So können Kinder zwar bestimmten Tätigkeiten nicht mehr im gleichen Umfang individuell am Nachmittag nachgehen, umgekehrt bieten die meisten Ganztagschulen eine Vielzahl eigener Nachmittagsangebote in Form von Arbeitsgemeinschaften an, in die durchaus Institutionen wie Sportvereine involviert sein können. Ebenso ist denkbar, dass Schulen ihre Stadtquartiere sehr wohl in ihre Aktivitäten einbeziehen und somit Gelegenheiten für Aneignungs- und Beheimatungsprozesse schaffen.

Kritik an der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit insgesamt nehmen NAGL und KIRCHLER (1994, S. 296) dahingehend vor, dass es für Kinder immer schwieriger werde, sich spontan im öffentlichen Raum zu treffen. Zudem berge die Institutionalisierung von Freizeit die Gefahr, dass Kinder einer hohen Belastung ausgesetzt seien und Stress erführen (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 151f.). Dies problematisiert auch ZEIHNER (1996, S. 796): „Auch außerhalb der Schule gibt es ständige Anregung zum Tun, »Animation« und Leistungsdruck“. Institutionalisierung stellt damit genau das Gegenteil von dem dar, was HENGST (2013, S. 148) als „pädagogisch verdünnte Zonen“ bezeichnet, also Räume, in denen Kinder und Jugendliche keiner oder nur einer eingeschränkten Kontrolle unterliegen. MITZSCHERLICH (2013, S. 60) vertritt die Position, dass die Institutionalisierung für die Beheimatung von Kindern hinderlich sein könne, denn dadurch „wird die Möglichkeit, sich selbständig, selbstorganisiert und im eigenen Tempo Umwelt anzueignen, zunehmend eingeschränkt oder pädagogisiert“.

Es gibt jedoch auch Autor:innen, die eine organisierte Freizeit, etwa in Form von Vereinsmitgliedschaften, positiv bewerten und dadurch zusätzliche Lernanlässe gegeben sehen. So kommen etwa GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 151) zu dem Ergebnis: Kinder „lernen in diesem Zusammenhang nicht nur, ihre persönlichen Interessen in konkrete Aktivitäten umzusetzen, sondern erwerben dabei auch Kompetenzen wie Zeitmanagement und Teamfähigkeit oder auch Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen“. HOLLOWAY (2014, S. 381) hat Kinder im Grundschulalter selbst zu Wort kommen lassen, wie sie zu ihren außerschulischen Aktivitäten stehen. Dabei ist sie zu zwei zentralen Ergebnissen gekommen: Zum einen seien die Kinder froh über die Beschäftigung, würden es genießen, diese zusammen mit ihren Freund:innen auszuüben und befürchteten, sich ohne ihre außerschulischen Aktivitäten zu langweilen. Zum anderen seien Kinder stolz auf die Erfolge, die sie bei ihren Aktivitäten erreichten, sei es ein Sieg im Sport oder ein aufgeführtes Theaterstück. Daher kommt HOLLOWAY (2014, S. 381) zu dem Schluss: „*From children's perspective, the growth of enrichment activities was not interpreted as a threat to their independent free play*“. Sie betont aufgrund dieser Erkenntnisse die Wichtigkeit, Kindern zuzuhören, schränkt aber ein, dass neben den Meinungen der Kinder auch die von Eltern, Erzieher:innen, Politiker:innen etc. mit einzubeziehen seien (ibid., S. 382). Trotz dieser positiven Einschätzung der Kinder selbst ist fraglich und mutmaßlich von der konkreten Ausgestaltung im Einzelfall abhängig, was Institutionalisierung im Hinblick auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse bedeutet.

3.3.4 Individualisierung

Laut ECARIUS et al. (2011, S. 21) sind Individualisierung und Modernisierung Phänomene des 20. Jahrhunderts, die das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum grundlegend neu bestimmt haben. Die während Aufklärung und Bürgertum noch „relativ fest gefügten, sozialen Ordnungen mit klaren vertraglichen Regelungen“ seien brüchiger und durchlässiger geworden, was zu einer Aufwertung des Individuums geführt habe (ibid.). Dies habe wiederum ein „Wertesystem der Freiheit, Gleichheit und Erfolgsorientierung“ durchgesetzt, in dem sich Einzelne durch eigene Leistungen gesellschaftlich behaupten könnten (ECARIUS et al. 2011, S. 21). Die Individualisierung als weiterer Aspekt der Modernisierung von Kindheit kann auf unterschiedliche Facetten von Kindheit bezogen werden. Sie kann zu Vereinzelung führen, wenn im Zuge des demographischen Wandels die Zahl der Kinder je Familie und im öffentlichen Raum abnimmt, es also immer mehr Organisation erfordert, soziale Kontakte zu ermöglichen und Kinder eher Gefahr laufen, alleine zu sein als früher. Auf der anderen Seite kann Individualisierung im Hinblick auf die Ausdifferenzierung von Lebensstilen und -entwürfen verstanden werden und somit nicht auf die Anzahl von Kontakten, sondern die Vielzahl und Vielfalt der Termine und Unternehmungen abzielen, die sich von Kind zu Kind unterscheiden. Beide Ausprägungen sowie die Zusammenhänge, die dazwischen bestehen, werden im Folgenden betrachtet und im Hinblick auf kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse diskutiert.

Bezüglich der ersten Ausprägung der Individualisierung konstatieren NAGL und KIRCHLER (1994, S. 297) bereits Mitte der 1990er-Jahre, dass österreichische Kinder in ihrer Umgebung nicht mehr ausreichend Freund:innen fänden und daher gezwungen seien, ihre Treffen mit Freund:innen zu organisieren und zu koordinieren. Auch DEES (2008, S. 20f.) kommt im Rahmen des NÜRNBERGER KINDERPANELS zu dem Ergebnis, dass spontane Treffen in der Freizeit selten seien: Nur knapp 24 % der befragten sieben- bis neunjährigen Kinder gehen spontan zu Freund:innen, und nur knapp 9 % wissen, welche Orte sie aufsuchen müssen, um dort andere Kinder zu treffen; meistens werden Treffen bereits in der Schule oder telefonisch vereinbart. Ein besonderes Problem sehen NAGL und KIRCHLER (1994, S. 297) darin, dass nicht alle Kinder in der Lage seien, diese Organisation und Koordination zu erbringen und daher potenziell von Einsamkeit bedroht seien. Im Hinblick auf diese Ergebnisse wäre anzunehmen, dass kindliche Aneignungs- und Beheimatungsprozesse in ihrer sozialen Dimension bzw. Komponente eingeschränkt werden. DE BOER und DECKERT-PEACEMAN (2009, S. 24) halten dem jedoch entgegen, dass sich Familien mit Kindern heutzutage auf bestimmte Quartiere konzentrieren würden und daher durchaus davon auszugehen sei, dass dort noch Kinder zusammentreffen. Umgekehrt heben sie aber auch die Bedeutung der Schule im Hinblick auf kindliche *Peer*-Kulturen hervor, denn hier trafen selbst die Kinder, die in ihrer Nachbarschaft niemanden zum Spielen fänden, auf Gleichaltrige (ibid.). NAGL und KIRCHLER (1994, S. 297) betonen jedoch auch, dass von diesen Veränderungen erstens nicht alle Stadtviertel und zweitens nicht alle Kinder gleichermaßen betroffen seien. So ist in Bezug auf die erste These festzuhalten, dass auch der Grad der Individualisierung höchst individuell ist.

Die zweite Ausprägung der Individualisierung beschreibt die gesellschaftliche Pluralisierung. Besondere Bekanntheit erlangt hat ANDREAS RECKWITZ' Buch „Die Gesellschaft der Singularitäten“, in dem er anschaulich beschreibt, wie sich in der Spätmoderne unter anderem die Lebensstile ausdifferenziert haben (RECKWITZ 2017, S. 273ff.). PAUS-HASEBRINK und KULTERER (2014, S. 47) sehen in der Auflösung traditioneller Sozialmilieus und der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen und Wertorientierungen die Gründe dafür, dass Kinder heute größere Freiheiten und vielfältigere Möglichkeiten besitzen als in früheren Generationen. Dementsprechend sind auch Leben, Alltag, Orientierungsmuster, Lebensstile und Handlungskompetenzen von Kindern außerordentlich divers (ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 194f.). Nach HONIG (1999, S. 152) kann dies für Kinder Chancen, aber auch Risiken mit sich bringen, denn der Zunahme

von Orientierungs- und Handlungsalternativen steht der Zwang gegenüber, Lebenssituationen und Lebensperspektiven individuell auszugestalten, wie im Abschnitt 3.3.5 unter dem Begriff der Verrechtlichung noch weiter ausgeführt wird.

Die These der Individualisierung von Kindheit ist zunächst mit den verschiedenen Kinder- und Kindheitsräumen verwoben, die in Abschnitt 3.2 vorgestellt wurden. Die Veränderungen von Familien- und Verwandtschaftsräumen und insbesondere die neuen Erziehungsstile gehen mit der Individualisierung von Kindheit ebenso Hand in Hand wie die Veränderung von Bildungsräumen, in denen zunehmend jedes Kind individuell gefördert werden soll. Die starke Ausdifferenzierung von Medien- und Konsumräumen ermöglicht eine Vielzahl unterschiedlicher Kindheitsentwürfe, die nicht nur von individuellen Interessen, sondern auch von den jeweiligen familiären Möglichkeiten abhängen. Der Rückgang einer Straßenkindheit, bei der die meisten Kinder einer Nachbarschaft gemeinsam im öffentlichen Raum gespielt haben, weicht zunehmend der individuellen Spielkindheit.

Weiterhin steht die These der Individualisierung von Kindheit in einem engen Zusammenhang mit den zuvor beschriebenen Aspekten der Verhäuslichung, Verinselung und Institutionalisierung. So führt die Verhäuslichung dazu, dass sich Kinder zunehmend wahlweise zuhause oder in diversen geschlossenen Räumen aufhalten und nicht mehr so häufig auf der Straße anzutreffen sind. Dies begünstigt vor allem die erste Ausprägung, dass Kinder auf immer weniger Spielgefährten:innen treffen. Die Verinselung führt dazu, dass sich höchst unterschiedliche räumliche, zeitliche und soziale Muster ausbilden, die von Kind zu Kind verschieden sein können, und hängt also vor allem mit der zweiten Ausprägung der Individualisierung zusammen. Darüber hinaus steht die Individualisierung von Kindheit im Zusammenhang mit der Institutionalisierung, dank der Kinder bzw. ihre Eltern aus einer immer breiteren Palette von Freizeitangeboten wählen können, während das klassische Gruppenleben in den Nachbarschaften nachlässt (NAGL & KIRCHLER 1994, S. 296f.), zumindest in bildungsaffineren und sozial besser gestellten Familien (BENKE 2005, S. 286). Auch dies hängt wiederum mit der zweiten Ausprägung der Individualisierung zusammen. Wie bereits diskutiert, sind jedoch die Aspekte der Modernisierung von Kindheit nicht bei allen Kindern, in allen Stadtteilen und über alle Milieus hinweg gleichermaßen ausgeprägt, sodass auch die Individualisierung selbst als ein individuelles Phänomen zu betrachten ist.

Individualisierung weist sowohl positive wie auch negative Folgen auf. ZEIHNER (2005, S. 218) schreibt, dass die individuellen Aktivitäten von Kindern zwar auf der einen Seite eine Terminkindheit zur Folge haben und eine räumliche, zeitliche und soziale Ausdifferenzierung bewirken, auf der anderen Seite Kinder jedoch nicht mehr „schicksalhaft“ auf ihren unmittelbaren Nahraum angewiesen seien, sondern Freizeitoptionen nach ihren Interessen und Bedürfnissen wählen können. Dies führe dazu, dass persönliche Interessen entfaltet und sowohl institutionelle Hobbies als auch Freund:innen ausgewählt, aber auch wieder „abgewählt“ werden könnten (ibid.). Voraussetzung ist jedoch zumindest bei jüngeren Kindern, dass die Individualisierung von den Eltern unterstützt wird. Als problematisch an der Individualisierung sieht ZEIHNER (2005, S. 222), dass Individuen in dem Maße aus ihren sozialen Bindungen freigesetzt würden, in dem sich Verlässlichkeit und Sicherheit sozialer Zeiten in Lebenslauf und Alltag auflösen. Bezogen auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse bedeutet Individualisierung in positiver Hinsicht, dass zumindest sozial besser gestellte Kinder Räume mit einem geringen Aneignungspotenzial mithilfe ihrer Eltern und durch individuelle Lebens- und Freizeitentwürfe verlassen und anregungsreichere und besser anzueignende Orte aufsuchen können. Kritisch zu betrachten ist, dass dadurch möglicherweise Kinder, die diese Möglichkeit nicht haben, in anregungsarmen Quartieren verbleiben und dort auf noch weniger Kinder treffen, also der Ge-

fahr der Vereinzelung ausgesetzt sind. Zudem treten die vielfältigen Möglichkeiten etwa der Freizeitgestaltung in Konkurrenz zu den lokal im Quartier vorhandenen Gegebenheiten, die angesichts der Optionsvielfalt Gefahr laufen, ihren Reiz zu verlieren.

3.3.5 Verrechtlichung

Ein weiterer Aspekt der Modernisierung von Kindheit ist schließlich die zunehmende Verrechtlichung dieser Lebensphase. MIERENDORFF (2019, S. 27) bezeichnet heutige Kindheit als „die am umfassendsten regulierte Lebensphase“. Mindestens seit dem 20. Jahrhundert gilt die Kindheit als eine Zeit der Behütung, die dem Ideal einer normativ aufgeladenen „guten Kindheit“ gerecht werden soll (DREKE et al. 2022, S. 9f.). HONIG et al. (1996, S. 9) schreiben: „[...] die Kindheit wurde als Lebensphase der Erwerbsfreiheit und des Lernens, als ein geschützter und von Rechten und Pflichten der Erwachsenen ausgenommener Status institutionalisiert“. GRUNERT und KRÜGER (2006, S. 208) datieren den Aufschwung von Kinderrechten und Kinderpartizipation auf die späten 1960er- und die 1970er-Jahre, in denen sowohl die Kinderladenbewegung als auch die Schülerbewegung wurzeln. WINKLER (2017, S. 215) nennt darüber hinaus die Bürgerrechtsbewegungen der 1960er-Jahre als Grund für ein verstärktes Interesse an Partizipationsrechten. Nachdem das Thema anschließend zunächst wieder an politischer Aufmerksamkeit verlor, begann in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren erneut eine Debatte um Kinderrechte und -partizipation (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 208). In diese Zeit fällt auch die Verabschiedung der UN-Konvention für die Rechte des Kindes im Jahr 1989 und die Ratifizierung derselben durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1992.

Die Kinderrechtskonvention schreibt Schutz-, Förder- sowie Beteiligungsrechte von Kindern fest (KLUNDT 2022, S. 8). BARTOS (2016, S. 115) betont, dass die Kinderrechtskonvention die Sicht auf Kinder verschoben habe, „*from viewing children solely as objects of care and in need of protection [...] to one of being active participants in their lives*“. BRACHES-CHYREK und SÜNKER (2012, S. 150) geben allerdings zu bedenken, dass die Kinderrechtskonvention „weder die hegemoniale noch die generationale Ordnung“ grundsätzlich infrage stelle, zumal weder an ihrer Erarbeitung noch an ihrer Verabschiedung Kinder beteiligt gewesen seien. BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 64) stellt zudem fest, dass die UN-Kinderrechtskonvention nur eine Selbstverpflichtung der Staaten darstelle, da eine Instanz fehle, die die Kinderrechte verbindlich durchsetzen könnte. Auch die Empfehlungen des UN-Kinderrechtsausschusses in Genf, der angerufen werden kann, wenn die rechtlichen Möglichkeiten im eigenen Land ausgeschöpft sind, sind für die beteiligten Staaten nicht rechtlich bindend (ibid.). In Deutschland ist seit dem Jahr 2015 das DEUTSCHE INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE für das Monitoring der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zuständig (KLUNDT 2022, S. 8). Daneben veröffentlichen nicht-staatliche Akteure wie das NETZWERK KINDERRECHTE und das DEUTSCHE KINDERHILFSWERK regelmäßig sogenannte „Parallelberichte“, die das Bild ergänzen (ibid., S. 9).

Die bereits genannten Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte werden im Englischen auch als die „drei Ps“ bezeichnet, was für „*protection*“, „*provision*“ und „*participation*“ steht (MAYALL 2005, S. 137). BRACHES-CHYREK und SÜNKER (2012, S. 151) betonen, dass die Schutzrechte, trotz ihrer traditionellen Sicht auf die „potenziell gefährdeten, schutzbedürftigen Kinder“, keineswegs überholt seien. Die Versorgungsrechte beziehen sich insbesondere in westlich-kapitalistischen Gesellschaften auf eine „angemessene Versorgung (Provision) aller Kinder, die ihre Beteiligung am sozialen, kulturellen und politischen Leben sichert“ und von privaten und/ oder öffentlichen Institutionen sicherzustellen ist (ibid., S. 152). In Bezug auf Partizipation sehen BRACHES-CHYREK und SÜNKER (2012, S. 154f.) besonderen Handlungsbedarf, damit Kinder nicht nur als „Rechtssubjekte“ behandelt werden, sondern als „Personen, die Rechte ausüben können“. In der Praxis lassen sich die drei genannten Komponenten „*protection*“, „*provision*“ und „*participation*“ nicht trennscharf voneinander abgrenzen, was sich am Beispiel der Einrichtung von Kinderorten zeigt.

Während es dabei zunächst um Schutz vor Straßenverkehr und Kriminalität ging, stehen heute zusätzlich noch weitere Aspekte im Vordergrund: Freizeitaktivitäten sollen die kognitiven und sozialen Fähigkeiten von Kindern fördern, der Gesundheit dienen und überdies noch Spaß bereiten (ZEIHER 2018, S. 33). BÜHLER-NIEDERBERGER (2020, S. 56) schreibt: „Für Eltern westlicher Länder gilt die Norm, dass die Kinder bei der Entwicklung ihrer Begabungen und Neigungen unterstützt werden sollen“. Dementsprechend werden durch die Einrichtung von Kinderorten sowohl Schutz, als auch Versorgung und Beteiligung angesprochen. Gleichzeitig können zwischen den „drei Ps“ aber auch Widersprüche entstehen, wie KALLIO (2016, S. 98f.) am Beispiel der Schule aufzeigt: Unter „*provision*“ lässt sich das Recht von Kindern fassen, einen Platz im öffentlichen Schulsystem und damit mindestens eine grundlegende Bildung zu bekommen, unter „*protection*“ lässt sich das Recht von Kindern auf Unversehrtheit und z. B. konkret Schutz vor Mobbing verstehen, und unter „*participation*“ schließlich fällt das Recht von Kindern, bezüglich sie betreffender Entscheidungen, etwa über die Schule, gehört zu werden. In dem Fall, dass Kinder in der Schule gemobbt werden, kollidieren also „*provision*“ und „*protection*“, und wenn keine Lösung gefunden werden kann, wird häufig das Recht auf Schutz über Jahre zurückgestellt (ibid., S. 99).

Während Kindern durch die Kinderrechtskonvention zwar nahezu weltweit Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte zugesprochen werden, sind sie nach dem deutschen Grundgesetz (bisher) nicht als eigenständige Persönlichkeiten anerkannt, sondern eher indirekt im Art. 6 GG in den Schutz von Ehe und Familie einbezogen (BMJV o.J., o.S.). Eine Initiative, dies, wie im Koalitionsvertrag der Legislaturperiode 2017 bis 2021 geplant, zu ändern, scheiterte daran, dass keine interfraktionelle Einigung erzielt wurde (BMFSFJ 2021b, o.S.). BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 64) schreibt, das Hauptargument der Gegner sei, dass Kinder in den Grundsätzen des Grundgesetzes bereits einbezogen seien. WINKLER (2017, S. 219) betont trotzdem, dass Kinderrechte „einer fundamental anderen Logik“ folgen würden, da Menschenrechte die Autonomie in den Mittelpunkt stellen, während Kinderrechte die Schutzbedürftigkeit in den Fokus rücken würden. HURRELMANN und ANDRESEN (2010, S. 159) begründen den gesetzlichen Fokus auf die elterliche Verantwortung unter anderem mit den Erfahrungen, die in verschiedenen totalitären Regimen gemacht wurden. So obliegt in Deutschland die Kindererziehung bis zum Beginn der Schulpflicht im Alter von sechs Jahren den Eltern (ibid.).

Kinderrechte und Kinderpartizipation schlagen sich mittlerweile auf unterschiedlichen gesellschaftlichen wie räumlichen Ebenen und sowohl in formeller, als auch in informeller Hinsicht nieder. In formeller Hinsicht werden die Belange von Kindern mittlerweile auf Bundesebene durch das Ministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vertreten, das eine eigene Abteilung für Kinder und Jugend besitzt (BMFSFJ o.J.). Auch auf Länderebene werden die Belange von Kindern und Jugendlichen durch Ministerien mit leicht unterschiedlicher Aufgabenzusammensetzung vertreten. Auf kommunaler Ebene sind mittlerweile verschiedene Formen formeller Interessenvertretung etabliert, wie beispielsweise Kinderbüros, Kinderanwäl:innen, Kinderbeauftragte oder Ämter, die die Interessen von Kindern vertreten (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 209).

Informelle Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern sind beispielsweise Kinderparlamente, Kinderforen, Runde Tische, Sprechstunden bei Bürgermeister:innen oder fallspezifische Beteiligung von Kindern an konkreten Projekten (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 209, in Anlehnung an SWIDEREK 2001). In diesen Beteiligungsformaten spiegelt sich die bereits diskutierte Anerkennung kindlicher *Agency* wider. Während bis in die 1960er-Jahre ein erwachsenenzentriertes Bild auf Kindheit existierte, das Kinder als „unfertige, unselbstständige und abhängige Objekte“ darstellt, werden Kinder heute als eigenständige Subjekte betrachtet und ihre Bedürfnisse ernst genommen (ZEIHER 2018, S. 33). Das veränderte Verständnis von Kindern und ihren Rechten zeigt sich auch in folgendem Zitat:

„Sie [die Kinder] treten sowohl den Eltern in der Familie als auch den Lehrern und Lehrerinnen in Vor- und Grundschulen als eigenwillig Handelnde entgegen. In der politisch-juristischen Arena wird parallel dazu über eine verstärkte Partizipation von Kindern debattiert. Der Status von Kindern als Akteuren drückt sich ferner darin aus, dass sie lebensgeschichtlich früher und in wachsendem Maße die Gestaltung ihrer Biographie in die eigene Hand nehmen und auch seitens der Gesellschaft dafür als zuständig erklärt werden“ (BEHNKEN & ZINNECKER 2001a, S. 11).

Allerdings gibt BARTOS (2016, S. 121) zu bedenken, dass nicht alle Kinder die gleichen Möglichkeiten zur Beteiligung haben, selbst wenn sie in der gleichen Gesellschaft aufwachsen: *„Education, social capital, economic potential, family legacy, and a variety of other mundane factors play an important role in determining whose voice is heard and how comfortable the child is in expressing this voice“*.

Verglichen mit den historischen Bildern von Kindheit, wie sie sowohl vom eingangs zitierten ARIÈS als auch DEMAUSE gezeichnet wurden (vgl. ARIÈS 2003 [1975]; DEMAUSE 1974; siehe auch Abschnitt 1.1), ist die Entwicklung der Kinderrechte (zumindest in Ländern der *minority world*) in vielerlei Hinsicht ausgesprochen positiv zu bewerten. Es gibt jedoch auch Kritiker:innen, die darin einen gewissen Verlust von Kindheit sehen, wie der eher negativ anmutende Begriff der „Verrechtlichung“ bereits impliziert. So meint beispielsweise ZEIHNER (1996, S. 798): „Indem Kinder heute so intensiv wie nie zuvor in der Geschichte behütet, gefördert, verstanden und amüsiert werden, werden sie auf neue Weise in ebenfalls nie zuvor gekannter Intensität kontrolliert und gesteuert“. Verrechtlichung steht in diesem Kontext in einem engen Zusammenhang mit der Institutionalisierung von Kindheit, wie MIERENDORFF (2019, S. 27) beschreibt, denn „Institutionen der Kindheit wie Familie, Schule, Kindergarten oder die Kinder- und Jugendhilfe“ seien „hochgradig reguliert“. OLK und HÜBENTHAL (2011, S. 52) beanstanden, dass Kinderschutz zwar zu einem Ausschluss aus der Erwachsenenwelt führe, gleichzeitig aber mit dem Hintergedanken der Vorbereitung auf diese einhergehe:

„Der Schutz vor unangemessenen Zumutungen und Einflüssen, wie er von »Kinderschützern« in verschiedenen historischen Phasen propagiert worden ist, war immer auch ein von den Erwachsenen und ihren Interessen bestimmter und geleiteter Schon- und Entwicklungsraum, der bei aller vermeintlichen »Zweckfreiheit« in der Regel dem gesellschaftlichen Ziel dienen sollte, Kinder umso besser auf ihre künftigen Aufgaben als verantwortliche Erwachsene vorzubereiten“.

Auf der anderen Seite wird kritisiert, dass hinter der UN-Kinderrechtskonvention eine bestimmte normative Vorstellung von Kindheit stehe, die Anspruch auf universelle Geltung erhebt, wie BÜHLER-NIEDERBERGER (2019, S. 66) schreibt: „Wenn Rechte wie das Recht auf Bildung, das Recht auf Spiel, das Recht auf Fürsorge und Familie einen zentralen Stellenwert einnehmen, so ist der Versuch erkennbar, eine lange und behütete Kindheit nach westlichem Muster zur weltweiten Norm und Realität zu machen“. Bezogen auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse lassen sich bei der Verrechtlichung weniger Anknüpfungspunkte finden als bei den stärker räumlich wirksamen Prozessen der Verhäuslichung, Verinselung, Institutionalisierung und Individualisierung. Dennoch spielt die Entwicklung der Kinderrechte und ihrer Möglichkeiten, sich zu beteiligen, eine wichtige Rolle dabei, ob Aneignung und Beheimatung im Quartier gelingt. Zudem ist eine Erfüllung der „3 Ps“, die Kinder als Personen anerkennt, die ihre Rechte ausüben, ohne sie dabei zu überfordern oder ihnen zu früh zu viel Verantwortung zuzumuten wichtig, um ein für Aneignung und Beheimatung richtiges Maß an „Modernisierung“ zu finden.

4 Zielsetzung und empirische Fragestellungen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen der Untersuchung dargestellt und diskutiert worden sind, stehen in diesem und den folgenden Kapiteln die eigene Empirie und das gewählte Untersuchungsgebiet im Mittelpunkt. In diesem Kapitel werden die Zielsetzung und die empirischen Fragestellungen der Untersuchung, die in Kapitel 1 bereits umrissen wurden, näher beschrieben und operationalisiert. Um das übergeordnete Thema „Aneignung und Beheimatung von Grundschulkindern in Bonner Stadtquartieren“ zu bearbeiten, werden drei konkrete empirische Fragen gestellt:

4. Durch welche Charakteristika zeichnen sich die untersuchten Schulen, die jeweilige Schüler:innenschaft und die Schulquartiere aus?
5. Wie gestalten sich Aneignungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Quartieren, und wodurch wird ihre Aneignung begünstigt oder erschwert?
6. Wie stellt sich die Beheimatung von Grundschulkindern in ihren Quartieren dar, und anhand welcher Typen lässt sich diese strukturieren?

Diese drei Fragen werden in je eigenen Abschnitten betrachtet und weiter ausdifferenziert. Begonnen wird hierbei in Abschnitt 4.1 mit der Frage nach den Schulen, der Schüler:innenschaft und den Schulquartieren. Letztere bilden die Untersuchungsräume und stellen damit die räumliche Basis für die Aneignung und Beheimatung der Grundschul Kinder dar. Darauf aufbauend wird in Abschnitt 4.2 nach den Aneignungsprozessen der Grundschul Kinder in ihren Wohn- und Schulquartieren gefragt, bevor in einem dritten Schritt in Abschnitt 4.3 die Beheimatung der Kinder in ihren Wohn- und Schulquartieren in den Fokus gestellt wird. Um eine möglichst präzise Beantwortung zu ermöglichen, werden die empirischen Fragestellungen durch ihnen untergeordnete Teilfragen weiter ausdifferenziert. Neben der Operationalisierung der Forschungsfragen soll in diesem Kapitel außerdem bereits erläutert werden, mittels welcher Methoden den Fragestellungen nachgegangen werden kann, bevor diese im folgenden Kapitel 5 genauer beschrieben werden. Abbildung 13 zeigt überblicksartig den Aufbau des Untersuchungsdesigns.

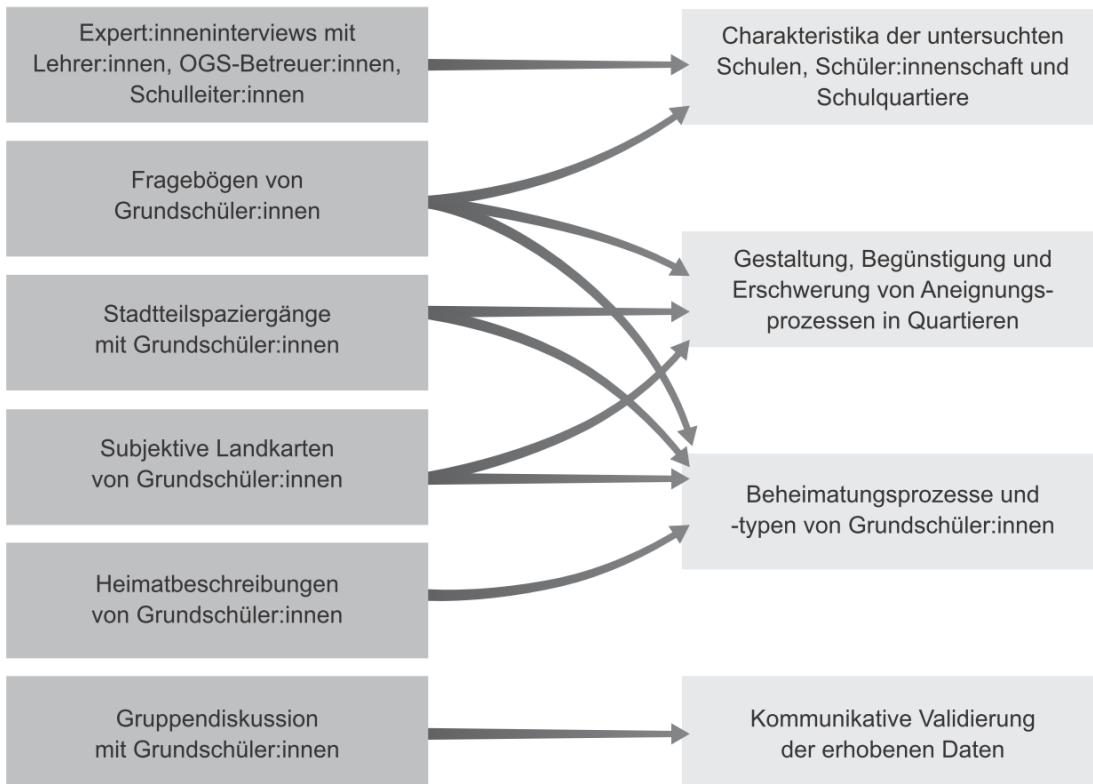


Abbildung 13: Aufbau des Untersuchungsdesigns zur Bearbeitung der empirischen Fragestellungen. Quelle: eigener Entwurf, Umsetzung durch Irene Johannsen

4.1 Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

In einem ersten Schritt sollen die in die Untersuchung einbezogenen Schulen, ihre Schüler:innenschaft und Schulquartiere betrachtet werden, da sich hieraus das Untersuchungsgebiet ergibt. Anzunehmen ist, dass sich Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Schüler:innen nur erforschen lassen, wenn zuvor die äußeren Bedingungen, denen diese Prozesse unterworfen sind, beleuchtet und in den Analyseprozess einbezogen werden. Die erste empirische Frage lässt sich in fünf untergeordnete Teilfragen ausdifferenzieren: Bezüglich der Schulen selbst soll erstens der Frage nachgegangen werden, ob diese bestimmte pädagogische Ausrichtungen oder konkrete Schulkonzepte verfolgen. Es ist zu vermuten, dass diese die Schüler:innenschaft, die Menge der Anmeldungen und mittelbar auch das Einzugsgebiet der Schulen beeinflussen können, da möglicherweise Eltern weitere Wege akzeptieren, wenn sie von einem Schulkonzept besonders überzeugt sind. Umgekehrt kann vermutet werden, dass Eltern sich für eine wohnortfernere Schule entscheiden, wenn ihnen das Schulkonzept der nächstgelegenen Grundschule nicht zusagt. Die Schuleinzugsgebiete und die Schulweglänge beeinflussen wiederum, ob Kinder eigenständig zur Schule gelangen können und ggf., ob sie dies gemeinsam mit anderen Kindern tun können, wie in der dritten Teilfrage noch genauer betrachtet wird.

Bezüglich der Schulquartiere soll zweitens untersucht werden, welche Verbindungen jeweils zwischen Quartier und Schule bestehen. Zunächst kann hierbei die Rolle des Quartiers für den Schulunterricht oder außerschulische Aktivitäten untersucht werden. Der nordrhein-westfälische Lehrplan Sachunterricht sieht einen Einbezug der kindlichen Lebenswelt explizit vor:

„Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, sie zu erschließen, sie zu verstehen und sie verantwortungsbewusst mit zu gestalten. [...] Der Sachunterricht leistet so einen wesentlichen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und befähigt damit zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Lebenswirklichkeit“ (QUA-LIS NRW o.J., o.S.).

Neben dem Einbezug des Quartiers in die schulischen Aktivitäten kann auch eine Öffnung von Schulen für die Eltern der Schüler:innen oder die Quartiersöffentlichkeit stattfinden. Möglichkeiten für eine solche Öffnung sind beispielsweise die Einladung zu oder Beteiligung an lokalen Festen und Projekten, das Engagement von Schüler:innen im sozialen Umfeld der Schulen oder das Bereitstellen eines Orts für soziale Netzwerke oder Treffen (HEMMING 2011, S. 63). Zudem soll geklärt werden, welche Kooperationen zwischen den Schulen und anderen Akteuren in den Quartieren bestehen und welcher Natur diese sind. WARSEWA (2015, S. 47) stellt etwa fest, dass die Kooperationen von Schulen in Abhängigkeit zu ihrem sozialen Umfeld stehen: So würden „in den Schulen gut situierter Stadtteile rund zwei Drittel aller Partnerschaftsaktivitäten auf attraktive Ergänzungen des Schulalltags am Nachmittag“ abzielen, während in benachteiligten Quartieren eher Kooperationen zwischen Schule und Stadtteilarbeit bestünden. Er führt diese Unterschiede darauf zurück, dass in benachteiligten Quartieren die „Bearbeitung von Defiziten“ im Vordergrund stehe, während in privilegierten Quartieren die Vorstellungen von Mittelschichteltern die Aktivitäten bestimmen und unter Umständen auch mitfinanzieren würden (ibid., S. 49). Analog dazu soll der offene Ganztags an den Schulen thematisiert werden. Nach einer allgemeinen Betrachtung der Einrichtung und Entwicklung der OGS wird auch für den Nachmittagsbereich betrachtet, welche Konzepte verfolgt werden und wie die Zeit in der OGS gestaltet wird. Darüber hinaus soll beleuchtet werden, welche Räume mit den Kindern einerseits unmittelbar an der Schule und im Quartier, andererseits aber auch darüber hinaus genutzt werden.

Zielsetzung und empirische Fragestellungen

Anschließend sollen drittens die Einzugsgebiete der Schulen genauer betrachtet werden, da diese wiederum Auswirkungen auf die sozialen Netzwerke der Kinder und ihrer Familien haben. So erhoffen sich laut KOSUNEN und RIVIÈRE (2019, S. 150) viele Eltern durch eine wohnortnahe Schule eine soziale Integration der gesamten Familie in die Nachbarschaft. Für die Kinder bedeutet dies, möglichst viele Freund:innen im eigenen Stadtquartier zu finden und sich früher autonom bewegen zu können; die Eltern versprechen sich dadurch eine Erleichterung ihres Alltags, wenn Kinder selbstständig zur Schule oder zu Freund:innen kommen und Elternnetzwerke sich gegenseitig unterstützen können (ibid., S. 151). Ebenfalls im Kontext der Schuleinzugsgebiete soll die Verkehrsmittelwahl der Schüler:innen bzw. ihrer Eltern für den Weg zur Schule betrachtet werden. Diese scheint einen Einfluss auf die Eigenständigkeit der Kinder und die Identifikation mit dem Quartier zu haben. Eine Studie aus Neuseeland hat beispielsweise untersucht, wie gut sich Schüler:innen im Alter von neun bis elf Jahren in ihrem Schulquartier auskennen, welche Orte sie häufig aufsuchen, sei es zum Spielen oder für Besorgungen, und welche Personen, beispielsweise Freund:innen oder Anwohner:innen, sie kennen. Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie ist, dass Kinder mit einem weiten Schulweg, die aus einem anderen Quartier mit dem Bus pendeln oder mit dem Auto gefahren werden, sich in ihrem Quartier am schlechtesten auskennen (FREEMAN 2010, S. 165). Nahe gelegene Grundschulen und der eigenständige Fußweg dahin haben folglich Einfluss auf die Entwicklung einer lokalen oder regionalen Identität sowohl der Kinder als auch der ansässigen Bevölkerung (FREYTAG et al. 2015, S. 97), da diese regelmäßig mit den Schulkindern in Kontakt kommt. Eine Distanz von rund einem Kilometer zwischen Elternhaus und Schule scheint für die Vertrautheit mit dem Schulquartier besonders förderlich zu sein (FREEMAN 2010, S. 167).

Bezüglich der Schüler:innenschaft an den Schulen soll viertens die Sozialstruktur der Untersuchungsquartiere betrachtet werden, die die soziale Dimension der Ressourcenausstattung darstellt. Hier besteht insofern ein Zusammenhang, als davon ausgegangen wird, dass Schulen sozialräumliche Problemlagen verschärfen oder abmildern können (REUTLINGER 2019, S. 301f.). FRITSCHKE et al. (2011, S. 48) bezeichnen Schulen daher auch als ein „Abbild des Quartiers“, in dem sich soziale Prozesse widerspiegeln. Umgekehrt sind insbesondere Grundschulen jedoch sozial integrativ, indem dort zumindest potenziell verschiedene soziale Gruppen aufeinandertreffen können (WARSEWA 2015, S. 48). „Schulen kommt mithin eine wichtige Funktion für die interne Gemeinschaftsbildung im Quartier, die Stärkung sozialer Bindungen, die Schaffung von Voraussetzungen für individuelle soziale und räumliche Mobilität und die Wahrnehmung eines Quartiers von außen zu“ (ibid.). Mit der Sozialstruktur verbunden ist die Frage nach der Fluktuation innerhalb der Schüler:innenschaft der verschiedenen Schulen. Neben der Sozialstruktur soll zudem die Rolle von Eltern und Elterninitiativen an den jeweiligen Schulen betrachtet werden.

Fünftens soll die Ausstattung der jeweiligen Schulquartiere mit den sogenannten objektiven Ressourcen (vgl. Abschnitt 2.2.) in den Blick genommen werden. Dabei soll geklärt werden, ob bereits vonseiten der Lehrer:innen und OGS-Betreuer:innen Orte in den Quartieren bekannt sind, die die Kinder in besonderer Weise schätzen und sich mutmaßlich aneignen oder umgekehrt konflikthafte Orte in den Schulquartieren bekannt sind. Anschließend sollen aus Perspektive der Kinder die Spielmöglichkeiten und Lieblingsorte im Quartier betrachtet werden und für die einzelnen Quartiere geprüft werden, wie gerne und oft die Kinder draußen spielen. Schließlich sollen die Lieblingsbeschäftigungen und institutionellen Hobbies der Schüler:innen betrachtet werden, um zu beleuchten, welche Ressourcenausstattung die Quartiere in dieser Hinsicht bieten bzw. für welche Tätigkeiten die Schüler:innen ihre Quartiere verlassen müssen.

Ganz zum Schluss soll für jede der untersuchten Schulen und ihr Quartier ein kurzes Zwischenfazit gezogen werden, das auf Basis der zuvor untersuchten Teilfragen die Rolle der Schule in ihrem jeweiligen Quartier

reflektiert. Dabei soll einerseits nach der Vernetzung zwischen Schule und Quartier gefragt, andererseits aber auch der Stellenwert der jeweiligen Schule für ihr Quartier beleuchtet werden.

Der Frage nach den Charakteristika, die die Schulen, die Schüler:innenschaft und die Schulquartiere auszeichnen, soll mittels unterschiedlicher methodischer Ansätze nachgegangen werden. Zum einen soll die Frage mithilfe qualitativer Interviews mit Schulleitungen, Lehrer:innen, OGS-Leitungen und OGS-Betreuer:innen beleuchtet werden. Zum anderen sollen quantitative Daten aus einer Fragebogenerhebung in den beteiligten Schulklassen genutzt werden, um die Schulen, ihre Schüler:innenschaft sowie die Quartiere zu porträtieren. Auf die angewandten Methoden wird in Kapitel 5 näher eingegangen.

4.2 Aneignungsdimensionen von Grundschulkindern

In einem zweiten Schritt sollen Aneignungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Stadtquartieren untersucht werden. Strukturiert werden soll die Frage nach den Aneignungsprozessen durch die bereits in Abschnitt 2.3 beschriebenen Dimensionen von Aneignung, die zu diesem Zweck ergänzt werden. Eine Ergänzung erscheint insofern notwendig, als es sich bei dem ursprünglichen Aneignungskonzept nach ULRICH DEINET (2014a, o.S.) um ein raumbezogenes Konzept handelt, jedoch davon auszugehen ist, dass für die Aneignung auch soziale Aspekte eine wichtige Rolle spielen. Weiterhin erscheint es sinnvoll, nicht nur nach Möglichkeiten, sondern auch nach Grenzen von Aneignung zu fragen, sodass diesbezüglich ebenfalls Ergänzungen gegenüber dem ursprünglichen Aneignungskonzept vorgenommen werden. Daraus ergeben sich für die zweite empirische Forschungsfrage insgesamt acht Teilfragen, wobei sich notwendigerweise Überschneidungen ergeben:

Erstens stellt sich die Frage, inwiefern Kinder in ihren Quartieren ihre motorischen Fähigkeiten erweitern. Die Erweiterung motorischer Fähigkeiten umfasst nach DEINET (2014a, o.S.) in Anlehnung an die kulturhistorische sowjetische Schule sowohl konkrete Tätigkeiten wie den Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien als auch mit Medien. Dieser sowohl grundlegenden als auch breit definierten Dimension soll als Basis aller weiteren Aneignungsprozesse nachgegangen werden, indem zunächst Schule und OGS als Institutionen betrachtet werden, die bewusst diese Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln möchten. Darüber hinaus soll exemplarisch der Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien wie beispielsweise Spielzeugen, Büchern oder physisch-materiellen Gegebenheiten im Quartier untersucht werden.

Zweitens soll, wiederum in Anlehnung an DEINET (2014a, o.S.) untersucht werden, inwiefern die Grundschul Kinder ihre Handlungsräume im physisch-materiellen Sinne innerhalb ihrer Quartiere und über deren Grenzen hinaus erweitern, aber auch im übertragenen Sinne ihre Handlungsräume ausweiten. ENTRICH (2013, S. 128) betont, dass für Kinder ein „überschaubares Umfeld, in dem sie sich frei bewegen können und gleichzeitig einen Schutzraum um sich herum haben“ besonders wichtig sei. Daher sollen zunächst vom Zuhause ausgehend verschiedene physisch-materielle Handlungsräume der Kinder betrachtet werden, von Gärten und Höfen und der unmittelbaren Wohnumgebung wie Straßen und Quartiersplätzen bis hin zum öffentlichen Raum inklusive Einzelhandel und Dienstleistungen, Schule und Natur. Der Fokus soll hierbei auf den Räumen liegen, die sich Kinder selbsttätig und zumeist ohne Anleitung und Begleitung von Erwachsenen erschließen können. Betrachtet werden soll anschließend auch die Erweiterung des Handlungsraums im übertragenen Sinne, bezogen auf imaginäre oder virtuelle Räume. Daran anschließend sollen der Aktionsradius und in diesem Kontext auch die Verkehrsmittelnutzung der Kinder betrachtet werden. Hinterfragt werden sollen in diesem Zusammenhang zudem mögliche Diskrepanzen zwischen den Vorstellungen der Kinder und ihrer Eltern bezüglich des Handlungsraums und seiner Grenzen.

Zielsetzung und empirische Fragestellungen

Es stellt sich drittens die Frage, inwiefern Kinder ihre Sozialräume erweitern. Bei dieser Fragestellung handelt es nicht um eine der ursprünglichen, von DEINET vorgeschlagenen Dimensionen der Aneignung. Es kann aber vermutet werden, dass Aneignung in Stadtquartieren einerseits durch das Knüpfen sozialer Kontakte stattfindet und andererseits Kinder eigenartig ihre Kontakte analog zu ihren Handlungsräumen erweitern. Daher soll sowohl der Frage nachgegangen werden, welche sozialen Kontakte für die Kinder eine besondere Bedeutung haben, als auch untersucht werden, wie Kinder ihre sozialen Kontakte organisieren.

Viertens soll, wiederum in Anlehnung an DEINET (2014a, o.S.) gefragt werden, inwiefern Kinder Räume durch ihre Aneignung verändern. Hierbei sollen verschiedene Möglichkeiten der Veränderung untersucht werden: Zum einen lässt sich analysieren, wie Kinder Orte benennen oder umbenennen und sie damit rein begrifflich verändern. Zum anderen kann untersucht werden, wie Kinder Orte umdeuten und umnutzen, die von Erwachsenen eigentlich für andere Zwecke geschaffen wurden. Darüber hinaus kann nach Orten gefragt werden, die von den Kindern neu geschaffen werden, da sie eigentlich gar nicht für deren Nutzung vorgesehen sind. Schließlich kann noch untersucht werden, wie Kinder langfristig Räume verändern, indem sie dort ihre Spuren hinterlassen.

Fünftens soll, ebenfalls in Anlehnung an DEINET (2014a, o.S.) gefragt werden, inwiefern Kinder Räume miteinander verknüpfen. Auch diese Dimension kann zum einen im physisch-materiellen Sinne verstanden werden, indem analysiert wird, wie Kinder Räume miteinander verbinden und sich einen Gesamtraum erschließen. Hierfür lassen sich insbesondere die Verkehrsmittelnutzung und der Zweck der Raumverknüpfung betrachten. In diesem Kontext kann auch nach der Nicht-Verknüpfung von Orten, der räumlichen Verinselung, gefragt werden. Zum anderen kann die Verknüpfung von Räumen verstanden werden als die Verbindung oder Entkopplung physischer, imaginärer oder virtueller Räume. Dies kann untersucht werden, indem die Mediennutzung der Kinder und die Verbindungen oder Brüche zum physisch-materiellen Raum beleuchtet werden.

Aufbauend auf den zuvor betrachteten Dimensionen von Aneignung soll sechstens der Frage nachgegangen werden, inwiefern Kinder *Spacing* und Syntheseleistung vollbringen. Diese Dimension, die sich anlehnt an neuere raumsoziologische Überlegungen (vgl. Löw 2001), thematisiert sowohl die Selbstinszenierung des eigenen Körpers als auch das eigenständige Schaffen von Räumen (DEINET 2014a, o.S.) und kann in praktisch allen Räumen stattfinden. Folglich können unter dieser Fragestellung die zuvor bereits betrachteten Räume unter dem Blickwinkel der Verknüpfung von Menschen, Räumen und Gefühlen sowie den damit einhergehenden Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozessen erneut beleuchtet werden. In diesem Kontext spielt die Frage der Bewertung von Orten eine besondere Rolle.

Ergänzend zu den Faktoren, die Aneignung ermöglichen und begünstigen, soll siebtens gefragt werden, welche Grenzen der Aneignung es gibt und wodurch diese zustande kommen. Hierbei kann zum einen möglichen Verboten nachgegangen werden, die Eltern ihren Kindern auferlegen, zum anderen aber auch Grenzen, die sich dadurch ergeben, dass Kinder bestimmte Orte nicht aufsuchen möchten. Faktoren, die Orte für Kinder unattraktiv machen können und nach denen gefragt werden soll, sind zum einen Personen, durch die sich Kinder eingeschränkt, gestört oder bedroht fühlen und zum anderen räumliche Strukturen, die entweder ein Gefühl der Unsicherheit hervorrufen oder mangelndes Aneignungspotenzial bieten.

Achtens soll angesichts der Corona-Pandemie, die in den Zeitraum der Untersuchung fiel, gefragt werden, welche Einflüsse die Pandemie auf die Aneignungsprozesse der Grundschul Kinder hatte. Vermutet wer-

den kann zunächst, dass Schulen und OGS besonders durch die langanhaltenden und gravierenden Einschränkungen betroffen waren, sodass diese Frage besonders betrachtet werden soll. Aber auch in den Bereichen Freizeit und soziale Kontakte haben sich für die Kinder starke Beeinträchtigungen ergeben, die untersucht werden sollen.

Die hier aufgeworfenen Teilfragen sollen schließlich dazu dienen, die übergeordnete Frage zu beantworten, wie sich Aneignungsprozesse durch Grundschul Kinder in ihren Stadtquartieren gestalten und wodurch die Aneignung begünstigt oder erschwert wird. Auch dieser Frage soll mittels unterschiedlicher methodischer Ansätze nachgegangen werden. Zum einen bieten sich hierfür subjektive Landkarten von Grundschüler:innen an, um zu untersuchen, an welchen Orten sich diese aufhalten, ob sie dies gern oder ungern tun, wie sie sich fortbewegen, wen sie wo treffen und was sie wo unternehmen. Ergänzt werden sollen diese Erkenntnisse durch Fragebögen, die unter anderem die Spielmöglichkeiten der Kinder zuhause und im Quartier, ihre Lieblingstätigkeiten und Lieblingsorte erfragen, aber auch Auskunft darüber geben, wie viel Kinder draußen spielen oder ob sie viele Freund:innen in ihrer Nähe haben. Darüber hinaus sollen Stadtteilspaziergänge mit Kindern und ihren Eltern Erkenntnisse dazu liefern, wo sich Kinder gerne oder weniger gerne aufhalten, was sie an welchen Orten machen, wen sie dort treffen und was sie an ihren Quartieren schätzen oder vermissen. Auf die genutzten Methoden wird ebenfalls in Kapitel 5 näher eingegangen.

4.3 Beheimatungstypen von Grundschulkindern

In einem letzten Schritt soll der Beheimatung der Grundschüler:innen in ihren Stadtquartieren nachgegangen werden. Da in der Literatur, wie in Abschnitt 2.4 bereits diskutiert, von vier Komponenten von Heimat ausgegangen wird, einer räumlichen, einer sozialen, einer kulturellen und einer symbolisch-sinnlichen (vgl. WESTPHAL und HOFFMANN 2007, S. 7), bietet es sich an, diese im Hinblick auf die Beheimatungsprozesse der Grundschul Kinder zu untersuchen und als Grundlage für vier Teilfragen zu nutzen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die vier Komponenten bei den verschiedenen Schüler:innen ganz unterschiedlich ausgeprägt sind. Nach PIEPMEIER (1990, S. 97) wird Heimat „in subjektiver Leistung angeeignet“ und ist gebunden „an den empfindenden, handelnden, arbeitenden, denkenden Menschen“. Da sich daraus aber nicht nur eine Möglichkeit eröffnet, sondern auch die Notwendigkeit entsteht „sich selbst eine Welt zu gestalten“ (ibid.), werden fünftens ergänzend die Umstände betrachtet, durch die Beheimatung erschwert werden kann. Trotz der analytischen Zerlegung von „Heimat“ in vier Komponenten sowie der Betrachtung von Faktoren für eine erschwerte Beheimatung ist allerdings zu beachten, dass diese miteinander in Verbindung stehen und in der Praxis nie losgelöst voneinander sind. Folgende Teilfragen ergeben sich für die empirische Bearbeitung:

Erstens soll der räumlichen Komponente von Heimat nachgegangen werden. FORSTER (1997, S. 183) sieht drei Räume für die Identifikation von Kindern als besonders wichtig an: Neben dem direkten und dem erweiterten Wohnumfeld spielten die „zumeist institutionalisierten Lebensumfelder wie Kindergarten und Schule, in denen die Sozialisation des Kindes in und mit der physischen und sozialen Umwelt stattfindet“, eine entscheidende Rolle. Im Fall von Grundschüler:innen kann angenommen werden, dass es starke Überschneidungen zwischen dem Wohn- und dem Schulumfeld gibt, wenn das Prinzip „kurze Beine – kurze Wege“ (vgl. MSB NRW 2020, S. 50) beachtet wird, nach dem Kinder möglichst in Laufdistanz eine Schule vorfinden sollen. Im Rahmen der ersten Teilfrage soll zum einen untersucht werden, welche Orte in ihrem Quartier die Kinder häufig nutzen und wo sie viel Zeit verbringen, was sie dort machen, wen sie dort treffen und wie sie dorthin kommen. Daneben ist wichtig zu betrachten, ob die Orte, die von den Kindern genutzt werden, positiv gesehen werden oder eigentlich unbeliebt sind, aber in Ermangelung anderer Aufenthaltsmöglichkeiten oder aus anderen Zwängen heraus genutzt werden müssen. Daneben

Zielsetzung und empirische Fragestellungen

kann untersucht werden, ob und wenn ja wie oft Kinder draußen in ihren Quartieren spielen oder ob sie ihre Freizeit eher in Innenräumen verbringen und in welchem Umfang sie institutionalisierte Lebensumfelder nutzen. Interessant sind in diesem Kontext auch die Lieblingssorte von Kindern und eventuelle Wünsche für das eigene Quartier.

Im Kontext der sozialen Komponente von Heimat soll zweitens untersucht werden, welche Rolle andere Menschen spielen, sei es die unmittelbare oder erweiterte Familie, Freund:innen, Klassenkamerad:innen, Lehrer:innen, Nachbar:innen oder Bekannte im Quartier. Die soziale Komponente von Heimat steht darüber hinaus im Zusammenhang mit den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder, da anzunehmen ist, dass Kinder, die sich über soziale Aspekte beheimatet fühlen, auch besonders gerne sozial-kommunikativen Tätigkeiten nachgehen. Auch im Hinblick auf Lieblingssorte lässt sich fragen, inwiefern hier neben den Orten selbst vielleicht die dort anzutreffenden Menschen eine wichtige Rolle spielen. Untersucht werden kann auch, ob die befragten Kinder viele Freund:innen und Verwandte in ihrer unmittelbaren Umgebung haben, oder ob sie diese nur mithilfe ihrer Eltern erreichen können, weil sie weiter entfernt wohnen. So wie gelingende soziale Beziehungen wie „Sichkennen, Freundschaften und Liebe Heimat begründen“, kann umgekehrt auch das Misslingen derselben mit dem „Verlust der Heimat korrespondieren“ (PIEPMEIER 1990, S. 105), also zu einer erschwerten Beheimatung führen.

Im Hinblick auf die kulturelle Komponente soll drittens untersucht werden, welche Tätigkeiten, Beschäftigungen, Hobbies und Spielzeuge den Kindern besonders wichtig sein. In Anlehnung an WILSON (2018) wird dabei ein breites Begriffsverständnis zugrunde gelegt und davon ausgegangen, dass Objekte bis hin zu elektronischen Geräten für ein Zugehörigkeitsgefühl bedeutsam sein können. Darüber hinaus stellt sich sowohl die Frage nach den Lieblingsbeschäftigungen der Kinder, da diese ggf. einen bestimmten Fokus einnehmen, als auch die Frage nach institutionellen Hobbies, denen die Kinder in ihrer Freizeit nachgehen. Zudem spielen die Lieblingssorte der Kinder auch für die kulturelle Komponente von Heimat eine wichtige Rolle, da es sich hierbei ebenfalls um (kinder-) kulturell geprägte Orte handeln kann.

Darüber hinaus soll viertens der sinnlich-symbolischen Komponente von Heimat nachgegangen werden. Diese Komponente kommt zum Ausdruck, wenn Kinder Bewertungen vornehmen, seien sie positiv oder negativ, oder definieren, welche Gefühle sie mit Heimat verbinden. Untersucht werden kann in diesem Kontext weiterhin, welche Wünsche Kinder bezüglich ihrer Quartiere äußern, was sie mögen und als besonders gelungen für Kinder einschätzen oder wo sie Probleme oder Konflikte wahrnehmen. Die besondere Herausforderung ist, dass Heimat häufig erst retrospektiv als solche erkannt wird. VOGEL (2012, S. 79) schreibt: „Die Bedeutung der Heimat erschließt sich vor allem für den Heimatlosen, den Heimatvertriebenen. Heimweh offenbart das eigentliche Heimatgefühl“. Folglich ist bei dieser Dimension anzunehmen, dass die sinnliche Komponente nicht bei allen Kindern unmittelbar erkennbar ist, wenn Heimat als selbstverständlich Gegebenes betrachtet wird, weil Kinder möglicherweise noch nie umgezogen sind.

Zuletzt soll fünftens der Überlegung nachgegangen werden, inwiefern und durch welche Umstände Beheimatung erschwert werden kann. MITZSCHERLICH (2013, S. 59) schreibt:

„Wenn die klassische Vorstellung von Heimat auch damit verbunden ist, dass Kinder mehr oder weniger kontinuierlich am selben Ort (und mit den selben Bezugspersonen) aufwachsen, sich diesem Ort schrittweise – erst in der unmittelbar sinnlichen Wahrnehmung über Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten, Ergreifen, Erlaufen, Erfühlen; dann aber zunehmend auch sprachlich, begreifend und begrifflich – aneignen und im Prozess des Sich-Identifizierens mit diesen frühen Kindheitsumgebungen Heimat quasi als inneres Objekt und Bezugspunkt der personalen Identität aufgerichtet wird, stellt sich die Frage, wie sich die Erfahrung (und möglicherweise auch schon der Begriff) von Heimat verändert, wenn sich die Umgebungen und Bedingungen des Aufwachsens von Kindern verändern“.

Zielsetzung und empirische Fragestellungen

Daher soll in dieser Teilfrage untersucht werden, welche Faktoren den Kindern potenziell für ihre Beheimatung wichtig sind und ob diese tatsächlich realisiert werden können, auch vor dem Hintergrund der Modernisierung von Kindheit. Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem, ob Beheimatung trotz erschwerter Bedingungen gelingen kann oder in welchen Fällen Kinder vielleicht auch die Erfahrung machen müssen, dass Beheimatung nicht gelingt.

Die hier aufgeworfenen Teilfragen sollen wiederum dazu dienen, der übergeordneten empirischen Frage nach der Beheimatung von Grundschulkindern in ihren Stadtquartieren nachzugehen und unterschiedliche Beheimatungstypen zu identifizieren. In methodischer Hinsicht sollen hierfür zunächst Textdokumente genutzt werden, die die Grundschul Kinder zu der Frage erstellen, was für sie Heimat ist. Darüber hinaus sollen auch zur Beantwortung dieser Frage subjektive Landkarten eingesetzt werden, auf denen die Kinder ihre alltäglichen Orte malen, kommentieren und bewerten. Darüber hinaus sollen Ergebnisse aus Fragebögen zur Beantwortung der Frage herangezogen werden und Stadtteilspaziergänge dazu dienen, Beheimatungsprozesse zu analysieren und zu strukturieren. Auch auf diese Methoden wird im nachfolgenden Kapitel 5 genauer eingegangen.

5 Methodischer Zugang

In diesem Kapitel werden die im Kontext der Zielsetzung und Fragestellung in Kapitel 4 bereits angesprochenen Methoden näher beschrieben und diskutiert. Dabei wird zunächst in Abschnitt 5.1 allgemein auf die Spezifika der Forschung mit Kindern eingegangen, bevor in Abschnitt 5.2 die damit verbundenen forschungsethischen Fragen diskutiert werden. Um der Komplexität der Forschungsfragen gerecht zu werden, wurden mehrere qualitative Methoden und eine quantitative Methode kombiniert. In Abschnitt 5.3 werden daher zunächst die eingesetzten qualitativen Methoden vorgestellt: erstens Schreibaufträge zum Thema Heimat, zweitens subjektive Landkarten und damit einhergehend Gruppendiskussionen sowie drittens Leitfadenterviews sowohl in Form von „*Walking Interviews*“ als auch als klassische Interviews. In Abschnitt 5.4 wird anschließend die ergänzend verwendete quantitative Methode des Fragebogens vorgestellt. Darauf aufbauend wird in Abschnitt 5.5 auf die vorgenommene Methodentriangulation sowie die Typenbildung eingegangen, bevor sich in Abschnitt 5.6 eine Methodenkritik und -reflexion anschließt.

5.1 Spezifika der Forschung mit Kindern

Zentrale Herausforderungen der Kinder- und Kindheitsforschung sind die Fragen danach, wie Kinder adäquat zu Wort kommen und ob ihre Perspektiven von Erwachsenen überhaupt angemessen verstanden werden können (HEINZEL 2012a, S. 23). Forschung ist immer beeinflusst vom Kindheitsbild der Forschenden, das sowohl kulturell als auch im historischen Verlauf variiert; zudem spielen eigene Kindheitserfahrungen, Berufserfahrungen, familiäre Kontakte mit Kindern sowie gesellschaftliche Kindheitskonstruktionen eine beeinflussende Rolle (ibid., S. 26, in Anlehnung an FUHS 1999). BENKE (2005, S. IX) kritisiert etwa: „Vielfach begreifen sie [die Erwachsenen] das Verhalten der Kinder nicht oder schätzen es falsch ein, weil sie von Kindheitserfahrungen ausgehen, die mit den heutigen nichts mehr gemeinsam haben. Diese unzutreffende Vorstellung führt bei Erwachsenen zu der Auffassung, ohnedies zu wissen, was Kinder benötigen – auch ohne sie zu befragen“.

Doch selbst wenn Kinder befragt werden, bleibt die Schwierigkeit, ob Erwachsene die Antworten richtig interpretieren. Daher fordert GAGEN (2004, S. 414, in Anlehnung an JONES 2001): „*Rather than attempt to produce more accurate accounts of children’s lives, representations of children should always acknowledge the ultimate unknowability of childhood*“. Bedacht werden sollte bei jeder Befragung, dass Heranwachsende „ausschließlich Fragen beantworten [können], die ihren eigenen Lebensbereich betreffen“ (HEINEN & KÖNIG 2014, S. 779). Hinzu kommt laut HONIG et al. (1996, S. 18), dass Forschung mit Kindern normative Implikationen aufweist, da auch Forscher:innen meist ein Ideal von guter Kindheit haben und dazu neigen, ihr Material nach solchen Kriterien zu ordnen. Dies kann und muss nicht unbedingt vermieden werden, jedoch wird gefordert, „solche normativen Grundannahmen oder Implikationen klar zu formulieren und zur Diskussion zu stellen“ (ibid.).

So wie in der Kinder- und Kindheitsforschung die inhaltlichen Paradigmen mehrfach gewechselt haben, hat sich auch das Methodenspektrum, das zum Einsatz kommt, wiederholt verändert. In den Anfängen der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert standen zunächst qualitative Methoden im Vordergrund (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 10f.). Mit Beginn des 20. Jahrhunderts erfolgte, angelehnt an Entwicklungen in der Nachbardisziplin Psychologie, eine stärkere Orientierung an quantitativen Methoden, während der Trend ab den 1980er-Jahren wieder in Richtung qualitativer Methoden ging (ibid.). Generell wird der Kindheitsforschung ab dem 20. Jahrhundert eine große Aufgeschlossenheit in Bezug auf Methoden attestiert (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 10f.). Dies schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass nicht nur Methoden eigens für die Kindheitsforschung konzipiert, sondern teilweise auch sozialwissenschaftliche Verfahren aus der Forschung mit Erwachsenen an die Belange der Kindheitsforschung angepasst werden. MEY und

SCHWENTESIUS (2019, S. 6) betonen, dass sich prinzipiell alle Methoden qualitativer Sozialforschung auch für Studien mit Kindern einsetzen lassen, jedoch könnten diese nicht unverändert in die Kindheitsforschung „importiert“ werden. Bedacht werden müssen insbesondere die generationale Differenz zwischen Forschenden und Beforschten, die erwachsenen-zentrierten Forschungsprinzipien und „natürlichen“ Grenzen, die beispielsweise durch die Sprachentwicklung bestehen (ibid.). In der vorliegenden Untersuchung sollen daher verschiedene Methoden der qualitativen und der quantitativen Sozialforschung miteinander kombiniert und, soweit nötig, angepasst werden.

Neben der Auswahl und der Angemessenheit der Methodik stellt sich die Frage, an welchem Ort und in welchem Kontext die Forschung mit Kindern durchgeführt werden soll. Obwohl es, abhängig vom Forschungsthema und der gewählten Methodik, auch eine Reihe von Gründen gibt, die dagegensprechen, wird häufig die Schule als Ort dafür ausgewählt. In vielen Fällen eröffnet die Schule ohnehin schon den Zugang zu der Altersgruppe, und sie bietet ein sicheres und vertrautes Umfeld (GAGEN 2004, S. 413). Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Zugang gewählt, nicht nur aus forschungspraktischen Gründen, sondern vor allem, weil die Grundschulen explizit Gegenstand der Forschung sind. Gearbeitet wurde hauptsächlich mit vierten, teilweise auch jahrgangsgemischten dritten und vierten Klassen, weil davon auszugehen war, dass diese Kinder im Hinblick auf selbstbestimmtes Entscheiden über die Teilnahme, aber auch Artikulationsmöglichkeiten, bereits recht fortgeschritten sind. Gleichzeitig sollte die Untersuchung an Grundschulen stattfinden, weil zu diesem Zeitpunkt die Überschneidung zwischen Wohn- und Schulquartieren noch relativ hoch ist und die meisten Kinder tatsächlich im Einzugsgebiet ihrer Schulen wohnen.

5.2 Forschungsethik

GAGEN (2004, S. 412f.) betont, dass sich ethische und methodologische Fragen im Zusammenhang mit Kindheitsforschung kaum voneinander trennen lassen, denn beide gehen auf die unterschiedlichen Identitäten und das Machtgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern zurück. „Das Forschen mit und von Kindern und Jugendlichen fängt deren Perspektiven auf die sie umgebende Umwelt ein, es nimmt sie als Handelnde und, mehr noch, als Wissende ernst“ schreibt ARZTMANN (2018, S. 18). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, gilt es zum einen, bestimmte methodische Gütekriterien einzuhalten, zum anderen aber auch, forschungsethische Fragen zu reflektieren – umso mehr, da mit Kindern Minderjährige und Schutzbefohlene in die Forschung einbezogen werden. Wie auch bei der Forschung mit Erwachsenen gilt es dabei, sowohl das Wohlergehen als auch die Würde und die Rechte der Teilnehmenden sicherzustellen (FLICK 2017, S. 62f.). Dies muss während der Datenerhebung gewährleistet sein, aber auch bei der anschließenden Analyse der Daten und ihrer Darstellung beachtet werden (ibid., S. 65f.).

Zunächst müssen bei der Forschung mit Kindern eine Reihe formaler Aspekte bedacht werden. Zum einen müssen die beteiligten Institutionen sowie die Eltern der Kinder informiert und um ihre schriftliche Einwilligung gebeten werden (WÖHRER 2018a, S. 29). Ersteres geschah im Vorfeld der Untersuchung, da die Beteiligung der Schulen und ihre Genehmigung für die Datenerhebung unerlässlich waren. Die Eltern der potenziell beteiligten Kinder wurden anschließend mithilfe der Klassenlehrerinnen informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Wichtiges Kriterium für eine ethisch korrekte Forschung ist darüber hinaus die sogenannte „informierte Einwilligung“ der Teilnehmenden selbst (FLICK 2017, S. 64). Über die Einwilligung der Schulen und der Eltern hinaus mussten daher die zu beteiligenden Kinder über das Forschungsprojekt informiert werden, um im Anschluss daran entscheiden zu können, ob sie tatsächlich mitwirken möchten (WÖHRER 2018a, S. 29). Die besondere Herausforderung dabei war es, die relativ komplexe Fragestellung sowie den Entstehungskontext der Untersuchung so zu erklären, dass die Informiertheit gewährleistet war. Auch während der Datenerhebung war es den Kindern freigestellt, ihre Mitwirkung zu jeder Zeit zu

beenden. In dem Fall, dass keine Einverständniserklärung der Eltern vorlag, die Kinder sich aber trotzdem beteiligen wollten, wurde dies ermöglicht, aber auf die Auswertung dieser Daten verzichtet.

Darüber hinaus müssen die erhobenen Daten entweder von vornherein anonym sein oder ansonsten spätestens vor der Datenverarbeitung und -speicherung anonymisiert werden (WÖHRER 2018a, S. 30). Dabei muss darauf geachtet werden, dass möglichst alle relevanten Informationen erhalten bleiben, ohne dass sie Rückschlüsse auf Personen zulassen (ibid.). In der vorliegenden Untersuchung wurde so vorgegangen, dass den Kindern statt Buchstaben- oder Zahlenkürzeln willkürlich Vornamen zugeteilt wurden, um die spätere Lesbarkeit der Auswertung zu erleichtern. Dabei haben Kinder, die im Fragebogen angekreuzt haben, ein Mädchen zu sein, einen Mädchennamen erhalten und Kinder, die angekreuzt haben, ein Junge zu sein, einen Jungennamen erhalten. Bewusst wurden dabei nicht ausschließlich typisch deutsche Vornamen genutzt, sondern auch solche, die ihren Ursprung in anderen Sprachen haben. Nicht berücksichtigt wurde, ob die Nationalität der Kinder und die Herkunft der Namen übereinstimmen, da diese Fragebogenkategorie häufig ausgelassen wurde und für die Fragestellung nicht relevant ist, welche Nationalität ein Kind besitzt, sondern wo es sich beheimatet fühlt. Zur leichteren Orientierung wurden die vier Untersuchungsschulen zur A-, B-, C- und D-Schule und die Quartiere, in denen die jeweiligen Schulen liegen, zum A-, B-, C- und D-Quartier erklärt. Bei der Zuteilung der Namen hat jedes Kind einen Vornamen mit dem Anfangsbuchstaben seiner jeweiligen Schule bzw. seines Quartiers erhalten, also Kinder der A-Schule bzw. des A-Quartiers Vornamen beginnend mit A, und so weiter. Bei der Nachauswertung des Pretests wurde dieses Vorgehen mit den Buchstaben E, F und G fortgesetzt und analog verfahren.

Neben diesen formalen Überlegungen müssen gewisse inhaltliche Ansprüche erfüllt werden. Im Vordergrund stehen dabei Fragen der Beteiligung von Kindern am und im Forschungsprozess. Spätestens seit dem Aufkommen der *New Social Studies of Childhood* und der hierbei propagierten Anerkennung kindlicher *Agency* bemühen sich Forscher:innen, keine Projekte über Kinder, sondern mit Kindern durchzuführen. Ähnlich wie bei der Einbeziehung Erwachsener kann es unterschiedliche Stufen der Beteiligung am Forschungsprozess geben (vgl. COAD & EVANS 2008). Um dies zu verdeutlichen, kann ROGER HARTS (1992)

Partizipationsleiter herangezogen werden, die analog zu SHERRY ARNSTEINS bekannter *Ladder of Participation* aus dem Jahr 1969 die Beteiligungsstufen nicht für Erwachsene, sondern speziell für Kinder betrachtet. Obgleich eigentlich für den Bereich Umweltbildung und Entwicklung entworfen, wird sie vielfach allgemein für die Beurteilung der Beteiligung von Kindern in Forschungsprojekten genutzt (ERGLER 2017, S. 99). Abbildung 14 zeigt die Partizipationsleiter nach HART mit ihren acht Stufen.

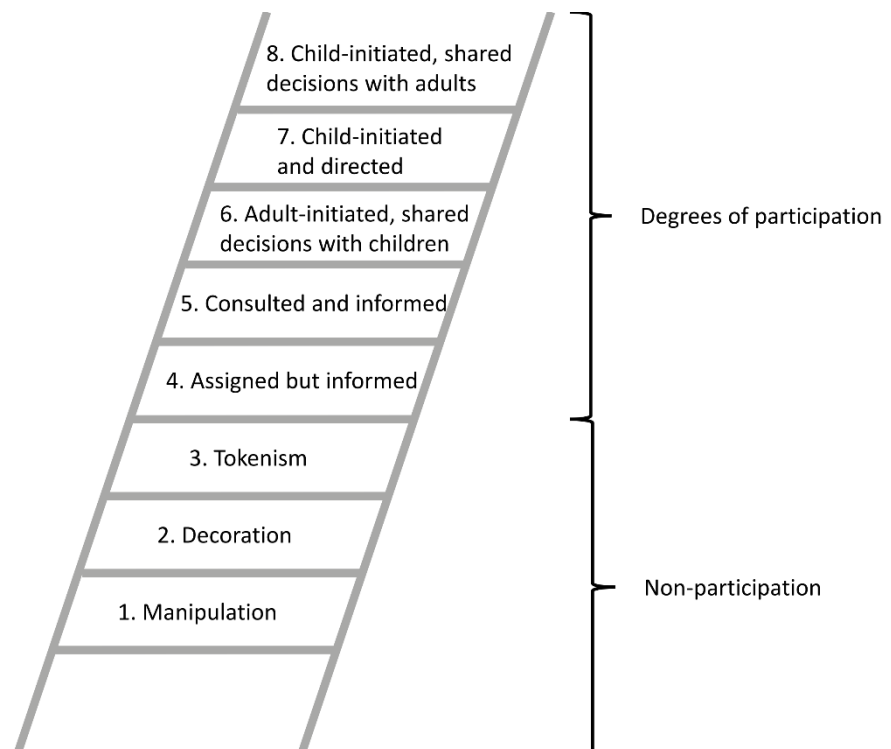


Abbildung 14: Partizipationsleiter für Projekte mit Kindern. Quelle: nach HART 1992, S. 8

HART (1997, S. 40) sieht die untersten drei Stufen der Leiter, *Manipulation, Decoration* und *Tokenism* als inakzeptabel an. Alle höheren Stufen hingegen seien durchaus nutzbar, wie er beschreibt: „*All children may operate at one of the upper rungs of the ladder depending upon their ability and interest in a particular project. But this does not imply that any project where children are operating at level 4 is necessarily inferior to one where they are operating at level 8*“. ERGLER (2017, S. 99) kritisiert, dass diese Intention HARTS häufig missverstanden würde: Während es ursprünglich darum gegangen sei, dass Kinder im Forschungsprozess ihr Beteiligungslevel entsprechend ihrer Interessen, Zeit und Möglichkeiten selbst wählen sollten, würden Projekte stattdessen eher danach bewertet, ob ein möglichst hohes Level auf der Partizipationsleiter erreicht worden sei. HART (1997, S. 42) schreibt hingegen explizit: „*An important principle is to remember choice. A programme should be designed to maximise the opportunity for any child to choose to participate at the highest level of his or her ability*“. Ähnlich sehen das BÜKER et al. (2018, S. 114), die schreiben, dass sich die Qualität der Umsetzung von Partizipation bestimme „in der Art der Reflexion der Möglichkeiten, unter Berücksichtigung von Alter und Entwicklungsstand des Kindes sowie der im Forschungsprojekt vorliegenden Gegebenheiten ein höchstmögliches Maß an Verständnis und Agency zu ermöglichen“.

Als Alternative zu HARTS linearer *Ladder of Participation* schlägt ERGLER (2017, S. 105) vor, einen flexibleren Umgang zu wählen, der auf die Wünsche und Bedürfnisse der beteiligten Kinder und die unterschiedlichen Projektphasen abgestimmt wird. Sie beschreibt dazu folgende Beobachtung aus einem Forschungsprojekt: „*It seems less meaningful for children to just take one role on, rather it was more meaningful for children to move between playing and researching, to move between active and passive participation*“ (ibid., S. 109). Daher schlägt sie als Alternative zur Metapher der Leiter vor: „*The figure of holding hands might be more realistic, flexible, and meaningful for children rather than being forced to climb up a ladder with declining adult support and losing touch with the ground*“ (ERGLER 2017, S. 111). Entsprechend dieser Überlegungen wurde für die eigene Untersuchung eine möglichst große Bandbreite von Methoden eingesetzt, um viele verschiedene Interessen und Talente anzusprechen und damit sich die Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und Neigungen bei den unterschiedlichen Aspekten mehr oder weniger einbringen konnten. Mit der Nutzung von Schreibaufträgen zum Thema Heimat, subjektiven Landkarten und Gruppendiskussionen, Fragebögen sowie ggf. Interviews auf Stadtteilspaziergängen bot sich Kindern die Möglichkeit, einen Fließtext zu schreiben, zu malen oder zu zeichnen und zu erzählen, Antworten anzukreuzen oder stichpunktartig zu schreiben, wobei viele Kinder an allen Methoden teilnahmen und nur ihr jeweiliger Einsatz unterschiedlich war.

Trotz der Anerkennung kindlicher *Agency* besteht noch immer kein Konsens darüber, wie die Forschung mit Kindern konkret ablaufen und die Methodik genau aussehen sollte. ERGLER (2017, S. 105) schreibt:

„*It appears that children’s geographers are still struggling to understand what it actually means to include children as active participants or co-researchers in research projects. Participation remains largely piecemeal, and even »child-led« participatory research continues to be adult censored or depends on the good will of an adult researcher*“.

BÜKER et al. (2018, S. 109, in Anlehnung an UNICEF 2014) betonen jedoch, dass die Partizipation von Kindern im Forschungsprozess nicht ausreichend sei, vielmehr müssten Kinder „auch die Chance erhalten, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu verstehen“. Für die vorliegende Untersuchung konnte keine partizipative Forschung in dem Sinne realisiert werden, dass die Kinder das Thema selbst bestimmen konnten. Trotzdem wurde darauf geachtet, ihnen das Projekt möglichst detailliert zu erklären, um ihnen eine informierte und selbstbestimmte Mitwirkung zu ermöglichen. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass die eingesetzten Methoden möglichst nicht nur im Hinblick auf die

Forschungsergebnisse erfolgversprechend waren, sondern den beteiligten Kindern möglichst auch Spaß machen sollten. Insbesondere die durch die Zeichnung subjektiver Landkarten erhobenen Daten wurden im Sinne der partizipativen Forschung diskutiert, um zu validieren, ob sie in der von den Kindern intendierten Form verstanden und interpretiert werden (COAD & EVANS 2008, S. 44). Bezüglich der Auswertung gibt BARTOS (2016, S. 122, Hervorhebung im Original) zu bedenken: „[...] *it is the adult who does the interpreting process of what was said, how it was said, and, ultimately, the intent behind a child's voice. The adult literally inserts the voice of the child into their own interpretation of the research events in order to make a point (albeit, an academic point)*“. Folglich wirft die bereits beschriebene „ultimate unknowability“ (GAGEN 2004, S. 414, in Anlehnung an JONES 2001) auch ethische Fragen im Hinblick auf Auswertung, Interpretation und Schlussfolgerungen auf, die sich selbst durch die kommunikative Validierung nicht vollständig ausräumen lassen.

Für die eigene Empirie wurde sowohl der Ethikkodex der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE und des BERUFSVERBANDES DEUTSCHER SOZIOLOGINNEN UND SOZIOLOGEN (DGS & BDS 2017) herangezogen als auch der Ethikkodex der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE 2016), der wiederum auf den Empfehlungen von DGS und BDS beruht. Darüber hinaus wurde in Ermangelung einer universitätsinternen Ethikkommission für Promotionsvorhaben die Stelle für Forschungsethik der Universität Bonn kontaktiert und um eine Überprüfung des Untersuchungsvorhabens, der geplanten Methodik sowie der konkreten Gestaltung von Elterninformation und Einverständniserklärung gebeten. Zudem wurden Vorhaben und Methodik in Kolloquien und Vorträgen mehrfach vor- und zur Diskussion gestellt. Basierend auf den verschiedenen Empfehlungen und Rückmeldungen wurden kleinere Anpassungen vorgenommen, die zu der schlussendlich genutzten Methodik führten, wie sie im Folgenden vorgestellt wird.

5.3 Qualitative Methoden: Schreibaufträge, subjektive Landkarten und Expert:inneninterviews

Als qualitative Methoden werden interpretativ-verstehende Ansätze in der empirischen Sozialforschung bezeichnet. Qualitatives Denken steht philosophisch und erkenntnistheoretisch in der Tradition der Hermeneutik, nach der sich die Forschenden in die von ihnen Beforschten hineinversetzen müssen, um ihren Untersuchungsgegenstand verstehen zu können (MATTISSEK et al. 2013, S. 136f.). Besondere Stärke qualitativer Sozialforschung ist es, gesellschaftliche Vielfalt wahrzunehmen und darzustellen (ibid., S. 127). Den Mittelpunkt des Forschungsinteresses bilden dementsprechend die Rahmenbedingungen, unter denen menschliche Wahrnehmungen, Meinungen und Handlungen zustande kommen und artikuliert werden (MATTISSEK et al. 2013, S. 127). Forschungsziel der qualitativen Sozialforschung ist es, den Sinn sozialen Handelns zu verstehen, also Bedeutungen zu erschließen (MEIER KRUKER & RAUH 2016, S. 23). Daran angepasst ist der Forschungsprozess: Im Rahmen eines zirkulären Forschungsmodells werden die Formulierung der Fragestellung, die Datenerhebung, die Datenauswertung, die Generalisierung und die Theoriebildung eng miteinander verzahnt und machen eine klare Unterteilung in verschiedene Phasen schwierig (PRZYBORSKI & WOHLRAB-SAHR 2014, S. 118). Qualitative Ansätze gelten als besonders geeignet für die Kindheitsforschung, weil sich das Handeln von Kindern erwachsenen Forscher:innen nicht unbedingt unmittelbar erschließt (HEINZEL 2012a, S. 22). Qualitative Methoden bieten hier die nötige Offenheit, um kinderspezifische Sinn- und Regelsysteme zu verstehen (ibid.).

Qualitative Sozialforschung muss sich an eine Reihe zentraler Prinzipien halten, um ihren Ansprüchen und Zielen gerecht zu werden. Diese Untersuchung folgt hierbei den sechs Prinzipien, die LAMNEK und KRELL (2016, S. 33ff.) aufstellen. Zunächst gilt das Prinzip der Offenheit gegenüber Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden (ibid., S. 33f.). Dies ist in besonderer Weise zu beachten, wenn mit Kindern

geforscht werden soll (MEY & SCHWENTESIUS 2019, S. 30). LAMNEK und KRELL (2016, S. 34f.) nennen als zweites Prinzip, dass Forschung als Kommunikation betrachtet werden müsse, mittels derer Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forschenden und Erforschten ausgehandelt würden. Drittens muss der Prozesscharakter qualitativer Forschung beachtet werden, sowohl was den Untersuchungsgegenstand als auch das For-schen selbst angeht (ibid., S. 35). Viertens nennen LAMNEK und KRELL (2016, S. 36) die Reflexivität von Gegenstand und Analyse, wobei Reflexivität in den Untersuchungsgegenständen angenommen und bei der Ausführung der Methodik gefordert wird. Fünftens wird die Explikation angeführt, die als Forderung an die Forschenden zu verstehen ist, die Erhebungs- und Auswertungsschritte so weit wie möglich offenzulegen (ibid.). Als sechstes Kriterium führen LAMNEK und KRELL (2016, S. 37f.) schließlich die Flexibilität an, die dazu dienen soll, die Untersuchung dem Erkenntnisfortschritt anzupassen, was wiederum mit dem Prinzip der Offenheit einhergeht.

Die vorliegende Untersuchung ist als Fallstudie konzipiert, in die eine relativ überschaubare Anzahl von Fällen eingeht, diese Fälle jedoch besonders detailliert untersucht werden (vgl. FLICK 2017, S. 177f.). Vor der Datenerhebung stellt sich dementsprechend die Frage, welche Fälle oder Fallgruppen in die Untersuchung einbezogen werden sollen. Bei der vorliegenden Untersuchung bilden die vier be- und untersuchten Schulen die Fallgruppen und die insgesamt 89 beteiligten Schüler:innen der jeweiligen Schulen die Fälle. Da bei der qualitativen Forschung das Spektrum und die Kontexte von Handlungsmustern im Vordergrund stehen, darf das Sampling durchaus bewusst und subjektiv erfolgen (MATTISSEK et al. 2013, S. 188). Im Fall der vorliegenden Untersuchung wurde jedoch keine bewusste oder subjektive Auswahl vorgenommen, sondern es wurden aufgrund der schwierigen Situation infolge der Corona-Pandemie alle 50 Bonner Grundschulen kontaktiert und die vier Schulen, die sich zur Mitwirkung bereit erklärten, in die Untersuchung einbezogen. Dabei ergab sich durch die Selbstauswahl der Schulen eine gewisse Bandbreite bezüglich der jeweiligen Schulkonzepte und Schuleinzugsgebiete sowie der Sozialstruktur und Ressourcenausstattung der Schulquartiere.

Schreibaufträge und Dokumentenanalyse

Im Folgenden werden die gewählten Forschungsmethoden vorgestellt, beginnend mit einem für die Untersuchung formulierten Schreibauftrag zum Thema Heimat, der mittels Dokumentenanalyse ausgewertet wurde. Laut FLICK (2017, S. 321f.) „produzieren die meisten Menschen eine Vielzahl von Dokumenten im Laufe ihres Lebens, von Tagebüchern über Fotos [...] bis zu Briefen, die sie schreiben oder erhalten“. Auch in der Kindheitsforschung können Textdaten die verschiedensten Formen annehmen (GRANT 2017, S. 276). FLICK (2017, S. 323) unterscheidet zwischen Dokumenten, die in einem anderen Kontext entstanden sind und nachträglich zum Element der Forschung werden, und Dokumenten, die speziell für Forschungszwecke erstellt werden. Damit ist seine Definition von „Dokumenten“ weitreichender als beispielsweise die Auslegung von MAYRING (2016, S. 47), der ausschließlich auf Dokumente abstellt, die „nicht erst vom Forscher durch die Datenerhebung geschaffen“ werden müssen und dadurch weniger potenziellen Fehlerquellen unterliegen. Für die vorliegende Untersuchung wurden Dokumente speziell angefertigt, indem Grundschüler:innen während Unterrichtsbesuchen der Forscherin einen Schreibauftrag erhielten. Insofern sind Entstehungskontext und Funktion der Dokumente bei der vorliegenden Untersuchung im Forschungsprozess selbst zu suchen. Konkret erhielten die Kinder folgenden Schreibauftrag: **An was denkst du, wenn du das Wort »Heimat« hörst (z. B. Orte, Menschen, Dinge, ...)? Was siehst, hörst, riechst, schmeckst oder fühlst du, wenn du an Heimat denkst?** Um zu gewährleisten, dass alle Kinder zum einen den Auftrag verstanden und zum anderen eine Idee hatten, was sie schreiben könnten, wurde vorher in den Klassen gemeinsam überlegt, was Heimat bedeutet, und die Kinder konnten ihre Ideen dazu teilen. Dabei wurde darauf geachtet, die Wortbeiträge nicht zu kommentieren, sondern alle Ideen und

Vorschläge gleichermaßen gelten zu lassen und zu betonen, dass persönliche Vorstellungen gefragt seien. Vor Beginn des Schreibauftrags wurde erneut darauf hingewiesen, dass jede Antwort richtig und wertvoll sei. Im Folgenden werden die Schreibaufträge auch als „Heimatbeschreibungen“ bezeichnet, um stärker das Produkt als seinen Entstehungsprozess in den Fokus zu stellen.

Die Heimatbeschreibungen wurden digitalisiert, um sie mithilfe von Software auswerten zu können, und dabei um Rechtschreibfehler bereinigt; Formulierungen und Satzbau wurden aber nicht geglättet oder korrigiert, um die Feinheiten der Originaldokumente zu erhalten. Bei der Auswertung von Textdokumenten kann sowohl quantitativ als auch qualitativ vorgegangen werden. Im Fall einer quantitativen Textanalyse werden Textstellen zunächst ausgezählt und anschließend interpretiert, wohingegen bei einer qualitativen Textanalyse von vornherein einzelne Aussagen in ihrem Kontext interpretiert werden (MEIER KRÜCKER & RAUH 2016, S. 79). Die eigene Untersuchung nähert sich den Dokumenten über eine quantitative Auswertung an und folgt anschließend der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2020, S. 496), die dafür entwickelt wurde, umfangreiche Materialmengen unter qualitativen Gesichtspunkten effizient auszuwerten. Sie kann zum Einsatz kommen, wenn weniger die „Tiefenstruktur des Textes“, sondern vielmehr die „systematische, generalisierende Auswertung im Vordergrund steht“ (ibid., S. 509). Dabei wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen (MAYRING 2020, S. 497, in Anlehnung an MAYRING 2015): Zunächst werden die wesentlichen Texte zusammengefasst, um sie auf die Kernaussagen zu reduzieren, während gleichzeitig bereits induktiv Kategorien entwickelt werden. Anschließend werden unverständliche Stellen unter Zuhilfenahme ihres Kontextes erklärt, und im dritten Schritt werden die Texte anhand vorab deduktiv gebildeter Kategorien strukturiert (ibid.). Nach MAYRING (2020, S. 500) ist das Vorgehen nicht streng qualitativ, sondern „„qualitativ orientiert“, da Quantifizierungen prinzipiell möglich sind.

Subjektive Landkarten und Gruppendiskussionen

Nach dem Schreibauftrag wurde, ebenfalls im Rahmen von Unterrichtsbesuchen der Forscherin, die Methode der subjektiven Landkarten eingesetzt. Diese wird im Folgenden ausführlicher betrachtet, da visuelle Methoden in der gängigen Methodenliteratur nach wie vor eher seltener beschrieben sind. FELGENHAUER (2015, S. 67) sieht das „Bildliche“ als eine Form der „sozialen Artikulation“ an, die in einen „sozial vorgeprägten Raum hinein“ getätigt werde. Bilder bzw. Zeichnungen haben in der Kommunikation mit Kindern gleich mehrere Vorteile: Mit dem Malen sind auch Kinder, die sich weniger gut verbal ausdrücken können, weil sie beispielsweise einen anderen sprachlichen Hintergrund haben, meist vertraut (FARMER & CEPIN 2017, S. 315). Die Zeichnung bietet darüber hinaus einen Erzählanreiz, der möglicherweise auch stillere Kinder dazu motiviert, ihre Erlebnisse oder Erfahrungen mitzuteilen (KNIZIA 2015, S. 6). Darüber hinaus können visuelle Methoden gut in Schulen durchgeführt und somit relativ große Grundgesamtheiten erreicht werden (APEL 2020, S. 13).

Insbesondere ältere Arbeiten aus der Geographie, aber auch der Entwicklungspsychologie haben sich mit der Fragestellung beschäftigt, ab welchem Alter Kinder in der Lage sind, räumliche Wahrnehmungen so weit zu abstrahieren, dass sie diese bildlich oder kartographisch darstellen bzw. solche Darstellungen verstehen können. In dieser Untersuchung spielt zwar die technische Umsetzung der subjektiven Landkarten gegenüber den darin abgebildeten Inhalten nur eine untergeordnete Rolle, dennoch lohnt es sich zu reflektieren, inwiefern die Aufgabe dem Alter der Kinder angemessen ist und welche technische Umsetzung erwartet werden kann. BLAUT (1997) vertritt die These, dass Kinder bereits im Schuleintrittsalter in der Lage seien, die Fähigkeiten des Kartenlesens zu erlernen und zu nutzen. Voraussetzung dafür sei erstens ein großer Maßstab, etwa zwischen 1:2.000 und 1:7.000 und zweitens, dass die Kinder mit dem Ausschnitt, den sie als Luftbild oder Karte gezeigt bekommen, vertraut sind (ibid., S. 154). Da Kinder heute nicht zuletzt aufgrund der vielfältigen digitalen Möglichkeiten noch einfacher in Kontakt mit Karten und

Luftbildern kommen können, wurde zum einen davon ausgegangen, dass die Methodik der subjektiven Landkarten für Kinder in der dritten oder vierten Klasse sinnvoll nutzbar ist. Zum anderen wurde angenommen, dass sich für die Vorstellung der von den Kindern gezeichneten und gemalten Orte und die Gruppendiskussionen der subjektiven Landkarten großmaßstäbige Luftbilder im A0-Format eignen, die die jeweilige unmittelbare Schulumgebung zeigen.

Die Methode der „subjektiven“ bzw. „narrativen“ Landkarten stammt aus der qualitativen Sozialforschung und wird mittlerweile in verschiedenen Fachgebieten untersucht, neben der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auch beispielsweise in der Pädagogik oder Psychologie (REIß 2012, S. 173). Dabei gelten Kinderzeichnungen als „ein Schlüssel zum Denken und Fühlen eines Kindes“, der jedoch interpretiert und verstanden werden muss (ibid., S. 178). KOGLER (2018a, S. 274) hält Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf Fragen zu Raumwahrnehmung oder Aneignung von Sozialräumen für sehr ergiebig. FRITSCHÉ et al. (2011, S. 62) verwenden die Methode der subjektiven Landkarten zum Erkenntnisgewinn über die „Aufenthaltsorte der Kinder, über die Bedeutung des Stadtteils und die räumliche Ausdehnung über Stadtteilgrenzen hinweg, schließlich über den Stellenwert von Schule innerhalb dieses Geflechts“. DAUM (2011, o.S.) beschreibt den Sinn der Methode wie folgt:

„In ihren »subjektiven« Karten zeichnen Kinder und Jugendliche die Welt so, wie sie ihnen erscheint. Ernst genommen werden hierbei die Selbstverständlichkeit, die Subjektivität und die Dignität der Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen. Für Kinder wichtige Dinge wie z. B. ein Kaugummiautomat, ein Kiosk oder eine Ampel treten deutlicher und relativ größer hervor gegenüber anderen, für sie weniger bedeutsamen Details“.

Folglich haben subjektive Landkarten nicht den Anspruch, ein möglichst realistisches Abbild der physisch-materiellen Welt zu zeichnen. Vielmehr bieten sie laut DAUM (2011, o.S.) ein besonderes „subjektzentriertes Kreativ- bzw. Deutungspotenzial“. Dabei ist durchaus zu beobachten, dass selbst Nachbars- oder Geschwisterkinder mit einem potenziell ähnlichen Aktionsradius sehr unterschiedliche Kartenentwürfe anfertigen (KNIZIA 2015, S. 5).

Zur konkreten Durchführung schlägt DAUM (2011, o.S.) Folgendes vor:

„Subjektive Karten entstehen auf vorerst leeren Blättern im Format A4 oder A3, auf denen die Kinder und Jugendlichen individuell bedeutsame Lebensräume ihres Wohnortes, Stadtteils oder ihrer Region in Einzelheiten zeichnerisch sichtbar machen. [...] Ziel de[s] subjektiven Kartographierens ist es, dass Kinder und Jugendliche ihre persönlichen Lebensräume und deren subjektive Relevanz rekonstruieren“.

Dabei ist darauf zu achten, dass die Kinder, die die Karten zeichnen sollen, zwar sachliche Anweisungen bekommen und motiviert werden sollten, die individuelle Auswahl und Darstellung aber nicht beeinflusst werden darf (ibid.). KNIZIA (2015, S. 27) schlägt vor, die Landkarten nur mit einem dicken, schwarzen Stift zeichnen zu lassen, damit bei den Kindern nicht der Eindruck entsteht, es ginge um eine besonders aufwändige Zeichnung bzw. damit sie sich nicht zu sehr in Details verlieren und die Konzentration nachlässt, bevor die Zeichnung beendet ist. Um dies zu gewährleisten, wurden die Kinder in der vorliegenden Untersuchung gebeten, zum Zeichnen einen Bleistift zu verwenden. Für die Aufgabe wurden darüber hinaus leere, weiße Zeichenblockblätter im A3-Format verwendet. Die in dieser Untersuchung genutzte Anleitung zum Zeichnen der subjektiven Landkarten orientiert sich an dem Vorgehen von FRITSCHÉ, RAHN und REUTLINGER, die mit einer ähnlichen Anleitung das Projekt „Sozialraum Schule“ bearbeitet haben. Die Anleitung lautete wie folgt:

- 1. Bitte zeichne auf, wo du dich aufhältst. Beginne mit deinem Zuhause und deiner Grundschule und zeichne danach alle anderen Orte, die dir einfallen. Nimm dazu bitte einen Bleistift.**

2. Nimm jetzt einen blauen Stift und schreibe zu deiner Zeichnung, was für Orte du gezeichnet hast, was du dort machst, mit wem du dort hingehst oder wen du dort triffst.
3. Nimm jetzt einen grünen Stift und schreib auf, wie du an die Orte kommst (zu Fuß, mit dem Rad, Auto, Bus, ...).
4. Bitte klebe jetzt gelbe Sternchen an die Orte, die du am liebsten magst (bis zu drei).
5. Klebe jetzt rote Punkte an die Orte, die du am wenigsten magst (bis zu drei).
6. Schreibe zum Schluss bitte noch deinen Vornamen auf dein Bild.

Nach DEN BESTEN (2010, S. 191) beruht ein lokales Zugehörigkeitsgefühl auf den emotionalen Einstellungen gegenüber der Nachbarschaft, sodass die subjektiven Landkarten nicht nur über die physischen Orte Aufschluss geben, sondern durch die Bewertung dieser auch über ihre Bedeutung für die Zeichner:innen. REUBER (1993, S. 53) geht davon aus, dass negativ bewertete Teilgebiete „oft als potentielle Bindungsräume“ ausfallen und neutrale Bereiche zumindest keine herausragende Bedeutung aufweisen, positiv bewertete Teilräume also eine besondere Funktion für die lokale Ortsbindung haben. Um die Beheimatung und Nicht-Beheimatung der Kinder an den gezeichneten Orten abzubilden, wurden die Kinder gebeten, ihre Zeichnungen mit Klebepunkten zu versehen, ein Prozess, der in Anlehnung an DEN BESTEN (2010, S. 191) auch als „*mapping emotions*“ bezeichnet werden kann. Jeweils drei gelbe Sternchen für besonders positiv empfundene und drei rote Punkte für besonders negativ empfundene Orte erhielten

die Kinder direkt mit dem Blatt und einem ausgedruckten Arbeitsauftrag. Da sich schnell herausstellte, dass die Kinder zwar oft mit den drei roten Punkten, seltener aber mit den drei gelben Sternchen auskamen, bekamen sie auf Nachfrage beliebig viele weitere Sternchen oder ggf. auch Punkte oder malten diese einfach noch dazu. Abbildung 15 zeigt die Klebepunkte und -sternchen, die für die Bewertung der gezeichneten Orte genutzt wurden. Im Auswertungsteil der Arbeit, in dem Ausschnitte der subjektiven Landkarten abgebildet sind, vermitteln die Sternchen und Punkte zudem ein Verständnis für die Größe der einzelnen Zeichnungen.



Abbildung 15: Klebepunkte und -sternchen, die für die Bewertung der gezeichneten Orte genutzt wurden

Bezüglich der zu erwartenden Ergebnisse gibt es verschiedene Vorarbeiten, von denen zwei exemplarisch vorgestellt werden. MICHAEL MATTHEWS hat bereits in den 1980er-Jahren die räumliche Wahrnehmung von Sechs- bis Elfjährigen untersucht, indem er sie Karten von ihrem Schulweg und ihrer Wohnumgebung zeichnen ließ. Er unterteilte die kartographischen Fähigkeiten damals in drei Stufen, wobei in der ersten Stufe Bilder gezeichnet werden, in der zweiten Stufe eine Mischung von Bild und Plan gemalt wird und in der dritten Stufe ein reiner Plan gezeichnet wird (MATTHEWS 1984, S. 95). Er begründet seine Abstufung damit, dass die erste Stufe nur rudimentäre Abstraktion erfordere, während auf Stufe zwei bereits Rotation, Symbolisierung und Skalierung nötig seien und auf Stufe drei eine vollständige orthogonale Transformation stattfindet (ibid.). MATTHEWS (1984, S. 98) kam zu dem Ergebnis, dass der überwiegende Teil der Kinder, unabhängig vom Alter, eine Mischform aus Bild und Plan verwendete; ähnlich stellt sich dies in der eigenen Untersuchung dar.

FRITSCHÉ et al. (2011, S. 82) haben Anfang der 2010er-Jahre ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass die Methodik der subjektiven Landkarten eine große Vielfalt an Ausführungen hervorbringt und schreiben sehr ausführlich darüber:

„Manche Bilder sind sehr ausführlich, nahezu plastisch gezeichnet und den Betrachtenden erscheint das Bild wie eine bunte Erzählung aus dem Kinderleben. Andere Bilder zeigen nahezu mit Informationen, sind sperrig und spärlich in der Mitteilung, weisen nur vereinzelte Aspekte des Kinderalltags auf. Nur wenige Kinder wählen eine Darstellungsform, die an einen Stadtplan(ausschnitt) erinnert, mit einem Wegenetz und nachvollziehbaren Proportionen. Die meisten Kinder suchen eine individuelle Darstellungsform: Viele zeichnen kleine Bilder, die unterschiedlich auf ihrem Blatt angeordnet sind; teilweise in einer strengen Ordnung, die ein Bild neben das andere reiht, teilweise vermittelt die Anordnung den Eindruck einer willkürlichen oder zufälligen Verteilung der Bildchen auf dem Blatt. Manche Kinder spielen mit den Proportionen, zeichnen eine oder mehrere Dinge besonders groß. Andere geben ihrer subjektiven Landkarte ein klares Zentrum und zeichnen andere Orte dazu in einem bestimmten Verhältnis. Die Kinder beschränken sich bei ihren Zeichnungen nicht auf den Alltag im Stadtteil beziehungsweise in der Stadt, sondern beziehen auch Besonderheiten wie Urlaubsreisen mit in ihre Bilder ein. Ganz wenige Kinder beschränken sich darauf, nur einen Ort zu malen. Anderen scheint der Platz für ihre Mitteilungen auf dem Blatt kaum auszureichen. Zwischen diesen beiden Polen gibt es eine breite Streuung“.

Ebenso stellt sich auch in der eigenen Untersuchung die Spannweite der subjektiven Landkarten dar.

KOGLER (2018a, S. 269) plädiert dafür, bildbezogene Narrationen zu den Zeichnungen durchzuführen, da ansonsten die Gefahr bestehe, dass die gezeichneten Elemente nicht erkannt oder anders interpretiert würden, als von den Zeichnenden beabsichtigt. Auch HÖRSCHELMANN (2015, S. 159) schlägt, allerdings in Bezug auf Fotos, vor, den Entstehungsprozess der Bilder gemeinsam mit den Beforschten zu reflektieren und zu interpretieren. BILLMANN-MAHECHA und DREXLER (2020, S. 739f.) halten aus psychologischer Sicht zudem Kontextinformationen wie „verbale Äußerungen des Kindes zu der Zeichnung, situative Entstehungskontexte [...] und familiär-biografische Kontexte“ für unerlässlich. Werden visuelle mit verbalen Daten kombiniert, so können die Zeichnungen als „Narrationsgenerator“ fungieren (KOGLER 2018a, S. 267). Auch DAUM (2011, o.S.) schlägt vor, dass die Karten nach Abschluss des Zeichnens aufgehängt, erklärt und miteinander verglichen werden können, sodass Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung des Raums zutage treten. Aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden Zeit wurden die Karten nicht alle einzeln vorgestellt und besprochen. Es war aber zum einen möglich, während des Entstehungsprozesses mit den Kindern zu sprechen und Fragen zu den Karten zu stellen oder bei Kindern, mit denen im späteren Verlauf der Forschung noch Stadtteilspaziergänge durchgeführt wurden, auf die subjektiven Landkarten zurückzukommen. Zum anderen wurde im Anschluss an die Zeichen- und Malphase die Vorstellung der Karten und Diskussion anhand der Luftbilder ermöglicht, die an späterer Stelle noch beschrieben wird.

Für die Auswertung von Kinderzeichnungen gibt es keine einheitliche Vorgehensweise. FRITSCHÉ et al. (2011, S. 65f.) betrachten Zeichnungen als Text im Sinne qualitativer Sozialforschung, eine Vorgehensweise, die auch FLICK (2017, S. 311) vorschlägt, und werten die Zeichnungen dementsprechend unter hermeneutischen Gesichtspunkten aus. Dabei sammeln sie zunächst die Themen der einzelnen Zeichnungen und betrachten in einem zweiten Schritt die übergreifenden Themen. KNIZIA (2015, S. 29) schlägt für die Auswertung diagnostischer Kinderzeichnungen folgenden Umgang mit der fertigen Zeichnung vor: Zunächst wird analysiert, wie gezeichnet wurde, also Lage, Größe, Darstellungsart der Objekte und Dimensionalität; anschließend wird untersucht, welche Objekte vorkommen und eine Inventarliste erstellt bzw.

notiert, was ausgelassen wurde; danach wird die Perspektive des Bildes betrachtet und untersucht, wo im Raum die Zeichnenden verortet sind und wohin sie blicken. Danach wird das Bild als Ganzes als symbolische Darstellung betrachtet und die Verteilung der Objekte, Form, Größe und Bildmitte betrachtet, anschließend einzelne Objekte und Objektgruppen als symbolische Darstellung in Bezug auf Größe, Form, Abweichungen, Gruppierungen und Wege, und zum Schluss kann noch die Differenziertheit der Darstellung Hinweise auf die Wichtigkeit von Objekten geben (ibid.). Für die eigene Untersuchung wurde eine eher zurückhaltende Auswertung vorgenommen. Sie geht zwar über eine Inventarliste insofern hinaus, als die Kinder positive und negative Bewertungen vornehmen konnten, und Interpretationen im Hinblick auf Anzahl und Größe der Darstellung vorgenommen wurden, bleibt aber aufgrund der Fokussierung auf geographische statt psychologische Aspekte weit hinter einer diagnostischen Auswertung zurück.

Im Anschluss an das Zeichnen oder Malen der subjektiven Landkarten konnten diese von den Kindern vorgestellt und Orte anhand der mitgebrachten, großformatigen Luftbilder gezeigt, erklärt und bewertet werden, was methodisch einer Gruppendiskussion mit Erzählanreizen recht nahe kommt (vgl. MEY & SCHWENTESIUS 2019, S. 16). LAMNEK und KRELL (2016, S. 384) bezeichnen die Gruppendiskussion als eine spezifische Form des Gruppeninterviews. Laut MATTISSEK et al. (2013, S. 183) unterscheiden sich Gruppeninterview und Gruppendiskussion allerdings nur graduell im Hinblick auf die Funktion der Interviewenden, die beim Interview eher eigene Fragen einbringen und bei der Diskussion stärker moderieren. Im Folgenden wird daher der Begriff der Gruppendiskussion genutzt, obwohl in der eigenen Untersuchung eher eine Mischform aus Interview und Diskussion durchgeführt wurde. Gruppendiskussionen sollen Kommunikationsprozesse anstoßen, die einem alltäglichen Gespräch möglichst nahekommen (VOGL 2014, S. 581). In diesem Gespräch werden nicht nur Argumente ausgetauscht, „sondern es wird auch erzählt, erinnert oder gegenseitig ergänzt“ (ibid.). Stärken der Methode sind, dass sie gegenüber dem Einzelinterview eine alltagsnähere Interaktionssituation schafft und die erhobenen Daten in einem unmittelbaren Kontext stehen (FLICK 2017, S. 248f., 257f.). MAYRING (2016, S. 76f.) hebt hervor, dass Meinungen und Einstellungen „so stark an soziale Zusammenhänge gebunden“ seien, dass sie auch in einer sozialen Situation, also einer Gruppe, erhoben werden sollten. Mit Gruppendiskussionen könne man deshalb eher „an so etwas wie öffentliche Meinung, kollektive Einstellungen, Ideologien herankommen“ (ibid., S. 77).

Gruppendiskussionen lassen sich in unterschiedliche Kategorien einteilen. Unterschieden wird zum einen in ermittelnde und vermittelnde Gruppendiskussionen, wobei erstere auf die Gewinnung von Informationen über Meinungen und Einstellungen abzielen und letztere Gruppenprozesse anstoßen wollen (HEINZEL 2012b, S. 105). Genutzt wurde für die eigene Untersuchung die ermittelnde Gruppendiskussion, da die Gewinnung von Informationen über die Aneignungs- und Beheimatungsprozesse der Grundschul Kinder im Vordergrund stand. Zum anderen kann unterschieden werden in Realgruppen, die auch außerhalb des Untersuchungsgegenstandes eine Gruppe bilden, und künstliche Gruppen, die allein zu Untersuchungszwecken zusammengestellt werden (ibid.). HEINZEL (2012b, S. 108) empfiehlt, in der Kindheitsforschung Realgruppen zu bevorzugen, weil zum einen die Organisation einfacher sei, da Kinder nicht von ihren Eltern zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einem bestimmten Ort gebracht werden müssten und es zum anderen Kindern leichter fiel, in einer vertrauten Umgebung und mit ihnen bereits bekannten Kindern ins Gespräch zu kommen. Die in der Literatur sehr unterschiedlich beantwortete Frage nach der optimalen Gruppengröße (vgl. LAMNEK & KRELL 2016, S. 408) entfiel, da die eigene Untersuchung und damit auch die Diskussion in realen Klassenverbänden stattfand.

Gruppendiskussionen, insbesondere mit Kindern, bringen mehrere Herausforderungen mit sich: Erstens gilt es laut LAMNEK und KRELL (2016, S. 390) zu beachten, dass das Gespräch zwischen den Teilnehmenden untereinander stattfindet und kein Dialog zwischen einzelnen Teilnehmenden und Diskussionsleiter:in

entsteht. Im Idealfall sollen die Teilnehmenden Struktur und Dynamik des Diskussionsverlaufs bestimmen (MISOCH 2019, S. 152). Gerät die Diskussion ins Stocken, kann ein Diskussionsleitfaden mit anzusprechenden Punkten dabei helfen, neue Gesprächsanreize zu geben (LAMNEK & KRELL 2016, S. 390). Eventuelle Nachfragen sollten nur mit Bedacht getätigt werden und dürfen die „natürliche Interaktionssituation“ nach Möglichkeit nicht stören (MISOCH 2019, S. 155). Von den Moderierenden verlangen Gruppendiskussionen „eine offene und wertschätzende Grundhaltung, die den Kindern Ausdrucks- und Erzählräume eröffnet“ (MEY & SCHWENTESIUS 2019, S. 15). Es gilt weiterhin zu beachten, dass die Diskussion nicht von einer kleinen, artikulationsstarken Minderheit dominiert wird, sondern möglichst alle Teilnehmenden ermutigt werden, sich zu beteiligen (WINTERSTELLER 2018, S. 91). Dies kann unter Umständen bei Realgruppen schwieriger sein als bei künstlichen Gruppen, weil hier bereits Meinungsführer:innen existieren können oder bestimmte Situationsdynamiken verhindern, dass sich alle Kinder einbringen können und wollen (HEINZEL 2012b, S. 106). Darüber hinaus besteht bei Gruppenverfahren die Gefahr, dass der soziale Druck in der Gruppe die Diskussionsergebnisse beeinflusst (MATTISSEK et al. 2013, S. 184f.). Bezüglich der Themenwahl ist darauf zu achten, „dass an die Erfahrungsräume der Kinder angeschlossen wird, die Fragenformulierung die Sinn- und Regelsysteme der Kinder aufgreift und sie im Rahmen der Gruppendiskussion durch eine zurückhaltende Gesprächsführung eigene Schwerpunkte setzen können“ (MEY & SCHWENTESIUS 2019, S. 16). Zudem werden Gruppenverfahren als besonders komplex beschrieben, da sie neben verbalen Fähigkeiten auch eine höhere Kooperationsbereitschaft sowie die Koordination unterschiedlicher Perspektiven im Gesprächsverlauf voraussetzen (ibid., S. 14). Sie gelten aber trotzdem als geeignetes Verfahren, um Perspektiven von Kindern zu erfassen, weil sie der Generationendifferenz zwischen Forschenden und Beforschten entgegenwirken. Dadurch, dass die befragten Kinder den erwachsenen Forschenden zumindest zahlenmäßig überlegen sind, wird die Dominanz der Erwachsenen entschärft (HEINZEL 2012b, S. 104). Ein weiterer Vorteil von Gruppenverfahren ist, dass sie sich dafür eignen, kollektive Erfahrungen zu erheben (ibid.). Da in Bezug auf die Aneignung nicht das einzelne Kind, sondern die Gesamtheit der Prozesse untersucht werden sollte, erschien das Verfahren für die vorliegende Untersuchung besonders passend.

Gruppendiskussionen werden üblicherweise aufgezeichnet. Dies war in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, weil nicht alle Eltern der Teilnahme ihrer Kinder an dem Forschungsprojekt zugestimmt hatten, aber niemand von der Gruppendiskussion ausgeschlossen werden sollte. Aus diesem Grund dienen sowohl die in den Gruppendiskussionen gewonnenen Informationen als auch die von den Kindern mit Klebepunkten bearbeiteten Luftbilder in erster Linie zur kommunikativen Validierung der Informationen, die aus den Heimatbeschreibungen, subjektiven Landkarten und Fragebögen (letztere siehe Abschnitt 5.4) der Kinder hervorgegangen sind, deren Eltern ihr Einverständnis zur Teilnahme gegeben haben. Sie gehen nicht als eigenständige Methode in die Auswertung ein. Dennoch war die Durchführung der Gruppendiskussionen einerseits hilfreich, um einige Sachverhalte besser im Sinne der Kinder verstehen zu können und andererseits den Kindern das Gefühl zu vermitteln, ihre Karten auch noch präsentieren und erklären zu dürfen, bevor diese eingesammelt und ausgewertet werden.

Expert:inneninterviews

Darüber hinaus fanden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung unterschiedliche Formen von qualitativen Interviews statt, die aus dem Setting der Unterrichtsbesuche ausgekoppelt waren. Interviews stellen eine vielfach genutzte und mittlerweile stark ausdifferenzierte Methode der qualitativen Sozialforschung dar. Je nach Autor:in werden unterschiedliche Systematisierungen verschiedener qualitativer Interviewtypen vorgenommen (vgl. GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 40). Für die vorliegende Untersuchung erschien der Typ des leitfadengestützten Expert:inneninterviews als besonders gewinnbringend. Leitfadeninterviews

zeichnen sich dadurch aus, dass im Vorfeld des Interviews eine offene Frageliste erstellt wird (ibid., S. 111). Die Fragen dieser Liste stellen die Verbindung zwischen den vorangegangenen theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung dar (GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 90). Der Leitfaden beeinflusst dementsprechend die Themen, zu denen sich die Expert:innen äußern und damit auch die spätere Auswertung, die sich zumindest an den im Leitfaden enthaltenen Kategorien orientieren kann (KELLE & KLUGE 2010, S. 76f.).

Als Expert:innen werden die interviewten Personen bezeichnet, die ihren Status dadurch erhalten, dass sie über ein bestimmtes Spezialwissen verfügen, wobei dies je nach Autor:in unterschiedlich weit ausgelegt wird (MISOCH 2019, S. 119f., 126). Das Erkenntnisinteresse von Expert:inneninterviews richtet sich folglich aber weniger auf die Person an sich, sondern diese wird als „Funktionsvertreter“ oder „Wissens-träger“ betrachtet (ibid., S. 120). Die Auswahl der Expert:innen hängt nicht nur davon ab, wer potenziell über relevante Informationen verfügt, sondern forschungspraktisch auch davon, welche Personen erreichbar und bereit für ein Interview sind (GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 117). Unterschieden werden kann zudem in die Erhebung von Kontext- und von Betriebswissen, wobei einmal der Fokus auf dem Handeln anderer, und einmal unmittelbar auf dem Handeln der Interviewten liegt (MISOCH 2019, S. 120f.). Für die vorliegende Untersuchung wurden beide Arten von Wissen als relevant eingestuft. Dabei wurden Interviews einerseits in Form von „*Walking Interviews*“ bzw. „Stadtteilspaziergängen“ mit Kindern und ihren Eltern durchgeführt, wobei die Kinder als Expert:innen für ihre Quartiere und die dort stattfindenden Aneignungs- und Beheimatungsprozesse angesehen wurden. Andererseits wurden Interviews mit Lehrerinnen, Schulleiterinnen und OGS-Leiterinnen und -Betreuerinnen durchgeführt und diese dabei als Expert:innen für Fragen nach Schuleinzugsbereichen, Sozialstruktur oder Zusammenwirken von Schule und Quartier betrachtet. Insgesamt wurden für die Untersuchung 18 Stadtteilspaziergänge und acht klassische Interviews realisiert. Eine Liste der Interviews findet sich im Anhang ab Seite xxxii. Laut CAROLL et al. (2017, S. 216) ist bei *Walking Interviews* über die sprachlich-inhaltliche Ebene hinaus das Verhalten der Kinder bedeutsam, weil sie beobachtet hat, dass einige in ihren Nachbarschaften „*at home*“ seien. Anders stellt sich die Situation bei Kindern dar, die hauptsächlich zuhause spielten: „[...] *children who were largely confined to home often could not think of places to go during the neighborhood walking interviews and were largely disengaged from their surroundings*“ (ibid.).

Expert:inneninterviews erfordern ein hohes Maß an Vorbereitung und Expertise, da die Bereitschaft der Interviewten, Informationen weiterzugeben, nicht zuletzt davon abhängt, als wie kompetent die Interviewenden wahrgenommen werden (MISOCH 2019, S. 121). Dementsprechend wurden Expert:inneninterviews erst nach dem Studium der einschlägigen Literatur und im Anschluss an die Unterrichtsbesuche durchgeführt. Da Expert:innen aus unterschiedlichen Bereichen interviewt wurden, wurde für jeden Typ ein eigener Interviewleitfaden entwickelt, wie von GLÄSER und LAUDEL (2010, S. 117) vorgeschlagen. Auch bei der eigentlichen Durchführung sind verschiedene Aspekte zu beachten. Zunächst müssen die Fragen möglichst offen gestaltet werden (ibid., S. 131ff.). Damit einher geht, dass Fragen neutral formuliert werden müssen, damit den Expert:innen nicht bereits eine Antwort suggeriert wird (GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 135ff.). MISOCH (2019, S. 123) fordert überdies einen flexiblen Umgang mit dem Leitfaden, damit eine möglichst natürliche Gesprächsatmosphäre entsteht. GLÄSER und LAUDEL (2010, S. 140ff.) betonen darüber hinaus, dass Fragen sowohl in Bezug auf ihre Struktur als auch ihre Wortwahl klar sein sollten und einfach im Hinblick darauf, dass jede Frage nur einen Gegenstand thematisiert. Zudem sollten Interviews in einem „möglichst lebensnahen und alltäglichen Umfeld“ der Befragten stattfinden (MATTISSEK et al. 2013, S. 161). Dementsprechend wurden die Kinder bei den Stadtteilspaziergängen animiert, die Route zu bestimmen und selbst zu entscheiden, welche Orte sie zeigen möchten. Bei den klassischen Interviews wurde die

Ortswahl den Interviewten überlassen bzw. ein Teil der Interviews in Anbetracht der Corona-Situation auch per Telefon geführt. Zudem sollte eine Vertrauensbasis zwischen Forschenden und Beforschten bestehen (MATTISSEK et al. 2013, S. 161). Um dies zu gewährleisten, wurde im Vorfeld geklärt, welchen Zweck die Interviews verfolgen, ob einer Aufzeichnung des Gesprächs zugestimmt wird und die Aussagen der Interviewten in die Untersuchung eingehen dürfen. Darüber hinaus nennen MEIER KRUKER und RAUH (2016, S. 63) Präsenz, Respekt und Empathie als wichtige Faktoren für die Schaffung einer Vertrauensbasis zwischen Interviewenden und Interviewten.

Qualitative Interviews werden üblicherweise aufgezeichnet und nach ihrer Durchführung in einem Transkript oder Protokoll verschriftlicht (GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 157f., 193f.). Dies geht bereits mit einer Reduktion und Interpretation des eigentlichen Interviews einher (MISOCH 2019, S. 163f.). Interviews können entweder vollständig oder nur in für die Auswertung relevant erscheinenden Auszügen transkribiert, sprachlich geglättet oder inklusive aller sprachlicher Besonderheiten verschriftlicht werden (MATTISSEK et al. 2013, S. 192). Für diese Untersuchung wurden vollständige Transkripte angefertigt, was nach MAYRING (2016, S. 89) den Vorteil bietet, Aussagen unmittelbar in ihrem Kontext betrachten zu können. Darüber hinaus wurde eine Transkription in normales Schriftdeutsch gewählt, und die Aussagen wurden zurückhaltend geglättet, da die inhaltlichen und nicht die sprachlichen Äußerungen im Fokus der Untersuchung stehen. Bei den Stadtteilspaziergängen wurde die Transkription dadurch erschwert, dass beispielweise durch Straßenverkehr, Wind und die Distanz zwischen Kindern und Diktiergerät einzelne Passagen schlecht verständlich waren. Um diese Schwierigkeit zu minimieren, wurden die Interviews möglichst unmittelbar im Anschluss transkribiert, um diese Stellen zumindest sinngemäß in Form protokollarischer Anmerkungen vervollständigen zu können.

Als nächstes wurden die Transkripte kodiert und kategorisiert, was auf unterschiedliche Weise durchgeführt werden kann. In dieser Untersuchung wurde das sogenannte theoretische Kodieren genutzt, das ursprünglich auf BARNEY GLASER und ANSELM STRAUSS (1969) zurückgeht und der Entwicklung einer „gegenstands begründeten Theorie“ (als Übersetzung von „*grounded theory*“) dient (FLICK 2017, S. 387; MAYRING 2016, S. 103). Angesichts der relativ überschaubaren Anzahl von Interviews erschien dieses Vorgehen besonders passend. Ausgewertet werden Expert:inneninterviews üblicherweise im Hinblick auf die Analyse und den Vergleich des Expertenwissens (FLICK 2017, S. 219). Beim theoretischen Kodieren werden zunächst Codes formuliert, die nah am Text sind, während im weiteren Verlauf ein immer höheres Abstraktionsniveau erreicht wird (ibid., S. 388). Das Verfahren des theoretischen Kodierens lässt sich unterteilen in das offene, das axiale und das selektive Kodieren, wobei diese weder inhaltlich noch zeitlich klar voneinander getrennt werden können (FLICK 2017, S. 387). Im Sinne der gegenstandsbezogenen Theoriebildung ist im Gegenteil sogar eine gleichzeitige Datenerhebung und Datenauswertung explizit zugelassen (MAYRING 2016, S. 104).

Das offene Kodieren dient dazu, Aussagen in ihre Sinnabschnitte zu zerlegen, die anschließend mit Codes versehen werden (Flick 2017, S. 388). Trotz der angestrebten Offenheit kann es sein, dass innerhalb dieses Prozesses „auf gut strukturiertes theoretisches Vorwissen“ zurückgegriffen wird und die Kodierung bereits subsumptiv erfolgt (KELLE & KLUGE 2010, S. 61f.). Die hierbei entstandenen Codes werden wiederum gruppiert, kategorisiert und ihrerseits mit Codes versehen, die in diesem Schritt ein höheres Abstraktionsniveau erreichen (FLICK 2017, S. 391). Dabei kann das offene Kodieren zeilen-, satz- oder abschnittsweise erfolgen (ibid., S. 392). Beim anschließenden axialen Kodieren werden die Kategorien verfeinert und differenziert, und es werden im Hinblick auf die Forschungsfrage besonders relevante Kategorien ausgewählt (FLICK 2017, S. 393ff.). Beim selektiven Kodieren wird das Abstraktionsniveau nochmals erhöht, um eine Kernkategorie zu entwickeln, die die anderen Kategorien integriert (ibid., S. 396f.). Dementsprechend

wurden zunächst in situ bzw. unter Rückgriff auf theoretisches Vorwissen eher thematische Codes vergeben und diese später im Hinblick auf die Aneignungs- und Beheimatungsprozesse immer weiter abstrahiert, wobei die Software MaxQDA verwendet wurde. Ist eine theoretische Sättigung erreicht, weil das Vorgehen keine neuen Erkenntnisse mehr liefert, werden sowohl der Interpretationsvorgang als auch die Einbeziehung weiteren Materials abgebrochen (FLICK 2017, S. 397). FLICK (2017, S. 401) kritisiert allerdings, dass die Methode selbst wenig Anhaltspunkte dafür gebe, wann die theoretische Sättigung erreicht sei und es den Forschenden überlassen bleibe, angesichts der potenziellen „Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten“ „Auswahl- und Abbruchentscheidungen“ zu treffen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die theoretische Sättigung als erreicht angenommen, nachdem beim Kodieren neuer Interviews so gut wie keine neuen Codes mehr hinzukamen.

5.4 Quantitative Methode: Fragebögen

Quantitative Methoden arbeiten, wie die Bezeichnung bereits impliziert, mittels der Erhebung und Auswertung von Daten in Zahlenform. Dieser Teil der empirischen Sozialforschung folgt damit erkenntnistheoretisch der Tradition des kritischen Rationalismus und geht davon aus, dass „die soziale Welt den Regeln mathematischer Formeln und Wirklichkeiten folgt“ und daher auch mittels mathematisch-statistischer Verfahren erforscht und abgebildet werden kann (MATTISSEK et al. 2013, S. 95). Gerade im Bereich der quantitativen Methoden wurden Informationen über Kinder und Kindheit lange Zeit nur über die Aussagen Erwachsener generiert. Seit Ende der 1970er-Jahre sind jedoch in Deutschland erste Survey-Studien mit Kindern aufgekommen, und seit den 1980er-Jahren erfahren quantitative Methoden in der Kindheitsforschung vermehrt Aufmerksamkeit (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 16, 36). Während bei der Datenauswertung quantitativer Methoden der Kindheitsforschung kaum Unterschiede zur Forschung mit Erwachsenen bestehen, müssen bei der Datenerhebung mit Kindern einige allgemeine Spezifika beachtet werden: Quantitative Methoden sollten möglichst nur auf Basis eines ausreichenden Vorwissens über den Untersuchungsgegenstand zum Einsatz kommen und nur für Themenbereiche genutzt werden, in denen Kinder zuverlässig über gesichertes Wissen verfügen (ibid., S. 37). MASCHKE und STECHER (2012, S. 328) schlagen vor, die Fragen auf den unmittelbaren lebensweltlichen Erfahrungsbereich von Kindern zu beschränken, wobei dieser in Abhängigkeit zum Alter steht. Für andere Themenbereiche, beispielsweise Bildungsabschlüsse oder Einkommen der Eltern, sollte auf Fremdauskünfte zurückgegriffen werden (GRUNERT & KRÜGER 2012, S. 37). Zudem gilt es zu beachten, dass für Kinder im Grundschulalter komplexe Inhalte vereinfacht und Fragen kindgerecht gestaltet werden sollten (ibid., S. 38). Vor dem tatsächlichen Einsatz sollten quantitative Methoden einem Pretest unterzogen werden (GRUNERT & KRÜGER 2012, S. 38), wie in der vorliegenden Untersuchung geschehen und an späterer Stelle noch erläutert.

Wie qualitative Forschung muss auch quantitative Forschung bestimmten Gütekriterien gerecht werden. Laut MEIER KRUKER und RAUH (2016, S. 11) ist grundsätzlich intersubjektive Nachvollziehbarkeit sowohl der Vorgehensweise als auch der Ergebnisse anzustreben. Darüber hinaus bezeichnet Reliabilität die Reproduzierbarkeit von Ergebnissen unter den gleichen Bedingungen; die Validität gibt an, inwiefern eine Erhebungsmethode das abbilden kann, was erforscht werden soll (ibid., S. 30f.). Zuletzt fordert die Objektivität, dass Forschungsergebnisse unter Verwendung der gleichen Methode unabhängig von den forschenden Personen zustande kommen (MEIER KRUKER & RAUH 2016, S. 32; BAUR & BLASIUS 2014, S. 46f.).

Unterschieden werden quantitative Verfahren üblicherweise in deskriptive und analytische Statistik, wobei erstere zur Beschreibung und Darstellung großer Datenmengen mittels aussagekräftiger Größen dient und letztere sich mit Abhängigkeiten und Zusammenhängen sowohl zwischen einzelnen Variablen als auch gesamten Verteilungen beschäftigt (MEIER KRUKER & RAUH 2016, S. 7). Mittels welcher Verfahren der

deskriptiven oder analytischen Statistik sich Daten auswerten lassen, ist unter anderem von ihrem Skalenniveau abhängig. Liegen nominal skalierte Daten vor, bei denen die Merkmalsausprägungen ohne Rangfolge abgefragt werden, lassen sich nur Gleichheit oder Ungleichheit und Häufigkeiten ermitteln (MATTISSEK et al. 2013, S. 97). Ordinal skalierte Daten hingegen besitzen eine Rangfolge zwischen den Merkmalsausprägungen und lassen deshalb zusätzlich die Ermittlung von Größen- oder Qualitätsunterschieden zu (ibid.). Metrisch skalierte Daten erlauben darüber hinaus auf der Intervallskala Addition und Subtraktion und auf der Rationalskala Multiplikation und Division (MATTISSEK et al. 2013, S. 96f.). Aufgrund der kleinen Grundgesamtheit von 89 Grundschulkindern und der nicht-repräsentativen Auswahl der Schulen wird in der vorliegenden Arbeit nur deskriptive Statistik verwendet.

Einige Aspekte der empirischen Fragestellungen lassen sich trotz dieser Einschränkungen besser mit quantitativen als mit qualitativen Methoden untersuchen. Dazu zählen beispielsweise Fragen nach Alter und Wohnort, Geschwisteranzahl, Spielmöglichkeiten, Freizeiterminen und aufgesuchten Orten im Stadtviertel, die sich nicht ohne Weiteres aus den subjektiven Landkarten ableiten lassen und bei Gruppenverfahren nicht für jedes einzelne Kind ausführlicher betrachtet werden können. Hierfür wurde ein vierseitiger, kindgerechter Fragebogen genutzt. Dieser wurde ebenso wie der Schreibauftrag zum Thema Heimat und das Zeichnen subjektiver Landkarten im Rahmen der Unterrichtsbesuche von den Kindern bearbeitet. Der Aufbau von Befragungen wird als „Achillesferse“ der ansonsten relativ gut intersubjektiv überprüfbaren quantitativen Methoden angesehen und erfordert deshalb besondere Sorgfalt (MATTISSEK et al. 2013, S. 73). Laut MATTISSEK et al. (2013, S. 73) muss bei der Fragenformulierung der „Spagat zwischen dem wissenschaftlichen Bezug und der notwendigen didaktisch-sprachlichen Reduktion auf den Erwartungshorizont der Probanden“ gelingen. Fragebögen sollten erst ab einem gewissen Alter eingesetzt werden, denn insbesondere für jüngere Kinder, die noch nicht besonders gut lesen und schreiben können, ist die Methode eher ungeeignet (WÖHRER 2018b, S. 98). Ähnliche Schwierigkeiten bestehen, wenn Kinder die Sprache, in der der Fragebogen verfasst wurde, nicht sicher beherrschen (ibid.). Aber auch wenn die Kinder alt genug sind und eine ausreichende Lese- und Schreibfähigkeit mitbringen, ist darauf zu achten, dass die Fragebögen so gestaltet werden, dass Aufmerksamkeitsniveau und Motivation möglichst konstant gehalten werden (MASCHKE & STECHER 2012, S. 328).

In der Literatur werden einige Aspekte genannt, die konkret zu berücksichtigen sind: Zunächst sollte der Fragebogen möglichst kurz und die Fragestellungen sollten möglichst einfach sein (WÖHRER 2018b, S. 97). Die Formulierungen sollten dem Sprachwissen, der Sprachfähigkeit und dem Sprachgebrauch der Zielpersonen, in diesem Fall Dritt- bzw. Viertklässler:innen, möglichst gut angepasst sein (PORST 2014, S. 690). Der Einstieg sollte so gewählt werden, dass die Kinder gut ins Thema finden (WÖHRER 2018b, S. 97). Darüber hinaus sollten einige allgemeine Daten abgefragt werden, wie beispielsweise Geschlecht oder Alter (ibid., S. 98). Wenn die Erhebung, wie in dieser Untersuchung geschehen, in der Schule stattfindet, sind einige weitere Aspekte zu berücksichtigen, die den Erfolg erhöhen können. So bietet es sich an, im Voraus mit den Klassenlehrer:innen abzustimmen, in welcher Unterrichtsstunde die Befragung durchgeführt werden darf und dabei möglichst zu vermeiden, dass bei den Kindern besonders beliebte Stunden wie beispielsweise Sport ausfallen (MASCHKE & STECHER 2012, S. 330). Für die Erhebungssituation selbst ist zu beachten, dass die Befragung nicht den Eindruck einer Prüfungssituation vermittelt (ibid.), da sonst die Gefahr besteht, dass es zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten kommt (WÖHRER 2018b, S. 98). Verstärkt wird dies durch das Machtverhältnis zwischen erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern, weshalb deutlich gemacht werden muss, dass die Kinder als Expert:innen angesehen werden und es keine „falschen“ Antworten gibt (HURRELMANN & ANDRESEN 2010, S. 71f.). Um einen Unterschied zum Unterricht

oder zu Prüfungen zu schaffen, empfehlen MASCHKE und STECHER (2012, S. 330), beispielsweise die Sitzordnung zu ändern, abwechslungsreiche Moderationstechniken zu nutzen oder einen Imbiss anzubieten.

Der in dieser Untersuchung verwendete Fragebogen lehnt sich an einen bereits erprobten Kinderfragebogen aus einem studentischen Projekt zu Kinderräumen (HANDLOS et al. 2003) an und wurde an die Fragestellung angepasst. Bei der Konzeption des Fragebogens wurden bewusst unterschiedliche Fragetypen verwendet. In inhaltlicher Hinsicht wurden sowohl Fakten und Eigenschaftsmerkmale wie auch Einstellungen, Handlungen und Gründe abgefragt. Unter Fakten und Eigenschaftsmerkmalen verstehen MATTISSEK et al. (2013, S. 74) sowohl quantifizierbare Aspekte des Untersuchungsgegenstandes als auch Angaben zu sozialstatistischen Merkmalen. In diese Kategorie fallen etwa Fragen nach den Wohnverhältnissen der Kinder, ob diese ein eigenes Zimmer haben, welche Spielmöglichkeiten ihnen zur Verfügung stehen, wie sie den Schulweg üblicherweise zurücklegen, welchen institutionellen Hobbies sie nachgehen oder ob Verwandte und Freund:innen in ihrer Nähe wohnen. Einstellungsfragen dienen laut MATTISSEK et al. (2013, S. 74) dazu, „Meinungen, Wünsche[n] und Beurteilungen der Befragten“ zu erfahren. Hierunter lassen sich beispielsweise Fragen nach beliebten oder unbeliebten Orten im Quartier oder nach Veränderungswünschen für das Quartier zählen. Bei Fragen nach Handlungen gilt es zu beachten, dass hierbei streng genommen eher die Vorstellungen der Befragten über ihr Handeln erfasst werden (MATTISSEK et al. 2013, S. 74f.). In diese Kategorie fallen beispielsweise Fragen nach Lieblingsbeschäftigungen in der Freizeit oder danach, wie häufig draußen im Quartier gespielt wird. Fragen nach Gründen werden zwar durchaus kritisch gesehen, weil sich Befragte ggf. erst im Moment der Befragung Gedanken über diese machen, vermitteln aber auf der anderen Seite wertvolle Informationen, die etwa die Interpretation erleichtern können (MATTISSEK et al. 2013, S. 75f.). In dieser Kategorie wurde beispielsweise danach gefragt, warum Kinder besonders gerne oder ungern an bestimmten Orten spielen oder weshalb sie bestimmte Orte nicht besuchen dürfen.

In methodischer Hinsicht wurde eine halboffene Befragung in Kombination aus Ankreuz- und Freitextfragen gewählt. Bei den standardisierten Fragen wurden hauptsächlich Fragen mit kategorialen Antwortmöglichkeiten ohne Rangskala eingesetzt, die folglich nominal skalierte Daten erzeugten; hinzu kamen wenige Fragen, die sich auf einer Rangskala bewegen und folglich ordinal skalierte Daten generierten. Freitextfelder entsprechen offenen Fragen, die mit eigenen Worten beantwortet werden. Offene Fragen bieten sich an, wenn die möglichen Antworten sehr vielfältig sind oder diese überhaupt erst ermittelt werden sollen (ZÜLL & MENOLD 2014, S. 714). Laut MATTISSEK et al. (2013, S. 80) bieten sie die Vorteile, dass die Befragten in ihrem eigenen sprachlichen „Referenzsystem“ bzw. mit ihrem persönlichen „Sprachcode“ antworten können, ihre Antworten nicht vorab beeinflusst werden und insbesondere bei Einstellungsfragen sehr nuancenreiche Antworten möglich sind. Damit sollte der Fragebogen möglichst kindgemäß gestaltet werden. Umgekehrt erfordern offene Fragen höhere kognitive Fähigkeiten (ZÜLL & MENOLD 2014, S. 715) und sind anspruchsvoller zu beantworten, weshalb der Anteil der offenen Fragen gering gehalten wurde. Zu bedenken ist neben den Fragen selbst auch ihre Anordnung im Fragebogen, da unter Umständen vorhergehende Fragen das Antwortverhalten bei folgenden Fragen beeinflussen (PORST 2014, S. 696). Der in dieser Untersuchung genutzte Fragebogen beginnt daher mit sozio-demographischen Einleitungsfragen, um einen einfachen Einstieg zu gewährleisten und endet mit der relativ anspruchsvollen offenen Frage, was die Kinder in ihrem Stadtteil gerne verändern würden, wenn sie Bürgermeister:in wären. Die Auswertung der Fragebögen wurde in Abhängigkeit von den gewählten Fragekategorien vorgenommen. Während die standardisierten Fragen mittels deskriptiver Statistik ausgewertet wurden, wurden die Freitextfelder, wie von MAYRING und FENZL (2014, S. 543) vorgeschlagen, mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

5.5 Methodentriangulation und Typenbildung

Der Begriff der Triangulation kann sich zunächst auf die „Kombination verschiedener Methoden, verschiedener Forscher, Untersuchungsgruppen, lokaler und zeitlicher Settings sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven in der Auseinandersetzung mit einem Phänomen“ beziehen (FLICK 2017, S. 519). Unter dem Begriff der Methodentriangulation bzw. in neuerer Zeit und im anglo-amerikanischen Raum „*Mixed Methods*“ versteht man die Kombination verschiedener Methoden, meist qualitativer und quantitativer Art (KELLE 2014, S. 153ff.; zu den Unterschieden zwischen Triangulation und *Mixed Methods* vgl. FLICK 2020, S. 193ff.). Qualitative und quantitative Methoden stellen dieser Ansicht nach keine Gegensätze dar, sondern sollen sich so ergänzen, dass sie die gewählten Forschungsfragen möglichst gut beantworten (BAUR & BLASIUS 2014, S. 43). MEY (2003, S. 19) hält solch einen „multiperspektivischen und -methodischen Zugang“ für besonders geeignet, „Kinderwelten und Kinderbiographien umfänglich zu dokumentieren und zu rekonstruieren“ und verweist beispielhaft auf die Studien von MUCHOW, ZEIHNER und ZEIHNER sowie BEHNKEN und ZINNECKER, die multimethodische Ansätze verfolgt haben. Zu beachten ist allerdings, dass zwischen den Standards und Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung Konflikte entstehen können (KELLE 2014, S. 155). LAMNEK und KRELL (2016, S. 264) sehen die Chancen von Triangulation insbesondere darin, dass sie zu breiteren und tieferen Befunden führen kann, zumal sich Forschungsbereiche nur selten adäquat mit einer einzelnen Methode erfassen lassen. Umgekehrt schränken sie ein, dass Triangulation nur dann zum Einsatz kommen darf, wenn dies der Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand angemessen erscheint (ibid., S. 277).

Methodentriangulation kann für unterschiedliche Zwecke genutzt werden und einerseits der Validierung oder Validitätskritik von Forschungsergebnissen dienen, andererseits unterschiedliche Forschungsergebnisse hervorbringen, die sich ergänzen (KELLE 2014, S. 157). Zur Validierung tragen Daten bei, die konvergent sind, also übereinstimmen, während divergierende, nicht übereinstimmende Daten auf Validitätsprobleme hinweisen und komplementäre, also sich ergänzende Daten, zu einem umfassenderen Bild des Forschungsgegenstands führen (ibid.). Laut FLICK (2020, S. 192) ist letzteres besonders häufig festzustellen, weil unterschiedliche Methoden verschiedene Zugänge eröffnen. So können im Idealfall die „Schwächen und blinden Flecke“ der einzelnen Methoden durch jeweils andere ausgeglichen werden (ibid., S. 44). Triangulation kann also der „Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnis und Überschreitung der (immer begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethoden“ dienen (FLICK 2017, S. 520). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Methodentriangulation genutzt, um mittels der unterschiedlichen Blickwinkel der verschiedenen Methoden ein möglichst vollständiges Bild der Schulen, ihrer Schüler:innen und ihrer Quartiere sowie der Aneignungsprozesse der Kinder und der möglichen kindlichen Beheimatungstypen zu entwickeln. Eine Liste mit den im Rahmen der Unterrichtsbesuche bzw. während des *Home-Schoolings* erhobenen Daten findet sich im Anhang auf Seite xxxi.

Insbesondere die Bildung von Beheimatungstypen (siehe auch Abschnitt 8) war in der vorliegenden Untersuchung nur mittels Methodentriangulation möglich, da jede einzelne eingesetzte Methode nur einen Teil des Untersuchungsgegenstands abbilden kann. Bei der Typenbildung wurde dem von KELLE und KLUGE (2010) herausgegeben Lehrbuch gefolgt, das recht konkret das methodische Vorgehen bei Fallkontrastierung, Fallvergleich und Typenbildung beschreibt. Vereinfacht ausgedrückt dient die Bildung von Typen der Systematisierung des Materials. KELLE und KLUGE (2010, S. 10f.) schreiben:

„Die Einteilung eines Gegenstandsbereichs in wenige Gruppen oder Typen erhöht dessen Übersichtlichkeit, wobei sowohl die Breite und Vielfalt des Bereichs dargestellt als auch charakteristische Züge,

eben das »Typische« von Teilbereichen hervorgehoben wird. Durch die Bildung von Typen und Typologien kann deshalb eine komplexe soziale Realität auf eine beschränkte Anzahl von Gruppen bzw. Begriffen reduziert werden, um sie greifbar, und damit begreifbar zu machen“.

Ein „Typ“ ist dabei nach KUCKARTZ (2020, S. 798) zu verstehen als „die Essenz dessen [...], was übrig bleibt, wenn alles Individuelle, Persönliche und Idiografische abgezogen wird“.

KELLE und KLUGE (2010, S. 91f., in Anlehnung an KLUGE 1999) betrachten die Typenbildung als einen vierstufigen Prozess: Am Anfang steht die Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen; auf dieser ersten Stufe werden Kategorien im Material identifiziert, anhand derer Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Fälle festgestellt und Typen charakterisiert werden können (ibid., S. 91). Die zweite Stufe bildet die Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten; hierbei werden die Fälle auf Basis der festgelegten Kategorien gruppiert und im Sinne einer Fallkontrastierung sowohl auf eine möglichst hohe Homogenität innerhalb der Fallgruppen als auch eine möglichst hohe Heterogenität gegenüber anderen Fallgruppen hin überprüft (KELLE & KLUGE 2010, S. 91, in Anlehnung an KLUGE 1999). Hierauf folgt die dritte Stufe, die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge, die den zuvor empirisch ermittelten Gruppen zugrunde liegen (ibid., S. 91f.). Auf der vierten und letzten Stufe werden schließlich die gebildeten Typen anhand ihrer jeweiligen Merkmalsausprägungen und den zugrundeliegenden Sinnzusammenhängen charakterisiert (KELLE & KLUGE 2010, S. 92, in Anlehnung an KLUGE 1999). Dabei ist wichtig zu beachten, dass dieses Schema zwar einem logischen Ablauf folgt, aber nicht starr ist, sodass einzelne Stufen mehrfach durchlaufen und wiederholt werden können (ibid.). Für die vorliegende Untersuchung wurden als Vergleichsdimensionen unterschiedliche Aspekte aus den Heimatbeschreibungen, den subjektiven Landkarten und den Fragebögen und, sofern vorhanden, aus den Transkripten der Stadtteilspaziergänge herangezogen. Anhand der identifizierten Merkmalskategorien wurde eine Fallkontrastierung vorgenommen, die so lange verglichen und überprüft wurde, bis eine stimmige Zuordnung der Fälle zu Typen vorlag.

Die Methodenliteratur unterscheidet eine ganze Reihe verschiedener Typen, die gebildet werden können. KUCKARTZ (2020, S. 801ff.) nimmt eine Unterteilung in künstliche und natürliche Typologien vor. Künstliche Typologien können ohne unmittelbaren Bezug auf ihre empirische Evidenz bereits vor der Sichtung des Materials gebildet werden, was unter Umständen dazu führt, dass sie im Material gar nicht vorkommen; natürliche Typologien werden hingegen aus dem empirischen Material gebildet (ibid.). Künstliche Typologien können sowohl als merkmalshomogene Typen entwickelt werden, etwa unter Zuhilfenahme einer Vierfeldertafel, oder sie werden ausgehend davon durch Reduktion gebildet; diese Vorgehensweise ist insbesondere dann passend, wenn sich die Typen anhand von zwei Merkmalen mit möglichst wenigen Ausprägungen abbilden lassen (KUCKARTZ 2020, S. 803). Natürliche Typologien werden hingegen durch das Gruppieren von Einzelfällen auf Basis des empirischen Materials gebildet und sind eigentlich immer merkmalsheterogen, „das heißt, die zu einem Typ gehörenden Individuen sind bezüglich der Merkmale des Merkmalsraums nicht alle identisch“, und diese Form der Typenbildung erlaubt einen mehrdimensionalen Merkmalsraum (ibid.). Aufgrund der Komplexität von Beheimatungsprozessen erscheint für die vorliegende Untersuchung nur die letztgenannte Möglichkeit, die Bildung einer merkmalsheterogenen Typologie, durchführbar. KUCKARTZ (2020, S. 799) nimmt zudem eine Unterteilung in „Realtyp“ und „Idealtyp“ vor, wobei Realtypen unmittelbar im empirischen Material vorhandene Typen sind, während es sich bei Idealtypen um eine Konstruktion der Forschenden handelt. Bei der vorliegenden Untersuchung werden auf Basis des empirischen Materials Idealtypen konstruiert, die einen im Hinblick auf alle Merkmale des Merkmalsraums „perfekten“, allerdings durch die Forscherin konstruierten Typen beschreiben. Diese Idealtypen werden anhand der im Material vorgefundenen, merkmalsheterogeneren Realtypen illustriert, wobei die dem Idealtyp entsprechenden Aspekte besonders hervorgehoben werden.

5.6 Methodenkritik und -reflexion

Jede Forschungsmethode, sei sie qualitativ oder quantitativ, hat einzelne Schwachpunkte, die die gewonnenen Ergebnisse beeinflussen. Besondere Implikationen ergeben sich durch die Forschung mit Kindern: erstens, weil für die Arbeit mit dieser Gruppe ein geringerer Erfahrungsschatz bezüglich der Methodik besteht, zweitens aufgrund der generationalen Differenz. Die Herausforderungen der verschiedenen Methoden und der Umgang damit werden im Folgenden diskutiert. Zunächst wird dabei auf den Pretest eingegangen, anschließend werden Schwierigkeiten diskutiert, die sich generell und im Hinblick auf alle angewandten Methoden ergeben und schließlich wird im Detail auf die einzelnen Methoden eingegangen.

Vor Beginn der eigentlichen Erhebungen wurde ein Pretest durchgeführt. Dieser sollte nicht nur der Optimierung der Methodik und der Anpassung an die eigene Forschung dienen (vgl. WEICHBOLD 2014, S. 299), sondern überdies dem Umstand Rechnung tragen, dass durch die Corona-Pandemie die geplanten Erhebungen deutlich verzögert wurden. So war ein Besuch der Grundschulen über mehrere Monate hinweg nicht möglich, und die Pandemie-bedingten Einschränkungen hätten überdies die Ergebnisse verzerrt. Daher wurden in einer vorangestellten Erhebung die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Freizeit von Grundschulkindern abgefragt, obwohl dies kein eigentliches Thema der Untersuchung darstellt. Für diese Erhebung wurde die Methodik der subjektiven Landkarten (wie in Abschnitt 5.3 beschrieben) sowie ein angepasster Fragebogen genutzt, beides mit einem Anschreiben versehen und so gestaltet, dass es möglichst von den Kindern im Distanzunterricht alleine zu bearbeiten war. Obwohl alle 50 Bonner Grundschulen per E-Mail kontaktiert und um Unterstützung gebeten wurden, beteiligten sich nur drei Schulen bzw. vier Klassen und insgesamt 23 Schüler:innen an dem Pretest, sodass dieser eher zur Verbesserung der Methodik als für eine inhaltliche Auswertung genutzt werden konnte. Zentrale Erkenntnis im Hinblick auf die Methode der subjektiven Landkarten war, dass diese besser im Entstehungskontext interpretierbar und daher eine nachgelagerte Gruppendiskussion unabdingbar ist. Zudem wurden bei der Hauptuntersuchung statt Blättern im A4-Format Blätter im A3-Format zu Verfügung gestellt, um den Kindern mehr Platz für ihre Zeichnungen zu geben. Bei der Fragebogenkonzeption konnte der Pretest dabei helfen, einzelne Fragen und Antwortmöglichkeiten zu optimieren (vgl. WEICHBOLD 2014, S. 299). Obwohl der entscheidende Mehrwert dieser vorgelagerten Untersuchung aufgrund der geringen Beteiligung eher in der Verbesserung der Methodik liegt, werden nichtsdestotrotz auch zentrale Ergebnisse dieser Erhebung in Abschnitt 7.8 kurz beleuchtet.

Ein erhebliches Problem bei der Forschung mit Kindern ist die „Generationendifferenz“ zwischen Forschenden und Beforschten (GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 40). Dies führt dazu, wie MEY (2013b, S. 32, Hervorhebung im Original) feststellt, dass es sich bei den Forschungsergebnissen „immer um von Forschende[n] *rekonstruierte* kindliche Wahrnehmung von Lebenswelten“ handeln muss. Auch wenn HOLLOWAY und VALENTINE (2000a, S. 4) daran erinnern, dass jede:r erwachsene Forschende selbst einmal jung gewesen sei und Kindheit sich darin üblicherweise von anderen sozialen Kategorien wie Geschlecht oder Behinderung unterscheide, ergeben sich erhebliche Implikationen durch die Forschung von Erwachsenen mit Kindern. So fragt etwa KRAFTL (2017, S. 30), inwiefern Kindheit für Erwachsene rückblickend nur noch eine Illusion darstelle, die die Beurteilung der beforschten Kindheiten verschleierte, sodass es schlussendlich sogar schwieriger sein könnte, eine soziale Kategorie zu untersuchen, die man (vermeintlich) aus eigener Erfahrung kenne. Gerade in älteren Methodenbüchern zur Kindheitsforschung wird häufig der Wahrheitsgehalt kindlicher Erzählungen hinterfragt (exemplarisch GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 40). Auch wenn Kinder heute als soziale Akteure ernst genommen werden, gilt es trotzdem zu beachten, dass sie möglicherweise stärker als Erwachsene zu phantasievollen Antworten neigen. Äußerungen von Kindern, ob mündlich oder schriftlich, sind darüber hinaus abhängig vom Stand der kognitiven Entwicklung sowie

der Sprach- und Schreibfähigkeit (HEINZEL 2012a, S. 27). Dieser Stand kann jedoch auch innerhalb einer Schulklasse unterschiedlich sein.

Für qualitative Methoden gilt, dass sie nicht den Anspruch erheben, allgemeingültige Ergebnisse zu erzielen. Obgleich versucht wurde, das Sample im Forschungsprozess möglichst breit und tief anzulegen, wurde letztendlich durch die Pandemie-Bedingungen und die dadurch geringere Bereitschaft, überhaupt an dem Forschungsprojekt mitzuwirken, die Auswahl durch die beteiligten Schulen selbst vorgenommen. Für die Forschungsergebnisse gilt, dass die Beweggründe, die hinter bestimmten Handlungen stehen, nicht nur für die von außerhalb Forschenden schwierig rekonstruierbar sind, sondern ggf. sogar für die Handelnden selbst unterbewusst ablaufen und deshalb kaum zu erschließen sind (MATTISSEK et al. 2013, S. 138). WEIHRAUCH (2013, S. 157) meint zudem, auf Jugendliche bezogen, dass das Interesse an Partizipation davon abhängig sei, welche Vorerfahrungen in Schule, Familie und Freizeit gemacht wurden. Gerade benachteiligte Jugendliche hätten oft wenige und wenn überhaupt eher negative Erfahrungen gemacht und Partizipation aus einem „defizitären[n] Blickwinkel“ betrachtet (WEIHRAUCH 2013, S. 157). Dies kann bei partizipativ angelegten Forschungsprojekten dazu führen, dass sich gerade Jugendliche aus benachteiligten Quartieren aufgrund mangelnden Selbstvertrauens weniger aktiv einbringen (ibid.). Diese Erfahrungen aus einem Projekt mit Jugendlichen lassen sich vermutlich auch auf die Forschung mit Kindern übertragen.

Darüber hinaus bestehen unterschiedliche Herausforderungen bei den einzelnen Erhebungsmethoden. Bei der Methodik der Dokumentenanalyse ergibt sich in Bezug auf die Datenerhebung zunächst das Problem, inwiefern die befragten Kinder den Arbeitsauftrag verstanden haben und im zweiten Schritt, inwiefern sie motiviert und in der Lage waren, basierend auf ihrem Verständnis, eine Antwort aufzuschreiben. Dem wurde versucht entgegenzuwirken, indem die Frage so präzise wie möglich formuliert wurde, bei gleichzeitig größtmöglicher Offenheit, um die Antworten nicht vorab in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen. Zudem wurde vorher in den Klassen gemeinsam überlegt, was mögliche Antworten sein könnten, und es war den Kindern im Befragungssetting möglich, Rückfragen zu stellen. Hier wiederum besteht die Schwierigkeit, dass trotz des Hinweises, dass es sich nicht um einen Test handele, keine falschen Antworten gebe und nur die eigene Meinung jedes Kindes wichtig sei, ggf. Antworten aus dem vorangegangenen Brainstorming übernommen wurden. Zentrale Probleme bezüglich der Auswertung sieht FLICK (2017, S. 331) bei der Dokumentenanalyse darin, „wie das Verhältnis von explizitem Inhalt, impliziter Bedeutung und dem Kontext der Funktionen und Verwendungsweisen der Dokumente bestimmt und bei deren Interpretation berücksichtigt werden kann“. Es wurde versucht, dieser Schwierigkeit mit der im vorigen Abschnitt 5.5 beschriebenen Triangulation zu begegnen, indem die Schreibaufträge im Kontext mit der subjektiven Landkarte und dem Fragebogen jedes einzelnen Kindes betrachtet wurden.

Subjektive Landkarten erheben, wie der Name der Methode schon nahelegt, in keinerlei Weise den Anspruch, objektiv zu sein. Es geht demnach nicht darum, inwiefern die Zeichnungen der Kinder einem Stadtplanausschnitt, Luftbild oder Foto ähneln, sondern darum, inwiefern sie die Lebenswirklichkeit der Maler- und Zeichner:innen widerspiegeln. LEHMAN-FRISCH et al. (2012, S. 21) betonen, dass Kinderzeichnungen von Stadtquartieren nur in einem begrenzten Umfang Rückschlüsse auf das Wissen um oder die Verbundenheit mit diesen zulassen. Ihre Untersuchung hat gezeigt, dass einerseits Kinder, die sehr grobe Zeichnungen produziert hatten, im persönlichen Gespräch ihre Nachbarschaften umso präziser beschreiben konnten, während andererseits Kinder, die überaus anspruchsvolle Bilder gezeichnet hatten, kaum in der Lage waren, ihre Quartiere mündlich zu beschreiben (ibid.). Räumliche Darstellungen erfordern von Kindern eine Reihe von Kompetenzen: Zunächst sind Gedächtnisleistung und Vorstellungsvermögen gefragt,

um in Erinnerung zu rufen, welche Räume relevant erscheinen und Eingang in die Darstellung finden sollen, dann muss ein entsprechender Maßstab gewählt werden, um alle Informationen auf dem verfügbaren Platz unterzubringen, und zuletzt erfordert das Zeichnen selbst gewisse Fähigkeiten (LEHMAN-FRISCH et al. 2012, S. 21). Dabei können diese drei Faktoren von Kind zu Kind sehr unterschiedlich ausgeprägt sein und dazu führen, dass die subjektiven Landkarten ganz anders aussehen, als sich die Zeichnenden dies gewünscht hätten. Ein weiterer Einflussfaktor auf das Ergebnis ist die zur Verfügung stehende Zeit: Wenn Kinder anfangs lange über die Aufgabe nachgedacht haben oder besonders detailreiche Zeichnungen anfertigen wollten, kann es sein, dass sie nicht alle Aspekte, die sie gerne dargestellt hätten, zeichnen können. Darüber hinaus können auch noch Müdigkeit, Ablenkung oder schlicht mangelnde Motivation dazu geführt haben, dass die subjektive Landkarte das Stadtquartier eines Kindes nicht adäquat abbildet (LEHMAN-FRISCH et al. 2012, S. 21). Ältere Arbeiten gehen davon aus, dass das Zeichnen von Karten oder Plänen einer höheren geistigen Abstraktionsstufe entspricht und damit anspruchsvoller ist als das Zeichnen von Bildern (vgl. MATTHEWS 1984). LEHMAN-FRISCH et al. (2012, S. 28f.) halten dem jedoch entgegen, dass die zeichnerische Perspektive eines Bildes angemessener sein kann als die abstrakte Kartenzeichnung, wenn es darum geht, das Verhältnis zur Nachbarschaft darzustellen. Um den methodischen Schwierigkeiten zu begegnen, wurde einerseits versucht, während des Mal- und Zeichenprozesses mit einzelnen Kindern ins Gespräch zu kommen, die die Karten erklärten. Andererseits wurde die Auswertung der subjektiven Landkarten wiederum in Beziehung zu den anderen Erhebungsmethoden gesetzt.

Auch die Methode der Gruppendiskussion bringt diverse Herausforderungen mit sich. Ein wesentlicher Kritikpunkt an Gruppenverfahren gegenüber Einzelverfahren ist, dass die Ergebnisse dadurch verzerrt werden können, dass sich nicht alle Gruppenmitglieder gleichermaßen an der Diskussion beteiligen können oder wollen (MISOCH 2019, S. 158). Darüber hinaus kann es vorkommen, dass bestimmte Meinungen nicht geäußert werden, sondern sich Aussagen an der sozialen Erwünschtheit orientieren (VOGL 2014, S. 582). MATTISSEK et al. (2013, S. 187) weisen darauf hin, dass Gruppeninterviews „aufgrund der entstehenden Dynamik“ immer unterschiedlich ablaufen würden. Daraus folgt, dass ein möglichst ähnlicher Verlauf verschiedener Interviews kaum planbar und die Auswertung aufgrund der mangelnden Vergleichbarkeit besonders problematisch sei (FLICK 2017, S. 257, 259). Durch den immer gleichen Diskussionsanreiz, das Vorstellen und Diskutieren der subjektiven Landkarten und die Arbeit mit den Luftbildern wurde versucht, die Gruppendiskussionen ähnlich zu strukturieren, ohne die Eigendynamik der einzelnen Gruppen zu stören.

Weiterhin ergeben sich im Hinblick auf qualitative Leitfadeninterviews mit Expert:innen einige Herausforderungen. FLICK (2017, S. 218) nennt mehrere Schwierigkeiten, die sich in diesem Zusammenhang ergeben können: Zunächst müssen die richtigen Expert:innen für die Fragestellung identifiziert und für ein Interview gewonnen werden. Darüber hinaus stehen insbesondere Expert:innen häufig unter Zeitdruck, sodass die Interviews meist kürzer sind als andere qualitative Interviewformen (ibid.). Die notwendige Expertise der Interviewenden und die Vertraulichkeit der Informationen können weitere Herausforderungen darstellen (FLICK 2017, S. 218). In Bezug auf die eigene Untersuchung besteht vermutlich eine erhebliche Verzerrung einerseits durch die Selbstauswahl der Schulen, da sich sicherlich besonders engagierte Schulleiterinnen und Lehrerinnen an dem Projekt beteiligt haben und zum anderen durch die Selbstauswahl der Familien, die über die Schuluntersuchung hinaus noch an Stadtteilspaziergängen teilgenommen haben. An einer der vier Schulen, der C-Schule, war es jedoch nicht möglich, nach Abschluss der Unterrichtsbesuche noch Interviews mit Schulleiterin, Klassenlehrerinnen oder OGS-Betreuer:innen zu führen oder Fragen schriftlich per E-Mail beantwortet zu bekommen. Hier besteht folglich die Gefahr, dass relevante Informationen über die Schule und ihre Aktivitäten im Quartier fehlen. Um die fehlenden Informationen

zumindest teilweise auszugleichen, wurden im C-Quartier besonders viele Stadtteilspaziergänge mit Familien durchgeführt und Informationen der Eltern über die C-Schule miteinbezogen, und es wurde auf Informationen der Schulhomepage zurückgegriffen. Trotzdem muss angenommen werden, dass das Bild der C-Schule im Vergleich zu den anderen Schulen etwas unvollständig geblieben ist. In Bezug auf die Stadtteilspaziergänge liegt die Vermutung nahe, dass es sich hierbei größtenteils um Akademiker:innenfamilien gehandelt hat, bei denen mindestens ein Elternteil selbst promoviert hat oder zumindest eine gewisse Affinität entweder zu der untersuchten Fragestellung oder zu universitärer Forschung im Allgemeinen besteht. Trotz besonderer Bemühungen um Spaziergänge und starke Unterstützung durch die Klassenlehrerin in dem sozial schwächsten Untersuchungsgebiet, dem B-Quartier, konnten dort keine Familien gefunden werden, die dazu bereit waren. Der dadurch potenziell entstandenen Verzerrung wurde versucht entgegenzuwirken, indem in diesem Quartier mehr klassische Expert:inneninterviews mit der Klassenlehrerin, der stellvertretenden Schulleiterin und mehreren OGS-Betreuerinnen geführt wurden und eins dieser Interviews als *Walking Interview* im B-Quartier durchgeführt wurde.

Ein verbreiteter Kritikpunkt an quantitativen Methoden ist, dass sie der gesellschaftlichen Komplexität nicht gerecht würden und sie subjektive Wahrnehmungen nicht adäquat berücksichtigen würden (MEIER KRUKER & RAUH 2016, S. 21). MEY (2013a, S. 58) kritisiert im Hinblick auf quantitative Methoden, die mit überprüfbaren Hypothesen arbeiten und daher Vorwissen über den Forschungsgegenstand erfordern: „[...] es bleibt zu reflektieren, in welcher Weise hier von Erwachsenen vorgegebene[n] Kategorisierungen (und Weltansichten) durch Kinder bestätigt werden sollen (und damit Kinder auf von Erwachsenen vorgelegte[n] Dimensionen festgelegt werden)“. Kritisch zu hinterfragen ist auch die Nutzung administrativer Raumeinheiten, die häufig notwendig sind, um statistische Analysen durchführen zu können oder Räume zu beschreiben. Hierbei manifestieren sich eigentlich fließende Übergänge zu harten Grenzen, und bestimmten (konstruierten) Gebieten werden bestimmte Eigenschaften zugeschrieben (MATTISSEK et al. 2013, S. 99). Dies ist besonders bei der vorliegenden Untersuchung kritisch zu betrachten, da in der Forschung mit den Kindern bewusst der „weiche“ Begriff des Quartiers genutzt wird, sodass bei der Beschreibung der Räume deren Grenzen notwendigerweise vage bleiben. Gleichzeitig wird aber auf offizielle soziostrukturelle Daten zurückgegriffen, die sich notwendigerweise an eindeutigen Grenzen orientieren. Für die Beschreibung der Schulquartiere ist überdies zu beachten, dass die Kinder, die eine Schule besuchen, nicht zwangsläufig auch in der näheren Umgebung wohnen. Sozialindizes der Schulumgebung sind daher auch nur begrenzt in der Lage, die Sozialstruktur der Schule selbst abzubilden (GROOS 2016, S. 242).

Bei quantitativen Methoden wie Fragebogenerhebungen stellt zunächst die generelle Verlässlichkeit der Angaben ein Problem dar (GRUNERT & KRÜGER 2012, S. 38). Während es bei qualitativen Methoden einfacher ist, Nachfragen zu stellen, wenn eine Antwort unklar oder fragwürdig erscheint, besteht diese Möglichkeit bei quantitativen Methoden üblicherweise nicht. Eine besondere Schwierigkeit bei der Fragebogenerhebung liegt aber auch darin, dass sich die Kinder ihre Umgebung während der Beantwortung der Fragen vorstellen müssen (OLIVER et al. 2016, S. 78). Gerade im Grundschulalter kann dies eine Herausforderung für die Kinder darstellen. Problematisch ist bei Fragebogenerhebungen darüber hinaus die soziale Selektivität. So vermuten GRUNERT und KRÜGER (2012, S. 38), dass lernschwache Kinder aus sozial schwachen Familien besondere Schwierigkeiten beim Ausfüllen von Fragebögen haben. Durch die Anwesenheit der Lehrerinnen und der Forscherin während der Durchführung wurde versucht, auf alle Rückfragen und Schwierigkeiten einzugehen, um diesen Aspekt zumindest teilweise auszugleichen. Bei der Auswertung wurde wiederum die in Abschnitt 5.5 beschriebene Triangulation genutzt, um die Fragebogenergebnisse zu den Ergebnissen anderer Erhebungsmethoden in Beziehung zu setzen.

6 Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

„A regional study must be done by a geographer who calls the region home. It is impossible to understand a neighborhood without being a neighbor“ schreibt WILLIAM BUNGE im Vorwort seiner Studie zu Fitzgerald (BUNGE 1971, o. S.). Obwohl sich die Aussage sicherlich relativieren lässt, erscheint es sinnvoll, gerade bei der Erforschung von Aneignungs- und Beheimatungsprozessen einen Untersuchungsraum zu wählen, der einem selbst zumindest nicht vollkommen unbekannt ist. Vor diesem Hintergrund wurde die vorliegende Untersuchung in der Heimatstadt der Forscherin durchgeführt. In diesem Kapitel wird der ersten der drei empirischen Fragestellungen nachgegangen und eine Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere vorgenommen. Diese wird einerseits gestützt auf statistische Daten öffentlicher Behörden, und andererseits wird auf das eigene empirische Material zurückgegriffen, insbesondere die Expert:inneninterviews und die Ergebnisse der in den Schulklassen ausgefüllten Fragebögen.

Da die vorliegende Untersuchung in unterschiedlichen Quartieren der Bundesstadt Bonn durchgeführt wurde, wird in Abschnitt 6.1 zunächst die Gesamtstadt als übergeordnetes Untersuchungsgebiet vorgestellt. Der Fokus liegt dabei entsprechend der empirischen Fragestellungen auf der Sozialstruktur sowie der Ressourcenausstattung in Bezug auf Grundschulen und öffentliche Spielmöglichkeiten für Kinder im Grundschulalter. Im Anschluss daran wird in den Abschnitten 6.2 bis 6.5 der ersten empirischen Fragestellung nachgegangen, indem die Quartiere charakterisiert werden, in denen die Schulen liegen bzw. in denen sich die Kinder während der Stadtteilspaziergänge bewegt haben. Um die Anonymität der Kinder und ihrer Familien, aber auch der beteiligten Schulen zu gewährleisten, werden die Beschreibungen relativ allgemein gehalten, und die den Beteiligten zugesicherte Anonymität wird über die Genauigkeit der Beschreibung der Quartiere gestellt. Die Untersuchungsquartiere und -schulen werden daher nicht namentlich benannt, sondern es wird zwischen A-, B-, C- und D-Schule bzw. -Quartier unterschieden. In Abschnitt 6.6 wird schließlich ein Zwischenfazit gezogen, das vergleichend auf die vier charakterisierten Schulen und ihre Quartiere schaut und den Stellenwert der Schulen in ihren Quartieren bewertet.

Im Folgenden wird bewusst der Begriff des Quartiers genutzt, um die konkreten Untersuchungsräume zu beschreiben. Zum einen unterscheiden sich die Einzugsgebiete der Schulen von anderen administrativen Raumeinheiten wie Stadtteilen, statistischen Bezirken oder Postleitzahlbezirken. Zum anderen wohnen die Kinder nicht unbedingt im unmittelbaren Einzugsbereich ihrer Schule, da, wie bereits erläutert, in NRW keine verbindlichen Schulbezirke festgeschrieben sind. Aufgrund dieser Einschränkungen bleibt die Charakterisierung der Quartiere notwendigerweise etwas vage.

6.1 Sozialstruktur und Ressourcenausstattung der Stadt Bonn

Die Stadt Bonn liegt im Süden Nordrhein-Westfalens und hatte zum Stichtag 31.12.2021 335.975 Einwohner:innen (STADT BONN 2022, S. 4). Das Durchschnittsalter der Bonner Bevölkerung lag zum Stichtag bei 42,2 Jahren, der Jugendquotient bei 29,9 % (ibid., S. 5), womit der Durchschnittswert der Bonner:innen etwas unter dem deutschlandweiten Alter von 44,6 Jahren liegt und der Jugendquotient etwa dem Durchschnitt von 30,9 % im Jahr 2020 entspricht (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2022a, o.S.; STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2022b, o.S.). Zum 31.12.2021 besaßen 82,1 % der Bonner Bevölkerung die deutsche Staatsangehörigkeit, was sich aus 69,4 % Deutschen ohne Zuwanderungshintergrund und 12,7 % Deutschen mit Zuwanderungshintergrund zusammensetzte; 17,9 % der Bonner Bevölkerung verfügten nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit (STADT BONN 2022, S. 8). Stadtweit hatten im Schuljahr 2017/ 18 51,5 % der Kinder an städtischen Grundschulen einen Zuwanderungshintergrund (STADT BONN 2019, S. 189). Die durchschnittliche Haushaltsgröße betrug zum Stichtag 1,9 Personen je

Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

Haushalt, wobei 38,6 % der Haushalte Mehrpersonenhaushalte waren und davon wiederum in 47,6 % der Haushalte minderjährige Kinder lebten (STADT BONN 2022, S. 11f.). Im Schuljahr 2018/19 besuchten in Bonn gut 12.000 Kinder Bonner Grundschulen; dabei wurden 98 % an städtischen und 2 % an privaten Schulen unterrichtet (STADT BONN 2019, S. 19). Bis zum Schuljahr 2023/24 wird ein Anstieg der Schüler:innenzahlen auf gut 13.000 Kinder prognostiziert (ibid., S. 21).

Vor dem Hintergrund des eigenen Fokus auf Bonner Schulquartiere wäre es an dieser Stelle naheliegend, neben der Stadt Bonn selbst Schulbezirke der Stadt zu betrachten. Schulbezirke sind nach FREYTAG und JAHNKE (2015, S. 83) „administrativ festgelegte räumliche Einheiten, welche die Zuordnung jedes einzelnen Wohnorts zu einem bestimmten Schulstandort festschreiben“. Durch die Ausweisung von Schulbezirken kann Schulpolitik Auswirkungen auf die sozialräumliche Gliederung haben, „indem sie raumbezogenes Handeln beeinflusst und in bestehende sozialräumliche Gefüge eingreift“ (FREYTAG & JAHNKE 2015, S. 83). Im Land Nordrhein-Westfalen, in dem die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, gibt es allerdings seit dem Jahr 2008 keine verbindlichen Schulbezirke mehr (GROOS 2016, S. 242). Vielmehr steht es den Trägern öffentlicher Schulen frei, durch ihre Satzung ein räumlich abgegrenztes Gebiet als Schuleinzugsbereich zu bilden (§ 84 Abs. 1 SchulG NRW). Das MSB NRW (o.J.b, o.S.) veröffentlicht mittlerweile zu den einzelnen Schulen NRWs den sogenannten „schulscharfen Sozialindex“, der eine Maßzahl für die besonderen sozialen Herausforderungen ist und dazu dienen soll, Ressourcen zielgerichteter einzusetzen und „Ungleiches ungleich zu behandeln“. Der schulscharfe Sozialindex wird anhand von vier Indikatoren berechnet (MSB NRW o.J.b, o.S.): Zunächst fließt die Kinder- und Jugendarmut, basierend auf der Dichte der SGB II-Quote der Minderjährigen im geschätzten Einzugsgebiet der Grundschulen in die Berechnung ein. Zum Zweiten wird der Anteil der Schüler:innen mit vorwiegend nicht-deutscher Familiensprache zugrunde gelegt (ibid.). Drittens fließt der Anteil der Schüler:innen mit eigenem Zuzug aus dem Ausland in die Berechnung ein (MSB NRW o.J.b, o.S.). Viertens wird schließlich noch der Anteil der Schüler:innen mit den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache berücksichtigt (ibid.). Auf Basis dieser vier Indikatoren und ihrer jeweiligen Ausprägung wird über ein statistisches Verfahren die Sozialindexstufe für jede Schule berechnet, die auf einer Skala zwischen 1 und 9 liegen kann (MSB NRW o.J.b, o.S.) Dabei entspricht Stufe 1 einer sehr geringen sozialen Belastung und Stufe 9 einer sehr hohen sozialen Belastung (ibid.).

Für die 50 Bonner Grundschulen stellt sich die Verteilung für das Schuljahr 2020/ 21 wie folgt dar (MSB NRW o.J.c, S. 33): Drei Schulen wurden der Stufe 1 zugeordnet und haben demnach eine sehr geringe Belastung, 13 Schulen wurden der Stufe 2 zugeordnet, 14 Schulen fallen in Stufe 3, fünf Schulen fallen in Stufe 4, acht Schulen wurden der Stufe 5 zugeordnet, vier Schulen der Stufe 6 und schließlich zwei Schulen der Stufe 7, was in Bonn die höchste vergebene Belastungsstufe darstellt, da die Stufen 8 und 9 nicht vergeben wurden; eine Grundschule blieb ohne Wertung. Tabelle 5 zeigt diese Verteilung.

Tabelle 5: Verteilung der Sozialindex-Stufen der Bonner Grundschulen im Schuljahr 2020/ 21. Quelle: nach MSB NRW o.j.c, S. 33

Stufe des Sozialindex	1	2	3	4	5	6	7	8	9	keine
Anzahl der Grundschulen	3	13	14	5	8	4	2	0	0	1

Dabei ist wiederum zu bedenken, dass es keine verbindlichen Schulbezirke gibt und die Zusammensetzung des geschätzten Einzugsgebietes nicht exakt der tatsächlichen Schüler:innenschaft entsprechen muss. Die Zuteilung der Kinder zu Grundschulen erfolgt in der Stadt Bonn auf die Weise, dass die Eltern eines demnächst einzuschulenden Kindes in einem Brief der Stadtverwaltung die räumlich am nächsten gelegene

Grundschule mitgeteilt bekommen (Christians Mutter, Pos. 338²). Im Idealfall werden die Kinder dort angemeldet und angenommen. Zu Ausnahmen und Abweichungen kann es im Fall von Bekenntnisschulen kommen, weil diese Schulen Schüler:innen aufgrund ihrer Konfession vorziehen und andere zurückstellen dürfen; umgekehrt können Eltern ihre Kinder aber auch an wohnortfernen Schulen anmelden, wo die Kinder abhängig von den verfügbaren Kapazitäten aufgenommen oder abgewiesen werden (STADT BONN o.J.c, o.S.). Insgesamt lag die gesamtstädtische Quote der an wohnortfernen Grundschulen angemeldeten Kinder zwischen den Schuljahren 2011/ 12 und 2018/ 19 bei jährlich knapp 20 % (STADT BONN 2019, S. 10). Die Quote variiert allerdings stark von Schule zu Schule und lag im Einzelfall zwischen 1 und 49 % wohnortfern lebender Kinder (ibid., S. 10).

In Bonn sind mittlerweile alle 50 Grundschulen in offene Ganztagschulen umgewandelt worden, wobei aktuell für etwa 65 % der Kinder Plätze verfügbar sind (STADT BONN o.J.a, o.S.). Gemeinsam mit Übermittagsbetreuungen wurde im Schuljahr 2017/ 18 eine Versorgungsquote von 75 % erreicht (STADT BONN 2019, S. 26). Der Personalschlüssel für die Betreuung im offenen Ganztage ist von der Stadt relativ einheitlich für alle Schulen geregelt und entspricht einer Fachkraft mit einem Stundenumfang von etwa 25 Stunden und einer Ergänzungskraft mit einem Stundenumfang von etwa 20 Stunden pro 25 Kindern, an Schulen mit besonders prekärer sozialer Lage können die Stundenkontingente aufgestockt werden (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 12; OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 63). Wie viele Plätze an den jeweiligen Schulen zur Verfügung stehen, wird mit der Stadt individuell vereinbart und ist in erster Linie abhängig von den verfügbaren Raum- und Personalressourcen (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 12). Da ab dem Schuljahr 2026/2027 nach und nach ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern geplant ist (BMFSFJ 2021a, o.S.), wird das derzeitige Angebot in Bonn noch zu steigern sein. Im Rahmen der pädagogischen Arbeit im offenen Ganztage sollen die Kinder in den Bereichen Sprache und Kommunikation, Bewegung und Sport, Ernährung und Gesundheit, kulturelle Bildung sowie Natur und Umweltbildung gefördert werden (STADT BONN 2019, S. 26).

Die Ausstattung mit öffentlichen Freizeitmöglichkeiten für Kinder im Grundschulalter stellt sich wie folgt dar: Die Stadt Bonn verfügt über rund 320 öffentliche Spiel- und Bolzplätze (STADT BONN o.J.b, o.S.). Rund 30 dieser Spielplätze liegen auf privaten Grundstücken, rund 100 sind Schulhofspielplätze, die außerhalb der Schulzeit genutzt werden können (STADT BONN 2015, S. 11). Im Jahr 2015 betrug die Gesamtspielfläche gut 430.000 m², auf denen über 4.000 einzelne Spielgeräte zur Verfügung standen (ibid.). Der Bedarf an Spielflächen wird in Bonn in Abhängigkeit von der Art der Bebauung und der Sozialstruktur im Stadtbezirk berechnet und liegt bei 8,5 m² mit einer Abweichtoleranz von 2,5 m², bzw. zwischen 6 und 11 m² je Kind bzw. Jugendlichen zwischen 0 und 15 Jahren (STADT BONN 2015, S. 9). Dabei sollen Spielplätze für Kinder bis zum Alter von neun Jahren über eine Fläche von 300 bis 1.000 m² verfügen und möglichst wohnortnah in ca. 10 Minuten Laufdistanz erreichbar sein, während Spielplätze für ältere Kinder und Jugendliche über eine Fläche von mehr als 1.000 m² verfügen sollten, multifunktional sein müssen und etwas weiter entfernt liegen dürfen, wobei rund 15 Minuten Fußweg als akzeptabel für einen attraktiven Spielplatz angesehen werden (ibid., S. 9f.). Neben den Spielplätzen verfügte die Stadt Bonn im Jahr 2015 über sieben Spielhäuser in eigener Trägerschaft, drei betreute Spielplätze, die von der „Jugendfarm Bonn e.V.“ getragen werden, sowie drei Spielmobile, die an täglich wechselnden Orten im Einsatz sind, wobei zwei von der Stadt selbst betrieben werden und eins vom „Kleinen Muck e.V.“ (STADT BONN 2015, S. 12f.)

Beschrieben werden im Folgenden die vier Quartiere A, B, C und D mit ihren Grundschulen, an denen die vorliegende Untersuchung stattgefunden hat. Betrachtet werden für jede der Schulen das Schulkonzept

² analog zur Angabe von Seitenzahlen bei Literaturquellen erfolgt bei Auszügen aus qualitativen Interviews die Angabe von Positionen, die der Absatznummerierung in den jeweiligen Interviewtranskripten entsprechen

bzw. die pädagogische Ausrichtung und, teilweise damit zusammenhängend, die Größe des Einzugsgebietes, aus dem Kinder an die Schule kommen. Anschließend wird beschrieben, inwiefern die Schule ihr umliegendes Quartier, aber auch das weitere Stadtgebiet Bonns für schulische und außerschulische Aktivitäten nutzt und welche Verknüpfungen und Kooperationen mit und in dem Quartier bestehen. Analog dazu wird der offene Ganzttag insgesamt und seine Nutzung von Quartier und Stadt betrachtet. Im Anschluss daran wird auf die Verkehrsmittelnutzung der Kinder für den Schulweg eingegangen. Weiterhin werden die Sozialstruktur und die Einbindung der Eltern sowie die Fluktuation an den jeweiligen Schulen bzw. in den Schulquartieren betrachtet. Abschließend werden für jedes Quartier Lieblingsorte, aber auch bei den Kindern unbeliebte Orte im Quartier, Spielmöglichkeiten und Lieblingsbeschäftigungen analysiert sowie die institutionellen Hobbies der Kinder betrachtet.

6.2 Schulquartier A

Betrachtet wird als Erstes die A-Schule, bei der es sich wie bei allen Bonner Grundschulen um eine offene Ganztagschule handelt. Die folgende Beschreibung des Schulquartiers A stützt sich auf 21 Fragebögen, die von einer Klasse ausgefüllt wurden und Expert:inneninterviews mit der Klassenlehrerin, der Schulleiterin sowie der OGS-Leiterin. Mit in die Beschreibung eingeflossen sind zudem eigene Eindrücke vom A-Quartier, die auf Schulbesuchen und Stadtteilspaziergängen beruhen. Das A-Quartier, in dem die A-Schule liegt, befindet sich in einem gut situierten Bonner Stadtteil. Es liegt von der Bonner Innenstadt aus betrachtet etwas randlich in einem der linksrheinischen Stadtbezirke, hat einen relativ hohen Anteil an Einfamilienhausbebauung und verfügt über bewaldete und naturnahe Flächen.

Die A-Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie ein konkretes pädagogisches Konzept verfolgt; darüber hinaus ist sie, wie mittlerweile viele Grundschulen, inklusiv und fördert gleichermaßen geistig behinderte wie hochbegabte Kinder (Schulleiterin A-Schule, Pos. 6, 48). Sowohl Schulleiterin als auch Klassenlehrerin betonen, dass die pädagogische Grundhaltung und die Schwerpunkte, die die Schule forciert, im Unterricht gelebt würden, was teilweise auch die Schulwahl der Eltern beeinflusse (Schulleiterin A-Schule, Pos. 38-40; Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 24). Die Schule ist zum Zeitpunkt der Untersuchung so stark ausgelastet und gefragt, dass teilweise selbst ortsnah wohnende Kinder abgewiesen werden müssen (Schulleiterin A-Schule, Pos. 8). Aufgrund ihrer pädagogischen Ausrichtung zieht die Schule neben Kindern aus dem eigenen und den unmittelbar angrenzenden Stadtteilen aber auch Kinder aus weiter entfernten Stadtteilen an und hat damit, wie die Schulleiterin betont, ein sehr großes Einzugsgebiet (ibid., Pos. 4). In der Nähe zur A-Schule befindet sich nur eine weitere Grundschule, mit der in unterschiedlichen Fragen kooperiert wird (Schulleiterin A-Schule, Pos. 32).

Die A-Schule nutzt sowohl ihren unmittelbaren Nahraum als auch das weitere Stadtgebiet Bonns einerseits für unterrichtsbezogene Ausflüge und andererseits für Freizeitaktivitäten. Genutzt werden im Rahmen des Sachunterrichts beispielsweise ein Bach im Stadtteil, aber auch Wald oder Wiesen (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 48; Schulleiterin A-Schule, Pos. 50, 56). Für kleinere Ausflüge oder Sportunterricht im Sommer werden umliegende Spielplätze aufgesucht (Schulleiterin A-Schule, Pos. 50). Da die Stadt Bonn im Rahmen des Sachunterrichts behandelt wird, werden auch Ausflüge in die Innenstadt veranstaltet. Darüber hinaus werden unterschiedliche Museen besucht, wie das Museum Koenig, das Rheinische Landesmuseum, das Kunstmuseum, die Bundeskunsthalle oder das Schulmuseum, aber auch die Münsterkirche, die Botanischen Gärten oder ein Bauernhof (Schulleiterin A-Schule, Pos. 58; Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 50). Zudem gibt es eine Reihe von Verknüpfungen der A-Schule mit ihrem Quartier, wie den Martinszug, der gemeinsam mit dem Ortsverein für das gesamte Quartier einschließlich der Kindergärten veranstaltet wird, den Adventsbasar oder das Sommerfest sowie die Teilnahme am Karnevalszug (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 30; Schulleiterin A-Schule, Pos. 50). Über diese Aktionen ist die A-Schule in ihrem

Quartier präsent. Darüber hinaus bestehen lokale Kooperationen im sportlichen und musikalischen Bereich, wobei die Sportvereine Trainingseinheiten im offenen Ganztage anbieten und beim Tag der offenen Tür präsent sind und die Musikschule die Räumlichkeiten der Schule mit nutzt (Schulleiterin A-Schule, Pos. 52-54). Weitere Kooperationen gibt es beispielsweise mit einem Seniorenheim oder der örtlichen Sparkasse (ibid., Pos. 50).

Der Ganztage an der A-Schule kann zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits auf eine rund 15 Jahre lange Tradition zurückblicken. Die OGS-Leiterin erklärt, dass der Bedarf im A-Quartier aufgrund des hohen Anteils berufstätiger Eltern immer schon hoch gewesen sei, im Zuge der Emanzipation und zunehmenden Frauenerwerbstätigkeit aber so sehr angestiegen sei, dass ab einem gewissen Punkt eine Professionalisierung der anfänglichen Elterninitiative unabdingbar gewesen sei (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 8-10). An der A-Schule nimmt ein recht hoher Anteil der Kinder an dem Ganztagsangebot teil. Dabei ist der Bedarf über die Klassenstufen relativ konstant, wobei der Anteil bei den jüngsten Kindern geringfügig höher ist als bei den ältesten (ibid., Pos. 20). Diesen Umstand erklärt die OGS-Leiterin damit, dass viele Eltern von Erstklässler:innen eine Ganztagsbetreuung aus der Kindertagesstätte (Kita) gewöhnt seien, während Viertklässler:innen durchaus auch schon alleine zuhause bleiben könnten bzw. keine so aktive Betreuung bräuchten, wenn Eltern im Homeoffice arbeiteten (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 20). Eigenes Spielzeug dürfen die Kinder in die OGS nur freitags mitbringen; üblicherweise steht ihnen ein großes Angebot vor Ort zu Verfügung (ibid., Pos. 50-52). Wie die Schule nutzt auch die OGS in hohem Maße das nahräumliche Umfeld. Die Leiterin betont: „Also wir versuchen [...], den ganzen Sozialraum, der in der Nähe und erreichbar ist, mit zu nutzen“ (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 40). Wie bei der Schule zählen neben dem Schulgelände Bach und Wald, aber auch Spiel- und Sportplatz dazu, und auch darüber hinaus versuchen die OGS-Betreuer:innen, eine gewisse „Verknüpfung zum Stadtteil“ zu erzeugen, indem sie etwa mit den Erstklässler:innen die Bücherei besuchen (ibid., Pos. 40, 52). Darüber hinaus bedauert die OGS-Leiterin, dass ihr Quartier über keine besonders komfortable Anbindung an den ÖPNV verfüge und daher bei Ausflügen zunächst danach geschaut werden müsse, welche Ziele gut erreichbar seien und nur zweitrangig nach dem eigentlichen Angebot gewählt werden könne. Die Nutzung von Busunternehmen sei zu teuer und die Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel angesichts der Verbindung „ein bisschen herausfordernder“ (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 58-60), wodurch mutmaßlich mehr Aktivitäten unmittelbar im Quartier verbleiben, als dies vielleicht bei einer attraktiveren ÖPNV-Verbindung der Fall wäre.

Nicht zuletzt aus dem großen Einzugsgebiet der A-Schule ergibt sich, dass nach Einschätzung der Schulleiterin zwar rund zwei Drittel der Kinder zu Fuß, mit dem Fahrrad oder Roller zur Schule kommen, rund ein Drittel aber mit dem Auto gebracht wird und ein geringer Prozentsatz mit dem Bus aus etwas entfernteren Stadtteilen zur Schule kommt (Schulleiterin A-Schule, Pos. 16). Die Klassenlehrerin vermutet, dass der relativ hohe Anteil an Kindern, die mit dem Auto zur Schule gebracht werden, auch damit zusammenhängt, dass zum einen viele Kinder in diesem Quartier in sehr behüteten Verhältnissen aufwachsen und aus Vorsicht der Eltern gebracht werden und zum anderen viele Kinder berufstätige Eltern haben, die ohnehin morgens mit dem Auto auf dem Weg zur Arbeit sind und es daher als praktisch empfinden, ihre Kinder an der Schule abzusetzen (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 12). Diese Einschätzungen von Schulleiterin und Klassenlehrerin bezüglich des Schulwegs spiegeln sich in den Fragebögen der Kinder wider, wobei Mehrfachnennungen die Auswertung erschweren. Demnach legen zehn Kinder den Schulweg zumindest teilweise zu Fuß zurück. Sechs Kinder werden teilweise mit dem Auto gefahren, und vier Kinder nutzen teilweise das Fahrrad für den Schulweg. Drei Kinder geben an, mindestens teilweise Roller oder Skateboards für den Schulweg zu nutzen, keines der Kinder aus dieser Klasse gibt an, Bus oder Bahn für den Schulweg zu nutzen. Damit wird der Schulweg im A-Quartier zwar überwiegend zu Fuß zurückgelegt, das Bringen

durch die Eltern spielt aber durchaus eine Rolle. Die meisten Kinder legen ihren Schulweg zumindest zum Teil gemeinsam mit anderen Kindern zurück, nämlich 13 der Befragten. Jeweils sieben Kinder gehen teilweise alleine zur Schule bzw. werden teilweise von Erwachsenen auf ihrem Schulweg begleitet. Da die Begleitquote durch Erwachsene höher ist als die Quote der mit dem Auto gebrachten Kinder, scheinen zumindest einige Eltern ihre Kinder zu Fuß oder mit dem Fahrrad zur Schule zu begleiten. Eine Schulweginitiative in Form eines Laufbusses wurde an der A-Schule in der Vergangenheit zwar mit viel Aufwand angestoßen, letztendlich aber von so wenigen Kindern wahrgenommen, dass das Konzept nicht weiterverfolgt wurde und die Begleitung von Kindern privat organisiert werden muss (Schulleiterin A-Schule, Pos. 20-24).

Die A-Schule wird bei der Berechnung des schulscharfen Sozialindex' einer der oberen Stufen zugeordnet (MSB NRW o.J.c, S. 33). Die Sozialstruktur ihres Quartiers beschreibt die Schulleiterin der A-Schule als ein Spannungsfeld zwischen sehr vielen Kindern einer sehr gehobenen Klientel, die sowohl sehr gut verdiene als auch sehr gebildet sei und bei der die Kinder in ausgesprochen behüteten Verhältnissen aufwachsen, der „Durchschnittsbevölkerung“, die durchaus ebenfalls in Teilen des Quartiers wohnt, aber auch einem geringen Prozentsatz von Kindern, die aus „wirklich ganz traurigen familiären Verhältnissen“ kommen (Schulleiterin A-Schule, Pos. 44-48). Obwohl sich aus dieser Heterogenität gelegentlich Konfliktpotenzial ergeben könne, sieht die Schulleiterin darin eine Bereicherung in der Hinsicht, dass die Kinder „nicht nur in einer kleinen rosa Blase leben“, sondern lernen, Unterschiedlichkeit zu tolerieren und zu akzeptieren, ihre gegenseitigen Kompetenzen anzuerkennen sowie zurückzustecken, wenn andere Kinder gerade mehr Unterstützung benötigen (ibid.). In der überwiegend sehr gehobenen Sozialstruktur sehen die Klassenlehrerin und die Schulleiterin eine Reihe von Vorteilen für die Kinder in ihrem Quartier. Die Klassenlehrerin betont, dass viele Kinder nicht nur sehr behütet aufwachsen, sondern die Familien auch sehr um sie bemüht seien, sodass die Kinder beispielsweise während der Corona-Pandemie und dem *Home-Schooling* ausgesprochen gut betreut gewesen seien (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 36).

Dieses Interesse der Eltern an ihren Kindern spiegelt sich auch darin wider, dass die A-Schule noch vergleichsweise wenige Probleme hat, Eltern für die Unterstützung etwa bei Verkehrserziehung und Lotsendienst, in der Schulbücherei oder im Förderverein zu gewinnen (Schulleiterin A-Schule, Pos. 72; Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 77). Die Schulleiterin betont, sie hätten „ganz tolle Eltern hier, die sich sehr gerne und sehr viel einbringen“ (Schulleiterin A-Schule, Pos. 72), was sich auch beim Stadtteilspaziergang mit einer Familie bestätigt, bei dem die Mutter erzählt, für den Adventsbasar gebastelt zu haben (Amelies Mutter, Pos. 383-384). Darüber hinaus betont die Schulleiterin, dass die Sozialstruktur mit vielen deutschen Sprachvorbildern während des Zuzugs Geflüchteter in den Jahren 2015 und 2016 dazu geführt habe, dass an ihrer Schule Kinder extrem schnell integriert wurden und schnell gutes Deutsch gesprochen hätten (Schulleiterin A-Schule, Pos. 78). Leicht kritisch sieht die Klassenlehrerin, dass zum einen manche Eltern „überbehütend“ seien und die Kinder teilweise mehr Freiheiten bekommen könnten oder ihnen mehr zugetraut werden könnte (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 36). Zum anderen stellt sie fest, dass sich bei den Lehrer:innen möglicherweise ein etwas verfälschtes Bild ergeben könne, was Kinder in welchem Alter bereits können müssten und die Ansprüche gewissermaßen mit den Kindern wüchsen (ibid.). Auch die Angaben der Kinder im Fragebogen lassen Rückschlüsse über das Quartier im Allgemeinen zu. Die befragten Schüler:innen der A-Schule haben größtenteils keinen Migrationshintergrund bzw. geben als Nationalität Deutsch an. Sie haben im Durchschnitt 1,5 Geschwisterkinder, sodass die durchschnittliche Kinderzahl der Haushalte zum Befragungszeitraum bei 2,5 Kindern lag. Nur vier der 21 befragten Kinder gaben an, kein eigenes Zimmer zu haben, 19 der befragten Kinder verfügen über einen eigenen Garten. Die etwas gerin-

gere Haushaltsgröße in diesem Quartier wie auch die Wohnsituation der meisten Kinder mit eigenen Zimmern und Zugang zu eigenen Gärten deuten ebenfalls darauf hin, dass im A-Quartier formal höher gebildete und besserverdienende Gruppen wohnen.

Die Fluktuation an der A-Schule ist ausgesprochen gering. Die Schulleiterin und die Klassenlehrerin berichten von einzelnen Fällen, in denen Kinder zu- oder wegziehen oder von Kindern, die eine Klasse wiederholen, wodurch sich schulintern Fluktuation ergibt. Eine gewisse Fluktuation komme zwar jedes Schuljahr vor, aber nur in manchen Klassen, nicht in allen (Schulleiterin A-Schule, Pos. 26-30; Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 16-18). Insgesamt bleibt die Schüler:innenzusammensetzung an der A-Schule über die Grundschulzeit folglich relativ konstant. Die Einschätzung von Schulleiterin und Klassenlehrerin deckt sich auch in diesem Fall mit den Ergebnissen der Fragebögen, nach denen die A-Schüler:innen größtenteils schon relativ lange in der Straße wohnen, in der sie aktuell leben. Nur ein Junge gibt an, erst seit zwei Jahren dort zu wohnen, wo er aktuell lebt, alle anderen wohnen seit mindestens vier Jahren in der Straße, in der sie aktuell leben. Acht Kinder leben schon immer in der Straße, in der sie momentan wohnen. Zudem geben alle Kinder an, bereits seit der ersten Klasse auf die A-Schule zu gehen. Hieraus lässt sich schließen, dass es an der A-Schule ein sehr konstantes soziales Umfeld gibt, was sicherlich die Identifikation mit Schule und Quartier fördert und zu der sozialen Komponente von Beheimatung beiträgt.

Von einigen Orten im Quartier ist der Klassenlehrerin und der OGS-Leiterin bekannt, dass die Kinder diese gerne mögen und nutzen. Dazu zählt insbesondere ein Fußballplatz, von dem Kinder in der Schule berichten (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 65). Die OGS-Leiterin erzählt, auch während der Nachmittagsbetreuung sei der Sportplatz ganz besonders gefragt, dort gingen die Kinder „wahnsinnig gerne“ hin (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 42). Daneben ist aber auch der Bach bei den Kindern sehr beliebt. Die OGS-Leiterin berichtet: „[...] da ist halt Wald und ein kleiner Bach und da können die Kinder total kreativ [...] walten“ (ibid.). Bei der Nennung ihrer Lieblingsorte im Fragebogen zählen die Kinder des A-Quartiers insgesamt 27 Orte auf. Dabei erreichen Gärten mit acht Nennungen den ersten Platz, gefolgt von Spielplätzen mit sechs Nennungen, und auf dem dritten Rang liegen bestimmte Wege oder Straßen, auf denen es sich gut spielen lässt sowie der gesamte Stadtteil mit jeweils drei Nennungen. Darüber hinaus erzählen Klassenlehrerin und OGS-Leiterin, dass einige Kinder mit Rollern und Fahrrädern in den Straßen und Gassen des Stadtteils unterwegs seien (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 65; OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 54), was darauf hindeutet, dass zumindest das Wohnumfeld dieser Kinder von den Eltern als ausreichend sicher eingeschätzt wird. Orte im A-Quartier, die die Kinder meiden oder deren Besuch Eltern verbieten würden, weil diese gefährlich oder konfliktbehaftet sind, sind weder der Klassenlehrerin noch der Schulleiterin oder der OGS-Leiterin bekannt (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 67; Schulleiterin A-Schule, Pos. 64; OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 56). In den Fragebögen geben sechs Kinder Orte an, an denen sie nicht so gerne spielen. Diese sind allerdings höchst individuell und lassen nicht auf generelle Probleme im Quartier schließen. Zwei Kinder finden einen Spielplatz bzw. die eigene Straße langweilig, ein anderes Kind benennt eine Straße, auf der zu viele Autos fahren, ein Kind fühlt sich alleine im Wald unwohl, und ein weiteres gibt an, nicht bei Fremden spielen zu wollen. Das sechste Kind spielt nicht gerne im Garten, begründet dies aber nicht weiter. Bezüglich der Spielmöglichkeiten insgesamt lässt sich sagen, dass 15 der 21 befragten Kinder im Fragebogen angeben, einen Spielplatz in der Nähe ihrer Wohnung zu haben. Ein Drittel der Kinder hat überdies eine Wiese in der Nähe, auf der gespielt werden kann. Gut die Hälfte der Kinder geben darüber hinaus an, weitere Spielmöglichkeiten in der Nähe zu haben, beispielsweise Outdoor-Spielgeräte im Garten ihrer Eltern oder den Wald. Die OGS-Leiterin berichtet aber auch, dass die Kinder mit ihren Familien durchaus mobil seien und gerade an den Wochenenden ihr Quartier verlassen würden, um die Stadt zu besuchen oder auch darüber hinaus unterwegs zu sein (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 54), was dafür spricht,

dass das A-Quartier für die Kinder eher ein Ort unter vielen ist, an denen sie sich aufhalten. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass das A-Quartier für die räumliche Komponente von Beheimatung möglicherweise für die Kinder, die dort aufwachsen nicht ganz so relevant ist.

Von den befragten Kindern geben zehn an, immer, wenn das Wetter gut ist, draußen zu spielen, und zehn weitere spielen ab und zu draußen. Ein Kind hat beide Optionen angekreuzt. Demnach spielen alle befragten Kinder der A-Schule mindestens ab und zu draußen. Zu ihren Lieblingsbeschäftigungen draußen zählen mit jeweils fünf Nennungen im Freitextfeld Trampolin springen, Springseil springen oder Hüpfen sowie Verstecken und/ oder Fangen spielen und mit Fahrzeugen fahren, sei es Roller, Fahrrad, Inliner oder Skateboard fahren. Da an dieser Stelle mehrere Nennungen möglich waren, gibt es neben den genannten Beschäftigungen noch eine Reihe weiterer Aktivitäten, denen die Kinder draußen nachgehen. Insgesamt lässt sich aus den Nennungen schließen, dass die Kinder im A-Quartier gut mit Spielmöglichkeiten ausgestattet sind, nicht nur mit Spielplätzen im öffentlichen Raum, sondern insbesondere auch durch die Bemühungen ihrer Eltern, die sie mit Outdoor-Spielgeräten, Spielzeugen und Fahrgeräten versorgen. Bei den Lieblingsbeschäftigungen insgesamt, unabhängig ob draußen oder drinnen, steht Freund:innen treffen für die Kinder der A-Schule an erster Stelle; 18 Kinder nennen dies als eine ihrer Lieblingsbeschäftigungen. Rang zwei belegt das Fahren mit Fahrzeugen wie Roller, Fahrrad oder Inlinern, das neun Kinder als eine ihrer Lieblingsbeschäftigungen nennen. An dritter Stelle findet sich mit acht Nennungen Musik hören. Den letzten Rang nehmen mit jeweils nur einer Nennung der Kinder Einkaufen und Ball spielen ein, wobei eingeschränkt werden kann, dass relativ viele Kinder angegeben haben, sehr gerne Sport zu machen und auch eine Reihe von Ballsportarten dazu zählen, die hier vermutlich nicht als „Ball spielen“ betrachtet wurden.

Darüber hinaus pflegen an der A-Schule 20 der 21 Kinder mindestens ein institutionelles Hobby, 13 Kinder sogar mindestens zwei. Insgesamt werden 38 institutionelle Hobbies aus den Bereichen Sport und Musik genannt, womit jedes Kind durchschnittlich 1,8 institutionellen Hobbies nachgeht. Sport überwiegt hierbei deutlich; 28 der 38 Nennungen entfallen auf Sport, vor allem Hockey und Tanzen. Die zehn Nennungen im Bereich Musik entfallen zur Hälfte auf Klavier. Auffällig ist, dass von den Kindern in Quartier A die meisten institutionellen Hobbies mit dem Auto besucht werden, was vermuten lässt, dass die Ausstattung des Quartiers in dieser Hinsicht die Wünsche der Kinder bzw. ihrer Eltern nicht abdecken kann. 18 der 38 genannten Hobbies werden mit dem Auto besucht. Jeweils sechs Hobbies werden zu Fuß oder mit dem Fahrrad angesteuert. Einzelne Hobbies findet darüber hinaus zuhause bei den Kindern statt oder werden mit dem Roller oder Bus besucht oder mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln erreicht. Hier lässt sich wiederum erkennen, dass die Kinder im A-Quartier sozioökonomisch gut gestellt sind, da ihnen meist kostenpflichtige institutionelle Hobbies nicht nur ermöglicht, sondern sie auch vielfach von ihren Eltern dorthin gebracht werden.

6.3 Schulquartier B

Neben der A-Schule wird die B-Schule im B-Quartier betrachtet, bei der es sich ebenfalls um eine offene Ganztagschule handelt. Die folgende Beschreibung des Schulquartiers B stützt sich auf 9 Fragebögen, die von einer Klasse ausgefüllt wurden und Expert:inneninterviews mit der Klassenlehrerin, der stellvertretenden Schulleiterin sowie zwei OGS-Betreuerinnen. Mit einer der OGS-Betreuerinnen wurde das Interview in Form eines Stadtteilspaziergangs durchgeführt, da im B-Quartier keine Familien dafür gewonnen werden konnten. Mit in die Beschreibung eingeflossen sind zudem eigene Eindrücke vom B-Quartier, die bei dem Schulbesuch und im Zuge der Interviewtermine entstanden. Das Schulquartier B liegt ebenfalls etwas entfernt von der Bonner Innenstadt in einem der linksrheinischen Stadtbezirke. Es handelt sich bei diesem Quartier um eine Großwohnsiedlung, die größtenteils aus Geschosswohnungsbau besteht und nur

in den Randbereichen Einfamilienhausbebauung aufweist. Auch im B-Quartier gibt es bewaldete und naturnahe Fläche. Das Image des Stadtteils ist weniger gut als bei den anderen drei untersuchten Schulen, und das B-Quartier gilt als einer der sozial schwächeren Stadtteile Bonns.

Die B-Schule verfolgt kein spezielles Schulkonzept. Die stellvertretende Schulleiterin betont aber: „[...] ich glaube, dass wir sicherlich als Kollegium genauso gut, wenn nicht noch sogar besser sind als die anderen, weil wir müssen einfach besser sein, um individueller und strukturierter differenzieren zu können und die Kinder effektiver auch im Lernen voranbringen zu können“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 63). Die Schule müsse „in der methodischen Art und Weise sehr, sehr vielfältig sein“, denn mit reinem Frontalunterricht, wie er in anderen Stadtquartieren vielleicht zumindest theoretisch funktionieren würde, könne man an der B-Schule nicht arbeiten (ibid.). Bei der Digitalisierung sei man wie alle anderen Bonner Grundschulen auf einem guten Weg „und ansonsten gucken wir, dass die Kinder hier alltagstauglich werden, lesen, schreiben, rechnen können“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 63). Darüber hinaus spielt die soziale Komponente an der B-Schule eine besondere Rolle, wie die stellvertretende Schulleiterin berichtet: „[...] bevor wir überhaupt anfangen, denen was beizubringen, geht's eigentlich immer hier auch um soziale Bindung, [...] wie machen wir uns vertraut, um dann eben halt auch wirklich auf dieser Ebene arbeiten zu können“, man könne an der B-Schule nicht auf einer rein sachlichen Ebene arbeiten, „das wäre hier an dieser Schule ganz fatal“ (ibid., Pos. 139). So hätte sie ihre Schüler:innen vor der Corona-Pandemie beispielsweise morgens einzeln per Handschlag begrüßt: „[...] jedem gucke ich jetzt einmal in die Augen, höre ich zumindest mal, ob die reden, ob die schon irgendwie angekommen sind, ob die wach sind, sonst funktioniert das hier nicht“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 145). Die Klassenlehrerin ergänzt, dass die Kinder im B-Quartier mit ganz anderen Vorerfahrungen an die Schule kommen als in sozial besser gestellten Quartieren, denn diese „waren schon in der musikalischen Früherziehung, die waren vielleicht schon im Kindermalkurs, die waren beim Kinderturnen, also eigentlich dieses ganze Spektrum, und das sind hier sehr, sehr wenige Kinder, [...] die solche Sachen außerhalb des Kindergartens schon gemacht haben“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 64). Da das B-Quartier kein besonders gutes Image hat, zieht die lokale Grundschule nahezu keine Kinder über ihr eigenes Einzugsgebiet hinaus an. Im Gegenteil sei es eher so, dass die Eltern sich teilweise zu anderen Schulen hin orientierten und dann zurückkommen, weil dort keine Kapazitäten für ihre Kinder vorhanden seien, wie die stellvertretende Schulleiterin berichtet (Stellv. Schulleiterin, Pos. 61).

Auch die B-Schule nutzt ihr Quartier für schulische und außerschulische Aktivitäten. Zunächst sieht die stellvertretende Schulleiterin es als Aufgabe der Schule an, den Kindern ihr Quartier nahezubringen:

„Die Eltern sind selber sehr überfordert. Das ist natürlich in erster Linie die Sprachlichkeit, die oftmals auch nur sehr rudimentär vorhanden ist, und wenn die eben halt hier jetzt in [Quartier B] sind oder in ihrer Wohnung und im Rahmen ggf. von Großfamilien, ist das ihr sicherer Anker und weiter hinaus trauen sie sich nicht. [...] also das soll jetzt nicht negativ klingen, aber das ist dann so im Moment auch ihr Leben. So, die wollen sich jetzt hier erstmal so beruhigen, viele haben ja Kriegswirren mitgekriegt, [...] die müssen ankommen“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 171).

Im Quartier selber sei das Beste „effektiv der Wald. Der ist super“, findet die stellvertretende Schulleiterin (ibid., Pos. 179). Da die Schüler:innen der B-Schule ohnehin sehr auf ihr Quartier fokussiert sind, werden aber auch so oft wie möglich Ausflüge in andere Teile Bonns unternommen, wobei mehrere Museen besucht werden und eine Kooperation zu einem Theater besteht. Grundsätzlich versuche man, sooft sich die Möglichkeit im Sachunterricht biete, irgendwo anzuknüpfen, sei es, dass beim Thema Ritter eine Burg besucht werde, beim Thema Römer die einschlägigen Bonner Stadtteile oder bei den Themen Stadtentwicklung oder Beethoven die Innenstadt (Stellv. Schulleiterin u. Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 148-152).

Die Klassenlehrerin schränkt allerdings ein, dass es im B-Quartier bei derartigen Aktivitäten auch manchmal am Geld scheitere: „Wir können halt dann nicht immer von den Eltern fünf Euro einsammeln. Wir müssen immer sehen, dass wir es irgendwie möglichst umsonst bekommen. Weil einfach [...] die fünf Euro in vielen, vielen Familien nicht über sind“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 161). Die stellvertretende Schulleiterin betont, dass Ausflüge für die Kinder im B-Quartier etwas ganz Besonderes seien, das habe „eine andere Qualität, die Kinder sind natürlich um einiges viel dankbarer dafür“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 65). Sie erzählt: „Also wenn wir mit den Kindern unterwegs sind, nach Beuel [in den Bonner Stadtbezirk auf der anderen Rheinseite] fahren, das ist ein riesen Highlight, den Rhein zu sehen, das Meer, gleichbedeutend“ und die Kinder würden nachfragen, ob sie noch in Bonn seien oder in eine andere Stadt führen (ibid., Pos. 83).

Die B-Schule pflegt eine besonders intensive Kooperation zu dem lokalen Kindergarten. Die Schulsozialarbeiter:innen bauen bereits zu den Vorschulkindern und ihren Eltern Kontakte auf, um den Übergang möglichst gut begleiten zu können (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 51). Darüber hinaus kommen die Vorschulkinder üblicherweise das gesamte Jahr vor ihrer Einschulung immer wieder in den Unterricht,

„damit die eben halt wissen, so wie das ist und wie die Räume sind und so, die ersten Regeln schon erfüllen können, um klarzuhaben, was so auf sie zukommt. Oder zumindest subtil eine Idee haben und sich auch noch mehr freuen können“, wie die stellvertretende Schulleiterin berichtet (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 55).

Diese Sicherheit sei für die Kinder im B-Quartier besonders wichtig, zumal das Bild von Schule, die Erfahrungen der Eltern mit Schule und die daraus resultierenden Erwartungen stark durch die Herkunftskulturen geprägt seien und das Bild, das Kinder zuhause von Schule vermittelt bekämen, häufig kein besonders positives sei (ibid., Pos. 55-57). Aufgrund der Schwierigkeiten, die viele Kinder mit der deutschen Sprache haben, spielt darüber hinaus Sprachförderung in Form von Logopädie und Sprachtherapie an der B-Schule eine wichtige Rolle (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 67). Daneben ist die Schule in einem Arbeitskreis zur Quartiersentwicklung präsent und gut vernetzt und steht darüber mit allen wesentlichen Akteuren im Austausch (ibid., Pos. 182).

An der B-Schule gibt es die OGS zum Zeitpunkt der Untersuchung seit knapp zehn Jahren; vorher gab es bereits eine Übermittagsbetreuung (OGS-Betreuerin 1, B-Schule, Pos. 25-27). Etwas über die Hälfte der Kinder nimmt am offenen Ganztage teil, wobei der Bedarf durchaus größer wäre. Da die Räumlichkeiten aber für deutlich weniger Kinder geplant wurden als aktuell betreut werden, ist es nicht möglich, alle aufzunehmen (ibid., Pos. 33-38). Im Rahmen der OGS werden neben den Klassenräumen und dem OGS-Gebäude teilweise auch die Schulturnhalle, der Schulhof, der nahegelegene Wald sowie die Spielplätze im Quartier genutzt (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 43; OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 11, 37). Die Betreuung während der Schulzeiten findet üblicherweise im Umkreis der B-Schule statt, höchstens gehe sie mit ihrer Klasse etwas weiter weg zum Eis essen, und selbst dann gebe es Kinder, „die stöhnen dann schon immer, »das ist so weit, das ist so weit«“, erzählt die eine OGS-Betreuerin (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 81). Für größere Aktivitäten bleibe, insbesondere in den höheren Schuljahren, wenn die Kinder länger Schule hätten, eigentlich keine Zeit. Stattdessen fänden aber im Rahmen der Ferienbetreuung regelmäßig Busausflüge statt: „[...] bis in den Kölner Zoo und runter an den Rhein, weil es hat uns immer wieder schockiert, dass es tatsächlich Kinder hier im Viertel gibt, die nicht wissen, was der Rhein ist“ (ibid.). Vor der Pandemie gab es in der OGS regelmäßig externe Angebote in Form von AGs, zum Beispiel im künstlerischen oder sportlichen Bereich, zum Thema Experimente oder Natur (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 77). Auch in der B-Schule ist der Bedarf an OGS-Plätzen in den unteren Jahrgängen etwas größer als in den höheren. Die eine OGS-Betreuerin erzählt, in den höheren Klassen werde es

„schwieriger, die Kinder zufrieden zu stellen, sag' ich mal, mit relativ wenig Betreuungspersonal, die langweilen sich dann manchmal schon, wenn sie schon von der ersten Klasse hier sind. Es wiederholt sich halt dann Vieles, und da sparen sich die Eltern auch hin und wieder das Geld für die Betreuung, weil die Kinder natürlich, die älter sind, auch schon mal alleine zuhause bleiben können“ (ibid., Pos. 45).

Die Kinder, die die B-Schule besuchen, wohnen größtenteils in fußläufiger Entfernung zur Schule, nur einige wenige, die während ihrer Schulzeit umgezogen sind, wohnen weiter weg, sodass sie mit dem Bus kommen müssen (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 4). Trotzdem wird rund ein Fünftel der Kinder mit dem Auto zur Schule gebracht, wie sowohl Klassenlehrerin als auch stellvertretende Schulleiterin für ihre Klassen schätzen (Klassenlehrerin u. stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 26-27). Die Klassenlehrerin erzählt: „Es gibt tatsächlich viele Kinder, die mit dem Auto gebracht werden, was uns wirklich jeden Morgen sehr wundert. Mit dem Fahrrad kommt eigentlich fast niemand und mit dem Roller eigentlich auch nicht. Also die kommen eigentlich zu Fuß oder ja, mit dem Auto“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 8). Die stellvertretende Schulleiterin erzählt, dass es sich häufig um zwei Extreme handele. Zum einen gebe es Eltern, „[d]ie haben einen ganz großen Drang, auf ihre Kinder aufzupassen und meinen, ihnen könnte auf dem Schulweg was passieren. Und dann würden sie natürlich ihre Kinder am liebsten bis vor die Klassentür bringen oder [...] sogar den Ranzen bis vor die Klassentür tragen“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 16). Zum anderen gebe es die Kinder, die zu Fuß gehen und „da ist es oftmals so, die stehen morgens meist alleine auf, machen sich alleine ihr Frühstück und gucken, dass sie pünktlich in der Schule sind. Die Eltern, die drehen sich dann oftmals dann nochmal rum im Bett“ (ibid., Pos. 18). Die Klassenlehrerin ergänzt, es gebe „wenig von diesem Mittel, [...] die morgens das Frühstück kriegen und dann trotzdem sich alleine auf den Weg machen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 21). Eine der OGS-Betreuerinnen sieht das genauso: „[...] es gibt zwei große Lager, welche, die sich komplett selber überlassen werden und dann welche, die so wirklich *over protected* sind, also das ist ganz auffallend“ (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 17). Die Beobachtungen von Klassenlehrerin, stellvertretender Schulleiterin und OGS-Betreuerin decken sich mit den Ergebnissen der Fragebögen: Acht der neun Kinder kommen zumindest teilweise zu Fuß zur Schule, ein Kind wird zumindest teilweise mit dem Auto gebracht, und ein Kind fährt mit dem Bus zur Schule. Sieben der neun Kinder legen ihren Schulweg gemeinsam mit anderen Kindern zurück, zwei Kinder geben an, alleine zur Schule zu kommen. Keins der Kinder gibt an, mit Erwachsenen gemeinsam zur Schule zu kommen, allerdings muss mindestens das Kind, das ab und zu mit dem Auto gefahren wird, auch ab und zu von Erwachsenen begleitet werden. Schulweginitiativen an der B-Schule gibt es nicht; die stellvertretende Schulleiterin erklärt, dass sich dies angesichts des kleinen Einzugsgebietes mit kurzen Wegen, verkehrsberuhigten Straßen und den vielen Kindern in den Hochhäusern erübrige (Stellv. Schulleiterin, Pos. 35).

Das Schulquartier B ist sozial besonders schwach und wird bei der Berechnung des schulscharfen Sozialindex' einer der höchsten in Bonn vergebenen Stufen zugeordnet (MSB NRW o.J.c, S. 33). Die Klassenlehrerin berichtet: „[...] hier hat eigentlich jeder so sein Päckchen zu tragen, der hier wohnt“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 80) und auch die stellvertretende Schulleiterin betont „[...] im Großen und Ganzen kämpfen die [Kinder] halt ganz schön“, insbesondere mit der deutschen Sprache (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 109). Die Schüler:innen der B-Schule haben zum weit überwiegenden Teil einen Migrationshintergrund, wie die stellvertretende Schulleiterin beziffert, und auch bei den verbleibenden wenigen Schüler:innen ohne Migrationshintergrund sei es „oftmals schwierig mit der deutschen Sprache“, was die Schule vor besondere Herausforderungen bezüglich der Sprachförderung stelle (ibid., Pos. 67). Der stellvertretenden Schulleiterin ist wichtig zu betonen: „[...] die [Kinder] sind ja nicht in Anführungsstrichen dümmere oder schlichter, die sind genauso begabt wie alle anderen Kinder auch, die sind eben halt nur nicht so gut gefördert oder gefordert“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 67). Dass der Anteil der Kinder

mit Migrationshintergrund an der B-Schule außerordentlich hoch ist, spiegelt sich auch im Fragebogen wider: Die Kinder geben die Türkei, Syrien, den Libanon, Italien, den Irak und Sri Lanka als Herkunftsländer an. Keins der befragten Kinder ist Muttersprachler:in der deutschen Sprache. Die Kinder haben im Durchschnitt 2,8 Geschwister, dementsprechend leben durchschnittlich 3,8 Kinder in den Familien der befragten Schüler:innen. Damit liegt die Kinderzahl der Haushalte in diesem Quartier deutlich über dem Durchschnitt von 2,8, der sich als Mittelwert über alle vier Schulquartiere ergibt. Nicht nur die Haushaltsgröße, sondern auch der sozioökonomische Status unterscheidet sich von den anderen drei Quartieren. So geben nur zwei der neun befragten Kinder an, ein eigenes Zimmer zu haben, und keines der neun Kinder hat Zugang zu einem eigenen Garten. In den Wohnformen spiegelt sich wiederum der niedrige soziale Status des B-Quartiers wider, der die Schüler:innen vor eine Reihe von Herausforderungen stellt.

An positiven Aspekten in ihrem Quartier sieht die stellvertretende Schulleiterin, dass die allermeisten Kinder „alltagstauglich“ seien: „[...] die lernen von Anfang an eigentlich, mit vielen Schwierigkeiten umzugehen und [...] so zu überleben, [den] Kopf oben zu halten, wenig schnell den Kopf in den Sand zu stecken“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 109). Zudem seien die Schüler:innen meist für ihre schulischen Erfolge allein verantwortlich und nicht durch ihre Eltern „gepusht“ worden, wüssten insbesondere beim Übergang an die weiterführenden Schulen, „wie wichtig das ist, jetzt wirklich gut zu lernen und aufzupassen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 110). Die stellvertretende Schulleiterin ergänzt:

„Das, was sie können, können sie durch sich selber, genau. Selten, dass da wirklich Unterstützung ist. Würden wir uns natürlich freuen, aber in der Regel ist das tatsächlich so, wenn die im Gymnasium landen, dann ist das selbst erarbeitet. Dann werden die auch danach kämpfen, aber ich glaube, dann wissen die, wofür die das getan haben“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 111).

Darüber hinaus erzählt sie über ihre Schüler:innen: „[...] sie sind in der Regel unheimlich freundlich, wenn wir unterwegs sind, beim Theater und so, die benehmen sich eigentlich vorbildlich“, gerade auch verglichen mit Schüler:innen anderer Schulen, und sie sähen eine große Chance in den Besuchen außerschulischer Lernorte, das sei im B-Quartier nicht nur etwas „Nettes“, was gewissermaßen „on top“ komme und wozu eigentlich niemand mehr Lust habe (ibid., Pos. 109).

Die Eltern im B-Quartier können ihre Kinder häufig weniger gut unterstützen als in anderen Quartieren. Die Klassenlehrerin erzählt: „[...] das ist natürlich hier bei vielen, vielen Kindern so, dass die natürlich auch liebe Eltern haben, aber oft haben die so viele Probleme, so viele andere Probleme, dass die [Kinder] dann manchmal gar nicht mit ihren Sorgen kommen können“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 144) und die stellvertretende Schulleiterin ergänzt: „Oder so viele Kinder, dass sie überhaupt gar nicht den Platz dafür haben“ (Schulleiterin B-Schule, Pos. 145). Die Schule begegnet der im Vergleich zu anderen Quartieren geringeren elterlichen Unterstützung bei den Schulaufgaben damit, dass nur Kinder eine Gymnasialempfehlung bekommen, bei denen man wisse „die schaffen das wirklich alleine“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 112). Zudem komme es im B-Quartier vor, dass Kinder mit Realschulempfehlung oder sogar eingeschränkter Gymnasialempfehlung an der Hauptschule angemeldet würden, „[w]eil die Eltern sagen, da waren wir auch, das ist gut“ (ibid., Pos. 114-119). An der B-Schule sei es zudem „wirklich, wirklich schwer“ Eltern für Ämter wie Elternvertretung oder -pflugschaft zu gewinnen (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 186), sowohl aufgrund sprachlicher Barrieren als auch, weil die Eltern sich diese Ämter nicht zutrauten, Angst hätten, sich zu blamieren oder weil sie einfach davon ausgingen, dass „schon in Ordnung“ sei, was die Schule mache (Stellv. Schulleiterin u. Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 186-190). Für Schulausflüge frage man daher gar keine Eltern an, ob sie die Klassen begleiten würden, sondern helfe sich gegenseitig im Kollegium aus oder frage bei der OGS, ob jemand ausnahmsweise vormittags kommen und die Klasse begleiten könne (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 189-191). Umgekehrt beschreibt die Klassenlehrerin:

Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

„[...] wenn man so Sachen in der Schule macht, also, wenn man zum Beispiel sagt, »oh, wir wollen was backen, wer wäre denn bereit, noch einen Teig mitzubringen oder mit zu backen«, da finden sich schon eigentlich immer, meist Mütter, die das machen. Solange das hier stattfindet. Aber irgendwo mithinzugehen, das ist schwierig. Aber ansonsten sind die schon auch hilfsbereit und machen das schon, dass sie dann irgendwas für ihre Kinder machen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 192).

Die stellvertretende Schulleiterin ergänzt, dass vor der Corona-Pandemie auch regelmäßig Mütter geholfen hätten, das Schulobst vorzubereiten (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 193).

Die Fluktuation ist an der B-Schule deutlich höher als in den anderen drei Schulquartieren. Laut Klassenlehrerin ist hier „immer alles im *Flow*“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 38). Sie berichtet: „[...] hier ist also wirklich viel Umzug. Jetzt zu Corona-Zeiten weniger, aber ansonsten ist schon viel [...] Fluktuation in den Klassen“, was daran liege, dass es sich bei dem B-Quartier um einen Stadtteil mit vielen großen Sozialwohnungen handele, der für geflüchtete Familien häufig der erste Wohnort nach der Sammelunterkunft sei, diese dann aber nach einer gewissen Zeit auch versuchten, den Stadtteil wieder zu verlassen (ibid.). Die stellvertretende Schulleiterin fügt hinzu, dass besonders viel Fluktuation in den ersten beiden Jahrgangsstufen sei, in der dritten und vierten Klasse werde es etwas weniger (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 39-41). Die wenigen ausgefüllten Fragebögen vermitteln in diesem Fall ein etwas anderes Bild: Wie auch in den anderen Quartieren wohnen die meisten Kinder schon immer in ihrer Straße. Auch die drei Kinder, die schon mindestens einmal umgezogen sind, leben bereits drei bzw. fünf Jahre an ihrem jetzigen Wohnort bzw. machen keine Angabe dazu. Alle neun Kinder geben an, bereits seit der ersten Klasse auf der B-Schule zu sein. Nicht abbilden kann die Befragung allerdings, wie viele Kinder das Quartier und die Schule bereits vor Erreichen der vierten Klasse verlassen haben.

An Orten, die im B-Quartier gerne genutzt werden, nennt die eine OGS-Betreuerin eine betreute Spieleinrichtung, die die Kinder besuchen und eine andere OGS-Betreuerin einen Spielplatz, der „wirklich richtig gut genutzt“ werde (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 97; OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 11). An Orten, die gemieden werden oder verboten sind, fällt den OGS-Betreuerinnen nur der Wald ein, den einige Kinder nicht alleine besuchen dürfen (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 101, 105; OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 43-45). Vier Kinder nennen zudem im Fragebogen Orte, an denen sie nicht gerne spielen, insbesondere Spielplätze. Ein Spielplatz ist unbeliebt, weil die Kinder dort von älteren Leuten weggeschickt werden, und zweimal werden Spielplätze als langweilig oder schlecht ausgestattet beschrieben. Ein weiteres Kind geht nicht gerne zum Jugendzentrum. Dadurch, dass die Kinder im Quartier B keine eigenen Gärten haben, sind die Spielmöglichkeiten eingeschränkter als in den anderen drei Quartieren. Immerhin geben acht der neun Kinder an, einen Spielplatz in der Nähe zu haben, wobei diese nicht uneingeschränkt beliebt sind. Drei Kinder nutzen Parkplätze zum Spielen, und zwei Kinder spielen auf der Straße. Eine Wiese steht nur einem Kind zum Spielen zur Verfügung. Die Kinder im B-Quartier sind in ihrem Aktionsradius sehr auf eben dieses Quartier beschränkt. Die stellvertretende Schulleiterin erzählt, es seien „[d]ie wenigsten [Familien], die regelmäßig in die Stadt gehen“, die Kinder seien „schon sehr beheimatet [...] in ihrem Viertel, und [...] wenn die Eltern nicht ein Auto haben, oder Verwandte in Deutschland verteilt oder gar in Holland, dann kommen sie in der Regel hier nicht raus“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 83). Selbst wenn die Kinder von der Schule Freikarten für Aktivitäten erhalten, scheitert es im B-Quartier gelegentlich daran, dass die Kinder nicht aus ihrem Quartier herauskommen und nicht zu den betreffenden Orten gebracht werden. Die Klassenlehrerin konstatiert: „[...] da laufen die Mütter-Taxis in anderen Stadtteilen besser“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 202) und die stellvertretende Schulleiterin ergänzt: „Ja, weil eben halt auch hier viele Mamas gar nicht Autofahren können. Das sind hauptsächlich nur die Väter“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 203).

Im Quartier B gibt nur ein Kind an, immer wenn das Wetter gut sei, draußen zu spielen. Sechs Kinder spielen ab und zu draußen, und ein Kind kreuzt beide Möglichkeiten an. Ein Kind aus Quartier B spielt überhaupt nicht draußen. Eine OGS-Betreuerin merkt an, im B-Quartier bestehe die spezielle Situation, dass es auf einer Seite Jungen gebe, „die dürfen halt permanent draußen sein“, während es auf der anderen Seite Mädchen gebe, „die dürfen gar nicht alleine raus“ (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 3). Sie berichtet weiter: „[Es gibt auch immer noch viele Kinder, die noch lange, lange abgeholt werden, obwohl der Stadtteil ja wirklich so überschaubar ist und die auch kaum irgendeine befahrene Straße überqueren müssen, aber die Eltern haben halt Angst, und gerade um die Mädchen“ (ibid.). Die Jungen, die im Quartier „herumstromern“ dürften, seien dafür umso länger draußen unterwegs, wie die eine OGS-Betreuerin von ihrer Kollegin weiß, die im Quartier wohnt: „[...] die sieht die Kinder auch manchmal um 22 Uhr noch hier draußen. Das sind dann die, die fürchterlich müde morgens sind, im Unterricht“ (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 19). Sie berichtet an späterer Stelle noch: „Klar, es gibt hier viele Familien, die viele, viele Kinder haben in den kleinen Wohnungen, sieben Kinder, acht Kinder, sechs Kinder, die sind natürlich dann ganz froh, wenn dann der eine oder andere draußen ist. Aber das ist hier ganz, ganz stark auf das Viertel fokussiert“ (ibid., Pos. 93). Besonders gerne spielen die Kinder draußen gemeinsam mit ihren Freund:innen, diese Beschäftigung erreicht sechs Nennungen. Zwei Nennungen erhalten Ballspiele, ansonsten gibt es nur Einzelnennungen bzw. die Anmerkung, dass gar nicht draußen gespielt werde. Als Lieblingsorte im Quartier erreicht das Quartier insgesamt vier Nennungen, und Spielplätze erhalten drei Nennungen.

Bei den befragten Kindern im B-Quartier führt Sport die Liste der Lieblingsbeschäftigungen an, sieben der neun Kinder zählen dies dazu. Vier Kinder nennen das Spielen mit Computer oder Handy als Lieblingsbeschäftigung. Jeweils von drei Kindern als Lieblingsbeschäftigungen genannt werden Fernsehen und Videos schauen, Musik hören sowie Ball spielen. Gar keine Nennungen erhalten von den Kindern im B-Quartier Bücher und Zeitschriften lesen, Basteln, Malen und Zeichnen, Fangen und/ oder Verstecken spielen, Einkaufen, Gesellschaftsspiele spielen und sich um das Haustier kümmern. Allerdings konnten im Quartier B auch nur wenige Fragebögen gewonnen werden, sodass die Aussagekraft der Daten an dieser Stelle sehr begrenzt ist. Die stellvertretende Schulleiterin erzählt, dass die Kinder an ihren Wochenenden viel Zeit mit Medien verbrachten. Auf die Frage, was die Kinder gemacht hätten, höre sie „ganz viel gedaddelt, ganz viel an den Spielkonsolen sind die gewesen, ganz viel geguckt“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 99). Die eine OGS-Betreuerin berichtet ähnliches: „Also wenn man unsere Kinder fragt, zum großen Teil haben die am Wochenende *Playstation* gespielt oder am *Tablet* oder haben Fernsehen geguckt, also es ist leider so“ (OGS-Betreuerin 1 B-Schule, Pos. 91).

Institutionelle Hobbies pflegen die Kinder im Quartier B praktisch gar nicht. Ein Kind gibt an, regelmäßig tanzen zu gehen, zwei weitere besuchen regelmäßig das Jugendzentrum. Die anderen sechs Kinder geben gar keine institutionellen Hobbies an. Dementsprechend hat unter den befragten Kindern jedes Kind rein rechnerisch nur 0,33 institutionelle Hobbies, was deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt von 1,6 institutionellen Hobbies pro Kind liegt, der sich als Mittelwert über alle vier Quartiere ergibt. Ein Kind kommt mit dem Fahrrad zum Jugendzentrum, ein anderes wird gefahren und auch das Kind, das tanzt, wird zu diesem Hobby gefahren. Die Klassenlehrerin berichtet ähnliches, die Jungen seien „vielleicht mal im Fußballverein“, aber gerade die Mädchen gingen nur ganz vereinzelt institutionellen Hobbies nach, die meisten Kinder „die spielen halt hier, im Viertel“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 96). Die stellvertretende Schulleiterin ergänzt: „Genau. Ganz viel so vor der Tür [...]; haben die auch oftmals von den Eltern eingebläut bekommen, geht nicht weg, damit ich euch immer sehe“, wenige trafen sich auch im Wald, den meisten sei das verboten, und dann gebe es noch eine betreute Spieleinrichtung (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 97). Die Klassenlehrerin berichtet, dass Freizeitangebote im Quartier nur angenommen würden,

wenn sie ganz niedrigschwellig seien: „Anmelden ist schon schlecht, das machen die Eltern dann schon nicht. Obwohl es umsonst ist“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 106). Die stellvertretende Schulleiterin fügt hinzu, dass neben der Anmeldung auch die Kosten, die teilweise elitäre Gruppenzusammensetzung und die Wegstrecke, bei der die Kinder auf Fahrdienste ihrer Eltern angewiesen wären, dazu führten, dass kaum Kinder aus dem B-Quartier institutionellen Hobbies nachgingen (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 107).

Verglichen mit den anderen Schulen und Quartieren nimmt die B-Schule eine besondere Stellung in ihrem Quartier ein. Die Klassenlehrerin erzählt beispielsweise

„[...] bei vielen Kindern ist es ja wirklich auch so, dass sich zuhause auch nicht unbedingt jemand kümmert, und auch wenn wir uns [...] an vielen Kindern natürlich auch reiben, weil wir schon auch streng sind und zusehen, dass auch hier unsere Regeln eingehalten werden, damit wir hier ganz friedlich zusammenleben können, empfinden die [...] auch diese Reibung manchmal schon eher als Zuneigung, als dass man jetzt Streit hat“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 138-139).

Sie berichtet außerdem:

„[...] wir haben ja auch in anderen Bereichen mehr so eine Sozialarbeiterfunktion, manchmal. Es passiert auch oft, [...] dass Eltern mit Briefen vom Amt kommen, die sie nicht verstehen, ich glaube, [...] an anderen Schulen kommt man nicht auf die Idee, mit seinem Zettel dann zur Schule zu gehen und den Lehrer zu fragen, [...] ob man behilflich ist beim Ausfüllen“ (ibid., Pos. 68).

Die Lehrer:innen der B-Schule würden aber gleich aus mehreren Gründen gerne helfen: Zum einen stelle die Hilfe eine Möglichkeit dar, die Eltern „mehr ins Boot“ zu bekommen, und zum anderen gehe es den Kindern besser (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 68). Die Klassenlehrerin betont: „[...] das ist eigentlich immer ein gutes Zeichen, [...] wenn die dann kommen, dann ist man auch angenommen und hat auch eine Möglichkeit, da ein bisschen was zu bewegen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 68).

Die stellvertretende Schulleiterin erzählt, dass die Schule in der Regel ein ganz positiv belegter Ort sei, an dem die Kinder sowohl ernstgenommen als auch wahrgenommen würden, wo sie „auch ihren Hilferuf [...] absetzen, wenn zuhause irgendwas Dramatisches passiert ist“, sodass dem Kollegium „eine besondere Rolle auch in Sachen Kontakt- und Vertrauensperson“ zukomme (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 139).

Sie berichtet:

„[...] die Kinder kommen gerne [in die Schule]. [...]. Oder wenn die aus der Quarantäne kommen, das ist das Größte, wieder in die Schule zu gehen. Einfach, weil Zuhause ist eben halt auch in Anführungsstrichen langweilig, oder nur daddeln ist irgendwann auch nicht mehr die Lösung des Zeitvertreibs. [...] Sechs Wochen Sommerferien ist eine Katastrophe für die. Die würden alles tun – klar, lernen ist manchmal schwierig, klar, aber trotzdem, hier zu sein, und hier die Freunde zu treffen, ist schon sehr besonders“ (ibid., Pos. 61).

Die stellvertretende Schulleiterin erzählt, dass sich die Kinder in der B-Schule immer schon wohlfühlt hätten, sie langfristig schätzen und sich – auch in Ermangelung anderer Orte im Quartier – als Jugendliche noch auf dem Schulhof treffen würden. Gleichzeitig sei die Schule seit ihrer Sanierung vor rund 15 Jahren kaum mit Schmierereien versehen worden, was sich als Ausdruck der Wertschätzung deuten ließe (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 132). Die Klassenlehrerin ergänzt, dass die ehemaligen Schüler:innen teilweise noch jahrelang zurückkommen, um ihre Zeugnisse zu zeigen:

„[...] wenn die dann ein paar Jahre auch an den weiterführenden Schulen sind, dann kommen die halt immer noch zurück und sagen dann einfach, »ach, ich wollte mal Hallo sagen«, oder wenn die dann schulfrei haben, dann stehen die hier plötzlich, »kann ich mal gucken, kann ich eine Stunde hier sein«,

also sie kommen sehr gerne zurück und erzählen dann auch, [...] wie es ihnen so ergeht, wir freuen uns natürlich auch immer, wenn wir sie dann sehen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 135).

6.4 Schulquartier C

Als drittes werden C-Schule und C-Quartier in den Blick genommen. Die folgende Beschreibung der Schule und des C-Quartiers stützt sich auf 35 Fragebögen, die von zwei Klassen der C-Schule ausgefüllt wurden und die Internetseite der C-Schule, da keine Interviews mit Lehrer:innen, Schulleiterin oder OGS-Leiterin oder -Betreuer:innen möglich waren. Mit in die Beschreibung eingeflossen sind zudem eigene Eindrücke vom C-Quartier, die bei Schulbesuchen und Stadtteilspaziergängen entstanden. Die C-Schule befindet sich wiederum in einem gut situierten Quartier etwas außerhalb der Kernstadt und liegt im rechtsrheinischen Stadtbezirk Bonn.

Die C-Schule zeichnet sich durch Schwerpunkte im Bereich Gemeinsames Lernen und Demokratisierung aus (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Inwiefern diese pädagogischen Schwerpunkte im Schulalltag gelebt werden, lässt sich anhand der Stadtteilspaziergänge nur erahnen. So wird von einer Mutter erzählt, dass die in Abschnitt 6.5 noch beschriebene D-Schule im Hinblick auf Inklusion „ein bisschen besser aufgestellt“ sei als die C-Schule und Kinder mit einschlägigem Förderbedarf eher dorthin geschickt würden (Carls Mutter, Pos. 114). Dieser Kommentar legt nahe, dass die Inklusion an der C-Schule vermutlich durchaus gelebt wird, im Vergleich zur D-Schule möglicherweise aber einen etwas geringeren Stellenwert einnimmt. Die Demokratisierung der Schule spiegelt sich in der Erzählung von Charlotte wider, die berichtet, Streitschlichterin zu sein (Charlotte, Pos. 60). Laut Schulentwicklungsplan der Stadt Bonn liegt auch an der C-Schule der Anteil der wohnortfern eingeschulten Kinder über dem gesamtstädtischen Durchschnitt (STADT BONN 2019, S. 156ff.). Auch die Angaben der Kinder in den Fragebögen sowie die Erzählungen während der Stadtteilspaziergänge legen nahe, dass das Einzugsgebiet der C-Schule über das angrenzende Quartier hinausreicht und zumindest einzelne Kinder aus entfernteren Stadtteilen zur C-Schule kommen. Gleichzeitig erzählt Christians Mutter, dass die C-Schule ein recht starkes Einzugsgebiet habe, sodass der Großteil der Kinder aus der unmittelbaren lokalen Umgebung stamme (Christians Mutter, Pos. 85).

Wie A- und B-Schule nutzt die C-Schule außerschulische Orte wie Museen, Theater und Oper sowie im Bereich Umweltbildung, wobei aus der Internetseite nicht hervorgeht, in welchem Umfang oder Kontext (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Es ist aber anzunehmen, dass auch an der C-Schule im Rahmen des Sachunterrichts Ausflüge sowohl ins Quartier als auch innerhalb Bonns insgesamt stattfinden. Caspar berichtet auf Nachfrage zwar: „[...] wir haben jetzt lange keinen Ausflug mehr gemacht“, aber hierbei spielt möglicherweise die zu diesem Zeitpunkt noch andauernde Corona-Pandemie eine Rolle (Caspar, Pos. 91-92). Einzelne Kinder berichten auf den Stadtteilspaziergängen von Aktivitäten im Quartier und darüber hinaus, beispielsweise erzählt Colin, dass er früher mit der Klasse zum Sportplatz gegangen sei (Colin, Pos. 257), und Calvin berichtet, dass im Laufe der Zeit unterschiedliche Sportplätze und -hallen sowie ein Schwimmbad für den Schulsport genutzt wurden (Calvin, Pos. 598-607). Carl und Christian fallen Schulgottesdienste ein, zu denen sie mit der Schule gehen, und Charlottes Mutter erinnert ihre Tochter ebenfalls an die Schulgottesdienste (Carl, Pos. 86-97; Christian, Pos. 115-127; Charlotte, Pos. 337-340). Darüber hinaus erzählen mehrere Kinder der C-Schule, dass sie sich mit ihren Klassen an Müllsammelaktionen im Quartier beteiligt hätten (Carl, Pos. 135-138; Charlotte, Pos. 70). Die C-Schule beteiligt sich laut Internetseite an der Brauchtumpflege in ihrem Quartier, etwa an Karneval oder St. Martin (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Zur Gestaltung der Übergänge zwischen Kindertagesstätten und Grundschule auf der einen Seite sowie Grundschule und weiterführenden Schulen auf der anderen Seite findet ein Austausch mit Erzieher:innen und Kita-Leiter:innen sowie Lehrer:innen und Schulleiter:innen statt

(ibid.). Zudem pflegt die C-Schule Kooperationen zu lokalen Vereinen, wobei aus der Internetseite nicht hervorgeht, in welchen Bereichen (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Darüber hinaus besteht eine Kooperation zu einer Musikschule (ibid.).

Die OGS an der C-Schule scheint zum Untersuchungszeitpunkt seit mindestens 15 Jahren zu bestehen, parallel gibt es eine Übermittagsbetreuung, die als Elterninitiative geführt wird (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Laut Schulentwicklungsplan war die von der OGS und der Übermittagsbetreuung erreichte Betreuungsquote in den vergangenen Jahren recht hoch (STADT BONN 2019, S. 156ff.). Auch eine Mutter berichtet während des Stadtteilspaziergangs, dass sie mit dem Platzangebot der OGS zufrieden und die C-Schule diesbezüglich gut aufgestellt sei (Christians Mutter, Pos. 350). Die OGS nutzt neben ihrem eigenen Gebäude mit Gruppen- und Funktionsräumen die Klassenräume sowie den Schulhof der C-Schule, weitere Orte im Quartier oder in der Stadt scheinen laut Internetseite zumindest während der Schulzeit nicht genutzt zu werden (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Allerdings erzählt ein Kind während des Stadtteilspaziergangs davon, dass die OGS-Gruppe gelegentlich eine Wiese besuche, um dort zu spielen (Charlotte, Pos. 323). Die Erzählung Christians (Pos. 384) über die OGS „[a]lso Brettspiele spielen, wenn man einen hat, auf dem Schulhof spielen, und das war’s dann eigentlich“ lässt wiederum keine Schlüsse auf weitere Orte zu, sodass die Nutzung des Quartiers möglicherweise abhängig von den einzelnen OGS-Gruppen ist. Im Rahmen der OGS können die C-Schüler:innen sportliche, musische und kreative Angebote wahrnehmen oder Förderangebote in Anspruch nehmen (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Während der Ferienbetreuung finden auch an der C-Schule Ausflüge statt, sodass anzunehmen ist, dass zumindest in diesem Rahmen entweder das Quartier oder die Stadt Bonn genutzt werden (ibid.).

Das Einzugsgebiet der C-Schule erstreckt sich wie bereits beschrieben über das unmittelbar angrenzende Quartier hinaus, sodass zumindest einzelne Kinder mit Bus oder Bahn kommen oder aufgrund der Distanz von ihren Eltern mit dem Auto gefahren werden, wie beispielsweise Carola, die weiter entfernt wohnt, aber die C-Schule besucht (Carola, Pos. 17-18, 56-58). Ein Gesamtüberblick über die Verkehrsmittelnutzung der C-Schüler:innen lässt sich wegen der fehlenden Interviews nicht geben, aber die Fragebögen der Kinder vermitteln zumindest einen Eindruck. 18 Kinder der C-Schule geben an, ihren Schulweg zumindest teilweise zu Fuß zurückzulegen. 14 Kinder kommen mindestens ab und zu mit dem Roller, sechs Kinder zum Teil mit dem Fahrrad, und vier Kinder werden teils mit dem Auto gefahren. Keines der befragten Kinder kommt mit dem Bus zur Schule, ein Kind fährt mit der Bahn. Begleitet werden die C-Schüler:innen meistens von anderen Kindern; 25 Kinder geben an, zumindest teilweise mit anderen Kindern zusammen zur Schule zu gehen. Zehn Kinder gehen ab und zu alleine, und acht Kinder werden mindestens an manchen Tagen von Erwachsenen begleitet.

Die C-Schule wird bei der Berechnung des schulscharfen Sozialindex⁷ einer der oberen Stufen zugeordnet (MSB NRW o.J.c, S. 33). Laut Schulentwicklungsplan der Stadt Bonn war der Anteil der Kinder mit Zuwanderungshintergrund im Schuljahr 2017/ 18 an der C-Schule gegenüber dem gesamtstädtischen Durchschnitt deutlich niedriger (STADT BONN 2019, S. 189). An der C-Schule geben im Fragebogen auch nur zwei Kinder eine andere Nationalität als Deutsch an, zwei Kinder machen keine Angabe. Die befragten Kinder der C-Schule haben im Mittel 1,4 Geschwister, die Haushalte demnach im Durchschnitt 2,4 Kinder, womit die C-Schule leicht unter dem Durchschnitt von 2,6 Kindern pro Haushalt im Gesamtdatensatz liegt. Vier der 35 Kinder geben an, kein eigenes Zimmer zu haben; 28 der 35 Kinder haben Zugang zu einem eigenen Garten. Zugang zu nahegelegenen Spielplätzen geben mit 14 Kindern nur weniger als die Hälfte der befragten C-Schüler:innen an. Eltern wirken an der C-Schule im gesetzlich vorgeschrieben Rahmen in den Klassenpflegschaften und der Schulpflegschaft mit; darüber hinaus gibt es einen Elternrat der OGS, der

sich aus Gruppenvertreter:innen zusammensetzt und wiederum Vertreter:in und Stellvertreter:in aus diesem Reihen in den OGS-Rat wählt (Internetseite C-Schule, Stand März 2022). Zudem werden Eltern auf der Internetseite der C-Schule dazu aufgerufen, sich bei Aktionen, Festen und Veranstaltungen einzubringen, beispielsweise in der bereits erwähnten Brauchtumpflege, bei Projektwochen, Sport- oder Schulfesten. Inwiefern und in welchem Umfang sich die Eltern tatsächlich akquirieren lassen, geht aus der Internetseite nicht hervor, aber angesichts des Aufrufs zur Beteiligung lässt sich vermuten, dass Bedarfe vorhanden sind (ibid.).

Über die Fluktuation an der C-Schule kann in Ermangelung von Interviews wiederum nur der Fragebogen Auskunft geben. 13 der 35 Kinder sind bereits mindestens einmal umgezogen, allerdings nur wenige in letzter Zeit. Nur ein Kind gibt an, kürzlich ins C-Quartier gezogen zu sein, und vier weitere Kinder notieren, vor ein oder zwei Jahren umgezogen zu sein. Alle Kinder kreuzen im Fragebogen an, die C-Schule bereits seit der ersten Klasse zu besuchen. Die Fluktuation scheint demnach recht gering zu sein.

Auch bezüglich der Spielmöglichkeiten im C-Quartier und der Orte, die bei den C-Schüler:innen beliebt oder unbeliebt sind, können nur die Fragebögen Auskunft geben. Neben den eigenen Gärten stehen 27 der 35 befragten Kinder Straßen und Gehwege zum Spielen zur Verfügung, und 26 Kinder haben Wiesen in ihrer näheren Umgebung, auf denen sie spielen können. 17 Kinder geben an, über die vorgeschlagenen Spielmöglichkeiten hinaus noch weitere in ihrer Nähe zu haben, beispielsweise Bäume oder Wald oder Gewässer. Vier Kinder notieren, eigene Outdoor-Spielgeräte zu haben wie beispielweise Trampoline im Garten. Bei der Frage nach den Lieblingssorten im Stadtquartier erreichen Sportplätze mit 12 Nennungen den ersten Rang. Jeweils sechs Mal werden Gärten und Bäche bzw. Flüsse genannt. Beliebte sind darüber hinaus das Spielen bei Freund:innen oder auf Spielplätzen, beides wird jeweils fünf Mal genannt. Unbeliebte Orte finden sich in den Fragebögen nur wenige. Ein Kind mag Spielplätze grundsätzlich nicht, weil es sie langweilig findet, ein Kind ist nicht gerne am Rhein, weil es dort Obdachlose gebe, und ein weiteres Kind schreibt, die Schule nicht zu mögen, nennt aber keinen Grund dafür. Verboten ist einer Reihe von Kindern im C-Quartier, weiter weg zu gehen, etwa in die (Innen-) Stadt, an den Rhein oder über größere Straßen hinweg.

22 der 35 Kinder spielen immer draußen, wenn das Wetter gut ist, und weitere elf Kinder spielen ab und zu draußen. Zwei Kinder machen keine Angabe. Wenn die Kinder der C-Schule draußen spielen, gehen sie meistens Ballsportarten unterschiedlichster Art nach. Die Kategorie erreicht 20 Nennungen im Freitextfeld, wobei einige Kinder mehrere Beschäftigungen aufzählen. Fußball ist mit 14 Nennungen am meisten vertreten; die Kinder spielen aber auch Basketball oder Tennis. Elf Nennungen erreicht das Fahren mit Fahrzeugen, insbesondere Fahrrad und Inliner, auf Rang drei mit neun Nennungen steht Freund:innen treffen bzw. mit Geschwistern, Nachbar:innen oder Eltern gemeinsam draußen spielen. Bei den C-Schüler:innen sind Sport machen und Freund:innen treffen allgemein die beliebtesten Freizeitaktivitäten, jeweils 22 der 35 Kinder zählen diese Tätigkeiten zu ihren Lieblingsbeschäftigungen. Auf Rang drei mit 18 Nennungen steht bei den C-Schüler:innen Musik hören. Die wenigsten Nennungen erhalten Einkaufen sowie Fangen und Verstecken spielen, die jeweils nur von drei Kindern aufgeführt werden, und Gesellschaftsspiele, mit vier Nennungen.

Die 35 Kinder haben insgesamt 58 regelmäßige Termine, wozu neben Sportverein und Musikunterricht auch feste Treffen mit Freund:innen oder Besuche beim getrenntlebenden Vater sowie Kommunionunterricht und Pfadfindergruppe zählen. Im Durchschnitt haben die befragten C-Schüler:innen damit 1,7 feste Termine in der Woche. Insgesamt 35 der genannten Termine entfallen auf den Bereich Sport, allen voran Fußball mit 12 Nennungen. Bei den insgesamt 15 Nennungen aus dem Bereich Musik entfallen fünf Nennungen auf Gitarre und vier auf Klavier. 30 der Termine finden entweder bei den Kindern zuhause

statt oder sind zu Fuß oder mit dem Roller oder Fahrrad erreichbar. Zu 20 Terminen werden die Kinder mit dem Auto gefahren, ein Kind nutzt den Bus, und bei fünf Terminen wurden unterschiedliche Verkehrsmittel angegeben. Damit werden die befragten C-Schüler:innen etwas seltener zu ihren Terminen gefahren als die A-Schüler:innen, was auf eine etwas bessere Ressourcenausstattung des C-Quartiers im Hinblick auf Freizeitaktivitäten schließen lässt.

6.5 Schulquartier D

Als vierte und letzte Schule wird die D-Schule betrachtet, bei der es sich wie bei den drei zuvor beschriebenen Schulen ebenfalls um eine offene Ganztagschule handelt. Die folgende Beschreibung des D-Quartiers stützt sich auf 20 Fragebögen, die von einer Klasse ausgefüllt wurden, Expert:inneninterviews mit der Klassenlehrerin und der Schulleiterin sowie Informationen, die die OGS-Leiterin der Schulleiterin vorab mitgeteilt hat. Mit in die Beschreibung eingeflossen sind zudem eigene Eindrücke vom D-Quartier, die bei dem Schulbesuch und auf den Stadtteilspaziergängen entstanden. Das D-Quartier, in dem die D-Schule liegt, befindet sich in einem recht gut situierten Bonner Stadtteil. Es liegt von der Bonner Innenstadt aus betrachtet etwas randlich auf der rechten Rheinseite.

Die D-Schule verfolgt laut der Schulleiterin kein spezielles Schulkonzept, bemüht sich aber insbesondere um Inklusion und Digitalisierung. Die Schulleiterin erklärt: „[...] wir legen schon sehr, sehr viel Wert darauf, dass die Lehrkräfte eine gute Beziehung zu den Kindern aufbauen und ja, dass eben dieses soziale Lernen in der Klassengemeinschaft eine herausragende Rolle spielt“ (Schulleiterin D-Schule, Pos. 28). Darüber hinaus gebe es feste Verfahrensabläufe und Regeln für alle Klassen und bei jeder Lehrkraft, um insbesondere den inklusiven Kindern eine möglichst gute Orientierung zu bieten (ibid.). Zudem habe sich die Schule „sehr intensiv auf den Weg der Digitalisierung gemacht“ und wisse insbesondere die Möglichkeiten digitaler Tafeln mittlerweile sehr zu schätzen (Schulleiterin D-Schule, Pos. 28). Dass vor allem die Ausrichtung auf inklusiven Unterricht bekannt ist, bestätigt sich auf einem der Stadtteilspaziergänge, bei dem die Mutter eines C-Schülers erklärt, die D-Schule sei hierfür besonders gut geeignet (Carls Mutter, Pos. 114). Die D-Schule hat ein relativ großes Einzugsgebiet, das sich über Teilbereiche mehrerer Stadtteile erstreckt (Schulleiterin D-Schule, Pos. 8). Auch an dieser Schule muss die Schulleiterin jedes Schuljahr zehn bis 15 Kinder ablehnen, die eigentlich wohnortnah wohnen, für die die Schule aber keine Kapazitäten hat (ibid., Pos. 22).

Auch die D-Schule macht häufig Gebrauch von ihrem Schulquartier, indem lokale Sehenswürdigkeiten in den Unterricht einbezogen werden (Schulleiterin D-Schule, Pos. 54). Darüber hinaus werden Sport- und Spielplätze genutzt und Rhein und Sieg besucht, entweder für einen Ausflug oder um dort etwas zu erforschen oder zu untersuchen (ibid.). Zudem wird die gesamte Stadt in Unterricht und Ausflüge einbezogen (Schulleiterin D-Schule, Pos. 54). Zum Thema „Bonn“ fahren die Klassen in die Innenstadt und veranstalten dort eine Rallye, oder es werden Theater und Museen genutzt (ibid.). Darüber hinaus nimmt die Schule am Mal- und am Geschichtenwettbewerb teil (Schulleiterin D-Schule, Pos. 54). Kooperationen pflegt die D-Schule mit den Kirchen im D-Quartier und mit der Musikschule, die die Räumlichkeiten mit nutzt, mit Sportvereinen, die sowohl am Vormittag als auch im Nachmittagsbereich Angebote machen oder dem Stadtsportbund (Schulleiterin D-Schule, Pos. 56). Insgesamt resümiert die Schulleiterin in Bezug auf das Verhältnis zwischen Schule und Umgebung: „Doch, ich würde schon sagen, dass wir hier in der direkten Umgebung viel unterwegs sind und dass das den Kindern sehr bewusst ist, was man hier in der Umgebung so unternehmen kann“ (Schulleiterin D-Schule, Pos. 54).

An der D-Schule gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits seit über 15 Jahren den offenen Ganztag. Eingerichtet wurde dieser damals „aufgrund des steigenden Bedarfes an Betreuungsplätzen aufgrund der

Berufstätigkeit der Eltern“; es gab aber bereits zuvor Betreuungsgruppen an der Schule (OGS-Leiterin D-Schule, Pos. 62). Seitdem hat die Trägerschaft einmal gewechselt (ibid.). Aktuell nutzen knapp 50 % der Schüler:innen die OGS, weitere gehen in eine Übermittagsbetreuung, die es ebenfalls an der Schule gibt (OGS-Leiterin D-Schule, Pos. 66). Im Rahmen der OGS werden der Schulhof, der Bolzplatz und die Turnhalle genutzt (OGS-Leiterin D-Schule, Pos. 68). Darüber hinaus berichtet die Klassenlehrerin, dass auch im Rahmen der OGS Ausflüge stattfinden, wie beispielsweise an den Rhein (Klassenlehrerin D-Schule, Pos. 12). Eigenes Spielzeug sollen die Kinder auch an der D-Schule nicht mit in die OGS bringen, weil es „sonst großes Durcheinander gibt und dann geht Spielzeug verloren oder geht kaputt“ (OGS-Leitung D-Schule, Pos. 68). Wie an anderen Schulen auch gibt es aber Ausnahmetage, an denen die Kinder dann doch Spielzeug mitbringen dürfen (ibid.).

Durch das große Einzugsgebiet der D-Schule kommen rund 10 % der D-Schüler:innen mit dem Bus zur Schule (Schulleiterin D-Schule, Pos. 10). Anspruch auf einen solchen kostenlosen Transport in Schulbussen haben Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse, wenn ihr Weg zur nächstgelegenen Schule über zwei Kilometer beträgt (HASSE 2019a, S. 285f.). Bei dem Bus, der die D-Schule anfährt, handelt es sich um einen Verstärkerbus, der von den Stadtwerken Bonn organisiert wird, nicht von der Schule selbst, sodass in erster Linie die Eltern der Kinder dafür verantwortlich sind, dass die Kinder das Busfahren lernen (Schulleiterin D-Schule, Pos. 11-12). Bei größeren Problemen meldet ggf. auch der Busfahrer an die Schule, dass Regeln nochmals besprochen werden sollten (ibid., Pos. 13-14). Ansonsten nimmt die Schule in der Stufe drei am Projekt der „Busschule“ der Stadtwerke Bonn teil, um auch den anderen Kindern sicheres Busfahren nahezubringen (Schulleiterin D-Schule, Pos. 13-14). Der an der D-Schule verhältnismäßig höhere Anteil der „Buskinder“ spiegelt sich auch in den Fragebogenergebnissen wider. 12 der 20 Kinder kommen zumindest teilweise zu Fuß zur Schule bzw. legen einen Teil ihres Schulwegs zu Fuß zurück. Weitere fünf Kinder kommen mit dem Bus, jeweils vier Kinder mit dem Fahrrad und dem Auto. Zwei Kinder geben an, den Roller zu nutzen. An der D-Schule legen die meisten Kinder, 13 von 20, den Schulweg mindestens zum Teil zusammen mit anderen Kindern zurück. Sieben Kinder gehen zumindest teilweise alleine, und sechs Kinder werden ab und zu von Erwachsenen begleitet. Aufgrund des großen und sich zu allen Seiten der Schule erstreckenden Einzugsgebietes gibt es an der D-Schule keine Schulweginitiativen wie Laufbusse (Schulleiterin D-Schule, Pos. 18).

Bei der Berechnung des schulscharfen Sozialindex' wurde die D-Schule einer der oberen Stufen zugeordnet (MSB NRW o.J.c, S. 33) und hat folglich eine eher geringe soziale Belastung. Die Schulleiterin der D-Schule schätzt ihren Einzugsbereich wie folgt ein:

„[...] ich glaube, dass wir eine sehr durchschnittliche bis vielleicht ein bisschen überdurchschnittliche Zusammensetzung der Schülerschaft haben, im Sinne von, was durchschnittlich ist, ist, dass wir 40 % Migrationshintergrund haben, das entspricht glaube ich so der gesellschaftlichen Zusammensetzung insgesamt, und was das Soziale angeht, da würde ich sagen, haben wir einen etwas unterdurchschnittlichen Teil der etwas schwierigeren Familienverhältnisse, so würde ich das jetzt mal ausdrücken, da haben wir vielleicht so 10 % der Familien, wo man weiß, [...] da ist nicht so viel Geld vorhanden, die Familie wird so ein bisschen schwächer gestellt“ (Schulleiterin D-Schule, Pos. 40).

Diese soziale Mischung findet die Schulleiterin der D-Schule gleichermaßen sehr spannend und sehr gut, weil auf diese Weise Kinder mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen in Kontakt kämen, bevor an den weiterführenden Schulen eine Trennung nicht nur nach Schulleistungen, sondern eben häufig auch nach familiären Hintergründen stattfindet (Schulleiterin D-Schule, Pos. 42). Das gemeinsame Lernen sozial unterschiedlich gestellter Kinder fördert laut der Schulleiterin das soziale Miteinander und lehrt die Kin-

der, sich um Schwächere zu kümmern (ibid.). Die sozialen Unterschiede haben sich allerdings in der Pandemie besonders bemerkbar gemacht, wie die Schulleiterin der D-Schule erzählt: „[...] in den Familien, wo Eltern sind, die ihren Kindern gut helfen können bei einer Tagesstruktur, bei ihren Aufgaben, da lernen die Kinder wunderbar, und dann gibt es aber auch die Familien, wo das nicht so geschieht und die Kinder, die werden dadurch abgehängt“ (Schulleiterin D-Schule, Pos. 42).

Bezüglich der Eltern und ihres Engagements zieht die Schulleiterin eine gemischte Bilanz. Auf der einen Seite hebt sie positiv hervor, dass sich sozial besser gestellte Eltern teilweise um Kinder aus sozial schwächeren Familien kümmern würden (Schulleiterin D-Schule, Pos. 42). Umgekehrt hat das Engagement der Eltern ihrer Erfahrung nach durch die zunehmende Berufstätigkeit deutlich nachgelassen:

„[...] immer, wenn wir einen Ausflug machen, müssen wir eine weitere erwachsene Person mitnehmen, und da kriegen wir immer nur mit ach und krach noch die Leute zusammen oder für die Radfahrausbildung, da brauchen wir auch die Eltern, und da muss ich sagen, das ist sehr viel weniger geworden, und das hat sicher auch so eine Wirkung, also, dass Elternhäuser und Schule, dass das jetzt nicht mehr so eng verzahnt ist, wie das vor 20, 30 Jahren mal war“ (Schulleiterin D-Schule, Pos. 78).

Alle befragten Kinder der D-Schule, bis auf ein Kind, das keine Angabe macht, geben Deutschland als Herkunftsland an, was in einem gewissen Widerspruch zu der Aussage der Schulleiterin steht, dass ein Anteil von rund 40 % der Kinder einen Migrationshintergrund habe. Da allerdings nicht sicher ist, wie „Migrationshintergrund“ in dieser Aussage definiert ist, kann es durchaus sein, dass nur die Eltern der Kinder im Ausland geboren und die Kinder selbst in Deutschland aufgewachsen sind, also keine eigene Migrationserfahrung haben. Die Diskrepanz zwischen Wahrnehmung der Schüler:innen als Deutsche und den statistischen Angaben der Schulleiterin könnte zudem darauf zurückzuführen sein, dass an der Schule sehr auf ein gutes Miteinander geachtet wird und sich die Kinder mutmaßlich gut integriert fühlen, auch wenn sie offiziell keine deutsche Staatsbürgerschaft oder Migrationserfahrungen haben. Dies würde ebenso wie die Aussage, dass sich Eltern um andere Kinder kümmern, wenn deren Familien Schwierigkeiten haben, dafür sprechen, dass die D-Schule eine besondere sozial-integrative Funktion in ihrem Quartier innehat. Die befragten Kinder haben im Durchschnitt 1,4 Geschwister, sodass in den Haushalten zum Befragungszeitpunkt im Mittel 2,4 Kinder leben, was geringfügig unter dem Durchschnitt von 2,6 im Gesamtdatensatz liegt. Die Kinder verfügen größtenteils über ein eigenes Zimmer, nur zwei der 20 Kinder geben an, kein eigenes Zimmer zu haben, und ein Kind macht keine Angabe. 17 der 20 Kinder haben Zugang zu einem eigenen Garten. Insofern deckt sich hier die Aussage der Schulleiterin, dass die Sozialstruktur an der Schule leicht überdurchschnittlich sei, mit den Angaben der Kinder in den Fragebögen, die ebenfalls auf eine gehobenere und besserverdienende Bevölkerung schließen lassen.

Die Fluktuation an der D-Schule ist relativ gering (Schulleiterin D-Schule, Pos. 20). Aufgrund von Neubauvorhaben finden in erster Linie Zuzüge ins Schuleinzugsgebiet statt, was sich auf die Klassengrößen auswirkt und eine starke Auslastung der Schule zur Folge habe (ibid.). Die Schulleiterin schätzt, „[...] dass wir im Laufe eines Schuljahres, ich würde mal sagen, in jeder Klasse so zwei bis drei Kinder haben, die dazu kommen“, wohingegen die Wegzüge selten seien, sodass die Klassen über die Grundschulzeit hinweg eher größer würden (Schulleiterin D-Schule, Pos. 20). Auch schulinterne Klassenwechsel, wenn Kinder eine Stufe wiederholen, gleichen das nicht vollständig aus (ibid., Pos. 20-22). Die Einschätzung der Schulleiterin spiegelt sich wiederum in den Fragebogenergebnissen wider. An der D-Schule gibt ein Kind an, kürzlich umgezogen zu sein. Ein weiteres Kind ist vor etwa einem Jahr zugezogen, alle anderen Kinder wohnen schon mindestens seit drei Jahren in der Straße, in der sie aktuell leben. Zwei Kinder geben an, dass sie bereits auf einer anderen Schule waren. Die Fluktuation in der Klasse scheint demnach zwar niedrig zu sein, ist aber gegeben.

Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

Bezüglich der Orte im Quartier, die die Kinder in ihrer Freizeit nutzen, berichtet die Klassenlehrerin, dass mehrere Spielplätze und ein Bolzplatz sehr beliebt seien; zudem spielen die Kinder gern am Bach, und einige besuchen gern ein Jugendzentrum (Klassenlehrerin D-Schule, Pos. 1). An Orten, die die Kinder im D-Quartier besonders gerne aufsuchen, fällt der OGS-Leiterin darüber hinaus ein Spielmobil ein, das regelmäßig kommt und von den Kindern viel genutzt werde (OGS-Leitung D-Schule, Pos. 72). Allerdings verbringen viele Kinder an den Wochenenden auch Zeit außerhalb des Quartiers, da ihre Eltern mit ihnen z. B. ins Siebengebirge fahren, Spaßbäder oder Kletterhallen besuchen (Klassenlehrerin D-Schule, Pos. 4). Daher erzählen die Kinder in der Schule eher von den „spektakuläreren“ Aktivitäten und weniger von ihren alltäglichen Unternehmungen im Quartier (ibid., Pos. 5). Im Schulquartier D gibt es außerdem ein paar Orte, die die Kinder weniger gern besuchen. Die Klassenlehrerin erzählt, dass insbesondere Treffpunkte von Jugendlichen gemieden würden, aber auch ein Waldstück unbeliebt sei, weil dort Glasscherben, Bretter und Nägel herumliegen, und dass die Kinder sich ungern in der Nähe einer Förderschule aufhielten, weil ihnen die behinderten Menschen manchmal Angst machten (Klassenlehrerin D-Schule, Pos. 2). In den Fragebögen nennt hingegen nur ein einziges Kind einen unbeliebten Spielort. Dabei handelt es sich um einen Spielplatz, auf dem sich das betreffende Kind durch kleinere Kinder geärgert und gestört fühlt. Die Fragebögen geben darüber hinaus Auskunft über die Spielmöglichkeiten der Kinder im D-Quartier: Neben den Gärten, die viele Kinder nutzen können, haben jeweils 15 Kinder die Möglichkeit, auf einer Wiese zu spielen bzw. Straßen und Gehwege zum Spielen zu nutzen. 14 Kinder nennen überdies einen Spielplatz, den sie in ihrer Nähe haben. Fünf Kinder geben über die vorgeschlagenen Spielmöglichkeiten hinaus weitere an, z. B. einen Park oder einen Sportplatz.

Von den 20 Kindern äußern 12, immer draußen zu spielen, wenn das Wetter gut ist. Weitere sieben Kinder spielen ab und zu draußen, ein Kind gibt an, gar nicht draußen zu spielen. Die Klassenlehrerin erzählt, dass es an ihrer Schule immer wieder Kinder mit Migrationshintergrund gebe, deren Eltern extrem besorgt seien und die deshalb von den Eltern zur Schule gebracht werden und teilweise auch nur mit Verwandten spielen dürften, was der von der Schule angestrebten Förderung von Eigenständigkeit und sozialem Miteinander zuwiderlaufe (Klassenlehrerin D-Schule, Pos. 11). Bei den Aktivitäten draußen erhält das Fahren mit Fahrzeugen wie Fahrrad, Roller und Inliner mit acht Einträgen die meisten Nennungen. Jeweils vier Nennungen entfallen auf verschiedene Ballsportarten, das Spielen mit Freund:innen, Nachbar:innen oder Geschwistern, Trampolin springen sowie Fangen und Verstecken spielen. Nach ihren Lieblingssorten im Quartier befragt, nennen sieben Kinder einen Spielplatz und fünf Kinder den gesamten Stadtteil. Alle anderen Orte erhalten nur Einzelnennungen. Bei den Lieblingsbeschäftigungen nimmt Freund:innen treffen bei den D-Schüler:innen den ersten Rang ein, 12 der 20 Kinder kreuzen dies an. Sport machen und etwas mit der Familie unternehmen stehen mit jeweils neun Nennungen an zweiter Stelle. Die letzten Ränge belegt Fangen und/ oder Verstecken spielen mit einer Nennung und Musik machen und Einkaufen mit jeweils zwei Nennungen.

Die befragten Kinder der D-Schule haben insgesamt 34 feste Termine, die sie besuchen. Damit geht jedes Kind im Durchschnitt 1,6 Terminen nach. 19 der Termine entfallen auf Sport, wobei Badminton mit fünf Nennungen vor Fußball und Handball mit jeweils drei Nennungen liegt. Zehn Termine fallen in den Bereich Musik, wobei Gitarre vier Nennungen erhält und Klavier drei. Weitere drei Nennungen entfallen auf regelmäßige Besuche und zwei Nennungen auf Fremdsprachenunterricht. 16 der Termine finden entweder bei den Kindern zuhause statt oder sind zu Fuß, mit dem Roller oder Fahrrad zu erreichen. Zu weiteren 15 Terminen werden die Kinder mit dem Auto gefahren, und bei sieben Terminen werden unterschiedliche Verkehrsmittel genutzt. Ähnlich wie im C-Quartier scheint auch im D-Quartier eine größere Anzahl an Freizeitaktivitäten für die Kinder selbst erreichbar zu sein als im A-Quartier.

6.6 Zwischenfazit zu Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartieren

Nach Betrachtung der vier verschiedenen Schulen mit ihrer individuellen Schüler:innenschaft und ihren spezifischen Schulquartieren wird nun ein Zwischenfazit gezogen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Rolle der Schulen für ihre Schüler:innen und ihr Stellenwert in den jeweiligen Quartieren gelegt. Zu bedenken ist, dass die Corona-Pandemie die Aktivitäten der Schulen über einen langen Zeitraum hinweg eingeschränkt hat, sodass der Stellenwert der Schulen vielleicht an der einen oder anderen Stelle unterschätzt wird. Die Rolle der **A-Schule** in ihrem Quartier ist als ambivalent zu betrachten. Auf der einen Seite scheint die Schule durch die gute Vernetzung und die Vielzahl an Kooperationen ein wichtiger Akteur zu sein und sich über verschiedenste Aktionen zum Quartier hin zu öffnen. Sowohl Schule als auch OGS nutzen das A-Quartier für diverse Aktivitäten und versuchen bewusst, den Schüler:innen ihr Quartier näherzubringen. Gleichzeitig spielt die A-Schule auf den Stadtteilspaziergängen in den Erzählungen der Kinder nur eine untergeordnete Rolle, weil die Kinder entweder durch das große Schuleinzugsgebiet bedingt zu weit entfernt wohnen, um sich nach der OGS-Zeit noch auf dem Schulhof zu treffen, oder weil sie die im A-Quartier vorhandenen Spiel- und Sportplätze bevorzugen. REUTLINGER (2019, S. 309) kommt bei der Gegenüberstellung zweier Schweizer Schulquartiere zu dem Ergebnis, dass in einer anregungsreichen Nachbarschaft kaum Kinder außerhalb der Schulzeit das Schulgelände nutzen, während in einer anregungsärmeren Nachbarschaft viele Kinder dort auch Sport treiben oder ihre Freizeit verbringen. Er schließt daraus, dass in diesem Fall der Mangel an anderen Freizeitorten und nicht die Popularität des Schulhofs dazu führt, dass viele Kinder sich dort auch außerhalb der Schulzeit aufhalten (ibid.). Auch beim A-Quartier handelt es sich um eine anregungsreiche Umgebung, in der die Kinder beispielsweise den Fußballplatz, den Wald und den Bach besonders schätzen. Spielplätze sowie Wege und Straßen, auf denen mit Fahrzeugen wie Rollern, Fahrrädern oder Inlinern gespielt wird, nehmen ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein. Zudem stehen den meisten Kindern des A-Quartiers private Gärten zur Verfügung, in denen sie eine Vielzahl von Spielgeräten nutzen können und sich gerne aufhalten. Durch die attraktiven Gärten sind die Kinder des A-Quartiers aber mutmaßlich weniger im öffentlichen Raum des Quartiers unterwegs. Darüber hinaus gehen viele Kinder im A-Quartier institutionellen Hobbies nach, die größtenteils eher außerhalb des Quartiers stattfinden.

Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass die A-Schule zwar ein wichtiger Ort und Akteur im A-Quartier ist, aber eben auch nur einer unter verschiedenen im Leben der A-Schüler:innen. Die A-Schule trägt demnach durchaus zur Beheimatung der A-Schüler:innen in ihrem Quartier bei, ist aber nur eine von vielen unterschiedlichen „Heimatschichten“ (vgl. KLOSE 2013a, S. 11f.), ergänzt durch vielfältige Räume und Aktivitäten, die sich die Familien im A-Quartier unabhängig von der Schule erschließen. Die Klassenlehrerin reflektiert:

„[...] also mir kommt es immer so vor, als ob die Kinder ihr ganzes Leben hier verbringen, aber vielleicht ist das auch eine nicht ganz realistische Wahrnehmung, dass einfach doch auch nach 16 Uhr, wenn die dann zuhause sind, oder manche gehen auch schon um 15 Uhr, auch noch viel passiert dann“ (Klassenlehrerin A-Schule, Pos. 44).

Ein entscheidender Grund dafür, dass nach der OGS-Zeit „noch viel passiert“ (ibid.) ist, dass das A-Quartier sozial besonders gut gestellt ist. Schulische Aktivitäten wie beispielsweise Ausflüge laufen dadurch Gefahr, als selbstverständlich oder etwas „Nettes“, was „on top“ kommt, wahrgenommen zu werden (vgl. Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 109), weil die Familien selbst schon viel unternehmen und ihren Kindern eine Vielzahl von Aktivitäten und institutionellen Hobbies ermöglichen, die mutmaßlich auch eine soziale Einbindung der Kinder über die schulischen Kontakte hinaus begünstigen. Durch die Ressourcen ihrer Familien sind die allermeisten Kinder im A-Quartier nicht in dem Maße auf die Schule angewiesen, wie Kinder

aus sozial schwächeren Quartieren und Familien, wie exemplarisch am B-Quartier veranschaulicht werden kann.

Die **B-Schule** liegt in dem sozial besonders schwachen B-Quartier, das einen deutlichen Kontrast zu dem besonders gut situierten A-Quartier, aber auch zu den ebenfalls durchschnittlich bis überdurchschnittlich gut gestellten C- und D-Quartieren darstellt. Die Klassenlehrerin resümiert über das B-Quartier:

„[...] für mich sind das auch manchmal so Bonns vergessene Kinder. Also viele Leute, [...] die in Bonn wohnen, die wissen auch gar nicht, dass es so viele arme Kinder gibt hier und so viele arme Familien, weil [...] in unserem Stadtbild und so, da tauchen sie eigentlich nicht auf. Und weil sie eben aus ihrem Stadtteil auch nicht rauskommen“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 209).

Während der Schulschließungen aufgrund der Corona-Pandemie sei die Armut besonders zutage getreten, wie die Klassenlehrerin erzählt:

„Also was mir manchmal so zu schaffen macht, ist wirklich diese Armut. [Das] wurde [...] nochmal so richtig klar, als die Schulen zu waren. Viele Kinder gehen halt hier morgens schon zum Frühstück [...]. Sie bekommen in der OGS ein Mittagessen. Dann waren die Schulen zu und dann waren alle Kinder zuhause und so Familien, die jetzt vier oder fünf Kinder haben, die sind das natürlich auch gar nicht gewohnt, Frühstück und Mittagessen auf den Tisch zu bringen, plötzlich waren alle zuhause und der Kühlschrank war leer. Also es war wirklich so, dass die Kinder nichts zu essen hatten. Also das war wirklich ganz, ganz schlimm“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 218).

Folglich hat die B-Schule in ihrem Quartier eine weit über den eigentlichen Unterricht hinausreichende existenzielle Bedeutung für die Schüler:innen und ihre Familien.

Zudem sieht es die stellvertretende Schulleiterin als Aufgabe der Grundschule an, den Kindern ihr Quartier nahezubringen, da einige Familien kaum ihre Wohnungen verlassen würden (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 171). Im Rahmen der OGS-Betreuung wird besonders gerne der Wald genutzt, den einige Kinder des B-Quartiers alleine nicht aufsuchen dürften (OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 43-45). Somit tragen die B-Schule und ihre OGS zur räumlichen Komponente von Heimat bei, indem sie den B-Schüler:innen ihre unmittelbare Wohnumgebung nahebringen. Darüber hinaus ist die Schule der Ort, an dem die B-Schüler:innen „ihren Hilferuf [...] absetzen, wenn zuhause irgendwas Dramatisches passiert ist“ und hat somit eine Art Sozialarbeiterfunktion inne (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 139). Außerdem wurde deutlich, dass die Grundschule im B-Quartier über die eigentliche Grundschulzeit hinaus eine wichtige Rolle für die dann bereits ehemaligen Schüler:innen spielt, die weiterhin kommen, um beispielsweise den Lehrer:innen ihre Zeugnisse zu zeigen. Angesichts dessen trägt die B-Schule ganz wesentlich zur sozialen Beheimatung der B-Schüler:innen in ihrem Quartier bei. Weiterhin spielt die B-Schule eine wichtige Rolle, wenn es um Aktivitäten außerhalb des Quartiers geht. Da im B-Quartier kaum Kinder institutionellen Hobbies nachgehen und viele Kinder und ihre Familien das B-Quartier kaum verlassen, nutzt die B-Schule jede Gelegenheit, den B-Schüler:innen auch Orte außerhalb des Quartiers nahezubringen (Stellv. Schulleiterin u. Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 148-152). Folglich trägt die B-Schule auch zur kulturellen Komponente von Heimat bei, indem Museen besucht oder Sehenswürdigkeiten angeschaut werden. Damit übernimmt die B-Schule Aufgaben, die in anderen Schulquartieren eher privat von den Familien der jeweiligen Kinder erbracht werden, was diese aufgrund der fehlenden Ressourcen im B-Quartier jedoch oftmals nicht leisten können. Insgesamt kommt der B-Schule folglich eine entscheidende Rolle für die Beheimatung ihrer Schüler:innen im B-Quartier zu.

Da an der C-Schule keine Interviews mit Schulleiterin, Klassenlehrerinnen oder OGS-Mitarbeitenden geführt werden konnten, ist die Beurteilung dieser Schule und ihrer Rolle im Quartier möglicherweise etwas

unzureichend. Insgesamt scheint die **C-Schule** im Leben der Kinder und für das Quartier von den vier betrachteten Schulen jedoch die geringste Bedeutung einzunehmen. Charlottes Mutter erklärt auf die Frage, ob die Schule über den Unterricht hinaus eine Rolle spiele: „Da geht sie [Charlotte] eigentlich nur hin und nimmt am Unterricht teil, so, also mehr spielt sich da eigentlich nicht ab“; nur als OGS-Kind nutze Charlotte nachmittags noch den Pausenhof (Charlottes Mutter, Pos. 72-74). Der Schulhof ist im Gegensatz zu den Schulen A, B und D aber an der C-Schule auch nicht öffentlich nutzbar, sodass er im C-Quartier keinen Treffpunkt darstellt, weder während der Grundschulzeit noch später für Jugendliche, wie das bei der B-Schule der Fall ist. Darüber hinaus scheint die Nutzung des Quartiers sowohl durch die Schule als auch durch die OGS eine geringere Rolle zu spielen als bei den anderen untersuchten Schulen, und auch Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Akteuren im Quartier nehmen nur einen mittleren Stellenwert ein (vgl. Internetseite der C-Schule, Stand März 2022).

Dass die C-Schule eine weniger wichtige Rolle im Quartier spielt, dürfte zudem wiederum daran liegen, dass es sich beim C-Quartier um ein mindestens durchschnittlich gut situiertes Quartier handelt. Zwar spielen die C-Schüler:innen durchaus auf Wiesen, im Wald oder an Gewässern und nutzen gerne die Sportplätze im Quartier. Sie verfügen jedoch auch größtenteils über private Gärten, in denen sie spielen können, sodass sie potenziell im öffentlichen Raum des Quartiers weniger präsent sind. Darüber hinaus gehen im C-Quartier viele Kinder institutionellen Hobbies nach, die ihre Eltern nicht nur finanzieren, sondern die Kinder auch dorthin bringen. Ähnlich wie in Bezug auf die A-Schule festgestellt, ist die C-Schule in ihrem Quartier eine von vielen „Heimatschichten“ (vgl. KLOSE 2013a, S. 11f.) und nimmt für die Kinder einen deutlich geringeren Stellenwert ein als die B-Schule in ihrem Quartier.

Bei der **D-Schule** ist die Rolle im Quartier wiederum als ambivalent zu bewerten. Auf der einen Seite nutzt die D-Schule, ähnlich wie die A-Schule, viele Orte im Quartier, besucht auch andere Bonner Stadtteile für schulische und außerschulische Aktivitäten und pflegt eine Reihe von Kooperationen im Quartier und darüber hinaus, sodass eine Vernetzung vonseiten der Schule vorangetrieben wird. Gleichzeitig hat die D-Schule ein großes Einzugsgebiet und einen vergleichsweise hohen Anteil an „Buskindern“, die gar nicht im fußläufigen Einzugsbereich der Schule wohnen und sich außerhalb der Schulzeit möglicherweise eher wohnort- als schulnah aufhalten. Darüber hinaus hat die D-Schule vergleichsweise wenig Kapazitäten im Bereich der OGS, sodass ein größerer Teil der Kinder als an anderen Schulen nur den Vormittag, nicht aber den Nachmittag in der Schule verbringt und daher schon in zeitlicher Hinsicht der Anteil der Schule im Leben der Kinder etwas geringer ausfällt. So geht Dennis beispielsweise weder in OGS noch Übermittagsbetreuung und verbringt demnach seine Freizeit außerhalb der Schule (Dennis, Pos. 13-14). Sein Vater findet, dass die Schule weder für die Beheimatung seines Sohnes eine besondere Rolle spiele, noch besonders viele Aktivitäten stattfinden würden oder der Klassenzusammenhalt besonders stark sei (Dennis' Vater, Pos. 213-221), was aber möglicherweise wiederum eine Folge der Corona-Situation sein könnte. Zudem liegt auch die D-Schule in einem gut situierten Quartier, in dem die Kinder weniger als im B-Quartier auf die Schule als entscheidenden Akteur angewiesen sind. Die relativ hohe Anzahl institutioneller Hobbies belegt zudem, dass auch im D-Quartier die Schule zwar einen wichtigen Ort und Akteur für die Kinder darstellt, wiederum aber auch andere Akteure wie Sportvereine oder Musikschulen, aber auch Anbieter:innen von Fremdsprachenunterricht den Alltag der Kinder mitprägen und andere Räume genutzt werden.

Nach abschließender Betrachtung und Gegenüberstellung der vier Schulen, ihrer Schüler:innenschaft und ihrer Schulquartiere lässt sich festhalten: Die in der Literatur vertretene These lässt sich bestätigen, dass insbesondere sozial schwächer gestellte Kinder stärker auf ihr Quartier und die dort verfügbaren Ressourcen angewiesen sind (vgl. exemplarisch HÄUßERMANN 2008; WADE 2015). So macht der Kontrast zwischen

Charakterisierung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere

den durchschnittlich bis sehr gut situierten C-, D, und A-Quartieren und dem sehr schlecht situierten B-Quartier deutlich, dass die B-Schüler:innen in ganz besonderem Maße auf ihre Schule angewiesen sind. Neben den originär schulischen Aufgaben der Wissens- und Kompetenzvermittlung hat die B-Schule zunächst eine existenzsichernde Funktion durch das Schulfrühstück und OGS-Mittagessen. Sie bringt den Kindern darüber hinaus ihr Quartier und die Umgebung nahe, ermöglicht „Hilferufe“ bei größeren Schwierigkeiten und Anerkennung für Zeugnisse weiterführender Schulen und bietet den Eltern Unterstützung etwa im Umgang mit Behörden. In symbolischer Hinsicht stellt die B-Schule ein Identifikationsmerkmal dar, mit dem sich die Kinder über ihre Schulzeit hinaus verbunden fühlen. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse für die vier Schulquartiere nochmals vergleichend zusammen.

Tabelle 6: Vergleich der vier Schulen und daraus abgeleitete Bedeutung für das jeweilige Quartier. Quelle: Eigener Entwurf

	C-Schule	A- und D-Schule	B-Schule
Schuleinzugsgebiet	mittel	groß	klein
Sozialstruktur	durchschnittlich	überdurchschnittlich	unterdurchschnittlich
Fluktuation	niedrig	niedrig	mittel
Nutzung des Quartiers durch Schule und OGS	mittel	hoch	hoch
Kooperationen von Schule und OGS	mittel	hoch	hoch
Schulweg	divers	divers	zu Fuß oder mit dem Auto
Bedeutung des Quartiers	mittel	mittel	hoch
Anzahl inst. Hobbies	hoch	hoch	niedrig
Abgeleitete Bedeutung der Schule	niedrig	mittel	hoch

Daraus lässt sich ableiten, dass es nicht nur darauf ankommt, was Schulen tun, um sich in ihren Quartieren zu positionieren, sondern mindestens ebenso sehr, was Eltern im Stande sind zu leisten. Gemessen werden die Schulen daran, was die jeweiligen Familien selber zu leisten in der Lage sind und als „normal“ empfinden. Trotz der großen Bemühungen insbesondere der A- und der D-Schule, sich im Quartier zu vernetzen, Kooperationen einzugehen, außerschulische Lernorte zu nutzen und durch Feste oder Beteiligung an der Brauchtumpflege im Quartier sichtbar zu sein, werden diese Anstrengungen entweder von den Kindern und Eltern als relativ selbstverständlich hingenommen, im Vergleich zu eigenen, spektakuläreren Aktivitäten verdrängt oder sogar als unzureichend eingestuft. Die B-Schule muss bei ihren diesbezüglichen Bemühungen immer Abstriche machen, da sie weder darauf hoffen kann, dass die Eltern Ausflüge finanzieren können, noch, dass sie diese begleiten. Daher kann sie objektiv betrachtet ihren Schüler:innen vermutlich nur ein etwas eingeschränkteres Angebot unterbreiten, scheint in der subjektiven Wahrnehmung der Schüler:innen jedoch ein umso attraktiveres Angebot zu haben, da die Familien selbst kaum ihr Quartier verlassen und sich teure Aktivitäten meist nicht leisten können. Neben ihrer Funktion als Ort für formale Bildung leistet die B-Schule auch einen besonderen Beitrag zur non-formalen Bildung, indem die Kinder durch das OGS-Angebot an sportlichen und musikalischen Aktivitäten teilnehmen können, die ihnen sonst möglicherweise nicht zugänglich wären. Zudem trägt sie in besonderer Weise zur informellen Bildung bei, indem es die Schule ist, die die Kinder durch Ausflüge und außerschulische Aktivitäten „über den Tellerrand“ schauen lässt und hierbei Aufgaben übernimmt, die in den A-, C- und D-Quartieren eher die Familien übernehmen.

7 Dimensionen kindlicher Raumaneignung

In diesem Kapitel wird nun der zweiten empirischen Fragestellung nachgegangen, die die Aneignungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Quartieren untersucht. Hierfür wird eine generalisierende Auswertung über alle Fälle, also alle befragten Kinder hinweg vorgenommen. Methodisch steht in diesem Kapitel die Auswertung der subjektiven Landkarten, der Fragebögen sowie der Stadtteilspaziergänge im Vordergrund, weil diese besonders geeignet sind, Aneignungsprozesse im Quartier aufzuzeigen. Wie bereits in Abschnitt 2.3 beschrieben, kann Aneignung als Operationalisierung des komplexen Heimatbegriffs dienen und eine erste Annäherung an die dritte empirische Fragestellung ermöglichen. Die folgenden Abschnitte sind angelehnt an die von ULRICH DEINET (2014a, o.S.) vorgenommene Unterteilung in verschiedene Dimensionen der Aneignung. Allerdings erfordert das Material eine Erweiterung der in Abschnitt 2.3 vorgestellten Dimensionen, die an den entsprechenden Stellen dargestellt und begründet wird. Begonnen wird die Darstellung in Abschnitt 7.1 mit der Erweiterung motorischer Fähigkeiten, gefolgt von der Erweiterung des Handlungsraums in Abschnitt 7.2, was aufgrund der geographischen Sichtweise auf das Thema und der eingesetzten Methoden einen besonderen Stellenwert und Umfang einnimmt. Anschließend wird die Erweiterung des Sozialraums in Abschnitt 7.3 thematisiert. In Abschnitt 7.4 wird die Veränderung von Räumen untersucht, bevor in Abschnitt 7.5 auf die Verknüpfung von Räumen eingegangen wird. In Abschnitt 7.6 schließen die Aneignungsdimensionen mit der Betrachtung von *Spacing* und Syntheseleistung. In Abschnitt 7.7 werden ergänzend die Grenzen der Aneignung und in Abschnitt 7.8 die Einflüsse der Corona-Pandemie auf kindliche Aneignungsprozesse diskutiert. Schließlich wird in Abschnitt 7.9 ein Zwischenfazit zur Aneignung gezogen. In Anlehnung an FRITSCHÉ et al. (2011, S. 61) wird im Folgenden der Begriff „Stadtteil“ verwendet, wenn ein fest definierter Raum mit administrativen Grenzen gemeint ist und der Begriff „(Stadt-) Quartier“ genutzt, wenn die konkreten Eindrücke der befragten Schüler:innen, ihrer Eltern oder der Expert:innen beschrieben werden und die Raumgrenzen verschwimmen.

Trotz der in konzeptioneller Hinsicht schlüssigen Unterteilung der kindlichen Aneignung in verschiedene Dimensionen bleibt die praktische Zuordnung und damit auch der Aufbau dieses Kapitels etwas unzureichend, um der Komplexität von Aneignungsprozessen gerecht zu werden. Ein einfaches Beispiel kann diese Schwierigkeit verdeutlichen: Wenn Kinder gemeinsam mit ihren Freund:innen auf dem Dach eines Spielhäuschens eines Spielplatzes turnen, dann erfüllen sie damit gleich mehrere Dimensionen zugleich. Sie erweitern ihre motorischen Fähigkeiten durch den Prozess des Kletterns, sie erweitern, vom Elternhaus ausgehend, ihren Handlungsraum in den öffentlichen Raum, konkret zum Spielplatz hin, sie erweitern gleichzeitig aber auch durch das Spielen mit ihren Freund:innen und ggf. den Kontakt zu weiteren Kindern auf dem Spielplatz ihren Sozialraum. Zudem verändern sie Räume, indem sie nicht im Spielhäuschen, sondern auf dessen Dach spielen und damit die Intention des Raums umdeuten, sie verknüpfen Räume, wenn sie den Weg vom Zuhause zum Spielplatz eigenständig zurückgelegt haben, und sie verbringen vermutlich auch noch *Spacing* und Syntheseleistung, indem sie sich anschließend an den gesamten Vorgang erinnern und Orte und Menschen gedanklich in Beziehung zueinander setzen. Mit einer vollkommen alltäglichen Handlung können Kinder also bereits die sechs unterschiedlichen Dimensionen von Aneignung bedienen, und eine Trennung ist nur auf theoretisch-konzeptioneller Ebene möglich. Trotz dieses Dilemmas erscheint die Aufteilung der Auswertung in unterschiedliche Dimensionen sinnvoll. Zum einen ist die Problematik insofern auflösbar, als sehr unterschiedliche Ebenen der Aneignung thematisiert werden, also beispielsweise die Erweiterung motorischer Fähigkeiten als praktische Tätigkeit eine völlig andere Aneignungsform darstellt als der rein gedankliche Vorgang von *Spacing* und Syntheseleistung. Zum anderen liegen den verschiedenen Dimensionen, wie in Abschnitt 2.3 beschrieben, unterschiedliche Denkschulen zugrunde, was ebenfalls eine Trennung auf theoretischer Ebene erfordert.

7.1 Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Unter der Erweiterung motorischer Fähigkeiten versteht DEINET (2014a, o.S.), in Anlehnung an die kulturhistorische sowjetische Schule, konkrete Tätigkeiten wie den Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien. Diese Dimension erscheint zum einen sehr grundlegend und zum anderen sehr breit definiert, da gerade im Kindesalter nahezu alle Tätigkeiten mit irgendeiner Erweiterung von Fähigkeiten einhergehen. Dies ist umso mehr der Fall, als DEINET nicht nur Aktivitäten explizit motorischer Art darunter fasst, sondern auch eher geistig-intellektuelle Aktivitäten wie Mediennutzung. Folglich könnte aber nahezu jegliche Art von Aktivitäten dieser Dimension zugeordnet werden, was wiederum zu erheblichen Überschneidungen mit den anderen Dimensionen führen würde. Daher werden in diesem Abschnitt nur exemplarisch Orte bzw. Räume beschrieben, um die Dimension zu illustrieren. Eingegangen wird im Folgenden auf die Grundschule als Ort, an dem gezielt motorische Fähigkeiten erweitert werden sollen, zweitens auf den offenen Ganzttag (OGS) sowie auf den Schulweg, als Räume, die weniger gezielt, aber immer noch in gewisser Hinsicht pädagogisch vermittelt Fähigkeiten fördern sollen, und abschließend auf die Freizeit und den dabei stattfindenden Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien. Anhand dieser unterschiedlichen „Freiheitsgrade“ soll untersucht werden, welchen Unterschied es macht, ob motorische Fähigkeiten eher angeleitet oder eher frei angeeignet werden.

Eine Herausforderung ist zunächst, dass die Ansichten der Kinder darüber, womit sie sich beschäftigen, was ihnen wichtig und erstrebenswert und damit auch erzählenswert erscheint, sich deutlich von denen der Erwachsenen unterscheiden können. Komplex ist diese Dimension zudem dadurch, dass Kinder zum einen Schwierigkeiten damit haben, in größeren Zeiträumen zu erzählen, und zum anderen, wie bereits in Abschnitt 3.3.2 beschrieben, gar nicht so genau in Worte fassen können, was sie konkret tun und welchem Zweck dies dient. Wie AHREND (1997, S. 204) beschreibt, würden Kinder wohl kaum erzählen:

„Ich gehe jetzt durch die Straße X, um Funktionen einer Großstadt zu studieren, danach spiele ich »durch-die-Büsche-kriechen« und »Schlupflöcher-suchen«, um meine Motorik und mein Orientierungsvermögen zu üben, und dann gehe ich los, um in unvorhergesehenen Situationen meine Reaktionsfähigkeit zu stärken“.

Dementsprechend stellen die im vermeintlich ziellosen Spiel erworbenen Fähigkeiten laut AHREND (1997, S. 204) eher „Nebenprodukte“ dar, die von den Kindern nicht als Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten bewertet und vielleicht nicht einmal von den Eltern (oder der Forscherin) als solche interpretiert werden.

Illustrieren lässt sich die von AHREND beschriebene Schwierigkeit anhand von Situationen, in denen Kinder ihre Eltern fragen, was sie eigentlich machen. Calvin fällt beispielweise auf die Frage, was er nachmittags oder nach der Schule tue, zunächst nur ein, dass er gerne mit seinem Handy spielt, Serien schaut und seine Freunde trifft, und er fragt anschließend seine Mutter: „[...] was mache ich eigentlich noch?“ (Calvin, Pos. 166-171). Aus Sicht seiner Mutter ist diese Aufzählung offenbar noch nicht vollständig, denn sie hakt daraufhin genauer nach, was er an einzelnen Tagen oder an bestimmten Orten tue. Allerdings gibt Calvin auf die Frage, was er in seinem Zimmer mache, wiederum nur sehr allgemein „Spielen“ an und differenziert dies erst auf Nachfrage weiter aus (ibid., Pos. 174-177). Eine andere Begebenheit verdeutlicht die unterschiedliche Prioritätensetzung von Kindern und Eltern. Calvin erzählt zum Beispiel, dass er seinen Gitarrenunterricht gelegentlich als anstrengend empfindet:

„Manchmal hab' ich halt gar keine Lust auf Gitarre, halt Dienstag haben wir auch meistens sechs Stunden, dann bin ich erschöpft von den sechs Stunden und dann muss ich noch Gitarre machen. [...] nach der Schule will ich halt einfach nur nach Hause, mich ausruhen, mit dem Handy spielen und mich dann mit Freunden treffen“ (Calvin, Pos. 370, 391).

Die Aufzählung, in seiner Freizeit mit dem Handy zu spielen, Serien zu schauen und Freunde zu treffen entspricht genau dem, was Calvin in seiner Freizeit besonders gerne macht. Seiner Mutter scheint hingegen wichtig zu sein, dass ihr Sohn keinesfalls nur mit Mediennutzung und dem Treffen von Freunden beschäftigt ist, sondern auch Musikunterricht hat und Vereinssport macht. Sohn und Mutter setzen also unterschiedliche Prioritäten bei der Benennung von Aktivitäten, und es kann angenommen werden, dass die von Calvin thematisierten Aktivitäten dem entsprechen, was seine *Peers* für erstrebenswerter halten, während die Mutter die Aktivitäten aufzählt, die unter Erwachsenen als begrüßenswerter gelten dürften. Zum anderen zeigt Calvins Erzählung, dass es Kindern gar nicht so leichtfällt, einen strukturierten Überblick über längere Zeiträume zu vermitteln und die Erzählung ggf. stark von der unmittelbaren Vergangenheit, in diesem Fall den Ferien geprägt ist, in denen eben kein Gitarrenunterricht stattgefunden hat. Diese Schwierigkeiten sind bei der folgenden Darstellung zu beachten.

Grundschulen als Orte der gezielten Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Analysiert werden nun zunächst Grundschulen als Orte, an denen die Erweiterung motorischer Fähigkeiten in erster Linie von den Erwartungen der Eltern, Schulleiter:innen und Lehrer:innen strukturiert und vorgegeben wird. Bei der Betrachtung der subjektiven Landkarten, auf denen die Schule neben dem Zuhause als Ort vorgegeben war, zeigt sich, dass Grundschulen so ambivalent bewertet werden wie kaum ein anderer Ort. Diese Feststellung ist insofern relevant für die untersuchten Aneignungsprozesse, da REUBER (1993, S. 53) davon ausgeht, dass negativ bewertete Teilgebiete häufig als „potentielle Bindungsräume“ ausfallen und neutrale Räume zumindest keine herausragende Bedeutung aufweisen würden. Positiv bewertete Räume haben hingegen eine besondere Funktion für eine lokale Ortsbindung (ibid.) und damit mutmaßlich auch für Aneignungsprozesse. Von den 84 Kindern, die der Bitte, die Schule zu zeichnen, nachgekommen sind, bewerten sie 31 positiv, 34 neutral und 19 negativ. Auch während der Spaziergänge wird die Schule sehr unterschiedlich bewertet. Cedric erzählt beispielsweise, dass er gerne zur Schule geht (Cedric, Pos. 233); Aileen berichtet hingegen: „Also ich will lieber zuhause lernen oder mit meinen Eltern irgendwas machen oder mit meinen Freunden, aber Schule mag ich irgendwie nicht“ (Aileen, Pos. 131). Sie erzählt weiter, dass in der Schule mehrere Mitschülerinnen seien, mit denen sie sich gelegentlich streite, dass ihr das Essen in der OGS nicht schmecke und sie auch die Hausaufgaben nicht möge (ibid., Pos. 139-145). Insbesondere letzteres teilt sie mit einer Reihe von Kindern, da sich selbst auf mancher subjektiven Landkarte neben gezeichneten Orten auch der Hinweis auf die Hausaufgaben findet, der mit einem oder sogar mehreren roten Punkten als negativ gekennzeichnet wird, wie beispielsweise bei Conrad und Cornelio. Abbildung 16 zeigt exemplarisch Zeichnungen der Schule auf den subjektiven Landkarten, die teils positiv, teils aber auch sehr negativ gekennzeichnet wurden.

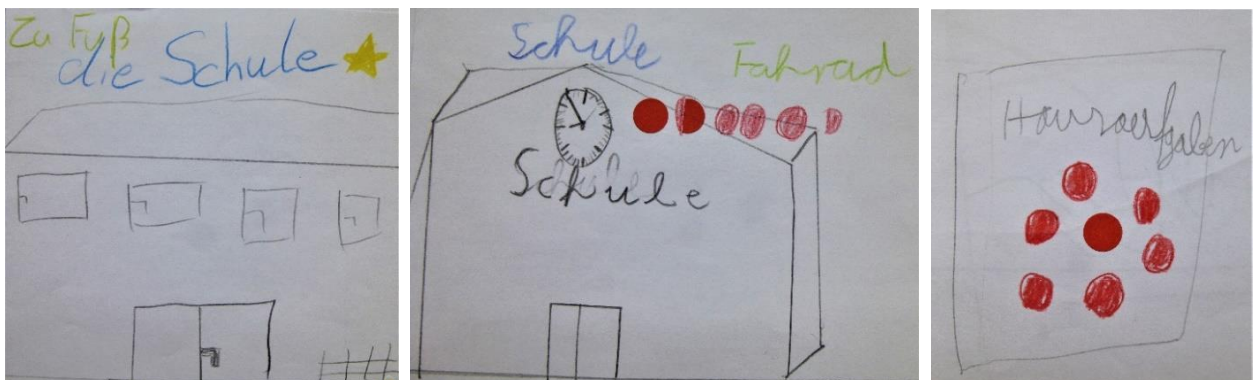


Abbildung 16: Während Charlotte (links) die Schule gerne mag, reichen bei Calvin (Mitte) die roten Klebepunkte gar nicht aus, um die Schule negativ zu kennzeichnen, und Cornelio (rechts) findet die Hausaufgaben unangenehmer als die Schule selbst

Wenig überraschend spielt der Unterricht in den Erzählungen der Kinder auf den Stadtteilsparzieren nur eine marginale Rolle. Große Unterschiede gibt es hingegen bei der Frage, ob die Kinder den Unterricht

mögen und welche Fächer sie bevorzugen. Andreas mag zum Beispiel Musik besonders gerne (Andreas, Pos. 12-15), und Calvin erzählt: „Sport und Schwimmen mag ich. Musik hasse ich, Mathe mag ich, Deutsch hasse ich. Und halt Sachunterricht mag ich manchmal. Englisch mag ich eigentlich ganz gerne“ (Calvin, Pos. 384-385). Teilweise kommt es darauf an, was genau im Unterricht gemacht wird. Aileen mag Sport zum Beispiel dann gerne, wenn gespielt wird, Leichtathletik hingegen nicht besonders gerne (Aileen, Pos. 114). Trotz der Abneigung zumindest einzelnen Fächern gegenüber ist einigen Kindern die Bedeutung von Schule sehr bewusst. Charlotte erklärt zum Beispiel: „[...] ich finde die Schule schon sehr wichtig, weil sonst bleibt man ja sein Leben lang dumm“ (Charlotte, Pos. 56). Da der Unterricht zumeist im Schulgebäude stattfindet, ist er für die Aneignung im Quartier vermutlich nur dann von größerer Bedeutung, wenn etwa im Sachunterricht konkret auf diesen Raum oder dort stattfindende Prozesse eingegangen wird.

Insgesamt wird auf den Spaziergängen mehr darüber erzählt, was über den Unterricht und das Schulgebäude hinausgeht, wie z. B. Pausen (ibid., Pos. 58). Besonders positiv heben die Kinder hervor, ihre Freund:innen zu treffen, ein Aspekt, der in Abschnitt 7.3 noch vertieft wird. Charlotte mag beispielsweise besonders gerne, dass „man einfach mehr Freunde wiedertrifft. Oder weil einfach man nicht den ganzen Tag zuhause rumsitzt“ (Charlotte, Pos. 211). In dieser Antwort zeigt sich sicherlich auch der Einfluss der Corona-Pandemie, der in Abschnitt 7.8 noch vertiefend diskutiert wird. Zusammenfassend zeigt die unterschiedliche Bewertung von Schulen und Unterricht, dass eine stark von Erwachsenen vorgegebene und strukturierte Erweiterung motorischer Fähigkeiten nur von einem Teil der Kinder positiv wahrgenommen wird. Auch der Fokus der Kinder auf Pausen und das Treffen von Freund:innen gegenüber Erzählungen zum Unterricht macht deutlich, dass sie insbesondere die Aspekte an Schule zu schätzen wissen, die weniger stark reglementiert sind. Vermutet werden kann, dass Kinder, denen es gelingt, ihre eigenen Vorlieben möglichst gut mit den in der Schule gestellten Erwartungen in Einklang zu bringen, sich neben motorischen Fähigkeiten auch ihre Grundschulen selbst durchaus aneignen können. Kinder, die wenig Freude daran haben, die vorgegebenen motorischen Fähigkeiten zu erlernen, werden sich hingegen sowohl mit der Aneignung der Fähigkeiten als auch mit den Grundschulen als Orte deutlich schwerer tun.

OGS und Schulweg als Orte bedingt angeleiteter Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Neben den Schulen wird nun der offene Ganztag betrachtet, den mittlerweile viele Kinder besuchen. Im Gegensatz zur Schule, die stark verregelt ist und nur einem Teil der Kinder gute Aneignungsmöglichkeiten bietet, ist die OGS flexibler und scheint mehr Kindern Aneignungspotenzial zu bieten. Bei vielen Kindern ist die OGS ausgesprochen beliebt, was sich darin widerspiegelt, dass einige Kinder gerne lange dort bleiben (Arthur, Pos. 75; Colin, Pos. 58-61; Calvin, Pos. 392-398), und auch die subjektiven Landkarten zeigen, dass die OGS ein überwiegend positiv wahrgenommener Ort im Quartier ist (siehe Abbildung 17).



Abbildung 17: Die OGS wird von vielen Kindern positiv bewertet, wie z. B. von Annkathrin (links), Carolin (Mitte) oder Christina (rechts)

Dimensionen kindlicher Rauman eignung

Für diese Beliebtheit gibt es mehrere Gründe. Ein erster Grund dürfte die stärkere Abstimmung der Aktivitäten auf die Interessen der Kinder sein. Eine OGS-Leiterin erzählt, dass sie sich in ihrem Programm sehr nach den Wünschen der Kinder richten:

„Meistens fragen wir die Kinder. Möchtet ihr Fußball spielen, dann nehmen wir einen Ball mit, möchtet ihr lieber Gruppenspiele machen, man kann ja auch oft ganz gut aufgreifen, was ist denn gerade in der Gruppe interessant und womit möchten die Kinder sich beschäftigen und dann einfach auch fragen, was möchtet ihr, und wenn der eine Teil sagt, ja wir würden irgendwie gerne Seile mitnehmen, der andere einen Ball, dann versuchen wir alles an Material mitzunehmen, und dann wird vor Ort geguckt, worauf haben die Kinder denn Lust“ (OGS-Leiterin A-Schule, Pos. 46).

Zudem nennen die Kinder die Möglichkeit, mit ihren Freund:innen spielen zu können. Dabei dürfte insbesondere eine Rolle spielen, dass in der OGS mehr Kinder zusammen spielen können, als bei einem privaten Treffen am Nachmittag möglich wäre. Angesichts der vielen Kinder, die mittlerweile Ganztageeinrichtungen besuchen, mag es zutreffen, wenn Arthurs Mutter findet, dass die OGS den Ersatz für die frühere Dorfkindheit bietet, wo sich die Kinder alle auf der Straße getroffen hätten (Arthurs Mutter, Pos. 83). Dementsprechend ist es schwierig für Kinder, wenn diese aus den unterschiedlichsten Gründen nicht Teil der OGS-Gemeinschaft sind. Amelie sollte beispielsweise aus gesundheitlichen Gründen zuerst nicht in die OGS gehen, hofft aber inzwischen sehr, dass bald ein Platz für sie frei wird, weil alle ihre Freund:innen aus ihrer Klasse dort sind und sie dann auch nachmittags mit ihnen spielen könnte (Amelie, Pos. 80-91). Durch die Anwesenheit vieler Kinder bestehen zudem andere Spielmöglichkeiten, wie Carla erzählt, die in der OGS gerne „Werwolf“ spielt: „[...] das ist halt so ein Spiel, was mir sehr viel Spaß macht und das geht halt eigentlich nur zu mehreren, deswegen, auch wenn mein Vater und meine Schwester und halt meine Mutter und ich zusammen spielen könnten, aber es macht halt viel mehr Spaß, wenn man zu mehreren ist“ (Carla, Pos. 81). Diese sozialen Aspekte werden in Abschnitt 7.3 noch vertieft. Festhalten lässt sich jedoch, dass die größere Flexibilität und Anpassung des Programms an die Wünsche der Kinder und ihre soziale Eingebundenheit zu einem vergleichsweise hohen Aneignungspotenzial der OGS führt und demnach mutmaßlich vielen Kindern eine Erweiterung ihrer motorischen Fähigkeiten ermöglicht.

Neben der Schule und der OGS ist weiterhin der Weg zur Schule eine wichtige Möglichkeit für Kinder, ihre motorischen Fähigkeiten zu erweitern und ihre Quartiere kennenzulernen. Die stellvertretende Schulleiterin der B-Schule konstatiert im Hinblick auf das in Deutschland übliche Prinzip der möglichst wohnortnahen und für die Kinder fußläufig erreichbaren Grundschulen:

„Und das macht ja auch ganz viel Sinn, denn gerade auf dem Schulweg lernen die [Kinder] ja ihre Umgebung kennen. Die wissen ganz genau, wo ein Hund bellt und wo jemand schimpft, wo jemand wohnt, wo es einen besonderen Baum gibt, der dort wächst oder wo ein besonders cooles Auto immer parkt, also sowas ist ja letztendlich ganz wichtig, auch gerade um die Umgebung [...] kennenzulernen“ (Stellv. Schulleiterin B-Schule, Pos. 29).

Tatsächlich legen die Kinder ihren Schulweg mit Abstand am häufigsten zu Fuß zurück, 48 der 85 befragten Kinder geben an, dies zumindest teilweise zu tun, 18 Kinder nutzen zumindest teilweise den Roller, 14 Kinder zumindest teilweise das Fahrrad und 15 Kinder zumindest zum Teil das Auto. Auf die Frage, mit wem sie ihren Schulweg zurücklegen, antworten 53 Kinder, dass sie zumindest zum Teil gemeinsam mit anderen Kindern unterwegs sind, 31, dass sie zumindest teilweise alleine gehen und 21 Kinder, dass sie mindestens teilweise von Erwachsenen begleitet werden. Da es bei den Fragen zum Schulweg zu Mehrfachnennungen kam, geben diese Daten nur grobe Hinweise darauf, wie die Schulwege der Kinder aussehen. Gründe dafür sind, dass Kinder entweder von Tag zu Tag unterschiedliche Verkehrsmittel bzw. für unterschiedliche Streckenabschnitte verschiedene Verkehrsmittel nutzen oder in unterschiedlicher Begleitung zur Schule kommen, indem sie etwa auf dem Hinweg von anderen Personen begleitet werden als

Dimensionen kindlicher Raumaneignung

auch dem Rückweg oder aber bestimmte Streckenabschnitte eines Weges in unterschiedlicher Begleitung zurücklegen. Dass Schulwege, insbesondere an stark frequentierten Straßen, trotz ihres hohen pädagogischen Wertes nicht uneingeschränkt beliebt sind, zeigt zum Beispiel die subjektive Landkarte von Calle, der seinen Schulweg aufgrund des Verkehrsaufkommens nicht besonders mag (siehe Abbildung 18). Dieser Punkt wird in Abschnitt 7.7 unter dem Stichwort der Grenzen von Aneignung näher ausgeführt.

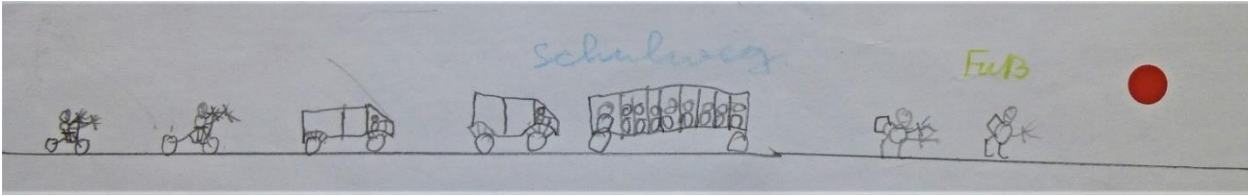


Abbildung 18: Calles Zeichnung des Schulwegs zeigt Fußgänger, Fahrradfahrer, Autos und Lastwagen auf der gleichen Strecke und illustriert die möglichen negativen Seiten des Schulwegs anschaulich

Detailliertere, wenn auch sehr individuelle Eindrücke von Schulwegen und der dort stattfindenden Erweiterung motorischer Fähigkeiten vermitteln die Erzählungen während der Spaziergänge. Arthur fährt beispielsweise gemeinsam mit seiner jüngeren Schwester und einem Elternteil mit dem Fahrrad zur Schule, die für ihn ein bisschen weiter entfernt ist. Trotz der etwas größeren Distanz kann bereits Arthurs kleine Schwester den Weg sehr detailreich beschreiben (Arthurs Schwester, Pos. 214-235). Amelie geht aufgrund der kurzen Distanz entweder alleine oder holt noch eine Freundin ab, die in der Nähe wohnt (Amelie, Pos. 46-47), und auch Charlotte geht mit zwei Freundinnen zu Fuß (Charlotte, Pos. 51-52). Ava hat aufgrund des Verkehrsaufkommens einen relativ gefährlichen Schulweg, den sie lange Zeit nur gemeinsam mit Erwachsenen zurücklegen durfte, in letzter Zeit aber zusammen mit ihrer Schwester und zwei Freundinnen mit dem Roller bewältigt (Ava, Pos. 139-149, 184-193). Bei Colin variiert sogar die Schulwegstrecke, denn er kann im Sommer im Hellen und bei gutem Wetter einen Trampelpfad nutzen, muss dann aber zu Fuß gehen, bei Dunkelheit im Winter, bei nasser Witterung und mit dem Roller nimmt er hingegen die Straße (Colin, Pos. 189-193, 203-205). Carola besucht eine wohnortferne Schule und wird, seit ihr kleiner Bruder ebenfalls zur Schule geht, meistens mit dem Auto gebracht (Carola, Pos. 55-58). In Zukunft sollen beide Kinder aber mit der Bahn zur Schule fahren (ibid.). Dario und Delia haben keine Schule in ihrem Quartier und sind deshalb „Buskinder“, die zuerst mit dem Roller oder zu Fuß zur Schulbushaltestelle gelangen müssen und dann mit dem Bus zur Schule fahren (Delia, Pos. 13-18; Dario, Pos. 10-13). Die unterschiedlichen Schulwegerfahrungen der Kinder zeigen, dass dort abhängig von den Gegebenheiten unterschiedliches Potenzial für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten besteht. Während eine Autofahrt sicherlich wenig zur aktiven Aneignung beiträgt, bieten zu Fuß, mit dem Fahrrad oder Roller zurückgelegte Schulwege, ggf. noch in Begleitung anderer Kinder, ein hohes Potenzial für die Erweiterung diverser motorischer Fähigkeiten und für Aneignungsprozesse insgesamt.

Freizeit als Raum der freien Erweiterung motorischer Fähigkeiten

Neben Schule, OGS und Schulweg als Orte bzw. Räume, an und in denen Kinder ihre motorischen Fähigkeiten erweitern, kommen noch alle möglichen anderen Orte und Tätigkeiten in der Freizeit in Betracht, die sich mithilfe dieser Aneignungsdimension untersuchen lassen. Einige sollen exemplarisch vorgestellt werden, wobei unterschiedliche Beispiele aus dem Umgang mit Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien gewählt werden, ohne dass der Anspruch auf Vollständigkeit besteht. Zu Gegenständen, Werkzeugen und Materialien lassen sich zunächst Spielsachen zählen, die die körperlichen Fähigkeiten der Kinder trainieren. Mehrere Kinder erzählen vom Spiel mit Spielzeugen, die dazu dienen können, die motorischen Fähigkeiten zu erweitern, allerdings mutmaßlich bei den Kindern oder ihren Freund:innen zuhause und nicht im Quartier stattfinden. Ava erzählt beispielsweise, dass sie gerne puzzelt, (Ava,

Dimensionen kindlicher Raumeignung

Pos. 173), Dennis spielt gerne mit „Kappla-Steinen“ (Dennis, Pos. 120-125), und Cedric berichtet, dass er unter anderem gern mit „Lego“ spielt (Cedric, Pos. 245). Da diese Tätigkeiten zwar die motorischen Fähigkeiten der Kinder, aber eher nicht ihre Aneignungsprozesse im Quartier fördern, soll auf die typischen *Indoor*-Spiele an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, sondern nur darauf hingewiesen werden, dass diese für Kinder wichtig sind und in einer Reihe von Stadtteilspaziergängen Thema waren.

Darüber hinaus berichten die Kinder von Tätigkeiten, die erst auf den zweiten Blick ihre Aneignung des Quartiers fördern. Der Umgang mit Medien erscheint zunächst als klassische *Indoor*-Tätigkeit, kann aber durchaus Bezüge zum Quartier aufweisen bzw. herstellen. Zum Umgang mit Medien zählt beispielsweise das Lesen, das Dario mit großer Begeisterung ausübt. Er zeigt beim Stadtteilspaziergang die Bücherei, an der seine Mutter erzählt, dass diese zwar klein sei, aktuell aber noch ausreichen würde (Dario, Pos. 28-37). In diesem Fall führt folglich das Lesen dazu, dass die Bücherei im Quartier regelmäßig aufgesucht wird. Auch Charlotte geht häufiger in eine Bücherei in ihrem Stadtteil und verbindet demnach ebenfalls den Umgang mit Medien mit der Aneignung des Quartiers (Charlotte, Pos. 142-144). Ava erzählt ebenfalls, dass sie gerne liest und schreibt (Ava, Pos. 173) und berichtet auf Nachfrage, dass sie dies durchaus nicht nur drinnen, sondern auch gerne draußen tut (ibid., Pos. 176-177), wodurch sie mindestens den Garten, wenn nicht sogar weitere Orte im Quartier mit dem Lesen und Schreiben verbindet. Auch in diesem Fall fördert die Erweiterung motorischer Fähigkeiten also potenziell Aneignungsprozesse im Quartier.

Andere Spiele finden hingegen explizit und ausschließlich draußen statt und fördern vermutlich unmittelbar sowohl die Erweiterung motorischer Fähigkeiten als auch die Aneignung des Quartiers. Viele Kinder nutzen zum Beispiel Fahrzeuge, wie etwa Amelie, die gerne Inliner fährt und das bereits gut kann (Amelie, Pos. 347-349), und auch Andreas erzählt, dass er gerne in seinem Quartier mit Fahrrad und Roller unterwegs ist (Andreas, Pos. 73-76). Ähnliches erzählen auch Charlotte und Caspar, die sich gerne mit Freund:innen draußen auf unterschiedlichen Fahrzeugen fortbewegen (Charlotte, Pos. 15; Caspar, Pos. 82). Motorische Fähigkeiten lassen sich aber nicht nur im Umgang mit klassischen Kulturgütern wie Gegenständen, Werkzeugen, Materialien und Medien schulen, sondern auch durch die Nutzung von Spielgeräten oder naturnahen Spielmöglichkeiten trainieren. Dazu reicht bereits eine Wiese, um zum Beispiel wie Ava Fangen zu spielen und Wettrennen zu veranstalten (Ava, Pos. 45-47). Eine ganze Reihe von Kindern berichtet, gerne auf Bäume zu klettern, wie beispielweise Dario, der das sowohl auf einem Baum in der Nähe der Schulbushaltestelle als auch an einem Baum in der Nähe eines Spielplatzes macht (Dario, Pos. 37, 71), Delia, die ebenfalls vom Kletterbaum an der Schulbushaltestelle erzählt (Delia, Pos. 97), Dennis, der die Bäume am Spielplatz lieber zu mögen scheint als den Spielplatz selbst (Dennis, Pos. 142-147), oder Andreas, der ebenfalls gerne auf Bäume in der Nähe eines Spielplatzes klettert (Andreas, Pos. 98). Abbildung 19 zeigt exemplarisch Ausschnitte subjektiver Landkarten, auf denen die Kinder ebenfalls die Ausübung unterschiedlicher motorischer Fähigkeiten gezeichnet haben.



Abbildung 19: Claudia (links) eignet sich mit der Bücherei gleichermaßen physisch-materielle und imaginäre Räume an; Benno (Mitte) und Cai (rechts) erweitern sowohl ihre motorischen Fähigkeiten als auch ihre Handlungsräume

Aus dem empirischen Material ergibt sich zusammenfassend, dass Möglichkeitsräume, die zur Erweiterung motorischer Fähigkeiten genutzt werden können, für die Aneignungsprozesse von Grundschulkindern ausgesprochen wichtig sind. Wie die Gegenüberstellung von Schule und OGS zeigt, scheinen Flexibilität und Freiheit im Hinblick auf die ausgeübten Tätigkeiten und zu erwerbenden Fähigkeiten wichtig zu sein. Je mehr Kinder mitentscheiden können, was sie tun und welche Fähigkeiten sie gerade trainieren möchten, desto eher nehmen sie entsprechende Orte als positiv wahr und können mutmaßlich sowohl ihre motorischen Fähigkeiten erweitern als auch Aneignungsprozesse verwirklichen. Zudem sind neben Schule und OGS Aneignungsmöglichkeiten im Quartier von hoher Bedeutung. Hierbei kann es sich beispielsweise um verkehrsberuhigte Straßen handeln, die für das eigenständige Zurücklegen des Schulwegs notwendig sind, die aber auch in der Freizeit zum Fahren mit Fahrzeugen genutzt werden können. Ebenso kommen naturnahe Flächen wie Wiesen oder Bäume in Betracht, da sie vielfältige Aneignungsmöglichkeiten bieten. Besonders hilfreich ist, wenn Quartiere und ihre Ausstattung multifunktional sind, also Möglichkeiten eröffnen, ohne vorzugeben, welche konkreten Tätigkeiten ausgeübt werden können. Solche Räume können dazu beitragen, dass Kinder sich ihre Quartiere eigenständig aneignen und sich dort beheimatet fühlen.

7.2 Erweiterung des Handlungsraums

Die zweite Aneignungsdimension ist nach DEINET (2014a, o.S.) die Erweiterung des Handlungsraums. Diese Dimension nimmt Bezug auf sozialökologische Ansätze und thematisiert die sukzessive Erweiterung des kindlichen Handlungsraums. Daher werden im Folgenden die verschiedenen Handlungsräume betrachtet, die sich im empirischen Material finden lassen. Begonnen wird mit dem Zuhause, gefolgt von den Gärten und Höfen und der unmittelbaren Wohnumgebung der Kinder, wie Straßen und Quartiersplätze. Anschließend wird der öffentliche Raum in den Blick genommen, wobei Sport- und Spielplätze sowie Einzelhandel und Dienstleistungen, aber auch naturnahe Flächen betrachtet werden. In Ergänzung zu DEINET (2014a, o.S.) wird zudem die Erweiterung des Handlungsraums im übertragenen Sinne, also im Hinblick auf imaginäre oder virtuelle Räume untersucht. Darüber hinaus wird der Einfluss des Schulstandorts betrachtet und der Handlungsraum bzw. Aktionsradius der Kinder insgesamt thematisiert. Abschließend wird auf Diskrepanzen in der Wahrnehmung von Kindern und ihren Eltern bei der Definition des Handlungsraums und seiner Grenzen eingegangen, und es wird diskutiert, inwiefern Kindern sogar größere Handlungsräume haben können als Erwachsene, indem sie andere Regeln zugrunde legen und „erwachsene“ Normen übertreten. Der Fokus dieses Abschnittes liegt auf den Räumen, die sich Kinder selbsttätig und zu meist ohne Anleitung und Begleitung von Erwachsenen erschließen und aneignen können. Räume, die im Zusammenhang mit unterrichtlichen oder außerschulischen Aktivitäten der Grundschule oder durch die Teilnahme an institutionellen Hobbies besucht werden, liegen zumindest teilweise außerhalb des eigenständig von den Kindern genutzten Handlungsraums. Sie werden deshalb in Abschnitt 7.5 im Rahmen der Dimension der Verknüpfung von Räumen näher untersucht.

Zuhause als Ausgangspunkte für die Erweiterung des Handlungsraums

Der Handlungsraum beginnt auch heute noch, wie in den sozialökologischen Modellen der 1980er-Jahre beschrieben (siehe Abschnitt 2.3), für die allermeisten Kinder mit ihrem Zuhause. Die meisten Stadtteilspaziergänge starteten entweder unmittelbar bei den Kindern zuhause, führten im Laufe der Zeit am Zuhause vorbei oder endeten dort. Dementsprechend wurde dieser Raum von allen Kindern in den Stadtteilspaziergängen thematisiert. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die allermeisten befragten Kinder ihr Zuhause sehr schätzen und gerne dort sind. Dies spiegelt sich insbesondere in den subjektiven Landkarten wider. Von den 84 Kindern, die ihr Zuhause in ihren subjektiven Landkarten gemalt haben, bewerteten 76 dieses positiv, indem sie es mit einem gelben Klebesternchen versehen, nur sechs Kinder bewerteten ihr

Dimensionen kindlicher Raumeignung

Zuhause gar nicht anhand eines Klebesternchens oder -punktes, und nur zwei Kinder kennzeichnen ihr Zuhause bzw. die engste Familie als negativ. Damit bekommt das Zuhause so viele positive Bewertungen wie kein anderer gemalter Ort, wobei anzumerken ist, dass auch nur Zuhause und Schule als bereits vorgegebene Orte überhaupt so häufig gemalt wurden. Es lässt sich schlussfolgern, dass das Zuhause als positiv bewerteter Teilraum im Sinne von REUBER (1993, S. 53) eine besondere Funktion für die lokale Ortsbindung hat und einen besonderen Stellenwert sowohl für Aneignungs- als auch Beheimatungsprozesse einnimmt. So positiv die meisten Kinder das Zuhause bewerten, darf nicht aus dem Blick geraten, dass zum einen die Auswahl der befragten Kinder nicht repräsentativ ist und zum anderen trotz der nicht-repräsentativen Auswahl Kinder im Sample sind, die die Erfahrung machen müssen, dass ihr Zuhause kein sicherer Ort ist, den sie sich selbstverständlich aneignen und von dem aus sie ihren Handlungsraum erweitern können, der ihnen aber auch immer wieder als Rückzugsort dient. Auffällig ist, dass die einzigen beiden Kinder, die ihr Zuhause negativ bewerten, aus demselben, sozial schwächeren B-Quartier stammen. Das eine der beiden Mädchen, Bea, hat einen roten Punkt auf sein Zuhause geklebt, ohne dies weiter zu erklären, das andere Mädchen hat die Zeichnung seines Zuhauses zwar nicht mit einem Punkt versehen, aber seinen Bruder dazu gemalt, mit dem Kommentar, dass dieser es schlagen würde, und diese Szene mit einem roten Punkt versehen. Abbildung 20 zeigt exemplarisch eine positive und eine negative Bewertung des eigenen Zuhauses auf den subjektiven Landkarten.



Abbildung 20: Während die meisten befragten Kinder ihr Zuhause mit einem Sternchen als positiv bewerten, wie z. B. Amalia (links), kennzeichnen es manche mit einem roten Punkt als negativ, wie z. B. Bea (rechts)

In den Spaziergängen wurde das Zuhause ausnahmslos positiv bewertet. Exemplarisch lässt sich Colin nennen, der auf die Frage, was er vielleicht vermissen würde, wenn er sich vorstellt, dass er umziehen müsste, antwortet:

„Ja, ich finde unser Haus eigentlich ganz schön. Ich würde auch mein Zimmer vermissen. [...] Weil ich finde mein Zimmer ganz schön. Wir haben auch einen coolen Keller da, da kann man immer spielen und wir haben auch einen Dachboden, da kann man auch spielen. Ja, das Haus ist halt auch ziemlich groß“ (Colin, Pos. 183).

Bei den Spaziergängen stellte sich heraus, dass einige Kinder ihr Wohnquartier zwar nutzen und sich durchaus auch aneignen, ihr Zuhause oder sogar ihr eigenes Zimmer dem Aufenthalt im Quartier aber vorziehen. Dies erzählt beispielsweise Dennis, der das damit begründet, dass er da viele Spielsachen habe (Dennis, Pos. 120-127). Nichtsdestotrotz spielt er aber auch gerne mit seinen Freunden draußen und fährt dort Kettcar oder Fahrrad (ibid., Pos. 17-20). Aileen erklärt auf die Frage, was sie in ihrer Freizeit mache: „Dann bin ich entweder auf dem Sofa oder im Bett“, ergänzt aber noch, dass sie auch gerne Freunde treffe

(Aileen, Pos. 146-147). Ist das unmittelbare Zuhause für Kinder attraktiver als das eigene Quartier, sodass sie lieber in ihren Kinderzimmern als draußen spielen, stellt dies Aneignungs- und Beheimatungsprozesse im Quartier vor Schwierigkeiten.

Erweiterung des Handlungsraums in Gärten und Höfe

Zur unmittelbaren Wohnumgebung zählen eventuell vorhandene Höfe und Gärten. Relativ viele der befragten Kinder haben diese zur Verfügung, was wie bereits diskutiert mit dem relativ hohen sozioökonomischen Status der meisten befragten Familien zusammenhängen dürfte. Insgesamt 64 der 85 befragten Kinder haben einen eigenen Garten zur Verfügung, 13 geben an, einen Hof zum Spielen nutzen zu können. Dementsprechend kommt Gärten und Höfen ebenfalls eine wichtige Bedeutung für die Aneignung zu, wobei diese Räume nicht gleichzusetzen sind mit dem öffentlichen Raum des Quartiers. Die Gärten und Höfe sind häufig von den Eltern, ggf. noch koordiniert mit den Nachbar:innen, mit verschiedensten Spielmöglichkeiten ausgestattet. So nennen in den Fragebögen sieben Kinder zusätzlich zu den bereits aufgeführten Spielmöglichkeiten bei sich in der Nähe noch Outdoor-Spielgeräte, meist Trampoline, aber auch Schaukeln oder ähnliches. Es lässt sich vermuten, dass sogar noch mehr Kinder über solche Spielmöglichkeiten im Garten verfügen und diese vielleicht nur nicht notiert haben. Wenn die Gärten und Höfe bzw. die dort vorhandenen Spielmöglichkeiten von den Kindern als attraktiv wahrgenommen werden, kommt es vor, dass hauptsächlich diese Räume genutzt und angeeignet und dem Quartier vorgezogen werden. So berichtet der Vater von Dennis, dass die Familie einen großen Garten habe, in dem es nicht nur ein Spielhaus gebe, sondern auch einen Pool, und das locke die Kinder an: „[...] acht von zehn Tagen ist man dann eher bei uns im Garten, statt irgendwo auf dem Spielplatz oder Sportplatz oder sonst wo“ (Dennis' Vater, Pos. 157-162). Dass andere Kinder den Pool nutzen, zeigt sogar die subjektive Landkarte von Dominik, auf der Dennis' Pool eingezeichnet ist. In diesem Fall ist es den Eltern gelungen, mit ihrem Garten einen für die Kinder attraktiveren Raum zu schaffen, als das Quartier bieten kann, und dementsprechend braucht der Sohn seinen Handlungsraum in seiner Freizeit kaum über das eigene Grundstück hinaus zu erweitern, während seine Freunde sich den Garten aneignen und diesen zumindest teilweise dem öffentlichen Raum vorziehen. Carl hat einen Hof zur Verfügung, auf dem entweder mit den dort wohnenden Kindern gespielt wird oder wohin Freunde eingeladen werden können (Carl, Pos. 18-29). Abbildung 21 zeigt die Gärten von Dalia und Annabel, die diese auf ihre subjektiven Landkarten gemalt haben und den Pool von Dennis' Familie, den Dominik auf seine Karte gemalt hat.



Abbildung 21: Eine Reihe von Kindern nutzt ihre eigenen Gärten gerne, wie z. B. Dalia (links) oder Annabel (Mitte), oder die Kinder nutzen die Gärten von Freund:innen, wie z. B. Dominik (rechts), der den Pool bei Dennis im Garten gemalt hat

Bei der Betrachtung des unmittelbaren Wohnumfelds zeigt sich folglich, wie wichtig eine attraktive Gestaltung des öffentlichen Raums gerade als Ressource für Kinder aus sozial schwächeren Familien ist, die vielleicht keinen Garten oder Hof zur Verfügung haben und deren Eltern nicht über die finanziellen Mittel verfügen, fehlende Spielmöglichkeiten im öffentlichen Raum auszugleichen. Diese Kinder sind für ihre

Raumeignung allgemein und die Erweiterung ihres Handlungsraum über das Elternhaus hinaus im Besonderen auf attraktive öffentliche Räume angewiesen.

Erweiterung des Handlungsraums in die Wohnumgebung

Gemäß der Abfolge der sozialökologischen Modelle könnte die Wohnstraße den nächsten konzentrischen Kreis um das Zuhause bilden. Bei den Spaziergängen stellt sich heraus, dass einige Kinder entgegen der These vom Niedergang der Straßenkindheit durchaus das Straßenspiel praktizieren. Es entspricht aber nicht mehr der Norm, dass alle Kinder unmittelbar bei sich in der Straße spielen. Im Folgenden werden Beispiele für das Stattfinden von Straßenspiel und dementsprechender Aneignung beschrieben, in Abschnitt 7.7 wird unter dem Aspekt der Grenzen der Aneignung näher auf die Kinder eingegangen, die nicht auf Straßen spielen. Inwiefern Straßenspiel stattfindet oder nicht, hängt von mehreren Faktoren ab. Zum einen kommt es darauf an, ob überhaupt Kinder in der Nähe wohnen, die ungefähr im gleichen Alter sind; es ist also zusätzlich zum Handlungsraum der Sozialraum relevant. In Dennis' Straße wohnen beispielsweise viele Kinder, wie sein Vater berichtet:

„[...] oft ist es so, »Jetzt geh mal raus auf die Straße« und nach zehn Minuten sind dann fünf Kinder da, [...], ich sag mal, die Straße [hier] ist noch vielbefahren, aber bei uns da oben, da fahren fünf Autos am Tag, gefühlt, das ist halt auch verkehrsberuhigt, und dann sind die Kinder halt alle auf der Straße. Also eigentlich alle, die auf der Straße wohnen. Wird immer mehr, gefühlt, ne?“ (Dennis' Vater, Pos. 238-238).

Auch bei Delia wohnen viele Kinder unmittelbar in der Straße und spielen dort zusammen, wie ihre Mutter erzählt: „[...] wir haben einfach eine sehr kinderreiche Straße, Gott sei Dank, und die spielen dann auch manchmal einfach da auf der Straße, und malen da mit Kreide Häuser auf die Straße oder irgendwie Parcours, dann sind die alle da bei uns auf der Straße“ (Delias Mutter, Pos. 259). Darüber hinaus wird bei Delia auf der Straße Fangen, Verstecken oder Versteck-Fangen sowie „Polo-Polo“ gespielt (Delia, Pos. 266-287). Bei der „legendäre[n] Wasserschlacht mit allen“ sind auch die dort wohnenden Erwachsenen beteiligt (ibid.). Wie oft auf der Straße gespielt wird, ist laut Delia etwas vom Wetter abhängig, aber sie würden das ungefähr einmal pro Woche machen (Delia, Pos. 263). Auch auf den subjektiven Landkarten lässt sich erkennen, dass einige Kinder durchaus gerne auf der Straße oder auf Parkplätzen spielen. Abbildung 22 zeigt beispielhaft Ausschnitte von Antons Karte, der seine Straße gemalt hat und Annabels Karte, die den Parkplatz gezeichnet hat. Beide Kinder haben die Orte als positiv gekennzeichnet.



Abbildung 22: Manche der befragten Kinder spielen gerne auf Straßen, wie z. B. Anton (links) oder auf Parkplätzen, wie z. B. Annabel (rechts)

Darüber hinaus spielen die bauliche Beschaffenheit der Straße und das Verkehrsaufkommen eine wichtige Rolle. Wendehammer und Spielstraßen sind naturgemäß besonders gut zum Spielen geeignet. Bei Delia

lässt es sich beispielsweise gut auf der Straße spielen, weil es sich um einen Wendehammer ohne Durchgangsverkehr handelt und außer Anwohner:innen und Paketbot:innen niemand in die Straße kommt, wie ihre Mutter erzählt: „Da kann man dann gut spielen“ (Delias Mutter, Pos. 259). Ähnlich ist die Situation im Wohnumfeld bei Amelie, die Stichstraßen in der Nähe hat, die so wenig befahren sind, dass man dort gefahrlos mit Kreide malen kann (Amelie, Pos. 234). Auch die nähere Umgebung ist bei Amelie gut zum Spielen geeignet, wie ihre Mutter beschreibt: „Und hier diese Straße eignet sich ganz super zum Inliner-Üben, weil die so breit ist. Man sieht Autos von Weitem, wie jetzt zum Beispiel, und die sehen einen, und der Wendekreis ist praktisch“ (Amelies Mutter, Pos. 392-392). Auch Caspar berichtet, dass es sich in Spielstraßen am besten spielen lässt: „[...] am besten ist da hinten bei den Häusern so eine Spielestraße, da kann man am besten spielen“ (Caspar, Pos. 118). Dario hat abgesehen von der Straße auch einen Quartiersplatz in der Nähe, den er und seine Freunde in ihren Rollenspielen als „Verschanzung“ nutzen und sich damit aneignen (Dario, Pos. 194). Zusammenfassend zeigt sich also, dass eine kindgerechte Planung der baulichen Infrastruktur die Erweiterung des Handlungsraums und damit Aneignungsprozesse im Quartier fördern kann. Zusätzlich ist es allerdings hilfreich, wenn weitere Kinder in der Nähe leben, was sich deutlich schwieriger beeinflussen lässt.

Erweiterung des Handlungsraums auf Sport- und Spielplätze im Quartier

Der unmittelbare Nahraum oder die Wohnumgebung der Kinder geht über in den öffentlichen Raum. Betrachtet werden nun die Sportplätze, die eine besondere Rolle bei der Erweiterung des Handlungsraums spielen. Sie finden sich auf 30 subjektiven Landkarten, was die mit Abstand höchste Anzahl ist, die ein Ort abgesehen von den vorgegebenen Orten Zuhause und Schule erreicht, und sie werden von zwei Dritteln der Kinder, die sie gemalt haben, als positiv gekennzeichnet. Bei der Abfrage der Lieblingsorte im Quartier erreichen Sportplätze 12 der insgesamt 110 Nennungen und liegen damit auf Rang vier nach Spielplätzen, Gärten und gesamten Stadtteilen. Auch bei den Spaziergängen spielen Sportplätze eine überragende Rolle: Sowohl Dennis (Dennis, Pos. 3-4) als auch Cedric (Cedric, Pos. 259) bezeichnen diese als ihre Lieblings- bzw. wichtigsten Orte im Quartier. Sportplätze können zum einen privat mit Freund:innen genutzt werden, zum anderen aber auch im Rahmen institutioneller Hobbies. In diesem Abschnitt wird in erster Linie auf die informelle Nutzung der Sportplätze geschaut, während der Vereinssport in Abschnitt 7.5 behandelt wird. Unter die bei den Spaziergängen besuchten Sportplätze fallen in erster Linie Fußballplätze, eher vereinzelt wurden Hockey- oder Tennisplätze besucht. Dies dürfte nicht nur den Vorlieben der Kinder, sondern auch der Allgegenwärtigkeit von Fußballplätzen in deutschen Städten und Gemeinden entsprechen. Abbildung 23 zeigt einen Ausschnitt von Cedrics subjektiver Landkarte, bei der der Fußballplatz einen besonderen Stellenwert einnimmt.



Abbildung 23: Fußballplätze haben besonders viele Kinder gemalt, wie z. B. Cedric, der dort gerne mit Freunden spielt

Bei mehreren Fußballplätzen in fußläufiger Entfernung haben die Kinder teilweise die Wahl, welchen Platz und welchen Verein sie bevorzugen, und sie identifizieren sehr unterschiedliche Aneignungsqualitäten. Carl findet: „[...] das [hier] ist Kunstrasen, wenn es regnet, dann ist der nicht ganz so matschig. Also er tut

zwar mehr weh, wenn man irgendwie hinfällt, aber ich find' halt bei anderen Plätzen ist das [die Linien] immer so draufgesprüht, aber hier ist der Kunstrasen halt schon weiß. Das erkennt man sehr gut“ (Carl, Pos. 68-70). Caspar erinnert sich, dass er unter anderem aufgrund der Platzqualität den Verein gewechselt hat: „[...] vorher war da halt Asche, und da hat man sich halt bei jedem Training das Knie aufgeschürft“ (Caspar, Pos. 42-51). Carl beschreibt weiterhin sehr präzise die Beschaffenheiten seines Platzes:

„Da machen wir immer Mini-WM, das ist halt eins gegen eins, halt immer einer, dann können es auch fünf Leute sein, dann kann es zum Beispiel eins zu null zu null zu null zu null stehen. Da ist halt immer einer im Tor und dann geht auch eigentlich jeder Ball ins Tor, weil es ist jetzt 7 m und 3,40 m hoch, also kann man da die meisten Bälle eigentlich gar nicht halten“ (Carl, Pos. 35-35).

Außerdem kann die Spielfeldgröße für die Kinder einen Unterschied machen, wie ebenfalls Carl schildert:

„Ich hab' halt immer Fußballtraining auf dem Platz, früher hatten wir auch schon mal auf dem, aber jetzt trainieren da die anderen [...]. Finde ich eigentlich auch gut, weil dann spielen wir immer am Ende ein Spiel, von dem Tor bis zu dem und dann sind da schon Mittellinie, Strafraum und Elfmeter gezeichnet, aber [auf dem anderen Feld] der Elfmeter ist nur mit den Ecken da gezeichnet, und zu den Seiten ist nur mit den Linien gezeichnet, und da ist auf jeden Fall ein Elfmeter, das sind bei uns immer nur sieben Meter“ (ibid., Pos. 64-66).

Sportplätze stellen also wichtige Orte für die Erweiterung des Handlungsraums dar. Es lässt sich vermuten, dass ihre flexible Nutzung, sei es im Rahmen von Training oder im freien Spiel, dazu beiträgt, dass diese Orte besonders gerne genutzt und auf unterschiedliche Weise angeeignet werden. Es zeigt sich aber auch, dass Kinder durchaus sensibel darauf reagieren, in welchem Zustand sich die Sportplätze befinden und, soweit möglich, sich den für sie besten Platz aneignen.

Daneben sind Spielplätze relevante Orte für die Kinder, wobei hier die Meinungen im Hinblick auf Aneignungsqualitäten stärker als bei den Sportplätzen auseinandergehen. Insgesamt malen nur 16 Kinder Spielplätze auf ihre subjektiven Landkarten, und nur die Hälfte der Kinder, die die Spielplätze malen, kennzeichnet diese als positiv. Auf die Frage nach den Lieblingsorten im Quartier im Fragebogen hingegen erreichen Spielplätze die meisten Nennungen, mit 22 der insgesamt 110 genannten Orte. Auf den Stadtteilspaziergängen wurden Spielplätze teils explizit gezeigt, teils vollständig ausgeklammert, was wiederum die Ambivalenz dieser Orte zeigt. In diesem Abschnitt wird nur die Nutzung von Spielplätzen thematisiert, während ihre Umnutzung in Abschnitt 7.4 als Veränderung von Räumen beschrieben wird und die Gründe, weshalb Spielplätze für einige Kinder keine Aneignungsräume darstellen, in Abschnitt 7.7 im Zusammenhang mit den Grenzen der Aneignung behandelt werden. Abbildung 24 zeigt beispielhaft Ausschnitte von Bea und Biancas subjektiven Landkarten, auf denen Spielplätze als positive Orte hervorgehoben sind.



Abbildung 24: Spielplätze werden von den befragten Kindern als besonders ambivalent wahrgenommen, aber Bea (links) und Bianca (rechts) haben sie als positiv gekennzeichnet

Auf den Spielplätzen schätzen die Kinder unterschiedliche Dinge. Dennis mag zum Beispiel die Schaukel gerne, nutzt aber auch die Tischtennisplatte und klettert auf das Dach des Spielehäuschens (Dennis, Pos. 162-178). Christian kann auch dem Sand etwas abgewinnen und trifft sich gelegentlich mit seinem Freund am Spielplatz: „Und dann zehn Stunden fette Sandburgen bauen, die so hoch sind“ (Christian, Pos. 103). Carla turnt gerne und mag dementsprechend die Reckstange auf dem Spielplatz, nutzt die anderen Geräte aber nicht mehr: „[...] ich bin halt gerade sehr gerne an den Stangen dran, da kann man zum Beispiel Aufschwung oder so Rollen mit jemand anderem zusammen machen, und das mache ich halt sehr gerne“ (Carla, Pos. 102, 123-125). Die Mutter von Delia beschreibt, warum einer der Spielplätze bei ihr im Quartier besonders gelungen ist:

„Also was an dem [Name des Spielplatzes] echt schön ist, ist dass der für alle Altersklassen ist, der ist so angelegt, dass im vorderen Teil [...] eher für die kleineren [...] Kindergarten-Kinder [etwas ist], dann der mittlere Teil [...], das ist ja so zum Klettern, das ist dann eher so [Delias] Alter und älter, weil die Kleineren, für die ist das zu hoch noch, die schaffen das gar nicht, und dann gibt es ja hinten noch die Schaukeln, da schaukeln natürlich [...] alle Altersklassen dann, aber das finde ich irgendwie, ist an dem Spielplatz ganz gut gemacht, dass man da einfach auch mit Kindern hingehen kann, wenn man jetzt Geschwisterkinder auch in unterschiedlichem Alter hat, man einfach beide mitnehmen kann und beide sind zufrieden“ (Delias Mutter, Pos. 255).

Die eine OGS-Betreuerin aus dem B-Quartier beschreibt beim Spaziergang die hohe Bedeutung, die den Spielplätzen in dem sozial schwachen Quartier zukomme:

„Der kleine Spielplatz wird sehr genutzt, wirklich von Kindergartenalter, sobald die Kinder irgendwo da buddeln können, auf den Klettergerüsten turnen können, da vorne schaukeln können. Wir nutzen es jetzt auch ganz extrem, mit den Kindern. Also die Lehrer verbringen ihre Pause, wir gehen in der OGS-Zeit dahin, [...] der wird wirklich richtig gut genutzt“ (OGS-Betreuerin 2 B-Quartier, Pos. 11).

Dass Spielplätze auf der einen Seite häufig genannt werden, wenn nach Lieblingsorten im Quartier gefragt wird, sie auf der anderen Seite aber in den subjektiven Landkarten eher ambivalent bewertet werden, könnte darauf zurückzuführen sein, dass Spielplätze vermutlich in vielen Fällen die einzigen Orte im Quartier sind, die explizit und ausschließlich für Kinder geplant wurden. Eventuell spielt eine gewisse soziale Erwünschtheit beim Antwortverhalten eine Rolle, da Spielplätze sicherlich mit die ersten Orte sind, die Kinder auch alleine besuchen und sich aneignen dürfen, noch bevor sie vielleicht im Wald spielen dürfen. Umgekehrt zeigt sich, wie in Abschnitt 7.1 für die Schule beschrieben, dass nur ein Teil der Kinder mit den stark vorstrukturierten Aneignungsmöglichkeiten zufrieden ist, andere Kinder Spielplätze jedoch langweilig finden, wie in Abschnitt 7.7. noch vertieft wird.

Erweiterung des Handlungsraums zu Einzelhandel und Dienstleistungen im Quartier

Die Kinder bewegen sich aber nicht nur in öffentlichen Räumen im Freien, sondern nutzen auch Einzelhandel und Dienstleistungen in ihren Quartieren, die nun betrachtet werden. Dabei gehören typischerweise Bäcker zu den ersten Einzelhändlern, mit denen Kinder in Kontakt kommen und bei denen sie selbst einkaufen dürfen. Sie spielen daher für die Erweiterung des Handlungsraums und die Aneignung des Quartiers eine besondere Rolle. Für Carla beispielsweise war die Strecke vom Zuhause zum Bäcker der erste Weg, den sie bereits im Alter von vier Jahren alleine zurücklegen durfte, um Brötchen zu kaufen (Carlas Mutter, Pos. 10). Das dürfte einerseits daran liegen, dass Bäckereien häufig in Streulagen von Wohngebieten vorzufinden sind und damit auch für Kinder gut zu erreichen sind, und andererseits daran, dass das Sortiment und damit auch die Artikelauswahl und benötigte Geldmenge überschaubar sind. Dass sie zum Bäcker gehen, erzählen auch Ava (Pos. 105-108), Colin (Pos. 228), Calvin (Pos. 205), Cedric (Pos. 221-226) und Amelie (Pos. 288). Interessant ist, dass beim Bäckereibesuch nicht nur die Distanz eine Rolle spielt,

sondern Kinder durchaus weiter entferntere Bäcker aufsuchen, wenn die Wegstrecke vertrauter und verkehrsricher ist, wie eine Mutter erzählt: „Ich glaube, dass eher der Bäcker [hier] angelaufen wird von den Kindern, weil die den Schulweg kennen und dass dieser Stadtbäcker dann eher so ein bisschen suspekt ist, weil da auch mehr Verkehr ist“ (Colins Mutter, Pos. 234-235). Darüber hinaus spielt die soziale Bindung an bestimmte Verkäufer:innen eine wichtige Rolle. So berichtet die gleiche Mutter, dass sie zwar in der Stadt Brötchen kaufen gehe, „aber wenn die Kinder allein gehen, gehen die hierhin, weil sie das kennen und die Verkäuferin kennt glaube ich die ganzen Schulkinder auch“ (ibid., Pos. 236). Da die Bäckereien in den untersuchten Quartieren meist keine Süßigkeiten für die Kinder haben, sind es häufig Auftragskäufe für die Familie, die von den Kindern erledigt werden. So geht etwa Calvin zum Bäcker, „wenn Mama mal die Croissants vergisst“ (Calvin, Pos. 631), und auch Amelie und ihr Bruder haben früher häufig das Brötchenholen am Wochenende übernommen, was aber wieder etwas seltener geworden ist, seitdem das Einkaufen für die Kinder nicht mehr so spannend ist (Amelies Mutter, Pos. 288-294).

Einen besonderen Stellenwert nimmt im C-Quartier ein Spielwarenladen ein, der von mehreren Kindern (Colin, Calvin, Carla, Carl) thematisiert und offensichtlich gerne besucht wird. Da der Spielwarenladen im Zentrum des Stadtbezirks liegt, ist es unterschiedlich, ob die Kinder den Weg über eine vielbefahrene Straße alleine zurücklegen dürfen oder dort nur gemeinsam mit ihren Eltern hinkommen, also ob er der eigenständigen Erweiterung des Handlungsraums dient oder nicht. Während Colin, der relativ nah wohnt, dort alleine hingehet und nur gelegentlich gemeinsam mit Freunden im Zentrum ist (Colin, Pos. 30-34), besucht Calvin, der etwas weiter entfernt wohnt, den Laden nur zusammen mit seiner Mutter (Calvin, Pos. 198). Die Mutter von Carla betont, dass die Kinder eigentlich zu dem Laden dürften, macht sich aber darüber lustig, dass „die Jugend von heute“ gar nicht mehr so gerne Distanzen zurücklege (Carlas Mutter, Pos. 135). Gekauft werden im Spielwarenladen etwa von Colin Spielzeug von „Lego“ oder „Schleich“, Sammelkarten und Zeitschriften (Colin, Pos. 78-86), und auch Calvin erzählt von Sammelkarten, die er dort gerne kauft (Calvin, Pos. 334), während Carl von Zeitschriftenkäufen berichtet (Carl, Pos. 84). Beliebt sind überdies kostenlose Kataloge, die sich die Kinder mitnehmen dürfen, wie Colin erzählt (Colin, Pos. 85).



Abbildung 25: Während Bianca (links) den Aldi zu Fuß besuchen kann, liegt der Baumarkt für Delia (rechts) außerhalb ihres eigenen Handlungsraums

Auf den subjektiven Landkarten finden sich nur wenige Hinweise auf Geschäfte. Bianca hat beispielsweise einen Aldi gemalt und Delia einen Baumarkt, den sie aber nur gemeinsam mit ihren Eltern besucht und eigentlich auch nicht mag (siehe Abbildung 25). Darüber hinaus berichten auf den Spaziergängen mehrere Kinder, lokale Lebensmitteleinzelhändler zu nutzen, um sich dort Süßigkeiten zu kaufen, sei es alleine für sich oder gemeinsam mit Freunden (Calvin, Pos. 636) oder für besondere Anlässe, wie etwa Colin, der

gelegentlich gemeinsam mit Übernachtungsgästen Süßigkeiten kaufen geht (Colin, Pos. 199-202). Interessant sind für die Kinder neben Supermärkten auch Postfilialen, wo es für sie Zeitschriften oder Süßigkeiten zu kaufen gibt (Aileen, Pos. 381-383; Ava, Pos. 103; Amelie, Pos. 281-285). Daneben sind Ein-Euro-Läden für die Kinder ausgesprochen anziehend, was wohl daran liegen dürfte, dass es hier ein relativ breites Sortiment gibt, das bereits zu Taschengeldpreisen erhältlich ist. Ein-Euro-Läden nutzen beispielsweise Aileen (Pos. 381), Andreas (Pos. 276) und Amelie (Pos. 275). Bei Lebensmitteleinzelhändlern machen Kinder zum Teil auch Besorgungen für ihre Eltern. Colin geht beispielsweise gelegentlich für seine Mutter einkaufen (Colin, Pos. 199), und Carl und Charlotte waren ebenfalls schon für ihre Familien einkaufen (Carl, Pos. 105; Charlotte, Pos. 145-146).

Andere Geschäfte sind für die Viertklässler:innen häufig noch nicht interessant. Colin berichtet etwa auf die Frage, ob er neben dem Spielwarenladen noch andere Geschäfte besucht, das sei nicht so spannend: „Also ich könnte, aber in einer Apotheke könnte ich auch nichts machen“ (Colin, Pos. 90). Carla schildert, dass sie Kaufhäuser nicht besonders mag, sondern nur in Reitsportläden gerne einkaufen geht, „sonst ist das immer zu langweilig“ (Carla, Pos. 36). Angesichts des qualitativen Untersuchungsdesigns sind diese Erzählungen zwar nicht repräsentativ, aber die geringe Anzahl von Geschäften auf nur vier subjektiven Landkarten und nur sechs Nennungen von Einkaufen als Lieblingsbeschäftigung im Gesamtdatensatz deuten darauf hin, dass zumindest viele Kinder in der vorliegenden Untersuchung der Tätigkeit des Einkaufens nur wenig abgewinnen können. Auch der Lebensmitteleinkauf für die Familie ist normalerweise kein Ereignis, das die Kinder unbedingt mitmachen möchten; nur während der Corona-Pandemie wurde der Stellenwert des Einkaufens vorübergehend wichtiger (siehe Abschnitt 7.8). Die Mutter von Amelie erzählt:

„Ich gehe oft alleine und lasse auch die Kinder dann alleine zuhause oder mache es morgens, wenn sie nicht da sind oder am Wochenende, wenn der Papa da ist. Wir haben hier einen Supermarkt, der da die Straße runter ist und wo ich am schnellsten hinkomme und wo du [Amelie] theoretisch auch alleine hinkönntest“ (Amelies Mutter, Pos. 270).

Auch Christians Mutter erklärt, dass ihr Sohn nicht zum Einkaufen mitkomme. Während Christian meint, er käme schon ab und zu mit, korrigiert seine Mutter, dass das nur sehr selten der Fall sei (Christians Mutter, Pos. 434-438). Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass für die Erweiterung des Handlungsraums im Grundschulalter nur wenige Einzelhandelsgeschäfte von Interesse sind. Gerne besucht werden Läden, in denen Spielzeug, Zeitschriften oder Süßigkeiten für den eigenen Gebrauch gekauft werden können. Solange dies als neu und spannend angesehen wird, werden auch Einkäufe in Bäckereien oder Supermärkten für die Familie unternommen. Insgesamt scheint die Erweiterung des Handlungsraums hin zu Geschäften im Grundschulalter aber noch keine bedeutende Rolle zu spielen.

Daneben erzählen einige Kinder, dass sie gemeinsam mit Freund:innen Eiscafés besuchen dürfen und das sehr gerne machen. Hiervon berichtet etwa Colin, der gelegentlich mit Freunden im Bezirkszentrum ein Eis essen geht (Colin, Pos. 30-34), und auch Carola darf seit kürzerem gemeinsam mit einer Freundin zum Eiscafé gehen (Carola, Pos. 172-175). Andere Kinder, wie Calvin und Charlotte, mögen Eiscafés ebenfalls sehr gerne, dürfen diese aber noch nicht ohne ihre Eltern besuchen (Calvin, Pos. 270-274; Charlotte, Pos. 45-47). Es gibt aber auch den umgekehrten Fall: Carla ist eigentlich gerne beim Eiscafé und darf dort auch gemeinsam mit Freund:innen hin, zieht aber meistens Orte vor, die näher sind. Ihre Mutter amüsiert sich darüber, dass sie die Kinder gewissermaßen mit der Erlaubnis, ein Eis zu essen, dazu bringen muss, dass sie ihre „Faulheit“ überwinden und gelegentlich ins Bezirkszentrum gehen (Carlas Mutter, Pos. 132-138). Eiscafés bzw. Hinweise auf das Eisessen finden sich auch in mehreren subjektiven Landkarten. Seltenere sind Restaurants gemalt worden, die die Kinder allerdings nicht alleine besuchen, sondern gemein-

Dimensionen kindlicher Raumeignung

sam mit ihren Familien (siehe Abbildung 26). Es lässt sich also feststellen, dass Eiscafé als Gastronomiebetriebe gewissermaßen das Pendant zu den Bäckereien im Einzelhandel darstellen und zu den ersten Einrichtungen in diesem Bereich gehören, mit denen Kinder Erfahrungen sammeln, was teilweise auch bewusst von den Eltern gefördert wird. Da noch nicht alle Kinder alleine zum Eiscafé gehen dürfen, ist aber davon auszugehen, dass auch die Nutzung von Dienstleistungsbetrieben im Grundschulalter noch eine eher untergeordnete Rolle für die Erweiterung des Handlungsraums einnimmt.

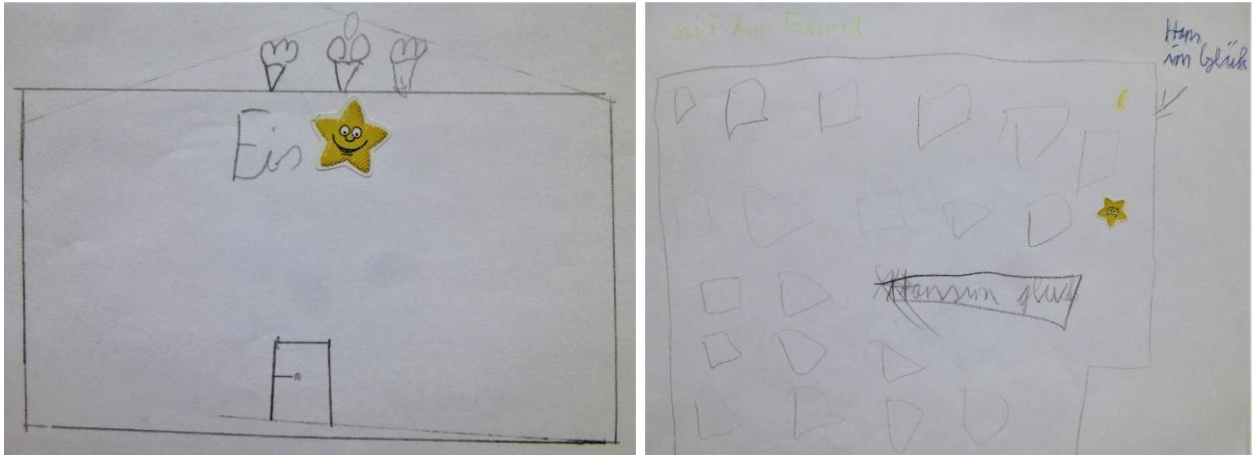


Abbildung 26: Während Conrad (links) vermutlich alleine Eis essen gehen darf, besucht Christian (rechts) das Burger-Restaurant „Hans im Glück“ mit seiner Familie

Erweiterung des Handlungsraums auf naturnahe Flächen im Quartier

Die allermeisten Kinder kommen auf ihren Streifzügen durchs Quartier auch mit mehr oder weniger natürlichem Gelände in Kontakt, welches nun thematisiert wird. Besonders beliebt sind dabei Wälder oder einzelne Bäume, Wiesen und Wasser. Die natürliche Umgebung bietet den Kindern viele Möglichkeiten der Raumeignung, sei es durch das Bauen von Hütten, das Klettern auf Bäume, das Anlegen von Wegen über Wiesen oder das Bauen von Brücken und Staudämmen an Bächen, wobei nicht nur eine Erweiterung des Handlungsraums, sondern auch die bereits beschriebene Erweiterung motorischer Fähigkeiten stattfindet. Von diesen Tätigkeiten berichten die Kinder vielfach auf den Spaziergängen. Andreas erzählt beispielsweise, dass er mit seinen Freunden Hütten im Wald gebaut habe (Andreas, Pos. 154), Delia nutzt ein kleines Wäldchen in ihrer Nähe, um dort mit Freundinnen zusammen aus Stöcken kleine Häuser zu bauen oder Essen mitzunehmen und dort zu picknicken (Delia, Pos. 242), und auch Charlotte berichtet, dass sie mit Freundinnen im Wäldchen spielt (Charlotte, Pos. 26-30). Von Kletterbäumen erzählt ebenfalls eine ganze Reihe von Kindern: Dario berichtet gleich von mehreren Kletterbäumen (Dario, Pos. 71, Pos. 37), und Delia zeigt auf dem Spaziergang ebenfalls einen Kletterbaum an ihrer Schulbushaltestelle, der, wie sie erzählt, dazu beiträgt, dass sie sich gerne dort aufhält (Delia, Pos. 97). Geeignete Kletterbäume hat auch Carl gefunden und beschreibt, was diese ausmacht: „[...] bei einem, da kann ich so zehn Meter hoch klettern, da sind viele Äste so gewachsen, dass man da hoch kommt“ und „[d]a hinten auf die kleineren kann man auch gut klettern, das ist dann nur so drei bis zwei Meter. Auf die kann man alle gut klettern. Der ist auch oben breit, da hat man ein bisschen Platz. Also mehrere Äste sind da oben auf gleicher Höhe“ (Carl, Pos. 190, 138).

Auch im B-Quartier, wo keine Spaziergänge mit Kindern durchgeführt wurden, sondern ein Spaziergang mit einer OGS-Betreuerin unternommen wurde, gibt es ein Waldstück. Die OGS-Betreuerin, die auch selbst im B-Quartier lebt, erzählt: „[...] ich finde den Wald auch sehr schön, und ich weiß, dass es da auch eine ganze Menge Kinder gibt, die da gerne spielen, wir haben aber auch sehr, sehr viele Kinder, da ist das ein absolutes No-Go-Gebiet, dass die Eltern das absolut nicht erlauben“ (OGS-Betreuerin 2 B-Schule,

Pos. 43). Ihrer Meinung nach hängt das mit dem kulturellen Kontext zusammen, in dem die Kinder aufwachsen, obwohl sich während der OGS-Zeit alle Kinder im Wald wohlfühlten:

„[...] also ein Kind mit europäischen Wurzeln, da haben vielleicht die Eltern auch schon gerne ein Häuschen im Wald gebaut und das gibt's vielleicht im arabischen Spielzyklus nicht, eine Hütte im Wald zu bauen, und die Kinder fühlen sich da aber sehr wohl, also die sausen umher und gucken und gibt es unter den morschen Bäumen irgendwelche Tiere, die man vielleicht angucken kann, Schnecken, Kellerasseln, alles Mögliche wird da angeguckt und untersucht und mit der Lupe begutachtet, da wird mit dem Fernglas geguckt, also das ist schon Natur erleben“ (ibid., Pos. 45).

Diese Erzählungen stimmen mit den subjektiven Landkarten überein, auf denen ebenfalls eine Reihe von Kindern Wälder gezeichnet haben und sich offenkundig gerne dort aufhalten. Abbildung 27 zeigt exemplarisch die Zeichnung von Connie, die gerne im Wald spielt, und Caren, die dort gerne spazieren geht.



Abbildung 27: Einige der befragten Kinder spielen gerne im Wald, wie z. B. Connie (rechts) oder gehen dort gerne spazieren, wie z. B. Caren (links)

Wiesen werden ebenfalls vielfach zum Spielen genutzt und auf diese Weise angeeignet. Viele Kinder betonen, wie schön sie es finden, wenn es grüne, unbebaute Flächen in ihrer Nähe gibt, und würden sich teilweise noch mehr Grünflächen wünschen. In der Fragebogenerhebung nennen neun Kinder Grünflächen im weitesten Sinne als Verbesserungsvorschläge. Alessia würde sich als Bürgermeisterin für mehr Pflanzen einsetzen, Charlotte würde dafür sorgen, dass mehr grüne Wiesen entstehen, Connie schreibt: „Ich könnte Parks bauen und mehr Wiesen, Bäume, Blumen und Büsche einpflanzen“, und auch Diana möchte unter anderem „mehr Natur pflanzen“. Colin findet unter anderem, dass die Natur „größer werden“ sollte, Claus würde als Bürgermeister dafür sorgen, dass mehr Gras wächst, Calle und Bea möchten mehr „Wiesen pflanzen“, und Clara schreibt: „Dass nicht alles abgeholzt wird, weil Kinder spielen auch im Wald“. Carla erzählt während des Stadtteilspaziergangs: „[...] da finde ich auch cool, dass hier alles so grün ist und halt, dass es hier noch eine Stelle gibt [...] wo halt nicht Häuser gebaut sind“ (Carla, Pos. 144). Charlotte findet angesichts einer Baustelle in ihrer Umgebung: „Das wäre schöner, wenn die Häuser einfach nicht gebaut werden würden und das einfach grün werden würde. Wenn da Wiese und Bäume gepflanzt würden. Das wäre halt besser als die ganzen Häuser“ und erklärt auch auf die Frage, was sie an ihrem Quartier gerne ändern würde: „Ich würde mehr grüne Flächen zum Spielen machen. Weil das ist hier alles ziemlich dicht bebaut“ (Charlotte, Pos. 229, 243).

Manchen Kindern ist es am liebsten, wenn die Wiesen so natürlich wie möglich sind und nicht gemäht werden. Dario erzählt beispielsweise:

„Und am liebsten laufe ich da rum, wenn [Name der Wiese] nicht gemäht ist, weil hier ist nicht so hohes Gras wie dahinten, aber hier ist so ein Gras, da sind sehr viele Pflanzen, und das finde ich immer blöd, dass d[as] immer gemäht wird, weil ich mag die Natur sehr und die liegt mir auch am Herzen.“

Dimensionen kindlicher Raumeignung

Und das hier, [Name der Wiese] ist sozusagen wie ein Mini-Privat-Regenwald und deshalb finde ich es immer blöd, wenn man den mäht“ (Dario, Pos. 247).

Seine Mutter wendet ein, dass das Mähen notwendig sei, damit auf der Wiese auch weiterhin Fußball gespielt werden könne, aber Dario ist anderer Meinung: „Die Fußballer, weißt du, was die immer machen? Es gibt ja diese Riesensfläche, da ist nur Erde, da wächst kein Halm Gras mehr, das finde ich auch blöd“ (Dario, Pos. 621). Stattdessen, schlägt er vor, sollten die Kinder, die Fußball spielen, „vielleicht mal ein bisschen wechseln, wie die Indianer mit ihren Tipis“, gewissermaßen „[i]mmer den Bällen hinterher“, damit die Wiese in einem besseren Zustand bleibt (ibid., Pos. 622-625). Wiesen finden sich ebenso wie Wälder auf verschiedenen subjektiven Landkarten, wie Abbildung 28 beispielhaft zeigt.



Abbildung 28: Auch Wiesen sind bei einigen Kindern sehr beliebt, wie z.B. bei Carla (links) die Wiesen am Rhein oder bei Clarissa (rechts) eine nicht näher definierte Wiese

Bei Christian in der Nähe wird eine Wiese so selten gemäht, dass sie höher ist als die Kinder selbst groß sind. Dadurch finden sich die Kinder manchmal gar nicht mehr zurecht, wie er beschreibt: „[...] man hat gar nichts mehr gesehen, einfach gar nichts mehr“ (Christian, Pos. 468). Umso spannender ist es für die Kinder, dort Verstecken zu spielen, wie Charlotte das tut (Charlotte, Pos. 78), oder sich Wege durch das Gras zu bahnen, wie Christian beschreibt: „Besen hatten wir auch noch im Einsatz. Mit Besen ging das richtig gut. Wenn man die Rückseite von einem Besen genommen hat, konnte man richtig breite Wege machen. Unser Hauptweg war mit einem Besen gemacht worden, weil der war so breit“ (Christian, Pos. 271). Carla mag aber auch das Spielen auf gemähten Wiesen und den dazugehörigen Heuballen: „[...] es war auch sehr cool hier im Sommer, als der Bauer das Heu oder Stroh so gemacht hat, und dass hier die Ballen lagen, weil da konnte man auch immer cool drauf spielen“ (Carla, Pos. 154). Darüber hinaus werden Wiesen für die unterschiedlichsten Zwecke genutzt, vom Drachen steigen lassen (Carl, Pos. 31; Carla, Pos. 160) über Frisbee spielen (Colin, Pos. 311), Fangen und Wettrennen (Ava, Pos. 45-46) bis hin zu Spaziergängen mit den Hunden und Fotoshooting mit der Schwester (Carla, Pos. 164). Delia nutzt zudem ein Feld zum Spielen: „Also hier auf dem Feld, da sind wir auch oft, da spielen wir dann mit unserem Roller und machen so Parcours und weil dann kommen auch keine Autos oder so. Und dann kann man auch da hinten, da sind auch manchmal so Erdhügel, und dann kann man da auch draufklettern“ (Delia, Pos. 182).

Mehrere Kinder berichten überdies, dass die Wiesen am Rhein im Winter gelegentlich zum Schlittschuhlaufen genutzt werden, wenn das Winterhochwasser dort überfriert und eine natürliche, aber völlig ungefährliche Eisfläche über dem Gras bildet. Carla erzählt: „[...] ich glaub auf dieser Wiese da, da sind wir halt Schlittschuh gelaufen, weil letzten Winter war aus irgendeinem komischen Grund Schnee und Eis“

(Carla, Pos. 146). Auch Charlotte hat diesen eher ungewöhnlichen Wintereinbruch genutzt, um dort täglich Schlittschuh laufen zu gehen (Charlotte, Pos. 230-233), und Calvin war auf den überfrorenen Wiesen einfach in seinen Winterstiefeln schlittern (Calvin, Pos. 476-488). Früher, „bevor der Klimawandel so richtig zugeschlagen hat“, wie Carlas Mutter es ausdrückt, gab es im C-Quartier auch eine Rodelwiese, deren Rolle aber „ein wenig nachgelassen habe“, seitdem es höchstens noch einmal im Winter Schnee gebe (Carlas Mutter, Pos. 103-106). Neben Wiesen kommen für solche Aktivitäten Baustellen infrage, wie Carola erzählt: „[...] da soll jetzt ein Neubaugebiet gebaut werden und im Winter war da eben Eis, da sind wir immer drüber geschlittert“ (Carola, Pos. 85).

Sehr beliebt sind bei den Kindern darüber hinaus Bäche. Carola erklärt, warum sie gerne am Bach spielt: „Also den Bach finde ich einfach schön, da kann man richtig viel spielen, und da ist man auch in der Natur und so, und da gibt es eben auch Wasser, und dann können wir da eben auch schön spielen“ (Carola, Pos. 89). Sie konkretisiert auch, was gespielt wird und erzählt, dass sie über den Bach springt, den Pfad am Bach entlangläuft und dabei Spiele spielt oder im Sommer durch das ausgetrocknete Bachbett rennt (ibid., Pos. 25-30). Ihre Mutter ergänzt, dass die Kinder auch häufig „Übergänge mit Ästen“ bauen würden (Carolans Mutter, Pos. 28). Dario schildert ebenfalls, was er am Bach alles machen kann: „[...] und dann kann man da am [Name des Bachs] entlanggehen und [...] dann gibt's da so kleinere Wege, die in das Gebüsch reinführen, und dann kann man da sozusagen auf Erkundungstour gehen und da wunderbar darin spielen oder sowas“ (Dario, Pos. 89). Darüber hinaus wird am Bach gepicknickt, mit Gummistiefeln durchgewatet (Delia, Pos. 217-219), im Winter die Eisschicht eingedrückt (Cedric, Pos. 46-47), oder es werden ferngesteuerte Fahrzeuge über Wasser oder Eis fahren gelassen (ibid., Pos. 67-69). Hinweise auf Bäche oder allgemein Wasser finden sich auch in den subjektiven Landkarten, beispielsweise bei Carl, der den Bach in seiner Nähe gerne mag, oder bei Diana, die ebenfalls eine nicht näher beschriebene Wasserfläche gemalt hat (siehe Abbildung 29).



Abbildung 29: Kleinere Bäche in den Quartieren, wie von Carl (links) oder Diana (rechts) gezeichnet, werden gerne für verschiedenste Spiele genutzt

Insgesamt zeigt sich an den verschiedenen Beispielen aus Wäldern, Kletterbäumen, Wiesen und Bächen, dass diese als natürlich empfundenen Räume den Kindern eine Vielzahl an kreativen Aneignungsmöglichkeiten bieten und dabei den Spielplätzen, aber auch dem Aneignungspotenzial von Einzelhandel und Dienstleistungen im öffentlichen Raum oft überlegen sind. Während Kinder Spielplätze häufig, wenn auch, wie in Abschnitt 7.4 noch diskutiert wird, nicht immer so nutzen, wie dies von Erwachsenen intendiert ist, bieten Wälder, Bäume, Wiesen und Bäche Möglichkeiten für kreative Spiele und erfordern deutlich umfassendere Erklärungen und Erzählungen als den Hinweis, dass bestimmte Spielgeräte genutzt oder nicht genutzt werden. Neben ausreichenden, anregungsreichen und sauberen Spielplätzen sollten Kommunen

folglich möglichst auch naturnahe Räume in der Nähe von Wohnquartieren belassen, die den Kindern Freiräume für ihre Aneignung bieten. Ein Konfliktpunkt könnte sein, dass Kinder sich besonders gerne „unordentliche“ Räume wie die oben beschriebenen ungemähten Wiesen aneignen, die möglicherweise den Ordnungsvorstellungen Erwachsener zuwiderlaufen.

Erweiterung des imaginären und virtuellen Handlungsraums

Kinder erweitern aber nicht nur ihre physisch-materiellen Handlungsräume, sondern auch imaginäre und virtuelle Räume, was nun thematisiert werden soll. Dabei sind sie teilweise ausgesprochen stolz darauf, die ihnen offiziell von Erwachsenen zugestandenen Räume zu übertreten und sich Räume jenseits der für sie eigentlich geltenden Grenzen zu erschließen und anzueignen. Der 9-jährige Carl erzählt etwa, dass er bereits alle Harry Potter-Bände gelesen habe (Carl, Pos. 76), was nicht unbedingt im Einklang mit den im Internet verfügbaren Altersempfehlungen steht. FOCUS ONLINE (2021, o.S.) ist nicht ganz stringent mit seinen Empfehlungen, schlägt aber die ersten drei Bände für ein Alter ab sieben bis neun Jahre vor: Die Bände seien kurz und eigneten sich „perfekt für sichere junge Leser in diesem Alter“. Im Alter von zehn bis elf Jahren könnten die Bände vier bis sechs gelesen werden, umgekehrt werden die Bände sechs und sieben eher ab einem Alter von 12 und damit eher für Jugendliche empfohlen (ibid.). Analog dazu berichtet Calvin im Hinblick auf Filme: „Und ich bin nicht so einer, der so viele ab acht oder neun Jahre, ab meinem Alter guckt, sondern Filme, die so vier Jahre oder drei Jahre älter sind“ (Calvin, Pos. 642). Wie bereits in Abschnitt 7.1 beschrieben, dürfte bei Carl und Calvin neben der Vorliebe für die jeweiligen Geschichten das Prestige bei ihren *Peers* wichtiger sein als die Erfüllung erwachsener Normen. So kann die Erweiterung des Handlungsraums in Sphären, die von Erwachsenen eher kritisch gesehen werden, nicht nur als das Ausleben persönlicher Interessen, sondern auch unter sozialen Aspekten als Investition in ihr Ansehen im Freundeskreis oder in der Schulklasse gesehen werden. Demnach kann die Erweiterung der hier beschriebenen imaginären Handlungsräume auch mit einer Erweiterung des Sozialraums (siehe Abschnitt 7.3) einhergehen, etwa, wenn durch den Austausch über bestimmte Bücher oder Filme Freundeskreise erschlossen, erweitert oder gepflegt werden.

Einfluss des Schulstandorts auf die Erweiterung des Handlungsraums

Nachdem nun verschiedene Handlungsräume der Kinder thematisiert worden sind, wird der Schulstandort daraufhin betrachtet, inwiefern er Einfluss auf diese Räume und ihre Aneignung nimmt. Bei der Schuwahl spielen für die Eltern zum einen die räumliche Nähe, zum anderen soziale Netzwerke eine übergeordnete Rolle. Je nach Familie wird manchmal das eine, manchmal das andere Argument als wichtiger angesehen. Die sozialen Netzwerke werden in Abschnitt 7.3 im Hinblick auf den Sozialraum näher beleuchtet, während hier auf den Wunsch nach einer möglichst nahe gelegenen Schule eingegangen wird. Wie in Abschnitt 6.1 bereits dargestellt, schreibt das Schulamt der Stadt Bonn die Eltern zukünftig schulpflichtiger Kinder an und informiert sie über die nächstgelegene Grundschule. Dieses Vorgehen scheint sich mit der Präferenz vieler Eltern zu decken, ihre Kinder auf eine möglichst wohnortnahe Schule zu schicken.

Die Nähe zur Grundschule war beispielsweise den Eltern von Amelie ganz besonders wichtig. Ihre Mutter erzählt auf die Frage nach der Schulentscheidung: „Ganz klar die Nähe. Das war der Gedanke, dass sie dann, weil sie wirklich sehr nah dran wohnt, zu Fuß gehen kann und auch einfach Freunde dann treffen kann“ (Amelies Mutter, Pos. 65). Amelies Eltern waren zwar von der pädagogischen Ausrichtung der A-Schule nicht überzeugt, stellten ihre diesbezüglichen Bedenken aber zurück, weil es ihnen wichtiger war, dass die Kinder die lokale Schule besuchen (ibid., Pos. 55-58). Die Eltern von Aileen fanden das pädagogische Konzept der A-Schule zwar „nicht unsympathisch“, hätten ihre Kinder deswegen aber nicht auf eine

Grundschule in einem anderen Stadtteil geschickt, wie die Mutter berichtet: „Die Fußläufigkeit war entscheidend“ für die Schulwahl (Aileens Mutter, Pos. 170-178). Ähnlich verhält sich das bei Ava. Ihre Eltern fanden die pädagogische Ausrichtung zwar „ein bisschen schöner vom Gedanken her“, hätten ihre Töchter deswegen aber auch nicht auf eine Schule in einem anderen Stadtteil geschickt: „[...] weiter weg wollten wir nicht, weil die Kinder natürlich schon Freunde in der nahen Umgebung haben sollten und wir uns auch eigentlich am Anfang erhofft hatten, dass sie relativ eigenständig dahin können“ (Avas Mutter, Pos. 218-226). Carls Mutter erzählt, dass sie die C-Schule zum einen bevorzugt hätten, weil sie relativ klein und „heimelig“ und zum anderen einfach die nächstgelegene sei, was für Carl die Möglichkeit bietet, ohne Begleitung der Eltern zur Schule zu kommen: „[...] das ist nah, das find' ich gut, nicht über diese große Hauptstraße gehen müssen, von der ersten Klasse an alleine gehen können“ (Carls Mutter, Pos. 134). Für Carola ist keine Grundschule fußläufig erreichbar, aber auch in ihrem Fall war den Eltern wie bei Carl wichtig, dass die Grundschule zumindest eine überschaubare Größe hat (Carolas Mutter, Pos. 45-47) so dass der Handlungsraum immerhin in dieser Hinsicht kindgerecht bleibt.

Wie in Carolas Fall bereits angeklungen ist, gibt es in Bonn Quartiere, die trotz hoher Kinderzahl über keinen eigenen Schulstandort verfügen, sodass die Kinder wohnortferne Schulen besuchen müssen. Bei Eltern ist das aus mehreren Gründen unbeliebt, denn durch den Besuch einer wohnortfernen Schule kommt es zu einer Erweiterung der Handlungs- und Sozialräume in einer Form, die sich die Kinder im Grundschulalter kaum eigenständig erschließen und aneignen können. So ist beispielsweise der Schulweg für die wohnortfern beschulten Kinder nicht eigenständig zurückzulegen, sondern sie sind auf einen Schulbus oder den elterlichen Transport im Auto angewiesen, und auch ihr Freundeskreis erstreckt sich über Räume, die von ihnen nicht mehr selbstständig besucht werden können. Für kindliche Aneignungsprozesse, insbesondere die Erweiterung von Handlungs- und Sozialraum, ist eine wohnortferne Schule folglich eher ungünstig. So bedauert beispielsweise die Mutter von Carola: „Wir wohnen wirklich blöd für eine Grundschule, weil wirklich keine fußläufig erreichbar ist. Das ist so ein bisschen schade und auch für den Ort schade, weil die Kinder halt alle auf unterschiedliche Schulen gehen, schon in der Grundschule“ (Carolass Mutter, Pos. 43). Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Schulplanung von Städten einen beträchtlichen Einfluss auf die Aneignungsmöglichkeiten für Grundschul Kinder hat, während Eltern nur begrenzt Einfluss nehmen können, wenn ihr Wohnquartier unterversorgt ist. Da zu große Handlungsräume, die dem Motto der kurzen Beine und kurzen Wege (vgl. MSB NRW 2020, S. 50) zuwiderlaufen, eine Aneignung eher hemmen als fördern, ist die vorausschauende Planung von Schulstandorten unabdingbar, insbesondere im Kontext der Ausweisung von Neubaugebieten, die erwartungsgemäß Bedarf an Grundschulen nach sich ziehen.

Größe des Handlungsraums

Über den Schulstandort hinaus wirken noch weitere Faktoren auf die Größe des physisch-materiellen Handlungsraums der Kinder. Nahezu alle befragten Kinder spielen draußen in ihrem jeweiligen Quartier. In den Fragebögen geben lediglich zwei Kinder, Barbara und Deborah, an, überhaupt nicht draußen zu spielen, auch sie kommen aber alleine zu Fuß bzw. mit dem Fahrrad zu Schule, bewegen sich also mindestens zu diesem Zweck selbstständig durch ihr Quartier. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass der Handlungsraum von Barbara und Deborah eher klein ist. Offen bleibt bei diesen beiden Kindern, ob sie sich freiwillig mit ihrem begrenzten Handlungsraum zufriedengeben, oder ob ggf. Verbote der Eltern dafür ausschlaggebend sind. Bei anderen Kindern hingegen, zum Beispiel Arthur, wird beim Spaziergang deutlich, dass manche Eltern ihren Kindern durchaus erlauben und zutrauen würden, sich auf gewissen Strecken alleine durch ihre Quartiere zu bewegen, die Kinder das aber noch nicht unbedingt möchten. Arthurs Mutter erzählt, dass ihr Sohn diese Freiheit noch nicht einfordere, sondern es „gerade immer

noch eher gut“ finde, wenn die Eltern ihn und seine Schwester zur Schule begleiten und von dort wieder abholen (Arthurs Mutter, Pos. 73). Andere Kinder haben bereits einen sehr ausgedehnten Aktionsradius, innerhalb dessen sie sich autonom bewegen dürfen. Christian erzählt zum Beispiel: „Ich darf eigentlich überall hin, alleine. Ich darf zu meinen Freunden alleine“. Diese wohnen fast alle fußläufig, nur zu einem Freund nimmt er aufgrund der größeren Entfernung das Fahrrad oder den Roller (Christian, Pos. 13, 25). Darüber hinaus gibt es Kinder, deren selbstständiger Aktionsradius zu groß für den Stadtteilspaziergang ist. Colin bewegt sich meistens mit dem Roller oder Fahrrad durch sein Quartier, wobei mindestens der Weg zu seinem Vater auch zu weit wäre, um ihn zu Fuß zurückzulegen (Colin, Pos. 5-11). Auch bei Dario und Delia ist der Aktionsradius, in dem sie sich mithilfe des Schulbusses unabhängig von ihren Eltern bewegen, größer als das Gebiet, das im Rahmen eines Stadtteilspaziergangs abgelaufen werden kann (Dario, Pos. 10, 139, 336-346; Delia, Pos. 14, 135). Bei derart großen Handlungsräumen ist jedoch, wie bereits diskutiert, fraglich, ob wirklich eine eigenständige und aktive Aneignung stattfinden kann.

Mehrere Mütter deuten an, dass der Aktionsradius der Kinder davon abhängig ist, ob sie ältere oder jüngere Geschwister haben, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Während die Mutter von Arthur erzählt, dass ihr Sohn durch seine jüngere Schwester noch „nach unten orientiert“ werde und „selber die Freiheit noch nicht so“ verlange (Arthurs Mutter, Pos. 59), berichtet die Mutter von Christian: „[...] der jüngere Bruder ist deutlich mobiler, den haben wir deutlich früher alleine mit Freunden spielen lassen als Christian“ (Christians Mutter, Pos. 453). Somit scheint sich einerseits ein jüngeres Geschwisterkind begrenzend auf den Handlungsraum des älteren auszuwirken, andererseits kann sich durch ältere Geschwisterkinder aber den Handlungsraum ihrer jüngeren Geschwister vergrößern. Neben den Geschwistern scheint die Anwesenheit älterer Freund:innen Einfluss auf den Aktionsradius zu haben, beispielsweise bei Carola, die „zwei vernünftige ältere Mädels“ kennt, mit denen sie auch weitere Ausflüge machen darf (Carolas Mutter, Pos. 70) oder bei Delia, die zusammen mit Freundinnen auch zum Karate fahren darf: „[...] da ist es natürlich jetzt im Winter dunkel, aber da sind sie dann auch zu drei Mädchen, fahren sie dann mit dem Roller los, und dann ist das auch in Ordnung“ (Delias Mutter, Pos. 195). Ähnliches erzählt die Mutter von Calvin, der gemeinsam mit einem Freund eine Abkürzung zum Fußballplatz nutzen dürfe, bei der die Jungen durchs Gebüsch und durch die Felder gehen, alleine aber den offiziellen Weg über die Straße nehmen soll, weil seiner Mutter der andere Weg alleine zu gefährlich ist (Calvins Mutter, Pos. 24-30).

Abweichungen zwischen erlaubtem und genutztem Handlungsraum

Abschließend wird beleuchtet, inwiefern sich Abweichungen ergeben zwischen den Räumen, welche die Eltern für die Handlungsräume ihrer Kinder halten bzw. die sie ihnen zugestehen, und den tatsächlichen Handlungsräumen der Kinder. Die Mutter von Colin ist beispielsweise überrascht, dass ihr Sohn zum Fußball gerne seinen „Geheimweg“ nutzt, weil ihr gar nicht klar war, dass der Trampelpfad trotz des Regens mit dem Fahrrad befahrbar ist (Colins Mutter, Pos. 206). Calvins Mutter erfährt ebenfalls auf dem Spaziergang erstmals, warum ihr Sohn lieber auf dem einen als auf dem anderen Sportplatz Fußball spielen geht: „Ahh! Ja gut, die [Name des Vereins] haben einen Kunstrasenplatz. Das stimmt. Siehst du, jetzt weiß ich das auch mal. Ich wusste auch nicht, warum ihr immer zu den [Name des Vereins] geht“ (Calvins Mutter, Pos. 14). An einer anderen Stelle im Quartier wird der Stadtteilspaziergang dazu genutzt, beim Sohn zu erfragen, ob er an dieser Stelle auf der Straße oder auf dem Gehweg fährt, wenn er vom Fußball kommt und darauf hingewiesen, dass er in Zukunft besser so fährt „wie wir jetzt gegangen sind“, denn der Gegenverkehr sei schnell und könnte entgegenkommende Fahrradfahrer schlecht sehen (Colins Mutter, Pos. 296-300). Auch Christians Mutter erkundigt sich an einer Stelle, wo ihr Sohn die Straße überquert und lobt das korrekte Verhalten im Straßenverkehr (Christians Mutter, Pos. 338).

Bei einigen Kindern stellt sich während des Spaziergangs heraus, dass sie sich inzwischen andere Schulwege angeeignet haben, als ihre Eltern ihnen zu Beginn der Grundschulzeit beigebracht haben. Calvin erzählt etwa, dass er ab und zu einen anderen Weg fahre, um einen Freund noch ein Stück zu begleiten, was seine Mutter offenkundig noch nicht wusste (Calvin, Pos. 581-584). Auch die Mutter von Aileen ist erstaunt zu hören, dass ihre Tochter mittlerweile einen anderen Weg zu Schule nimmt und fragt nach, ob diese den Weg öfter alleine gehe (Aileens Mutter, Pos. 103-105). Ähnlich ist das bei Andreas, der ebenfalls von seiner Mutter einen anderen Schulweg beigebracht bekommen hat, diesen aber über die Jahre verändert und sich neue Routen angeeignet hat (Andreas, Pos. 88). In seinem Fall führt der Schulweg sogar inzwischen durch eine Tiefgarage, in die er routiniert durch ein Fenster hineinspringt, quer durch die Garage abkürzt und die Garage durch die Einfahrt wieder verlässt. Im Fall von Andreas ist dessen Ortskenntnis im Quartier inzwischen besser als die seiner Mutter, die erstaunt feststellt: „Ich wohne hier seit 2015 und das ist erstes Mal, dass ich mich bewege auf diesem Weg“ (Andreas' Mutter, Pos. 86). Ähnlich ergeht es der Mutter von Delia, die das Spielmobil lange nicht gesehen hat, sich aber von ihrer Tochter erklären lassen muss, dass das Spielmobil noch immer einmal die Woche komme, was diese genau weiß, weil sie es immer sieht, wenn sie den Weg zu ihrer Freundin nimmt (Delia, Pos. 60-71). Ebenso kommt es vor, dass die Kinder ihre Termine besser auswendig wissen als ihre Eltern, wie etwa Delia, die von ihrer Mutter gefragt wird, wann genau sie aktuell Karate habe und das sofort beantworten kann (ibid., Pos. 193-194).

Es konnte aber nicht nur beobachtet werden, dass Eltern nicht so genau wissen, welche Wege ihre Kinder nutzen bzw. weshalb sie sich wo aufhalten, sondern es kommt ebenfalls vor, dass Kindern gar nicht klar ist, dass sie sich in einem deutlich größeren Areal bewegen dürfen, als sie eigentlich dachten. Zwischen Dario und seiner Mutter entspannt sich während des Spaziergangs eine Diskussion darüber, bis wohin Dario eigentlich gehen darf, ohne Bescheid zu sagen. Er ist der Meinung, dass er nur seine unmittelbare Wohnumgebung zum Spielen nutzen darf, während seine Mutter betont, dass er auch noch das durch eine Wiese getrennte, gegenüberliegende Wohnquartier nutzen dürfe und erst beim Verlassen dieses Gebietes zuhause Bescheid sagen müsse, wo er hingehe (Dario, Pos. 287-301). Dario kommentiert diese neue Erkenntnis mit der Aussage: „Das wusste ich ja gar nicht. Hättest du mir das mal vorher gesagt“ (Dario, Pos. 294). Calvin erinnert sich während des Spaziergangs zunächst nicht, dass er alleine zum Bäcker gehen darf, obwohl er dort erst kurz zuvor war und auch im späteren Verlauf des Spaziergangs nochmal betont, dass er dort gelegentlich alleine einkaufen gehe (Calvin, Pos. 205-208, 614). Hier liegt die Vermutung nahe, dass Calvin vielleicht durchaus gern zum Bäcker geht, ihm dieser Ort aber wesentlich weniger wichtig ist als der Sportplatz oder das Spielwarengeschäft, wo er besonders gerne hinget und er deshalb im ersten Moment nicht weiß, dass auch der Bäcker zu seinem Aktionsradius gehört. Teilweise möchten die Kinder gar nicht alle Möglichkeiten zur Erweiterung des Handlungsraums ausnutzen. Amelie beispielsweise dürfte bestimmte Strecken mit dem Bus zurücklegen, möchte das aber zum aktuellen Zeitpunkt noch gar nicht (Amelie, Pos. 39), und auch Arthur findet es zum Zeitpunkt der Untersuchung gut, wenn seine Eltern ihn begleiten (Arthur, Pos. 73). Carla erzählt, dass sie einen der Spielplätze in ihrem Quartier zwar allein besuchen dürfte, das aber langweilig findet, weil sie auf dem Spielplatz ohnehin nur noch die Turnstange nutzt und das am liebsten mit einer Freundin zusammen (Carla, Pos. 130). Der Weg in das Bezirkszentrum, den sie zumindest zusammen mit einem weiteren Kind zurücklegen dürfte, ist ihr häufig zu weit, sie erklärt: „[...] ich mag es lieber, wenn Orte in der Nähe sind“ (ibid., Pos. 132-135).

Trotz einzelner Abweichungen zwischen von den Eltern angenommenen und von den Kindern genutzten Räumen und Wegen scheinen sich die Kinder weitestgehend an die von den Eltern aufgestellten Regeln und Grenzen zu halten. Im Gegenzug vertrauen die Eltern ihren Kindern, dass diese die Regeln einhalten

und kontrollieren nicht unbedingt, ob dies tatsächlich der Fall ist. Charlottes Mutter berichtet zum Beispiel: „Aber wir kriegen das eigentlich gar nicht mit, wo ihr euch hier rumtreibt, [...] wenn sie bei der Freundin da vorne in dem gelben Haus ist, dann weiß ich nicht, was sie hier machen, keine Ahnung“ (Charlottes Mutter, Pos. 93). Carolas Mutter berichtet ebenfalls, dass ihre Tochter mittlerweile relativ viel Freiheit genießt: „Das war eher für uns Eltern so ein bisschen schwierig, so loslassen und ja, aber die sind eigentlich vernünftig, ich glaube, da muss man auch sein Kind so ein bisschen einschätzen, ob sich das an Absprachen hält“ (Carolas Mutter, Pos. 73). Weiterhin fällt auf den Spaziergängen auf, dass sich zu dem gewählten Zeitpunkt, in der vierten Klasse, der Handlungsraum der Kinder gerade deutlich vergrößert. Delias Mutter erklärt zum Beispiel: „Und jetzt mittlerweile werden die so schlagartig selbstständig, finde ich, gerade so in der vierten Klasse“, deshalb lasse sie ihre Tochter mit Freundinnen auch allein durchs Quartier laufen und hole sie eher nur noch abends ab, wenn es dunkel sei (Delias Mutter, Pos. 193). Analog dazu meint auch Colins Mutter: „In der Vierten fängt es auch so an, dass die sich selbstständiger bewegen“ (Colins Mutter, Pos. 115).

Erweiterung des Handlungsraums durch Übertretung „erwachsener“ Normen

Deutlich wird auch, dass es bei Kindern durchaus üblich und akzeptiert ist, wenn diese ihren Handlungsraum in Gebiete erweitern, die Erwachsene nicht oder nicht für diese Zwecke nutzen würden und Kinder „erwachsene“ Normen wie die Einhaltung von Grundstücksgrenzen oder das Betretungsverbot von Privatgrundstücken missachten. Charlotte nutzt beispielsweise auf ihrem Schulweg eine kleine Abkürzung über eine Wiese, was ihr beim Stadtteilspaziergang einen kleinen Vorsprung gegenüber den Erwachsenen einbringt, die sich an dem vorgegebenen Weg halten (Charlotte, Pos. 267). Für die Kinder des C-Quartiers ist es zudem völlig normal, sich untereinander über einen „Geheimweg“ durch einen Gebüschstreifen und eine Wiese besuchen zu gehen, während eine Mutter feststellen muss, dass sie sich auf diesem Weg nicht gut auskennt und anklingen lässt, dass sie die offiziellen Wege wählt: „Ich gehe selten hier rum zu den Leuten“ (Carls Mutter, Pos. 177). Kindern wird hingegen zugestanden, sich „hinten rum“ und durch die Gärten besuchen zu gehen. Interessant ist, dass bei ein und demselben Gebüschstreifen die Meinungen der Eltern auseinandergehen, ob der „Geheimweg“ oder die Straße die bessere Route für ihre Kinder darstelle. So findet es eine Mutter durchaus gut, wenn ihre Kinder die „Geheimwege“ nutzen, „weil da halt keine Autos fahren“ (Christians Mutter, Pos. 202), während eine andere Mutter die offizielle Route über die Straße sicherer findet und ihren Sohn nur gemeinsam mit mindestens einem Freund, aber nicht alleine die Abkürzung durch den Gebüschstreifen nehmen lässt (Calvins Mutter, Pos. 20-30). Hier spielt also neben den Präferenzen der Kinder auch das individuelle Sicherheitsempfinden der Eltern eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, ob der Verkehr auf der Straße oder die Einsamkeit eines Gebüschstreifens die größere Gefahr für ihre Kinder darstellt. Hieraus wiederum ergibt sich, wohin Kinder ihren Handlungsraum erweitern und welche Räume sie sich aneignen dürfen.

Carola erzählt davon, dass sie mit einer Freundin auf einem Grundstück spielt, bei dem sie sich nicht ganz sicher sind, ob es in Privatbesitz ist: „[...] dann gibt's da noch so einen Schuppen, den haben wir gefunden, aber bisher haben wir da [...] noch keinen gesehen oder so, aber manchmal haben wir schon noch Angst, dass das Grundstück jemandem gehört“ (Carola, Pos. 61-62). Die Befürchtung, dass das Grundstück samt Schuppen im Privatbesitz sein könnte, hält die Mädchen jedoch nicht davon ab, dort zu spielen. Darüber hinaus spielen mehrere Kinder gerne auf Baustellen, was ebenfalls allgemein akzeptiert zu sein scheint. Carola erzählt etwa von der Baustelle in ihrer Nähe: „[...] da war da so feuchter Lehm, und da haben wir uns das immer geholt und daraus Skulpturen gemacht und dann angemalt mit Farbe“ und zeigt im späteren Verlauf des Spaziergangs: „Und da ist auch die Baustelle mit den Lehmbergen, da haben wir auch an meinem Geburtstag eine Schatzsuche gemacht, die ging da drauf“ (Carola, Pos. 85, 155). Zum Spielen auf

Baustellen-Hügeln werden zudem durchaus Absperrungen missachtet, wie Christian berichtet: „Der [Erdhügel] ist schon länger eingezäunt. Aber man kann trotzdem noch drauf“ (Christian, Pos. 207).

Bemerkenswert ist, dass die Übertretung solcher „erwachsener Normen“ von verschiedenen Kindern unterschiedlich gehandhabt wird. So ist für Amelie völlig klar, dass ihr alter Kindergartenspielplatz seit seiner Einzäunung und der Errichtung eines neuen, öffentlichen Spielplatzes für sie nicht mehr nutzbar ist: „Früher durfte man da auch nachmittags spielen. Also wenn kein Kindergarten mehr war. Aber jetzt darf man das nicht mehr, weil da jetzt ein neuer Spielplatz gebaut wurde“ (Amelie, Pos. 206). Auch Aileen erzählt zu diesem Spielplatz: „[...] vorher war da noch so ein Kindergartenspielplatz, aber da sollte man nicht mehr draufgehen. Deshalb wurde dann da der Spielplatz gebaut“ (Aileen, Pos. 60). Im Unterschied dazu stellen einige Jungen des A-Quartiers fest, dass sie nun eben über den Zaun klettern müssten, um dort weiterhin zu spielen, wie Andreas beschreibt: „Manchmal ist die [Tür zum Kindergartengelände] abgeschlossen, dann müssen wir klettern“ (Andreas, Pos. 108). Insgesamt lässt sich festhalten, dass es bei Kindern deutlich gängiger und akzeptierter ist, wenn Normen übertreten werden, die Erwachsene einhalten würden. Dies zeigt sich bereits daran, dass Eltern ihre Kinder während der Spaziergänge ermunterten, solche Geschichten zu erzählen. Spannend wäre es, im Rahmen einer anderen Untersuchung zu erforschen, in welchem Alter Kinder beginnen, die Normen Erwachsener zu übernehmen und zu akzeptieren, bzw. ab welchem Alter der Kinder Erwachsene eine Übertretung bestimmter Regeln nicht mehr fördern oder dulden würden.

7.3 Erweiterung des Sozialraums

Während das Aneignungskonzept in seinem Ursprung als räumliches Konzept gedacht ist, lassen die für diese Untersuchung ausgewerteten Materialien darauf schließen, dass Raumeignung einerseits auch über das Knüpfen sozialer Kontakte stattfindet und andererseits eine eigentätige Erweiterung des sozialen Umfelds durch die Kinder abläuft. Daher werden die ursprünglich fünf Dimensionen von DEINET (2014a, o.S.), wie sie bereits in Abschnitt 2.3 beschrieben wurden, um eine weitere Dimension ergänzt, die Erweiterung des Sozialraums. Im Folgenden wird einleitend kurz die Bedeutung sozialer Kontakte für die Aneignung von Quartieren beschrieben, und anschließend werden konkrete soziale Gruppen in ihrer Bedeutung für die Kinder in den Blick genommen. Dabei wird analog zur Erweiterung des Handlungsraums beim Kern des Sozialraums begonnen, der Familie. Anschließend werden Freund:innen als weitere soziale Bezugsgruppe näher beleuchtet, wobei sich starke Überschneidungen mit Klassenkamerad:innen ergeben, und in diesem Kontext wird auch das Verabredungsverhalten der Kinder diskutiert. Daran schließt sich eine Betrachtung der Bekannten an, die die Kinder auf ihren Streifzügen durch die Quartiere treffen und die ebenfalls im Kontext der Aneignung beschrieben werden können.

Bedeutung sozialer Kontakte für die Aneignung von Quartieren

Zunächst kann in Bezug auf eine Erweiterung des Sozialraums festgestellt werden, dass bestimmte Orte nur mit oder wegen Freund:innen aufgesucht werden und die Kinder allein durch die Tatsache, dass sie zusammen mit ihren sozialen Kontakten unterwegs sind, auch ihren Handlungsraum erweitern. Die verschiedenen Dimensionen sind also wiederum nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Ein Beispiel hierfür ist Carla, die den Fußballplatz nur gemeinsam mit ihrer Schwester oder einer Freundin aufsucht und so die Erweiterung von Handlungs- und Sozialraum verbindet: „[...] ich gehe eigentlich nie zum Sportplatz alleine hin, weil ich weiß auch nicht, was ich da sonst machen soll, weil ich bin halt nicht so ein Fußballfan und also deshalb eigentlich nur mit meiner Freundin oder halt meiner Schwester. Weil sonst wäre das nämlich nicht so interessant“ (Carla, Pos. 16). Ähnlich verhält es sich bei Carla bei einem Spielplatz:

„[...] also ich dürfte hier alleine hin und würde hier auch alleine hingehen, aber eigentlich nicht, ich gehe mit meinen Freunden oder meinen Hunden hier lang, weil sonst habe ich eigentlich keinen besonderen Grund, hier alleine hinzugehen, weil an den Stangen macht es halt auch sehr viel Spaß mit einer Freundin zusammen zu turnen, [...] so eine Rolle zu machen, weil sonst alleine ist es da nicht so interessant dran, deshalb“ (ibid., Pos. 129-130).

Außerdem ist auffällig, dass in manchen Fällen nicht die Qualitäten des physisch-materiellen Raums für eine Aneignung und eine positive Besetzung eines Orts ausschlaggebend sind, sondern die Personen, durch die der Ort geprägt ist bzw. die sozialen Aktivitäten, die dort stattfinden. Ein Beispiel hierfür findet sich in der Erzählung von Ava, die auf die Frage, weshalb sie den Sportplatz mag, antwortet: „Dass wir halt immer dann bei meiner Lieblingslehrerin Sport haben. Und da halt auch Spiele spielen“ (Ava, Pos. 238-244). Ähnliches lässt sich bei Christian feststellen, dessen Lieblingsort bei seinem besten Freund ist, und zwar genau aufgrund dieses Freundes und nicht etwa aufgrund besonderer Spielmöglichkeiten, größerer Freiheiten etc. (Christian, Pos. 176-179). Auch bei Charlotte ist der Grund für die Bedeutung der Schule, dass sie sowohl ihre Mitschüler:innen als auch ihre Lehrerin sehr nett findet (Charlottes Mutter, Pos. 268-273). An den drei Beispielen lässt sich ablesen, dass für die Kinder in diesen Fällen nicht Sportplatz, Haus des Freundes und Schule als physisch-materielle Orte wichtig sind, sondern nur in Verbindung mit den dort üblicherweise anwesenden und für die Kinder zu den Orten dazugehörenden Personen. Mit dieser Feststellung wird bereits ein wenig vorweggenommen, was in Abschnitt 7.6 unter den Schlagworten des *Spacings* und der Syntheseleistung noch ausführlicher diskutiert wird, nämlich die Verbindung von Orten, Menschen und Gefühlen, die zu einer untrennbaren Einheit verschmelzen, was wiederum die Behemung von Kindern entscheidend beeinflusst. Illustrieren lässt sich dies auch anhand subjektiver Landkarten, auf denen Kinder positiv besetzte Orte gemalt und die für sie zu den Orten gehörenden Menschen notiert haben, wie beispielsweise Carolin und Annika (siehe Abbildung 30).



Abbildung 30: Carolin (links) spielt gerne bei ihrer Freundin, und Annika (rechts) trifft in der Schule ihre Lehrerin und ihre Freunde

Familie als Ausgangspunkt für die Erweiterung des Sozialraums

Die unmittelbare Familie als Ausgangspunkt für die Erweiterung des Sozialraums wird von vielen Kindern thematisiert. Einige erzählen von Aktivitäten mit ihren Eltern oder Geschwistern. Mutmaßlich bedingt durch die Corona-Pandemie (siehe auch Abschnitt 7.8) werden dabei insbesondere Spaziergänge geschil­dert. So ist etwa Christian mit seiner Familie am Rhein unterwegs (Christian, Pos. 132-136), Charlotte geht mit ihren Eltern im Quartier spazieren (Charlotte, Pos. 80-86), und auch Aileen geht regelmäßig mit ihrer Familie spazieren (Aileen, Pos. 207-209). Häufig erzählen Kinder, dass sie gemeinsam mit ihren Geschwistern zur Schule gehen, wenn es vom Alter passt, wie beispielsweise bei Colin oder Dario (Colin, Pos. 55-56; Dario, Pos. 29). Darüber hinaus wird in den Familien zusammen gespielt. Caspar spielt beispielsweise mit Familienmitgliedern auf der Spielstraße Handball und Federball (Caspar, Pos. 122-124) und Cedric

Dimensionen kindlicher Raumaneignung

Fußball bzw. auf dem Friedhof Verstecken und Fangen (Cedric, Pos. 27, 125). Ava ist mit ihrer Familie ab und zu gemeinsam am Bach, um Staudämme zu bauen (Ava, Pos. 306-308). Neben den Erzählungen auf den Spaziergängen illustrieren auch die subjektiven Landkarten die Bedeutung des Sozialraums Familie für die Kinder, wie Abbildung 31 zeigt. Mit zur Familie gehören für viele Kinder auch die Haustiere.

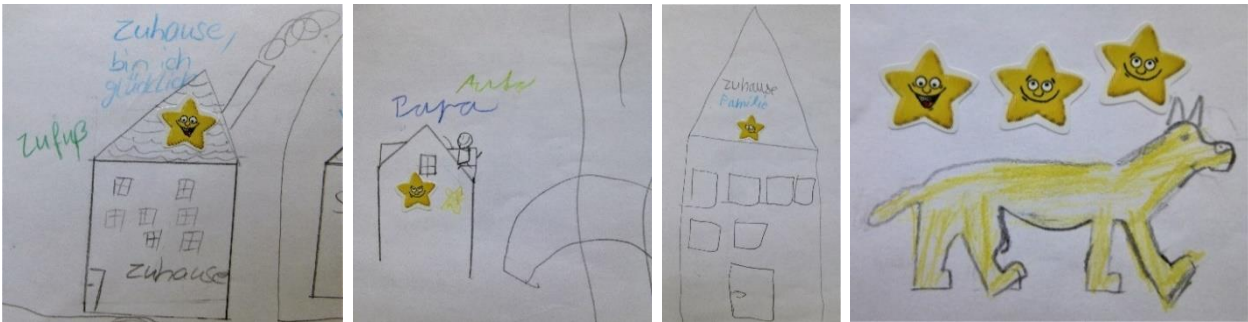


Abbildung 31: Caren (ganz links) ist zuhause glücklich, Calvin (Mitte links) hat auch das Zuhause seines getrenntlebenden Vaters gezeichnet, bei Angelina (Mitte rechts) ist das Zuhause mit dem Zusatz „Familie“ versehen, und Dirk (ganz rechts) hat die Katze gemalt

Aus den Fragebögen geht hervor, dass nur bei wenigen Kindern über ihre unmittelbare Familie hinaus viele Verwandte in der Nähe wohnen. Nur vier der 85 Kinder geben an, alle Verwandten zu Fuß oder mit dem Fahrrad besuchen zu können. Insgesamt 27 Kinder haben zumindest einen Teil ihrer Verwandten in fußläufiger Entfernung wohnen, aber die meisten Kinder, 53 von 85 sind auf motorisierte Verkehrsmittel und damit in den meisten Fällen auf ihre Eltern angewiesen, um Verwandte zu besuchen. Analog dazu erzählen auch auf den Spaziergängen nur wenige Kinder über die unmittelbare Familie hinaus von weiteren Verwandten, wie Großeltern, Tanten und Onkeln oder Cousins und Cousinen. Wenn die Sprache auf diese Verwandten kommt, dann meistens nur in dem Zusammenhang, dass die Besuche dort Aktivitäten sind, die außerhalb des alltäglichen Aktionsradius liegen, wie bei Colin (Pos. 273-278), Charlotte (Pos. 367), Amelie (Pos. 25-28) oder Calvin (Pos. 420-426), was die Kinder zum Teil sehr bedauern. Amelie erklärt beispielsweise auf die Frage, was sie in ihrem Quartier vermisst: „Ja, Verwandtschaft halt“. Zu der müsse sie mindestens eine Stunde, wenn nicht länger fahren (Amelie, Pos. 247-250). Auch für Charlotte wohnen die Großeltern zu weit entfernt, als dass sie sie selbst besuchen könnte, aber sie erzählt, häufig dort zu sein (Charlotte, Pos. 367). Insofern spielen Verwandte über die Eltern und Geschwister hinaus zumindest bei der eigentätigen Erweiterung des Sozialraums im Quartier für die meisten Kinder nur eine untergeordnete Rolle. Dass sie trotzdem für die Kinder sehr wichtig sind, zeigen auch die subjektiven Landkarten etwa von Connie, Diego oder Dilara, die zwar alle nur mit dem Auto zu ihren Verwandten kommen, dort aber sehr gerne sind (siehe Abbildung 32).

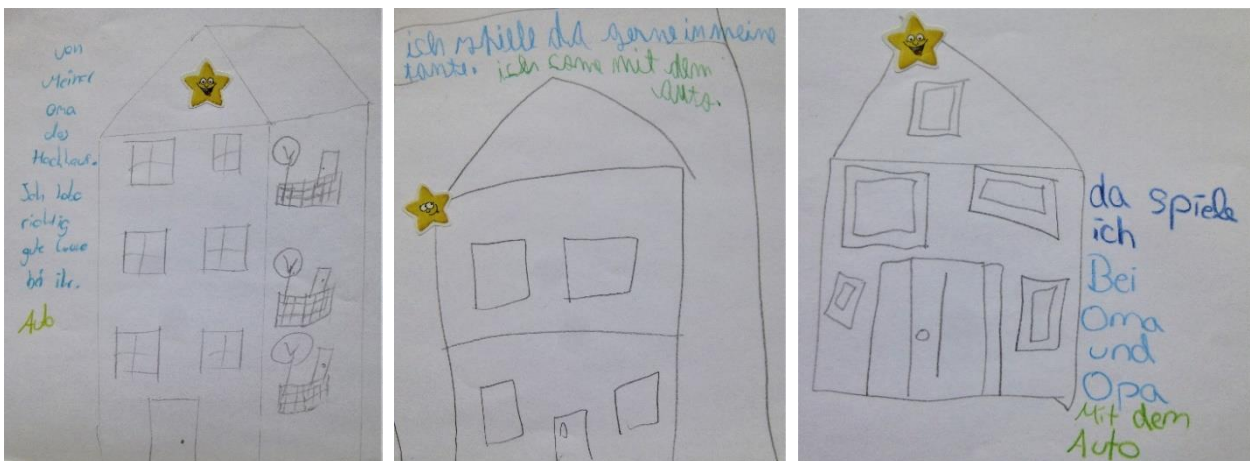


Abbildung 32: Connie (rechts) hat „richtig gute Laune“, wenn sie bei ihrer Oma ist, Diego (Mitte) spielt gerne mit seiner Tante und Dilara (rechts) mit ihren Großeltern

Näher thematisiert werden die entfernter lebenden Verwandten noch in Abschnitt 7.5 unter dem Thema der Verknüpfung von Räumen.

Erweiterung des Sozialraums zu Freund:innen

Neben der Familie spielen Freund:innen für Kinder eine außerordentlich wichtige Rolle. Im Fragebogen geben 25 der befragten Kinder an, dass alle ihre Freund:innen in der Nähe wohnen, während 50 Kinder zumindest manche Freund:innen zu Fuß oder mit dem Fahrrad besuchen können. Nur sechs der 85 Kinder haben nur wenige oder keine Freund:innen in der Nähe, einige machen keine oder widersprüchliche Angaben dazu. Sehr unterschiedlich ist, wie sich der Freundeskreis zusammensetzt bzw. wo Kinder ihre Freundschaften knüpfen. So gibt es Kinder, die gegen Ende der Grundschulzeit noch viele Kindergartenfreundschaften pflegen, während andere Kinder ihren aktuellen Freundeskreis eher aus der Grundschule kennen. Wieder andere pflegen einen Freundeskreis, der nur wenige Überschneidungen mit dem ehemaligen Kindergarten und der aktuellen Grundschule aufweist. Ebenfalls sehr unterschiedlich ist darüber hinaus, inwiefern die Kinder selbst dafür zuständig sind, Kontakte zu finden und zu pflegen, über welche Wege dies stattfindet oder ob noch die Eltern diese Aufgabe übernehmen. Diese Fragen werden im Folgenden näher betrachtet.

Einige Kinder haben nach wie vor eine ganze Reihe von Kindergartenfreund:innen, die sie auch in der dritten bzw. vierten Klasse noch regelmäßig sehen. Begünstigt wird dies, wenn die ehemaligen Kindergartenfreund:innen dieselbe Grundschule oder sogar Schulklasse besuchen. Dies ist beispielsweise bei Charlotte der Fall, die noch viele Kindergartenfreundinnen zu ihrem aktuellen Freundeskreis zählt, mit diesen aber auch die gleiche Grundschulklasse besucht. Ähnlich ist dies bei Dario, der erzählt, er habe es gut getroffen, weil sehr viele Kinder, die mit ihm im Kindergarten waren, auf die gleiche Schule gekommen seien wie er, obwohl er als „Buskind“ gar keine wohnortnahe Schule besucht (Dario, Pos. 16-17). Bei Caspar sind die beiden Freunde, mit denen er sich meistens in seiner Freizeit trifft, jetzige Klassenkameraden, mit denen er bereits im Kindergarten befreundet war (Caspar, Pos. 64-69), und Calvin kennt ebenfalls die meisten seiner Freunde noch aus dem Kindergarten, ist aber auch mit ihnen in die gleiche Klasse gekommen (Calvin, Pos. 88-101). Ebenso berichtet Andreas, seine jetzigen Freunde aus dem Kindergarten bzw. von der Tagesmutter zu kennen (Andreas, Pos. 137-143). In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass der Sozialraum in den meisten Fällen eigentätig angeeignet werden kann, da die Freund:innen im Quartier oder zumindest in der Nähe wohnen. Es gibt hingegen auch einige Beispiele dafür, dass sich Freundschaften über mehrere Schulen hinweg gehalten haben, wie bei Delia, die mit ihren fünf Kindergartenfreundinnen bis heute Kontakt hält, obwohl nahezu jede von ihnen auf einer anderen Grundschule ist (Delia, Pos. 101-111). Teilweise werden Kindergarten- und Schulfreundschaften dann getrennt voneinander gepflegt, wie bei Carola, die berichtet: „[...] wir machen alle immer zwei Geburtstage, einen für die Kindergarten- und einen für die Schulfreunde“ (Carola, Pos. 54). Insgesamt überwiegen in den Gesprächen aber die Erzählungen von Kindergartenfreundschaften, die sich aufgrund des gemeinsamen Grundschulbesuchs gehalten haben. Zu vermuten ist, dass hier stärkere Unterstützung der Eltern notwendig ist und der Sozialraum nicht ganz so eigenständig angeeignet werden kann.

Die zweite naheliegende Möglichkeit für Kinder ist, Freund:innen in ihren Schulen, insbesondere in ihren Schulklassen zu finden. Beispiele hierfür sind Cedric, der nur einen seiner heutigen Freunde aus dem Kindergarten kennt, damals aber noch gar nicht mit ihm befreundet war und seine jetzigen Freunde hauptsächlich in der Schule kennengelernt hat (Cedric, Pos. 236-239) oder Colin, der ebenfalls die meisten seiner jetzigen Freunde aus der Schule kennt (Colin, Pos. 107-108). Bei Carl sind zwar viele Mädchen aus dem Kindergarten auf die gleiche Grundschule gegangen, aber von den ohnehin wenigen Jungen seines Vorschuljahrgangs nur einer (Carl, Pos. 108-126). Auch bei Amelie ist nur eine Kindergartenfreundin mit auf

Dimensionen kindlicher Raumaneynung

die gleiche Grundschule gegangen, sodass sie aktuell mehr Schul- als Kindergartenfreundschaften pflegt (Amelie, Pos. 96-104). Bei Ava sind drei Kinder aus ihrem Kindergarten auf die gleiche Schule gekommen, sodass auch hier mehr neue Kontakte über die Schule entstanden als konstant geblieben sind (Ava, Pos. 309-310). In diesen Fällen hat folglich die Grundschule zu einer Erweiterung des Sozialraums beigetragen, den sich die Kinder, sofern sie und die Freund:innen lokal wohnen, eigenständig aneignen können.

Manche Kinder pflegen aber auch Freundeskreise, die nur wenige Überschneidungen mit ihrem ehemaligen Kindergarten oder ihrer jetzigen Grundschulklasse aufweisen. Dennis ist ein Beispiel dafür: Er hat zwar einen sehr guten Freund in seiner Schulklasse, spielt aber auch viel mit Nachbarskindern, Kindern von Freund:innen seiner Eltern oder Kindern von Verwandten (Dennis, Pos. 238). Dadurch hat Dennis verglichen mit anderen Kindern einen deutlich heterogeneren Freundeskreis, in dem sich die Kinder einerseits vom Alter deutlicher unterscheiden, als das bei Schulfreund:innen üblicherweise der Fall ist, und andererseits auch einige Freunde, die gar nicht für ihn selbst erreichbar sind, weil sie entweder in anderen Bonner Stadtteilen leben oder sogar in anderen Städten (ibid., Pos. 238). Bei den meisten Kindern besteht der Freundeskreis insgesamt, wenig überraschend, aus einer Mischung aus Kindergartenfreund:innen, Klassenkamerad:innen, Nachbarskindern und den Kindern von Freund:innen ihrer Eltern sowie Verwandten.

Obwohl viele Kinder ihre Freundeskreise selbst beeinflussen und sich eigentätig Sozialräume erschließen, haben im Grundschulalter Eltern einen großen Einfluss darauf, wie sich das soziale Netzwerk ihrer Kinder entwickelt. Entscheidungen wie die Wahl des Kindergartens oder der Grundschule können die Kinder kaum beeinflussen; selbst bei der Auswahl einer weiterführenden Schule haben üblicherweise die Eltern das letzte Wort. Inwiefern dadurch der Sozialraum beeinflusst wird, zeigt sich gleich bei mehreren Kindern: Christian war, wie seine Geschwister, im lokalen Kindergarten und „daher sind tatsächlich die Kontakte von den Kindern sehr, sehr lokal hier“, wie seine Mutter berichtet, und genauso sei es bei der Grundschule (Christians Mutter, Pos. 84-85). Die Eltern von Arthur haben für ihre Kinder bewusst die Kita im Stadtteil ausgewählt und ihre Kinder anschließend auf der Grundschule angemeldet, „wo auch die meisten vom Kindergarten hingegangen sind, wo eigentlich klar war, der [Arthur] kennt da schon einige, weil die Generationen vorher auch dahingegangen sind, und da hat man dann eben sein Netzwerk weiter ausgebaut“ (Arthurs Mutter, Pos. 194). Im Fall von Arthur war es den Eltern sogar wichtiger, dass er mit seinen Freunden auf die Schule gehen kann, als dass er die nächstgelegene Grundschule besucht (ibid., Pos. 194-196). So bedeutet der Schulbesuch für die meisten Kinder auch, dort mit ihren Freund:innen zusammenzutreffen. Caspar berichtet zum Beispiel, dass es besonders schön sei, nach etwas längerer Krankheit wieder in die Schule zu gehen und dann die Freunde dort wiederzusehen (Caspar, Pos. 89-90). Charlotte hebt hervor, dass sie in der Schule die Möglichkeit hat, mit vielen Kindern gleichzeitig zu spielen und erzählt: „Und das macht einfach auch Spaß, weil man in den Pausen auch schön spielen kann, was man halt sonst nicht könnte, weil ich darf [...] nicht 27 Kinder zu mir nach Hause holen“ (Charlotte, Pos. 58). Abbildung 33 zeigt Ausschnitte subjektiver Landkarten, auf denen Freund:innen zu sehen sind.



Abbildung 33: Connie (links) kommt mit dem Auto zu ihren Freunden, Caren (Mitte) nutzt unterschiedliche Verkehrsmittel, und Adrian (rechts) kann seine Freundin zu Fuß besuchen

Wie in Abschnitt 7.2 bereits in Bezug auf den Handlungsraum diskutiert, führen wohnortferne Schulen auch zu einer Ausweitung des Sozialraums über das im Grundschulalter selbstständig organisierbare Maß hinaus. Gleichzeitig werden im Kindergarten bereits geschaffene Sozialräume dadurch nachhaltig verändert. So berichtet die Mutter von Dario:

„[...] wir haben hier drei Möglichkeiten, das ist auch immer ganz verwirrend für die Eltern, wenn wir dann anmelden, weil dann immer losgeht, wo schickst du dein Kind hin; wir bedauern das halt, dass es nicht eine Grundschule gibt, wo wir wissen, die Kinder bleiben dann zusammen und gehen gemeinsam dahin“ (Darios Mutter, Pos. 15).

Wohnen Kinder weit von ihrer Grundschule entfernt, ist typischerweise auch der Grundschulfreundeskreis nur schwierig für sie erreichbar, wie zum Beispiel bei Carola, die sich mit ihren Schulfreundinnen verabreden muss und diese nicht spontan treffen kann, weil sie in einem anderen Stadtteil wohnt (Carola, Pos. 12-18). Ein weiterer Bruch, der sowohl mit einer Ausdehnung des Sozialraums, aber sicherlich auch mit großen Veränderungen des bisherigen sozialen Netzwerks einhergeht, ist für die Kinder der Wechsel auf die weiterführende Schule, der in der vierten Klasse sehr präsent ist. So bedauert etwa Dario, dass der Schulwechsel für ihn wie ein kleines „Umziehen“ sei. „[D]ie halbe Klasse“ sei mit ihm befreundet, er habe richtig viele Freunde gefunden und habe sich „auch an die gewöhnt, die jetzt nerven oder sowas“ und wolle sich selbst von denen nicht trennen, die er nicht so gerne mag (Dario, Pos. 484-495). Ähnlich traurig ist Charlotte, die am liebsten ihre gesamte Schulzeit mit ihrer jetzigen Klasse und Lehrerin verbringen würde (Charlotte, Pos. 268-273).

Organisation des Sozialraums durch Verabredungen

Darüber hinaus ist unterschiedlich, wie die Kinder ihre Verabredungen mit Freund:innen organisieren. Einzelne Kinder agieren sehr autonom, wie beispielsweise Dennis. Sein Vater erzählt:

„Das Verabreden nachmittags geht ganz klar über ihn. Dann steht er mit [Name des Freundes] halt da oder er verabredet sich mit [Name eines anderen Freundes] oder mit jemand anderen. Oder halt, oft ist es so, »jetzt geh mal raus auf die Straße« und nach zehn Minuten sind dann fünf Kinder da“ (Dennis' Vater, Pos. 238).

Dennis verabredet sich normalerweise nicht in der Schule oder telefonisch, sondern geht bei Freunden direkt klingeln, wobei es auch vorkommen kann, dass diese dann gerade keine Zeit haben; alternativ kommt es häufig vor, dass ein Freund von ihm einfach direkt nach der Schule mitkommt (Dennis, Pos. 21-31). Andreas erzählt, dass er seine Verabredungen generell telefonisch vereinbart (Andreas, Pos. 53-56), Christian hingegen berichtet, dass er sich mit allen Freunden entweder im Vorfeld verabreden kann, aber auch bei allen spontan klingeln gehen darf (Christian, Pos. 16-19). Carl erzählt, dass manche Freunde direkt nach der Schule mitkommen und man dann von zuhause aus bei den Eltern der Freunde anrufen und gewissermaßen nachträglich fragen kann, während man für Treffen mit anderen Freunden zunächst zu sich nach Hause geht, von dort telefoniert und sich dann auf den Weg zu einer Verabredung machen kann (Carl, Pos. 171-173). Dabei könne man nicht „bei allen alles machen“ (ibid., Pos. 174). Delia praktiziert eine Mischform, sie darf sich mit einer Freundin mit dem Handy ihrer Mutter per *WhatsApp* verabreden, andere Treffen werden über das Festnetztelefon der Eltern vereinbart (Delia, Pos. 45-53). In diesem Fall bekommen die Eltern zwar mit, wann sich die Tochter mit wem verabreden möchte, die Initiative und Planung gehen aber stärker von ihr aus. Diese Kinder sind folglich bei der Erweiterung ihres Sozialraums bereits relativ selbstständig, sodass von einer eigenständigen Aneignung gesprochen werden kann.

Bei anderen Kindern sind die Eltern, insbesondere die Mütter, stärker involviert, wenn es darum geht, Treffen mit Freund:innen zu organisieren. Arthur erzählt beispielsweise, dass Verabredungen von den Eltern vereinbart werden (Arthur, Pos. 49). Colin bespricht in der Schule mit seinen Freunden, dass sie sich

am Nachmittag verabreden möchten und bittet dann zuhause seine Mutter, die andere Mutter zu kontaktieren, die ihrerseits meist schon von ihrem Sohn Bescheid weiß, und die Mütter können sich dann auf eine Uhrzeit verständigen (Colin, Pos. 122-130). Ava, Aileen und Amelie können jeweils bei ihren Nachbarkindern einfach klingeln gehen, während sie bei weiter entfernten Freundinnen auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind, um sich mit diesen zu verabreden oder um diese zu besuchen (Ava, Pos. 94, 119; Aileen, Pos. 226-232; Amelie, Pos. 220-227, 142-146). Unabhängig von dem tatsächlichen Prozedere, das im Einzelfall unterschiedlich sein kann, offenbart sich ein hohes Bewusstsein der verschiedenen Regeln, die für die Verabredungen zu beachten sind. Neben dem Pflegen der Kontakte selbst müssen die Kinder ein Gespür dafür entwickeln, wer unter welchen Voraussetzungen getroffen werden darf und erlangen damit bereits im Grundschulalter diesbezügliche Kompetenzen.

Um Freund:innen spontan zu treffen bieten sich für die Kinder mehrere Orte an. Teilweise können sie, wie bereits in Abschnitt 7.2 beschrieben, einfach direkt in ihrer Wohnumgebung auf Kinder treffen und mit diesen auf der Straße oder auf Quartiersplätzen spielen. Das funktioniert allerdings nicht in allen Straßen, denn teilweise wohnen wie zum Beispiel bei Aileen oder bei Colin kaum Kinder im ähnlichen Alter in der Nähe (Aileen, Pos. 235-239; Colin, Pos. 47), und teilweise bewegen sich die Kinder in unterschiedlichen Sozialräumen, weil sie verschiedene Schulen besuchen, wie bei Arthur. Dessen Mutter erzählt, dass es in der Straße zwar Kinder in einem ähnlichen Alter gebe, diese aber auf unterschiedliche Schulen gingen, sodass sie auch nachmittags unterschiedlich eingebunden seien und man die Tage suchen müsse, an denen jeder Zeit habe und man sich auch unter Nachbarn verabreden müsse (Arthurs Mutter, Pos. 85-86). Teilweise stehen spontanen Treffen aber auch institutionelle Hobbies entgegen, wie Delia berichtet, bei der eine Freundin zwar nah genug wohnen würde, um spontan bei ihr klingeln zu gehen, „[...] aber die hat halt sehr oft Termine, also zum Beispiel sie geht zum Fußball oder zu Klavier, und dann weiß ich nicht genau immer, ob sie jetzt Klavier oder nicht Klavier hat, und deshalb rufen wir dann da immer an“ (Delia, Pos. 53).

Eine Möglichkeit für Treffen, wenn keine Kinder in der unmittelbaren Umgebung wohnen, bieten die Sportplätze. Davon berichtet etwa Cedric: „[...] manchmal gehe ich dann einfach auf den Sportplatz und mein Bruder kommt mit, und dann treffen wir da einfach, glaube ich, so fünf Kinder oder vier, und dann sind es sechs, und dann kommen aber auch noch andere dazu“ (Cedric, Pos. 27). Auch Dennis erzählt auf dem Spaziergang, dass er einige Kinder kennt, wenn er auf dem Sportplatz spielen geht (Dennis, Pos. 99-100). Auf manchen Spaziergängen zeigt sich allein durch das Treffen von Freund:innen, wie gut die Kinder in ihrem Quartier vernetzt sind. So bekommt Dario beispielsweise von einem Freund einen Ball vorbeigebracht, der lange vermisst war, aber offensichtlich wiedergefunden wurde. Teilweise ziehen Kinder die Kontakte vor, die sie selbst unkompliziert ohne Verabredung und ohne Unterstützung der Eltern realisieren können. So hätte Carola etwa noch Kindergartenfreundinnen in einem anderen Teil des Stadtteils, sieht diese aber eher selten. Ihre Mutter erzählt: „[...] irgendwie spielt man dann doch eher mit denen, die drum herum sind. Wenn man einfach die Türe aufmacht, und die Kinder sind weg. Das ergibt sich einfach. Das andere ist halt immer mit Verabreden“ (Carolas Mutter, Pos. 112-112). Die Mutter von Calvin findet es gut, dass solche spontanen Treffen im Quartier möglich sind: „Das ist im Wohngebiet ganz schön. So lockere Freundschaften, wo einfach mal kurz jemand da ist, und man spielt auf der Straße oder im Nachbargarten“ (Calvins Mutter, Pos. 155). An diesem Beispiel zeigt sich wiederum, dass die Erweiterung des Sozialraums umso besser funktioniert, je eigenständiger Kinder dabei agieren können.

Erweiterung des Sozialraums zu Bekannten

Neben Familie und Freund:innen gibt es in den Quartieren noch Bekannte, die für die Aneignung des Sozialraums ebenfalls nicht zu vernachlässigen sind. Sie bilden neben den „*strong ties*“, die zu Familie und

Freund:innen bestehen, die „*weak ties*“ (vgl. GRANOVETTER 1973), die ebenfalls einen relevanten Teil zur Beheimatung beitragen. Nach BOURKE (2017, S. 99) kann davon ausgegangen werden, dass die Präsenz bekannter und freundlicher Erwachsener für Kinder auf ihren Streifzügen durch ihre Nachbarschaft besonders wichtig ist und ein Vertrautheits- und Zugehörigkeitsgefühl schafft. Während der Stadtteilsparzierung wird deutlich, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern immer wieder Personen auf der Straße begrüßen oder Geschichten zu Personen erzählen können, über die unmittelbaren Verwandten und Freund:innen hinaus. Es liegt folglich nahe, dass Aneignungsprozesse im Quartier nicht allein durch Familie und Freund:innen stattfinden, sondern auch informelle Begegnungen und das Verbinden bestimmter Personen mit bestimmten Räumen und konkreten Geschichten (siehe auch Abschnitt 7.6) dazu führen, dass ein Quartier, wie von BOURKE (2017) beschrieben, den Kindern vertraut erscheint. Allein Charlotte erklärt während des Spaziergangs: „[d]a wohnt so ein alter Mann, der fährt immer mit dem Fahrrad durch den Ort“ (Charlotte, Pos. 174), „[d]er Mann wohnt in dem Häuschen mit den vielen Gartenzwergen“ (ibid., Pos. 262), „[d]as ist die Mutter auch von einem Jungen aus meiner Klasse, der wohnt neben der Freundin am Wäldchen“ (Charlotte, Pos. 264), „[d]ie sind in meiner Klasse“ (ibid., Pos. 287-289) oder „[d]as war der Bruder meiner besten Freundin“ (Charlotte, Pos. 323). Diese vielen kleinen Geschichten und Begegnungen während knapp anderthalb Stunden Spaziergang lassen darauf schließen, dass Charlotte in ihrem Quartier außerordentlich gut sozial vernetzt ist. Gerade Kindern scheint es leicht zu fallen, einerseits zu erfahren, wer wo wohnt und sich dies andererseits auch zu merken. Colin zeigt etwa während des Spaziergangs diverse Häuser nicht nur von Freunden, sondern auch von Mitschülern, die er nicht explizit als seine Freunde bezeichnet und mit denen er in seiner Freizeit gar nicht spielt. Er erzählt auf die Frage, woher er denn die Häuser seiner Klassenkameraden kenne: „[...] weil wir sind früher immer auf den Sportplatz zum Sport gegangen, da hat der auch gesagt, wo er wohnt, weil der hat dann auch mal einen Ball da geholt. Daher kennt man das auch immer so“ (Colin, Pos. 257). Am Sportplatz stellt Colin schließlich unter Beweis, dass er nicht nur die Häuser diverser Kinder kennt, sondern auch viele Namen der dort spielenden Kinder. Darüber hinaus kann er erzählen, wer in welcher Klasse ist und welche Kinder miteinander verwandt sind (Colin, Pos. 262-267).

Ebenso profitieren die Kinder davon, wenn ihre Eltern gut vernetzt sind. Eine Mutter erzählt, dass sowohl im Haus als auch auf der Straße die Gemeinschaft ausgesprochen gut sei:

„[...] weil wir so eine tolle Hausgemeinschaft haben, aber eben auch jetzt zum Beispiel die Familie, die in der Straße auch wohnt mit der Freundin von [Ava] und [Name von Avas Schwester], man kann immer fragen, können die Kinder kurz zu euch, oder man grillt zusammen oder man leiht sich Sachen aus, wir tauschen untereinander zum Beispiel auch im Haus ganz viel Geräte oder wenn jemand was backen will und es fehlt was, dann geht man nicht in den Laden, sondern wir fragen immer erst einander. Also es ist total nett. Oder eine Familie im Haus hat jetzt ein ganz kleines Kind, und manchmal kommt das Kind halt zu uns und wir passen auf und wenn ich irgendwie Rufbereitschaft habe, und mein Mann ist noch nicht zuhause, und ich brauche jemanden für die Kinder für ein halbes Stündchen, dann gehen die zu den Nachbarn, das ist total schön“ (Avas Mutter, Pos. 328).

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die Erweiterung des Sozialraums festhalten: Soziale Kontakte können dafür ausschlaggebend sein, dass eine Aneignung des Quartiers in physisch-materieller Hinsicht stattfindet oder dafür, dass Orte als positiv bewertet werden und somit als „potentielle Bindungsräume“ im Sinne von REUBER (1993, S. 53) dienen können. Grund dafür, dass soziale Kontakte eine so wichtige Rolle spielen, kann entweder sein, dass Orte Kindern zu langweilig oder zu gefährlich erscheinen, um sich alleine dort aufzuhalten, oder dass Orte im Sinne des *Spacings* und der Syntheseleistung mit Menschen in Verbindung

gebracht und aufgrund dieser als positiv bewertet werden. Zudem wird durch die selbstständige Erweiterung des sozialen Umfelds gleichzeitig der Handlungsraum erweitert. Bei diesen Ergebnissen klingt bereits die soziale Komponente von Heimat an, die im Kapitel 8 noch genauer ausgeführt wird.

7.4 Veränderung von Räumen

Die Aneignungsdimension der Veränderung von Räumen lehnt sich an DEINET'S (2014a, o.S.). Dimension der Veränderung von Situationen an. Mittels der genutzten Methoden – Schreibaufträge, subjektive Landkarten, Fragebögen, mit einigen Kindern Stadtteilspaziergänge – wurden keine Situationen im eigentlichen Sinne erhoben, wie das beispielsweise bei der Methode der Beobachtung der Fall gewesen wäre. Da DEINET (2014a, o.S.) in seiner ursprünglichen Dimension mit der Umgestaltung einzelner Strukturelemente von Situationen sowohl die Veränderung von Themen als auch des Umfelds oder aber des Handlungskontextes einbezieht, erscheint diese Anpassung jedoch sinnvoll und im Sinne des ursprünglichen Konzeptes. Bezüglich der Veränderung von Räumen konnten insbesondere in den Stadtteilspaziergängen vier verschiedene Varianten wahrgenommen werden, die sich wiederum in unterschiedliche Untervarianten aufschlüsseln lassen. Zunächst erhalten eigentlich nicht näher benannte Orte von Kindern Namen, oder Orte werden von Kindern mit anderen Namen versehen, als Erwachsene für dieselben Orte nutzen. Zum Zweiten deuten oder nutzen Kinder Orte um, die für bestimmte Zwecke geschaffen sind; teilweise erfolgt diese Umdeutung und Umnutzung unbewusst, teilweise aber auch bewusst. Weiterhin schaffen Kinder Orte neu und suchen Nischen, die eigentlich gar nicht für eine Nutzung der Kinder gedacht sind. Darüber hinaus kommt es in einzelnen Fällen dazu, dass Kinder ihre „Spuren“ im Raum hinterlassen und diesen über ihre Anwesenheit hinaus verändern. Diese verschiedenen Möglichkeiten der Veränderung von Räumen werden im Folgenden beschrieben.

Veränderung von Räumen durch Namensgebung

Begonnen wird mit der Benennung von Orten, die als besonders häufige und typische Veränderung von Räumen durch Kinder betrachtet werden kann. Gleich mehrere Kinder bezeichnen Wege abseits der offiziellen Straßen und Wege als ihre „Geheimwege“, so etwa Colin, der einen Trampelpfad so nennt: „[...] das ist so ein Weg da, wo nicht so viele Leute sind [...], der ist halt ein bisschen matschiger wenn es regnet“ (Colin, Pos. 189). Die Bezeichnung des „Geheimwegs“ wird während der Spaziergänge auch von mehreren Müttern aufgegriffen (exemplarisch Carls Mutter, Pos. 147), sodass davon ausgegangen werden kann, dass die damit gemeinten Wege nicht geheim im eigentlichen Sinne sind, sondern dies vielmehr eine Bezeichnung für alle inoffiziellen Wege darstellt, die die Kinder nutzen. Allerdings kommt es auch vor, dass eine Mutter den falschen Weg als „Geheimweg“ bezeichnet und von ihrem Sohn korrigiert wird: „Das ist doch kein Geheimweg“ (Arthur, Pos. 126). An diesem Beispiel zeigen sich wiederum Unterschiede in der Raumwahrnehmung und Raumnutzung von Kindern und Erwachsenen, wie GAGEN (2004, S. 411) sie beschreibt.

Dario scheint während des Spaziergangs zum ersten Mal darüber nachzudenken, ob die Bezeichnungen, die er seinen Orten gibt, eigentlich allgemeingültig sind oder von den Kindern festgelegt wurden: „Mama, heißen diese Dinge außer der Gemeinschaftsgarten und [Name einer Wiese] und so was, also heißen die Dinge wirklich so, wie wir die nennen, also heißt diese »Hochgraswiese« auch »Hochgraswiese«?“ (Dario, Pos. 107). Nachdem seine Mutter ihm erklärt hat, dass die Wiese nur im Duktus der Kinder so genannt wird, erklärt er: „Ja, wir nennen die halt so, weil im Sommer immer so viel »Hochgras« da ist. Einmal im Sommer ist das da »Hochgras« und dann wird das gemäht“ (ibid., Pos. 109). Dario erklärt darüber hinaus, dass seine Freunde und er die unmittelbare Umgebung mit den etwas verschachtelt gebauten Häusern als „Labyrinth“ bezeichnen: „[...] die nennen wir Labyrinth, weil zwischen diesen Häusern verliert man sich

sehr gerne, und also, wenn man fangen spielt, dann kann man sich da so wunderbar verstecken, weil zwischen den Häusern gibt es halt ganz viele Gänge, und das [zeigt auf die andere Seite der Wiese] nennen wir zweites Labyrinth, es ist halt durch [Name einer Wiese] getrennt“ (Dario, Pos. 152).

Freunde von Dario haben einer Wiese in der Nähe ihres Handballtrainings darüber hinaus die Bezeichnung „Killerwald“ oder „Killerwiese“ gegeben, denn „die behaupten, da mal sowas ähnliches wie Pistolengas gefunden zu haben“ (Dario, Pos. 499). Überdies findet sich da „so ein ekliges Sofa, wo eklige Dosen rumliegen und wo einer gesoffen haben soll, und da ist so ein unheimlicher dunkler Gang, mit Graffiti an den Wänden“ (ibid., Pos. 501). Dario macht sich darüber lustig, dass seine Freunde daraus folgern, an dem Ort würden sich Mörder und Zombies aufhalten, scheint die Bezeichnung der Wiese aber für sich übernommen zu haben (Dario, Pos. 503). Namen bekommen darüber hinaus häufig Erdhügel im Wald oder auf Baustellen, die in den Bezeichnungen der Kinder zu „Lehmbergen“ (Carola, Pos. 155), zur „Burg“ (Arthur, Pos. 151-154), zur „Matschrutsche“ (ibid., Pos. 198-205) oder zum „Kackhaufen-Berg“ (Christian, Pos. 192-193) werden. Bemerkenswert ist, dass ein und dieselben Orte von Kindern aus der gleichen Klasse unterschiedlich bezeichnet werden. So benennt etwa eine Mädchengruppe einen Spielplatz im A-Quartier nach seinen Spielgeräten, die besonders charakteristisch und einem bestimmten Thema zugeordnet sind, während eine Gruppe von Jungen aus der gleichen Klasse denselben Spielplatz anhand der Straße benennt, in der er liegt. Aus den Bezeichnungen der Kinder lässt sich nicht nur erkennen, was die Orte für die Kinder besonders macht, sondern diese können auch ein Hinweis auf die Aneignungsmöglichkeiten oder -grenzen sein, wie beispielsweise, dass sie sich auf „Geheimwegen“ oder in „Labyrinthen“ verstecken oder aber verlieren können.

Veränderung von Räumen durch Umdeutung und Umnutzung

Wie in Abschnitt 3.3.2 beschrieben, bemängelt ZEIHNER (2018, S. 32), dass insbesondere Orte, die von Erwachsenen für Kinder geschaffen werden, wie etwa Spielplätze, dazu neigen, ganz bestimmte Aktivitäten und Bewegungsabläufe zu fördern und andere auszuschließen. Sie illustriert das mit der plakativen Beschreibung: „Auf der Schaukel schaukelt man, von der Rutsche rutscht man, auf der Wippe wippt man“ (ibid.). Obwohl diese These durchaus schlüssig ist und viele Kinder gar keine Spielplätze aufsuchen oder diese, wie bereits angerissen, nicht mögen, gibt es Gegenbeispiele, bei denen es Kindern gelingt, sich über die vordefinierten Bewegungsabläufe hinwegzusetzen oder zusätzliche Spiele in die Räume zu integrieren und diese dadurch zu verändern und sich anzueignen. Diese Beispiele werden nun als Veränderung von Räumen durch Umdeutung und Umnutzung thematisiert, die sich in drei Möglichkeiten unterscheiden lässt. Die erste Möglichkeit, sich über die eigentlich von den Erwachsenen vorgesehenen Bewegungsabläufe und Nutzungsmuster hinwegzusetzen, findet sich beispielsweise, wenn Kinder sich die Dächer von Spielehäuschen aneignen, wovon gleich mehrere Kinder während der Spaziergänge berichten. Dennis klettert laut seinem Vater gerne auf das Dach des Spielehäuschens, und auch Andreas tut dies gerne (Dennis' Vater, Pos. 167; Andreas, Pos. 110). Bemerkenswert ist, dass einem Mädchen durchaus klar ist, dass diese Form der Nutzung von den Erwachsenen eigentlich eher nicht intendiert ist. Sie erzählt: „[...] wir benutzen den [Spielplatz] meistens auch nicht so, wie der eigentlich gedacht ist, besonders das da [zeigt auf ein Spielhäuschen], da klettern wir meistens aufs Dach drauf“ (Amelie, Pos. 210).

Als zweite Möglichkeit werden die Spielgeräte auf dem Spielplatz mit verschiedenen anderen Spielen kombiniert, wie zwei Mädchen anschaulich beschreiben. Charlotte erzählt beispielsweise auf die Frage ihrer Mutter, ob ihr der Spielplatz nicht zu langweilig wäre: „[...] wir sind dann die Retter im Meer, dann kommen Piraten, und die greifen uns an, und dann müssen wir uns schnell weghangeln“ (Charlotte, Pos. 39). Auch Delia spielt mit ihren Freundinnen eine Art Fangenspiel auf dem Klettergerüst:

„Auf dem ersten hier, da spielen wir immer Mensch auf Erden, das ist ein Spiel, also einer erzählt, und die anderen müssen halt irgendwie da drauf sein, und dann muss der die Augen schließen, und wenn er jemanden fängt, dann ist der dran oder wenn man auf dem Boden ist, also der eine, der nicht der Fänger ist, [...] und der Fänger gerade sagt, »Mensch auf Erden«, dann ist der halt, weil der ja auf dem Boden war, und dann ist der auch dran“ (Delia, Pos. 83).

Mittels dieser Form der Veränderung von Räumen durch Phantasiespiele gelingt es den Mädchen, sich Räume anzueignen, die ansonsten für sie eher wenig Anregungspotenzial bieten würden.

Eine dritte Möglichkeit, die sich gleichzeitig auch als Erweiterung des Handlungsraums verstehen ließe, ist, die expliziten Kinderräume über ihre Grenzen hinaus auszudehnen und umliegende, anregende Spielmöglichkeiten in den Spielplatz einzubeziehen. Genannt werden etwa angrenzende Bäume oder Bäche, die scheinbar attraktiver sind als die Spielplätze selbst, für die Kinder aber durchaus mit zu den Spielplätzen zählen. Dennis antwortet etwa auf die Frage seines Vaters, was denn sein Lieblingsspielplatz sei, das sei der unten am Fluss „[w]eil es da viele Kletterbäume gibt“ (Dennis, Pos. 145). Und auch Darios Mutter stellt fest: „Eigentlich, wenn ihr hier auf dem Spielplatz seid, seid ihr auch immer ganz schnell einfach am [Name des Bachs]“, und Dario stimmt zu: „Genau, da klettern wir einfach über den Zaun und spielen da weiter“ (Dario, Pos. 634- 635). Hier wird, wie in Abschnitt 7.2 bereits diskutiert, deutlich, dass Grenzen und Zäune für Kinder eine andere bzw. eine geringere Bedeutung haben können, als das für Erwachsene der Fall wäre und für Dennis und Dario offenkundig keine Barriere zwischen Spielplatz und Kletterbäumen darstellen.

Veränderung von Räumen durch Schaffung von Nischen

Teilweise nutzen Kinder aber nicht nur für sie konzipierte Orte um, sondern eignen sich Orte an, die ihnen eigentlich gar nicht unbedingt zugeordnet sind. Ein häufig genanntes Beispiel dafür sind Straßen oder Wege, die sich aufgrund ihres Belags oder ihrer Topographie besonders gut für das Spielen mit Fahrzeugen eignen. Carola erzählt: „[...] da hinten, wenn man dem Gang lang folgt, dann gibt's da eine ganz glatte Straße, die ist eben aus so einem tollen glatten Belag gemacht, da fahre ich auch Inliner drauf oder so, da kann man ganz toll fahren“ (Carola, Pos. 238). Amalia beantwortet die Frage nach ihrem Lieblingsort im Fragebogen damit, dass sie besonders gerne bei einer Freundin in der Straße sei, weil die Straße dort schön steil sei. Auch wenn sie dies nicht weiter ausführt, wäre naheliegend, dass in diesem Fall die Topographie ins Spiel einbezogen wird. Darüber hinaus eignet sich die Möblierung des öffentlichen Raums stellenweise für die Aneignung und Veränderung. Carl hat beispielsweise den Glascontainer als Spielmöglichkeit entdeckt und erzählt: „Mir macht immer Spaß, da bei dem grauen Container, die Glasflaschen so da reinzuwerfen, dass die an der Stange da drin kaputtgehen“ (Carl, Pos. 68). Carola hat eine kaputte Holzbrücke mit abgebrochenem Geländer als Spielmöglichkeit identifiziert und erzählt, was sie mit ihrer Freundin dort macht: „[...] dann kann man da so über das Eisen balancieren“ (Carola, Pos. 61).

Darüber hinaus bieten Grünanlagen, die zunächst eigentlich nicht als Spielmöglichkeiten angelegt sind, vielfältige Optionen der Veränderung und Aneignung. Carola hat beispielsweise einen Gebüschstreifen in ihrem Quartier, der sich gut zum Spielen eignet:

„[...] hier ist der Stufenweg, da gibt's ganz, ganz viele Wege, wir erkunden auch immer neue Wege, und da oben ist unser Geheimversteck, das ist so ein kleiner Wald, da kann man auch hoch- und runtergehen [...]. – Da hinten ist der Eingang, da kommt man manchmal nicht rein, weil der so bewachsen ist“ (Carola, Pos. 208).

Durch das Anlegen von Stufen, also die physische Veränderung des Raums, haben die Kinder sich das Gebüsch angeeignet und nutzen es für verschiedene Spiele. Wie bereits in Abschnitt 7.2 in Bezug auf die Erweiterung des Handlungsraums beschrieben, zeichnen sich vor allem naturnahe Räume dadurch aus,

dass sie sich in kreativer Weise aneignen oder eben verändern lassen. Die Beispiele des Glascontainers und der kaputten Holzbrücke zeigen aber, dass es Kindern auch in stark vorstrukturierten Räumen gelingen kann, Aneignungsprozesse umzusetzen.

Veränderung von Räumen durch Hinterlassen von Spuren

Eine besonders deutliche Veränderung von Räumen, noch über die Anwesenheit der Kinder hinaus, ist das Hinterlassen von Spuren. Hierzu können gleichermaßen erlaubte und erwünschte Veränderungen wie auch streng genommen verbotene, bei Kindern aber geduldete zählen. Carola erzählt zum Beispiel, dass sie mit Ende ihrer Kindergartenzeit eine Bank mitgestalten durfte, die noch immer gut sichtbar an ihrem Platz steht und mit den Handabdrücken der Kindergartengruppe bemalt ist (Carola, Pos. 50). Ebenfalls beliebt ist das Brücken- oder Staudambauen an Bächen, durch die zumindest vorübergehend der Raum verändert wird. Cedric erzählt: „Also wir haben die [Brücke] aus ganz vielen Stämmen, ach, einfach Ästen, gebaut, und dann hat [Name des Bruders] auch so eine riesen Platte gefunden, und die haben wir da hingetan, und dann war sie eigentlich auch fertig“ (Cedric, Pos. 51). Besonders stolz sind die Brüder darauf, dass ihre Brücke so stabil war, dass auch die Eltern diese nutzen konnten (ibid., Pos. 48). Ava schildert ebenfalls, dass sie am Bach gelegentlich mit ihrer Familie Staudämme baut (Ava, Pos. 306-309). Darüber hinaus berichten mehrere Kinder, dass sie sich Wege durch hochgewachsene Wiesen oder kleine Wälder bahnen. Carl erzählt zum Beispiel: „Wir spielen eigentlich immer irgendwie im Wald und schlagen uns durch Dornenhecken mit Stöcken“ (Carl, Pos. 17), und Christian berichtet, wie unter Zuhilfenahme von Besen Wege durch eine hochgewachsene Wiese angelegt wurden (Christian, Pos. 271).

Neben diesen erwünschten, erlaubten oder zumindest temporären Veränderungen kann es aber auch vorkommen, dass Kinder ihre Räume dauerhafter verändern, wobei dies nur in sehr kleinem Maßstab vorzukommen scheint bzw. erzählt wird. Carola berichtet beispielsweise beim Spaziergang: „Da hinten ist die Holzbrücke, da haben wir mal unsere Namen reingeritzt, ich weiß nicht, ob man die noch sieht“ (Carola, Pos. 104). Hierbei handelt es sich nicht nur um eine längerfristige Veränderung als das Bauen eines Staudamms im Bach, sondern streng genommen auch um eine nicht erlaubte Veränderung, wobei wie bereits diskutiert, bei Kindern häufig andere Maßstäbe angelegt werden, als dies etwa bei Jugendlichen oder Erwachsenen der Fall wäre. Die Betrachtung der Veränderung von Räumen bestätigt zunächst die These der unterschiedlichen Raumwahrnehmung und Raumnutzung von Kindern und Erwachsenen, wie sie beispielsweise GAGEN (2004, S. 411) beschreibt. In der Veränderung von Räumen, sei es durch ihre Benennung, Umbenennung, Umnutzung oder Umgestaltung, zeigen sich sehr anschaulich Aneignungsprozesse. Darüber hinaus lassen die beobachteten Phänomene darauf schließen, dass zumindest die besuchten Quartiere durchaus Potenzial für die Kinder bieten, sich die Räume kreativ zu eigen zu machen und sie auch die erforderliche Freiheit haben, dies zu tun. Solche Potenziale zu erhalten und wo immer möglich zu erweitern, ist eine wichtige Aufgabe für die Kommunen.

7.5 Verknüpfung von Räumen

Unter der Dimension der Verknüpfung von Räumen können unterschiedliche Formen von Aneignung gefasst werden. Zum einen kann damit eine Verknüpfung physisch-materieller Räume miteinander verstanden werden. Dies kann einerseits real ablaufen, indem Kinder sich von einem zum anderen Ort bewegen, und andererseits auf abstrakt-kognitiver Ebene, indem Kinder Räume gedanklich miteinander verbinden. Zum anderen können unterschiedliche Raumkategorien miteinander verknüpft werden, also physisch-materielle Räume mit imaginären oder virtuellen Räumen verbunden werden. In diesem Abschnitt wird zunächst die Verkehrsmittelnutzung der Kinder als ganz unmittelbare Verknüpfungsmöglichkeit physisch-

materieller Räume thematisiert. Daran anschließend werden Schulen als Ausgangspunkt für die Verknüpfung von Räumen diskutiert. Weiterhin werden institutionelle Hobbies, aber auch Ausflüge und Urlaube mit der Familie im Hinblick auf die Verknüpfung von Räumen betrachtet. Anschließend werden Besuche bei Freund:innen und Verwandten als Anlässe für die Verknüpfung von Räumen thematisiert. Danach wird auf den Orientierungssinn und das räumliche Vorstellungsvermögen der befragten Kinder und damit auf die kognitive Verknüpfung physisch-materieller Räume eingegangen. Abschließend wird die Verknüpfung physisch-materieller Räume mit imaginären und virtuellen Räumen betrachtet.

Verknüpfung von Räumen durch Verkehrsmittelnutzung

Zur Überwindung von Raum und insbesondere zur Verknüpfung ggf. weiter auseinanderliegender Räume ist Mobilität notwendig. Kinder sind in ihrer Mobilität insofern eingeschränkt, als ihnen nur ein Teil der für Erwachsene zugänglichen Verkehrsmittel zur Verfügung steht. Alltägliche Wege können meist nur zu Fuß, mit dem Roller oder mit dem Fahrrad zurückgelegt werden, teilweise werden auch öffentliche Verkehrsmittel genutzt. Neben der Möglichkeit oder Erlaubnis, bestimmte Verkehrsmittel zu nutzen, spielen individuelle Präferenzen eine Rolle. Da Planung und Maßstäblichkeit von Distanzen meist an Erwachsenen orientiert sind, werden Wege von Kindern oft als anstrengend empfunden und entweder gemeinsam mit Freund:innen zurückgelegt, um Gesellschaft und Unterhaltung zu haben, oder es werden Fahrzeuge genutzt, um die Wegedauer zu verkürzen bzw. den Weg spannender zu gestalten. Colins Mutter beschreibt anschaulich: „[...] man muss sagen, so eine Strecke jetzt würde [Colin] ungern alleine zu Fuß machen [...], der würde das jetzt eher mit dem Fahrrad machen, weil ihm das einfach zu langweilig ist“ (Colins Mutter, Pos. 291). Auf Nachfrage ergänzt Colin, dass er selbst mit Freunden nur notfalls zu Fuß gehen würde, sondern im Zweifelsfall noch einen zweiten Roller hätte, den dann ein Freund nehmen könnte, damit sie nicht zu Fuß gehen müssten (Colin, Pos. 295). Bei anderen Kindern scheint dieses Gefühl der langen Wegedauer bereits allmählich abzunehmen. Carola beschreibt bezüglich ihres Weges zum Eiscafé:

„Anfangs sind wir hier immer mit Fahrrad oder Roller hingefahren, aber dann fanden wir es immer so blöd, also dann mussten wir immer unsere Fahrräder schieben und das Eis dabei essen, und dann haben wir irgendwann gesagt, wir sind jetzt auch schon größer, dann gehen wir hier einfach hin, unterhalten uns, und auf dem Rückweg essen wir das Eis“ (Carola, Pos. 190-191).

Wie nicht anders zu erwarten, spielt das Zuzußgehen für Kinder im Grundschulalter eine wichtige Rolle, selbst wenn es für lange Strecken nicht beliebt ist. Insbesondere den Schulweg legen nach wie vor viele Kinder zu Fuß zurück. Da eine Reihe von Kindern unterschiedliche Verkehrsmittel für ihren Schulweg nutzen, also beispielsweise manchmal zu Fuß gehen, manchmal den Roller benutzen und manchmal mit dem Auto gefahren werden, lassen die Angaben der Kinder im Fragebogen nur eine grobe Orientierung zu. Insgesamt geben aber wie bereits beschrieben 48 der 85 Kinder an, zumindest teilweise zu Fuß zu gehen. Damit spielt das Zuzußgehen vor dem Rollerfahren mit 18 Nennungen, dem Autofahren mit 15 Nennungen und dem Fahrradfahren mit 14 Nennungen die größte Rolle. Interessant sind die Abstufungen in der Verkehrsmittelnutzung, die Colin erklärt. Nur ganz kurze Strecken geht er zu Fuß, für etwas längere Strecken, in seinem Fall zum Beispiel den Schulweg, nimmt er am liebsten den Roller, für noch längere Strecken nutzt er das Fahrrad, für das ihm der Schulweg aber zu kurz vorkommt (Colin, Pos. 55-57). Für Colin ist also nicht so entscheidend, schnellstmöglich ans Ziel zu kommen, sonst würde er für den Schulweg vermutlich das Fahrrad nutzen, vielmehr achtet er darauf, dass das Verkehrsmittel der jeweiligen Strecke angemessen ist.

Verknüpfung von Räumen durch schulische Aktivitäten

Die Bedeutung der Schule für die Aneignung wurde bereits im Kontext der Erweiterung motorischer Fä-

higkeiten sowie des Handlungs- und Sozialraums diskutiert. Neben ihrem Standort spielt die Schule selbst für die Verknüpfung von Räumen eine wichtige Rolle und wird deshalb auch an dieser Stelle thematisiert. Über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus finden schulische und außerschulische Aktivitäten statt, die teilweise außerhalb des Schulgeländes stattfinden und damit Kindern neue Räume erschließen. Dadurch werden die Kinder aber auch vor die Herausforderung gestellt, weiter voneinander entfernte Räume miteinander in Verbindung zu setzen. Eine Verknüpfung gelingt mutmaßlich besonders gut, wenn Ausflüge nicht mit dem (Reise-) Bus, sondern im Idealfall zu Fuß durchgeführt werden. Dafür kommt meist nur das unmittelbare Quartier und nicht die gesamte Stadt infrage. Alle Schulen, die an der Untersuchung beteiligt waren, nutzen ihr jeweiliges Quartier für schulische und außerschulische Aktivitäten. Mehrfach genannte Beispiele für die Nutzung des Quartiers sind Sportplätze, Kirchen oder der öffentliche Raum. So berichten mehrere Kinder, dass sie mit ihrer Klasse Sportstätten im Quartier oder der näheren Umgebung nutzen (Dennis, Pos. 66-76; Carla, Pos. 32; Carl, Pos. 96-97). An mehreren Schulen finden üblicherweise Schulgottesdienste statt, wofür die jeweiligen Kirchen im Quartier genutzt werden, was wiederum mit einem gemeinsamen Weg dorthin bzw. zurück zur Schule verbunden ist (Amelie, Pos. 163-165; Christian, Pos. 115-123; Charlotte, Pos. 337-340; Carl, Pos. 88-95). Kinder unterschiedlicher Schulen erzählen darüber hinaus, dass sie sich mit ihren Klassen an der Bonn-weiten Aufräumaktion beteiligt und in der Nähe ihrer Schule saubergemacht hätten (Andreas, Pos. 212-218; Ava, Pos. 304; Carla, Pos. 154; Charlotte, Pos. 70; Carl, Pos. 135-138). Während wie in den Abschnitten 6.2 bis 6.5 für die einzelnen Schulen beschrieben, Schulleiterinnen, Lehrerinnen sowie OGS-Leiterinnen und -Betreuerinnen betonen, dass sowohl das Quartier als auch die Gesamtstadt für schulische Aktivitäten genutzt werden, nehmen entsprechende Erzählungen bei den Kindern und Eltern jedoch nur einen sehr geringen Stellenwert ein. Aileen erzählt beispielsweise von Wanderausflügen und einem Besuch im Schulmuseum (Aileen, Pos. 297). Delia und ihrer Mutter fallen auf Nachfrage eine AG, die die Tochter besucht, der Martinszug und ein Klassentreffen ein, bei dem die Schule über den unmittelbaren Unterricht hinaus eine Relevanz besessen habe (Delia, Pos. 205-214).

Insgesamt nehmen auf die Schule zurückgehende Aktivitäten in den Erzählungen der Kinder aus den A-, C- und D-Schulen nur einen geringen Stellenwert ein. Gleich mehrere Kinder berichten, dass die Schule für sie über den unmittelbaren Unterricht hinaus keine besondere Rolle spiele. Dennis geht nur zur Schule, nicht mehr in die Übermittagsbetreuung, und hat auch die OGS noch nie besucht, sodass für ihn Schule vermutlich allein bezogen auf die dort verbrachte Zeit eine geringere Rolle spielt als für andere Kinder (Dennis, Pos. 13-14). Auch sein Vater erklärt auf die Frage, ob die Schule für die Beheimatung des Sohnes im Quartier relevant sei: „Nee, würde ich jetzt nicht behaupten“ und begründet das damit, dass in der Schulzeit seines Sohnes verglichen mit der der Tochter relativ wenige Veranstaltungen über den Unterricht hinaus stattgefunden hätten und auch der Klassenzusammenhalt weniger ausgeprägt sei, was sich zum Beispiel in der Abwesenheit von Eltern bei Veranstaltungen gezeigt habe (Dennis' Vater, Pos. 212-223). Auch Charlottes Mutter erklärt auf die Frage, inwiefern die Schule über den Unterricht hinaus eine Rolle spiele: „Da geht sie eigentlich nur hin und nimmt am Unterricht teil, [...] also mehr spielt sich da eigentlich nicht ab“; und als OGS-Kind nutze ihre Tochter ansonsten noch während der Öffnungszeiten der OGS den Pausenhof (Charlottes Mutter, Pos. 72-74). Im B-Quartier, wo die Schule aufgrund der prekären sozialen Situation eine weitaus größere Rolle im Leben der Kinder zu spielen scheint, war es nicht möglich, Stadtteilspaziergänge durchzuführen, sodass hier der Vergleich zwischen der Darstellung vonseiten der Schule und OGS und den Erinnerungen der Kinder fehlt. Insgesamt lässt sich einschränken, dass die Grundschulzeit der befragten Kinder über weite Strecken von der Corona-Pandemie geprägt war (siehe auch Abschnitt 7.8), sodass möglicherweise weniger Aktivitäten und Ausflüge stattgefunden haben, als vielleicht normalerweise üblich gewesen wäre. Eine weitaus größere Rolle scheinen institutionelle Hobbies und sonstige Freizeitaktivitäten zu spielen, von denen die meisten Kinder berichten.

Verknüpfung von Räumen durch institutionelle Hobbies

Die Auswertung der Fragebögen ergibt, dass 66 der 85 befragten Kinder mindestens ein institutionelles Hobby in der Woche haben und 40 der befragten Kinder mindestens zwei institutionelle Hobbies. Einzelne Kinder haben bis zu vier feste Termine in der Woche. Insgesamt haben die befragten Kinder zusammen 124 Hobbies, was im Durchschnitt rund 1,5 Hobbies pro Kind entspricht. Davon sind knapp 67 % im Bereich Sport und gut 28 % im Bereich Musik angesiedelt. Nur wenige Nennungen erhalten Angebote der Kinder- und Jugendarbeit sowie Fremdsprachenunterricht. Auffällig ist zunächst, dass viele Kinder mit Autos zu ihren festen Terminen gelangen. Knapp 44 % der Hobbies werden mit dem Auto erreicht, gut 23 % mit dem Fahrrad und knapp 14 % zu Fuß; weitere finden bei den Kindern zuhause statt oder werden mit dem Roller, dem ÖPNV oder unterschiedlichen Verkehrsmitteln besucht. Dies lässt darauf schließen, dass das Angebot von Freizeitmöglichkeiten in der unmittelbaren Umgebung entweder nicht vorhanden ist oder nicht den individuellen Präferenzen der Kinder bzw. ihrer Eltern entspricht. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit der zunehmenden Institutionalisierung und Individualisierung, die in den Abschnitten 3.3.3 und 3.3.4 beschrieben wurden. Auch während der Stadtteilspaziergänge zeigt sich, dass die Hobbies der Kinder häufig nicht in deren eigenen Aktionsradien liegen. Die Mutter von Charlotte erzählt: „Also diese Freizeitgeschichten, Turnen, geritten ist sie auch bis vor Kurzem, und Musik, [...] da fahren immer die Eltern“ (Charlottes Mutter, Pos. 107).

Amelie erklärt, warum sie viele institutionelle Hobbies pflegt und thematisiert die Vor- und Nachteile, die das für sie bringt: „Ich mache viele Dinge gerne, und ich bin halt nicht in der OGS. Das ist ein großer Vorteil, wenn man viele Hobbies hat. Aber dann ist auch nicht mehr so viel Zeit für Freunde und zum Spielen“ (Amelie, Pos. 311). Es lassen sich jedoch auch Hinweise darauf finden, dass die befragten Kinder nicht alle ihre institutionellen Hobbies mögen und in manchen Fällen Sport, vor allem aber Musik- und Fremdsprachenunterricht durchaus negativ gesehen werden können. Aileen erklärt: „Ich mag das Tanzen auch eigentlich gar nicht [...]. Also wir wollen das aufhören, aber wir finden gerade noch keinen anderen Sport, den ich machen kann“ (Aileen, Pos. 280). In Bezug auf Musikunterricht erzählt Calvin, dass er manchmal „gar keine Lust auf Gitarre“ habe (Calvin, Pos. 370). Carla geht zwar eigentlich gerne zu ihrem Klavierunterricht, stört sich aber daran, dass ihre Klavierlehrerin ihre Fingernägel kritisiert, „die anscheinend immer zu lang sind“ (Carla, Pos. 81).

Kinder haben durchaus ein Mitspracherecht, wenn es um ihre institutionellen Hobbies geht, wie sich an der Zusammenschau von subjektiven Landkarten und Spaziergängen zeigt.

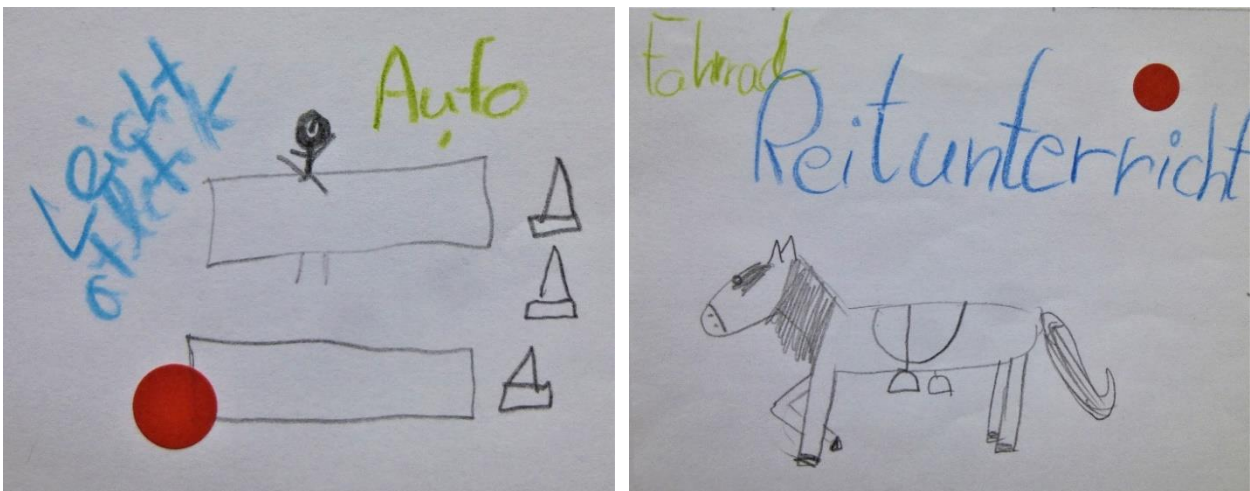


Abbildung 34: Auf ihren subjektiven Landkarten haben Delia (links) und Charlotte (rechts) Leichtathletik bzw. Reiten noch negativ gekennzeichnet; kurze Zeit später, beim Spaziergang, haben sie diese Hobbies beendet

Dimensionen kindlicher Raumeignung

So berichtet etwa Delia beim Spaziergang, mit Leichtathletik aufgehört zu haben, weil ihr das nicht mehr so gut gefallen habe (Delia, Pos. 54-55), Colin hat mit Handball aufgehört, weil ihm das „nicht so viel Spaß gemacht“ habe (Colin, Pos. 187), und Charlotte hat das Reiten aufgegeben, wie ihre Mutter beim Spaziergang erzählt (Charlottes Mutter, Pos. 107), nachdem sie es in ihrer subjektiven Landkarte noch gemalt, aber bereits als negativ gekennzeichnet hat (siehe Abbildung 34).

Institutionellen Sport machen die meisten Kinder sehr gerne. Über zwei Drittel der Kinder, die in ihren subjektiven Landkarten ihren Sport malen, kennzeichnen diesen auch mit einem Sternchen als besonders positiv. Abbildung 35 zeigt beispielhaft Kartenausschnitte von Claudia, Claus und Damira, die ihre sportlichen Aktivitäten alle mögen. Auch auf den Spaziergängen wird Sport nahezu immer als positiv beschrieben. Dabei ist die konkrete Begründung dafür manchmal gar nicht so einfach zu formulieren, wie bei Carl, der versucht zu erklären, weshalb er gerne zum Fußballtraining geht: „Dass man halt Fußball spielt, nette Leute trifft, Freunde findet und weiß nicht, weil es mir halt Spaß macht“ (Carl, Pos. 84). Im Bereich Sport nimmt, wie kaum anders zu erwarten, Fußball den größten Anteil der Nennungen ein, mit 17 von 83 Nennungen, auf Rang zwei folgt Hockey mit neun Nennungen, und auf dem dritten Platz liegen Reiten und Tanzen mit jeweils sieben Nennungen. Insgesamt differenzieren sich die Sportarten, die die Kinder praktizieren, mit 22 verschiedenen Nennungen stark aus. Hier lässt sich die Tendenz zur Individualisierung erkennen, die in Abschnitt 3.3.4 beschrieben wurde.



Abbildung 36: Sportliche Aktivitäten sind bei den meisten Kindern sehr beliebt, sei es Tanzen, wie bei Claudia (links), Fußball, wie bei Claus (Mitte) oder Reiten, wie bei Damira (rechts)

Neben institutionellen Sportangeboten sind zahlreiche Kinder in der Musikschule oder haben privat Musikunterricht. Im Gegensatz zum Sport ist dies nicht ganz so beliebt; von den Kindern, die ihren Musikunterricht in den Karten malen, kennzeichnen nur die Hälfte ihn als positiv, ein Drittel der Kinder gibt an, den Musikunterricht nicht zu mögen. Abbildung 35 zeigt exemplarisch Kartenausschnitte von Charlotte, die ihren Klavierunterricht nicht mag, und Caspar, der gerne Gitarre spielt.

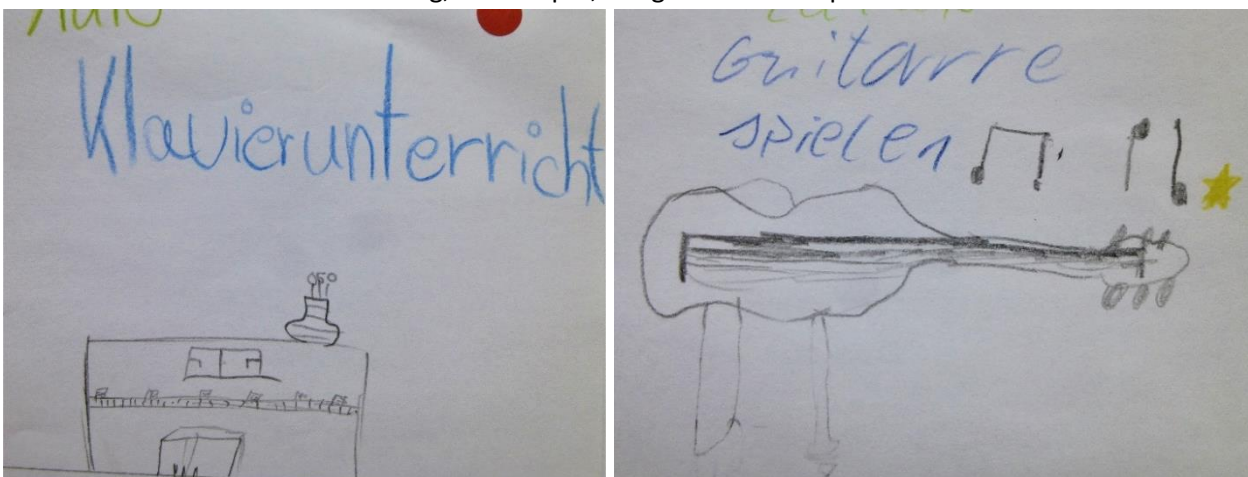


Abbildung 35: Musikunterricht wird von einigen Kindern durchaus negativ gesehen, wie z. B. von Charlotte (links), während andere ihn positiv finden, wie z. B. Caspar (rechts)

Während beim Sport eine relativ starke Ausdifferenzierung unterschiedlicher Sportarten festgestellt wurde, machen im Bereich Musik Klavier und Gitarre mit 12 bzw. zehn Nennungen von insgesamt 35 den überwiegenden Teil aus. Auf Rang drei mit vier Nennungen kommt das Schlagzeugspielen. Einige Kinder besuchen auch Gruppenstunden unterschiedlicher Art, wie sich in den Zeichnungen, im Fragebogen oder bei den Spaziergängen zeigt. Carola hat beispielsweise gerade Kommunionunterricht (Carola, Pos. 213), und Caspar ist bei den Pfadfindern (Caspar, Pos. 9-12). Dort geht er gerne hin, weil er das Grundstück mag, auf dem die Gruppenstunden stattfinden und die Spiele, die gespielt werden (ibid., Pos. 70-73). Amelie macht gerade die Messdienerausbildung (Amelie, Pos. 175). Sie hat in diesem Zusammenhang nur vorübergehend Gruppentreffen, wird aber nach Ende der Ausbildung sonntags zur Messe gehen und Einzeltreffen für Aktionen wahrnehmen und freut sich bereits darauf (ibid., Pos. 335-337). Insgesamt bewerten die wenigen Kinder, die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit nutzen, diese positiv. Darüber hinaus haben einzelne Kinder Fremdsprachenunterricht, der wiederum eher kritisch gesehen wird. Die Ergebnisse legen nahe, dass insgesamt Hobbies, die wenig Vorbereitung erfordern, wie im Bereich des Sports und der Kinder- und Jugendarbeit, positiver bewertet werden als Hobbies, die eine Auseinandersetzung mit der Materie über den eigentlichen Termin hinaus erfordern, wie das Üben für den Musik- oder das Lernen für den Fremdsprachenunterricht. Hier zeigt sich wiederum, dass einige Kinder einer starken Strukturierung ihrer Zeit und ihrer Tätigkeiten nicht nur im Rahmen des Schulunterrichts, sondern auch in ihrer Freizeit eher kritisch gegenüberstehen.

Die starke Ausdifferenzierung der institutionellen Hobbies führt dazu, dass die Kinder weitere Wege zurücklegen und oftmals das Quartier verlassen müssen, um diesen Aktivitäten nachzugehen. Darios Mutter erklärt: „[...] das ist halt auf die ganzen angrenzenden Stadtteile ein bisschen verteilt, weil [Name des Stadtteils] eben nicht so viel zu bieten hat“ (Dario, Pos. 471). Ähnlich ist das bei Ava, die zum Reiten ihr Quartier verlassen muss (Ava, Pos. 93). Carla reitet ebenfalls ausgesprochen gerne, kann dieses Hobby aber auch nicht in ihrem Quartier ausüben, was sie sehr bedauert: „Das ist halt schade, dass wir hier nicht reiten können“ (Carla, Pos. 52). Meist werden die Kinder dann von mindestens einem Elternteil zu solchen Hobbies begleitet, wenn nicht sogar im Auto gefahren. So erzählt beispielsweise die Mutter von Amelie in Bezug auf das Schwimmtraining ihrer Tochter: „Und das ist echt was, was hier fehlt, ein Schwimmbad. Da müssen wir echt immer ins Auto“ (Amelie, Pos. 296). In Carlas Fall schränkt die Entfernung auch die Zeit deutlich ein, die Carla mit ihrem Hobby verbringen kann. Ihre Mutter erzählt: „Wenn ich die [Carla] täglich fahren würde, wäre die [Carla] glaube ich nur im Reitstall. Aber das ist halt hier, bei der Wohnlage, nicht machbar. Ich glaube, wenn wir quasi ländlich irgendwo neben dem Reitstall wohnen würden, die wäre nur da“ (Carlas Mutter, Pos. 85). In solchen Fällen führt das Ausüben der institutionellen Hobbies zur räumlichen Verinselung der Kinder (vgl. ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 26). Die Orte selbst, an denen die Hobbies stattfinden, sind bekannt, die Wege zwischen Quartier und Orten der Hobbies werden jedoch nur aus der „Windschutzscheibenperspektive“ wahrgenommen (vgl. BMVBS 2010, S. 31f.). Sind Kinder aufgrund vieler, weit vom Zuhause und voneinander entfernt stattfindender institutioneller Hobbies kaum noch selbstständig in ihrem Quartier unterwegs, dürfte dies die Aneignungs- und Beheimatungsprozesse dort ganz erheblich einschränken.

Verknüpfung von Räumen durch Ausflüge und Urlaube

Ein weiterer Grund, das Quartier zu verlassen, sind Freizeitaktivitäten mit der Familie. Diese sind überaus vielfältig, wie insbesondere die subjektiven Landkarten der befragten Kinder zeigen. Abbildung 37 kann nur einen Einblick in die Vielfalt der Unternehmungen – wie Kino-, Freizeitpark-, Schwimmbad- oder Zoo-besuche sowie Wanderausflüge – vermitteln. Diese Aktivitäten wären vermutlich sogar noch zahlreicher, wenn die Untersuchung nicht im Zeitraum der Corona-Pandemie stattgefunden hätte. Ein Großteil der

Dimensionen kindlicher Raumeignung

von den Kindern gezeichneten Aktivitäten findet dabei außerhalb der Untersuchungsquartiere statt und dürfte somit ebenfalls die Nutzung motorisierter Verkehrsmittel und die „Windschutzscheibenperspektive“ nach sich ziehen (vgl. BMVBS 2010, S. 31f.). Umgekehrt ist zu vermuten, dass es sich bei Besuchen im Kino, Freizeitpark, Schwimmbad oder Zoo um Besonderheiten handelt, die im Gegensatz zu den vorher thematisierten institutionellen Hobbies nur hin und wieder stattfinden. Daher ist trotz des mutmaßlichen Insel-Charakters der besuchten Orte anzunehmen, dass diese Aneignungs- und Beheimatungsprozessen im Quartier eher nicht entgegenstehen.



Abbildung 37: Calvin (oben links) geht gerne ins Kino, Delia (oben Mitte) in den Freizeitpark „Phantasialand“ und Andreas (oben rechts) ins Schwimmbad; Dario (unten links) zeichnet das Siebengebirge, Clara (unten Mitte) das „SeaLife“ und Carmella (unten rechts) den Kölner Zoo

Nicht zuletzt durch die Durchführung der Empirie in zeitlicher Nähe zur Ferienzeit zeichneten die Kinder viele Urlaubsorte und Reiseziele, die größtenteils sehr beliebt sind. So finden sich auf insgesamt 29 der 89 subjektiven Landkarten Urlaubs- oder Reiseziele, die von 24 Kindern als positiv und nur von einem Kind als negativ bewertet werden. Diese Orte nehmen damit nach Zuhause und Schule als vorgegebene Orte mit jeweils 85 Nennungen und Sportplätzen mit 30 Nennungen den vierten Rang unter den gezeichneten Orten ein. Dies könnte potenziell Fragen im Hinblick auf Aneignungsprozesse im Quartier aufwerfen. Allerdings ist dieses Ergebnis einerseits durch die Nähe zur Ferienzeit und die sicherlich durch die Coronapandemie erhöhte Bedeutung von Urlaubs- und Reisezielen erklärbar. Andererseits dürften Urlaubsziele mehr noch als die zuvor thematisierten Ausflüge Besonderheiten im Leben der Kinder darstellen, die aufgrund dieses Charakters zwar beim Zeichnen präsent waren, die alltäglichen Aneignungs- und Beheimatungsprozesse im Quartier aber wohl nicht infrage stellen. Abbildung 38 zeigt exemplarisch Kartenausschnitte von Calvin und Anna, die ihre Urlaubsziele gezeichnet haben.

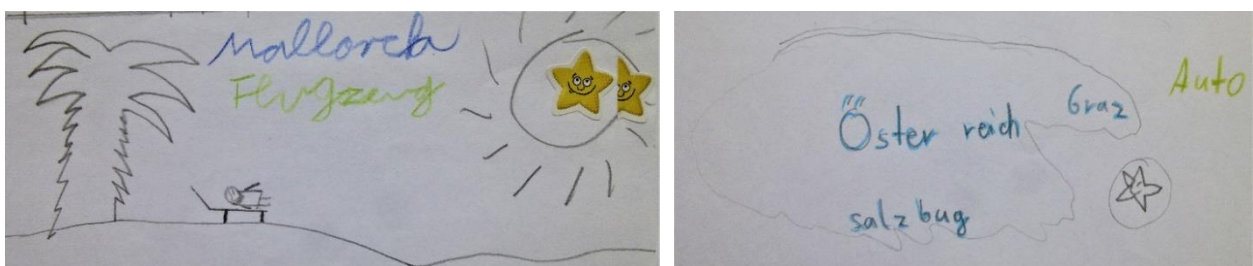


Abbildung 38: Calvin (links) zeichnet den Mallorca-Urlaub und Anna (rechts) den Österreich-Urlaub

Verknüpfung von Räumen durch Besuche bei Freund:innen und Verwandten

Ein weiterer Grund für Kinder, ihr Quartier zu verlassen, ist das Besuchen von Freund:innen, die weiter von ihnen entfernt wohnen, weshalb dies ebenfalls aus der Perspektive der Verknüpfung von Räumen betrachtet wird. Ob Kinder ihre Freund:innen außerhalb ihres Quartiers eigenständig erreichen oder von ihren Eltern dorthin begleitet werden, ist unterschiedlich. Amelie hat beispielsweise drei Freundinnen in den umliegenden Stadtteilen, und ihre Mutter erzählt: „[...] die kann sie eigentlich nicht besuchen, ohne gebracht zu werden“ (Amelie, Pos. 142). Auch Andreas hat zwei Freunde, die so weit entfernt wohnen, dass er von seinen Eltern mit dem Auto gebracht werden muss (Andreas, Pos. 245-248), und Carl berichtet neben vielen lokal wohnenden Freunden ebenfalls von einem Freund, der eine längere Autofahrt entfernt wohnt (Carl, Pos. 62-64). Ava kommt zwar zu ein paar Freundinnen allein, zu den meisten jedoch noch nicht (Ava, Pos. 87-97). In diesen Fällen lässt sich vermuten, dass eher keine Verknüpfung der Räume durch die Kinder stattfindet, sondern die entfernten Wohnorte der Freund:innen ebenfalls mehr oder weniger den in Abschnitt 3.3.2 diskutierten Inseln im Raum entsprechen, die die Kinder zwar kennen, deren Lage sie aber vermutlich noch nicht in einen räumlichen Gesamtzusammenhang bringen können. Es finden sich aber auch Beispiele dafür, dass Kinder eigenständig Freund:innen außerhalb ihres Quartiers besuchen und so vermutlich leichter eine Verknüpfung zu diesen Orten herstellen können. Hierzu sind sie allerdings auf die Nutzung des ÖPNV angewiesen.

Nur wenige Kinder nutzen bereits im Grundschulalter alleine öffentliche Verkehrsmittel, um ihren Aktivitäten nachzugehen. Ava berichtet etwa, nur selten und unregelmäßig mit ihrer Familie den Bus zu nutzen, nicht jedoch alleine (Ava, Pos. 347-350). Auch Christian erklärt auf die Frage, ob er noch etwas anderes mache als zu Fuß zu gehen, Roller oder Fahrrad zu fahren: „Ich brauche ja auch keinen Bus oder so. Hier hab' ich ja alle Freunde. Dann brauche ich keinen Bus“ (Christian, Pos. 450). Charlotte geht ebenfalls nur zu Fuß, fährt Roller oder Fahrrad oder fährt mit ihren Eltern Auto (Charlotte, Pos. 356). Einzelne Beispiele für eigenständige ÖPNV-Nutzung finden sich jedoch, und an diesen kann exemplarisch gezeigt werden, unter welchen Bedingungen es Kindern möglich wird, sich Räume innerhalb eines größeren Gebietes anzueignen und diese ggf. miteinander zu verknüpfen. Colin darf zum Beispiel einen fünf Straßenbahn-Haltestellen entfernt wohnenden Freund alleine besuchen fahren. Damit das funktioniert, hat er mit seiner Mutter das Straßenbahnfahren geübt (Colins Mutter, Pos. 69). Nun begleitet Colins Mutter ihren Sohn nur noch zur Bahn und gibt der Mutter des Freundes Bescheid, dass ihr Sohn unterwegs ist, und auf die gleiche Weise darf auch Colins Freund zu Colin kommen (Colin, Pos. 65-69). Dies ist in dem Alter aber nur für wenige Kinder eine Option. Amelie dürfte eigentlich den Bus nutzen, um zu einer Freundin zu gelangen, möchte das bisher aber noch nicht. Ihre Mutter berichtet: „Wir haben es letztens einmal angeboten, dass sie eine bestimmte Strecke mit dem Bus hätte fahren können, dann hätte ich sie in den Bus gesetzt, aber das wollte sie dann auch selber nicht“ (Amelies Mutter, Pos. 39).

Wie in Abschnitt 7.3 bereits beschrieben, wohnen nur bei wenigen Kindern über die Kernfamilie hinaus Verwandte in ihrer unmittelbaren Nähe. So müssen auch beim Besuch von Großeltern, Tanten und Onkeln oder Cousins und Cousinen Räume miteinander verknüpft werden, die den eigenständigen Aktionsradius der Kinder überschreiten und Verkehrsmittel erfordern, die die Kinder üblicherweise noch nicht eigenständig nutzen können oder dürfen. Amelie erzählt beispielsweise, dass alle ihre Verwandten weiter weg wohnen und sie mindestens eine Stunde mit dem Auto fahren muss, um Verwandte zu besuchen (Amelie, Pos. 25-26). Auch Colin wohnt mehrere Autostunden von seinen Großeltern entfernt und kann deshalb einen der Orte, die er gerne mag, nicht eigenständig erreichen (Colin, Pos. 273-285). Andreas erzählt, dass seine Großeltern so weit entfernt wohnen, dass er dort nur mit dem Auto hingelangt (Andreas, Pos. 249-250). Bei einigen Kindern wohnen die Verwandten allerdings, wie in Abschnitt 7.7 noch diskutiert wird,

nicht nur Auto-, sondern Flugstunden entfernt, sodass hier ebenfalls von einer aktiven Verknüpfung der Räume keine Rede sein kann und die Wohnorte der Verwandten weitere Rauminselfen darstellen.

Räumliches Vorstellungsvermögen im Kontext der Verknüpfung von Räumen

Relevant im Hinblick auf die abstrakt-kognitive Verknüpfung physisch-materieller Räume ist das räumliche Vorstellungsvermögen bzw. der Orientierungssinn der Kinder, was an dieser Stelle betrachtet wird. Das räumliche Vorstellungsvermögen von ihren Quartieren ist bei den befragten Kindern durchaus unterschiedlich ausgeprägt. Dies schlägt sich zum einen nieder in den subjektiven Landkarten, die sich nach MATTHEWS (1984, S. 96) teilweise als bildlich, teilweise als Kombination von Bild und Plan und teilweise als Plan einstufen lassen, zum anderen bildet es sich in den Stadtteilspaziergängen ab. Abbildung 39 zeigt als Gegenüberstellung die Karte von Annkathrin, die die Lagerrelationen im Umfeld der A-Schule sehr präzise und in Kartenansicht dargestellt hat, im Vergleich zur Karte von Antonia, auf der zwar ebenfalls die A-Schule zu erkennen ist, die Lagerrelationen zu den anderen Orten aber nicht vermittelt werden.

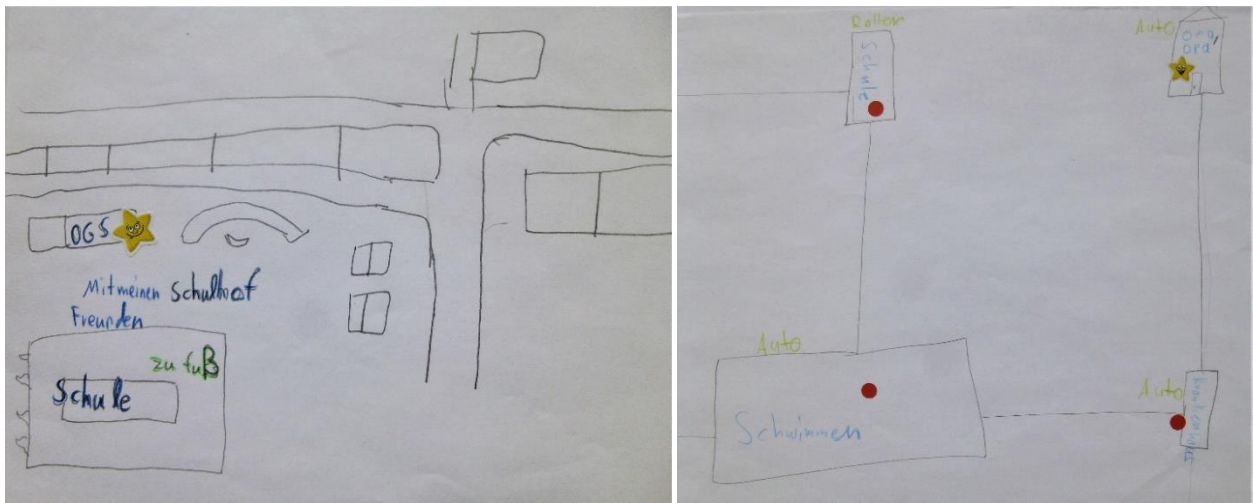


Abbildung 39: Während einige Kinder regelrechte Pläne zeichnen, wie z. B. Annkathrin (links), zeichnen andere Kinder, wie z. B. Antonia (rechts), Bilder, die kaum Aufschluss über die räumliche Lage der Orte vermitteln

Ebenso wie in den subjektiven Landkarten lässt sich auch anhand der Stadtteilspaziergänge bei einigen Kindern ein besonders ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen erkennen. Christian kann beispielsweise während des Spaziergangs genau über die Lage der Wohnhäuser seiner Freunde und die verschiedenen Wege dorthin berichten: „[...] ein Freund wohnt auch noch da vorne, [Name des Freundes], der wohnt am [Name eines Ladens], da gibt es eigentlich keinen Weg hin. Man könnte von [Name eines anderen Freundes] direkt runter, aber das wäre ein extremer Umweg, da wieder weiter“ (Christian, Pos. 73). Zudem hat Christian sich bereits vor dem Spaziergang genau überlegt, wo er hergehen möchte und will daher einen Freund, der ihm erst nachträglich einfällt, nicht mehr in die Route einbeziehen, weil ihm der Weg dann zu weit erscheint. Auf die Frage seiner Mutter hin, was mit diesem Freund sei, antwortet er: „Das ist ein zu großer Umweg. Weil der Rest hier, der ist noch relativ verbunden, aber mit [Name des Freundes], den habe ich nicht eingeplant, das ist mir erst da hinten eingefallen, und da waren wir schon [...] bei [Name eines anderen Freundes]. Wir hätten erst zu [Name eines weiteren Freundes] laufen müssen, dann zu [Name eines weiteren Freundes] und von da aus zu [Name des vergessenen Freundes]. Das wäre jetzt ein Umweg gewesen“ (Christian, Pos. 210-215). Auch Charlotte kann sich in ihrem Quartier offenbar gut orientieren und schlägt während des Spaziergangs vor: „Wir können auch hier lang. Hier gehe ich eher öfter lang, weil das ein bisschen kürzer ist“ (Charlotte, Pos. 39). Colin berichtet auf die Frage, woher er all die Wege in seinem Quartier kennt: „Ja, das hat sich so langsam ergeben, als ich öfter zum Sportplatz auch gefahren bin“ (Colin, Pos. 249).

Bei manchen Spaziergängen wird umgekehrt aber auch deutlich, dass die Kinder (noch) nicht in der Lage sind, die Wege durch ihr Quartier zu einem Gesamtraum zu verknüpfen. Delia wird beispielsweise von ihrer Mutter gefragt, ob sie die Orientierung verloren habe und daran erinnert, wo sie gerade ist (Delias Mutter, Pos. 155-156), und auch bei Calvin fragt die Mutter einmal nach, ob ihr Sohn tatsächlich einen bestimmten Weg gehen wolle, weil er zwei Wege gelegentlich verwechsle (Calvins Mutter, Pos. 462-466). Auch Carla muss beim Spaziergang kurz überlegen, wie sie eigentlich die Orte, die sie zeigen möchte, miteinander verbunden bekommt. Ihre Mutter hat für diese Orientierungsprobleme eine Erklärung: „Das stimmt, die [Carla] verknüpft diese Orte glaube ich nicht untereinander, sondern läuft die immer nur von uns zuhause aus an“ (Carlas Mutter, Pos. 65).

Am Beispiel von Colin zeigt sich, dass die Verknüpfung von Räumen für Kinder deutlich komplizierter sein kann als für Erwachsene. Er versucht auf die Bitte seiner Mutter hin, den Weg zu einer Freundin zu beschreiben: „Also hinten rechts, ein bisschen, da geht es dann in einen Weg, da nicht lang, dann rechts, dann geradeaus, die Straße rechts rein, dann ist da so eine Kreuzung, und da links, also da ist eine Kreuzung, und wenn man da, bei der Kreuzung, von hier kommt, ist hier links ein Haus, und da wohnen die“ (Colin, Pos. 271). Seine Mutter hilft anschließend: „Also eigentlich die Straße hier einfach lang fahren. Die macht eine Kurve und dann wohnt die [Name der Freundin] am Ende dieser Straße“ (Colins Mutter, Pos. 272). Worauf genau diese unterschiedlichen Wegbeschreibungen zurückzuführen sind, lässt sich nicht abschließend klären. Vielleicht bewirkt die durch Kinder als länger wahrgenommene Strecke, dass Colin den Weg wesentlich komplizierter beschreibt als seine Mutter, vielleicht fällt ihm auch die abstrakte Rekonstruktion der Strecke im Kopf schwerer. Eine andere Erklärung wäre, dass Kinder, wie in Abschnitt 7.2 bereits diskutiert, Räume nicht unter den gleichen Normen wie Erwachsene betrachten. Während aus erwachsener Perspektive eine strikte gedankliche Trennung zwischen Straße, Gehweg, privaten Vor- und sonstigen Gärten und Grundstücken, Parkplätzen oder Tiefgaragen stattfindet, sind Kinder häufig weder mit den Grenzen zwischen öffentlichen und privaten Räumen vertraut, noch hält sie ein Verbotsschild aus der Tiefgarage fern oder hindert sie ein Zaun an der Nutzung eines Spielplatzes. Möglicherweise erleben Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen den Raum also als kontinuierlicher und weniger abgegrenzt, was wiederum dazu führt, dass der Weg für Colin eben nicht dem „einfach lang fahren“ einer Straße entspricht (vgl. Colins Mutter, Pos. 272). Angesichts seines ansonsten sehr guten Orientierungsvermögens scheint sicher, dass Colin den Weg problemlos finden würde, einzig die abstrakte Beschreibung aus dem Kopf fällt ihm offenkundig schwer.

Verknüpfung von imaginären oder virtuellen Räumen und physisch-materiellen Räumen

Im Folgenden wird nun die Verknüpfung unterschiedlicher Raumkategorien betrachtet, insbesondere des physisch-materiellen Raums mit dem medialen Raum. Entsprechend der in Abschnitt 3.2.5 beschriebenen Medien- und Konsumräume werden auch hier Medien weit gefasst, von Büchern als klassische Medien, über Tonträger bis hin zu modernen Medien inklusive des Internets. Für die Verknüpfung physisch-materieller und imaginärer Räume mittels klassischer Medien gibt es ganz unterschiedliche Beispiele. Zunächst kann Ava genannt werden, die draußen im Garten liest und schreibt (Ava, Pos. 176-179) und sich damit zeitgleich den Garten als physischen Raum und die imaginäre Welt ihres Buchs oder Textes aneignet und diese unterschiedlichen Kategorien von Räumen miteinander verbindet. Vielleicht wird sie sogar später in ihrer Erinnerung die Geschichte des Buchs oder den von ihr verfassten Text mit den Eindrücken des Gartens vermischen, was dem in Abschnitt 7.6 noch zu diskutierenden *Spacing* und der Syntheseleistung entspricht. Ein anderes Beispiel für die Verknüpfung physisch-materieller und imaginärer Räume ist das bei mehreren Kindern beliebte Sammeln und Tauschen von Karten, beispielsweise von „Pokémon“ (Calvin, Pos. 281; Caspar, Pos. 3), bei dem ebenfalls die imaginäre Welt der „Taschenmonster“ mit der physisch-

materiellen Welt verknüpft wird, in der die Karten getauscht werden. Ein anderes Beispiel ist „Lego Ninjago“, wozu es neben Karten auch beliebtes Spielzeug von „Lego“ gibt (Calvin, Pos. 276), also wiederum aus der imaginären Welt heraus Konstrukte in der physisch-materiellen Welt entstehen können.

Während Bücher, Film und Fernsehen durchaus eine wichtige Rolle spielen, zeigen die Spaziergänge, dass Handys bei den befragten Grundschulkindern noch wenig verbreitet sind. Viele Kinder besitzen noch gar keine Handys, wie z. B. Arthur. Einzelne Kinder verfügen über *Smartwatches*, die in erster Linie zum Telefonieren geeignet sind, oder dürfen gelegentlich die Geräte ihrer Eltern benutzen, z. B. Delia. Nur wenige Kinder haben eigene Geräte, und wenn sie eigene Geräte benutzen, hat dies meist einen konkreten Anlass. Carolas Mutter erzählt, dass ihre Tochter eine Telefonuhr bekommen habe, weil sie demnächst mit der Bahn zur Schule fahren soll, und da die Bahn häufiger ausfiele, sei es gut, wenn die Tochter in einem solchen Fall anrufen könne (Carolas Mutter, Pos. 81). Calvin besitzt ein Handy, weil seine Eltern getrennt sind und er dadurch den jeweils anderen Elternteil anrufen kann. Allerdings sind bei diesem Gerät die Funktionen eingeschränkt, sodass er zwar jederzeit seine Eltern kontaktieren, aber nur eine halbe Stunde am Tag spielen darf (Calvin, Pos. 216-226). Fraglich ist, ob dieser Eindruck geringer Handynutzung aus den A-, C- und D-Quartieren repräsentativ für alle Grundschul Kinder ist. Eine OGS-Betreuerin der B-Schule, die selbst seit vielen Jahren im B-Quartier lebt, erzählt über die Kinder in diesem sozial schwachen Quartier anderes. Sie berichtet aus ihrer Erfahrung:

„[...] ich hab’ auch zwei Kinder aus meiner Klasse, die [zu dem etwas entfernten Spielplatz] da hingehen, erstes Schuljahr, die Kinder sind mit einer *Smartwatch* ausgestattet, und da sieht die Mama im Prinzip, wo sich die Kinder rumtreiben, und da kriegen die auch ihre Befehle, nach Hause zu kommen“ (OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 27).

Diese sehr frühe Nutzung von Technik ermöglicht es den Kindern zwar in diesem Fall, sich in ihrem Quartier frei zu bewegen, kann aber auch das Gegenteil bewirken. Die sich hier auftuende Dialektik von Freiheit und Kontrolle könnte sicherlich im Rahmen anderer Studien genauer untersucht werden.

Mediennutzung kann durchaus dazu führen, dass Kinder weniger in ihrem Quartier unterwegs sind und sich dieses aneignen, aber auch dazu dienen, sich im öffentlichen Raum zu verabreden. Während der Spaziergänge wurden beide Möglichkeiten thematisiert. Dennis darf beispielsweise seine *Switch* unter der Woche nicht nutzen und freut sich laut seinem Vater dann am Wochenende umso mehr auf diese Tätigkeit (Dennis’ Vater, Pos. 251-251). Diese Form der Mediennutzung, alleine und im Elternhaus, dürfte die Aneignung von Räumen im Quartier eher hemmen als fördern. Gleichzeitig scheint eine moderate Mediennutzung keineswegs dazu zu führen, dass Kinder ihren Nahraum nicht kennen oder sich ihr Quartier nicht aneignen. Anschaulich wird das bei Andreas, der im Fragebogen als Lieblingsbeschäftigungen angibt, mit Spielzeug zu spielen, Fernsehen oder Videos zu schauen und etwas mit der Familie zu unternehmen. Auf dem Spaziergang wird hingegen deutlich, dass er sich im gesamten Quartier frei bewegen darf, dort viel mit seinen Freunden unterwegs ist und sich sogar besser als seine Mutter auf kleinen Wegen und informellen Abkürzungen orientieren kann. Ähnlich verhält es sich bei Calvin, der als Lieblingsbeschäftigungen Fernsehen und Videos schauen, mit Computer oder Handy spielen oder sich um seine Haustiere kümmern angibt und auch bei Spaziergang mehrfach berichtet, dass er gerne mit Handy oder *Tablet* spielt. Auch er bewegt sich innerhalb des Quartiers allein zur Schule, zu seinen Freunden, zum Fußball oder gelegentlich zum Bäcker und demonstriert damit, dass sich die Begeisterung für Medien und die Aneignung physisch-materieller Räume nicht ausschließen. Auch an dieser Stelle muss aber eingeschränkt werden, dass für die Stadtteilspaziergänge einerseits größtenteils Familien gewonnen werden konnten, die mutmaßlich einen höheren sozioökonomischen Status aufweisen und denen wichtig ist, dass ihre Kinder nicht zu viel Zeit mit Fernsehen oder Handy verbringen, und andererseits mutmaßlich nur Kinder zu einem Spaziergang

bereit waren, die sich in ihrem Quartier einigermaßen auskennen und ihre Freizeit nicht ausschließlich in Innenräumen und mit Fernsehen, Computer oder Handy oder mit Musikhören verbringen.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Verknüpfung von Räumen festhalten: Es gibt für die befragten Grundschul Kinder mit dem Schulstandort, den oft zahlreichen institutionellen Hobbies, Ausflügen und Urlauben mit den Familien und Besuchen bei Freund:innen sowie entfernt lebenden Verwandten eine ganze Reihe von Räumen, die miteinander verknüpft werden müssen. Dabei sind die Kinder innerhalb ihrer Quartiere zwar häufig zu Fuß, mit dem Roller oder Fahrrad unterwegs, finden aber nicht alle Orte, die sie aufsuchen möchten und sollen, in einer Distanz vor, die eigenständige Mobilität ermöglicht. Dementsprechend kann zumindest für einen Teil der Kinder und einen Teil der von ihnen aufgesuchten Orte die These der Verinselung nach ZEIHNER und ZEIHNER (1998) (siehe Abschnitt 3.3.2) bestätigt werden. Zudem zeigt sich, dass es selbst Kindern mit einem guten Orientierungssinn im Grundschulalter noch schwerfallen kann, Wege auf abstrakt-kognitiver Ebene zu beschreiben. Daraus lässt sich folgern, dass möglicherweise die praktische Verknüpfung von Räumen für Kinder durchaus funktioniert, die Abstraktionsleistung für Lagerrelationen jedoch noch nicht so ausgeprägt ist, was im Einklang mit der eingangs vorgestellten Theorie von PIAGET und INHELDER (1975 [1948]) stehen würde. Danach wären erst Jugendliche in der Lage, hypothetisch-deduktive Aussagen in Bezug auf räumliche Fragen zu treffen (ibid., S. 521). Dies wirft wiederum die methodische Frage auf, inwiefern subjektive Landkarten oder klassische Interviews überhaupt in der Lage sind, die kindliche Verknüpfung von Räumen zu untersuchen und ob im Grundschulalter nicht grundsätzlich Stadtteilspaziergänge notwendig wären, um Aussagen über das räumliche Vorstellungsvermögen von Kindern zu treffen.

7.6 *Spacing* und Syntheseleistung

Die letzte Aneignungsdimension nach DEINET (2014a, o.S.) ist das sogenannte „*Spacing*“, in Anlehnung an neuere raumsoziologische Überlegungen. Da für die Raumsoziologin MARTINA LÖW *Spacing* mit einer Syntheseleistung einhergeht, wird die ursprüngliche Dimension DEINETs (2014a, o.S.) für die eigene Auswertung dahingehend erweitert. Löw (2001, S. 158) bezeichnet das *Spacing*, wie in Abschnitt 2.3 bereits beschrieben, als „das Erbauen, Bauen oder Positionieren“, während es sich bei der Syntheseleistung um das Zusammenfassen von „Gütern und Menschen zu Räumen“ handelt, das durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse erfolge (ibid., S. 159). DEINET (2014a, o.S.) nutzt diese Dimension sowohl, um die Selbstinszenierung des eigenen Körpers als auch das eigenständige Schaffen von Räumen zu beschreiben, wodurch wiederum Überschneidungen zu anderen Dimensionen der Aneignung bestehen. *Spacing* und Syntheseleistung können in nahezu allen Räumen stattfinden. Dementsprechend werden in diesem Abschnitt nochmals bereits betrachtete Räume diskutiert, diesmal aber unter dem Blickwinkel der Verknüpfung von Menschen, Räumen und Gefühlen sowie den damit einhergehenden Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozessen (vgl. Löw 2001, S. 159). Um über Heimatbeschreibungen, subjektive Landkarten und Fragebögen hinaus mehr über *Spacing* und Syntheseleistung der Kinder zu erfahren, wurden diese bei den Stadtteilspaziergängen um eine Bewertung ihrer Quartiere gebeten. Im Folgenden wird zunächst die Zufriedenheit der Kinder mit ihren Quartieren betrachtet, weil sich darin die genannten Wahrnehmungsprozesse zeigen, und es wird untersucht, was die Kinder an ihren Quartieren gut gefällt, was ihre Lieblingsorte sind und was sie vermissen würden, wenn sie sich vorstellen, dass sie umziehen würden. Diese Wertzuschreibungen des Quartiers vermitteln bereits einen Eindruck von *Spacing* und Syntheseleistung. Danach wird nochmals intensiver auf das „Zusammenfassen“ (vgl. Löw 2001, S. 159) eingegangen, bei dem Personen, Erinnerungen oder kulturelle Aktivitäten mit Orten verknüpft werden. In den verschiedenen Lesarten zeigt sich jeweils die Syntheseleistung, also die Verbindung der Orte mit etwas Nicht-Räumlichem, das für die befragten Personen aber untrennbar zu den Orten dazugehört.

Spacing und Syntheseleistung durch Zufriedenheit

Zuallererst betreffen *Spacing* und Syntheseleistung das Zuhause, das von nahezu allen befragten Kindern in ihren Heimatbeschreibungen und subjektiven Landkarten erwähnt, aber auch in den Stadtteilspaziergängen thematisiert wird. Zum weit überwiegenden Teil sind die befragten Kinder mit ihrem Zuhause sehr zufrieden. Dass das Zuhause für die Aneignung und Beheimatung der Kinder eine besondere Rolle einnimmt, zeigt sich bereits bei einer quantitativen Auswertung der Heimatbeschreibungen. Das Wort „Zuhause“ findet sich in den 89 Heimatbeschreibungen der Kinder insgesamt 63 Mal und nimmt damit, abgesehen von dem Wort „Heimat“, das sich im Arbeitsauftrag befand, den ersten Rang unter den Substantiven ein. Wie bereits beschrieben, sind zudem 84 der 89 Kinder der Bitte nachgekommen, ihr Zuhause in ihrer subjektiven Landkarte einzuzeichnen; 76 davon haben das Zuhause als positiv gekennzeichnet, indem sie es mit einem gelben Klebesternchen versehen haben. Dass für viele Kinder Zuhause und Heimat untrennbar miteinander verbunden sind, zeigt sich auch in den Stadtteilspaziergängen. So erklärt beispielsweise Cedric, dass er im Falle eines Umzugs unter anderem sein Zuhause vermissen würde (Cedric, Pos. 218-221), Carla hebt hervor, dass ihr neben Personen sicherlich auch Haus und Garten der Familie fehlen würden (Carla, Pos. 180-181), und Caspar würde „das Zuhause generell“ fehlen, aber auch der Garten und die vertrauten Straßen (Caspar, Pos. 103-106).

Für die Kinder, die Haustiere haben, sind auch diese untrennbar mit ihrem Zuhause verknüpft; sie sind in den Heimatbeschreibungen der Kinder zahlreich vertreten. Haustiere allgemein werden vier Mal benannt, hinzu kommen neun Katzen bzw. Kater, sechs Hunde, drei Meerschweinchen und zwei Hasen bzw. Kaninchen. Darüber hinaus werden drei Mal Pferde und zwei Mal Hühner genannt. Ebenso spielen Tiere während der Stadtteilspaziergänge eine wichtige Rolle. Carla erzählt zum Beispiel direkt am Anfang des Spaziergangs bei sich zuhause: „Wo ich gerne bin, ist also mein Haus, weil da sind auch meine Hunde und meine Familie und auch mein Zimmer und mein Holzpferd und mein Garten, deshalb“ (Carla, Pos. 3). Aber auch Kinder ohne eigene Tiere haben häufig eine gewisse Beziehung entweder zu den Tieren anderer, zu Tieren, die in der Nähe in Gehegen gehalten werden oder zu Wildtieren, die sie beobachten. Für Aileen, die zwar ein Haustier hat, Wildtiere, „die man nicht einfach so halten kann“ aber spannender findet, spielen die Tiere im Wildgehege eine wichtige Rolle: „Das mag ich, weil die [Tiere] süß sind, vor allem die kleinen (Aileen, Pos. 248-251).

Spacing und Syntheseleistung finden darüber hinaus in Bezug auf die Lieblingsorte der Kinder im Quartier statt, denen eine besondere Bedeutung und damit ein Wert zugeschrieben wird. Unter den 110 Nennungen der 85 befragten Kinder erreichten Spielplätze mit 21 Nennungen den ersten Rang. 15 Mal werden jeweils Gärten oder naturnahe Räume genannt, wie Wiesen, Parks, Wälder, Bäche, Flüsse oder insgesamt die Natur. 14 Nennungen entfielen auf gesamte Quartiere und 13 Nennungen auf Sportplätze; acht Nennungen erhielt das Spielen bei Freund:innen, und sieben Nennungen bekamen bestimmte Wege, Straßen oder Plätze, auf denen die Kinder besonders gerne spielen. Hierbei zeigt sich wiederum die Ambivalenz von bewusst für Kinder gestalteten Orten wie Spielplätzen auf der einen Seite und relativ frei bespielbaren und kreativ anzueignenden Räumen wie naturnahen Flächen auf der anderen Seite. Bezüglich der Gärten lässt sich nicht feststellen, ob an diesen eher die dort zur Verfügung stehenden Spielgeräte oder der Freiraum geschätzt werden. Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass beide Arten der Räume von Bedeutung zu sein scheinen, je nach individuellen Präferenzen der Kinder und sicherlich jeweils in Abhängigkeit zu den zur Verfügung stehenden Alternativen.

Generell konnte festgestellt werden, dass viele Kinder mit ihren Quartieren sehr zufrieden sind und vieles dort zu schätzen wissen. Amelie findet gut, dass es in ihrem Quartier viele Spielplätze gibt (Amelie, Pos. 245-246), und auch Aileen mag die Spielplätze gerne und hebt positiv hervor, dass ihr Stadtquartier

ruhig ist (Aileen, Pos. 302-303). Dennis findet ebenfalls gut, dass es viele Spielmöglichkeiten für Kinder gibt, auch wenn er sie selbst eher weniger nutzt und oft im Garten spielt (Dennis, Pos. 138-141). Cedric fällt auf die Frage, was in seinem Quartier gut für Kinder sei, der Sportplatz ein, er schränkt aber ein, dass dies vielleicht nur für die Jungen gelten würde: „[...] was uns allen Kindern in der Schule guttut, also den Jungs, [ist,] dass wir alle immer auf den Sportplatz können“ (Cedric, Pos. 191-195). Carl fällt auf die Frage, was er in seinem Stadtteil gut findet, neben den Spielplätzen und dem Sportplatz auch der Bach ein (Carl, Pos. 166). Die bereits angeklungene Naturnähe der Quartiere wird auch von weiteren Kinder geschätzt. Aileen erklärt beispielsweise, dass sie im Falle eines Umzugs den Wald vermissen würde (Aileen, Pos. 278), und auch Arthur würde neben seinen Freunden den Wald und die Vögel im Garten vermissen (Arthur, Pos. 465-466).

Spacing und Syntheseleistung durch potenzielles Vermissen der Räume

Bei mehreren Kindern werden *Spacing* und Syntheseleistung bezogen auf das Quartier deutlich, wenn sie die Frage beantworten, was sie bei einem hypothetischen Umzug vermissen würden: „Also auf jeden Fall der Sportplatz, die Schule auch, also einfach so meine Heimat, sag’ ich mal, mein Zuhause, meine Freunde, dann noch die große Wiese, wo wir gerade waren, der Spielplatz, der Damm, der Rhein und der Bach würde mir fehlen“ (Cedric, Pos. 219). Bei Cedrics Aufzählung wird deutlich, dass seine Heimat gleichermaßen aus konkreten Orten wie Sportplatz, Schule, Spielplatz, Damm, Rhein und Bach, aber auch aus Personen wie Freunden zusammengesetzt ist. Beim Zuhause lässt sich vermuten, dass hier bereits im Begriff gleichermaßen das physisch-materielle Haus und seine Familie gemeint sind, das Wort also bereits eine Syntheseleistung beinhaltet. Ganz ähnlich stellt sich das bei Caspar dar. Er beschreibt auf die Frage, was er vermissen würde: „Ich glaube, sogar auch ein bisschen die Schule. Und auf jeden Fall auch meinen Fußballverein, meine Freunde, meine Hobbies und auch irgendwie ein bisschen die Gegend. Ja, und das Zuhause generell“ (Caspar, Pos. 104). Auch in dieser Aufzählung, begonnen bei der Schule, die er möglicherweise am wenigsten mag, über den Fußballverein, Freunde, Hobbies, die Gegend und das Zuhause, werden Orte, Institutionen und Personen aufgezählt, die für Caspar vermutlich untrennbar miteinander verbunden sind. Carla reflektiert bereits in ihrer Antwort, dass ihr sowohl Personen als auch Orte, aber auch räumliche Zusammenhänge fehlen würden, müsste sie umziehen:

„Also meine Freundin, den Schulweg, auf jeden Fall und auch die Rheinwiesen und auch meine Lehrerin, und meinen OGS-Betreuer mag ich auch sehr gerne, also es wären viele Personen, aber halt auch mein Haus, halt den Garten, und dass man halt hier alles so schnell zu Fuß erreichen kann und da halt nicht immer so lange Wege fahren muss“ (Carla, Pos. 180-181).

Zwei Kinder, Christian und Charlotte, erklären auf die Frage, was sie von ihren Quartieren vermissen würden, direkt „alles“, worin sich unmittelbar *Spacing* und Syntheseleistung spiegeln, ohne dass die Kinder konkreter werden müssen (Christian, Pos. 233-234; Charlotte, Pos. 368-369). Für sie besteht ihr Quartier folglich aus einer Summe von Aktivitäten, Dingen, Orten und Personen, die miteinander verknüpft sind.

Dario erzählt:

„Ich hab’ mich hier dran gewöhnt, ich bin hier geboren, seit ich mich an die Zeiten erinnern kann, lebe ich hier, ich gehe hier zur Schule, ich hab’ hier meine Freunde gefunden [...], die wohnen alle hier in [Name des einen Stadtteils] oder [Name des anderen Stadtteils]. Ja, und vor allem mag ich auch hier meine Hobbies, die sind auch alle hier in der Gegend“ (Dario, Pos. 467-470).

Auch Aileen betont, sich an ihre Heimat gewöhnt zu haben und erklärt auf die Frage, ob sie gerne umziehen würde: „Eigentlich nicht. Weil ich bin hier mit meinen Freundinnen und hab’ mich hier dran auch schon gewöhnt“ (Aileen, Pos. 316). Die „Gewöhnung“, wie Dario und Aileen es nennen, lässt sich auch als Vertrautheit beschreiben und spiegelt Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsprozesse wider

(vgl. Löw 2001, S. 159). Die Kinder kennen ihren Stadtteil, ihr Zuhause, ihre Schule, Vereine und Freund:innen, haben vertraute Routinen und kennen die Regeln, denen ihr Alltag folgt. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die wenigsten Kinder gerne wegziehen würden. Delia betont: „Also ich fänd’ das richtig schlimm, weil hier sind ja eigentlich auch so meine Freunde und so, ich mag auch den Ort sehr gerne, weil hier gibt es auch viele Spielmöglichkeiten“ (Delia, Pos. 252). Die Spielmöglichkeiten sind auch für Carola ein wichtiger Faktor für ihre Beheimatung. Sie beschreibt:

„Von den Spielgelegenheiten würde ich dieses Feld da vermissen, weil dahinter ist immer so eine Wiese, da wächst im Sommer immer ganz viel Löwenzahngras, und einmal waren wir da mit der Drohne, und dann war die Wiese ganz mit Löwenzahn bewachsen, und wir haben da auch einmal Drachen steigen lassen. Ich würde das vermissen, und ich glaube, dann auch den Bach“ (Carola, Pos. 177).

Auch für Amelie sind die Spielplätze und ihre Freunde das, was sie besonders vermissen würde, sollte sie umziehen (Amelie, Pos. 245-246). Carl erklärt auf die Frage, wie ein Umzug für ihn wäre: „Das fänd’ ich blöd, weil dann müsste ich ja neue Freunde finden, und ich find’s hier schön“ (Carl, Pos. 240-241). Für ihn sind folglich insbesondere Personen wichtig für ein Gefühl der Vertrautheit.

Es gibt aber auch den gegenteiligen Fall, dass Kinder zunächst erklären, sie würden im Falle eines Umzugs nichts vermissen. Bei Calvin hakt seine Mutter daraufhin nach, ob er es wirklich gut fände, wenn sie nach Australien ziehen würden. Calvin erklärt: „Da würde ich eher lieber wohnen. Da gibt es Kängurus und Koalas und Schnabeltiere und ganz viele andere Tiere, die es hier nicht gibt. Malawis“ (Calvin, Pos. 528). Seine Mutter erinnert ihn daran, dass er zuvor von einigen Sachen erzählt habe, die er im Stadtteil toll finde, aber Calvin meint: „Aber die gibt’s da bestimmt auch“ (ibid., Pos. 529-530). Erst als seine Mutter nachfragt, ob es auch seine Freunde in Australien gäbe, kommt er zu dem Ergebnis, dass er diese vermutlich vermissen würde (Calvin, Pos. 533-538). Offen bleibt an dieser Stelle, ob Calvin relativ am Ende des Stadtteilspaziergangs vielleicht keine Lust mehr auf hypothetische Fragen hat oder ob er sich seine Heimat tatsächlich eher über die soziale Komponente von Heimat, also über Menschen aneignet und den physisch-materiellen Raum als eher nebensächlich erachtet.

Spacing und Syntheseleistung durch Zusammenfassen von Orten, Personen und Gefühlen

Wie in Abschnitt 7.3 bereits diskutiert und wie auch in diesem Abschnitt bereits angeklungen ist, sind häufig Personen dafür ausschlaggebend, dass Kinder Orte mögen, bzw. erst die Verknüpfung von Orten und Personen führt dazu, dass Kinder eine besondere Beziehung zu bestimmten Räumen haben. Die Bedeutung spiegelt sich in den Heimatbeschreibungen der Kinder wider, in denen Menschen einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Die Familie wird 47 Mal genannt, hinzu kommen zahlreiche Personennennungen von Familienmitgliedern wie Omas mit 44 Nennungen, Opas mit 32 Nennungen, zwei Nennungen von Großeltern; Mütter bzw. Mamas erreichen 18 Nennungen, Väter bzw. Papas elf, hinzu kommen neun Nennungen von Eltern. Darüber hinaus werden Tanten elf Mal und Onkel neun Mal benannt, Cousinen und Cousins kommen insgesamt auf insgesamt 16 Nennungen. Geschwister bzw. Brüder oder Schwestern werden in den Heimatbeschreibungen 13 Mal genannt. Darüber hinaus werden Freundinnen und Freunde insgesamt 48 Mal genannt. Acht Mal werden Menschen oder Leute allgemein bzw. drei Mal Kinder allgemein benannt. Hinzukommen drei Nennungen von Nachbar:innen und eine Nennung einer Lehrerin. Dass die Freund:innen eine wichtige Rolle spielen, zeigt sich auch während der Spaziergänge. So antwortet etwa Andreas auf die Frage, was er vermissen würde, falls er umziehen müsste, mit nur einem Wort: „Freunde“ (Andreas, Pos. 127-128), und auch Aileen fallen auf diese Frage zuerst ihre Freunde ein (Aileen, Pos. 278). Amelie findet ebenfalls an ihrem Quartier gut, dass viele Freunde von ihr in der Nähe wohnen (Amelie, Pos. 245-246), und Arthur erzählt, dass er seine Freunde bereits vermisst, wenn er verreist (Arthur, Pos. 501).

Unter *Spacing* und Syntheseleistung lassen sich zudem Erinnerungen an Ereignisse fassen, die die Kinder mit ihren Räumen verbinden. Solche Geschichten kamen in mehreren Spaziergängen zur Sprache. Die Geschwister Cedric und Conrad zeigen beim Spaziergang beispielsweise einen Baum, von dem während eines Sturms ein größerer Ast abgebrochen und in ihren Garten gefallen ist (Cedric, Pos. 107-123). Dieses einschneidende Ereignis, „die Geschichte von der alten Pappel“, wie einer der Brüder sie nennt, bei dem die Schwester Glück hatte, den Garten kurz zuvor verlassen zu haben und nur Pool und Fußballtor zerstört wurden, ist für sie untrennbar mit ihrem Zuhause verbunden (ibid.).

Darüber hinaus sprechen insbesondere die Eltern der Kinder gemeinschaftliche kulturelle Aktivitäten in den Quartieren an, die aus ihrer Sicht ein Gefühl der Vertrautheit und Beheimatung bewirken. Eine Mutter beschreibt die Bürgerhalle des D-Quartiers als „der Dreh- und Angelpunkt“, weil dieser ein „Treffpunkt für Jung und Alt“ sei, an dem alles stattfindet, von Kinderbetreuung bis hin zu Festen (Delias Mutter, Pos. 197-200). Der Trägerverein engagiere sich für alle möglichen quartiersbezogenen Aktionen, von der Müllsammelaktion über Karnevals- und Martinszug bis hin zum Weihnachtsmarkt (Delia, Pos. 197-200, 304-310). Dies wird während eines anderen Spaziergangs untermauert. Hier erklärt Darios Mutter, dass die genannte Halle für das ganze Quartier wichtig sei. Ihr Sohn bekräftigt: „Ja. Irgendwie hat so ziemlich jeder mal was mit der [Name der Halle] zu tun gehabt“ (Dario, Pos. 111-113). Cedrics Mutter erzählt Ähnliches über den Kirchplatz des C-Quartiers:

„[...] ich finde, so dieser Platz hat dann auch total was, so, gar nicht die Kirche unbedingt, aber dieses drückt für mich so Gemeinschaft aus, weißt du, wo sich [Name des Stadtteils] trifft, und das ist dann auch total nett, wenn dann auch irgendwie so was wirklich ist, wie Erstkommunion, und wo man dann die Familien trifft. Das ist ganz schön. Und die Kinder fangen hier an zu spielen und klettern hier rum, das ist ganz schön“ (Cedrics Mutter, Pos. 155).

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass *Spacing* und Syntheseleistung im Hinblick auf die jeweiligen Quartiere auf vielfältige Weise stattfinden. Sie spiegeln sich in der Zufriedenheit der Kinder mit ihren alltäglichen Nahräumen, im potenziellen Vermissen dieser Räume, wenn sie sich Gedanken darüber machen, was sie bei einem hypothetischen Umzug vermissen würden, und im Zusammenfassen von Orten, Personen und Gefühlen. Somit zeichnet sich im *Spacing* und der Syntheseleistung schon die Beheimatung der Kinder in ihren Quartieren ab, die in Kapitel 8 vertieft wird.

7.7 Grenzen der Aneignung

Sowohl in den Fragebögen als auch während der Stadtteilsparaziergänge kamen neben den bereits beschriebenen Aneignungsprozessen und der Zufriedenheit mit den Quartieren Kritik oder Verbesserungswünsche zur Sprache, die in diesem Abschnitt als Grenzen der Aneignung beschrieben und diskutiert werden. Die Faktoren, die es den Grundschulkindern erschweren, sich ihre Quartiere anzueignen oder dies sogar verhindern, sind vielfältig. Hierzu zählen zunächst Regeln, die die Eltern ihren Kindern auferlegen, sei es durch räumliche Grenzen, innerhalb derer die Kinder sich frei bewegen dürfen, oder Verbote, was das Besuchen bestimmter Orte angeht. Zweitens gibt es vonseiten der Kinder Grenzen, die diese gar nicht überschreiten möchten, oder Orte, die sie aus unterschiedlichen Gründen nicht besuchen wollen. Die von den Kindern empfundenen Grenzen der Aneignung lassen sich wiederum grob unterscheiden: Erstens entstehen sie durch die Anwesenheit von Personen, durch die sich die Kinder eingeschränkt, gestört oder sogar bedroht fühlen, sodann durch räumliche Strukturen, die bei den Kindern Unsicherheit hervorrufen und zu einer Meidung der Orte führen und drittens durch das mangelnde Anregungspotenzial von Orten bzw. die fehlenden Einflussnahmemöglichkeiten auf Situationen. Diese Faktoren werden im Folgenden ausführlicher betrachtet, zunächst die von den Eltern gezogenen und anschließend die von den Kindern empfundenen Grenzen, wobei es teilweise zu Überschneidungen kommt.

Grenzen der Aneignung durch elterliche Regeln

Im Fragebogen geben rund zwei Drittel der Kinder an, dass es für sie Grenzen gibt, bis zu denen sie sich frei bewegen dürfen bzw. ab denen sie ihren Eltern mitteilen müssen, wo sie sich aufhalten. Bei den Grenzen handelt es sich meist um mehr oder weniger markante Punkte wie Läden, Spiel- oder Sportplätze, das Ende einer bestimmten Straße oder eines Weges, Schulen oder Kirchen. 55 der 85 Kinder geben im Fragebogen an, dass es Orte gibt, die sie nicht besuchen dürfen. Die meisten Kinder wissen gleichzeitig, warum diese Orte von ihren Eltern verboten werden. Häufig stufen die Eltern die genannten Orte als zu gefährlich ein, sei es aufgrund der Entfernung vom Elternhaus, aufgrund größerer Straßen und viel Verkehr oder weil sich dort Personen aufhalten, vor denen die Eltern ihre Kinder schützen möchten. Bei den Spaziergängen kommt es aber auch vor, dass Kinder nichts von Grenzen wissen, die sie nicht überschreiten sollen, wie etwa bei Christian, der das Gefühl hat, überall hinzudürfen (Christian, Pos. 60). Seine Mutter konkretisiert, dass sich das „so ein bisschen natürlich ergeben“ habe, dadurch, dass Christians Freunde alle so wohnen, dass er sie gut zu Fuß, mit dem Fahrrad oder Roller besuchen kann und sich daher für ihn keine offensichtlichen Einschränkungen ergeben (Christians Mutter, Pos. 59-66). In den meisten Fällen werden die Aneignungsprozesse der Kinder jedoch durch Grenzen eingeschränkt.

Ein besonders wichtiges Kriterium für Eltern und Kinder gleichermaßen ist der Straßenverkehr. So bilden größere Straßen häufig die Grenzen für ein Areal, in dem sich die Kinder frei bewegen dürfen, oder bestimmte Straßen dürfen nur in Anwesenheit von Erwachsenen überquert werden. Da Eltern und Kinder Straßenverkehr gleichermaßen als gefährlich empfinden, wird dieser an späterer Stelle noch genauer thematisiert. Bäche oder Flüsse sind bei vielen Kindern sehr beliebt, können aber nicht nur Aneignungsräume darstellen, sondern auch zu den verbotenen Orten zählen. So ist es einigen Eltern noch zu gefährlich, ihre Kinder alleine an den Rhein zu lassen, wie beispielsweise die Mütter von Colin und Calvin erzählen (Colins Mutter, Pos. 315; Calvins Mutter, Pos. 493). Sogar der Aufenthalt an kleineren Bächen kann verboten sein, wie etwa bei Charlotte, die erzählt: „Da hinten ist noch ein Bach, aber da darf ich ohne Eltern nicht hin, weil der ist auch im Winter manchmal zugefroren, dann war das schon mal, dass eine Freundin von mir da eingebrochen ist“ (Charlotte, Pos. 78), und ihre Mutter ergänzt: „Die [Charlotte und ihre Freundin] sind schon mal im Winter total nass wieder nach Hause gekommen“ (Charlottes Mutter, Pos. 93). In diesem Fall werden also Räume von der Aneignung ausgeschlossen, die die Kinder meist als ausgesprochen positiv bewerten und gerne besuchen würden.

Ebenfalls vorsichtig sind Eltern, wenn es um das Spielen im Wald geht. Bei Amelie ist die Erlaubnis vom Wetter und dem damit einhergehenden Besucheraufkommen im Wald abhängig, wie ihre Mutter erzählt: „[...] wir wissen, hier ist was los, wenn gutes Wetter ist, aber bei schlechtem Wetter ist das hier eher einsam, und dann sagen wir, spielt mal lieber im Ort“ (Amelies Mutter, Pos. 33). Auch eine der OGS-Betreuerinnen der B-Schule erzählt, dass die Einstellung der Eltern zum Wald sehr zweigeteilt sei, sodass einige Kinder dort regelmäßig spielen dürften, während andere dort gar nicht hingehen dürften (OGS-Betreuerin 2 B-Schule, Pos. 43). Sie selber schätzt das Waldstück im B-Quartier hingegen als völlig ungefährlich ein (ibid.). Tatsächlich gibt Bonnie im Fragebogen an, nicht in den Wald zu dürfen, gehört also dem Teil der Kinder an, die nicht im Waldstück des B-Quartiers spielen dürfen. Ein weiterer Punkt, der auf den Spaziergängen mehrfach angesprochen wird, ist, dass Kinder manche Wege zwar tagsüber alleine zurücklegen dürfen, aber insbesondere im Winter, wenn es früh dunkel wird, abends von ihren Eltern abgeholt werden oder bestimmte Strecken dann nur mit Geschwistern oder Freund:innen zurücklegen sollen. Carla erzählt zum Beispiel in Bezug auf den etwas entfernt liegenden Sportplatz: „[...] meine Eltern wollen es halt nicht so gerne, dass ich da im Dunkeln alleine selbst nach Hause gehe“ (Carla, Pos. 13-20), und Delias Mutter erzählt, dass Delia zwar auch im Dunkeln mit dem Roller zum Karate fahren darf, dann

aber gemeinsam mit Freundinnen unterwegs ist (Delias Mutter, Pos. 195). Im Gegensatz zu Bächen, die die Kinder selbst als positiv und eher harmlos wahrnehmen, scheint sich beim Spielen im Wald oder in der Dunkelheit die Einstellung der Kinder mit den Verboten oder Regeln der Eltern zu decken, sodass die kindliche Aneignung durch diese Regeln und Verbote eher nicht eingeschränkt wird.

Grenzen der Aneignung durch kindliche Wahrnehmung von Personen

Im Folgenden wird die Sichtweise der Kinder genauer betrachtet. Wenn es um Personen geht, die die Aneignung von Räumen verhindern, spielen für die befragten Kinder unterschiedliche Gruppen eine Rolle. Es kann sich hierbei um andere Kinder, Jugendliche, „komische Leute“ oder Nachbar:innen handeln, durch die sich die befragten Kinder im besten Fall nur gestört oder in ihrem Handeln eingeschränkt, im schlimmsten Fall sogar bedroht fühlen. In Bezug auf andere Kinder berichtet etwa Dario, dass er entweder auf dem Weg zum Handballtraining oder auf dem Schulhof der weiterführenden Schule, auf deren Gelände er Training hat, von älteren Schülern „angeschnauzt“ werde (Dario, Pos. 328). Er lässt sich davon jedoch nicht abschrecken und berichtet, sein Freund und er hätten demjenigen „hinterhergeschrien, dass er aufhören soll damit“ (ibid.). Delia erzählt, dass ihre Freundinnen und sie mittlerweile wüssten, an welchen Tagen die „Jungs“, die sie ärgern, vor Ort sind und eine Strategie entwickelt hätten, um ein Zusammentreffen zu vermeiden: „[...] dann nehmen wir immer die Tage, wo die dann halt nicht da sind“ (Delia, Pos. 164). Daniela nennt auf die Frage im Fragebogen, welche Orte sie nicht mag, einen Spielplatz und begründet das wie folgt: „Da sind kleine Kinder, die Spielzeug nach uns werfen, Mutter, Vater greifen nie ein!“ Auch wenn die Datengrundlage eher gering ist, zeigt sich, dass der einzige Junge, der sich überhaupt durch andere Kinder gestört fühlt, sich davon nicht beeindruckt lässt, während die beiden Mädchen, die davon berichten, die Orte zu bestimmten Zeiten meiden oder zumindest als unangenehm bewerten, also eine eher defensive Haltung einnehmen. Dies deutet darauf hin, dass Jungen sich in ihrer Aneignung möglicherweise weniger leicht einschränken lassen als Mädchen und könnte weitergehend untersucht werden.

Größere Schwierigkeiten haben die befragten Kinder mit Jugendlichen, von denen sie sich nicht nur geärgert oder gestört, sondern teilweise sogar bedroht fühlen. So berichtet Delia von einem Ort, den sie tagsüber eigentlich gerne mag: „[...] aber wenn es dann Abend wird, dann sind auch Jugendliche oder so da, die dann uns stören“ (Delia, Pos. 93), und ihre Mutter ergänzt, dass dann „auch schon mal so ein bisschen verbotene Substanzen geraucht“ würden (Delias Mutter, Pos. 96). Über einen anderen Ort berichtet Delia ebenfalls, dass sie sich dort aus dem gleichen Grund nur tagsüber aufhält: „Also da am Wäldchen, da sollte man sich abends auch nicht so aufhalten, weil da treffen sich dann auch immer mal die Jugendlichen“ (Delia, Pos. 146). Carla erzählt, dass sie Orte, an denen Jugendliche zusammenkommen, nicht nur abends, sondern generell lieber meidet: „Und ich bin generell an Orten nicht so gerne, wo halt irgendso Jugendliche sind, die halt die ganze Zeit irgendwie so rauchen oder so trinken“ (Carla, Pos. 12). Auch die Klassenlehrerin aus dem D-Quartier erzählt, dass ihre Schulklasse den Schulhof, der eigentlich frei zugänglich ist, freitagsabends eher meide, weil die zu dieser Zeit dort anzutreffenden Jugendlichen ihnen Angst machten (Lehrerin D-Schule, Pos. 2). Die Anwesenheit von Jugendlichen schränkt demnach Aneignungsprozesse von Kindern deutlicher ein als die Anwesenheit anderer Kinder. Interessant ist dieser Punkt insofern, als etwa im B-Quartier mit seinen oftmals kinderreichen Familien Jugendliche häufig jüngere Geschwister haben, also theoretisch mehr Verständnis von Jugendlichen für Kinder vorausgesetzt werden könnte, was laut der OGS-Betreuerin, die selbst im B-Quartier lebt, aber nicht der Fall ist (OGS-Betreuerin 2 D-Quartier, Pos. 88-90.)

Darüber hinaus werden die befragten Kinder von unterschiedlichen anderen Personen davon abgehalten, bestimmte Orte überhaupt oder alleine zu besuchen. So berichtet Andreas, dass er nicht mehr mit seinen

Freunden in den Wald gehe, um dort Hütten zu bauen, seit er dort Ärger mit nicht näher definierten Leuten hatte, die ihm angedroht hätten, ihn zu schlagen. Seine Mutter ergänzt, dass es den Kindern seitdem auch verboten sei, ohne Erwachsene in den Wald des A-Quartiers zu gehen (Andreas, Pos. 154-159). Carla erzählt von mehreren Begegnungen mit Menschen, die sie „sehr gruselig“ fand (Carla, Pos. 34). Zum einen berichtet sie vom Umfeld ihrer Musikschule, „da sind immer so Leute, die dann da schlafen oder die voll besoffen sind, und da gehe ich nicht so gerne alleine hin“ (Carla, Pos. 26), was ihre Mutter sehr bedauert, weil die Musikschule eigentlich „ein Weg ist, den die Kinder problemlos alleine machen könnten, aber die trauen sich nicht“ (Carlas Mutter, Pos. 27). Stattdessen müsse sie ihre Töchter „immer begleiten als Bodyguard, weil die halt Angst vor den Leuten haben, und das ist schade“ (ibid.). Sie „gönne den Obdachlosen auch natürlich ein Eckchen“ (Carlas Mutter, Pos. 27), aber durch deren Anwesenheit in unmittelbarer Nähe der Musikschule werde der eigenständige Aktionsradius der Kinder eingeschränkt. Carla erzählt:

„Ich bin halt generell nicht so gerne an Orten, wo halt irgendwie so gruselige Menschen sind, und ich bin nicht so gerne – das ist jetzt ganz allgemein – in Unterführungen, weil da hatte ich auch schon mal eine Begegnung mit einer Frau, die ich halt sehr gruselig fand [...], und halt einfach Ecken, wo auch Besoffene sind, die finde ich halt auch gruselig“ (Carla, Pos. 34).

Von den 50 Kindern, die berichten, dass sie bestimmte Orte nicht besuchen dürfen, geben immerhin 17 an, dass dieses Verbot von ihren Eltern unter anderem aufgrund der Anwesenheit „komischer Leute“ ausgesprochen wurde. Auf die Frage, was die Kinder in ihren Quartieren verbessern würden, wenn sie könnten, schreibt zudem Andreas, dass „die Leute nicht Alkohol trinken“ sollten, und Caren schreibt: „Dass keine komischen Leute rumlaufen, dass es keine Entführer gibt“. „Komische Leute“ sind folglich ein relativ großer Hinderungsgrund und aus stadtgeographischer Sicht schwierig zu beeinflussender Faktor, wenn es um kindliche Aneignungsprozesse geht.

Darüber hinaus werden Nachbar:innen bemerkenswert oft als negativ wahrgenommen. Bei ihnen dürfte es sich eigentlich um Personen handeln, die den Kindern relativ vertraut sind; trotzdem scheint es gerade mit dieser Personengruppe häufiger zu Konflikten zu kommen. Mehrere Kinder malen ihre Nachbar:innen auf ihren subjektiven Landkarten und kennzeichnen sie mittels eines roten Punktes als negativ oder geben ihnen ein unfreundliches Aussehen, wie Abbildung 40 exemplarisch zeigt.

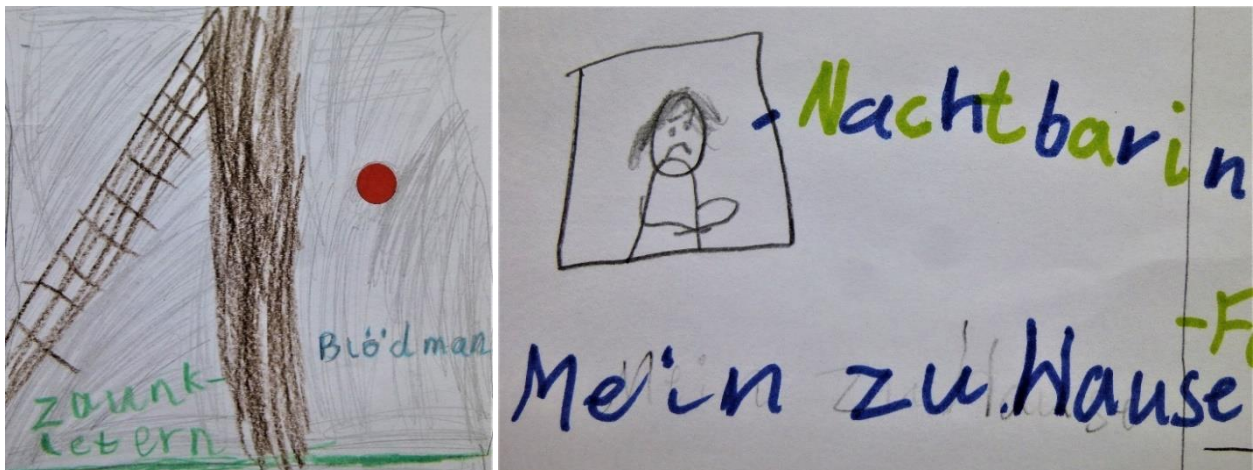


Abbildung 40: Sowohl Adrian (links) als auch Deborah (rechts) kommen mit ihren Nachbar:innen nicht gut aus

Darüber hinaus erzählt beispielsweise Charlotte auf die Frage hin, ob es Dinge gebe, die sie in ihrem Quartier stören, „die, die von uns gegenüber wohnen, die sind blöd. Die schreien uns halt immer an“ (Charlotte, Pos. 219). Sie erzählt, dass sie einmal das Auto angefasst hätten, als sie Inliner gefahren seien, und „da hat der rumgeschrien, dass wir die Hände vom Auto nehmen sollen und so“ (ibid., Pos. 223). Nachbar:innen können außerdem den Grund dafür darstellen, dass Kinder Spielplätze nicht nutzen. So schreibt etwa

Benno im Fragebogen, dass er nicht gerne auf dem zum Haus gehörenden Privatspielplatz spielt, „weil da sind viele alte Leute, und die sagen, wir sollen gehen“. Dass Nachbar:innen eine erhebliche Einschränkung des Aneignungspotenzials darstellen, ist auf der einen Seite nachvollziehbar, da Kinder hier erleben, dass sie sich in ihrem unmittelbaren Nahraum nicht ungestört entfalten können. Auf der anderen Seite könnte sich das Verhältnis zu Nachbar:innen sicherlich einfacher verbessern lassen, als dass eine Veränderung in Bezug auf „komische Leute“ im Allgemeinen herbeigeführt werden kann.

Neben der Anwesenheit von als einschränkend, störend oder bedrohlich wahrgenommenen Personen kann aber auch die Abwesenheit von Personen, insbesondere anderer Kinder, die kindlichen Aneignungsmöglichkeiten einschränken. EGU et al. (2019, S. 426) beschreiben, dass Kinder Orte zu den Zeiten negativ wahrnehmen können, zu denen ihre Spielgefährten nicht dort anzutreffen sind. Analog dazu kann vermutet werden, dass Räume, an denen nie Spielgefährten vorgefunden werden, möglicherweise ebenfalls als negativ wahrgenommen werden. Im Hinblick auf Straßenspiel wurde bereits in Abschnitt 7.2 beschrieben, dass dies von verschiedenen Faktoren abhängt. Damit Straßenspiel stattfindet, sind sowohl ein niedriges Verkehrsaufkommen und eine gute bauliche Beschaffenheit, als auch die Anwesenheit von Kindern in der Nachbarschaft notwendig. Ist eine dieser Bedingungen nicht gegeben, werden Kinder in ihren Aneignungsmöglichkeiten eingeschränkt und müssen sich andere Orte suchen. Bei mehreren Kindern stellt sich während der Stadtteilspaziergänge heraus, dass sie kaum Straßenspiel betreiben. So erzählt die Mutter von Charlotte: „Also in meiner Kindheit war das so, wir sind irgendwie zum Wendekreis gegangen bei uns und [...] andere spielten da, und man schloss sich an. Aber das ist bei denen jetzt nicht so [...]. Dass man einfach rausgeht und losspielt, so“ (Charlottes Mutter, Pos. 24). Auch bei Colin, Aileen und Andreas wohnen keine oder kaum Kinder im gleichen Alter in der Nähe, mit denen sie sich spontan auf der Straße zum Spielen treffen könnten (Colin, Pos. 43-48; Aileen, Pos. 234-239; Andreas, Pos. 63-64). Bei Arthur gäbe es zwar Kinder im ähnlichen Alter auf der Straße, aber dadurch, dass alle inzwischen unterschiedliche Schulen besuchen, kommt es nicht mehr zu spontanen Treffen (Arthur, Pos. 84-87).

Grenzen der Aneignung durch kindliche Wahrnehmung von Strukturen

Über die An- und Abwesenheit bestimmter Personen(gruppen) hinaus können bauliche oder natürliche Gegebenheiten und Strukturen die Aneignung von Räumen hemmen. Dies beginnt mit als „gruselig“ wahrgenommenen Kellerräumen im eigenen Zuhause, wie Abbildung 41 zeigt.

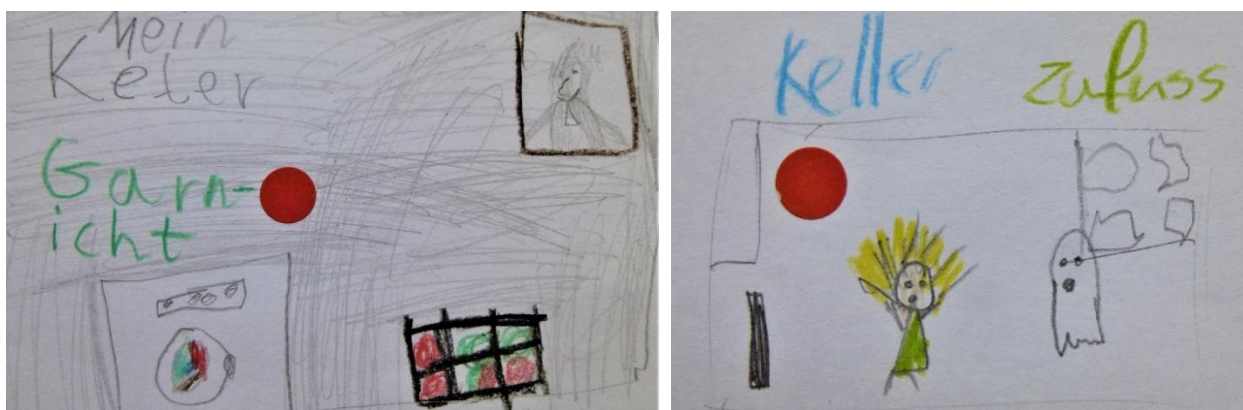


Abbildung 41: Adrian (links) malt zwar seinen Keller, schreibt aber dazu, dass er dort „gar nicht“ hingehet, und bei Delia (rechts) ist ein Gespenst im Keller zu sehen, das sie erschreckt

Häufiger finden sich die Strukturen, die kindliche Aneignung verhindern oder einschränken, jedoch im öffentlichen Raum, wo gleichermaßen Straßenverkehr wie auch unübersichtliche Wegführung als negativ empfunden werden. Straßenverkehr und die davon ausgehenden Gefahren sind für Kinder und Eltern gleichermaßen ein Thema und werden häufig genannt, wenn es darum geht, was im Quartier optimiert

Dimensionen kindlicher Raumaneignung

werden könnte. Auf die Frage, was die Kinder als Bürgermeister:in für andere Kinder in ihrem Quartier verbessern würden, nennen elf Kinder explizit die Verkehrssituation und thematisieren unterschiedliche Schwierigkeiten. Anke wünscht sich unter anderem, dass „weniger Autos und mehr Busse fahren“, Annkathrin findet generell, dass „die Autos langsamer fahren sollen“, und Dilara schreibt: „Dass die Autos (zum Beispiel in einem Neubaugebiet) langsamer fahren“. Christina wünscht sich verkehrsberuhigte Straßen, Caspar hätte gerne insgesamt weniger Straßen, und Cedric möchte „[m]ehr Fahrradwege/ Spielstraßen. Mehr Brücken/ Unterführungen damit es sicherer ist“; die anderen fünf Kinder haben ähnliche Wünsche. Dabei scheint Straßenverkehr alle Lebensbereiche der Kinder einzuschränken, sei es auf dem Schulweg, der nicht alleine zurückgelegt werden kann, beim Spielen in unmittelbarer Umgebung der Wohnung, auf dem Weg zu institutionellen Hobbies oder beim Einkaufen, was teilweise nur in Begleitung der Eltern möglich ist. Da eigenständige Mobilität für unterschiedliche Dimensionen der Aneignung ausschlaggebend ist, wäre die Verbesserung der Verkehrssicherheit ein relevantes Handlungsfeld für Kommunen.

Obwohl der Schulweg als besonders wichtig gilt und Schulen und Kommunen gleichermaßen das eigenständige Zurücklegen des Schulwegs fördern, ist der Weg je nach Verkehrssituation zu gefährlich für die Kinder. Avas Mutter berichtet, dass sich die Situation durch das Eingreifen der Stadt Bonn ein bisschen verbessert habe, aber immer noch nicht ideal sei: „Es ist jetzt ein bisschen weniger frequentiert, aber die Kinder sind tatsächlich bis vor vier oder sechs Wochen nie alleine zur Schule gegangen oder gefahren, weil das hier morgens eine einzige Blechkarosse ist“ (Avas Mutter, Pos. 153). Sie hätten sich als Eltern schwergetan, ihre Töchter überhaupt alleine mit dem Roller zur Schule fahren zu lassen, wollten aber „natürlich auch ein bisschen die Selbstständigkeit fördern, und die beiden wollten das auch gerne“ (ibid.). Jetzt fahren die beiden Mädchen gemeinsam mit zwei Freundinnen auf Rollern zur Schule und tragen zur Sicherheit immer auffällige Kleidung und Reflektoren. Obwohl das bislang gut funktioniert habe, sei „immer ein komisches Gefühl mit dabei, weil es eben auch schon viele Zwischenfälle mit Schulkindern [...] gab“ (Avas Mutter, Pos. 153-155). Dass auch die Kinder selbst den Verkehr als gefährlich und Autos bzw. den von ihnen verursachten Lärm als unangenehm empfinden, geht aus den subjektiven Landkarten hervor. Abbildung 42 zeigt beispielhaft Kartenausschnitte von Daniela, die einen Parkplatz als gefährlich beschrieben hat, Damian, der mutmaßlich das Auto seiner Familie als negativ gekennzeichnet hat und Caspar, der Autolärm unangenehm findet.

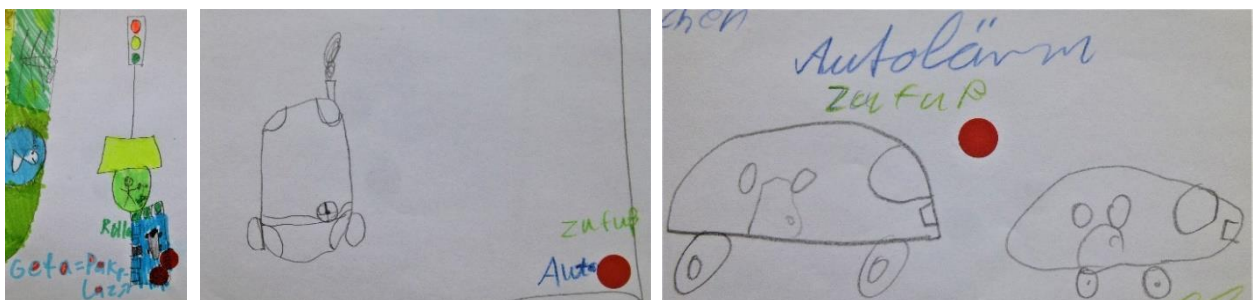


Abbildung 42: Während Daniela (links) den Parkplatz gefährlich findet, kennzeichnet Damian (Mitte) ein Auto als negativ, und Caspar (rechts) findet den Autolärm unangenehm

Nicht nur für den Schulweg, sondern auch für die unmittelbare Wohnumgebung würden sich viele Kinder eine andere Verkehrssituation wünschen. So berichtet etwa Carola: „[...] wir wohnen ja an so einer Kurve, da fahren immer die Autos total schnell und so, da müssen wir immer ein bisschen aufpassen und so, ich find' das nicht so toll“ (Carola, Pos. 123). Auch Ava träumt von einer Spielstraße, auf der sie sich gefahrlos bewegen könnte. An einer Stelle im C-Quartier kritisiert eine Mutter: „Hier sind halt auch kaum Bürgersteige. Früher wurde halt oft auch anders geplant. Also wenn wir mit den Kindern mit dem Fahrrad fahren, ist es schon so ein bisschen blöd“ (Carolas Mutter, Pos. 127-130). Eine andere Mutter beschreibt, dass sie

aufgrund der Verkehrssituation in der Wohnstraße schon versucht habe, Verbesserungen durch die Stadtverwaltung zu bewirken: „[...] wir haben einen Antrag bei der Stadt gestellt, weil die Postautos immer so schnell hier durch donnern und die Kinder ja auf den Straßen spielen und ja, hat aber bisher nicht genutzt“ (Darios Mutter, Pos. 161). Colins Mutter berichtet:

„[...] die [Kinder] bewegen sich ja dann schon mit Roller, Fahrrad, dann geht's mir auch so ein bisschen um den Sicherheitsaspekt so. Und die Fahrradwege finde ich halt echt nicht so gut hier, muss ich sagen. Auch wenn [Colin] hier ein geschütztes Gebiet hat, in dem er sich bewegt. Aber auch diese Straße finde ich unglaublich schmal gebaut hier, die [Name der Straße], hier parallel, da fahren die Autos teilweise auf den Bürgersteigen [...] – manchmal denke ich so [...], das ist auch nicht so ganz sicher“ (Colins Mutter, Pos. 324).

Noch schwieriger wird es, wenn Kinder zu ihren Freizeitbeschäftigungen oder Freund:innen gelangen möchten, die sich nicht in der unmittelbaren Umgebung befinden. Caspar mag es beispielsweise „nicht, über Kreuzungen zu fahren“, wenn er zu Freunden oder zum Sport möchte (Caspar, Pos. 37). Eine Mutter im D-Quartier beschreibt, dass sie sich überwinden musste, ihren Sohn gemeinsam mit seinem Freund zum Handballtraining fahren zu lassen, was die beiden auch erst seit kürzerer Zeit dürfen. Die mehrspurige Kreuzung, die sie auf dem Weg passieren müssen, sei „jetzt nicht so ohne für jüngere Kinder“ (Darios Mutter, Pos. 256-261, 368). Ähnlich geht es Charlottes Mutter im C-Quartier, wenn ihre Tochter zu einer Freundin gehen möchte:

„Also eigentlich gucken wir immer, dass wir noch dabei sind, wenn sie bei uns über die Straße da geht [...], da ist ja kein Überweg oder so, und da fahren die Autos sehr schnell, und das ist sehr unübersichtlich, weil die da alle so parken. Und man sieht immer ganz spät erst, wie die Autos kommen. Also wir haben da ein bisschen Angst, wenn sie da alleine geht“ (Charlottes Mutter, Pos. 68-69).

Amelie könnte eigentlich alleine zu der Kirche gelangen, an der ihre Messdiener-Ausbildung stattfindet, aber da die Strecke dorthin an einer Stelle überhaupt keinen Bürgersteig hat, sind ihre Eltern eher zurückhaltend, sie diesen Weg alleine mit dem Roller fahren zu lassen (Amelie, Pos. 177-182).

Auch einkaufen gehen können oder dürfen mehrere Kinder nicht alleine. Delias Mutter erzählt zum Beispiel: „Die nächste Einkaufsmöglichkeit, [...] [da] würde ich Delia jetzt nicht mit dem Fahrrad alleine hinfahren lassen. Da kommt noch die große Kreuzung und so, also das ist jetzt nicht mal eben so erreichbar“ (Delias Mutter, Pos. 300). Auch Ava geht nicht alleine zum eigentlich recht nah gelegenen Supermarkt, weil dieser durch eine stark befahrene Straße von ihrem Zuhause getrennt ist. Der Weg ist zum einen ihren Eltern noch zu gefährlich, zum anderen hätten die Töchter „kein Bedürfnis, das allein zu tun“ (Avas Mutter, Pos. 126-132). Aileens Mutter bedauert darüber hinaus, dass von ihrem Quartier aus der Weg in die Innenstadt sehr unsicher sei, weil eine richtige Fahrradstrecke fehle und die Kinder auf der Straße fahren müssten (Aileens Mutter, Pos. 349), was ebenfalls den Aktionsradius einschränke.

Neben vielbefahrenen und daher meist auch von Erwachsenen als gefährlich wahrgenommenen Straßen zählen für Kinder aber auch unübersichtliche, verwinkelte oder schlecht beleuchtete Wege zu den unangenehmen und tendenziell gemiedenen Orten. So beschreibt etwa Carla, dass sie den schmalen Weg hinter ihrem Elternhaus tagsüber sehr gerne mag, „aber wenn es da dunkel ist, bin ich da nicht so gerne, da hab' ich immer Angst“ (Carla, Pos. 9). Amelie geht es ähnlich, sie hat eine Straße in der Nähe, auf der sie tagsüber gerne Inliner fährt, die sie aber im Dunkeln nicht mag, weil es an einem Stichweg keine Hauseingänge gibt und alles etwas düster wirkt. Hier zeigt sich, dass manchen Kindern eine gewisse soziale Kontrolle wichtig ist, also beispielsweise Anwohner:innen, die die Wege einsehen können. Es gibt noch einen weiteren Weg in ihrem Quartier, den Amelie ebenfalls nicht mag, weil er durch den Wald führt und dadurch relativ dunkel ist und überdies an einem Abhang liegt. Amelie beschreibt darüber hinaus, dass

sie nicht gerne in Straßen sei, in denen sie sich nicht gut orientieren kann: „Das ist so ein bisschen vergabelt, und hier bin ich auch nicht so gerne, das ist so leicht wie ein Labyrinth“ (Amelie, Pos. 129). Bemerkenswert ist, dass diese Wege von den Kindern teilweise als bedrohlicher wahrgenommen werden als die stark befahrenen Straßen, bei denen wiederum die Eltern größere Sorge haben. Hieran zeigt sich, wie wichtig es ist, die Perspektive von Kindern stärker in stadtplanerische Prozesse einzubeziehen, um kindgerechte und aneignungsfähige Quartiere zu gestalten.

Darüber hinaus stören sich Kinder stärker als Erwachsene an verwahten Stellen im öffentlichen Raum, wie beispielweise Caspar, der in seiner subjektiven Landkarte Müll eingezeichnet hat, der nicht ordnungsgemäß entsorgt wurde (siehe Abbildung 43). Die Sauberkeit wie auch das Thema Umweltschutz werden auch bei der Frage, was die Kinder als Bürgermeister:in verbessern würden, von acht Kindern thematisiert. Cai schreibt beispielsweise: „Ich würde was für saubere Spielplätze sorgen“, und Carlina und Cornelio würden ebenfalls Spielplätze sauberer halten. Charlie wäre wichtig, „[d]ie Umwelt sauberer zu machen“, Chiara wünscht sich eine „Müllorganisation“, und auch Claudia hätte gerne weniger Müll in ihrem Quartier. Daniela schreibt: „Keine Autos mehr! So verpesten wir die Luft nicht“, und Carolin findet: „Ich würde mich für bessere Luft einsetzen, weil die ist auch sehr wichtig für Kinder“. Adam ist schließlich dafür, dass kein Plastik mehr verkauft wird. Vermuten lässt sich, dass Kinder heutzutage bereits im Grundschulalter für Belange des Umweltschutzes sensibilisiert werden und sich verunsichert fühlen, wenn dieser in ihrem Umfeld nicht praktiziert wird.

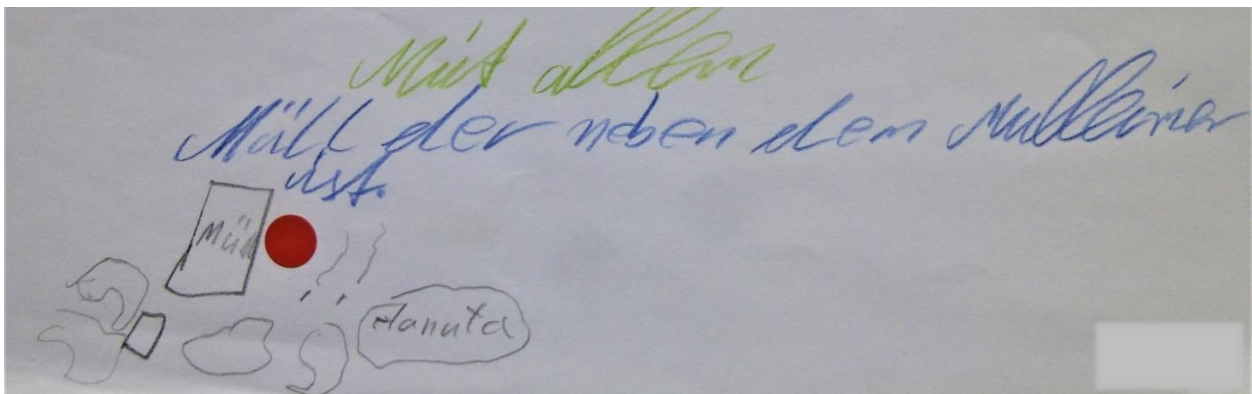


Abbildung 43: Caspar empfindet Müll neben dem Mülleimer als unangenehm

Insgesamt zeigt sich, dass Kinder sehr sensibel auf Strukturen reagieren, sei es, dass die Verkehrsinfrastruktur als unsicher wahrgenommen wird, Gebiete schlecht einsehbar sind oder der öffentliche Raum verwaht aussieht. Dadurch meiden sie bestimmte Räume oder legen bestimmte Strecken nicht allein zurück, was ihre eigenständige Mobilität, ihren Handlungsraum und damit auch ihre potenzielle Aneignung der Quartiere und Bindung an ihre Quartiere einschränkt.

Grenzen der Aneignung durch mangelnde kindliche Einflussnahme

Darüber hinaus finden sich im empirischen Material Hinweise darauf, dass mangelndes Anregungspotenzial von Orten wie beispielsweise als langweilig empfundene Spielplätze und fehlende Einflussnahmemöglichkeiten auf Situationen wie etwa in der Schule, in der Kirche oder beim Arzt, die Aneignung von Kindern hemmen können. Nur 15 Kinder zeichnen in ihren subjektiven Landkarten Spielplätze, davon finden sieben Kinder diese Spielplätze positiv und vier negativ. Beispielhaft zeigt Abbildung 44 Kartenausschnitte von Caissy und Barbara, die zwar Spielplätze gemalt, diese aber mit ein bis zwei roten Punkten versehen haben. Angesichts der Tatsache, dass Spielplätze zu den wenigen Orten gehören, die Erwachsene in den heute so von Autos dominierten Städten bewusst und ausschließlich Kindern widmen, wäre anzunehmen, dass diese Orte durch Kinder angenommen und von ihnen angeeignet werden. Allerdings scheint eine

Dimensionen kindlicher Raumaneignung

Diskrepanz zwischen dem zu bestehen, was Erwachsene für Kinder planen und dem, was zumindest Teile der befragten Kinder sich von Erwachsenen wünschen würden. Insgesamt geben im Fragebogen nur 15 Kinder überhaupt Orte an, die sie nicht mögen. Von diesen 15 Orten sind allerdings sechs Orte entweder konkrete Spielplätze oder allgemein Spielplätze. Die Begründung dafür ist in vier Fällen, dass der Spielplatz als langweilig empfunden wird und in den anderen beiden Fällen, dass sich die Kinder dort von anderen Personen gestört fühlen.

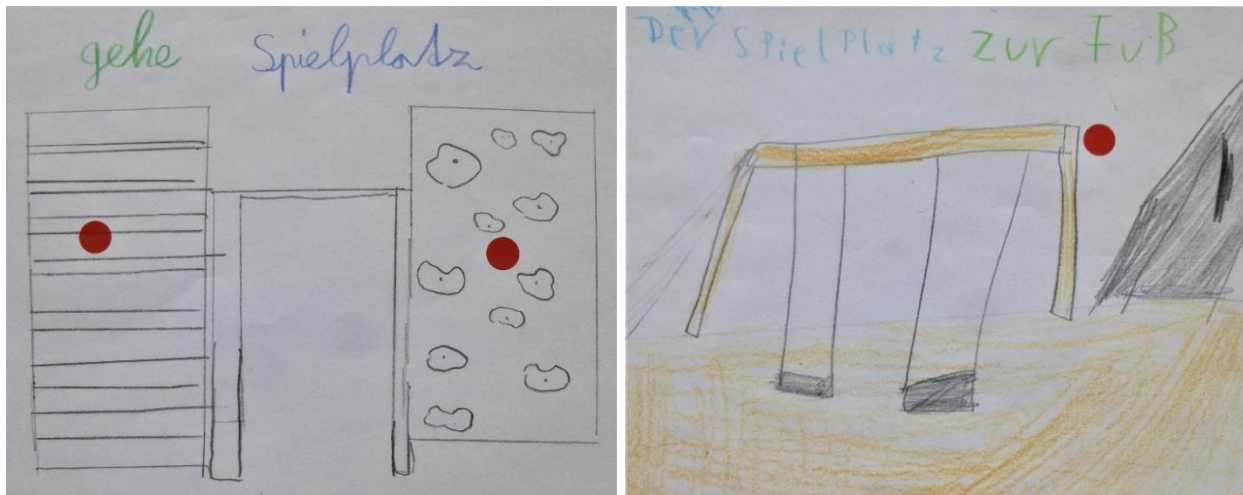


Abbildung 44: Sowohl Caissy (links) als auch Barbara (rechts) können den Spielplätzen in ihrer Nähe nicht viel abgewinnen

Auf manchen Stadtteilspaziergängen werden Spielplätze ebenfalls entweder ausgeklammert oder als uninteressant bezeichnet. Dario war früher häufiger auf einem der Spielplätze in seiner Nähe, fühlt sich aber inzwischen zu alt dafür: „[...] viele Geräte sind jetzt nicht so für mein Alter, also [...] Schaukeln und sowas, das benutze ich jetzt nicht mehr so oft, und deshalb spiele ich da halt nicht mehr so oft“ (Dario, Pos. 385). Arthur ist inzwischen lieber im Wald als auf dem Spielplatz, erinnert sich aber, dass der Spielplatz früher „[s]ehr, sehr wichtig“ gewesen sei (Arthur, Pos. 369-370). Die Mutter von Carla sieht das ähnlich: „[...] also früher waren wir dauernd mit den Kindern hier, aber der hat halt nicht so viele Turngeräte für ältere Kinder, das ist so Kindergartenalter“ (Carla, Pos. 125). Amelie zeigt beim Spaziergang ebenfalls einen Spielplatz, auf dem sie früher häufig gespielt hat, jetzt aber nur noch ab und zu spielt, wenn die kleine Schwester einer Freundin dabei ist (Amelie, Pos. 8-18). Calvin vergleicht die Spielplätze in seinem Quartier mit denen bei seinem getrenntlebenden Vater und findet, dass die Spielplätze im C-Quartier nicht mithalten könnten: „[...] mit meinen Freunden gehe ich manchmal auf einen Spielplatz in unserem Wohngebiet, der aber auch nicht so riesig ist. Bei Papa, die sind riesig“ und zudem „gibt es halt auch coolere Sachen“ (Calvin, Pos. 243, 251). Auch Charlottes Mutter kritisiert, dass es in Bonn einfach keine schönen Spielplätze gebe: „Liegt aber an Bonn, glaube ich, generell. Also das fällt mir immer auf, wenn ich in anderen Gemeinden bin, auch in anderen Bundesländern“ (Charlottes Mutter, Pos. 9-10).

Spielplätze sind überdies der Hauptgegenstand der Verbesserungswünsche, um deren Formulierung die Kinder im Rahmen der Fragebogenerhebung gebeten wurden. 22 der 85 Kinder nennen explizit Spielplätze, sei es, dass sie sich mehr, spannendere oder sauberere Spielplätze wünschen würden. Colins Mutter würde sich ebenfalls mehr Spielmöglichkeiten für ältere Kinder und Jugendliche wünschen, „eher in Richtung Abenteuer, was für Größere zum Klettern oder so in der Nähe, das wäre vielleicht noch schön, wo die sich so körperlich ein bisschen auspowern können“ (Colins Mutter, Pos. 324). Hier kann wiederum Handlungsbedarf für Kommunen identifiziert werden. Die Wünsche der Kinder, dass es mehr, bessere und saubere Spielplätze geben sollte, zeigen, dass sich die Ansprüche von Kindern an ihre Umgebung auf einem relativ niedrigen Niveau bewegen. Da Kindern ohnehin, wie in Abschnitt 3.3.2 unter dem Stichwort

Dimensionen kindlicher Raumeignung

der Verinselung diskutiert, zunehmend nicht mehr der gesamte öffentliche Raum zur Verfügung steht, sondern ihnen nur noch eigens für sie konzipierte Räume zugestanden werden, sollten wenigstens diese gewissen Mindestansprüchen gerecht werden. Dass 8- bis 10-Jährige Kinder zum einen das Gefühl haben, gar nicht unbedingt Spielplätze in ihrer Nähe zu haben bzw. die vorhandenen entweder langweilig finden oder als zu schmutzig einschätzen, sollte für Kommunen ein Anstoß sein, im Rahmen ihrer Möglichkeiten für Verbesserungen zu sorgen. Diese würden wiederum insbesondere Kindern aus sozial schwächeren Familien zugutekommen, die eben nicht im elterlichen Garten ein Trampolin vorfinden oder diverse institutionelle Hobbies finanziert bekommen und dorthin gebracht werden.

Auf ihren subjektiven Landkarten kennzeichnet zudem eine ganze Reihe von Kindern die Schule als negativ. Die Ursachen dafür lassen sich besser im Gespräch verstehen. Calvin beschreibt anschaulich, was ihn an der Schule stört: „Ich möchte halt was machen und nicht immer nur dasitzen und auf die Tafel glotzen“ (Calvin, Pos. 380). Obwohl er einen Teil der Unterrichtsfächer und einen Teil der Lehrer:innen durchaus gerne mag und auch ein Großteil seiner Freunde bei ihm in der Klasse ist (ibid., Pos. 384-388, 98), überwiegen für ihn die negativen Seiten der Schule, insbesondere die erzwungene Passivität während des Unterrichts. Auch Aileen erklärt, Schule grundsätzlich nicht zu mögen und das *Home-Schooling* während Corona dem normalen Unterricht vorzuziehen (Aileen, Pos. 139, 145). Es lässt sich schlussfolgern, dass auch ihr die Fremdbestimmtheit des Schulalltags, mit wem sie spielen muss, was sie essen soll und sogar womit sie sich nach der offiziellen Schulzeit beschäftigen soll, widerstrebt.

Kirchen bzw. Moscheen tauchen in den subjektiven Landkarten insgesamt nur sieben Mal auf, werden allerdings in vier Fällen mit einem roten Punkt als negativ gekennzeichnet. Abbildung 45 zeigt Kartenausschnitte von Anton und Dominik, die jeweils Kirchen gemalt und als negative Orte gekennzeichnet haben sowie von Benno, der nicht gerne in der Moschee ist. Auf den Spaziergängen werden Kirchen eher als Landmarken und weniger als Aufenthaltsorte der Kinder thematisiert. Nur Christian erklärt auf Nachfrage seiner Mutter, die Kirche, die er beim Schulgottesdienst besuchen muss, nicht zu mögen (Christian, Pos. 115-123). Beim Stadtteilspaziergang mit Charlotte ist ihre Mutter zwar erstaunt, dass die Kirche für ihre Tochter weniger wichtig ist, als sie vermutet hätte, aber Charlotte scheint die Kirche nur als nebensächlich zu empfinden und nicht als unangenehmen Ort (Charlotte, Pos. 306-307).

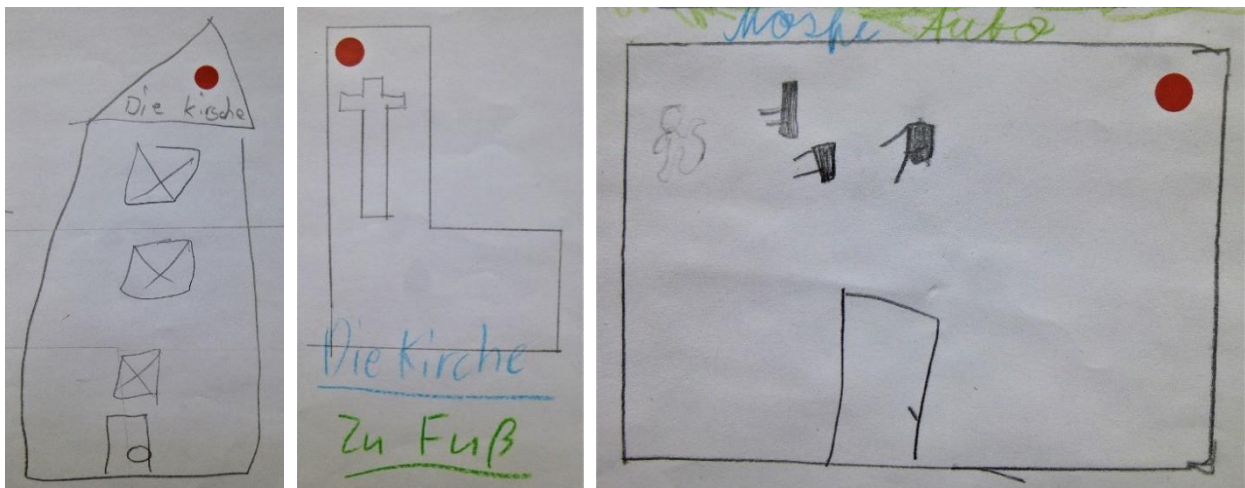


Abbildung 45: Sowohl Anton (links) als auch Dominik (Mitte) kennzeichnen Kirchen als negativ, und Benno (rechts) versieht die Moschee mit einem roten Punkt

Zudem zeichnen fünf Kinder medizinische Einrichtungen in ihren subjektiven Landkarten ein, die in keinem einzigen Fall positiv empfunden, sondern vier Mal als negativ gekennzeichnet werden. Abbildung 46 zeigt beispielhaft Kartenausschnitte von Amelie, die nicht gerne beim Arzt ist, Claudia, die nicht gerne zum

Zahnarzt geht, und Desiree, die den Kieferorthopäden nicht mag. Charlotte, Caspar und Amelie nennen während der Spaziergänge Zahnarzt, Kieferorthopäde und Kinderarzt als Orte, an denen sie nur ungern sind (Charlotte, Pos. 219; Caspar, Pos. 34-35; Amelie, Pos. 345-346). Hierbei lässt sich allerdings nicht genau sagen, ob die Orte, die damit verbundenen Personen, die konkreten Situationen oder vielleicht auch die Begleitumstände wie Krankheit dazu führen, dass die medizinischen Einrichtungen als besonders negativ eingestuft werden. In jedem Fall handelt es sich bei Arztbesuchen wie auch beim Schulbesuch oder Kirchgang um Situationen, die die Kinder nicht oder nur kaum beeinflussen können, sondern einfach ertragen müssen, was Aneignungsprozesse hemmt.

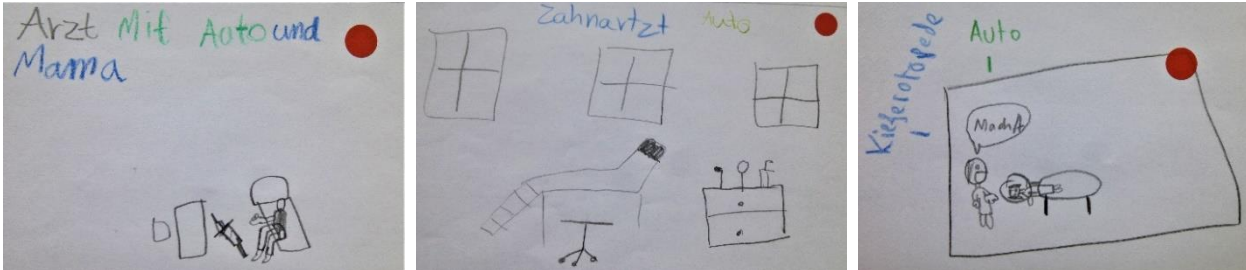


Abbildung 46: Amelie (links) kennzeichnet den Arzt als negativ, bei Claudia (Mitte) hat der Zahnarzt einen roten Punkt bekommen, und Desiree (rechts) hat den Kieferorthopäden als negativ gekennzeichnet

7.8 Einfluss der Corona-Pandemie

Die Corona-Pandemie ist kein eigentliches Thema dieser Untersuchung und sollte ursprünglich gar nicht erforscht werden. Da sie aber den Großteil der Forschung überlagert hat, ist sie unweigerlich Teil der Untersuchung geworden und beeinflusst sämtliche Ergebnisse. Der Pretest musste während einem der Lockdowns und zur Zeit des *Home-Schoolings* stattfinden, und auch die Hauptuntersuchung war noch von der Pandemie geprägt. Im März 2020 wurden angesichts des sich ausbreitenden Virus sowohl institutionelle Räume wie Schulen für Kinder geschlossen als auch öffentliche Orte wie Spielplätze oder Parks gesperrt. Dadurch wurde, wie BERTRAM et al. (2021, S. 34) schreiben, die Wohnung „für längere Zeit zum Zentrum des Alltags und diente zugleich als Schule, Arbeitsplatz und Freizeitort“. Dies spiegelt sich eindrücklich in den Ergebnissen des Pretests wider, in dem die Kinder gebeten wurden, anzugeben, wo sie momentan den größten Teil ihrer Freizeit verbringen. 18 der 23 Kinder nannten im Freitextfeld wahlweise ihr Zimmer, ihr Zuhause oder ihren Garten oder gaben Orte wie den Schreibtisch oder Tätigkeiten wie Hausaufgaben an, die mit großer Wahrscheinlichkeit ebenfalls zuhause zu verorten sind.

Anzunehmen ist, dass neben den Veränderungen während der Pandemie selbst die Zeitspanne der Corona-Pandemie für die befragten Kinder noch deutlich länger wirkt als für Erwachsene und dadurch auch die Erinnerungen an die Zeit vor der Pandemie beeinflusst wurden. Augenscheinlich wird das beispielsweise bei Calvin, der erstaunt nachfragt, als seine Mutter während des Stadtteilsparziergangs erzählt, dass sie früher gelegentlich mit den Kindern in der Innenstadt bummeln gewesen sei, da er sich scheinbar in dem Moment gar nicht mehr daran erinnert (Calvin, Pos. 356-358). Vor diesem Hintergrund werden hier die gravierendsten Folgen der Corona-Pandemie für die Aneignungsprozesse der befragten Grundschüler:innen betrachtet. Als dominierende Themen wurden die drei Komplexe Schule und OGS, Freizeitaktivitäten sowie soziale Kontakte identifiziert. Diese werden im Folgenden dargestellt, wobei Ergebnisse aus dem Pretest einfließen. Neben den negativen Wirkungen wurden aber auch Kompensationsstrategien der Familien festgestellt, in deren Rahmen doch Aneignungsprozesse der Kinder stattfinden konnten. BERTRAM et al. (2021, S. 50) betonen, dass Kompensationsstrategien höchst abhängig von der individuellen familiären Situation seien und sowohl aufwändigere als auch kostspieligere Strategien „insbesondere von ressourcenstarken Familien gewählt wurden, in denen die Eltern ihre Arbeitszeit flexibel gestalten konnten und keine finanziellen Probleme bestanden“. Für ressourcenschwächere Familien mit einer weniger

flexiblen Zeiteinteilung seien die Möglichkeiten stark vom „öffentliche[n] wohnungsnahe[n] Freiraum und dessen Ausstattung“ bestimmt gewesen (ibid.).

Einschränkungen der Aneignung in Schule und OGS

Die Corona-bedingten Einschränkungen für Schule und OGS waren ganz erheblich und haben den Alltag der Kinder und ihrer Eltern stark verändert. Zunächst hat das *Home-Schooling* von Schule zu Schule und Lockdown zu Lockdown sehr unterschiedlich funktioniert. So berichtet Avas Mutter über die A-Schule, die Kinder hätten über den gesamten Zeitraum „so gut wie nichts“ online gelernt: „Es gab eigentlich immer nur Arbeitsblätter, für über ein Jahr. Es gab nur die letzten vier Wochen bevor die Schulen öffneten [...] 45 Minuten Videounterricht an drei Tagen, und ansonsten waren das anderthalb Jahre sozusagen nur 100 Blätter die Woche“ (Avas Mutter, Pos. 339). Carlas Mutter unterscheidet in Bezug auf die C-Schule zwischen den verschiedenen Lockdowns: Im ersten sei von der Schule nichts gekommen, im zweiten Lockdown habe Carla „dann auch schon ein bisschen mehr“ zu tun gehabt, verglichen mit der Schwester auf der weiterführenden Schule aber immer noch recht wenig (Carla, Pos. 164-166). Daraus ergeben sich weitere Schwierigkeiten für die Familien: Die Mutter von Andreas berichtet zum Beispiel, dass sich die Schulleistungen ihres Sohnes durch das *Home-Schooling* verschlechtert haben, zumal ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichten, um ihn besser unterstützen zu können (Andreas' Mutter, Pos. 322-324, 371). Für die Kinder im B-Quartier spielt die Schule über den Unterricht hinaus eine noch viel existenziellere Rolle. Klassenlehrerin und Schulleiterin berichten, dass viele Kinder normalerweise bereits morgens zum Frühstück in die Schule kommen und dort im Rahmen der OGS auch ein warmes Mittagessen bekommen (Stellv. Schulleiterin u. Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 218-224). Mit dem Wegfallen dieser Mahlzeiten für ihre Kinder seien viele Familien überfordert gewesen, und es habe Wochen gedauert, bis Lunchpakete für die Kinder organisiert worden seien, die zunächst auch nur für fünf Kinder pro Klasse geplant gewesen seien (ibid.). Die Klassenlehrerin erzählt:

„Und da hab' ich gedacht, wen soll ich denn da aussuchen, das brauchen eigentlich alle bis auf zwei [...]. Das hat mich wirklich erschreckt. Also da ist mir auch nochmal so richtig klargeworden, was das wirklich bedeutet. Also wenn man halt nicht diese OGS hat, diese Unterstützung mit dem Essen, dass man wirklich dann nichts hat“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 226).

Während die meisten Eltern das *Home-Schooling* recht kritisch sehen, finden einige Kinder durchaus auch Vorteile daran: Andreas erklärt „[i]ch mag online“, denn es habe ihm gefallen, dass er zuhause bleiben konnte und nicht gemaßregelt wurde, wenn er „ein bisschen Quatsch“ gemacht habe (Andreas, Pos. 321-323). Aileen, die die Schule ohnehin nicht mag, lernt ebenfalls lieber zuhause mit Eltern oder Freund:innen. Carla unterscheidet die verschiedenen Fächer, die im *Home-Schooling* sehr unterschiedlich anstrengend gewesen seien. Sie erzählt vom zweiten Lockdown: „[...] da hatte ich halt dienstags immer Sport und eigentlich ist der Sport immer 90 Minuten, und im Lockdown hat es eigentlich immer 10 Minuten gedauert, also da waren wir oft schnell fertig“ (Carla, Pos. 166). Wesentlich zeitaufwändiger war für sie der Kunstunterricht, zumal es keine zeitliche Begrenzung gab und sie bestimmte Projekte gerne fertigbekommen wollte: „[...] gerade bei Kunst hat das dann auch immer sehr lang gedauert. Das heißt, also Kunst war im *Home-Schooling* nicht so gut“ (ibid.). Insgesamt scheinen die Kinder wesentlich weniger Zeit mit Schulaufgaben verbracht zu haben als während der üblichen Schulzeit, was theoretisch Zeit für individuelle Aneignungsprozesse im Quartier freigesetzt hätte, hätten dem nicht Beschränkungen und die Gefahr des Virus entgegengestanden. Carla erzählt: „Es hatte auch manchmal Vorteile im *Home-Schooling* zu sein, weil man halt manchmal, wenn man halt schnell fertig war, weil man halt ganz viel spielen konnte“ (Carla, Pos. 166). Christian war ebenfalls immer schnell mit seinen Arbeitsblättern fertig und hat die gewonnene

Zeit genossen: „[...] keine Ahnung, meine Rekordzeit war fünf Minuten oder 15 Minuten, und das war viel schneller als wenn man bis Schulschluss warten muss“ (Christian, Pos. 460).

Das Betreuungsproblem haben viele Eltern dadurch gelöst, dass die Familien reihum mehrere Kinder beaufsichtigt haben, damit die Eltern einigermaßen ihrer Arbeit nachkommen konnten. So erzählt Avas Mutter: „[...] in der Coronazeit haben wir uns viel abgewechselt, dass auch Kinder zu uns kamen zum Lernen, wenn beide Eltern jetzt jobmäßig total eingebunden waren“ (Avas Mutter, Pos. 328). Auch Carla hat zumindest zeitweise mit einer Freundin zusammen gelernt: „[...] im zweiten [Lockdown] hab' ich dann halt mit meiner Freundin zusammen gemacht, außer mittwochs, da hat sie halt mit einer anderen Freundin gemacht“ (Carla, Pos. 166). Aber auch nachdem die Schulen wieder öffnen durften, gab es noch eine Reihe unterschiedlicher Einschränkungen für die Kinder. Ava darf seit dem Beginn der Pandemie in den Pausen und während der OGS-Zeit nur noch den geteerten Teil des Schulhofs und nicht mehr den Schulgarten nutzen, weil den unterschiedlichen Klassen feste Pausen- und OGS-Orte zugeteilt sind (Avas Mutter, Pos. 264). Auch das OGS-Programm war zeitweise stark durch die Pandemie geprägt. Arthurs Mutter betont, dass zwar gemacht worden sei, was möglich war, aber das Programm doch sehr gelitten habe (Arthurs Mutter, Pos. 81). Um die Gruppen getrennt zu halten, wurden keine klassenübergreifenden Angebote mehr unterbreitet, was etwa bei Arthur und Christian eine Reduktion des Freizeitangebots bzw. der AGs zur Folge hatte (Arthur, Pos. 295; Christian, Pos. 385-396).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass durch die Einschränkungen in Schule und OGS zunächst die Erweiterung motorischer Fähigkeiten bei Kindern gelitten haben dürfte, wobei dies sehr davon abhängt, wie gut die Familien den Unterrichtsausfall kompensieren konnten. Darüber hinaus dürfte die Erweiterung des Handlungs- und Sozialraums durch den Wegfall von Schule und OGS beeinträchtigt gewesen sein. Im Hinblick auf Aneignungsprozesse sind die coronabedingten Einschränkungen von Schule und OGS also als eher nachteilig zu bewerten, wenngleich bei einigen Kindern große zeitliche Ressourcen freigesetzt wurden.

Einschränkungen der Aneignung in der Freizeit

Auch außerhalb von Schule und OGS waren die Freizeitaktivitäten der befragten Kinder sehr eingeschränkt. Viele institutionelle Hobbies fanden gar nicht oder in digitaler Form statt, und auch die individuell verbrachte Freizeit dürfte sich verändert haben. Die im Pretest verwendeten Kategorien sind nicht unmittelbar mit den Ergebnissen der Hauptuntersuchung vergleichbar, vermitteln aber einen Eindruck über die Lieblingsbeschäftigungen der 23 befragten Kinder während einer der Hochphasen der Coronapandemie. Die Rangfolge wird angeführt mit Roller-, Inliner- oder Fahrradfahren, was 14 Kinder angekreuzt haben, gefolgt von Computerspielen mit 12 Nennungen und Sport treiben mit neun Nennungen auf Rang drei. Bemerkenswert ist, dass Einkaufen mit sieben Nennungen auf dem vierten Rang liegt, noch vor Fernsehen und Basteln mit jeweils fünf Nennungen auf Rang fünf. Ebenfalls beachtenswert ist, dass vier Kinder im Freitextfeld eingetragen haben, dass sie gerne spazieren gehen, was vermutlich vor der Corona-Pandemie nicht unbedingt zu den Lieblingsbeschäftigungen acht- bis zehnjähriger Kinder gezählt haben dürfte. In der Hauptuntersuchung, die zu einem Zeitpunkt stattfand, zu dem die Schulen wieder geöffnet waren und das öffentliche Leben wieder in Gang gekommen war, geben 54 der 85 Kinder Freund:innen treffen als Lieblingsbeschäftigung an, gefolgt von Sport machen mit 44 Nennungen und Musik hören mit 35 Nennungen auf Rang drei. Rang vier teilen sich bei der Hauptuntersuchung Fernsehen/Videos schauen, am Computer/ Handy spielen und etwas mit der Familie machen. Auf Rang fünf mit 25 Nennungen kommt Bücher oder Zeitschriften lesen. Einkaufen gehen belegt gemeinsam mit Fangen und/oder Verstecken spielen den letzten Rang mit nur sechs Nennungen.

Dimensionen kindlicher Raumeignung

Darüber hinaus sollten die befragten Kinder im Pretest notieren, was sie am liebsten tun würden und wo sie am liebsten wären, wenn nicht gerade Pandemie wäre. Einen besonderen Stellenwert nehmen die sozialen Kontakte ein, die an späterer Stelle noch diskutiert werden, aber neun der 23 Kinder geben auch eine Fülle institutioneller Hobbies, Ausflüge und Aktivitäten an, die sie gerne wieder erleben würden. So würde Emily gerne wieder Essen gehen, ins Kino und in den Zoo, Fabienne würde gerne schwimmen und ins Kino gehen, und Giulia wünscht sich, wieder schwimmen, Hip-Hop tanzen und Shoppen gehen zu können. Darüber hinaus würden fünf Kinder gerne wieder verreisen. Es finden sich aber auch einige recht bescheidene Wünsche, die zeigen, wie sehr ein Teil der Kinder während der Lockdowns eingeschränkt war. Fabian, Gisela und Gülcin würden beispielsweise gerne wieder in die Schule gehen, und Gülcin wünscht sich außerdem, wieder ohne Maske einkaufen gehen zu dürfen. Gisela würde gerne mal wieder ein Buch lesen gehen, was darauf schließen lässt, dass sie dieser Tätigkeit zuhause nicht nachgehen kann, sondern dafür die Schule, ein Jugendzentrum oder eine Bücherei aufsuchen muss, und Greta schreibt: „[I]ch würde gerne rausgehen, weil wegen Corona geht das nicht so oft“.

Neben den Fragebögen sprechen auch einige subjektive Landkarten, die von Kindern während eines der Lockdowns zuhause gezeichnet wurden, eine eindeutige Sprache. Gabriel hat beispielsweise als einzigen Ort das Wohnzimmer seiner Familie gezeichnet oder Fiona ausschließlich ihren Schreibtisch, an dem sie größere Teile ihrer Quarantäne verbracht hat (siehe Abbildung 47). Bei Greta finden sich ihre Wohnung, ihre Schule und ein Supermarkt auf der Karte, bei Gisela Zuhause und Schule oder bei Gülcin ihr Zimmer, der Parkplatz, auf dem sie Inliner fährt und der Garten; mit diesen wenigen Orten scheint der Alltag dieser Kinder vollumfänglich beschrieben zu sein. Umgekehrt scheinen einige Kinder während des Lockdowns eine Reihe sozialer Kontakte und Aktivitäten realisiert zu haben. Dies zeigt z. B. die Karte von Fabienne, wo die Familie in Rheinaue, Siebengebirge und Kottenforst unterwegs ist oder sie mit einer Freundin spazieren geht. Auf Friedas Karte ist zu sehen, dass sie am Rhein und im Park unterwegs ist und mehrere Freundinnen und die Großeltern in der Nähe wohnen, sodass sie diese auch während der Lockdowns zumindest aus der Distanz sehen konnte.

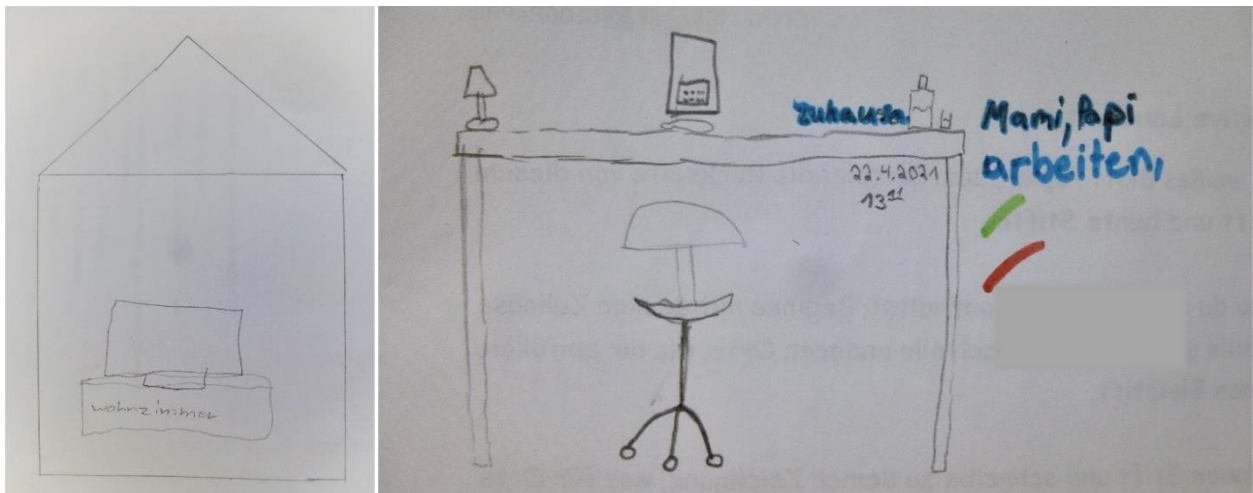


Abbildung 47: Die Karte von Gabriel (links) zeigt ausschließlich das Wohnzimmer; auf Fionas Karte (rechts) ist nur der Schreibtisch zu sehen, da die Karte während der Quarantäne entstand

Nicht nur der Pretest, sondern auch Berichte während der Stadtteilspaziergänge geben Aufschluss über die Freizeitmöglichkeiten und -einschränkungen während der Hochphasen der Pandemie. Aileen berichtet beispielsweise, dass ihre Musiklehrerin lange nicht mehr da war (Aileen, Pos. 102), Amelie hatte lange Zeit kein Schwimmtraining (Amelie, Pos. 317), und bei Calvin hat der Gitarrenunterricht zeitweise über das *Tablet* stattgefunden (Calvin, Pos. 366). Stattdessen haben viele Kinder ihren Nahraum erkundet und teilweise neu kennengelernt, was möglicherweise Aneignungsprozesse im Quartier begünstigt hat. Carls

Mutter betont beispielsweise, dass der Bach in unmittelbarer Nähe zur Wohnung während der Coronalockdowns „quasi Gold wert“ gewesen sei (Carls Mutter, Pos. 163). Charlotte war mit ihren Eltern häufig im Quartier spazieren und insbesondere die dort gehaltenen Tiere besuchen, und Ava ist viel mit ihrer Familie Fahrrad gefahren und hat angefangen, Vögel auf einer nahen Lichtung zu beobachten (Charlotte, Pos. 176-177; Ava, Pos. 276-278). Avas Familie hat sich zudem während der Pandemie mit den anderen Familien im Haus zusammengetan und ein Trampolin für den gemeinsamen Garten angeschafft, sodass die Kinder eine neue Freizeitmöglichkeit zur Verfügung hatten (Ava, Pos. 359-363). Ein besonderes Highlight während der Coronazeit waren für viele Kinder die im sehr kalten Winter 2020/ 2021 nach einem Hochwasser überfrorenen Wiesen am Rhein, auf denen man Schlittschuh laufen konnte – zu einer Zeit, in der alle Eissporthallen geschlossen waren. Von diesem Erlebnis berichtet beispielsweise Charlotte:

„Ja, da gab's Überschwemmungen im Winter und die [Wiesen am Rhein] sind auf einmal zugefroren, dann konnte man Schlittschuh laufen. Das war halt auch nicht gefährlich, weil da drunter das Wasser weg war, nur so eine dicke Eischicht, und Mama hat mir noch ganz schnell Schlittschuhe gekauft“ (Charlotte, Pos. 231).

Während die Kinder aus den A-, C- und D-Quartieren darunter gelitten haben, dass ihre institutionellen Hobbies ausgesetzt waren, stellt dies für die Kinder im B-Quartier eher den Normalzustand dar, weil ohnehin nur wenige Kinder im Sportverein sind oder über das schulische Angebot hinaus ein Musikinstrument spielen. Die Klassenlehrerin der B-Schule betont, dass die Kinder im B-Quartier vor allem unter der Enge in ihren Wohnungen, dem Fehlen von Gärten und der Schließung öffentlicher Aufenthaltsmöglichkeiten wie Spielplätzen gelitten hätten, was Aneignungsprozesse unmöglich machte. Sie erzählt:

„[...] diese Kinder, die sind ja schon wirklich auf diese Räume hier, diese öffentlichen Räume, angewiesen, und die waren ja wirklich lange Zeit tabu. Und auch von vielen Eltern dann nicht mehr gewollt – also auch, als die Spielplätze wieder offen waren und die das alles wieder machen konnten, hatten natürlich trotzdem auch viele Angst und haben gesagt, bleib' mal besser zuhause“ (Klassenlehrerin B-Schule, Pos. 244).

Auf den ersten Blick überraschend ist, welchen Bedeutungszuwachs Einkaufen für die Kinder während der Lockdowns hatte. Die bereits beschriebenen Ergebnisse der Fragebogenerhebung, bei der Einkaufen während des Lockdowns sehr beliebt war, in der Hauptuntersuchung aber auf dem letzten Rang der Lieblingsbeschäftigungen lag, spiegeln sich in den Karten. Während bei den 89 subjektiven Landkarten, die in einer entspannteren Pandemie-Phase entstanden, nur vier Kinder Geschäfte malten, wurden bei den 19 Karten im Pretest von sechs Kindern Geschäfte, insbesondere Supermärkte, gezeichnet. Avas Mutter erklärt angesichts dieser Ergebnisse: „Das war das einzige, wo man hingehen konnte. [...] wir haben eigentlich eher versucht, sie nicht mitzunehmen [...], aber ich weiß noch, dass manchmal der Drogeriemarkt mit seiner Spielzeugabteilung das Highlight des Monats war“ (Avas Mutter, Pos. 268, 276). Die Mutter von Amelie erzählt ähnliches:

„Zu Anfang der Coronazeit, als man wirklich nicht rausdurfte, haben wir die Kinder auch nicht mit zum Einkaufen genommen, und dann irgendwann wurde es ein bisschen lockerer, und dann hat [Amelie] gebettelt, einmal mit einkaufen zu fahren, was sonst echt nicht spannend war, und dann hab' ich dich mitgekommen, weißt du das noch? Und du warst selig, ich glaube, einfach mal raus, was anderes sehen, nicht nur zuhause, und jetzt ist einkaufen tatsächlich völlig uninteressant“ (Amelies Mutter, Pos. 270).

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Freizeitaktivitäten der Kinder während der Pandemie festhalten, dass Handlungs- und Sozialraum deutlich eingeschränkt waren und die Freizeit eher zuhause und alleine verbracht wurde. Interessanterweise eigneten sich die Kinder durch die Pandemie aber Räume an,

die ansonsten für sie eher weniger spannend erscheinen, sei es, dass die Kinder ihren unmittelbaren Nahraum besser kennengelernt haben, der ansonsten gegenüber den institutionellen Hobbies unattraktiver scheint, oder dass sie ihre Eltern gerne beim Einkaufen begleitet haben. Dies deutet auf eine hohe Flexibilität im Hinblick auf Aneignungsprozesse hin und zeigt die Resilienz zumindest der sozial besser gestellten Familien, die Ausweichmöglichkeiten hatten. Alles in allem ist die Pandemie aber auch im Hinblick auf die in der Freizeit realisierten Aneignungsprozesse als große Belastung für die Kinder einzustufen, da aus den Wünschen deutlich wird, dass Spaziergänge und Einkaufen nur Notlösungen waren und die Kinder lieber auf gewohnte Weise ihren Tätigkeiten und Aneignungsprozessen nachgegangen wären.

Einschränkungen der Aneignung im Hinblick auf soziale Kontakte

Was die sozialen Kontakte während der Pandemie und des *Home-Schoolings* angeht, waren die Kinder in unterschiedlichem Maße und abhängig von der jeweiligen familiären Gesundheitssituation, aber auch der Wohnsituation unterschiedlich eingeschränkt. Im Pretest geben auf die Frage, was sie am liebsten in ihrer Freizeit machen würden, wenn nicht gerade Pandemie wäre, 13 der 23 Kinder an, insbesondere Freund:innen und Verwandte zu vermissen und schreiben, dass sie gerne „mit Freunden spielen“ würden, „bei anderen zu Besuch sein“ würden, „meine Verwandten umarmen, wenn ich sie treffe und lange nicht gesehen habe“ oder „mit meiner Freundin spielen und nicht mehr lesen!“ möchten. Damit fehlen den Kindern die sozialen Kontakte mehr als alles andere; selbst zusammengerechnet nennen insgesamt nur 12 Kinder institutionelle Hobbies, Ausflüge und Urlaubsreisen. Ein noch detaillierteres Bild vermitteln die Erzählungen während der Stadtteilspaziergänge. Für Carla waren die Kontakte beispielsweise stark eingeschränkt. Ihre Mutter beschreibt im Hinblick auf die Erzählungen ihrer Tochter über ihre beste Freundin:

„Ja, die Coronasituation hatte natürlich auch einen Einfluss, [...] dass jedes Kind bei uns nur einen Corona-Buddy dann haben konnte in der schlimmsten Zeit, als wir halt auch nicht geimpft waren, und das war dann diese Freundin, und ich glaube, dass das schon Freundschaftsstrukturen geprägt hat, dieses Virus, gezwungenermaßen“ (Carlas Mutter, Pos. 73).

Amelie dürfte anscheinend Freundinnen treffen, es galt aber die Regel, dass die Kinder nur draußen spielen sollten (Amelie, Pos. 262). Mehrere Kinder bzw. ihre Eltern berichten zudem, Corona habe dazu geführt, dass Kontakte zu Kindergartenfreund:innen allmählich abreißen würden. Amelies Mutter erzählt etwa: „[...] da spielt jetzt die Coronazeit rein, weil du [Amelie] hattest eigentlich noch zwei sehr gute Freundinnen aus dem Kindergarten gehabt, und über die Coronazeit ist das kaputtgegangen“ (Amelies Mutter, Pos. 100). Für Arthur hatte Corona und die damit einhergehende Beschränkung auf ausgewählte „Corona-Kontakte“ zur Folge, dass sein Aktionsradius noch eher gering sei (Arthurs Mutter, Pos. 59). Arthur hat eine jüngere Schwester, durch die er laut seiner Mutter ohnehin eher „nach unten orientiert“ werde, und in Kombination mit der starken Beschränkung der sozialen Kontakte werde er „mehr verabredet“, als dass er das selbst tue und gehe eigentlich noch nicht „selber auf Tour“ (ibid.).

Andere Kinder waren in ihren Kontakten weniger eingeschränkt. Carolas Mutter erzählt, dass ihre Tochter auch während des ersten Lockdowns mit ihrer besten Freundin aus dem Nachbarhaus spielen durfte: „Da hatten die Kinder eigentlich ja keine Kontakte mehr, aber wenn man einen gemeinsamen Garten hat, haben wir uns halt auch entschieden, dass die auch zusammen da spielen dürfen“ (Carolas Mutter, Pos. 163). Christian war in seinen Kontakten zumindest nach Ende des ersten Lockdowns, der in der Familie noch zu einer sehr strikten Kontaktreduzierung geführt hatte, kaum eingeschränkt. Seine Mutter berichtet:

„[...] während des Lockdowns hatte der [Christian] großes Glück, dass er erstens schon in der dritten Klasse war und eben schon ein bisschen älter und selbstständiger und eben viele Freunde hier so in der Nähe wohnen, und das war dann tatsächlich immer so, dass vormittags, mittags, wenn alle mit

ihren Schulaufgaben fertig waren, dann ging halt das Klingeln an den Haustüren los und dann haben die sich gerade bei uns hier in dem Viertel immer gegenseitig abgeholt und dann einfach draußen gespielt“ (Christians Mutter, Pos. 451).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beschränkung der sozialen Kontakte für die meisten Kinder besonders belastend war und die Freund:innen besonders vermisst wurden. Insofern bestätigt sich, dass die Dimension der Erweiterung des Sozialraums, die in Ergänzung zu DEINETS (2014a, o.S.) ursprünglichen fünf Dimensionen aufgenommen wurde, eine besondere Relevanz für Aneignungsprozesse von Grundschulkindern besitzt. Sie nimmt überdies, wie die Beispiele zeigen, Einfluss auf die Erweiterung des Handlungsraums sowie die Verknüpfung von Räumen und das *Spacing* und die Syntheseleistung.

7.9 Zwischenfazit zur kindlichen Raumaneignung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiten empirischen Forschungsfrage nach den Aneignungsprozessen von Grundschulkindern nochmals zusammengefasst, und es wird ein kurzes Zwischenfazit gezogen. Wie bereits beschrieben, lassen sich die sechs Dimensionen der Aneignung nur auf theoretisch-konzeptioneller Ebene voneinander trennen. Betrachtet wurden in Anlehnung an und Ergänzung von DEINET (2014a, o.S.) die Erweiterung motorischer Fähigkeiten, die Erweiterung des Handlungsraums, die Erweiterung des Sozialraums, die Veränderung von Räumen, die Verknüpfung von Räumen sowie *Spacing* und Syntheseleistung. Darüber hinaus wurden die Grenzen der Aneignung und der Einfluss der Corona-Pandemie auf Aneignungsprozesse diskutiert.

Bezüglich der **Erweiterung motorischer Fähigkeiten** wurde festgestellt, dass Schule und OGS sowie die damit verbundenen Wege eine wichtige Rolle für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten unterschiedlichster Art spielen können. Bei der Gegenüberstellung von Schule und OGS zeigt sich jedoch, dass es innerhalb des stark reglementierten Settings der Schule nicht allen Kindern leichtfällt, den Erwartungen zu entsprechen und sich die vorgegebenen Fähigkeiten anzueignen. Geschätzt werden freiere und flexiblere Aneignungsmöglichkeiten im Rahmen der OGS, sodass diese für mehr Kinder einen potenziellen Bindungsraum darstellen dürfte als die Schule. Bezüglich der Freizeit wurde festgestellt, dass die Erweiterung motorischer Fähigkeiten einerseits in Innenräumen stattfinden kann, etwa durch das Spiel mit Puzzles, „Kapla-Steinen“ oder „Lego“, und in dieser Ausprägung nicht in Verbindung mit Aneignungsprozessen im Quartier steht. Andererseits kann die Erweiterung motorischer Fähigkeiten Hand in Hand mit Aneignungsprozessen im Quartier gehen, wenn für typische *Indoor*-Aktivitäten wie Lesen zunächst Räume im Quartier nötig sind, wie Bibliotheken, in denen Bücher erst ausgeliehen werden müssen, bevor sich damit beschäftigt werden kann. Außerdem kann die Erweiterung motorischer Fähigkeiten auf Fahrzeugen wie Fahrrädern, Rollern oder Inlinern und damit auf Straßen, Gassen oder Gehwegen im Quartier stattfinden, oder es werden Naturräume wie Wiesen oder Kletterbäume dazu genutzt. In diesen Fällen ist die Erweiterung motorischer Fähigkeiten unmittelbar bedeutsam für die Aneignung des Quartiers. Wichtig ist, dass Möglichkeitsräume in Form bespielbarer Straßen und naturnaher Flächen in allen Quartieren zur Verfügung stehen und Optionen eröffnen, ohne zu sehr vorzugeben, auf welche Weise sich Aneignungsprozesse dort vollziehen können.

Die **Erweiterung des Handlungsraums** findet entsprechend der sozial-ökologischen Modelle der 1970er- und 80er-Jahre (vgl. BRONFENBRENNER 1981) noch heute ausgehend vom Zuhause statt, das für die allermeisten Kinder eine überragende Rolle spielt. Darüber hinaus spielen Kinder insbesondere dann gerne und viel in Gärten und Höfen, wenn diese von den Eltern anregungsreich mit Outdoor-Spielgeräten oder Pools ausgestattet sind. Daneben dienen, je nach Anzahl der dort wohnenden Kinder und der baulichen

Beschaffenheit, Straßen und Quartiersplätze als Aneignungsräume. Während Sportplätze bei vielen Kindern überaus beliebt sind, werden Spielplätze im fortgeschrittenen Grundschulalter eher ambivalent gesehen. Im öffentlichen Raum haben Bäckereien und Eiscafé's einen wichtigen Stellenwert, wenn es darum geht, dass Kinder damit beginnen, sich Einzelhandel und Dienstleistungen anzueignen; ansonsten spielen Geschäfte und Dienstleistungen im Quartier im Grundschulalter meist noch keine entscheidende Rolle für die Aneignung. Besonders beliebt sind hingegen bei vielen Kindern naturnahe Flächen wie Wälder, Bäume, Wiesen, Felder oder Bäche, die zahlreiche Möglichkeiten für kreative Aneignungsprozesse bieten. Darüber hinaus erfolgt eine Erweiterung des Handlungsraums im imaginären Raum, wenn Bücher gelesen und Filme geschaut werden, die eigentlich erst für ältere Zielgruppen gedacht sind. Einfluss auf die Erweiterung des physisch-materiellen Handlungsraums nimmt der Schulstandort, da er sowohl Handlungs- als auch Sozialraum mit definiert. Es lässt sich feststellen, dass der Aktionsradius gegen Ende der Grundschulzeit durchaus unterschiedlich ist, je nachdem, welche Präferenzen die Kinder haben, welche Räume ihre Eltern für sicher halten und ob Kinder gemeinsam oder alleine unterwegs sind. Konstatieren lässt sich zudem, dass die Vorstellungen der Eltern, welche Räume ihre Kinder nutzen, aber auch die Vorstellungen der Kinder, welche Räume sie nutzen dürfen, gelegentlich auseinanderfallen, selbst wenn insgesamt ein großes Einvernehmen darüber besteht. Spannend ist schließlich, dass bei Kindern die Überschreitung bestimmter Grenzen und Normen, etwa was die Nutzung von Privatgrundstücken angeht, hingenommen wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele verschiedene Faktoren auf die Erweiterung des Handlungsraums einwirken. Besonders gut gelingt Aneignung im Quartier, wenn dort vielfältige, anregungsreiche und attraktive Möglichkeiten zur Verfügung stehen, wie verkehrsberuhigte Straßen oder kreativ umzugestaltende naturnahe Räume. Wichtig ist dies vor allem in sozial schwächeren Quartieren, in denen die meisten Eltern nicht die notwendigen Ressourcen haben, ihren Kindern Spielmöglichkeiten in privaten Gärten anzubieten.

Hinsichtlich der **Erweiterung des Sozialraums** lässt sich zunächst sagen, dass soziale Kontakte ausschlaggebend dafür sein können, welche Räume von Kindern überhaupt genutzt werden, da manche Orte für die Kinder allein zu langweilig oder manche Wege zu gefährlich wirken. Darüber hinaus sind manchmal nicht die Orte, sondern die damit verbundenen Personen oder Aktivitäten für die Beliebtheit bei den Kindern ausschlaggebend. Hier zeigt sich eindrücklich die soziale Komponente von Heimat (vgl. WEICHHART 2019, S. 54), die für manche Orte wichtiger zu sein scheint als die räumliche. Besonders wichtig für die Erweiterung des Sozialraums im Quartier sind Aktivitäten mit der Kernfamilie, wohingegen nur bei wenigen Kindern die gesamte Verwandtschaft in der Nähe wohnt. Freund:innen spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, sei es, dass Kindergartenfreundschaften weiterhin gepflegt werden oder Freundeskreise konstant geblieben sind, weil Kindergartengruppen zu großen Teilen in die gleichen Schulklassen aufgenommen wurden oder dass Schulfreundschaften neu entstanden sind. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass gegen Ende der Grundschulzeit schon eine Reihe von Kindern ihre Verabredungen mehr oder weniger selbst organisiert und dabei eine hohe Kompetenz zeigt. Neben Familie und Freund:innen scheinen auch flüchtige und informelle Kontakte zu Bekannten im Sinne der „*weak ties*“ (vgl. GRANOVETTER 1973) zu einer Erweiterung des Sozialraums im Quartier zu führen und Aneignungsprozesse zu begünstigen. Insofern sollten Quartiere in sozialer Hinsicht möglichst überschaubar sein, damit Kinder die Möglichkeit haben, neben Familie und Freund:innen auch informelle Kontakte zu dort lebenden Personen oder „dem Bäcker nebenan“ zu schließen (vgl. ZÖLLER in KRONENBERG 2018, S. 26).

Die **Veränderung von Räumen** kann auf unterschiedliche Weise stattfinden. Zunächst lässt sich häufig feststellen, dass Kinder Orte überhaupt mit Namen versehen oder aber anders benennen, als Erwachsene

dies tun, indem sie beispielsweise Wege abseits der offiziellen Verbindungen als „Geheimwege“ bezeichnen. Darüber hinaus deuten und nutzen Kinder Orte um, die für bestimmte Zwecke geschaffen sind. Teilweise geschieht dies unbewusst, teilweise aber auch bewusst, beispielsweise indem Dächer von Spielhäuschen ins Spiel einbezogen werden oder auf Spielplätzen Rollen- und Fangenspiele in das Spiel auf den Geräten integriert werden. In einigen Fällen schaffen Kinder zudem Orte neu und suchen Nischen, die eigentlich gar nicht für eine Nutzung durch Kinder gedacht sind, beispielsweise naturnahe Räume, die besonders viel Potenzial für Veränderung und kreative Aneignung bieten. Zudem kommt es gelegentlich dazu, dass Kinder ihre „Spuren“ im Raum hinterlassen und diesen über ihre Anwesenheit hinaus verändern, beispielsweise indem sie Staudämme im Bach bauen oder ihre Namen in Holz einritzen. Die Veränderung von Räumen stellt eine besonders ausgeprägte Form der Aneignung dar, da Orte nicht nur auf konforme Weise genutzt werden, sondern eine aktive Auseinandersetzung stattfindet. Insofern spiegelt diese Dimension besonders deutlich die kindliche *Agency* wider und zeigt die gegenwärtigen „Bedürfnisse, Wünsche und Interessen“ der Kinder sowie ihre konkrete Umsetzung (vgl. WILK 1994, S. 12), die nach Möglichkeit zugelassen werden sollte.

Unter der **Verknüpfung von Räumen** lassen sich unterschiedliche Phänomene zusammenfassen. Zum einen spielt in diesem Zusammenhang die Verkehrsmittelnutzung der Kinder eine wichtige Rolle, da davon auszugehen ist, dass sie hauptsächlich zu Fuß, mit dem Roller oder Fahrrad oder ähnlichen Verkehrsmitteln, ggf. noch bei der eigenständigen Nutzung des ÖPNV, ein kontinuierliches Raumerlebnis erfahren und Räume gut miteinander verbinden können. Insbesondere zu institutionellen Hobbies werden viele Kinder jedoch mit dem Auto gefahren. Auch Verwandte und einige Freund:innen wohnen so weit entfernt, dass die befragten Kinder dort nicht eigenständig hingelangen können. In diesen Fällen reduziert sich das Raumerleben auf die „Windschutzscheibenperspektive“ (vgl. BMVBS 2010, S. 31f.), was Aneignungsprozesse erschwert und räumliche Verinselung (vgl. ZEIHNER & ZEIHNER 1998, S. 26) begünstigt. Bei den Stadtteilspaziergängen zeigt sich, dass der Orientierungssinn gegen Ende der Grundschulzeit sehr unterschiedlich ausgeprägt ist, was vermutlich sowohl mit der individuellen Veranlagung der Kinder, aber auch der ihnen zugestandenen Freiheit und eigenständigen Mobilität zusammenhängt. Neben der Verknüpfung physisch-materieller Räume miteinander findet auch eine Verknüpfung physischer und medialer Räume bzw. eine Verknüpfung physischer und virtueller Räume durch die Kinder statt, bei der jeweils unterschiedliche Raumkategorien miteinander verbunden werden.

Durch die Dimension von **Spacing und Syntheseleistung** wird zum einen „das Erbauen, Bauen oder Positionieren“ und zum anderen das Zusammenfassen von „Gütern und Menschen zu Räumen“ durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse angesprochen (Löw 2001, S. 158f.). Zusammenfassend lässt sich zu dieser Dimension sagen, dass sich insbesondere im Zuhause der Kinder beide Prozesse zeigen, da hier mehr noch als in anderen Räumen Orte, Personen und Gefühle verschmelzen. Darüber hinaus deuten die Antworten von Kindern auf die Frage, was sie bei einem potenziellen Umzug vermissen würden, auf Prozesse des *Spacings* und der Syntheseleistung hin, indem sie davon erzählen, was sie in ihren Quartieren besonders gerne mögen, wobei sich ebenfalls Orte, Personen und Gefühle vermischen. Deutlich werden die beschriebenen Prozesse aber auch, wenn Geschichten erzählt werden oder die kulturelle Bedeutung von Treffpunkten im Quartier herausgestellt wird. *Spacing* und Syntheseleistung überlagern in besonderer Weise die fünf zuvor thematisierten Aneignungsdimensionen und deuten im Hinblick auf die Quartiere bereits auf dort stattfindende Beheimatungsprozesse hin, die im Kapitel 8 genauer untersucht werden.

Bezüglich der **Grenzen der Aneignung** lässt sich festhalten, dass diese ausgesprochen unterschiedlicher Art sein können. Zum einen sind sich die meisten Kinder der Regeln bewusst, die ihre Eltern hinsichtlich

Grenzen oder verbotener Orte aufstellen. Zum anderen empfinden die Kinder selbst einige Orte als unangenehm und suchen sie aus unterschiedlichen Gründen nicht oder nur unter bestimmten Bedingungen auf. Gründe hierfür sind einerseits Personen, durch die sich die Kinder eingeschränkt, gestört oder bedroht fühlen, räumliche Strukturen, die bei den Kindern Unsicherheit hervorrufen oder die mangelnde Anregung von Orten bzw. die fehlende Möglichkeit, Einfluss auf Situationen zu nehmen. Diese verschiedenen Gründe können dazu führen, dass Kinder sich ihr Quartier nicht oder nur unzureichend aneignen können. Während die Grenzen der Aneignung teilweise nur schwierig zu beeinflussen sind, wie etwa der Aufenthalt „komischer Leute“ im Quartier, würden sich andere Aspekte durch eine stärkere Einbeziehung von Kindern in Planungsprozesse verbessern lassen. Folglich sollte sowohl bei Neubauvorhaben als auch bei städtebaulichen Umgestaltungen möglichst noch über das gesetzlich vorgeschriebene Maß hinaus Kinderbeteiligung stattfinden.

Neben den zuvor thematisierten Grenzen der Aneignung hat die **Corona-Pandemie** Einfluss auf die Aneignungsprozesse der Grundschul Kinder in ihren Quartieren genommen. Da Kinder ein anderes Zeitgefühl haben als Erwachsene, lässt sich vermuten, dass die Einschränkungen für sie als noch belastender und länger empfunden wurden. Besonders betroffen durch die Pandemie waren Schule und OGS, aber auch Freizeitmöglichkeiten und soziale Kontakte, die immer wieder eingeschränkt werden mussten. Neben einzelnen potenziell positiven Aspekten, etwa dass Kinder durch Lockdowns und Schulschließungen ihre nah-räumliche Umgebung besser kennengelernt haben, hat die Corona-Pandemie überwiegend negative Konsequenzen für kindliche Aneignungsprozesse bewirkt, indem Handlungs- und Sozialraum über lange Zeit erheblich eingeschränkt wurden. Auch hier gilt es, in Zukunft die Bedürfnisse von Kindern im Hinblick auf ihre Aneignungsprozesse gründlich abzuwägen, wenn Einschränkungen des öffentlichen Lebens notwendig sind.

Obwohl eigentlich nicht Gegenstand einer geographischen Untersuchung, muss an dieser Stelle einschränkend darauf hingewiesen werden, dass für Aneignungsprozesse der Charakter der jeweiligen Kinder eine wichtige Rolle spielt und nicht allein die Beschaffenheit der Quartiere dafür ausschlaggebend ist. Darüber hinaus dürfte, wenngleich ebenfalls nicht Gegenstand der Untersuchung, die psychosoziale Entwicklung der Kinder ein entscheidender Faktor sein. Einige Eltern thematisieren während der Spaziergänge Eigenschaften ihrer Kinder, die sich unmittelbar auf deren Aneignungsprozesse auswirken. Eine Mutter erzählt beispielsweise, dass ihr Sohn „eher nicht so der Draufgänger“ sei und daher noch keinen ausgeprägten Freiheitsdrang habe (Arthurs Mutter, Pos. 63). Ein Vater erklärt auf die Äußerung seines Sohnes, besonders gerne drinnen mit Spielzeug zu spielen, dieser sei „ein bisschen so ein Einzelgänger“ (Dennis' Vater, Pos. 127). Da diese Ergebnisse jedoch weniger Gegenstand der Geographie, sondern vielmehr der Psychologie sind, kann an dieser Stelle nur auf den Zusammenhang zwischen Charaktereigenschaften und räumlicher Aneignung verwiesen werden, der in anderen Studien näher untersucht und mit den hier generierten Ergebnissen verbunden werden müsste. Aufbauend auf den Erkenntnissen bezüglich der unterschiedlichen Aneignungsdimensionen soll in Kapitel 8 nun die Beheimatung der Kinder in ihren Stadtquartieren näher beschrieben werden.

8 Typen kindlicher Beheimatung

In diesem Kapitel wird der dritten empirischen Fragestellung, der Frage nach den Beheimatungsprozessen und ihren unterschiedlichen Typen nachgegangen. Hierbei wird eine individualisierende Auswertung vorgenommen, die die einzelnen Kinder bzw. Fälle in den Mittelpunkt rückt. Wie bereits in Abschnitt 5.5 beschrieben, werden natürliche Typen im empirischen Material gesucht, die anhand eines mehrdimensionalen Merkmalsraums charakterisiert werden. Beheimatung ist, wie in Abschnitt 2.4 beschrieben, ein überaus vielschichtiger Prozess. Die Komponenten räumlich, sozial, kulturell und sinnlich, die auf theoretischer Ebene zur Strukturierung von Heimat und Beheimatungsprozessen dienen können (vgl. WESTPHAL & HOFFMANN 2007, S. 7), greifen dementsprechend in der Praxis zu kurz. Ein einfaches Beispiel dafür bietet das Elternhaus, bei dem der physisch-materielle Raum nicht nur von den dort lebenden Personen, sondern auch von kulturellen Aktivitäten oder Eigenheiten und sinnlichen Wahrnehmungen oder Erinnerungen geprägt ist. Die bereits in Abschnitt 7.6 betrachteten Prozesse des *Spacings* und der Syntheseleistung verhindern hier, dass ein Kind, das sein Elternhaus als Heimat nennt, allein der räumlichen, sozialen, kulturellen oder sinnlichen Komponente von Heimat zugeordnet werden könnte. Statt einer Typenbildung, die sich von vornherein an den vier Komponenten von Heimat orientiert, wird daher versucht, anhand des Materials Kriterien herauszuarbeiten, die der Beheimatung zugrunde liegen. Für die hier dargestellte Typenbildung wurde so vorgegangen, dass nur die Kinder einbezogen wurden, von denen sowohl ein Schreibauftrag zu den Heimatvorstellungen, als auch eine subjektive Landkarte und ein ausgefüllter Fragebogen vorliegen. Auf eine Zuordnung der Kinder, von denen nur Teile des Materials vorhanden sind, wurde angesichts der Komplexität von Beheimatungsprozessen verzichtet. Die folgende Darstellung der Beheimatungstypen bezieht sich daher nur auf 80 der insgesamt beteiligten 89 Kinder.

Bevor auf die verschiedenen Beheimatungstypen eingegangen wird, wird im folgenden Abschnitt 8.1 zunächst das Verständnis von Heimat aus der Perspektive der befragten Kinder thematisiert. In Abschnitt 8.2 schließt sich eine Beschreibung der Typenbildung an, bevor in den Abschnitten 8.3 bis 8.6 auf verschiedene, im empirischen Material identifizierte Typen eingegangen wird, angefangen bei der Beheimatung über Natur (Abschnitt 8.3), über die Beheimatung über Menschen (und Tiere) (Abschnitt 8.4), die Beheimatung über Aktivitäten (Abschnitt 8.5) bis hin zu der Beheimatung über das Zuhause (Abschnitt 8.6). In Abschnitt 8.7 wird die Beheimatung als Synthese betrachtet, bei der Fälle nicht eindeutig einem der zuvor genannten Typen zuzuordnen sind. In Abschnitt 8.8 wird schließlich diskutiert, welche Faktoren Beheimatung erschweren und unter welchen Bedingungen es Kindern trotzdem gelingen kann, sich zu beheimaten. In Abschnitt 8.9 wird ein Zwischenfazit zu den Typen kindlicher Beheimatung gezogen.

8.1 Verständnis von Heimat

Nach einem gemeinsamen Brainstorming in den Grundschulkassen darüber, was alles „Heimat“ sein kann, wurden die beteiligten Kinder gebeten aufzuschreiben, was sie persönlich unter Heimat verstehen. Die dabei entstandenen Textdokumente wurden unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet. Zunächst wurden sie im Hinblick darauf analysiert, ob „Heimat“ eher positiv oder eher negativ konnotiert ist bzw. ob die befragten Kinder „Heimat“ als ambivalent wahrnehmen oder überhaupt keine Gefühle damit verbinden. Zweitens wurde betrachtet, was die Kinder konkret mit „Heimat“ in Verbindung bringen. Beide Aspekte werden im Folgenden vorgestellt. Zunächst lassen sich die Beschreibungen grob in eher positive und eher negative Beschreibungen unterscheiden. Als positiv wurden Beschreibungen eingestuft, die explizit positiv konnotierte Worte enthalten wie „Geborgenheit“, „wohlfühlen“, „glücklich fühlen“, „gut gehen“ oder „sicher fühlen“. Ein Beispiel für eine positive Bewertung von Heimat ist Carolas Beschreibung: „Heimat ist zuhause, mir wird ganz warm, wenn ich daran denke. Heimat ist, wenn ich einen vertrauten

Geruch rieche, wenn ich vertraute Stimmen höre, wenn ich was Vertrautes sehe, fühle und schmecke³. Als negativ wurden Beschreibungen eingeordnet, die überwiegend oder ausschließlich negative Zuschreibungen enthalten wie „traurig sein“ oder „Angst“. Nach dieser ersten Analyse der Textdokumente lässt sich feststellen, dass der weit überwiegende Teil der befragten Kinder „Heimat“ eher positiv bewertet; nur Einzelfälle lassen sich als eher negativ einstufen. Konkret wurden 45 Beschreibungen als positiv und vier Beschreibungen als negativ interpretiert.

40 Beschreibungen sind entweder ambivalent, da sie positive und negative Gefühle vereinen, oder deskriptiv, indem sie gar keine Gefühle beschreiben. Ambivalent sind nur wenige Beschreibungen, wie etwa Annikas, die unter anderem schreibt: „Ich fühle Geborgenheit in der Heimat, aber auch manchmal Angst irgendwo in der Heimat“. Deskriptiv sind deutlich mehr Beschreibungen, wie zum Beispiel Alinas, die schreibt „[a]n mein Haus. An meine Stadt“ und damit Assoziationen aufzählt, ohne Gefühle zu nennen. Auffällig ist, dass viele Kinder implizit annehmen, dass Heimat etwas Positives ist und dies gewissenmaßen bei ihren Beschreibungen voraussetzen. Viele der Beschreibungen, die nach den genannten Kriterien als deskriptiv einzustufen sind, sind mutmaßlich in ihrer Intention positiv. Anschaulich wird das zum Beispiel bei der Heimatbeschreibung von Delia, die notiert: „Wenn ich Heimat höre, dann denke ich an meine Eltern, mein Zuhause. Wo ich mich auch wohl fühle, ist in der Natur. [...]“. Das Wort „auch“ im zweiten Satz impliziert, dass sie sich bei ihren Eltern und in ihrem Zuhause wohlfühlt, ohne dass sie dies im ersten Satz explizit geschrieben hätte. Heimat ist für Delia also ohnehin schon ein Ort, an dem sie sich wohlfühlt, ohne dass sie dies betonen müsste. Die Beschreibung von Christina ist nach den genannten Kriterien ebenfalls rein deskriptiv, strahlt aber Zufriedenheit mit ihrer Heimat aus. Sie schreibt: „Ich denke an meine Familie, an meine Katze, an mein Haus, an meinen Garten und an Tanzen, an die Schule, an meine Klasse. Ich sehe in Gedanken mein Haus vor mir. Ich höre die Stimmen meiner Familie und das Schnurren meiner Katze“. Es lässt sich demnach festhalten, dass Heimat vom weit überwiegenden Teil der Kinder als ein positiver Ort gesehen oder mit angenehmen Gefühlen wie Sicherheit und Geborgenheit assoziiert wird.

Auch durch die Betrachtung der Worthäufigkeiten in den Heimatbeschreibungen lassen sich erste Schlüsse ziehen. An erster Stelle steht mit 63 Nennungen in den 89 Beschreibungen das Zuhause der Kinder; weitere 16 Nennungen entfallen auf das Haus der Familie und 12 auf den eigenen Garten. Das Zuhause ist somit der erste und wichtigste Ort, der mit Heimat in Verbindung gebracht wird. Auch darüber hinaus findet sich die räumliche Komponente von Heimat in den Beschreibungen der Kinder wieder. Insgesamt 28 Mal werden Städte, Orte, Stadt- oder Ortsteile von den Kindern benannt und fünf Mal Regionen. Insgesamt 23 wird „Land“ genannt, und weitere 23 konkrete Länder werden aufgezählt, wie Deutschland, Afghanistan, Ägypten, Libanon, Irak, Polen usw. Neben administrativen Räumen nennen die befragten Kinder vor allem Naturräume und naturnahe Räume. 17 Nennungen entfallen allgemein auf „Natur“ und insgesamt 21 Nennungen auf Begriffe wie „Wald“, „Wiese“, „Gras“, „Bäume“, „Blumen“ oder „Bach“. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass naturnahe Räume nicht nur für Aneignungsprozesse eine wichtige Rolle spielen (siehe Kapitel 7), sondern auch für die Beheimatung der Kinder von besonderer Bedeutung sind.

Den zweiten Platz unter den Worthäufigkeiten nimmt mit 47 Nennungen die Familie ein. Mit 44 bzw. 32 Nennungen folgen in der Rangliste Omas und Opas, zweimal werden „Großeltern“ genannt. 13 Mal werden Geschwister bzw. Schwestern und Brüder genannt, 18 Nennungen erreichen Mamas bzw. Mütter, elf

³ Im Gegensatz zu Zitaten aus den qualitativen Interviews werden Zitate aus den Schreibaufträgen nicht mit Positionsangaben versehen, da es sich um kurze, zum Teil ohnehin nur einen Absatz umfassende Textdokumente handelt

Typen kindlicher Beheimatung

Nennungen Papas bzw. Väter und neun Nennungen Eltern insgesamt. Bei den weiteren Verwandten erreichen Cousins und Cousinen mit insgesamt 16 Nennungen den ersten Rang, gefolgt von Tanten (elf Nennungen) und Onkeln (neun Nennungen). Außerhalb der Familie werden Freund:innen insgesamt 48 Mal genannt und spielen damit eine entscheidende Rolle für die Beheimatung der befragten Kinder. Insgesamt 47 Nennungen erreichen Tiere und Haustiere jeglicher Art, angefangen bei Vögeln im Garten über Hunde, Katzen und Kaninchen, Hühner und Bienen bis hin zu Pferden. Hieraus lässt sich schließen, dass die bereits beschriebene soziale Komponente von Heimat für die befragten Kinder eine herausragende Rolle spielt und neben Menschen auch Tiere für die befragten Kinder einen wichtigen Stellenwert besitzen.

Weniger oft genannt, aber ebenfalls vertreten ist die kulturelle Komponente von Heimat. Sie spiegelt sich in erster Linie in Hobbies und Aktivitäten, die die Kinder zu ihrer Heimat zählen. Insgesamt zehn Nennungen erhält „Fußball“ bzw. der dazugehörige Platz, die Mannschaft oder der Verein. Seltener finden sich weitere Hobbies und Tätigkeiten wie Fahrradfahren (zwei Mal) oder Tanzen (zwei Mal). Auch wenn sich im Verhältnis zur sozialen und räumlichen Komponente deutlich weniger Hinweise auf die kulturelle Komponente von Heimat im Material finden, zeigt sich, dass diese zumindest bei einem Teil der Kinder eine Rolle für die Beheimatung spielt. Zudem findet sich die sinnliche Komponente von Heimat in zahlreichen Beschreibungen. Bei den mit Heimat assoziierten Gefühlen kommt das „Wohlfühlen“ mit 27 Nennungen auf den ersten Platz und ist damit das am stärksten mit Heimat verbundene Gefühl der befragten Kinder. 15 Mal wird „gut“ in unterschiedlichen Konstellationen genannt, 12 Mal „glücklich“ bzw. „Glück“, acht Mal finden Kinder etwas besonders „schön“, und weitere sieben Mal wird „sicher“ bzw. „Sicherheit“ und fünf Mal „geborgen“ bzw. „Geborgenheit“ mit der Heimat in Verbindung gebracht. Abbildung 48 zeigt die am häufigsten in den Heimatbeschreibungen genannten Begriffe.



Abbildung 48: Wortwolke aus den häufigsten Begriffen in den Heimatbeschreibungen der befragten Kinder (ohne Pronomen, Adverbien und Konjunktionen). Quelle: eigener Entwurf

Die Ausführungen geben einen ersten Einblick in das Material, verdeutlichen aber auch, dass eine Einteilung der Heimatbeschreibungen in positiv, negativ, ambivalent und deskriptiv den Intentionen der Kinder nicht gerecht wird. „Heimat“ scheint bei den befragten Kindern so positiv konnotiert zu sein, dass es sich für einige Kinder erübrigt, zu beschreiben, dass sie sich wohl- oder sicher fühlen, sondern das einfach voraussetzen. Viele der befragten Kinder setzen Heimat quasi mit einem Ort gleich, an dem es ihnen gut geht und wo sie geborgen sind. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit der These ZÖLLERS, dass Kinder

Heimat in erster Linie als Geborgenheit erfahren würden (zitiert in KRONENBERG 2018, S. 27). Auch die Analyse der Worthäufigkeiten kann nur einen ersten Eindruck davon vermitteln, welche Rolle die einzelnen Komponenten von Heimat für die befragten Kinder spielen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das Verfahren der Typenbildung angewandt, um ein tieferes Verständnis für die kindlichen Beheimatungsprozesse zu entwickeln.

8.2 Typenbildung auf Basis der Komponenten von Heimat

Bei dem vorgenommenen Fallvergleich und der Fallkontrastierung wurde festgestellt, dass drei der vier Komponenten von Heimat die Heimatbeschreibungen der befragten Kinder dominieren und dazu dienen können, das Material zu strukturieren. So erscheint in nahezu allen Heimatbeschreibungen die räumliche, die soziale und/ oder die sinnliche Komponente von Heimat, während die kulturelle Komponente, selbst bei einem weitgefassten Verständnis von Kultur, eher vereinzelt vorzufinden ist. Meistens liegen die Komponenten nicht in Reinform vor, sondern die Heimatbeschreibungen bilden eine komplexe Mischung aus zwei oder sogar drei Komponenten, die sich in vielfacher Hinsicht überlagern. Aufgrund der Vielzahl der potenziellen Kombinationsmöglichkeiten der räumlichen, sozialen und sinnlichen Komponente wird daher die Strukturierung

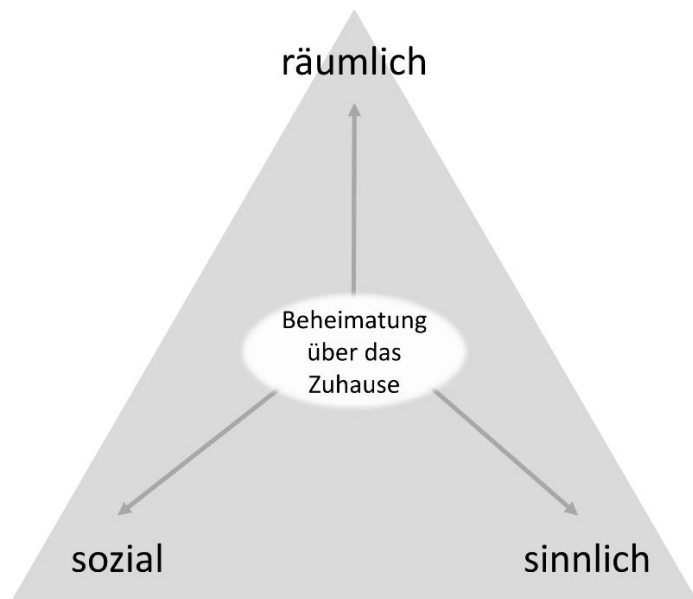


Abbildung 49: Spannungsfeld aus drei Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

nicht anhand der Komponenten vorgenommen, sondern vielmehr aufgezeigt, wo sich die verschiedenen Typen innerhalb eines von diesen Komponenten aus erdachten Spannungsfelds verorten ließen. Abbildung 49 veranschaulicht, dass Kinder, deren Beheimatung vorwiegend auf Basis ihres Elternhauses stattfindet, demnach relativ zentral im Schnittfeld von räumlich, sozial und sinnlich zu verorten sind. Umgekehrt darf daraus nicht geschlossen werden, dass alle Kinder, die sich sowohl über die räumliche, soziale als auch sinnliche Komponente beheimatet fühlen, sich auf Basis ihres Elternhauses beheimaten. Es wäre ebenso eine Beheimatung über die Schule oder über eine Kindergruppe möglich, um diese drei Komponenten zu vereinen. Im Folgenden werden zunächst auf theoretischer Ebene Typen konstruiert und vorgestellt, die sich jeweils auf Basis einer einzelnen Komponente beheimaten, also rein räumlich, rein sozial bzw. rein sinnlich. Damit sollen nicht nur die in der Literatur dargestellten Komponenten von Heimat durch Beispiele aus dem Material illustriert werden, sondern auch die Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen den drei Komponenten veranschaulicht werden, die zu dem später genutzten Vorgehen geführt haben.

Eine Beheimatung allein über die räumliche Komponente von Heimat würde bedeuten, dass die physisch-materiellen Qualitäten der Orte für die Kinder im Vordergrund stehen, unabhängig davon, welche Menschen sich dort aufhalten und welche sinnlichen Erfahrungen die Kinder dort machen. In der Praxis ist eine rein räumliche Beheimatung unwahrscheinlich, da sich Grundschulkinder zum einen selten über längere Zeiträume allein an Orten aufhalten und demnach immer auch soziale Erfahrungen mit den Orten verbunden sein werden. Zum anderen ruft jeder Ort bewusst oder unbewusst bestimmte Sinneswahrnehmungen hervor und weckt bestimmte Erinnerungen. Dennoch finden sich im Material Heimatbeschreibungen, bei

Typen kindlicher Beheimatung

denen die räumliche Komponente im Vordergrund steht. Alexander schreibt beispielsweise auf die Frage, was für ihn Heimat ist: „Dann denke ich an das Land, wo ich geboren wurde, im Grunde genommen Deutschland. Dann denke ich an Zuhause“. Gefragt nach seinem Lieblingsort im Quartier nennt Alexander das gesamte Quartier, weil es da „sehr viel gibt“. In ähnlicher Weise beschreibt Bianca: „Wenn ich Heimat höre, dann fühle ich, dass meine Heimat Syrien ist, weil ich mich noch sehr erinnere“. Beide Kinder benennen also zunächst physisch-materiell erscheinende Räume als ihre Heimat, obwohl es sich dabei genau genommen bereits um soziale Konstrukte handelt.

Eine Beheimatung über die soziale Komponente von Heimat würde bedeuten, die sozialen Aspekte stünden für die Kinder so sehr im Vordergrund, dass die physisch-materiellen Qualitäten von Orten oder die sinnlichen Erfahrungen kaum eine Rolle spielen. Auch eine rein soziale Beheimatung ist in der Praxis nicht wahrscheinlich, weil zum einen die sozialen Kontakte an physisch-materielle Ort geknüpft sind und zum anderen jede soziale Begegnung mit Sinneswahrnehmungen einhergeht. Dennoch gibt es Kinder, für die die soziale Komponente eine besondere Rolle spielt. Carmella beschreibt ihre Heimat beispielsweise als eher abstrakten Ort mit starkem Fokus auf die soziale Interaktion, sowohl mit Menschen als auch mit Tieren: „Heimat ist für mich ein Ort, an dem ich Menschen um mich herum habe, die ich gut kenne. Heimat ist für mich auch ein Ort, an dem es Hunde oder andere Tiere gibt, mit denen man spielen und auch schmusen kann“. Carlo beschreibt zumindest im letzten Satz seiner Heimatbeschreibung relativ ähnlich: „[...] Heimat ist auch meine Familie, weil dabei ist es egal, wo ich bin, z. B. in Polen, in Kanada, es ist mir egal“. Diese beiden Beispiele illustrieren, dass in manchen Fällen die soziale Komponente von Heimat durchaus stärker ausgeprägt sein kann als die anderen beiden.

Eine Beheimatung rein über die sinnliche Komponente von Heimat würde bedeuten, dass für die Kinder Wahrnehmungen und Erfahrungen im Vordergrund stehen und physisch-materielle Gegebenheiten ebenso wie Personen eher unbedeutend sind. Eine rein sinnliche Beheimatung ist in der Praxis ebenso unwahrscheinlich wie eine rein räumliche oder rein soziale Beheimatung, weil auch die Sinneswahrnehmungen an konkreten physisch-materiellen Orten stattfinden und häufig mit bestimmten Personen verbunden sind. Trotzdem finden sich Beispiele für eine besonders stark von der sinnlichen Komponente geprägte Beheimatung in den Heimatbeschreibungen der Kinder. So schreibt beispielsweise Amalia: „Heimat bedeutet für mich, wo man sich wohlfühlen kann. Wo man Spaß haben kann. Ich finde schön, dass man eine Heimat hat. Die Heimat ist sowas wie das Leben, es ist das Leben“. Auch für Anton ist Heimat eher mit Gefühlen als mit Orten oder Menschen verbunden: „Dann denke ich, dass alle Menschen auf der Welt gehen können, wo sie wollen und dass die Tiere auch überall laufen können, wo sie wollen“. So unterschiedlich die beiden Zitate sind, da Amalia die Gefühle auf sich selbst bezieht und Anton eher abstrakt Heimat mit einer Form von Freiheit gleichsetzt, steht doch bei beiden Kindern die sinnliche Komponente von Heimat eindeutig im Vordergrund.

Die kurze Darstellung von Typen anhand der im empirischen Material vorgefundenen drei Komponenten von Heimat zeigt bereits, dass eine solche Typisierung für Fragen der Beheimatung zu kurz greifen würde. Stattdessen wurden im Material durch Fallvergleich und Fallkontrastierung vier Typen identifiziert, die sich zwar im Spannungsfeld der drei Komponenten von Beheimatung verorten lassen, aber deutlich vielschichtiger und mehrdimensionaler sind. Betrachtet wurde für jedes einzelne Kind der Fokus der eigenen Heimatbeschreibung, die Gestaltung der subjektiven Landkarte und eine Reihe von Faktoren im Fragebogen, wie die Art und Anzahl der institutionellen Hobbies, die Lieblingsbeschäftigungen, ob Freund:innen und/ oder Verwandte in der Nähe leben, wie häufig draußen gespielt wird sowie was die Lieblingsorte im Quartier sind und weshalb. Auf Basis dieser Merkmalskategorien wurden unterschiedliche Beheimatungs-

Typen kindlicher Beheimatung

typen abgeleitet, die sich jeweils aus einer Vielzahl charakteristischer Merkmalsausprägungen zusammensetzen. Die Merkmalsausprägungen, die idealtypisch einen Beheimatungstypus kennzeichnen, lassen sich empirisch aus den Realtypen ableiten. Allerdings sind die Idealtypen, wie in Abschnitt 5.5 bereits beschrieben, Konstrukte von Forschenden, und es werden nie alle einem Idealtyp zugeordneten Realtypen hinsichtlich aller Merkmalsausprägungen in allen Merkmalskategorien gleich sein. So wird beispielsweise ein Kind, das anhand des ausgewerteten Materials dem Beheimatungstyp zugerechnet wird, bei dem soziale und sinnliche Aspekte im Vordergrund stehen, trotzdem physisch-materielle Orte aufsuchen und vermutlich auch diese mit seiner Heimat assoziieren, selbst wenn sie eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Bei der Typisierung wird, wie bereits beschrieben, so vorgegangen, dass jeweils ein Idealtyp vorgestellt und anhand der ihm zugeordneten Realtypen illustriert wird. Insgesamt lassen sich vier Idealtypen identifizieren, die im Folgenden beschrieben und diskutiert werden: Die befragten Kinder beheimaten sich idealtypisch über Naturräume, über Menschen, über Aktivitäten oder über ihr Zuhause. Daneben gibt es Kinder, die sich keinem der vier Typen zuordnen lassen, sondern die sich zu mehr oder weniger gleichen Teilen über zwei der genannten Faktoren beheimaten, was im Folgenden als Beheimatung in Form einer Synthese bezeichnet wird. Bei der Betrachtung der Realtypen zeigt sich, dass es innerhalb der übergeordneten Typen teilweise Subtypen gibt. Solche Subtypen werden jeweils im Anschluss an die übergeordneten Typen charakterisiert und beschrieben. Obwohl im Folgenden angegeben wird, wie viele Fälle aus dem empirischen Material bzw. Kinder jeweils einem bestimmten Beheimatungstyp zugeordnet werden, lassen sich aus den quantitativen Angaben keine Verallgemeinerungen herleiten. Die Angabe der jeweiligen Anzahl dient vielmehr dazu, einschätzen zu können, auf welcher Datenbasis die jeweiligen Idealtypen mit Realtypen illustriert werden. Tabelle 7 fasst die genutzten Merkmalskategorien und die identifizierten Merkmalsausprägungen für die vier verschiedenen Beheimatungstypen zusammen.

Typen kindlicher Beheimatung

Tabelle 7: Merkmalskategorien und idealtypische Merkmalsausprägungen der Beheimatungstypen. Quelle: Eigener Entwurf

Einbezogene Merkmalskategorien	Idealtypische Merkmalsausprägungen bei...			
	Beheimatung über Natur	Beheimatung über Menschen	Beheimatung über Aktivitäten	Beheimatung über das Zuhause
Schreibauftrag/ Heimatbeschreibung	Fokus auf Natur oder naturnahe Orte	Fokus auf Personen	Fokus auf Aktivitäten oder Hobbies	Fokus auf das Zuhause
Subjektive Landkarte	Zeichnung bzw. Nennung von Natur oder naturnahen Orten und ggf. positive Kennzeichnung	Zeichnung bzw. Nennung von Menschen und ggf. positive Kennzeichnung	Zeichnung bzw. Nennung von Aktivitäten und ggf. positive Kennzeichnung	tendenziell leere Karten, wenige Orte bzw. Zuhause und Innenräume groß und detailreich
Spielen im Freien	immer, wenn das Wetter gut ist, mindestens ab und zu	unterschiedlich, Merkmalskategorie wenig relevant	unterschiedlich, Merkmalskategorie wenig relevant	selten, im Einzelfall gar nicht
Liebblingsbeschäftigungen	eher drinnen als draußen	eher sozial-kommunikativ als allein	unterschiedlich, aber tendenziell hohe Anzahl	Zuhause ausübbarer Tätigkeiten
Liebblingsorte	Orte in der Natur	unterschiedliche Orte bei oder mit Menschen	unterschiedliche Orte, an denen Aktivitäten möglich sind, oft Spielplätze	Zuhause, Haus und/oder Garten
Freund:innen/ Verwandte in der Nähe	unterschiedlich, Merkmalskategorie wenig relevant	relevant, allerdings nicht beeinflussbar	relevant, allerdings nicht beeinflussbar	unterschiedlich, Merkmalskategorie wenig relevant
Institutionelle Hobbies	unterschiedlich, Merkmalskategorie wenig relevant	eher mehrere	meistens mehrere, teilweise auch viele Liebblingsbeschäftigungen	eher wenige
Ggf. Stadtteilspaziergang	naturnahe Orte und Erzählungen dazu	Erzählungen zu Personen, Begegnungen während des Spaziergangs	besuchte Orte/ Erzählungen zu Orten und von Aktivitäten	keine Spaziergänge

8.3 Beheimatung über Natur

Der erste der vier identifizierten Typen ist der Typus der „Beheimatung über Natur“. Dieser Typ kann zwischen der räumlichen und der sinnlichen Komponente von Heimat verortet werden, wie Abbildung 50 zeigt. Für Kinder dieses Typs sind sowohl die physisch-materiellen Qualitäten der naturnahen Räume als auch die zumeist positiven Sinneswahrnehmungen an diesen Orten von entscheidender Bedeutung für ihre Beheimatung. Soziale Aspekte spielen für diesen Typus hingegen eine eher untergeordnete Rolle. Im Datenmaterial wurden sechs Kinder identifiziert, die sich teils mehr, teils weniger eindeutig, diesem Typ zuordnen lassen und zur Illustrierung des Idealtyps herangezogen werden. Es handelt sich dabei um drei Mädchen und drei Jungen.

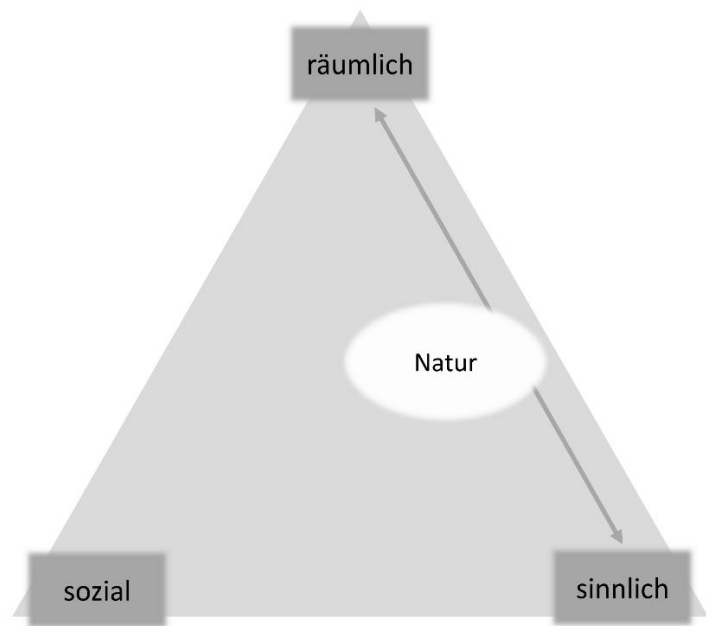


Abbildung 50: Verortung des Typs „Beheimatung über Natur“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

Beim Idealtypus der Beheimatung über Natur liegt der Fokus in der Heimatbeschreibung auf Natur, indem beispielsweise Wälder, Wiesen, Bäume, Bäche oder Tiere als elementar für die Heimat bezeichnet, mindestens aber erwähnt werden. In den Realtypen findet sich die Beheimatung durch die Natur etwa bei Arthur, der schreibt: „Für mich ist Heimat die Natur, der Kottenforst, die Eifel, [Name eines Stadtteils]“. Ähnlich eindeutig lässt sich Dario diesem Beheimatungstyp zuordnen. Er schreibt: „Ich denke an die Natur (Regenwald), unsere Vorfahren (Indianer), eigentlich fast alles außer unserer Zivilisation. [...]“. Bei anderen Kindern liegt der Fokus nicht so eindeutig auf der Natur, sie ist aber trotzdem ein wichtiger Faktor für ihre Beheimatung. Alina denkt beispielsweise bei ihrer Heimat unter anderem an Bäume, und Amon beschreibt, dass er sich im Wald wohlfühlt, wo man „so viele Tiere“ hört. Clarissa beschreibt sehr anschaulich ihre Sinneswahrnehmungen und Gefühle unter anderem in der Natur: „[...] In der Wiese höre ich die Tiere und am Bach das Rauschen des Wassers. In der Wiese rieche ich das Gras. Auf dem Friedhof fühle ich Traurigkeit. Auf der Wiese Einsamkeit. Bei Oma Freude und Zuhause Ruhe, Freude, Liebe. Im Wald fühle ich mich verlassen. Bei Pferden fühle ich mich geborgen“. Obwohl sich Clarissa offensichtlich nicht überall in der Natur wohlfühlt, sondern sich auf der Wiese einsam und im Wald verlassen fühlt, nimmt die Beschreibung der Natur einen wichtigen Stellenwert in ihrer Heimatbeschreibung ein. Auch die Pferde, bei denen sie sich geborgen fühlt, können in gewisser Weise zur Natur gezählt werden. Obwohl sie domestiziert sind und der Umgang mit Pferden auf Reiterhöfen einer Vielzahl von Regeln unterliegt, dürften Pferde für viele Kinder zur Natur zählen. Weiterhin kann Chiara zu den über Natur beheimateten Kindern gezählt werden. Sie schreibt über ihre Heimat: „[...] Dann auch noch draußen in der Natur, da [höre] ich Vögel, schmecke etwas Frisches, und es riecht im Wald nach Waldluft [...]“. Für Chiara nimmt Natur zwar ebenfalls nicht den alleinigen Fokus der Heimatbeschreibung ein, aber auch bei ihr wird deutlich, dass Natur und die sinnliche Wahrnehmung von Natur einen wichtigen Stellenwert für sie haben.

Neben dem Fokus der Heimatbeschreibungen liegt beim Idealtypus der Beheimatung über Natur auch der Schwerpunkt der subjektiven Landkarten auf Orten, die die Kinder als naturnah empfinden. Dies zeigt sich

Typen kindlicher Beheimatung

zumindest bei drei Realtypen sehr anschaulich: Arthur malt beispielsweise neben Zuhause und Schule Kottenforst und Eifel, die er bereits in seiner Heimatbeschreibung als zentral herausgestellt hat. Beide naturnahen Orte werden mit einem Sternchen als besonders positiv gekennzeichnet. Dario malt neben Zuhause, Schule, Schulbus und einem seiner institutionellen Hobbies ebenfalls mehrere Wiesen, auf denen er gerne spielt, einen Gemeinschaftsgarten, in dem er mit Freude an den Trauben nascht und das Siebengebirge, wo er gelegentlich mit seiner Familie spazieren geht und kennzeichnet dies alles mit Sternchen. Bei Clarissa finden sich die bereits in der Heimatbeschreibung erwähnten Orte Bach, Wald und Wiese auf der subjektiven Landkarte wieder, wobei der Bach sowohl ein Sternchen als auch einen roten Punkt erhält und Wald und Wiese nur mit Sternchen versehen und damit als durchweg positiv gekennzeichnet werden. Auch die Pferde, die bereits in der Heimatbeschreibung thematisiert werden, finden sich auf Clarissas Landkarte in Form einer gemalten und namentlich gekennzeichneten Stute wieder, die ebenfalls ein Sternchen erhält. Chiara und Alina zeichnen zwar Bäume und Blumen auf ihre subjektiven Landkarten, malen jedoch keine unmittelbaren Naturräume. Amon malt schließlich als einzigen Ort die Schule, sodass nicht erkennbar ist, welche naturnahen Räume er vielleicht regelmäßig aufsucht. Abbildung 51 zeigt Ausschnitte aus Arthurs, Darios und Chiaras Landkarten.

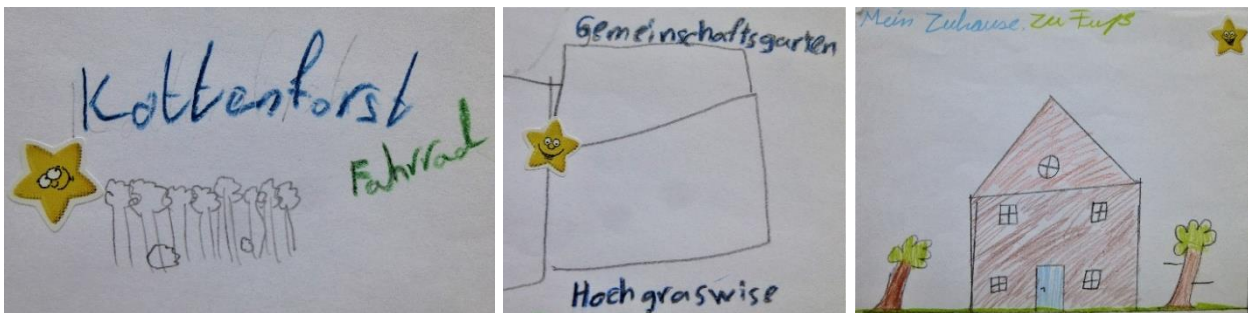


Abbildung 51: Arthur (links) zeichnet den Kottenforst, Dario (Mitte) den Gemeinschaftsgarten und die „Hochgraswiese“, und Chiara (rechts) versieht ihr Zuhause mit zwei Bäumen

Relativ naheliegend ist, dass Kinder, die sich über Natur beheimaten, idealtypisch mindestens ab und zu, eher aber immer bei gutem Wetter draußen spielen. Dementsprechend können diesem Idealtyp nur Realtypen zugeordnet werden, die mindestens teilweise draußen spielen. Bis auf Chiara, die angibt, nur ab und zu draußen zu spielen, spielen die anderen Kinder, die dem Typ zugeordnet werden, immer draußen, wenn das Wetter gut ist. Amon und Dario haben sich sogar über die im Fragebogen vorgesehenen Antwortmöglichkeiten hinweggesetzt, um deutlich zu machen, dass sie immer bzw. immer, wenn sie Zeit haben, draußen spielen, nicht nur bei vermeintlich gutem Wetter. Dario berichtet zudem auf dem Spaziergang, dass er sich „sehr, sehr, sehr oft“ auf einer bestimmten Wiese aufhalte, auf der er gerne spielt (Dario, Pos. 141). Hinsichtlich dieser Merkmalskategorie entsprechen die Realtypen also vollkommen dem Idealtyp.

Analog dazu müssten beim Idealtypus der Beheimatung über Natur auch die Lieblingsbeschäftigungen vorwiegend draußen stattfinden. An dieser Stelle zeigt sich jedoch, dass die Realtypen nicht alle in jeglicher Merkmalsausprägung dem Idealtyp entsprechen. So finden sich zwar bei allen sechs Kindern Aktivitäten, die durchaus draußen stattfinden können, wie Freund:innen treffen und etwas mit der Familie unternehmen bei Arthur, Freund:innen treffen und sich um das Haustier kümmern bei Alina, Sport machen, mit Spielzeug spielen und Rollenspiele machen bei Dario sowie Freund:innen treffen bei Clarissa oder Chiara. Allerdings hat allein Amon mit den Beschäftigungen Sport machen, Roller, Fahrrad oder Inliner fahren und Freund:innen treffen nur Tätigkeiten angegeben, die tatsächlich alle draußen stattfinden können. Die anderen Kinder nennen auch Aktivitäten wie Bücher oder Zeitschriften lesen, Fernsehen oder Videos schauen, Musik hören oder Basteln, Malen oder Zeichnen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit eher

Typen kindlicher Beheimatung

drinnen als draußen stattfinden. Bemerkenswert ist, dass die Mediennutzung mit insgesamt nur einer Nennung von Fernsehen oder Videos schauen bei den Kindern, die dem Idealtyp der Beheimatung über Natur zugeordnet sind, sehr gering ist.

Weiterhin müsste sich der Idealtypus der Beheimatung über Natur dadurch auszeichnen, dass die Lieblingsorte in der Natur oder zumindest in als naturnah empfundenen Räumen liegen. Dies ist bei den Realtypen durchweg der Fall. Alina gibt als Lieblingsort den gesamten Stadtteil an und begründet das mit der Landschaft, die sie mag. Arthur zählt sowohl den elterlichen Garten, in dem er regelmäßig Vögel beobachtet, als auch den Bach zu seinen Lieblingsorten. Amon spielt am liebsten bei Freunden oder mit Freunden im Wald, Clarissa mag wiederum den gesamten Stadtteil gern und begründet das damit, dass es Wald und Wiese gebe und es ruhig sei. Chiara ist besonders gerne am Rhein, sowohl wegen der Strände als auch wegen der Spielplätze, und Dario spielt am liebsten auf einer Wiese, „weil es gibt nur noch mich und die Natur“. Hinsichtlich dieser Merkmalskategorie entsprechen die Realtypen wiederum genau dem Idealtyp.

Der Faktor der Nähe von Verwandten oder Freund:innen dürfte beim Idealtypus der über die Natur beheimateten Kinder eher weniger relevant sein. Der Typus wurde idealtypisch zwischen der räumlichen und der sinnlichen Komponente von Heimat angesiedelt, die sozialen Aspekte dürften folglich eine eher untergeordnete Rolle spielen. Dementsprechend gibt es bei dieser Merkmalskategorie auch deutliche Unterschiede zwischen den Kindern, die dem Idealtypus zugeordnet werden. Bezüglich der Freund:innen geben jeweils drei Kinder an, dass alle Freund:innen in der Nähe wohnen und drei Kinder, dass sie einen Teil der Freund:innen gut zu Fuß oder mit dem Fahrrad erreichen können. Verwandte über Eltern und Geschwister hinaus hat nur Amon teilweise in der Nähe, die anderen fünf Kinder eher nicht. Dass den Kindern trotz der Verortung des Idealtyps zwischen räumlicher und sinnlicher Komponente von Heimat soziale Aspekte wichtig sind, zeigt sich darin, dass fünf der sechs Kinder Freund:innen treffen zu ihren Lieblingsbeschäftigungen zählen und zumindest ein Kind als Lieblingsbeschäftigung angibt, etwas mit der Familie zu unternehmen.

Vermutet werden könnte, dass Kinder, die sich über die Natur beheimaten, eher wenige institutionelle Hobbies pflegen. Da diesen Kindern das freie Spielen in der Natur besonders viel Freude macht, müsste ihnen die starke Verregelung institutioneller Hobbies eigentlich eher weniger gefallen. An dieser Stelle zeigt sich allerdings wiederum, dass die Realtypen nicht hinsichtlich aller Merkmalsausprägungen dem Idealtypus entsprechen. Alina und Dario haben jeweils drei institutionelle Hobbies, die jedoch bei ihnen weder in der Heimatbeschreibung noch auf den subjektiven Landkarten eine besondere Rolle einnehmen. Alina malt keines ihrer Hobbies und Dario von seinen drei Hobbies nur eins. Clarissa hat zwei Hobbies und eins davon gemalt, Arthur und Amon haben zwar jeweils ein institutionelles Hobby, erwähnen es aber weder in der Heimatbeschreibung noch in der Karte, und Chiara hat gar keine institutionellen Hobbies. Dementsprechend sind die Merkmalsausprägungen in der Kategorie der institutionellen Hobbies zwar heterogen, gemeinsam ist den Kindern aber, dass die institutionellen Hobbies keine überragende Rolle für die Beheimatung spielen.

Auch in den Stadtteilspaziergängen spiegelt sich die Bedeutung der Natur für einige Kinder wider. Dario berichtet beispielsweise, wie wichtig ihm die Natur ist und betont mehrfach, dass es ihm am liebsten ist, wenn diese einfach in Ruhe gelassen wird, also Wiesen nicht gemäht werden und artenreich sind. Er fordert zudem, dass andere Kinder stärker darauf achten sollten, den Wiesen nicht zu schaden, indem sie etwa ständig an der gleichen Stelle Fußball spielen (Dario, Pos. 247-249). Auch an anderer Stelle zeigt sich, dass Dario von der Natur nicht nur fasziniert ist, sondern auch großen Respekt davor hat. Er erzählt über eine andere Wiese, die er „sehr, sehr, sehr schön“ findet, weil da „richtig viele Blüten“ seien: „[...] das ist halt irgendwie viel zu schön zum Spielen, und da würde ich mich auch nicht hinschmeißen zum Verstecken

und sowas“ (ibid., Pos. 266). Arthur antwortet auf die Frage, was ihm fehlen würde, wenn er umziehen müsste: „Der Wald. Dann noch bei uns der Garten, wo die Vögel sind, immer da hinten bei der Eiche“ (Arthur, Pos. 466). Anschließend erzählt er von seinen Vogelbeobachtungen im Garten: „[...] ich gehe da so lang und höre, auf jedes Vogelpiepen und gucke, ob an der Eiche da so ein Vogel ist, also ich gucke nach Eichhörnchen, Buntspechten, Waldbaumläufnern, Blaumeisen, Tannenmeisen, Kohlmeisen und so weiter“ (ibid., Pos. 468-469). Neben Vögeln kann Arthur aber auch eine ganze Reihe Schmetterlinge bestimmen und findet während des Spaziergangs einen Admiral-Oberflügel (Arthur, Pos. 523), was wiederum sein großes Interesse an der Natur unterstreicht.

Bei Kindern, die sich über Natur beheimaten, kann vermutet werden, dass sie, sofern sie die Natur in für sie gut erreichbarer Distanz vorfinden, in ihren Quartieren stark beheimatet sind, da sie mindestens fünf der sechs zuvor beschriebenen Aneignungsdimensionen mittels der Natur erfüllen können. Konkret dürften sie ihre motorischen Fähigkeiten und ihren Handlungsraum erweitern, Räume verändern und verknüpfen sowie *Spacing* und Syntheseleistung vollbringen. Allein für die Erweiterung des Sozialraums dürften die naturnahen Räume, die die Kinder dieses Typs bevorzugen, weniger relevant sein, wobei natürlich die Möglichkeit besteht, dort gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen. Im Gegensatz zu anderen Beheimatungstypen lässt sich eine Beheimatung über die Natur für die meisten Kinder nur im Wohnquartier realisieren. Das eigene Zuhause bietet, wenn nicht gerade ein sehr großer Garten vorhanden ist, meist nicht die Möglichkeit, sich über naturnahe Räume zu beheimaten und kann, wenn derartige Räume im Quartier fehlen, keinen adäquaten Ersatz darstellen. Dementsprechend ist für diesen Typus entscheidend, dass in allen Stadtquartieren ausreichend naturnahe und aneignungsfähige Räume vorhanden sind und auch erhalten werden, selbst wenn aufgrund von Flächenknappheit Umwidmungen oder Nachverdichtungen in Betracht gezogen werden.

8.4 Beheimatung über Menschen (und Tiere)

Die „Beheimatung über Menschen“ als weiterer Typ lässt sich zwischen sozialer und sinnlicher Komponente von Heimat verorten, das heißt, für diesen Typ spielen Menschen und die damit verbundenen, meist positiven Gefühle eine besondere Rolle für die Beheimatung. Physisch-materielle Räume sind für diesen Typus hingegen weniger von Bedeutung. Da vielen Kindern neben Menschen auch (Haus-) Tiere wichtig sind, werden diese in die Betrachtung einbezogen. Abbildung 52 zeigt die Verortung dieses Typs innerhalb des Spannungsfelds der verschiedenen Komponenten von Heimat. Insgesamt 20 Kinder aus der Untersuchung wurden dem Beheimatungstyp über Menschen zugewiesen. Auffällig ist, dass unter den 20 Kindern, die diesem Typ zugeordnet werden, 14 Mädchen, aber nur sechs Jungen sind. Auch wenn aufgrund der geringen Fallzahl und dem qualitativen Untersuchungsdesign von Verallgemeinerungen abgesehen werden muss, könnte diesem Hinweis in weiteren Studien nachgegangen werden.

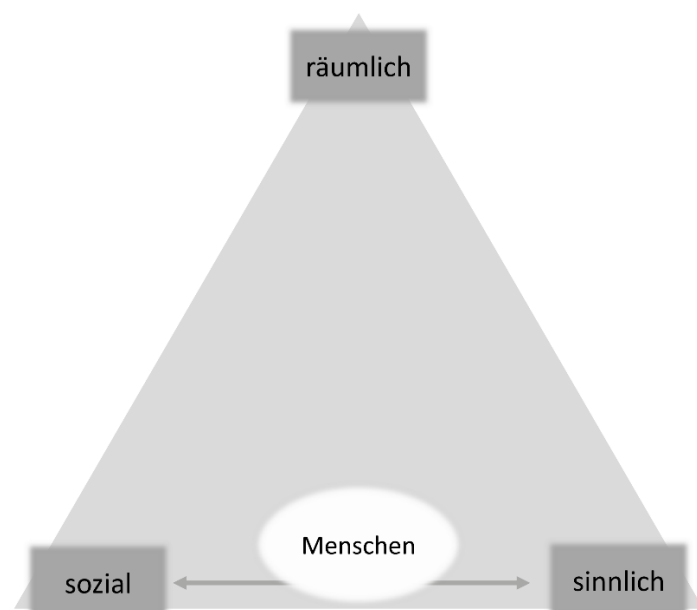


Abbildung 52: Verortung des Typs „Beheimatung über Menschen“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

Typen kindlicher Beheimatung

Bei dem beschriebenen Typus liegt der Fokus in der Heimatbeschreibung auf Menschen. Dabei kann durchaus ein Unterschied bestehen, ob eher die engere Familie, die weitere Familie oder insgesamt Personen unter Einbeziehung von Freund:innen, Mitschüler:innen, Lehrer:innen und Nachbar:innen genannt werden. In den Realtypen finden sich beide Ausprägungen. Ava zählt beispielsweise Familie und Freunde zu ihrer Heimat: „[...] Die Heimat ist auch die Familie. In seiner Heimat fühlt man sich zuhause und wohl. In seiner Heimat hat man Freunde. In der Heimat fühlt man, dass es einem gut geht. Heimat erinnert mich an meine Familie“. Bei Annika sind ebenfalls Menschen allgemein Teil ihrer Heimatbeschreibung: „[...] Aber ich kann auch Menschen sehen, z. B. meine Lehrerin in der Schule oder Mama und Papa und meine Freundinnen. [...]“. Dorothea bezieht ebenfalls gleichermaßen ihre Familie, aber auch eine Freundin in ihre Heimatbeschreibung ein. Sie fühlt sich an folgenden Orten und mit folgenden Menschen beheimatet: „In meinem Zuhause und in meinem Garten. Und mit meiner Familie und mit meiner Katze. Wenn ich an das Wort Heimat denke und aus dem Fenster gucke, sehe ich als erstes den Spielplatz und das Haus von meiner besten Freundin“. Bei anderen Kindern liegt der Fokus in der Heimatbeschreibung auf der Familie, weitere Menschen werden dort nicht genannt. Damira schreibt beispielsweise: „[...] Heimat ist da wo meine Eltern, Geschwister, Oma und Opa [sind]. [...]“. Auch Daniel legt seinen Fokus in der Heimatbeschreibung auf seine Familie und lässt andere Menschen unerwähnt: „Ich denke an unser Haus und an meine Familie. An Oma, Opa, Mama, Papa und an meinen Onkel. Ich denke auch an Polen, das ist das Land, wo meine Eltern herkommen. [...]“. Hieraus lässt sich schließen, dass der Typus der über Menschen beheimateten Kinder einen Subtyp beinhaltet, bei dem der Fokus nicht auf Personen allgemein, sondern auf der Familie liegt. Auf diesen Subtyp wird an späterer Stelle noch ausführlicher eingegangen.

An mehreren Beispielen zeigt sich, dass die befragten Kinder die Menschen, aber auch Tiere, über die sie sich beheimatet fühlen, mit vielen Gefühlen, Sinneswahrnehmungen und Erinnerungen verbinden. Corinna schreibt etwa:

„Ich denke an Zuhause, bei Oma und Opa, bei meiner besten Freundin, bei meinem süßen Kater und bei Tieren. Ich rieche bei meinem Zuhause Mama und Papa, das Katzenfutter und die alten Bücher. Ich fühle mich bei Oma und Opa im [Name einer Region] sehr wohl, denn dort ist meine Mutter aufgewachsen und dort sind viele Fotos von deren früheren Pferden. Bei meiner besten Freundin höre ich Gitarrenklänge und manchmal auch die Eismaschine. Bei meinem Kater riecht es nach Katzenfutter (auch wenn es nicht so toll riecht), und bei den Tieren rieche ich den Stallgeruch“.

Ähnliches findet sich in der Heimatbeschreibung von Carlina. Sie beschreibt ihre Heimat wie folgt: „Bei Oma, [Name] (ein bestimmter Hund), Zuhause, mein Zimmer, meine Freunde, Estland, früher noch bei [Name] (ein Kaninchen), bei meinen Cousinen, bei Mama und Papa. Ich fühle: Sicherheit, Freude, Liebe, Tiere“. Für Carolin scheint ebenfalls die Verbindung aus konkreten Personen und den von ihnen vermittelten Gefühlen der Sicherheit und Geborgenheit für die Beheimatung ausschlaggebend zu sein. Sie schreibt: „Ich fühle mich an Orten wohl, wo ich Sicherheit und Geborgenheit fühle, z. B. mein Zuhause, auch bei Oma und Opa, bei Freunden und generell in Deutschland oder Bonn. Oder Menschen wie Mama, Papa, Opa, Oma, Freunde, Familie und meine Meerschweinchen. [...]“. Neben dem Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit werden aber auch Spaß haben und glücklich sein als mit Personen verknüpfte Gefühle benannt, wie etwa bei Caren: „Heimat ist das, wo ich Zuhause bin, mit Freunden spielen, in der Natur sein, in der Schule sein, Spaß haben, bei Oma oder Opa sein, bei Cousinen oder Cousin sein, bei Onkel oder Tante sein, da, wo ich mich gut fühle, wo ich glücklich bin [...]“. Bei diesen Kindern zeigt sich anschaulich, dass für sie die Verknüpfung der sozialen und der sinnlichen Komponente Heimat ausmacht. Dass auch bei Kindern, die eigentlich dem Typ der Beheimatung über Menschen zugeordnet werden, die räumliche Komponente eine wichtige Rolle spielen kann, zeigt sich bei Amelie und Adam, bei denen Orte und Personen stark miteinander verknüpft sind. Amelie schreibt beispielsweise auf die Frage, was für sie Heimat

Typen kindlicher Beheimatung

ist: „Mein Haus, mein Zimmer, das Haus von meinen Großeltern und das Grab von meiner Oma“ und Adam schreibt: „Für mich ist Heimat Familie und Deutschland, weil meine Oma und Opa [hier sind] und weil hier unsere Wohnung ist“. In beiden Fällen scheinen zwar die Verwandten ausschlaggebend dafür zu sein, dass sich die Kinder beheimatet fühlen, aber die Orte werden im Sinne eine Syntheseleistung mit den Personen verbunden.

Idealtypisch müssten bei Kindern, die sich über vertraute Menschen beheimatet fühlen, auch in den subjektiven Landkarten Personen eine wichtige Rolle spielen. Dies kann auf zweierlei Arten der Fall sein: Entweder werden die Personen gezeichnet oder gemalt, oder sie werden an die Orte geschrieben, die die Kinder gezeichnet haben. Die eine oder die andere Variante findet sich bei den meisten Kindern, die dem Typus zugeordnet wurden. Annika zeichnet beispielsweise ihre Familie und nennt bei der Zeichnung der Schule ihre Lehrerin und ihre Freunde; zusätzlich werden in der Karte die Kaninchen eingetragen, die vermutlich für sie ebenfalls zur Familie zählen. Darüber hinaus finden sich bei Annika nur Urlaubsziele, aber keine weiteren Orte im A-Quartier. Annkathrin zeichnet auf ihrer Karte die Wohnhäuser ihrer Freundinnen ein, schreibt beim Spielplatz dazu, mit welchen Freundinnen sie dort spielt und nennt beim Schulhof allgemein, dass sie dort „Freunde“ trifft. Bei ihr ist jeder Ort mit den für sie dazugehörigen Menschen versehen. Auf der Karte von Adam sitzen Kinder im Klassenzimmer, es steht eine Person, mutmaßlich er selbst, vor seinem Zuhause, ein anderer schaut aus dem Fenster, und er zeichnet die Wohnung eines Freundes ein, sodass auch auf seiner Karte Menschen einen wichtigen Stellenwert einnehmen. David zeichnet sein Klassenzimmer und schreibt an jeden der Tische, wer dort sitzt. Darüber hinaus vermerkt er auf der Karte seine Freunde, und auch bei dem von ihm gezeichneten Jugendzentrum ist anzunehmen, dass er dort andere Kinder trifft. Carolin zeichnet eine Vielzahl von Orten und schreibt bei den meisten dazu, mit wem sie dort ist. So geht aus ihrer Karte unter anderem hervor, dass sie in der Schule gemeinsam mit anderen lernt, in der OGS mit anderen Kindern spielt, in der Musikschule mit einer Freundin zusammen Gitarre spielen lernt, bei ihrer Freundin zuhause mit dieser spielt und auf dem Fußballplatz mit ihrer Mannschaft trainiert. Abbildung 53 zeigt Ausschnitte von Adams und Annikas Karten. So unterschiedlich die Darstellungsformen sind, die die Kinder wählen, geht doch aus vielen Karten hervor, dass Familie, Freund:innen, aber teilweise auch Klassenkamerad:innen und Lehrer:innen eine wichtige Rolle in ihrem Alltag spielen.

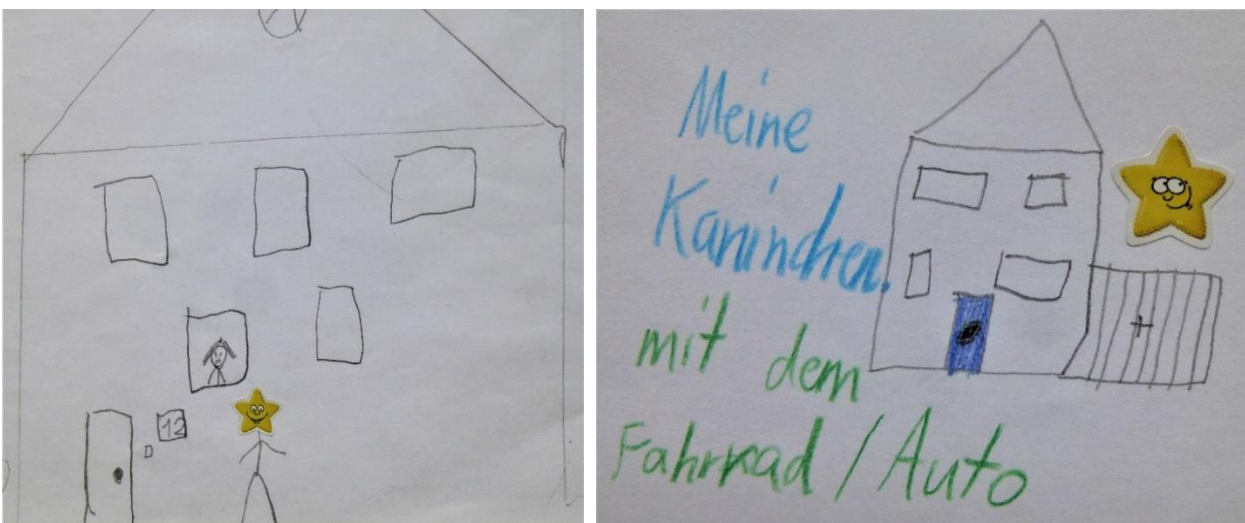


Abbildung 53: Bei Adam (links) steht eine Person vor seinem Zuhause, und eine weitere schaut aus dem Fenster; Annika (rechts) hat ihre Kaninchen gezeichnet, die für sie scheinbar mit zur Familie gehören

Ob die Kinder eher draußen oder drinnen spielen, ist für den Idealtypus der Beheimatung über Menschen nicht so entscheidend wie für den zuvor beschriebenen Typus der Beheimatung über Natur. Von den 20

sich über Menschen beheimatenden Kindern geben 12 an, immer draußen zu spielen, wenn das Wetter gut ist, sieben Kinder spielen ab und zu draußen, und ein Kind gibt an, nie draußen zu spielen. Da Aktivitäten mit Menschen, sei es mit Freund:innen oder der Familie, sowohl drinnen als auch draußen stattfinden können, ist dies nicht ausschlaggebend für die Zuordnung, und es ist dementsprechend nachvollziehbar, dass die Realtypen hinsichtlich dieser Merkmalskategorie unterschiedliche Ausprägungen aufweisen. Allenfalls kann vermutet werden, dass die Kinder aufgrund der Corona-Pandemie dazu angehalten wurden, eher draußen als drinnen mit Freund:innen zu spielen und auch deshalb immerhin 19 Kinder angeben, draußen zu spielen.

Die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder spielen hingegen eine wichtige Rolle für die Typenzuordnung. Anzunehmen wäre, dass idealtypisch sozial-kommunikative Tätigkeiten bevorzugt werden und wenige bis gar keine Aktivitäten angegeben werden, die eher alleine stattfinden. Ob die Lieblingstätigkeiten eher drinnen oder eher draußen stattfinden, ist wiederum nicht entscheidend für den Typus. Bei der Betrachtung der Realtypen fällt auf, dass 14 der 20 Kinder Freund:innen treffen und sieben Kinder Unternehmungen mit der Familie zu ihren Lieblingsbeschäftigungen zählen, einige sogar beides. Jeweils acht Nennungen erhalten bei den Kindern Sport machen und das Lesen von Büchern und Zeitschriften. Es folgt in der Beliebtheit die Beschäftigung mit Computer oder Handy und Musik hören mit jeweils sieben Nennungen, was zeigt, dass sich die Realtypen vom Idealtyp unterscheiden und sich auch Aktivitäten, die alleine ausgeübt werden und nicht unbedingt sozial-kommunikativen Charakter haben müssen, durchaus einer gewissen Beliebtheit erfreuen.

Bezüglich der Lieblingsorte des Idealtypus der Beheimatung über Menschen kann angenommen werden, dass nicht die physisch-materiellen Qualitäten der Räume entscheidend sind, sondern vielmehr die Menschen, die für die Kinder mit den jeweiligen Orten verbunden sind. Dies zeigt sich auch im empirischen Material bei den Realtypen. Annika gibt beispielsweise ihr Zuhause als Lieblingsort an und begründet das damit, dass dort ihre Kaninchen und ihre Familie sind. Ausschlaggebend ist für sie demnach die Anwesenheit ihrer Haustiere und ihrer Familie, weniger der physisch-materielle Raum. Auch Barbara und Desiree schätzen an ihrem Stadtteil insbesondere ihre Familie. Ava spielt besonders gerne im Garten und mag daran, dass es „nie ultra still ist“. Auch hier kann vermutet werden, dass sie aus einer gewissen Geräuschkulisse die Anwesenheit der ihr vertrauten Personen ableiten kann und sich dadurch wohlfühlt. Adam nennt als Lieblingsort den gesamten Stadtteil und begründet dies damit, dass es „nette Leute“ gebe, ebenso Bea, die zwar keinen Lieblingsort angibt, aber trotzdem als Begründung schreibt, es gebe „nette Leute“. Auch Calvin findet seinen gesamten Stadtbezirk schön, weil seine Freunde in der Nähe wohnen. Ebenso erklärt David den ganzen Stadtteil zu seinem Lieblingsort, weil dort seine Freunde sind, und auch Carlina findet gut, dass viele Freunde in der Nähe leben. Bella nennt ebenfalls den gesamten Stadtteil als Lieblingsort und begründet das: „[D]as ist für mich besonders, weil ich habe so nette Freunde“. Corinna spielt am liebsten bei Freundinnen, „weil es so anders ist“, scheint also neben den Freundinnen selbst auch die Abwechslung zu schätzen, bei anderen Zuhause zu spielen. Dorothea und Carolin geben an, am liebsten mit oder bei Freund:innen zu spielen, weil ihnen dann nie langweilig werde. Bei beiden scheint wiederum der konkrete Ort nicht ausschlaggebend zu sein, sondern dass sie Gesellschaft haben. Diego schließlich spielt lieber in einer anderen Stadt als in seinem Heimatstadtteil, weil es dort mehr Kinder gibt als bei ihm zuhause. Insgesamt zeigt sich also anschaulich, dass bei den Lieblingsorten der über Menschen beheimateten Kinder wiederum die soziale und sinnliche Komponente von Heimat im Vordergrund stehen und Orte eher im Hinblick auf ihre soziale Ausstattung als auf ihre physisch-materiellen Qualitäten relevant sind.

Typen kindlicher Beheimatung

Hilfreich für Kinder, die sich über Menschen beheimaten, wäre sicherlich, wenn zumindest ein Teil ihrer Freund:innen und Verwandten in der Nähe lebt, sodass sie diese eigenständig zu Fuß oder mit dem Fahrrad besuchen können. Da die Kinder selbst aber wenig Einfluss darauf nehmen können, wo ihre Freund:innen und Verwandten wohnen, ist nicht davon auszugehen, dass sich die Kinder, die dem Beheimatungstyp über Menschen zugeordnet werden, grundlegend von den Kindern unterscheiden, die anderen Typen zugeordnet werden. Sieben Kinder geben an, dass fast alle ihre Freund:innen in der Nähe wohnen, elf Kinder vermerken, zumindest einen Teil ihrer Freund:innen in der Nähe zu haben, und nur zwei Kinder geben an, dass fast alle Freund:innen weiter weg wohnen, womit die Verteilung ähnlich ausfällt wie bei der gesamten Untersuchungsgruppe. Bezüglich der Verwandten teilt ein Kind mit, dass fast alle seine Verwandten in der Nähe wohnen, vier Kinder haben einen Teil ihrer Verwandten in der Nähe und bei 15 Kindern wohnen die meisten Verwandten weiter weg, was wiederum in etwa der Verteilung in der gesamten Untersuchungsgruppe entspricht.

Da institutionelle Hobbies wie Sport oder Musik üblicherweise gemeinsam mit anderen Kindern, mindestens aber unter Anleitung von Trainer:innen bzw. Lehrer:innen stattfinden und somit die soziale Komponente von Heimat ansprechen, müssten idealtypisch solche Aktivitäten ausgeübt werden. Inwiefern die Kinder, die sich über Menschen beheimaten, tatsächlich institutionellen Hobbies nachgehen, ist allerdings unterschiedlich. Da insgesamt die meisten Kinder entweder in Sportvereinen sind oder Musikunterricht haben, kann diese Merkmalskategorie wiederum nur bedingt zur Abgrenzung dienen. Insgesamt geben die 20 Kinder dieses Typs 29 institutionelle Hobbies an, was knapp 1,5 Hobbies pro Kind entspricht und damit mit dem Wert übereinstimmt, der sich auch im Mittel über alle 85 Kinder des Gesamtdatensatzes ergibt. Vom Typ der Kinder, die sich über Menschen beheimaten, wird Sport 15 Mal und Musikunterricht zehn Mal genannt. Auffällig ist, dass sich im Gesamtdatensatz nur vier Kinder finden, die Aktivitäten im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit nachgehen, wie etwa der regelmäßige Besuch eines Jugendzentrums. Von diesen vier Kindern sind drei im Typ der Beheimatung über Menschen wiederzufinden, was zeigt, dass es hier eventuell einen Zusammenhang geben könnte, der allerdings anhand einer größeren und quantitativ angelegten Studie überprüft werden müsste.

Auch während der Stadtteilspaziergänge zeigt sich, dass einigen Kindern ihr soziales Umfeld besonders wichtig ist. Amelie betont beispielsweise mehrfach, dass ihr in ihrem Quartier ihre Verwandten fehlen, zu denen ihre Kernfamilie mindestens eine Stunde mit dem Auto fahren müsse (Amelie, Pos. 26, 248). Ava erklärt auf die Frage, was sie vermissen würde, wenn sie umziehen müsste unter anderem: „Dass hier so viele Kinder direkt in der Nachbarschaft sind“ (Ava, Pos. 166). Calvin erzählt während des Spaziergangs mehrfach, dass er gerne nach der Schule Freunde trifft (Calvin, Pos. 171, 391), und ihm fallen auf die Frage, was er bei einem eventuellen Umzug vermissen würde, selbst auf Nachfrage seiner Mutter nur Freunde ein, die er vermissen würde; andere Dinge, die er an seinem Quartier schätzt, „gibt’s da bestimmt auch“, wie er findet (ibid., Pos. 522-538). An den Beispielen zeigt sich, dass für diese Kinder das soziale Umfeld wichtiger ist als die physisch-materiellen Gegebenheiten des Quartiers, selbst wenn sie diese durchaus zu schätzen wissen.

Während beim übergeordneten Typ der Beheimatung über Menschen der Fokus teilweise relativ breit auf allen Menschen liegt, die die Kinder mit ihrer Heimat verbinden, also neben der Familie auch Freund:innen, Klassenkamerad:innen, Lehrer:innen oder Bekannte im Stadtteil, gibt es noch einen Subtyp, für den die Familie im Mittelpunkt der Beheimatung steht und andere Menschen, selbst Freund:innen, nur eine untergeordnete Rolle spielen. Bei der Beheimatung über die Familie müsste idealtypisch bereits in der Heimatbeschreibung der Fokus auf der Familie liegen, während andere Menschen unerwähnt bleiben. Wie bereits beschrieben, ist das etwa bei Damira der Fall, die schreibt: „[...] Heimat ist da wo meine Eltern,

Geschwister, Oma und Opa [sind]. [...]“. Auch Annkathrin, die trotz einiger Naturelemente in ihrer Heimatbeschreibung dem Typ der Beheimatung über Menschen zugeordnet wurde, nennt außer ihrer Familie keine weiteren Menschen und beschreibt ihre Heimat wie folgt: „Meine Familie, da wo ich mich wohlfühle, ich sehe mein Haus, ich fühle frische Luft und ich höre Vogelgezwitscher“. Auch Cora, die aufgrund der Nennung ihres Sportvereins eine gewisse Nähe zur Beheimatung über Aktivitäten hat, nennt ansonsten ausschließlich Familienmitglieder in ihrer Heimatbeschreibung: „Ich denke an mein Zuhause und meinen Turnverein. Wenn ich an Zuhause denke, sehe ich meine Familie. Bei Oma und Opa“. Auch Desiree kann bezüglich ihrer Heimatbeschreibung dem Subtypus zugerechnet werden. Sie schreibt: „Ich denke an mein Zuhause. Ich fühle Wärme. Das Haus von meinen Cousinen und Cousins und von [Name] sind wie meine zweite Heimat! Auch in Spanien das Haus von Oma und [Name] (Opa) ist meine Heimat. [...]“.

Ähnlich dazu listet Daniel zwar eine ganze Reihe Familienangehöriger in seiner Heimatbeschreibung auf, nennt aber keinerlei andere Personen: „Ich denke an unser Haus und an meine Familie. An Oma, Opa, Mama, Papa und an meinen Onkel. Ich denke auch an Polen, das ist das Land, wo meine Eltern herkommen. [...]“. Bella schreibt: „Für mich ist Heimat wo meine Eltern geboren sind und von meinen Eltern die Geschwister geboren sind und die Kinder von meinen Tanten und Onkel, Sri Lanka“. Sowohl bei Daniel als auch bei Bella sind die Geburtsländer der Eltern wichtig für die Beheimatung. Neben den familiären Wurzeln ist davon auszugehen, dass in den Ländern vielleicht noch weitere Verwandte leben, die besucht werden oder zu denen zumindest Kontakte gepflegt werden. Familie ist in diesen Fällen folglich verbunden mit einer gemeinsamen Herkunft und Identität, die notwendigerweise die räumliche Komponente von Heimat einschließt. Hinsichtlich weiterer Merkmalskategorien, wie dem Fokus der subjektiven Landkarten, ob die Kinder eher drinnen oder draußen spielen, welchen Lieblingsbeschäftigungen sie nachgehen, wo ihre Lieblingsorte sind, ob sie Freund:innen und Verwandte in der Nähe haben und welchen und wie vielen institutionellen Hobbies sie nachgehen, dürfte sich der Subtyp kaum vom übergeordneten Typus unterscheiden, sodass auf diese Kategorien nicht weiter eingegangen wird.

Inwiefern Kinder, die sich über Menschen beheimaten, in ihren Quartieren beheimatet sind, hängt davon ab, welche Menschen für sie im Fokus stehen. Kinder, denen in erster Linie ihre enge Familie wichtig ist, sind möglicherweise weniger vertraut mit ihrem Quartier als Kinder, die sich zu und mit ihren Freund:innen durch das Quartier bewegen und dabei wiederum weitere Menschen treffen. Insgesamt ist davon auszugehen, dass bei diesem Typ von den sechs beschriebenen Aneignungsdimensionen die Erweiterung des Sozialraums besonders im Fokus steht. Über gemeinsame Aktivitäten mit Freund:innen können aber auch motorische Fähigkeiten und Handlungsräume erweitert werden und gemeinsam Räume verändert werden. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass insbesondere Kinder, die sich über Menschen beheimatet fühlen, Räume zwischen den für sie wichtigen Personen verknüpfen und *Spacing* und Syntheseleistung vollbringen, indem sie Orte und Menschen miteinander in Verbindung bringen. Kinder, die sich über Menschen beheimaten, sind insbesondere auf soziale Netzwerke und auf in dieser Hinsicht überschaubare und gut anzueignende Quartiere angewiesen, in denen sie nicht nur ihre Freund:innen finden, sondern vielleicht auch flüchtige Bekannte treffen können.

8.5 Beheimatung über Aktivitäten

Eine „Beheimatung über Aktivitäten“ kann zwischen der räumlichen und der sozialen Komponente von Heimat verortet werden; theoretisch könnte bei diesem Beheimatungstyp auch die zur Systematisierung nicht genutzte vierte, die kulturelle Komponente, mit angeführt werden. Mehr noch als bei den beiden zuvor beschriebenen Beheimatungstypen gilt für den Typ der Beheimatung über Aktivitäten, dass auch die weniger im Fokus stehende der drei genutzten Komponenten von Heimat, in diesem Fall die sinnliche, trotzdem mit in den Typus hineinspielt, da jegliche Aktivität mit Sinneswahrnehmungen und Gefühlen

Typen kindlicher Beheimatung

einhergeht. Während die ersten beiden Typen (siehe Abschnitte 8.3 und 8.4) relativ eindeutig definierbar sind, ist dieser dritte Typus etwas weniger trennscharf abzugrenzen. Von dem Typus der Beheimatung über Natur unterscheidet sich der Typ der Beheimatung über Aktivitäten in erster Linie dadurch, dass Menschen einen höheren Stellenwert einnehmen. Vom Typus der Beheimatung über Menschen unterscheidet sich der Typ der Beheimatung über Aktivitäten wiederum dadurch, dass die räumliche Komponente, meist in Form von Orten, an denen Aktivitäten möglich sind, einen wichtigen Stellenwert einnimmt, während für die Beheimatung über Menschen Orte eher nebensächlich sind. Abbildung 54 veranschaulicht die Verortung des Beheimatungstyps über Aktivitäten im Spannungsfeld der verschiedenen Komponenten von Heimat. Dem Typus, der sich über Aktivitäten beheimatet, wurden 31 Kinder zugeordnet, wovon 20 Jungen und elf Mädchen sind. Da die Zahl der Kinder, die diesem Typus zugeordnet werden, relativ hoch ist und die Merkmalsausprägungen hinsichtlich mancher Merkmalskategorien eher unterschiedlich sind, wird der Typus zunächst allgemein beschrieben und anschließend der Subtyp der Beheimatung über Sport vorgestellt.

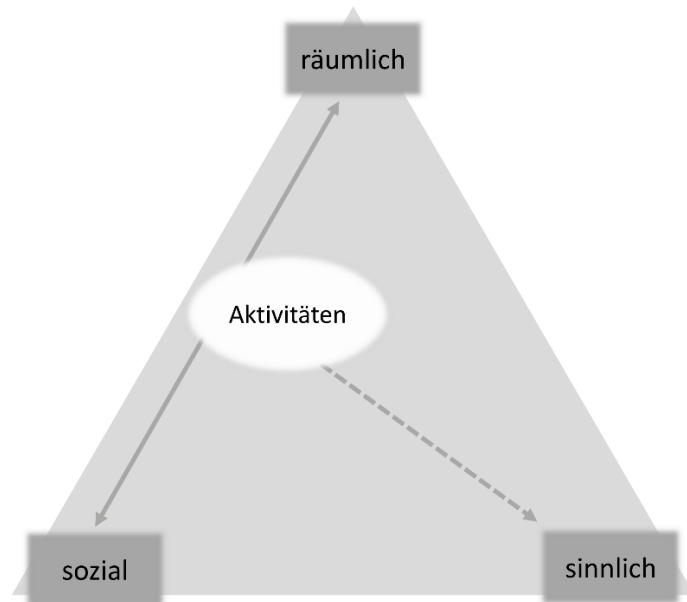


Abbildung 54: Verortung des Typs „Beheimatung über Aktivitäten“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

Beim Idealtypus der Beheimatung über Aktivitäten müssten in der Heimatbeschreibung Hobbies, Lieblingsbeschäftigungen oder Spielzeuge aufgeführt werden. Es ist, selbst bei einem theoretisch konstruierten Idealtyp, nicht zu erwarten, dass Kinder im Grundschulalter ausschließlich Aktivitäten beschreiben, wenn sie nach ihrer Heimat gefragt werden. Vielmehr stehen bei den allermeisten Kindern durchaus Familie und Zuhause im Fokus der Beschreibung; dies wird aber durch die Erwähnung von Hobbies, Beschäftigungen und Spielzeugen ergänzt. Nur in einigen wenigen Heimatbeschreibungen nehmen die Aktivitäten nicht nur eine ergänzende, sondern sogar eine dominierende Rolle ein. Bei Diana etwa gleicht die Heimatbeschreibung insgesamt einer Aufzählung von Aktivitäten, in der praktisch keine Personen vorkommen:

„Ich denke an Zuhause, Garten, Freizeit, Natur, Essen, Schlafen, Spaß, Malen, THW-Gelände, [Name einer Stadt], Umwelt, Fahrradfahren, Basteln, Lesen, die Welt, Fernsehen, was ich gerade mache, Schule, einen Schuh, Stinkekäse von Opa, Schreiben, Winter, Sommer, Herbst, Frühling, Schnee, Sonne, Strand, aus Blättern was basteln, Schlittenfahren, Frankreich, Siebengebirge“.

Bei Dennis werden die Aktivitäten in der Heimatbeschreibung noch vor dem Zuhause genannt: „Für mich ist Tischtennis die Heimat und die Ferien. Mein Zuhause ist auch meine Heimat. Ich fahre auch gerne *Scooter* auf der *Halfpipe*“. Charlies Heimatbeschreibung ist ein Beispiel dafür, dass Kinder nicht beschreiben, wo sie beheimatet sind, sondern unter welchen Bedingungen. Er beginnt seine Aufzählungen mit „wenn“ und bringt damit zum Ausdruck, dass es relativ unerheblich ist, wo er etwas tut, sondern dass ihm wichtig ist, dass er etwas tut und aktiv ist oder schöne Dinge passieren. Er schreibt über seine Heimat: „Mein Zuhause, wenn ich zu Oma und Opa gehe, mein Garten, wenn ich was mit meiner Familie mache, ich schmecke einfach nur schöne Sachen und bin glücklich. Wenn der Eiswagen kommt. Dann bin ich auch immer gut drauf, und wenn ich mit Freunden spiele. Wenn [Name] wieder gesund wird“. Nicht ganz so

Typen kindlicher Beheimatung

ausgeprägt, aber mit einem ähnlichen Fokus findet sich dies auch in der Heimatbeschreibung von Amalia, die betont, dass Heimat für sie dort ist, wo sie sich wohlfühlen und Spaß haben kann.

Bei anderen Kindern nehmen die Aktivitäten einen etwas geringeren Anteil ihrer Heimatbeschreibungen ein, und Personen wird ein größerer Stellenwert eingeräumt. Die gleichzeitige Nennung sowohl von Familie und Freund:innen als auch Aktivitäten ist insofern naheliegend, als bei der Beheimatung über Aktivitäten neben der räumlichen die soziale Komponente von Heimat stark ausgeprägt ist. Dies lässt sich mit den Realtypen anschaulich illustrieren. Carl schreibt beispielsweise:

„Heimat ist für mich mein Zuhause. Heimat ist für mich bei Oma und Opa. Heimat ist für mich im Hof. Heimat ist für mich in der Schule. Heimat ist für mich die OGS. Heimat ist für mich der Bach. Heimat ist für mich der Fußballplatz. Heimat ist für mich bei meinen Freunden. Heimat ist für mich mein Zimmer. Heimat ist für mich meine Mutter, mein Vater und mein Bruder. Heimat ist für mich mein Bett. Heimat ist für mich mein Kuscheltier-Drache. Heimat ist für mich mein Kuscheltier-Elefant. Heimat ist für mich das Sofa. Heimat ist für mich Mamas Essen. Heimat sind meine Freunde. Heimat ist für mich meine Familie“.

Mit der Schule und der OGS als Institutionen, dem Bach und dem Fußballplatz, wo er spielt und zwei Kuscheltieren als konkrete Spielzeuge zählt Carl neben seinem Zuhause, seiner Familie und seinen Freunden eine ganze Reihe von Aktivitäten und Spielmöglichkeiten mit zu seiner Heimat. Ähnliche Nennungen finden sich bei Cai, der unter anderem schreibt: „[...] Heimat heißt für mich in der Schule und zusammen. [...] Ich finde, auch der Fußballplatz ist für mich Heimat, auch die OGS ist für mich Heimat, ganz Bonn ist für mich eine Heimat, lesen ist für mich Heimat [...]“.

Claus zählt zu seiner Heimat neben der Schule und der Eishockeyhalle auch noch seinen alten Kindergarten und damit eine weitere Institution. Für Conrad zählt nicht nur Fußball, sondern explizit auch sein Verein mit zur Heimat. Damian denkt darüber hinaus an den Sportplatz, wobei angenommen werden kann, dass der Ort hier zugleich für die Aktivitäten steht, die dort stattfinden. Auch Caspar denkt bei Heimat unter anderem „[...] an meine Hobbies. [...] Wo Wasser ist und wo ich lese“. Claudia zählt neben Zuhause, Familie, Freunden und regelmäßigem Urlaubsort ebenfalls ein Hobby auf: „Im Tanzhaus, weil ich es liebe zu tanzen und mir Choreos auszudenken“. Celine beginnt ihre Aufzählung zwar, wie die meisten Kinder, mit ihrem Zuhause, ergänzt aber die Aktivitäten, die für sie Heimat ausmachen: „Heimat ist für mich mein Zuhause. Heimat ist für mich wie ein Schwimmbad, weil ich schwimmen mag. Heimat ist für mich was zum Toben“. Bei anderen Kindern nehmen die Aktivitäten einen geringeren Anteil ihrer Heimatbeschreibung ein und beschränken sich auf die Nennung von Hobbies, wie etwa Tanzen bei Christina oder Fußball bei Clemens und Christoph.

Analog zur Beschreibung von Hobbies und Aktivitäten in der Heimatbeschreibung müssten Kinder, die sich über Aktivitäten beheimaten, idealtypisch auch in ihren subjektiven Landkarten Hobbies und Aktivitäten malen, zeichnen oder nennen. Dies ist bei einigen Kindern der Fall, wie Abbildung 55 mit Kartenausschnitten von Anke, Charlie und Anouk exemplarisch zeigt.

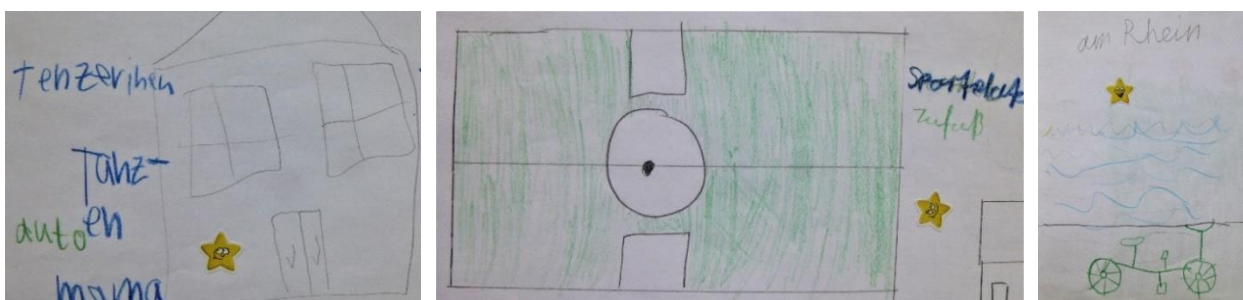


Abbildung 55: Auf den Karten von Anke (links), Charlie (Mitte) und Anouk (rechts) finden sich Beispiele für Aktivitäten

Typen kindlicher Beheimatung

Eine ganze Reihe von Kindern malt ihre institutionellen Hobbies, wie beispielsweise Anke, die ihren Tanzunterricht zeichnet, Amalia, die einen Hockeyplatz malt oder Charlie, der einen Sportplatz zeichnet. Sportplätze zeichnen eine ganze Reihe von Kindern, und fast immer werden diese Orte bzw. die Aktivitäten, für die sie stehen, als besonders positiv gekennzeichnet, stellen also potenzielle Bindungsräume im Sinne von REUBER (1993, S. 53) dar. Anna zeichnet sowohl den Hockeyplatz, auf dem sie spielt, als auch den Spielplatz, den sie besucht. Auch für Bastian ist ein Spielplatz besonders wichtig, bei ihm stellt er sogar den einzigen Ort neben Zuhause und Schule dar, den er überhaupt zeichnet. Zum Teil handelt es sich um kleinere Details in den Karten, die auf Aktivitäten hindeuten. Anouk malt beispielsweise ein Fahrrad, mit dem sie gerne am Rhein unterwegs ist, und Adrian zeichnet z. B., dass er über einen Zaun klettert.

Ob Kinder, die sich über Aktivitäten beheimaten, idealtypisch lieber draußen oder drinnen spielen, ist abhängig von den konkreten Aktivitäten, denen sie nachgehen. So wird ein besonders von Spielzeug begeistertes Kind mutmaßlich mehr Zeit im Haus verbringen als ein besonders sportaffines, das möglichst oft den Fußballplatz besucht. Dennis erzählt beispielsweise, dass er am liebsten in seinem Zimmer spielt, weil er dort viele Spielsachen und „Kappla-Steine“ habe (Dennis, Pos. 120-125). Dementsprechend spielt diese Merkmalskategorie für die Beschreibung des Typs der Beheimatung über Aktivitäten nur eine untergeordnete Rolle. Knapp die Hälfte der Kinder, die dem Typus zugeordnet werden, gibt an, immer wenn das Wetter gut ist, draußen zu spielen, alle anderen spielen entweder ab und zu draußen oder kreuzen beide Möglichkeiten an. Ein Kind macht keine Angabe.

Auch über die Lieblingsbeschäftigungen dieses Typus lassen sich keine idealtypischen Aussagen treffen, da alle Möglichkeiten, die angekreuzt werden konnten, in irgendeiner Form Aktivitäten darstellen und es nur Abstufungen gibt, inwiefern eine Tätigkeit körperlich oder geistig fordernd ist. Trotzdem soll kurz betrachtet werden, welchen Beschäftigungen die Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden, besonders gerne nachgehen. Die meisten Nennungen, 20 bei 31 Kindern, erreicht Sport machen, gefolgt von Freund:innen treffen mit 19 Nennungen. Etwas weniger Zustimmung erhält Musik hören mit immerhin 16 Nennungen, was verglichen mit Sport eine eher passivere Tätigkeit darstellt. Darauf folgt auf dem vierten Rang mit 13 Nennungen etwas mit der Familie unternehmen. Bei der Betrachtung der Realtypen zeigt sich wiederum, dass die soziale Komponente von Heimat für die über Aktivitäten beheimateten Kinder eine wichtige Rolle spielt und die Übergänge zur Beheimatung über Menschen eher fließend sein dürften. Verglichen mit dem Typus der Beheimatung über Menschen zählen jedoch anteilig weniger Kinder das Treffen mit Freund:innen und die Unternehmungen mit der Familie zu ihren Lieblingsbeschäftigungen, während sich Sport einer verhältnismäßig höheren Beliebtheit erfreut.

Bezüglich der Liebingsorte lässt sich vermuten, dass die Kinder, die einer Beheimatung über Aktivitäten zugeordnet werden, Orte bevorzugen, an denen sie etwas „machen können“. Was idealtypisch angenommen werden kann, zeigt sich auch empirisch in den Realtypen. Während die Beheimatung anderer Kinder etwa an den naturräumlichen Gegebenheiten oder der Anwesenheit bestimmter Menschen hängt, liegt der Fokus bei den über Aktivitäten beheimateten Kindern stärker auf den Spiel- und Aneignungsmöglichkeiten, die die Orte bieten. Dementsprechend zählt eine Reihe von Kindern dieses Typs Spielplätze als Liebingsorte auf, zum Beispiel Anton, Andreas, Anna, Adrian, Benno, Benita, Bonnie, Celine und Claudia. Für einige andere Kinder sind die Sportplätze ihre Liebingsorte im Quartier, beispielsweise für Cai, Charlie, Carl, Claus, Christian, Caspar oder Carlo. Bei den Kindern, die Spiel- und Sportplätze bevorzugen, lässt sich erkennen, dass neben den physisch-materiellen Besonderheiten, die die Orte auszeichnen, auch die soziale Komponente, in diesem Fall vermutlich die Anwesenheit anderer Kinder, wiederum für die Beheimatung über Aktivitäten prägend ist. Andere Kinder haben zwar keine Spiel- oder Sportplätze als Liebingsorte angegeben, begründen ihre durchaus unterschiedlichen Liebingsorte aber mit den guten

Spielmöglichkeiten dort. Anke und Amalia spielen etwa besonders gerne auf einer bestimmten Straße wegen des Gefälles, das dort herrscht. Cosmo mag einen bestimmten Parkplatz gerne, weil er dort gut Fahrradfahren kann, Diana hält sich gerne im Garten oder in der Natur auf und mag daran, „dass man sich in der Natur Lager bauen kann“. Dennis spielt gerne an einem Hang, an dem er buddeln kann und Christoph mag eine bestimmte Straße gerne zum Spielen, weil er dort nicht „unterbrochen“ wird.

Bezüglich der institutionellen Hobbies können wiederum unterschiedliche Ausprägungen vertreten sein. Idealtypisch wären möglich: eine hohe Anzahl institutioneller Hobbies, eine besondere Vorliebe für ein spezielles Hobby, dem relativ viel Zeit gewidmet wird oder eine geringe Anzahl fester Termine bei gleichzeitig vielen Lieblingsbeschäftigungen, denen außerhalb fester Termine oder Mitgliedschaften nachgegangen wird. In den Realtypen finden sich erwartungsgemäß unterschiedliche Ausprägungen dieser Merkmalskategorie wieder. Zum einen gehen 12 Kinder mindestens zwei institutionellen Hobbies nach, beispielsweise spielt Dennis Badminton und hat Gitarrenunterricht, Claus spielt Eishockey und Fußball, Cornelio hat Schlagzeugunterricht und spielt Tennis, Christina hat Gitarrenunterricht und geht tanzen, und Anke macht Karate und geht tanzen. Andere Kinder haben zwar nur ein Hobby, gehen diesem aber sehr intensiv nach, beispielsweise Cai, Carl, Damian und Christoph, die alle offenbar sehr intensiv Sport treiben. Wieder andere Kinder haben zwar keine große Anzahl fester Termine aufzuweisen, dafür aber eine hohe Anzahl von Lieblingsbeschäftigungen, wie beispielsweise Clemens, der keine institutionellen Hobbies hat, aber sieben Lieblingsbeschäftigungen. Cai gibt nur ein institutionelles Hobby an, kreuzt aber neun Lieblingsbeschäftigungen an. Carl hat ein Hobby und sieben Lieblingsbeschäftigungen und Damien ebenfalls ein institutionelles Hobby und 12 Lieblingsbeschäftigungen. Anna ist ein Beispiel dafür, dass auch bei drei festen Terminen noch zehn Lieblingsbeschäftigungen möglich sind.

Auch während der Spaziergänge zeigt sich, dass die Kinder, die dem Beheimatungstyp über Aktivitäten zugeordnet sind, diese besonders schätzen. Caspar erzählt auf die Frage, wo er seine Freizeit am liebsten verbringt, dass er besonders gerne bei den Pfadfindern und auf dem Fußballplatz ist (Caspar, Pos. 9-10). Seine Freude an den Hobbies spiegelt sich auch in der Aufzählung, was er an seinem Quartier vermissen würde: „Ich glaube, sogar auch ein bisschen die Schule. Und auf jeden Fall auch meinen Fußballverein, meine Freunde, meine Hobbies und auch irgendwie ein bisschen die Gegend“ (ibid., Pos. 104-105). Carl spielt mit offensichtlicher Begeisterung Fußball, sowohl im freien Spiel mit Freunden als auch angeleitet zu festen Trainingszeiten und in den Ferien im Rahmen des Fußballcamps. Er erzählt beim Spaziergang auf die Frage, was er am Fußballplatz macht: „Fußball spielen. Und dienstags und donnerstags hab’ ich immer Fußballtraining. Und in der zweiten Ferienwoche war Fußballcamp, das war immer von 9 bis 16 Uhr [...], da haben wir immer Fußball gespielt und da gab’s auch immer Mittagessen“ (Carl, Pos. 9). Anhand der unterschiedlichen Möglichkeiten, Fußball zu spielen, die Carl alle nutzt, lässt sich ablesen, dass er dieser Aktivität ausgesprochen gerne nachgeht und sie ihm besonders wichtig ist.

Wie bereits beschrieben, bietet sich der Typus der Beheimatung über Aktivitäten an, um innerhalb des Typs eine weitere Differenzierung vorzunehmen. Exemplarisch soll der Subtyp der Beheimatung über Sport beschrieben werden, dem sechs Realtypen aus dem übergeordneten Typ der Beheimatung über Aktivitäten zugeordnet werden können. In diesem Fall handelt es sich bei allen Kindern, die als Realtypen dem Idealtypus zugeordnet werden, um Jungen. Dies ermöglicht zwar erneut keine Schlüsse über die vorliegende Untersuchung hinaus, ist aber zumindest auffällig und könnte in weiterführenden Studien untersucht werden. Bei dem Subtypus der über Sport beheimateten Kinder müsste die Heimatbeschreibung nicht nur allgemein Aktivitäten, sondern einen Bezug zu Sportarten, Sportvereinen oder Sportplätzen aufweisen. Dies ist bei Cai und Carl der Fall, die den Fußballplatz zu ihrer Heimat zählen; bei Claus gehört

Typen kindlicher Beheimatung

über den Fußballplatz hinaus auch die Eishockeyhalle zur Heimat. Conrad nennt sowohl die Sportart Fußball als auch seinen Verein, Damian denkt an den Sportplatz, und Christoph beginnt seine Heimatbeschreibung: „Ich fühle mich in meiner Heimat, wenn ich Fußball spiele“. So wie bei diesem Typus der Sport in der Heimatbeschreibung mindestens vorkommt, wenn nicht sogar eine entscheidende Rolle spielt, müssten sich auch in den subjektiven Landkarten Hinweise auf die Sportarten, Vereine oder Sportplätze und -hallen finden. Beim Subtypus der über Sport beheimateten Kinder finden sich in der Tat auf allen Landkarten Zeichnungen ihres Sports. Bei Christoph nimmt der Fußballplatz fast die halbe Karte ein, bei Conrad und Damian rund ein Viertel, bei Claus haben es sowohl Fußballplatz als auch Eishockeyhalle auf die Karte geschafft. Carl hat den Fußballplatz auf seiner Karte sorgfältig hellgrün ausgemalt, und bei Cai ist der Fußballplatz ebenfalls auf der Karte vorhanden, nimmt aber einen weniger großen Stellenwert ein als bei den anderen fünf Kindern und reiht sich eher in die anderen Aktivitäten ein. Abbildung 56 zeigt beispielhaft Kartenausschnitte von Christoph und Carl.

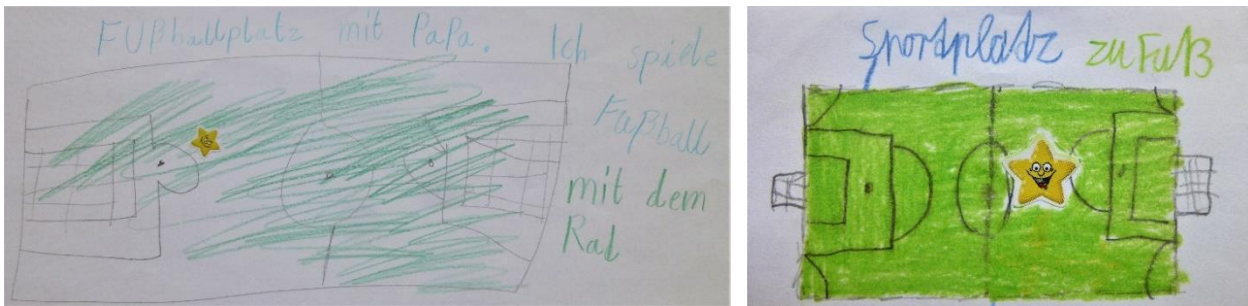


Abbildung 56: Bei Christoph (links) nimmt der Fußballplatz fast die halbe Karte ein, und Carl (rechts) hat den Platz sorgfältig bunt gemalt

Idealtypisch kann davon ausgegangen werden, dass Kinder abhängig von der ausgeübten Sportart sowohl drinnen als auch draußen ihren Hobbies nachgehen können. Die Realtypen, die dem Idealtyp zugeordnet werden, spielen jedoch überwiegend Fußball und dementsprechend eher draußen als drinnen. Fünf der sechs Kinder geben an, immer draußen zu spielen, wenn das Wetter gut ist, einer der Jungen kreuzt sowohl immer als auch ab und zu an. Bei der Frage nach ihren Lieblingsbeschäftigungen nennen alle sechs Jungen Sport machen. Darüber hinaus bestehen durchaus Unterschiede: Conrad hat insgesamt 15 verschiedene Tätigkeiten angekreuzt, Damian 12 verschiedene, bei Cai und Claus sind es neun, bei Carl sieben, und bei Christoph beschränkt sich die Anzahl auf die vorgeschlagenen drei Beschäftigungen. Carl antwortet auf dem Stadtteilspaziergang auf die Frage, was er am liebsten spielt: „Also dann mache ich am liebsten eigentlich Fußball“ (Carl, Pos. 82). Auf die Nachfrage, was ihm daran so gut gefällt, erklärt er: „Dass man halt Fußball spielt, nette Leute trifft, Freunde findet und weiß nicht, weil es mir halt Spaß macht“ (ibid., Pos. 84). Insgesamt lässt sich daraus jedoch ableiten, dass die Sportbegeisterung der Jungen nicht zu einseitigen Interessen führt, wie die meist hohe Anzahl von Lieblingsbeschäftigungen belegt.

Idealtypisch wäre weiterhin anzunehmen, dass die Lieblingsorte der über Sport beheimateten Kinder in engem Zusammenhang zu dieser Aktivität stehen. Dies ist bei den Realtypen durchaus der Fall. Cai mag den Sportplatz besonders gerne und begründet das mit den großen Toren, die ihm gefallen. Carl und Claus nennen beide ebenfalls den Sportplatz, der eine, weil es ihm „Spaß macht, dort zu spielen“, der andere gibt keine Begründung dafür an. Bei Carl führt auch der Stadtteilspaziergang zuallererst zum Fußballplatz, der nicht nur der erste, sondern anfangs auch der einzige Ort im Quartier ist, der ihm einfällt. Er erzählt auf die Frage, was er dort macht: „Fußball spielen. Und dienstags und donnerstags hab' ich immer Fußballtraining“ (Carl, Pos. 9), womit er folglich zwischen freiem Spiel, das jederzeit stattfinden kann, und den festen Trainingszeiten unterscheidet. Carls Mutter erklärt am Sportplatz: „Bis hier könnt ihr meistens auch einfach so gehen. Wenn ihr nicht da seid, dann suchen wir euch hier“ (Carls Mutter, Pos. 50). Conrad spielt

am liebsten bei der Skaterbahn, was zwar bei ihm nicht im Zusammenhang mit dem Fußballverein steht, aber durchaus einen Bezug zu Sport aufweist, und Damian gibt an, den ganzen Stadtteil wegen der Sportplätze zu mögen. Christoph ist der Einzige der sechs, der keinen Sportplatz als Lieblingsort angibt, sondern am liebsten auf einer Straße spielt, auf der er nicht „unterbrochen“ wird. Da aber aus der Antwort nicht hervorgeht, was er dort spielt, ist es durchaus denkbar, dass auch auf der Straße Sport gemacht wird. Darüber hinaus müssten die Kinder idealtypisch mindestens einem institutionellen Hobby im Bereich Sport nachgehen. Wenig überraschend ist dies bei allen sechs Kindern der Fall. Cai, Carl, Damian und Christoph spielen Fußball, Claus Fußball und Eishockey, und Conrad geht neben Fußball auch noch einem Hobby im Bereich Musik nach und spielt Schlagzeug. Bezüglich der Merkmalsausprägung von mindestens einem institutionellen Hobby im Bereich Sport entsprechen die Realtypen also genau dem Idealtyp.

Inwiefern Kinder, die sich über Aktivitäten beheimaten, auch in ihrem Quartier beheimatet sind, hängt davon ab, wo die Aktivitäten stattfinden, denen sie nachgehen. Das in den Abschnitten 3.3.2 und 7.5 diskutierte Problem der Verinselung bei weit voneinander entfernt liegenden Aktivitäten, zu denen die Kinder möglicherweise noch von ihren Eltern gefahren werden müssen, läuft einer Beheimatung vor Ort zuwider. Wenn die Kinder jedoch reichlich Zeit auf dem lokalen Sportplatz verbringen, dürfte das eine Beheimatung im Quartier fördern. Bezüglich der Aneignungsdimensionen lässt sich vermuten, dass Kinder, die sich über Aktivitäten beheimaten, mindestens ihre motorischen Fähigkeiten erweitern, unabhängig davon, welchen Aktivitäten sie konkret nachgehen. Inwiefern sie ihre Handlungs- und Sozialräume erweitern, ist stärker abhängig von den konkreten Aktivitäten, bei vielen Tätigkeiten wie Sport aber durchaus wahrscheinlich. Wenn sich die Kinder während ihrer Aktivitäten im Quartier bewegen, ist darüber hinaus zu vermuten, dass sie Räume verknüpfen und im Spiel verändern sowie *Spacing* und *Syntheseleistung* vollbringen, wenn sie Aktivitäten und Menschen, ggf. auch Orte miteinander verknüpfen. Für Kinder dieses Typs sind nicht die naturbelassenen und naturnahen Räume wichtig, sondern speziell für Kinder und zu einem bestimmten Zweck gestaltete Räume, die bereits zu konkreten Spielideen anregen, wie Spiel- oder Sportplätze. Dabei ist es, wie in Abschnitt 7.4 beschrieben, durchaus möglich, dass diese Räume auf kreative Weise verändert werden.

8.6 Beheimatung über das Zuhause

Die „Beheimatung über das Zuhause“ vereinigt so sehr die räumliche, soziale und sinnliche Komponente von Heimat, dass sie im Zentrum dieses Spannungsfelds verortet werden kann, wie Abbildung 57 veranschaulicht. Im Sinne des von Löw (2001) beschriebenen *Spacings* und der *Syntheseleistung* werden hierbei Orte, Menschen, Erinnerungen und Gefühle vermischt, sodass eine Trennung in die unterschiedlichen Komponenten unmöglich erscheint. Da Heimat und Zuhause, wie in Abschnitt 2.4 beschrieben, je nach Autor:in gleichgesetzt werden, ist es wenig überraschend, dass einige der befragten Kinder explizit dem Typ der Beheimatung

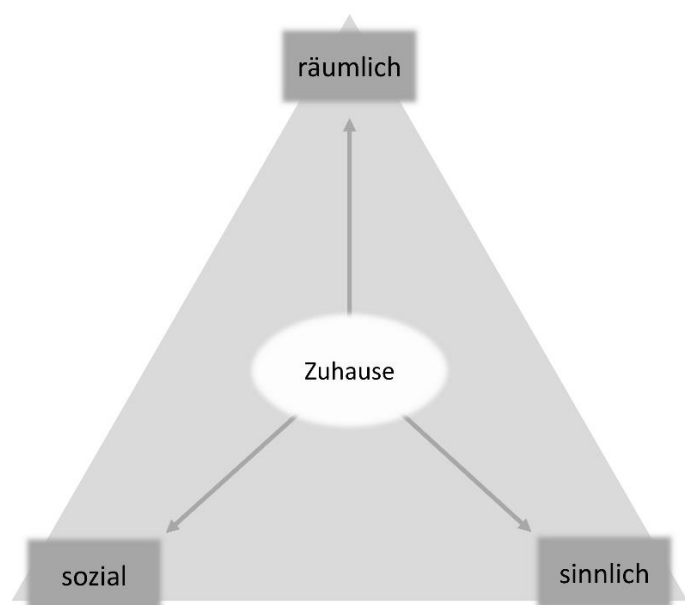


Abbildung 57: Verortung des Typs „Beheimatung über das Zuhause“ im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

Typen kindlicher Beheimatung

über das Zuhause zugeordnet werden können. Insgesamt entsprechen 12 Realtypen mehr oder weniger diesem Idealtypus.

Die Heimatbeschreibung zeichnet sich beim beschriebenen Idealtypus dadurch aus, dass der Fokus auf dem Zuhause liegt. Dies kann bei den Realtypen aber durchaus unterschiedlich ausfallen. Annabel betont beispielsweise, dass für sie ihre Familie, ihr Haus und ihr Garten zur Heimat gehören. Angelina hält fest: „Für mich bedeutet Heimat, wo man sich wohlfühlt. Meine Familie bedeutet Heimat, meine Freunde. Ich fühle mich wohl in meiner Heimat. Zu meiner Heimat gehören auch meine Haustiere. Es sind zwei Meerschweinchen“. Auch bei Dalia spielen die Haustiere eine wichtige Rolle. Sie schreibt: „Ich denke an meine Meerschweinchen und an mein Zimmer und mein Bett. Und bei meinen Eltern und bei meiner Schwester. Mein Teddybär. Das Essen, das Mama frisch gekocht hat, wenn ich nach Hause komme“. Alessia beschreibt ihre Erinnerungen an Erlebnisse, die in ihrem Zuhause passiert sind, neben positiven wie Weihnachten auch ein Hochwasser, das den Keller der Familie einen knappen Meter unter Wasser gesetzt hat. Sowohl am Beispiel von Angelina als auch von Alessia zeigen sich anschaulich *Spacing* und Syntheseleistung: Menschen, ggf. Tiere, Orte, Gefühle und Erinnerungen werden gemeinsam zu dem, was den Kern von Heimat ausmacht. Auch bei Dorian und Daria finden sich sämtliche Komponenten der Beheimatung in der Beschreibung wieder. Dorian schreibt auf die Frage, woran er bei dem Wort Heimat denkt: „An mein Zuhause und an den Garten. Ich höre Vögel und Bienen. Ich rieche Blumen und Blätter. Mir schmecken Pommes und Spaghetti. Ich fühle die Luft und die Natur. Ich sehe meine Brüder, Katzen und meine Eltern“. Daria schreibt:

„Ich schmecke Brokkoli. Ich rieche Duftkerzen. Ich höre nur die Ruhe der Nacht. Ich sehe meine Küche ganz dunkel, aber eine Kerze erleuchtet den Raum in der Mitte. Ich fühle Wärme und Geborgenheit. Ich denke an meine Familie und mein Kuscheltier, was meine Mama mir zu Weihnachten geschenkt hat, ein Fuchs, weil meine Mama weiß, dass Füchse meine Lieblingstiere sind“.

Wie bei den beiden vorigen Kindern stehen auch bei Daniela positive Gefühle im Vordergrund, die sie mit ihrem Zuhause verknüpft: „Heimat ist zuhause, mir wird ganz warm, wenn ich daran denke. Heimat ist, wenn ich einen vertrauten Geruch rieche, wenn ich vertraute Stimmen höre, wenn ich was Vertrautes sehe und fühle und schmecke...“.

Die subjektiven Landkarten müssten idealtypisch ebenfalls das Zuhause der Kinder in den Fokus stellen, wofür es zeichnerisch mehrere Möglichkeiten gibt. Theoretisch könnte das Zuhause im Zentrum der Karte stehen, es könnte besonders groß oder sehr detailreich sein. Bei der Betrachtung der Realtypen zeigt sich, dass die Karten der Kinder, die diesem Typus zugerechnet werden, im Vergleich zu anderen Karten relativ leer sind. Abbildung 58 zeigt exemplarisch Kartenausschnitte von Alexander, Angelina und Dana.



Abbildung 58: Bei Alexander (links) nimmt das Zuhause eine besonders große Fläche ein, Angelina (Mitte) zeichnet ihre Meerschweinchen sehr groß, und bei Dana (rechts) spielt der Fernseher zuhause eine besondere Rolle

Typen kindlicher Beheimatung

Die Kinder zeichnen tendenziell weniger Orte als dem Durchschnitt im Gesamtdatensatz von fünf bis sechs verschiedenen Orten bzw. Kategorien entsprechen würde. Annabel malt beispielsweise Haus, Garten und Parkplatz recht präzise, daneben aber nur Schule und Sportplatz. Bei Alexander findet sich insgesamt nur ein Ort über Zuhause und Schule hinaus, nämlich ein Sportplatz. Angelina malt überhaupt keine Orte außer den beiden vorgegebenen, Zuhause und Schule, zeichnet aber auf der Rückseite des Blattes ganzseitig ihre Meerschweinchen, und auch Daria malt nur die beiden vorgegebenen Orte. Dana malt ebenfalls kaum Orte auf ihre Landkarte; bei ihr findet sich neben der Wohnung und der Schule nur noch ein Hotel. Stattdessen zeichnet sie den Fernseher und dass sie mit ihrem Bruder spielt und Fahrrad fährt, was sie jedoch nicht mag.

Die Karte von Dorian weist zwar verglichen mit den vorher beschriebenen Karten mehr Orte auf, – Dorian zeichnet neben seinem Zuhause und der Schule auch den Fußballplatz und die Handballhalle – allerdings nimmt bei ihm das Zuhause flächenmäßig den weit überwiegenden Teil der Karte ein. Bei Deborah, Alessia, Constantin und Dalia ist jeweils ein Fokus auf das Zuhause festzustellen, indem dieses besonders detailliert gezeichnet oder Innenräume besonders sorgfältig dargestellt werden. Bei Deborah nimmt der Keller ihres Hauses eine große Fläche auf der Karte ein, sodass man ein Fahrgerät und einen Pool erkennen kann, der zu ihrem Bedauern nur selten genutzt wird. Alessia zeichnet das elterliche Haus ebenso wie das Klassenzimmer recht aufwändig und detailreich. Die Karte von Constantin zeigt nicht nur das Haus selbst, sondern daneben noch mehrere Räume separat, zum einen das Wohnzimmer und zum anderen ein Büro. Darüber hinaus zeichnet er nur die Schule und vermerkt, dass er seine Großeltern besucht. Dalia malt zwar sehr präzise und mit Buntstiften, inhaltlich aber nur ihr Zimmer, den Garten, die Schule und ein Jugendzentrum, wobei sie Schule und Jugendzentrum mit roten Punkten als negativ kennzeichnet, während ihr Zimmer und der elterliche Garten jeweils ein gelbes Sternchen bekommen und demnach positiv bewertet werden.

Ob die Kinder draußen spielen oder nicht, ist bei diesem Typus wiederum unterschiedlich. Theoretisch beinhaltet das Zuhause für viele Kinder in der vorliegenden Untersuchung einen Garten, sodass es idealtypisch durchaus möglich wäre, sich zuhause, aber trotzdem draußen aufzuhalten. In der Realität sieht es aber so aus, dass die Kinder, die dem Typus zugeordnet werden, eher weniger draußen spielen als Kinder, die anderen Typen zugeordnet werden. Nur drei der 12 Kinder geben an, immer draußen zu spielen, wenn das Wetter gut ist. Acht Kinder spielen ab und zu draußen, und ein Kind spielt gar nicht draußen. Insofern scheint zumindest bei den Realtypen eine Beheimatung über das Zuhause eher einer Beheimatung über das Haus als über das gesamte Wohngrundstück inklusive eines eventuell vorhandenen Gartens zu entsprechen.

Bei den Lieblingsbeschäftigungen wäre naheliegend, dass idealtypisch vor allem Tätigkeiten gerne ausgeübt werden, die zuhause stattfinden können, entweder alleine oder sozial-kommunikativ zusammen mit anderen Personen. Bei näherer Betrachtung der Realtypen ist auffällig, dass bei einigen Kindern Medien eine besondere Rolle spielen. Fernsehen oder Videos schauen, mit dem Computer oder Handy spielen und Musik hören erhalten von den Kindern, die diesem Typus zugeordnet werden, jeweils insgesamt sieben Nennungen und führen die Liste der Lieblingsbeschäftigungen an. Allerdings gilt dies nicht für alle Kinder, denn auch Basteln, Malen und Zeichnen sowie die Beschäftigung mit dem Haustier bekommen jeweils fünf Nennungen. Ähnlich wie bei den Kindern, die sich über Aktivitäten beheimaten, zeichnet sich auch im Typus der über ihr Zuhause beheimateten Kinder ein Subtypus ab. Zudem gibt es erhebliche Unterschiede bei der Anzahl der Lieblingsbeschäftigungen pro Kind. Während Annabel und Daria ausgesprochen vielseitig sind und 16 bzw. elf Beschäftigungen ankreuzen, liegen Dorian, Deborah und Dalia mit fünf bis sechs Nennungen im Mittelfeld, während Alexander, Antonia, Angelina, Alessia, Dana, Daniela und

Typen kindlicher Beheimatung

Constantin jeweils nur zwei bis drei Lieblingsbeschäftigungen angeben. Die Realtypen sind folglich hinsichtlich der Merkmalskategorie der Lieblingsbeschäftigungen relativ heterogen; die Vermutung, dass Aktivitäten im Vordergrund stehen, die sich zuhause ausüben lassen, bestätigt sich aber.

Nach ihren Lieblingsorten im Quartier gefragt, müssten die Kinder dieses Typus idealtypisch ihr Zuhause nennen. Bei der Betrachtung der Realtypen finden sich tatsächlich einige Nennungen des eigenen Gartens, etwa bei Annabel, Antonia, Angelina, Alessia und Constantin. Annabel mag den Garten, weil er vor der Haustür liegt und sie jeden Tag dorthin kann. Antonia nennt keine Begründung für den Garten als Lieblingsort, Angelina findet am Garten gut, dass sie dort immer jemanden zum Spielen hat, mutmaßlich ihre beiden Geschwister oder ihre Eltern, vielleicht auch Nachbarskinder. Bei Alessia wird nicht klar, ob sie ihre Begründung auf den Garten bezieht oder den gesamten Stadtteil einschließt. Sie schreibt: „Dass man dort Familie hat, Freunde und dass man sich vor gar nichts fürchten muss und es friedlich ist“. Constantin wiederum mag den Garten, „weil es so ruhig ist“. Darüber hinaus finden sich noch andere Lieblingsorte, die mit der Nähe zum eigenen Zuhause begründet werden. Daria gibt zwar einen Spielplatz als Lieblingsort an, begründet das aber mit dessen Nähe. Zwei andere Kinder nennen jedoch auch unabhängig davon Spielplätze, woran sich zeigt, dass die Realtypen wiederum individueller und nicht in allen Merkmalsausprägungen identisch sind. Insgesamt zeichnet sich aber bei den Realtypen die Tendenz ab, dass die Kinder, die der Beheimatung über ihr Zuhause zugeordnet werden können, es schätzen, wenn ihr Lieblingsort in der Nähe, ruhig und friedlich ist, was sie hinsichtlich der Wahl ihrer Lieblingsorte deutlich von den Kindern unterscheidet, die sich über Aktivitäten beheimaten.

Von den 12 Kindern, die dem Typ der Beheimatung über das Zuhause zugeordnet sind, gibt ein Kind an, alle Freund:innen in der Nähe zu haben, sodass sich die Kinder zu Fuß oder mit dem Fahrrad besuchen können. Neun Kinder geben an, dass ein Teil ihrer Freund:innen in der Nähe wohnt, und zwei Kinder haben keine oder kaum Freund:innen in der Nähe. Verwandte über die unmittelbare Familie hinaus haben sechs Kinder teilweise in der Nähe und sechs weitere Kinder kaum oder gar nicht in der Nähe. Dass alleine das Vorhandensein von Freund:innen in der Nähe noch nichts über die Qualität der sozialen Beziehungen und Vernetzung aussagt, zeigt das Beispiel von Dalia, die auf ihrem Fragebogen zwar angibt, dass manche ihrer Freund:innen in der Nähe wohnen, sie aber aktuell zerstritten seien. Sie schreibt als Anmerkung auf ihren Fragebogen: „[A]ber jetzt sind wir keine Freunde, und ich bin ziemlich einsam“ und malt zwei traurige Smileys daneben. Selbst wenn dies mutmaßlich ein vorübergehender Zustand ist und Dalia möglicherweise bald wieder mit ihren Freunden spielt, zeigt dieses Beispiel, dass eine Beheimatung über das Zuhause auch ein durch äußere Umstände hervorgerufener Zustand sein kann. Möglicherweise wäre Dalia weniger auf ihr Zuhause fokussiert, wenn sie nicht mit ihren Freunden zerstritten wäre und würde in ihrer Heimatbeschreibung mehr Menschen nennen und auf ihrer Karte mehr und andere Orte zeichnen. Insofern zeigt das Beispiel nicht nur, dass die quantitative Verfügbarkeit sozialer Kontakte noch nichts über deren Qualität aussagt, sondern auch, dass die gesamte Untersuchung eine Momentaufnahme darstellt, deren Gültigkeit nicht nur über die Gruppe der befragten Kinder hinaus, sondern auch über den Zeithorizont der Untersuchung hinaus reflektiert werden muss.

Institutionelle Hobbies können bei den Kindern, die sich über ihr Zuhause beheimatet fühlen, durchaus vorhanden sein, dürften idealtypisch aber keine besondere Rolle spielen, da das Ausüben solcher Aktivitäten notwendigerweise damit verbunden ist, das Zuhause zu verlassen. Dementsprechend gehen die Kinder, die diesem Typus zugeordnet sind, auch tatsächlich weniger institutionellen Hobbies nach als im Durchschnitt. So geben die 12 Kinder des Beheimatungstyps über das Zuhause insgesamt 14 Hobbies an, also ungefähr 1,2 institutionelle Hobbies pro Kind, was unter dem Durchschnitt von rund 1,6 Hobbies im Gesamtdatensatz liegt. Da aber fünf der 12 Kinder zwei institutionelle Hobbies bzw. ein Hobby an zwei

Typen kindlicher Beheimatung

Terminen in der Woche ausüben, zeigt sich wiederum, dass die Realtypen in ihren Merkmalausprägungen von dem Idealtyp abweichen können.

Wie bereits beschrieben, lässt sich der Typus der Beheimatung über das Zuhause nach den Lieblingstätigkeiten weiter ausdifferenzieren. Markant ist ein Subtypus der Beheimatung über (digitale) Medien, der sich mutmaßlich weniger über den Ort des Zuhauses beheimatet, sondern bei dem dieses vielmehr als Möglichkeitsraum für die Mediennutzung dient. Im empirischen Material finden sich vier Kinder, die diesem Subtyp zugerechnet werden können, zwei Mädchen und zwei Jungen. Den Heimatbeschreibungen dieser Kinder ist ein Fokus auf das Zuhause gemeinsam, eine explizite Erwähnung der Medien findet sich darin nicht. Ebenso wie beim übergeordneten Typus weisen die subjektiven Landkarten dieser Kinder nur wenige Orte auf, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass sie tatsächlich außer den ohnehin vorgegebenen Orten Zuhause und Schule nur wenige Orte aufsuchen, die sie hätten zeichnen können. Besonders auffällig ist in dieser Hinsicht die Karte von Constantin, der nicht nur sein Zuhause, sondern getrennt davon noch zwei Räume seines Zuhauses malt, der eine gekennzeichnet als Wohnzimmer, der andere als Büro, wo eine Person auf einem Stuhl sitzt und auf einen schwarzen Kasten schaut, der sich als Computer oder Fernseher interpretieren ließe. Diese Interpretation liegt insofern nahe, als zum einen beide Räume als positiv gekennzeichnet sind und zum anderen am Computer oder Handy spielen und Fernsehen oder Videos schauen zu Constantins Lieblingsbeschäftigungen zählen. Abbildung 59 zeigt einen Ausschnitt von Constantins Karte.

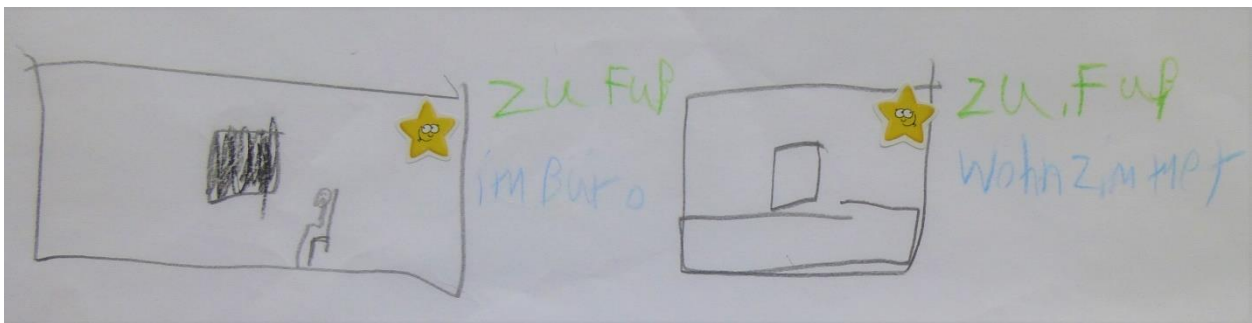


Abbildung 59: Constantins Karte zeigt neben seinem Zuhause noch mehrere Innenräume wie Büro und Wohnzimmer

Bezüglich des Spielens draußen wäre beim Subtyp der Beheimatung über Medien zu vermuten, dass diese Kinder das eher weniger tun. So geben auch tatsächlich alle vier Kinder, die diesem Subtyp zugerechnet werden an, nur ab und zu draußen zu spielen. Beim Subtyp der Beheimatung über Medien ist naheliegend, dass diese Kinder idealtypisch eine besondere Vorliebe für Medien unterschiedlicher Art haben, also als Lieblingstätigkeiten verschiedene Kombinationen aus Fernsehen oder Videos schauen, mit dem Computer oder Handy spielen und Musik hören angeben. Dies trifft auf alle vier diesem Subtyp zugeordneten Kinder zu. Antonia gibt als Lieblingsbeschäftigungen Fernsehen oder Videos schauen, mit dem Computer oder Handy spielen und basteln an, Dorian zählt Fernsehen oder Videos schauen, Musik hören, am Computer oder Handy spielen und Ball spielen zu seinen Lieblingstätigkeiten, Dana kreuzt mit Spielzeug spielen, Fernsehen oder Videos schauen und am Computer oder Handy spielen als Lieblingsbeschäftigungen an, und Constantin nennt Fernsehen oder Videos schauen, Fangen und/ oder Verstecken spielen und am Computer oder Handy spielen. Bezüglich der Merkmalskategorie der Lieblingstätigkeiten entsprechen die Realtypen folglich dem Idealtyp.

Die Lieblingsorte müssten idealtypisch wie beim übergeordneten Typus zuhause sein, mutmaßlich mit einem stärkeren Fokus auf das Haus als auf den Garten. Dies ist bei den vier Kinder, die dem Typus zugeordnet werden, jedoch nicht der Fall. Zwei Kinder nennen den Garten als Lieblingsort, ein weiteres mag den Spielplatz besonders gerne, und das vierte Kind gibt keinen Lieblingsort an. Letzteres würde insofern

dem Typus entsprechen, als die Fragestellung auf Orte draußen im Quartier abzielt und dieses Kind möglicherweise tatsächlich keinen solchen Lieblingsort hat. Zu vermuten wäre weiterhin, dass Freund:innen und Verwandte für die Kinder dieses Typs eine geringere Rolle spielen als für andere Typen. Darüber hinaus könnte angenommen werden, dass Kinder, die sich insbesondere über Medien beheimatet fühlen, weniger institutionellen Hobbies nachgehen als andere Typen. Hinsichtlich dieser Merkmalskategorie lässt sich feststellen, dass nur zwei der vier diesem Typus zugeordneten Kinder überhaupt einem institutionellen Hobby nachgehen, während die anderen beiden Kinder gar keine solchen Hobbies pflegen. An dieser Stelle kann noch hinterfragt werden, was Ursache und was Wirkung ist. Es wäre einerseits möglich, dass die Kinder keinerlei festen Terminen nachgehen, weil sie sich lieber mit Tätigkeiten wie Fernsehen und Videos schauen, am Computer oder Handy spielen oder Musik hören beschäftigen. Umgekehrt wäre es aber auch möglich, dass die Kinder keinen Sportverein bzw. Musikunterricht besuchen können oder dürfen und sich eher als Ausgleich für die fehlende Interaktion andere Beschäftigungen gesucht haben, die dies wettmachen.

Bei den Kindern, die sich über ihr Zuhause beheimaten, kann insgesamt vermutet werden, dass sie weniger im Quartier beheimatet sind als Kinder, die sich über die Natur, über Menschen oder über Aktivitäten beheimatet fühlen. Durch den Fokus auf das unmittelbare Zuhause, wo die diesem Typ zugeordneten Kinder viel Zeit verbringen, sind sie weniger im Quartier unterwegs und eignen sich weniger eigenständig Räume an. Hinsichtlich der Aneignungsdimensionen kann vermutet werden, dass die Aneignung zumindest bestimmter motorischer Fähigkeiten auch zuhause gelingen kann, für andere wäre sicherlich der Aufenthalt im Quartier förderlicher. Zumindest ist jedoch anzunehmen, dass Kinder, die sich über ihr Zuhause beheimaten, es schwerer haben, Handlungs- und Sozialraum zu erweitern sowie Räume zu verändern und zu verknüpfen. *Spacing* und Syntheseleistung dürften diese Kinder hauptsächlich bezüglich ihres Zuhauses vollbringen. Kinder, die sich über ihr Zuhause beheimaten, sind relativ unabhängig von der Ressourcenausstattung, die ihnen die jeweiligen Wohnquartiere bieten, dafür aber umso abhängiger von der Ressourcenausstattung ihres Elternhauses. So mag es sein, dass Kinder, die im Einfamilienhaus mit großem Garten und vielen Spielmöglichkeiten aufwachsen, freiwillig viel Zeit in ihren Häusern und Gärten verbringen, da diese möglicherweise attraktiver sind als der ihnen zur Verfügung stehende öffentliche Raum. Umgekehrt ist es überaus problematisch, wenn Kinder eher unfreiwillig auf ihr Zuhause fokussiert sind, weil sie keine institutionellen Hobbies ausüben können oder dürfen, weil sie sich nicht alleine in ihrem Quartier bewegen sollen oder weil ihre Freund:innen zu weit entfernt wohnen. Kommt dann noch eine geringe Ressourcenausstattung des Elternhauses hinzu, dürfte dies zwar nicht zwangsläufig eine Beheimatung der Kinder ausschließen, wohl aber ihre Aneignungs- und Beheimatungsmöglichkeiten im Quartier erschweren.

8.7 Beheimatung als Synthese

Neben den vier beschriebenen Typen gibt es einige Kinder, die sich keinem Idealtypus zuordnen lassen bzw. die zwischen zwei der beschriebenen Typen einzuordnen sind. Dafür können unterschiedliche Gründe angeführt werden. Zunächst ist die vorliegende Untersuchung notwendigerweise auf wenige Methoden und einen überschaubaren zeitlichen Rahmen beschränkt, sodass sowohl durch die Methodewahl als auch durch die zeitlichen Einschränkungen einzelne Aspekte von vornherein nicht erhoben werden konnten. Dadurch fehlen eventuell bereits Informationen, die für eine Typenbildung wichtig gewesen wären. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass vielleicht nicht alle Kinder in der Lage waren, ihre Beheimatung zunächst zu reflektieren und anschließend in der von ihnen angestrebten Form zu beschreiben. Auch dadurch können entscheidende Informationen im Material fehlen. Weiterhin führt die bereits in

Kapitel 5 diskutierte Generationendifferenz möglicherweise zu Verständnisschwierigkeiten oder Missinterpretationen seitens der Forscherin, sodass selbst im Material vorhandene Informationen eventuell nicht erkannt oder falsch interpretiert werden. Trotz dieser möglichen Fehlerquellen scheint es aber durchaus naheliegend, dass es neben den Kindern, die sich recht eindeutig über Natur, Menschen, Aktivitäten oder ihr Zuhause beheimaten, auch solche gibt, bei denen mehrere dieser Faktoren für die Beheimatung ausschlaggebend sind und die sich eher mittels einer Synthese beispielsweise aus Menschen und Natur, Aktivitäten und Menschen, ihrem Zuhause und Aktivitäten oder ihrem Zuhause und Menschen beheimatet fühlen. Daher wird eine solche kombinierte Beheimatung über mehrere Faktoren als weiterer Typus interpretiert. Elf Kinder lassen sich diesem Idealtyp zuordnen, wobei die Unterschiede bezüglich der Merkmalsausprägungen der unterschiedlichen Kategorien innerhalb dieses Typus notwendigerweise größer sind als bei den zuvor beschriebenen, sodass auch hier die Unterteilung in Subtypen notwendig ist. Diese werden im Folgenden kurz illustriert, um die Komplexität und Vielschichtigkeit der kindlichen Beheimatungsprozesse zu veranschaulichen.

Am häufigsten im empirischen Material vorzufinden ist mit sieben Fällen eine kombinierte Beheimatung über Aktivitäten und Menschen. Dies erscheint schlüssig, da wie bereits beschrieben, bei der Beheimatung über Aktivitäten die soziale Komponente eine wichtige Rolle spielt. Das erschwert eine Zuordnung zu genau einem Typ und lässt die Grenzen zwischen den Typen verschwimmen. Während die Beheimatung über Aktivitäten im Spannungsfeld zwischen der räumlichen und der sozialen Komponente von Heimat verortet wurde, liegt die Beheimatung über Menschen stärker zwischen der sozialen und der sinnlichen Komponente von Heimat. Ein Beispiel für eine Beheimatung sowohl über Aktivitäten als auch über Menschen findet sich in der Heimatbeschreibung von Aileen: „Ich denke an meine Familie, an meine Freunde und unseren Kater. Ich denke aber auch an den Wald. An den Spielplatz. Ich denke ans Rollschuhlaufen. In meiner Heimat höre ich Vogelgezwitscher“. Ein anderes Beispiel ist Colin, bei dem gleichermaßen Spaß haben und die Familie zur Heimat gehören: „Für mich ist Heimat, wo ich mich wohl fühle. Für mich ist Heimat da, wo ich Spaß habe. Für mich ist Heimat, wo meine Familie ist“. Ein interessantes Beispiel ist Charlotte, die zwar ihre drei institutionellen Hobbies in der subjektiven Landkarte einzeichnet, aber jedes einzelne als negativ kennzeichnet. Die Hobbies gehören zwar zum Alltag und sind ihr beim Malen sehr präsent, aber eigentlich eher unbeliebt. Auf der anderen Seite nennt Charlotte im Fragebogen acht verschiedene Lieblingsbeschäftigungen, sodass durchaus davon ausgegangen werden kann, dass sie vielseitig interessiert ist.

Ähnlich vielschichtig wie die Karten sind auch die Lieblingsbeschäftigungen der Kinder, bei denen sich kein klarer Fokus erkennen lässt. Zwei Kinder geben jeweils sieben Lieblingsbeschäftigungen an, die anderen drei bis vier. Dabei ergibt sich meistens eine Kombination aus Tätigkeiten, die sich von sozial-kommunikativ bis hin zu eher allein ausgeübten Aktivitäten und von eher drinnen praktizierten Spielen bis zu nur draußen ausübenden Aktivitäten erstreckt, also beispielsweise Freund:innen treffen, mit Fahrzeugen fahren und Computer spielen bei Aileen oder Sport machen, Fußball spielen, Einkaufen gehen, mit Spielzeug spielen und Bücher oder Zeitschriften lesen bei Colin. Colin zählt während des Stadtteilspaziergangs nur zwei Lieblingsbeschäftigungen auf, die aber wiederum die Beheimatung als Synthese widerspiegeln: „Fußballspielen mag ich schon ziemlich gern, [...] Freunde treffen, das mache ich gerne. Das sind so meine Lieblingsbeschäftigungen“ (Colin, Pos. 117). Delia berichtet auf die Frage, was sie am liebsten in ihrer Freizeit mache: „Also ich male gerne, mich mit Freunden treffen, und ich schwimme gerne“ (Delia, Pos. 172-173). Als Lieblingsorte müssten die Kinder, die sich über Aktivitäten und Menschen beheimaten, idealtypisch auch Orte wählen, an denen sowohl eine Reihe unterschiedlicher Spiele möglich sind, als auch Men-

Typen kindlicher Beheimatung

schen anwesend sind. Entsprechend dieser theoretischen Überlegung geben die meisten Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden, Spielplätze als Lieblingsorte an. Interessant sind die Begründungen, die teilweise explizit auf die Anwesenheit von Menschen schließen lassen. Aileen gibt beispielsweise einen Spielplatz an, schreibt aber auch, dass sie besonders gerne bei einer Freundin spielt, weil sie offenbar an beiden Orten mit der genannten Freundin spielen kann. Dominik spielt besonders gerne auf dem Sportplatz, weil er dort mit seinen Freunden spielen kann. Da dem beschriebenen Typ nicht nur Menschen, sondern auch Aktivitäten besonders wichtig sind, um sich beheimaten zu können, wäre zumindest naheliegend, dass die Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden, auch mindestens einem, eher mehreren institutionellen Hobbies nachgehen. Tatsächlich gibt nur Colin ein einziges Hobby an, die anderen sechs Kinder, die dem Idealtyp zugeordnet werden, haben zwei bis drei institutionelle Hobbies, wobei es durchaus unterschiedlich ist, ob und wenn ja wie viele auf den jeweiligen Karten erscheinen.

Auch in den Erzählungen der Kinder während der Stadtteilspaziergänge zeigt sich, dass in vielen Situationen Aktivitäten mit Menschen stattfinden, die eine kombinierte Beheimatung sowohl über Menschen als auch über Aktivitäten sehr naheliegend erscheinen lassen. Colin erzählt beispielsweise über sein Bezirkszentrum „manchmal treffe ich mich da auch mit Freunden, und wir essen zusammen Eis oder so“ (Colin, Pos. 31). Aileen zeigt mehrere Spielplätze, an denen sie entweder mit einer Freundin oder mit ihren Eltern spielt, wobei sich wiederum Menschen und Aktivitäten verbinden (Aileen, Pos. 17-25, 193-204). Auf die Frage, was ihr im Quartier besonders gut gefällt, nennt Aileen die Spielplätze und die Möglichkeit, Ausflüge zu machen sowie die eher ruhige Lage. Umgekehrt vermisst sie größere Attraktionen und Freizeitmöglichkeiten wie Freizeitpark, Kirmes oder Zoo (ibid., Pos. 303-307). Carla zählt auf die Frage, was sie bei einem Umzug vermissen würde, einerseits Personen auf, betont aber andererseits, dass sie es schätzt, dass Vieles gut erreichbar ist:

„Also meine Freundin, den Schulweg, auf jeden Fall und auch die Rheinwiesen und auch meine Lehrerin, und meinen OGS-Betreuer mag ich auch sehr gerne, also es wären viele Personen, aber halt auch mein Haus, halt den Garten, und dass man halt hier alles so schnell zu Fuß erreichen kann und da halt nicht immer so lange Wege fahren muss“ (Carla, Pos. 181).

Auch Carola würde im Falle eines Umzugs sowohl Menschen als auch Spielmöglichkeiten vermissen:

„Also ich würde vor allem [Name einer Freundin] vermissen. Von den Spielgelegenheiten würde ich dieses Feld da vermissen, weil dahinter ist immer so eine Wiese, da wächst im Sommer immer ganz viel Löwenzahngras, und einmal waren wir da mit der Drohne, und dann war die Wiese ganz mit Löwenzahn bewachsen, und wir haben da auch einmal Drachen steigen lassen. Ich würde das vermissen, und ich glaube, dann auch den Bach“ (Carola, Pos. 177).

Als weiterer Subtyp findet sich eine kombinierte Beheimatung über Menschen und Natur. Während die Beheimatung über Menschen zwischen der sozialen und der sinnlichen Komponente von Heimat verortet wurde, stehen bei der Beheimatung über Natur eher die räumliche und die sinnliche Komponente von Heimat im Vordergrund. Bei den beiden Kindern, die diesem Subtyp zugeordnet werden, finden sich in den Heimatbeschreibungen sowohl Aufzählungen von Menschen als auch Hinweise auf die Natur. Connie schreibt zum Beispiel:

„Ich denke, wenn ich an Heimat denke, dass ich Zuhause bin, bei Oma oder bei Freunden bin, und ich denke an meine Familie. Wenn ich an meine Heimat denke, sehe ich mein Haus, ich höre vor meinem Haus Vögel zwitschern, ich rieche Blumenduft, wenn ich an Heimat denke, ich schmecke, dass ich ein gutes Gefühl habe, und ich fühle, dass ich glücklich bin, ein gutes Gefühl habe, dass ich ich selbst sein kann, und ich fühle mich gut und gemütlich, wenn ich an Heimat denke“.

Typen kindlicher Beheimatung

Bei Dilara liegt der Fokus stärker auf den Urlauben auf dem Bauernhof, die aber aus der Perspektive eines in Bonn aufwachsenden Kindes vermutlich ebenfalls Naturerfahrungen darstellen: „Meine Heimat ist Zuhause, in meinem Zimmer. Im Allgäu auf dem Bauernhof, bei Freunden und bei meinen Großeltern. Ich mag Mamas Essen sehr gerne“. Ähnlich müsste auch bei den Karten idealtypisch eine Kombination aus Menschen und Natur erkennbar sein. Connie nennt in ihrer Karte nicht nur Personen, sondern es ist auch erkennbar, dass sie es genießt, mit Menschen zusammen zu sein. Sie zeichnet beispielsweise das Haus von Freunden ein und versieht es mit dem Kommentar „[b]ei Freunden habe ich Spaß“, zeichnet das Haus, in dem ihre Oma wohnt und schreibt dazu „[i]ch habe richtig gute Laune bei ihr“ oder malt die OGS, versehen mit dem Kommentar „[d]ort habe ich Freunde mit denen ich spiele“. Darüber hinaus malt sie aber auch den Wald und schreibt „[i]m Wald spiele ich gerne“, sodass auch aus der Karte abzuleiten ist, dass eine Zuordnung von Connie nur zum Typus „Beheimatung über Menschen“ oder nur zum Typus „Beheimatung über Natur“ schwierig wäre. Dilara malt in ihrer Karte sowohl das Zuhause ihrer Großeltern und Freunde als auch den Bauernhof, den sie bereits in ihrer Heimatbeschreibung genannt hat. So wird auch bei ihr deutlich wird, dass Heimat für sie eine Synthese aus Menschen und Natur darstellt.

Beide Mädchen spielen draußen: Connie immer wenn das Wetter gut ist, Dilara nur ab und zu. Ihre Lieblingsbeschäftigungen bestehen für Connie darin, Freund:innen zu treffen, Musik zu hören und zu basteln, während Dilara gerne einkaufen geht, Freund:innen trifft, Bücher oder Zeitschriften liest oder Trampolin springt. Gemeinsam ist den Kindern, dass sie Freund:innen treffen explizit in ihre Lieblingstätigkeiten einbeziehen, also auch hierbei wieder die soziale Komponente von Heimat wichtig ist. Als Lieblingsorte geben beide Mädchen den gesamten Stadtteil an, Connie, weil er ruhig, schön und sonnig sei und Dilara wegen der Natur, die sie mag. Connie übt zwei institutionelle Hobbies aus, Dilara hat keine festen Termine.

Darüber hinaus findet sich einmal der Subtyp einer kombinierten Beheimatung über Zuhause und Aktivitäten. Während die Beheimatung über das Zuhause der Kinder im Schnittfeld der drei Komponenten von Heimat, also räumlicher, sozialer und sinnlicher Komponente verortet wurde, ist die Beheimatung über Aktivitäten stärker zwischen der räumlichen und der sozialen Komponente anzusiedeln. Zu diesem Subtyp kann Calle gezählt werden, der seine Heimat wie folgt beschreibt:

„Für mich ist Heimat mein Zuhause und meine Freunde, meine Familie, mein Fußballverein und meine Schule. Ich sehe meine Stadt, mein Haus und meine Landschaft. Ich höre die Autos auf der Autobahn und die Bauarbeiter, die gerade ein Haus [bauen]. Ich rieche das frische Gras in unserem Garten, die Hühner unserer Nachbarn und die frische Luft morgens. Ich schmecke das Obst und Gemüse vom Supermarkt. Ich fühle einfach mein Haus“.

Auch auf der Karte findet sich neben dem Zuhause, das als Ort ohnehin vorgegeben war, sowohl der Fußballplatz wieder als auch der Urlaub, wo Calle beim Bergsteigen zu sehen ist. Calle spielt nur ab und zu draußen, macht gerne Sport, schaut Fernsehen oder Videos, spielt am Computer oder mit dem Handy, spielt Ball und trifft Freund:innen. Calles Lieblingsort ist der Garten; er begründet das nur damit, Wiese und Garten besonders zu mögen. Er hat ein institutionelles Hobby, Fußball, das auf seiner subjektiven Landkarte aber halb positiv, halb negativ bewertet ist und dementsprechend keine ganz so große Rolle für ihn spielt wie für manche anderen Kinder.

Zuletzt findet sich einmal eine kombinierte Beheimatung über das Zuhause und Menschen im empirischen Material. Während die Beheimatung über das Zuhause im Spannungsfeld zwischen räumlicher, sozialer und sinnlicher Komponente von Heimat verortet werden kann, liegt die Beheimatung über Menschen eher zwischen der sozialen und der sinnlichen Komponente von Heimat. Diesem Subtyp wurde Caissy zugeordnet, die ihre Heimat wie folgt beschreibt: „Freundin ist für mich Heimat. Die Familie, Luft. Heimat ist für mich auch die Natur. Oder wenn ich renne. Und noch Polen ist auch Heimat“. Trotz der Nennung

von Natur in der Heimatbeschreibung wurde das Mädchen aufgrund weiterer Merkmalsausprägungen eher dem Subtyp der Beheimatung über das Zuhause und über Menschen zugeordnet. Interessant ist, dass der Fokus auf Freundin und Familie, den die Heimatbeschreibung hat, sich nicht in der Karte widerspiegelt. An Caissys Karte ist zunächst bemerkenswert, dass sie relativ kleine Ausschnitte malt, beispielsweise nicht die gesamte Schule, sondern nur das Klassenzimmer, dieses aber sehr genau. Neben ihrem Haus zeichnet sie auch das Kinderzimmer, wo Schreibtisch, Bett und Teppich genau erkennbar sind. Caissys Karte zeichnet sich durch eine große Detailschärfe bei den Innenräumen aus, die eine Zuordnung zum Beheimatungstyp Zuhause nahelegt. Caissy spielt immer draußen, wenn das Wetter gut ist. Sie macht gerne Sport, spielt Fangen und/ oder Verstecken und liest gerne Bücher oder Zeitschriften. Caissy gibt keinen Lieblingsort in ihrem Stadtteil an, sondern schreibt, dass sie am liebsten in ihrem Zimmer spielt. Mit Kickboxen hat sie ein institutionelles Hobby, das aber weder in der Heimatbeschreibung noch in der Karte eine Rolle spielt.

Die kurze Beschreibung der verschiedenen Subtypen, die einer Beheimatung als Synthese zugeordnet werden, verdeutlicht zum einen die Komplexität der Beheimatungsprozesse und zum anderen die Schwierigkeit, Kinder einem bestimmten Typ zuzuordnen. Inwiefern Kinder sich über Natur, Menschen, Aktivitäten, ihr Zuhause oder eine Kombination daraus beheimaten und welche Rolle die räumliche, die soziale und die sinnliche Komponente im Einzelnen für sie spielen, kann zwar anhand des empirischen Materials in gewissem Umfang illustriert, aber kaum abschließend beantwortet werden. Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass die Beheimatung, ihre idealtypische Ausprägung und die verschiedenen Komponenten in ihrer Zusammensetzung sich im Laufe der Zeit verändern können.

8.8 Erschwerte Beheimatung

Analog zu den in Abschnitt 7.7 diskutierten Grenzen der Aneignung erscheint es notwendig, die Grenzen von Beheimatung zu diskutieren. Obwohl es möglich war, die 80 befragten Kinder als Realtypen vier Idealtypen bzw. einer Kombination dieser Idealtypen zuzuordnen, soll nicht der Eindruck entstehen, dass sich alle Kinder problemlos über die Natur, über Menschen, über Aktivitäten, über ihr Zuhause oder durch die Kombination mehrerer dieser Faktoren in ihren Quartieren beheimatet fühlen. In diesem Abschnitt wird daher beschrieben, welche Ursachen Beheimatung im Quartier erschweren oder verhindern können und unter welchen Bedingungen sich Kinder trotz erschwelter Bedingungen schließlich doch beheimatet fühlen können.

So wie sich die gelungene Beheimatung von Kindern meist auf mindestens zwei der drei Komponenten von Heimat erstreckt, kann die Beheimatung erschwert sein, wenn entweder die räumliche, die soziale oder die sinnliche Komponente unter den gegebenen Umständen nicht erfüllt werden kann. Die räumliche Komponente von Heimat wird eventuell dann nicht erfüllt, wenn Kinder außerhalb ihres aktuellen Quartiers geboren wurden und daher einen konkreten Ort vermissen. Ein Beispiel hierfür ist Bianca, die in ihrer Heimatbeschreibung festhält, ihre Heimat sei in Syrien, weil sie sich noch sehr daran erinnere. Aus der Beschreibung geht nicht hervor, ob sie Syrien noch mit Menschen verbindet oder ihre gesamte Familie mittlerweile in Deutschland lebt. In erster Linie scheint sie den physisch-materiellen Raum zu vermissen. Diese Schwierigkeit wird sich für Bianca nicht ohne Weiteres auflösen lassen, da zum einen durch die politische Situation in Syrien eine schnelle Rückkehr schwierig werden dürfte und die Zehnjährige zum anderen bei dieser Entscheidung auch kein großes Mitspracherecht besitzen dürfte. Ein anderer Grund für eine erschwerte räumliche Beheimatung kann die in Abschnitt 3.3.2 bereits diskutierte Verinselung von Kindern sein. Antonia wird beispielsweise dem Beheimatungstyp über das Zuhause zugeordnet, da sie die meisten Orte nur mit dem Auto zu erreichen und somit die räumlichen Gegebenheiten ihres Quartiers kaum zu kennen scheint.

Typen kindlicher Beheimatung

Neben physisch-materiellen Orten können den Kindern aber auch Menschen fehlen, die an einem anderen Ort leben und die für sie zur Heimat gehören, aber in der aktuellen Lebenssituation nicht erreichbar sind. In diesem Fall wird die soziale Komponente von Heimat nicht erfüllt. Hierfür kommen wiederum unterschiedliche Gründe infrage, sei es, dass die Eltern der Kinder nach Deutschland gekommen sind, weitere Verwandte aber im Ausland leben, oder dass sich die Eltern von Kindern getrennt haben und die Kinder in der Folge einen Elternteil oder ihre Geschwister vermissen. Aus dem Vermissen entweder eines Orts oder bestimmter Menschen, mit denen sich die Kinder besonders verbunden fühlen, ergibt sich meistens, dass auch die sinnliche Komponente von Heimat nicht erfüllt werden kann und die Kinder entweder Orte oder Personen vermissen oder die Gedanken an Heimat mit Angst und Sorgen belastet sind. In allen Fällen konnten die Kinder trotz der erschwerten Bedingungen einem der vier Beheimatungstypen bzw. der Synthese zugeordnet werden. Allerdings war die Zuordnung besonders schwierig, da bei diesen Kindern eine große Diskrepanz zwischen dem bestand, was in der Heimatbeschreibung als „Heimat“ definiert wurde, und dem, was als Alltagsorte auf der subjektiven Landkarte gezeichnet bzw. im Fragebogen genannt wurde. Daraus ergeben sich wiederum verschiedene Muster.

Bei einigen Kindern deuten die Heimatbeschreibungen darauf hin, dass ihnen Familie ausgesprochen wichtig ist, diese aber nur zum Teil in Deutschland lebt. So schreibt beispielsweise Benno: „Wo ich geboren wurde, wo meine Opas und Omas leben und meine Stadt. Ich fühle mich, dass ich zuhause bin, dann fühle ich mich wohl. Ich höre Kinder schreien, die spielen und lachen, und meine Heimat ist Türkei, meine Cousins wohnen, dort mein Onkel und Tante wohnen, da Opas und Omas“. Benjamin schreibt:

„An die Länder, wo meine Familie wohnt (Libanon und Deutschland). An Menschen denke ich an meine Oma, Opa, Tante, Onkel, Cousins und Cousinen. Ich sehe viele Häuser, paar Läden und paar Berge. Ich rieche am frühen Morgen frische Luft, nachmittags Autogas, Abend normal. Die Orte sind: Libanon, [Name einer Stadt im Ausland], Deutschland, [Name einer Stadt in Deutschland] und [Name einer Gemeinde in Deutschland]“.

Auch Benita zählt eine Reihe Verwandter in ihrer Heimatbeschreibung auf: „In meiner Heimat wohnen meine Tanten und Familien und Cousins und Cousinen und paar Onkel in Afghanistan. Und paar meine Familien von Afghanistan sind hier in Deutschland. Manchmal essen wir afghanisch“. Auch Bonnie beginnt ihre Heimatbeschreibung mit ihrer Familie: „Familie, Länder, so meine Opa und Oma wohnen in der Heimat in Irak“. Diese Kinder fühlen sich demnach eigentlich durch ihre Familien beheimatet. Da die meisten Verwandten aber im Ausland leben und daher im Alltag zumindest nicht unmittelbar erreichbar sind, müssen sich die Kinder im Quartier andere Möglichkeiten der Beheimatung suchen.

Die vier beschriebenen Kinder wurden bei der Typisierung der Beheimatung über Aktivitäten zugeordnet, weil sich darin offenbar eine Möglichkeit für sie bietet, sich vor Ort zumindest wohlfühlen. Neben den Schreibaufträgen geben auch die subjektiven Landkarten Hinweise auf Schwierigkeiten bei der Beheimatung. Christopher zeichnet beispielsweise den Köln-Bonner-Flughafen auf seiner Karte ein, der neben den zwei Länderfahnen auf der Karte auf seine Zerrissenheit zwischen der Heimat in Deutschland und in einem anderen Land hinweist. Bei Benita erscheint ebenfalls eine Länderfahne auf der subjektiven Landkarte, wobei bemerkenswert ist, dass sie die Fahne einerseits mit einem Sternchen versieht, also eine besondere Sympathie für dieses Land ausdrückt, zugleich aber notiert, dass sie dort noch nie war. Offenbar sind Herkunftskultur und -land für Benita so präsent in ihrem Alltag, dass sie eine hohe Verbundenheit zu einem Land besitzt, das sie noch nie besucht hat. Diese Feststellung deckt sich mit der These von DUNCAN und LAMBERT (2004, S. 388), die betonen, dass sich der Heimatbegriff über mehrere Generationen erstrecken könne und daher Nachfahren von Migrant:innen Orte als Heimat empfinden können, in denen

Typen kindlicher Beheimatung

sie selber noch nie gewesen seien. Abbildung 60 zeigt die beschriebenen Kartenausschnitte von Christopher und Benita.



Abbildung 60: Christopher (links) mag den Flughafen besonders gerne, und Benita (rechts) hat eine Fahne stellvertretend für ein Land gemalt, in dem sie zwar noch nie war, das sie aber gerne mag

Dass auch eine geringere räumliche Distanz zu den für die Kinder wichtigen Verwandten die Beheimatung sehr erschwert, belegt das Beispiel von Anke. Bei ihr ist die Trennung ihrer Eltern der Grund dafür, dass sie ihre älteren Geschwister nur noch jedes zweite Wochenende sieht und sehr vermisst. Darüber hinaus scheint sie die Trennung ihrer Eltern insgesamt sehr erschüttert zu haben, sodass für sie der Gedanke an Heimat stark von Sorgen und Ängsten überlagert ist. Sie beschreibt ihre Heimat wie folgt:

„Ich denke daran, was wäre, wenn wer ganz anderes als meine beste Freundin [Name der Freundin] meine beste Freundin wäre oder daran, dass ich vielleicht ins Kinderheim komme. Ich fühle, dass wenn ich an Heimat denke, dass es mir bei meiner Mutter gut geht, aber auch, dass meine Eltern getrennt sind und ich deswegen sehr traurig bin, weil ich nur jedes zweite Wochenende mit meinen zwei älteren Geschwistern sein darf“.

Bemerkenswert ist, dass sich Ankes Sorgen nicht nur auf die Familie erstrecken, sondern sogar die Freundschaft zu ihrer besten Freundin davon überlagert wird. Auch bei Anke erweckt die Heimatbeschreibung den Eindruck, dass ihr Menschen besonders wichtig sind und sie sich vielleicht über Menschen beheimaten würde. Allerdings wird auch bei ihr, in diesem Fall durch die Trennung der Eltern, die Beheimatung so erschwert, dass sie diese im Alltag eher über Aktivitäten realisieren kann.

Bea ist ebenfalls ein Beispiel für ein Kind, das sich im Prinzip über Menschen beheimaten würde. Dies verdeutlicht ihre Heimatbeschreibung, in der sie erklärt, dass für sie Ägypten ihre Heimat sei: „Ich denke an Ägypten, weil ich da neue Freunde kennengelernt habe. Und ich habe da Geburtstag gefeiert“. Auch aus ihrem Fragebogen geht hervor, dass Menschen eine besondere Bedeutung für sie haben. Sie gibt an, ihren gesamten Stadtteil zu mögen, weil es dort nette Leute gebe. Wenn sie draußen spielt, was sie nur ab und zu macht, trifft sie am liebsten Freund:innen. Gleichzeitig steht zu vermuten, dass es Bea schwerfällt, sich in ihrem Quartier zu beheimaten, weil sie weder Freund:innen noch Verwandte in der Nähe hat. Darüber hinaus ist sie eines der ganz wenigen Kinder, das angibt, sein Zuhause nicht zu mögen. Barbara stellt schließlich ein Beispiel für ein Kind dar, bei dem offen ist, ob überhaupt eine Form von Beheimatung im Quartier stattfindet. Ihre Heimatbeschreibung lautet: „Ich denke an den Kriegen in Irak. Ich denke an meine Familie. Ich denke an dem Krankenhaus, wo ich geboren bin“. Ihr scheint zwar die Familie ausgesprochen wichtig zu sein, und sie gibt im Fragebogen an, dass die Familie das ist, was sie in ihrem Stadtteil am meisten mag, sie hat aber außer ihren Eltern offenbar keine Verwandten in der Nähe. Barbara spielt gar nicht draußen und hat auch keinen Lieblingsort im Stadtteil. Sie kommt alleine zu Fuß zur Schule und

Typen kindlicher Beheimatung

wird mit dem Auto zum Jugendzentrum gefahren, scheint sich aber bis auf den Schulweg nicht selbstständig im Quartier zu bewegen, und der Aufenthalt auf einem Spielplatz ist ihr verboten. Dementsprechend stellt sich bei Barbara die Frage, wie eine Beheimatung im Quartier überhaupt stattfinden kann.

Ein anderes Bild ergibt sich bei Diego, der seine Heimat wie folgt beschreibt: „Bei meine Oma und Opa und meinem Zuhause und dem Zuhause in Angola und bei der Schule und bei meinem Freund“. Auch Diego scheinen Menschen wichtig zu sein, und auch er hat mehrere „Heimaten“. Aus seinem Fragebogen geht hervor, dass ihm vor Ort Kinder zum Spielen fehlen und er lieber außerhalb seines Stadtteils spielt, weil es anderswo mehr Kinder gibt. Als Verbesserungsvorschlag für seinen Stadtteil schlägt er vor, mehr Häuser zu bauen, in denen Kinder wohnen. Diego sind Menschen, insbesondere Kinder folglich sehr wichtig. Da er erst seit kurzem an seinem aktuellen Wohnort lebt und vorher eine andere Grundschule besucht hat, hat er möglicherweise noch nicht so viele neue Freunde finden können, wie er sich wünscht. Gleichzeitig scheint er sich aber in der Schule und bei einem Freund wohlfühlen, da er diese Orte zu seiner Heimat zählt. Diego kann also als Beispiel dafür dienen, dass ein Beheimatungsprozess nach einem Umzug gerade erst begonnen hat, aber durchaus verspricht, erfolgreich zu werden.

Bella stammt gebürtig aus Sri Lanka und beschreibt ihre Heimat wie folgt: „Für mich ist Heimat wo meine Eltern geboren sind und von meinen Eltern die Geschwister geboren sind und die Kinder von meinen Tanten und Onkel, Sri Lanka“. Im Gegensatz zu dem vorher beschriebenen Diego zählt für Bella ihr aktuelles Wohnumfeld nicht zu ihrer Heimat. Trotzdem lassen Karte und Fragebogen darauf schließen, dass sich dies noch ändern könnte. Auf ihrer subjektiven Landkarte markiert Bella auch die Schule und den Spielplatz positiv, scheint also durchaus Orte im Quartier zu haben, die sie mag. Im Fragebogen gibt sie an, dass sie mit ihrer Freundin spielt, wenn sie ab und zu draußen ist. Ihr Lieblingsort ist der gesamte Stadtteil, was sie damit begründet, dass dieser für sie besonders sei, weil sie so nette Freunde habe. Obwohl Bella also ein Beispiel dafür ist, dass Heimat und Zuhause nicht der gleiche Ort sein müssen und nicht jeder Wohnort zur Heimat wird, scheint auch sie sich in ihrem Quartier wohlfühlen, dank der Freunde, die sie dort gefunden hat. Ähnlich wie bei Diego wäre also denkbar, dass vielleicht auch Bella langfristig in ihrem Wohnquartier eine zweite Heimat entwickelt, die für sie Sri Lanka nicht ersetzen, aber ergänzen könnte, indem „*multiply scaled and simultaneous senses of identity and belonging*“ miteinander in Einklang gebracht werden (vgl. MAS GIRALT 2016, S. 105).

Ein Beispiel dafür, wie Diego und Bella ihre Heimat vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt sehen könnten, ist Claus. Sowohl in seiner Heimatbeschreibung als auch auf seiner Karte zeigt sich, dass ihm Serbien und Kroatien besonders wichtig sind, wobei Serbien seinem Fragebogen zufolge sein Herkunftsland ist. Beide Länder werden auf der subjektiven Landkarte mit zahlreichen Sternchen als besonders positiv hervorgehoben und scheinen in der Beliebtheit bei Claus deutlich vor den anderen Orten zu stehen, beispielsweise dem Fußballplatz, der Eishockeyhalle, seinem Zuhause und der Schule (siehe Abbildung 61).

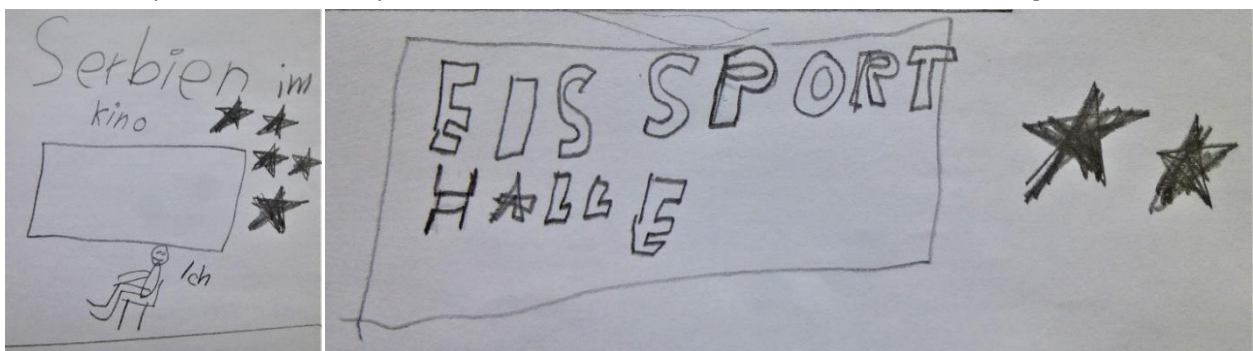


Abbildung 61: Claus fühlt sich sowohl in Serbien (links) sehr wohl, mag aber auch die Eissporthalle (rechts) gerne

Trotz dieser großen Affinität fühlt sich Claus nicht nur in seinem Herkunftsland, sondern auch in seiner Wohnumgebung beheimatet. Seine Heimat beschreibt er wie folgt:

„Meine Heimat ist mein Garten, mein Hund, meine Freunde, mein Zuhause, der Fußballplatz und das Zuhause meiner Freunde. Ich sehe oft [Name], mit mir spielen, schmecke ein gutes Gefühl und rieche die Schule. Oft höre ich auch meine kleine Schwester lachen. Meine Heimat ist auch mein alter Kindergarten und die Eishockeyhalle, meine Mama, meine Schwester und mein Papa, meine Omas und Opas, meine Cousins und Cousins [sic], meine Onkel, meine Tanten, Serbien, Kroatien und die [Name einer Straße]“.

Angesichts der Zufriedenheit, die sich in Claus' Heimatbeschreibung spiegelt, scheint sich der Junge souverän in mehreren „Heimaten“ zurechtzufinden. Über seine Familie und Freunde, aber auch die Aktivitäten, die beim ihm einen besonderen Stellenwert einnehmen, ist er in seinem Stadtquartier ebenso beheimatet wie in seinem Herkunftsland.

8.9 Zwischenfazit zur kindlichen Beheimatung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der dritten empirischen Forschungsfrage nach den Beheimatungsprozessen und -typen der Grundschul Kinder zusammengefasst, und es wird ein Zwischenfazit gezogen. Insgesamt lassen sich vier unterschiedliche Typen von Beheimatung im empirischen Material feststellen. Idealtypisch beheimaten sich die befragten Kinder über Natur, über Menschen, über Aktivitäten oder über ihr Zuhause. Darüber hinaus ist eine Beheimatung als Synthese möglich, bei der mehrere Faktoren einen ähnlich wichtigen Stellenwert einnehmen. Abbildung 62 verortet die verschiedenen Typen kindlicher Beheimatung in einem Spannungsfeld der Komponenten räumlich, sozial und sinnlich.

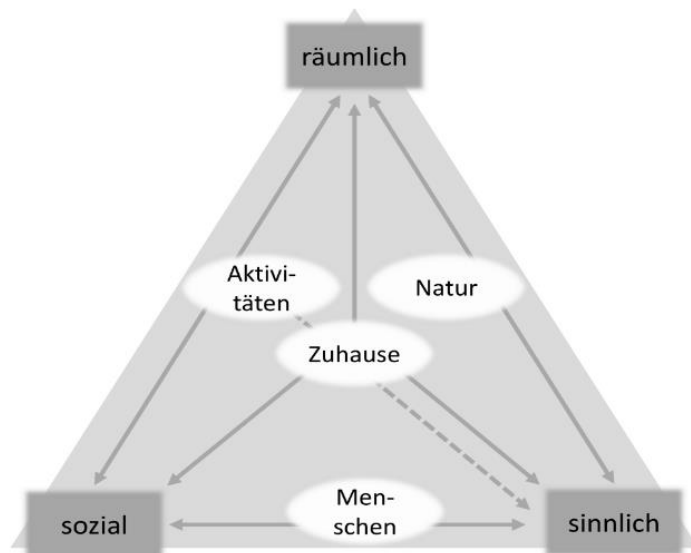


Abbildung 62: Verortung der Beheimatungstypen im Spannungsfeld der Komponenten von Heimat. Quelle: eigener Entwurf

Bezüglich des Idealtyps der **Beheimatung über Natur** kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Kinder dieses Typs sowohl in ihren Heimatbeschreibungen als auch in ihren subjektiven Landkarten der Natur einen bedeutenden Stellenwert einräumen. Kinder, die diesem Typ zugeordnet sind, spielen gerne und viel draußen. Sie haben idealtypisch Lieblingsbeschäftigungen, die sich draußen ausüben lassen und Lieblingsorte, die in der Natur liegen oder zumindest naturnah sind. Die kreative Aneignung von Naturräumen dürfte dazu führen, dass die Kinder, die diesem Typ zugeordnet sind, ihre motorischen Fähigkeiten beim Aufenthalt in der Natur stetig ausbauen, indem sie beispielsweise im Wald die Hänge hinauf- und hinunterklettern. Weiterhin ist davon auszugehen, dass die Kinder ihre Handlungsräume erweitern, indem sie in Waldstücken und auf Wiesen unterwegs sind. Daneben verändern die Kinder Räume, wenn sie Hänge im Wald zu Matschrutschen erklären, Geheimwege finden und Burgen entdecken. Je nachdem, wie eigenständig die Kinder bereits unterwegs sind, verknüpfen sie ihre verschiedenen naturnahen und sonstigen besuchten Räume miteinander. Wichtig für Kinder dieses Typs ist, dass sie in ihren Wohnquartieren genügend naturnahe Flächen vorfinden, die sie sich kreativ aneignen können. Gerade vor dem Hin-

tergrund der Flächenknappheit und bei Nachverdichtungen in vielen deutschen Großstädten sollte beachtet werden, dass für eine ganze Reihe von Kindern Spielplätze zu anregungsarm sind und allein die Einrichtung solcher Spielorte naturnahe Flächen nicht ersetzen kann. Insbesondere Kinder, die sich über Natur beheimaten, benötigen die von ihnen geschätzten naturnahen Räume, um ihren freien Spielen nachzugehen und eine Bindung zu ihrem Heimatquartier aufzubauen.

Im Hinblick auf den Idealtypus der **Beheimatung über Menschen** kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Kinder dieses Typs sowohl in ihren Heimatbeschreibungen als auch in ihren subjektiven Landkarten eine Reihe von Menschen benennen, malen oder zeichnen. Kinder dieses Typs gehen gerne sozial-kommunikativen Tätigkeiten nach und haben Lieblingsorte, die mit bestimmten Menschen verbunden sind. Innerhalb des Typs lässt sich der Subtyp der Beheimatung über Familie finden, der in den meisten Merkmalskategorien sehr ähnlich ist, aber seinen Fokus auf die Familie und nicht Menschen allgemein legt. Die Kinder, die dem Typ der Beheimatung über Menschen zugeordnet werden können, erweitern ihre motorischen Fähigkeiten insbesondere im Bereich sozial-kommunikativer Unternehmungen. Der Handlungsraum wird hin zu Freund:innen oder Verwandten erweitert, was mit einer gleichzeitigen Erweiterung des Sozialraums einhergeht und oft auch eine Verknüpfung von Räumen bedeutet. Darüber hinaus vollbringen die Kinder dieses Typs in hohem Maße *Spacing* und Syntheseleistung, da sie in besonderer Weise Räume und Personen miteinander verbinden. Für Kinder dieses Typs sind weniger die baulichen, sondern vielmehr die sozialen Qualitäten ihrer Quartiere entscheidend. Hilfreich ist für sie, wenn Quartiere in sozialer Hinsicht überschaubar und gut anzueignen sind und Kinder dort nicht nur Freund:innen finden, sondern auch informelle Kontakte mit flüchtigen Bekannten möglich sind und somit eine soziale Beheimatung stattfinden kann.

Bezüglich des Idealtypus der **Beheimatung über Aktivitäten** lässt sich zusammenfassend sagen, dass Kinder dieses Typs in ihren Heimatbeschreibungen und subjektiven Landkarten Aktivitäten benennen bzw. zeichnen und malen, der Fokus hier allerdings meist nicht ausschließlich auf Aktivitäten liegt. Kinder dieses Typs gehen sehr unterschiedlichen Lieblingsbeschäftigungen nach und haben Lieblingsorte, an denen sie besonders viel „machen“ können, wie beispielsweise Spiel- oder Sportplätze. Kinder des Typs der Beheimatung über Aktivitäten gehen zudem häufig mindestens einem institutionellen Hobby nach, können aber statt diesen Hobbies auch eine hohe Anzahl an Lieblingsbeschäftigungen haben. Innerhalb dieses Typs lässt sich der Subtyp der Beheimatung über Sport identifizieren, der dem übergeordneten Typ in den meisten Merkmalskategorien sehr ähnlich ist, den Fokus aber eindeutig auf Sport legt. Kinder des Typs der Beheimatung über Aktivitäten erweitern ihre motorischen Fähigkeiten im klassischen Sinne, indem sie meist vielen praktischen Tätigkeiten nachgehen und sich häufig viel bewegen. Sie erweitern ihren Handlungsraum, indem sie zu den Orten gelangen, an denen sie ihre Aktivitäten ausüben. Da die verfolgten Aktivitäten häufig gemeinsam mit anderen Kindern ausgeübt werden, erweitern sie zudem ihren Sozialraum. Dabei lernen sie, Räume miteinander zu verknüpfen und vollbringen *Spacing* und Syntheseleistung, indem sie bestimmte Orte und Aktivitäten miteinander verbinden. Kinder dieses Typs profitieren von speziell für Kinder und zu bestimmten Zwecken eingerichteten Räumen wie Spiel- oder Sportplätzen, die bereits zu konkreten Tätigkeiten anregen und die Beschäftigung in eine bestimmte Richtung lenken, wobei diese Räume durchaus kreativ verändert werden können.

Im Hinblick auf den Idealtypus der **Beheimatung über das Zuhause** kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Kinder dieses Typs den Fokus sowohl in den Heimatbeschreibungen als auch in den subjektiven Landkarten auf ihr unmittelbares Zuhause legen. Die Lieblingsbeschäftigungen dieses Typs können unterschiedlich sein, finden aber häufig eher drinnen als draußen statt. Die Lieblingsorte sind idealtypisch entweder Haus oder Garten; institutionelle Hobbies werden eher selten ausgeübt. Innerhalb des Typs der

Typen kindlicher Beheimatung

Beheimatung über das Zuhause kann der Subtyp der Beheimatung über Medien identifiziert werden, der zwar dem übergeordneten Typ in den meisten Merkmalskategorien ähnlich ist, das Zuhause aber eher als Möglichkeitsort für die Mediennutzung wahrnimmt und weniger den Ort selbst wichtig findet. Kinder des Typs der Beheimatung über das Zuhause können dort in sehr unterschiedlichem Maß ihre motorischen Fähigkeiten erweitern, je nachdem, welchen Tätigkeiten sie dort nachgehen. Geringer ausgeprägt als bei den anderen Typen dürften jedoch die Erweiterung von Sozial- und Handlungsraum sowie die Veränderung und Verknüpfung von Räumen sein. *Spacing* und Syntheseleistung verbringen die Kinder wiederum hauptsächlich in Bezug auf ihr Zuhause. Kinder dieses Typs sind weniger auf die Ressourcenausstattung ihrer Quartiere angewiesen, da sie diese nur in geringem Umfang nutzen, dafür jedoch umso mehr auf diejenige ihres Elternhauses. Es ist anzunehmen, dass eine anregungsreiche und aneignungsfähige Umgebung im Quartier auch einem Teil dieser Kinder zugutekommt und möglicherweise das Interesse am Quartier und damit die Beheimatung dort steigert. Jedoch kann die Ressourcenausstattung nicht die Situation für Kinder verbessern, die überhaupt nicht in ihren Quartieren spielen dürfen.

Daneben lassen sich eine Reihe von Kindern keinem der vier Typen zuordnen, sondern realisieren eine **Beheimatung als Synthese** aus unterschiedlichen Faktoren wie Menschen und Natur, Aktivitäten und Menschen, ihrem Zuhause und Aktivitäten oder ihrem Zuhause und Menschen. Zudem kann für einige Kinder festgestellt werden, dass sie erschwerten Bedingungen unterliegen, was ihre Beheimatung im Quartier betrifft. Gründe dafür können sein, dass ihnen physisch-materielle Räume aufgrund von Fluchterfahrung oder Umzug der Familie fehlen, dass sie in sozialer Hinsicht Verwandte in ihren Herkunftsländern oder getrenntlebende Elternteile und Geschwister vermissen oder dass sie sich kaum in ihren Quartieren bewegen dürfen, sodass es zu keinerlei Aneignungsprozessen kommen kann. Hinzu kommt möglicherweise, dass, zum Teil ausgelöst durch Defizite in der räumlichen und sozialen Komponente, auch die sinnliche Komponente von Heimat nicht erfüllt werden kann. Umgekehrt kann festgestellt werden, dass Kinder durchaus in der Lage sind, sich auch unter erschwerten Bedingungen Räume anzueignen und Beheimatungsprozesse anzustoßen. Daher muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Studie nur eine Momentaufnahme darstellt und ein Gefühl von Heimat wie in Abschnitt 2.4 beschrieben häufig erst retrospektiv zutage tritt.

Insgesamt lassen sich vier unterschiedliche idealtypische Möglichkeiten kindlicher Beheimatungsprozesse in den untersuchten Stadtquartieren identifizieren. Aufgrund der relativ geringen Anzahl betrachteter Fälle und der Begrenzung der Untersuchung auf die Stadt Bonn könnten möglicherweise über die identifizierten Typen hinaus noch weitere Möglichkeiten oder innerhalb der Typen noch weitere Subtypen existieren. Wie in Abschnitt 2.4 bereits diskutiert, ist Beheimatung ein höchst individueller Prozess. Es ist dementsprechend von Kind zu Kind unterschiedlich, welche Rolle die räumliche, die soziale und die kulturelle Komponente spielen. Lediglich die sinnliche Komponente, die bestimmte Gefühle und Wahrnehmungen mit Orten, Personen oder Aktivitäten in Verbindung bringt, scheint bei nahezu allen Kindern ausgeprägt und damit ein unabdingbarer Bestandteil von Heimat und Beheimatung zu sein. Wie in Abschnitt 8.1 diskutiert, sind die Gefühle und Wahrnehmungen zumindest bei den befragten Kindern meist positiver Natur, sei es, dass explizit positive Wahrnehmungen genannt werden oder dass implizit positive Assoziationen vorausgesetzt werden. Dies steht in Einklang mit der These KLOSES (2013a, S. 11), der Heimat beschreibt als einen „Ort der Vertrautheit, wo man versteht und verstanden wird. Hier fühlt man sich geborgen und sicher, angenommen und zu Hause“. Wie in Bezug auf die Aneignung bereits diskutiert, spielen wiederum Aspekte wie Charaktereigenschaften oder Bindungskompetenz eine Rolle (vgl. REUBER 1993, S. 14), die im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter thematisiert werden können.

9 Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat sich vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft und sich verändernder Räume mit den Charakteristika unterschiedlicher Schulen, Schüler:innenschaften und Schulquartieren sowie kindlichen Aneignungs- und Beheimatungsprozessen auf Ebene dieser Schulquartiere beschäftigt. Um der Frage nachzugehen, wurden zunächst die Begriffe der Schulen, der Quartiere, der Aneignung und der Beheimatung aus theoretischer Perspektive beleuchtet (Kapitel 2) und in einem nächsten Schritt klassische Kinder- und Kindheitsräume wie Familien- und Verwandtschaftsräume, Schulen und andere Bildungsräume, Straßen und weitere öffentliche Räume, Spielräume und Spielgefährten:innen sowie Medien- und Konsumräume thematisiert (Abschnitt 3.2). Darauf aufbauend wurden Aspekte einer „Modernisierung“ von Kindheit betrachtet, die sich zum einen in den räumlich wirksamen Prozessen der Verhäuslichung, Verinselung und Institutionalisierung, aber auch in Individualisierung und Verrechtlichung niederschlagen (Abschnitt 3.3). Basierend auf dieser theoretischen Einordnung sowie der Operationalisierung der empirischen Fragestellungen (Kapitel 4) und der Vorstellung der Methodik (Kapitel 5) wurde den drei zentralen Fragestellungen der Untersuchung nachgegangen. Zunächst wurde die Frage gestellt, durch welche Charakteristika sich die untersuchten Schulen, die jeweilige Schüler:innenschaft und die Schulquartiere auszeichnen (Kapitel 6). In einem zweiten Schritt wurde beleuchtet, wie sich Aneignungsprozesse von Grundschulkindern in ihren Quartieren gestalten und wodurch Aneignung begünstigt und erschwert wird (Kapitel 7). Drittens wurde schließlich der Frage nachgegangen, wie sich die Beheimatung von Grundschulkindern in ihren Quartieren darstellt und anhand welcher Typen sich diese strukturieren lässt (Kapitel 8). Die Ergebnisse werden im Folgenden nochmals kurz zusammengefasst und in den übergeordneten Kontext gesellschaftlicher und räumlicher Veränderungen eingeordnet, bevor abschließend Handlungsempfehlungen formuliert werden.

Die Übertragbarkeit der Ergebnisse dieser am Beispiel der Stadt Bonn durchgeführten Untersuchung ist dabei sicherlich auf den westeuropäischen, wenn nicht sogar auf den deutschen oder nordrhein-westfälischen Kontext begrenzt. Das Leben von Kindern unterscheidet sich deutlich von Land zu Land und Kontinent zu Kontinent, und was der deutschen Leserin oder dem deutschen Leser selbstverständlich und vielleicht sogar aus der eigenen Kindheit bekannt vorkommen mag, gilt längst nicht für die gesamte Welt. Wie begrenzt der Geltungsbereich ist, wird deutlich, wenn Forscher:innen die in westlichen Kontexten aufwachsenden Kinder, ihr Verhalten und ihre räumlichen Praktiken als „*Minority World perspectives*“ bezeichnen, um darauf hinzuweisen, dass die Mehrheit der aktuell lebenden Kinder eben nicht auf diese Weise aufwächst (vgl. SKELTON & HAMED 2011, S. 205), und dass es eben (noch) nicht für alle Kinder selbstverständlich ist, eine Kindheit mit Schulbildung und Freizeit sowie einem reichen Angebot an Medien und Spielsachen zu verbringen. Umgekehrt dürften Kinder in anderen gesellschaftlichen und räumlichen Kontexten jedoch auch in geringerem Umfang den oft negativ konnotierten Konsequenzen einer modernen Kindheit ausgesetzt sein, die sich in Trends wie Verhäuslichung, Verinselung oder Institutionalisierung äußern. Aufgrund des qualitativen Untersuchungsdesigns, der vergleichsweise überschaubaren Anzahl von vier Schulen und Schulquartieren und dem Fokus auf die Stadt Bonn können die Ergebnisse zwar auch für den deutschen Kontext keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, wohl aber umso detailliertere Einblicke in diese vier Schulquartiere, ihre Schulen und Schüler:innenschaft und deren Aneignungs- und Beheimatungsprozesse vermitteln und dabei durchaus exemplarisch wirken.

Bezüglich der ersten empirischen Forschungsfrage nach Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartieren wurde festgestellt, dass die Rolle der Schulen in den untersuchten Quartieren sehr unterschiedlich ist. Eine besonders geringe Rolle scheint die in dieser Untersuchung als C-Schule bezeichnete Schule für ihre Schüler:innenschaft und das Quartier zu spielen. Mit dafür verantwortlich ist die bauliche Situation des

Zusammenfassung und Fazit

Schulhofs, der nach Ende der Schul- und OGS-Zeit unzugänglich ist und nicht als Treffpunkt im Quartier zur Verfügung steht. Darüber hinaus wird die C-Schule von einer durchschnittlichen bis gut situierten Schüler:innenschaft besucht, die ihre Freizeit nicht unbedingt im Quartier selbst verbringt, sondern institutionellen Hobbies auch in anderen Stadtquartieren nachgeht. In den besonders gut situierten Quartieren A und D ist die Rolle der Schule als ambivalent einzuschätzen. Die Schulen sind beide in ihren jeweiligen Quartieren gut vernetzt und pflegen viele Kooperationen, sodass eine Öffnung zum Quartier aus Sicht der Schulen selbst gegeben ist. Aus Sicht der Schulkinder scheinen die Schulen in den beiden Quartieren jedoch keine entscheidende Rolle in ihrem Leben einzunehmen. Das liegt zum einen daran, dass die Einzugsbereiche sowohl der A-Schule als auch insbesondere der D-Schule groß sind, sodass die außerhalb der Schulzeit offenen Schulhöfe keine wesentlichen Treffpunkte für die Schüler:innen in ihrer Freizeit darstellen. Darüber hinaus verfügen Quartier A, C und D über Sport- und Spielplätze, die als Spielorte in der Freizeit bevorzugt werden, wenn die Kinder nicht ohnehin bei sich oder bei ihren Freund:innen zuhause spielen, was für die befragten Kinder angesichts der überwiegend entspannten Wohnverhältnisse und vielfach vorhandenen Gärten eine attraktive Möglichkeit darstellt. Zudem gehen im A-, C- und D-Quartier viele Kinder institutionellen Hobbies nach, sodass sich die Schule einreicht in eine Vielzahl von Akteuren und Institutionen im Leben der Kinder. Es ist anzunehmen, dass die Schule neben den von den Kindern meist als attraktiver empfundenen Freizeitaktivitäten an Stellenwert einbüßt. Daraus lässt sich schließen, dass nicht nur die jeweilige Schule, sondern auch das Quartier selbst für die A-, C- und D-Schüler:innen nur einen mittleren Stellenwert einnimmt, da sie durch ihre über das Stadtgebiet verteilten institutionellen Hobbies, die ihnen ihre Eltern finanziell und logistisch ermöglichen, nicht alleine auf ihren unmittelbaren Nahraum angewiesen sind.

Anhand der in dieser Untersuchung betrachteten B-Schule zeigt sich exemplarisch, inwiefern Schulen eine wichtige Rolle in ihrem jeweiligen Quartier übernehmen können. Die Schüler:innenschaft des B-Quartiers und ihre Familien sind sozial deutlich schwächer gestellt als die Familien in den anderen untersuchten Quartieren. Auffällig ist, dass die B-Schule gleich in mehrfacher Hinsicht wichtig für ihr Quartier und ihre Schüler:innenschaft, aber auch deren Familien ist. Dies zeigt sich darin, dass die Schüler:innen neben Bildung, die ihnen im Idealfall einen sozialen Aufstieg ermöglicht, auch essenzielle Hilfestellungen im Alltag erhalten. Beispiele dafür sind das Schulfrühstück, die Unterstützung beim Ausfüllen von Formularen oder die Möglichkeit, sich in familiären Notlagen bei den Lehrer:innen bemerkbar zu machen. Zudem sind die B-Schüler:innen stärker in ihrem Quartier präsent, da sie es nur selten allein oder mit ihren Familien verlassen. Die Schule und das in der Nähe gelegene Familienzentrum können dabei als sozialer Mittelpunkt des Quartiers gesehen werden, der zumindest von allen Familien besucht wird. Selbst nach Ende der Grundschulzeit nutzen die dann ehemaligen B-Schüler:innen die B-Schule und ihren Schulhof weiterhin; sei es, dass sie ihre früheren Lehrer:innen oder die vertrauten Klassenzimmer besuchen möchten, Anerkennung für ihre Zeugnisse an den weiterführenden Schulen suchen oder als Jugendliche einfach den Schulhof als Treffpunkt nutzen. Der Vergleich der vier betrachteten Schulen, ihrer Schüler:innenschaft und ihrer Schulquartiere bestätigt damit die in der Literatur vertretene These, dass insbesondere sozial schwächere Kinder stark auf ihr Quartier und die dort verfügbaren Ressourcen angewiesen sind (vgl. WADE 2015, S. 74). Sozial besser gestellten Familien fällt es finanziell und logistisch leichter, mangelnde Quartiersressourcen auszugleichen, indem sie auf Angebote und Möglichkeiten in anderen Quartieren ausweichen. Aus dieser höheren Bedeutung der Quartiersressourcen für sozial schwächer gestellte Gruppen ergibt sich mutmaßlich die Stellung der Schule als Identifikationsmerkmal und Ankerpunkt in entsprechenden Quartieren.

Bezogen auf die eingangs thematisierten Veränderungen von Gesellschaft und Raum ergeben sich verschiedene Schlussfolgerungen. Während Aspekte der Globalisierung und Digitalisierung in der Untersuchung der Schulen, Schüler:innenschaft und Schulquartiere weniger zutage getreten sind, erweisen sich diejenigen der Modernisierung und der zunehmenden Relevanz von Wissen sowie der Veränderungen des Schulsystems als überaus anknüpfungsfähig. Die Modernisierung von Kindheit, insbesondere in Form der Verhäuslichung und Institutionalisierung, zeigt sich in unterschiedlichen Ausprägungen. In den A-, C- und D-Quartieren wird etwa der Schulhof außerhalb von Schule und OGS nicht oder nur wenig genutzt. Während im C-Quartier der Raum gar nicht zugänglich ist, könnte im A- und im D-Quartier gefolgert werden, dass neben der Größe des Einzugsgebietes auch die überdurchschnittlich gute soziale Situation der meisten Familien dazu führt, dass die Kinder lieber in ihren gut ausgestatteten Kinderzimmern oder in den Gärten der Familien spielen und demnach dem Trend der Verhäuslichung (im Sinne des „Zuhause-Spielens“) unterliegen könnten. Im B-Quartier bewegt sich die Verhäuslichung zwischen zwei Extremen: Manchen Kindern ist es verboten, überhaupt draußen zu spielen, hier könnte folglich sogar von einer Zwangsverhäuslichung gesprochen werden, andere Kinder werden ganz bewusst nach draußen geschickt, insbesondere wenn die Familien groß und die Wohnungen klein sind. In diesem Fall liegt also keine Verhäuslichung vor. Die Institutionalisierung als weitere Folge der Modernisierung von Kindheit kann zum einen auf institutionelle Hobbies, zum anderen aber auch auf die Einrichtung von Ganztagschulen bezogen werden. Bei den institutionellen Hobbies zeigt sich wiederum ein deutlicher Unterschied zwischen A-, C- und D-Quartier auf der einen Seite und B-Quartier auf der anderen Seite. Während die befragten Kinder aus den gut situierten Quartieren größtenteils eine institutionalisierte und in diesem Sinne „modernisierte“ Kindheit erleben, gehen die befragten Kinder des B-Quartiers kaum institutionellen Hobbies nach und unterliegen auch in dieser Hinsicht weniger diesem gesellschaftlichen Trend. Damit bestätigt sich eine Annahme aus der Literatur, die besagt, dass insbesondere sozial besser gestellte Kinder eine „modernisierte“ Kindheit erleben, während sozial schwächer gestellte Kinder eher noch eine „klassische“ Straßenkindheit erfahren (vgl. FRITSCHKE et al. 2011, S. 33).

In Bezug auf schulische Institutionalisierung und die Veränderungen des Bildungssystems, konkret den Ausbau der Grundschulen zu Ganztagschulen, lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere sozial schwächer gestellte Kinder wie im B-Quartier in hohem Maße von der Ausweitung der Schulzeit in den Nachmittag profitieren. Gleichzeitig wird angesichts der Corona-bedingten Schulschließungen deutlich, dass die Kinder in sozial schwächeren Quartieren in besonderer Weise auf ihre Schulen angewiesen sind, nicht nur wegen der Wissens- und Kompetenzvermittlung, die beim *Home-Schooling* sehr abhängig war von den elterlichen Ressourcen, sondern auch ganz existenziell im Hinblick auf ausfallendes Schulfrühstück und Mittagessen in der OGS. In den sozial besonders gut gestellten A- und D-Quartieren konnten sowohl die Wissensvermittlung als auch die Organisation des Alltags relativ gut von den Familien selbst aufgefangen werden. Vor allem in sozial schwächeren Quartieren muss Ganztagschulen also die Balance gelingen, familiäre Defizite zum Wohl der Kinder aufzufangen und sie und ihre Familien zu einem möglichst selbstbestimmten und unabhängigen Leben zu befähigen. Wenn dies gelingt, könnte gleichzeitig die Resilienz der betroffenen Familien gegenüber Krisen gestärkt werden. Vor dem Hintergrund der Veränderung von Kindheiten und insbesondere sich wandelnden Familienformen erscheint es zudem essenziell, gerade in sozial schwächeren Quartieren eine hohe Stabilität im Hinblick auf Bezugspersonen zu gewährleisten. Wenn familiäre Bindungen weniger selbstverständlich werden und Kinder, wie an der B-Schule, noch jahrelang an ihre Grundschulen zurückkehren, um Kontakt zu ihren Lehrer:innen zu halten, ist es hilfreich, wenn über möglichst lange Zeiträume hinweg dieselben Lehrer:innen und OGS-Betreuer:innen im gleichen Quartier tätig sind.

Zusammenfassung und Fazit

Im Rahmen der zweiten empirischen Fragestellung wurde untersucht, wie sich kindliche Aneignungsprozesse in den Stadtquartieren gestalten und durch welche Faktoren Aneignung begünstigt oder erschwert wird. Dabei wurden in Anlehnung an und in Ergänzung von DEINET (2014a, o.S.) folgende sechs Dimensionen betrachtet: Erstens die Erweiterung motorischer Fähigkeiten, zweitens die Erweiterung des Handlungsraums, drittens die Erweiterung des Sozialraums, viertens die Veränderung von Räumen, fünftens die Verknüpfung von Räumen sowie sechstens *Spacing* und Syntheseleistung. Darüber hinaus wurden die Grenzen von Aneignung sowie die Einflüsse der Corona-Pandemie auf kindliche Raumaneignung betrachtet.

Bezüglich der ersten Dimension, der Erweiterung motorischer Fähigkeiten, wurde festgestellt, dass diese keineswegs auf Orte im Quartier beschränkt ist, sondern auch in Innenräumen etwa durch das Spiel mit Puzzles, „Kappla-Steinen“ oder „Lego“ stattfinden kann, wo sie Aneignungsprozesse in und mit dem Quartier nicht fördert. Teilweise kann die Erweiterung motorischer Fähigkeiten aber auch mit Aneignungsprozessen im Quartier gekoppelt sein, wenn für die Erweiterung der motorischen Fähigkeiten Orte im Quartier nötig sind. Dies lässt sich illustrieren am Beispiel von Stadtteilbüchereien, die einen Aufenthalt im Quartier erfordern, damit anschließend der Tätigkeit des Lesens nachgegangen werden kann. Darüber hinaus werden motorische Fähigkeiten auf Fahrzeugen wie Fahrrädern, Rollern oder Inlinern und damit auf Straßen, Gassen oder Gehwegen im Quartier erweitert, oder es können Naturräume wie Wiesen oder Kletterbäume dazu genutzt werden. In diesen Fällen werden explizit öffentliche Räume erschlossen, und die Erweiterung motorischer Fähigkeiten dient gleichzeitig der Aneignung des Quartiers. Darüber hinaus wurden Schule und OGS sowie die damit verbundenen Wege als wichtig für die Erweiterung motorischer Fähigkeiten unterschiedlichster Art identifiziert. Hierbei ist allerdings einzuschränken, dass die starke Strukturierung in der Schule zu verhindern scheint, dass sich alle Kinder diesen Raum aneignen, während die OGS mit ihren freieren und kreativeren Aneignungsmöglichkeiten bei den meisten Kindern sehr beliebt ist. Als Handlungsempfehlung bezüglich der ersten Dimension lässt sich ableiten, dass Möglichkeitsräume in Form beispielbarer Straßen und naturnaher Flächen in allen Quartieren zur Verfügung stehen sollten. Im Idealfall eröffnen diese Räume Möglichkeiten, ohne zu sehr vorzugeben, auf welche Weise sich Aneignungsprozesse dort vollziehen können und sprechen damit viele Kinder an.

Die zweite Dimension, die Erweiterung kindlicher Handlungsräume, wurde vom Zuhause ausgehend betrachtet (vgl. BRONFENBRENNER 1981), das für die allermeisten Kinder eine überragende Rolle spielt. Sofern verfügbar, eignen sich die meisten Kinder gerne und oft Gärten und Höfe an, zumal, wenn diese von den Eltern mit attraktiven Spielmöglichkeiten wie Trampolinen oder Pools ausgestattet sind. Abhängig von der Anzahl in der Nachbarschaft wohnender Kinder als Spielgefährten:innen und der baulichen Beschaffenheit werden darüber hinaus Straßen und Quartiersplätze als Aneignungsräume genutzt. Sportplätze sind bei vielen Kindern überaus beliebt, während Spielplätze im fortgeschrittenen Grundschulalter ambivalenter gesehen werden. Im erweiterten öffentlichen Raum dienen Bäckereien und Eiscafés dazu, sich erste Einzelhandelsgeschäfte und Dienstleistungsträger anzueignen, während weitere Geschäfte und Dienstleistungen meist noch eine untergeordnete Rolle für Aneignungsprozesse spielen. Als besonders beliebt wurden naturnahe Flächen wie Wälder, Bäume, Wiesen, Felder oder Bäche identifiziert, die zahlreiche Möglichkeiten für kreative Aneignungsprozesse bieten. Festgestellt werden konnte, dass eine Erweiterung des Handlungsraums nicht nur im physisch-materiellen, sondern auch im imaginären Raum erfolgt, wenn Bücher gelesen und Filme geschaut werden, die eigentlich erst für ältere Zielgruppen gedacht sind. Beeinflusst wird die Erweiterung des physisch-materiellen Handlungsraums durch den Schulstandort. Dieser bestimmt nicht nur den alltäglichen Schulweg, sondern beeinflusst durch die potenziellen Wohnorte der Klassenkamerad:innen und Besuche dort den Aktionsradius in der Freizeit. Es lässt sich zudem feststellen,

dass der Aktionsradius gegen Ende der Grundschulzeit durchaus unterschiedlich ist, je nachdem, welche Präferenzen die Kinder haben, welche Räume ihre Eltern für sicher halten und ob Orte gemeinsam mit anderen Kindern aufgesucht werden. Eine weitere Erkenntnis ist, dass die Vorstellungen der Eltern, welche Räume ihre Kinder nutzen, aber auch die Vorstellungen der Kinder, welche Räume sie nutzen dürfen, gelegentlich auseinanderfallen, selbst wenn insgesamt ein großes Einvernehmen darüber besteht. Spannend ist schließlich, dass bei Kindern im Gegensatz zu Erwachsenen die Überschreitung bestimmter Grenzen und Normen, etwa was die Nutzung von Privatgrundstücken angeht, tendenziell eher hingenommen wird. Insgesamt lässt sich festhalten, dass eine Reihe unterschiedlicher Faktoren die Erweiterung des Handlungsraums beeinflusst. Als Handlungsempfehlungen im Hinblick auf die zweite Dimension kann festgestellt werden, dass Aneignung im Quartier besonders gut gelingt, wenn dort vielfältige, anregungsreiche und attraktive Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Hierbei kann es sich um verkehrsberuhigte Straßen, aber auch kreativ umzugestaltende naturnahe Räume handeln, die bei vielen Kindern besonders beliebt sind. Wichtig sind solche Möglichkeiten vor allem in sozial schwächeren Quartieren, wo die meisten Eltern nicht die notwendigen Ressourcen haben, fehlende Spielmöglichkeiten im öffentlichen Raum durch Spielgeräte im eigenen Garten auszugleichen.

Als dritte Dimension wurde die Erweiterung des Sozialraums betrachtet. Hierbei wurde zunächst festgestellt, dass soziale Kontakte ausschlaggebend dafür sein können, welche Räume von Kindern überhaupt genutzt werden, da manche Orte für die befragten Kinder allein zu langweilig oder manche Wege zu gefährlich wirken. Noch plakativer wird die Bedeutung des Sozialraums, wenn manchmal nicht die Orte, sondern die damit verbundenen Personen oder Aktivitäten ausschlaggebend sind für die Beliebtheit bei den Kindern. Weiterhin wurde festgestellt, dass die Aktivitäten mit der Kernfamilie die Erweiterung des Sozialraums im Quartier in hohem Maße beeinflussen, während weitere Verwandte nur selten in der unmittelbaren Nähe der Kinder wohnen. Stattdessen spielen Freund:innen eine wichtige Rolle für die eigenständige Erweiterung des Sozialraums, sei es, dass Kindergartenfreundschaften weiterhin gepflegt werden oder Freundeskreise konstant geblieben sind, weil Kindergartengruppen zu großen Teilen in die gleichen Schulklassen gekommen sind oder dass Schulfreundschaften neu entstanden sind. Zum Ende der Grundschulzeit hin eignen sich einige Kinder bereits ihren Sozialraum selbstständig an, indem sie ihre Verabredungen mehr oder weniger selbst organisieren. Wie auch in der Literatur vielfach propagiert, spielen neben den „*strong ties*“, also den starken Verbindungen zu Kernfamilie und guten Freund:innen, auch die „*weak ties*“, die losen und informellen Kontakte im Quartier eine wichtige Rolle für die Erweiterung des Sozialraums (vgl. GRANOVETTER 1973). Für die dritte Dimension lässt sich als Handlungsempfehlung ableiten, dass Quartiere nach Möglichkeit auch in sozialer Hinsicht einen „menschlichen Maßstab“ aufweisen sollten (vgl. SCHNUR 2013, S. 31), damit Kinder neben Familie und Freund:innen auch flüchtigere Bekanntschaften realisieren können.

Als vierte Dimension kindlicher Raumeignung wurde die Veränderung von Räumen betrachtet, die auf unterschiedliche Art stattfinden kann. Identifiziert wurden vier verschiedene Möglichkeiten. Erstens geben Kinder Orten Namen oder benennen diese um und verwenden andere Namen als Erwachsene für die gleichen Orte, etwa indem Trampelpfade als Geheimwege bezeichnet werden. Zweitens werden Orte, die für bestimmte Zwecke eingerichtet wurden, von Kindern umgedeutet und umgenutzt, wobei diese Prozesse sowohl bewusst als auch unbewusst stattfinden, wie beim Umfunktionieren von Spielplätzen, das unbeabsichtigt oder planvoll geschehen kann. Drittens schaffen Kinder Orte neu und suchen Nischen, die eigentlich gar nicht für eine Nutzung der Kinder gedacht sind, beispielsweise naturnahe Räume, die besonders viel Potenzial für Veränderung und kreative Aneignung bieten. Zuletzt hinterlassen Kinder gelegentlich ihre „Spuren“ in den Räumen, die sie nutzen, und verändern diese über ihre Anwesenheit hinaus,

Zusammenfassung und Fazit

beispielsweise indem sie Staudämme im Bach bauen oder ihre Namen in Holz einritzen. Die Veränderung von Räumen stellt eine besonders ausgeprägte Form der Aneignung dar, da eine aktive Auseinandersetzung mit dem Raum stattfindet. Als Handlungsempfehlung bezüglich der vierten Dimension sollte geprüft werden, welche Veränderungen von Räumen zugelassen werden können oder wie Räume bewusst so geplant werden können, dass sie Potenzial für Veränderung und damit aktive Aneignung bieten. Vielfältige Möglichkeiten bieten wiederum naturnahe Räume, sofern sie durch Kinder gut erreichbar sind und ihre Veränderung akzeptiert wird, selbst wenn das durch Kinder geschaffene Ergebnis vielleicht nicht den gestalterischen Vorlieben Erwachsener entspricht.

Die fünfte Dimension, die Verknüpfung von Räumen, wurde auf unterschiedliche Phänomene bezogen. Betrachtet wurde zunächst die Verkehrsmittelnutzung der befragten Kinder, die insofern eine wichtige Rolle spielt, als davon ausgegangen werden kann, dass sie sich hauptsächlich zu Fuß, mit dem Roller, Fahrrad oder ähnlichen Verkehrsmitteln, ggf. noch durch die eigenständige Nutzung des ÖPNV fortbewegen und daher eigentlich ein relativ kontinuierliches Raumerlebnis haben müssten. Allerdings werden insbesondere in den sozial besser gestellten Quartieren A, C und D viele Kinder mit dem Auto zu verschiedenen institutionellen Hobbies gefahren. Zudem wurde festgestellt, dass eine Reihe von Verwandten und Freund:innen so weit entfernt wohnt, dass die Kinder auf ihre Eltern und den Transport mit dem Auto angewiesen sind, um dorthin zu gelangen. Darüber hinaus wurde im Rahmen dieser Dimension das Orientierungsvermögen der Kinder betrachtet. Wie sich zeigte, ist der Orientierungssinn gegen Ende der Grundschulzeit unterschiedlich ausgeprägt, was sich vermutlich sowohl auf individuelle Veranlagung und persönliche Interessen, aber auch auf die den Kindern zugestandene Freiheit zurückführen lässt. Neben der Verknüpfung physisch-materieller Räume miteinander wurde eine Verknüpfung physischer und medialer Räume bzw. eine Verknüpfung physischer und virtueller Räume durch die Kinder festgestellt. Als Handlungsempfehlung in Bezug auf die Verknüpfung physisch-materieller Räume lässt sich festhalten, dass die eigenständige Mobilität dafür essenziell ist (vgl. CAROLL et al. 2017, S. 213) und folglich die Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssten, damit Kinder zumindest einen Teil ihrer alltäglichen Wege gefahrlos mittels nicht-motorisierter Verkehrsmittel zurücklegen können.

Sechstens wurde die Dimension des *Spacings* und der Syntheseleistung betrachtet. Sie kann zum einen „das Erbauen, Bauen oder Positionieren“ und zum anderen das Zusammenfassen von „Gütern und Menschen zu Räumen“ durch Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse bedeuten (Löw 2001, S. 158f.). Bezüglich dieser Dimension wurde festgestellt, dass sich insbesondere im Zuhause der Kinder beide Prozesse zeigen, da hier noch mehr als in anderen Räumen Orte, Personen und Gefühle verschmelzen. Darüber hinaus wurden *Spacing* und Syntheseleistung in den Erzählungen der Kinder erkennbar, wenn sie berichteten, was sie bei einem hypothetischen Fortzug aus ihren Quartieren vermissen würden und was sie in ihren Quartieren besonders gerne mögen. Zudem traten *Spacing* und Syntheseleistung zutage, wenn Geschichten erzählt oder die kulturelle Bedeutung von Treffpunkten im Quartier herausgestellt wurde. Hieraus lassen sich schon erste Hinweise auf die Beheimatung der Kinder in ihren Quartieren erkennen.

Zusätzlich zu den sechs Dimensionen kindlicher Aneignung wurden die Grenzen von Aneignung betrachtet. Diese können, wie festgestellt wurde, sehr unterschiedlicher Natur sein. Zunächst lässt sich konstatieren, dass die meisten Kinder elterliche Regeln kennen, die ihnen Grenzen hinsichtlich ihres Aktionsradius' und Verbote bezüglich bestimmter Orte auferlegen. Umgekehrt wurde aber auch deutlich, dass viele Kinder selbst bestimmte Orte als unangenehm empfinden und von sich aus meiden oder nur unter bestimmten Bedingungen aufsuchen. Als Gründe hierfür wurden einerseits Personen identifiziert, durch die sich die Kinder eingeschränkt, gestört oder bedroht fühlen, andererseits räumliche Strukturen, die bei den

Kindern Unsicherheit hervorrufen oder drittens das mangelnde Anregungspotenzial von Orten bzw. die fehlende Möglichkeit, Einfluss auf Situationen zu nehmen. Darüber hinaus wurde abschließend der Einfluss der Corona-Pandemie auf die kindlichen Aneignungsprozesse betrachtet. Vermutet werden kann, dass Kinder im Vergleich zu Erwachsenen die Einschränkungen aufgrund ihres anderen Zeitgefühls als besonders langanhaltend und belastend empfanden. Besonders betroffen im Hinblick auf eingeschränkte Aneignungsmöglichkeiten waren mutmaßlich Schule und OGS, aber auch Freizeitmöglichkeiten und soziale Kontakte.

Bezogen auf die eingangs der Untersuchung thematisierten Veränderungen lassen sich einige Trends in den Dimensionen kindlicher Raumaneignung identifizieren. Zunächst spiegeln sich Globalisierung und Modernisierung in der Dimension der Verknüpfung von Räumen wider. Es zeigt sich, dass es keinesfalls mehr selbstverständlich ist, dass alle für die Kinder relevanten Orte in deren unmittelbaren Umfeld liegen, wie das vielleicht noch vor 100 Jahren der Fall gewesen wäre. Verwandte und Freund:innen wohnen weiter entfernt, was den Kontakt und die Besuche aber nicht verhindert, und weiter entfernte Urlaubsorte werden in die subjektiven Landkarten einbezogen, was nahelegt, dass für viele Kinder (Flug-) Reisen eine Selbstverständlichkeit darstellen. Wie bereits thematisiert, finden auch die institutionellen Hobbies der Kinder nicht unbedingt im eigenen Quartier, sondern oftmals an weiter entfernten Orten statt. Wenn die eigenständige Verknüpfung von Räumen nicht mehr möglich ist, kann ein Trend hin zur Verinselung von Kindern festgestellt werden. Dieser Aspekt einer Modernisierung von Kindheit scheint zum einen wiederum sozial besser gestellte Kinder besonders zu betreffen, da diese vielen institutionellen Hobbies nachgehen und ihre Eltern sich häufige Urlaubsreisen leisten können. Umgekehrt kann aber vermutet werden, dass Verinselung auch auf einer größeren Maßstabebene stattfinden kann, wenn Kinder durch freiwillige und erzwungene Migrationsprozesse trans- oder multilokal aufwachsen. Diese Form der Verinselung ist nicht bezogen auf Rauminselfen innerhalb einer Stadt oder Region, sondern auf einen globalen Maßstab und dürfte überproportional stark sozial schwächer gestellte Kinder betreffen, wie etwa Geflüchtete. Ob im kleineren Maßstab durch institutionelle Hobbies oder im größeren Maßstab durch trans- und multilokale Lebensweisen, laufen Kinder Gefahr, durch Globalisierung und Modernisierung weniger kontinuierliche Raumerfahrungen zu machen, was potenziell eine Schwierigkeit für ihre Beheimatung darstellen könnte, wie später noch diskutiert wird.

Auch der Einfluss des demographischen Wandels lässt sich erkennen. Die Dimension der Erweiterung des Sozialraums macht deutlich, dass aufgrund von demographischer Alterung, Singularisierung und Heterogenisierung viele Verabredungen geplant stattfinden. Ein ständiges ungeplantes Treffen aller Kinder auf wenig befahrenen Straßen gehört der Vergangenheit an und ist nicht mehr allen Kindern möglich (vgl. ROLFF & ZIMMERMANN 2001, S. 195), zumal es aktuell deutlich weniger Kinder in Deutschland gibt als zu den Hochzeiten der Straßensozialisation. Ebenfalls mit dem demographischen Wandel verbunden ist der Wandel der Familienformen, der wiederum eine Veränderung von Bildungsräumen erfordert. Durch eine höhere Frauenerwerbstätigkeit werden zunehmend Ganztagschulen notwendig, um die Kinder in der Zeit, in der ihre Eltern arbeiten, adäquat zu betreuen (vgl. GRUNERT & KRÜGER 2006, S. 112). Ganztagschulen können auf der einen Seite die Singularisierung abmildern, indem sie gewissermaßen das Straßenspiel ablösen und einen Raum bieten, in dem viele Kinder zusammentreffen. Auf der anderen Seite können sie aber auch eine Trennung bewirken in Kinder, die die OGS besuchen und Kinder, die das aus gesundheitlichen Gründen nicht können, die aus Kapazitätsgründen nicht aufgenommen werden oder deren Familien sich bewusst gegen eine institutionelle Ganztagsbetreuung entscheiden.

Bezogen auf die Veränderung des Stadtraums lässt sich festhalten, dass die Nutzungsintensität der vorhandenen Flächen davon abhängig ist, inwiefern Kinder auf ihre Quartiere angewiesen sind. Wie bereits

beschrieben ist dabei mutmaßlich der Druck auf die verfügbaren Flächen in sozial schwächeren Quartieren höher als in sozial besser gestellten. In der Dimension der Verknüpfung von Räumen zeigt sich, dass Kinder, deren Eltern dies finanziell und logistisch ermöglichen können, auf andere, oft institutionelle Räume ausweichen. Gleichzeitig lässt die Dimension der Erweiterung des Handlungsraums erkennen, dass das Straßenspiel hochgradig abhängig ist von der Anwesenheit anderer Kinder in der Nachbarschaft und den baulichen Gegebenheiten vor Ort. Häufig sind private Gärten, die ggf. noch mit Spielgeräten oder Pools ausgestattet sind, für die Kinder attraktiver als der immer noch stark autoorientierte Straßenraum. Bezogen auf den Wandel von Kindheit seit Mitte des 20. Jahrhunderts lässt sich hinsichtlich der Erweiterung motorischer Fähigkeiten deutlich der bereits beschriebene Trend hin zur Verhäuslichung erkennen. Die Verfügbarkeit von Kinderzimmern und *Indoor*-Spielzeugen macht das Spielen im Elternhaus oder bei Freund:innen nicht nur leichter, sondern auch attraktiver, insbesondere im Hinblick auf den Flächenmangel und die Autoorientierung in vielen Städten. Vor allem Kinder aus besser situierten Familien erfahren zwar durch den Besuch institutioneller sportlicher oder musikalischer Angebote eine weitreichende Förderung, laufen aber gleichzeitig Gefahr, keine „pädagogisch verdünnte[n] Zonen“ im Sinne von HENGST (2013, S. 148) mehr zur Verfügung zu haben, sondern ständiger Kontrolle durch Erwachsene zu unterliegen.

In der dritten empirischen Fragestellung wurde schließlich der Frage nachgegangen, wie sich die Beheimatung von Grundschulkindern in ihren Quartieren darstellt und anhand welcher Typen sich diese strukturieren lässt. Dabei wurden insgesamt vier unterschiedliche Typen von Beheimatung festgestellt, durch die das empirische Material strukturiert werden kann. Idealtypisch wurde unterschieden zwischen einer Beheimatung über Natur, einer Beheimatung über Menschen, einer Beheimatung über Aktivitäten sowie einer Beheimatung über das Zuhause des jeweiligen Kindes. Darüber wurde die Möglichkeit einer Beheimatung als Synthese identifiziert, bei der mehrere Aspekte einen ähnlich wichtigen Stellenwert einnehmen. Zudem wurden Faktoren für eine erschwerte Beheimatung betrachtet und diskutiert, unter welchen Voraussetzungen Beheimatung trotz schwieriger Ausgangsbedingungen erfolgreich verlaufen kann.

Für den ersten Idealtypus, die Kinder, die sich über Natur beheimaten, wurde festgestellt, dass diese sowohl in ihren Heimatbeschreibungen als auch in ihren subjektiven Landkarten der Natur einen mehr oder weniger wichtigen Stellenwert einräumen. Kinder, die diesem Typ zugeordnet wurden, spielen gerne und viel draußen. Sie haben Lieblingsbeschäftigungen, die sich nur oder zumindest auch draußen ausüben lassen und benennen Lieblingsorte, die in der Natur liegen oder zumindest naturnah sind. Wiederum bezogen auf die Aneignungsdimensionen wurde davon ausgegangen, dass Kinder, die diesem Typus zugeordnet wurden, durch den Aufenthalt in der Natur bzw. in den naturnahen Räumen insbesondere ihre motorischen Fähigkeiten erweitern, aber auch ihre Handlungsräume vergrößern, wenn sie auf ihren Streifzügen durch die Natur unterwegs sind. Weiterhin wurde angenommen, dass diese Kinder Räume verändern, indem sie etwa Hänge im Wald zu Matschrutschen erklären, Geheimwege entdecken und Burgen im Wald finden. Abhängig von ihrer eigenständigen Mobilität wurde zudem vermutet, dass die Kinder die verschiedenen naturnahen Räume, die sie aufsuchen, miteinander verknüpfen sowie *Spacing* und *Syntheseleistung* vollbringen. Bezüglich der Ressourcenausstattung im Quartier ist dieser Typ besonders auf natürliche und naturnahe Flächen angewiesen, die im Gegensatz zu Spiel- und Sportplätzen keine Aktivitäten und Bewegungsmuster vorgeben, sondern eine kreative und eigenwillige Aneignung nicht nur zulassen, sondern sogar erfordern.

Zweitens wurde der Idealtypus der Beheimatung über Menschen identifiziert. Kinder dieses Typs wurden charakterisiert, indem sie in ihren Heimatbeschreibungen eine Reihe von Menschen benennen und auch

auf ihren subjektiven Landkarten Menschen malen, zeichnen oder nennen. Bezüglich der Lieblingstätigkeiten wurden bei diesem Typ insbesondere sozial-kommunikative Beschäftigungen wie das Spiel mit Freund:innen identifiziert. Die Lieblingsorte dieses Typs sind ebenfalls häufig mit bestimmten, dort anzutreffenden Menschen verbunden. Innerhalb dieses Typs wurde ein Subtyp festgestellt, der sich nicht nur allgemein über Menschen, sondern insbesondere über die Familie beheimatet, ansonsten aber hinsichtlich der Merkmalsausprägungen sehr ähnlich ist. Wiederum bezogen auf die Aneignungsdimensionen wurde festgehalten, dass Kinder dieses Typs ihre motorischen Fähigkeiten insbesondere im sozial-kommunikativen Bereich erweitern. Ihren Handlungsraum und gleichzeitig auch ihren Sozialraum erweitern sie vor allem hin zu Freund:innen oder seltener zu Verwandten. Werden diese Räume zu Fuß oder mit dem Roller oder Fahrrad eigenständig zurückgelegt, gelingt dem Typus der Beheimatung über Menschen gleichzeitig eine Verknüpfung der einzelnen Räume. Darüber hinaus vollbringen die Kinder dieses Typs in besonderer Weise *Spacing* und Syntheseleistung, wenn sie Räume und Personen miteinander verbinden. Für Kinder dieses Typs sind die sozialen Quartiersressourcen von besonderer Bedeutung. Neben Familie und Freund:innen in erreichbarer Nähe ist für sie wichtig, dass Quartiere einen überschaubaren Maßstab besitzen, der informelle Kontakte und flüchtige Bekanntschaften ermöglicht.

Drittens wurde der Idealtyp einer Beheimatung über Aktivitäten identifiziert. Kinder, die diesem Typ entsprechen, nennen in ihren Heimatbeschreibungen üblicherweise bereits Aktivitäten, denen sie gerne nachgehen und malen, zeichnen oder schreiben ebenfalls Aktivitäten auf ihre subjektiven Landkarten. Im Gegensatz zu den beiden vorher beschriebenen Typen liegt hierbei der Fokus meist nicht ausschließlich auf Aktivitäten. Hinsichtlich der Lieblingsbeschäftigungen ist der dritte Typ sehr heterogen. Die Lieblingsorte dieses Typs verbindet, dass die Kinder an diesen Orten viel „machen“ können. Häufig genannt werden Spiel- oder Sportplätze. Üblicherweise gehen Kinder, die diesem Typ zugeordnet sind, mindestens einem institutionellen Hobby nach, einzelne haben stattdessen aber auch eine hohe Anzahl an Lieblingsbeschäftigungen. Auch innerhalb des dritten Typs wurde ein Subtyp identifiziert, der sich besonders über Sport beheimatet. Dieser Subtyp ist wiederum in den meisten Merkmalskategorien dem übergeordneten Typ sehr ähnlich, der Fokus liegt jedoch nicht auf Aktivitäten im Allgemeinen, sondern konkret auf sportlichen Tätigkeiten. Bezogen auf die Aneignungsdimensionen lässt sich für den Typ der Beheimatung über Aktivitäten festhalten, dass diese Kinder ihre motorischen Fähigkeiten meist im klassischen Sinne erweitern, indem sie einer Vielzahl meist praktischer Tätigkeiten nachgehen und sich häufig viel bewegen. Darüber hinaus erweitern sie, in Abhängigkeit ihrer eigenständigen Mobilität, ihren Handlungsraum, indem sie sich zu ihren Aktivitäten bewegen. Aufgrund des sozialen Charakters der meisten ausgeübten Aktivitäten kommt es zumindest zu einer Erweiterung des Sozialraums, die mit einer Erweiterung des Handlungsraums einhergehen kann. Darüber hinaus lernen die Kinder, wiederum in Abhängigkeit von der ihnen zugestandenen eigenständigen Mobilität, ihre Räume miteinander zu verknüpfen. Schlussendlich ist zu vermuten, dass auch Kinder dieses Typs *Spacing* und Syntheseleistung vollbringen, indem sie Orte und Aktivitäten miteinander verknüpfen. Dieser Typ ist bei der Ressourcenausstattung der Quartiere auf besonders anregungsreiche Orte angewiesen, um sich erfolgreich beheimaten zu können. Spiel- und Sportplätze, die zu konkreten Tätigkeiten anregen und Aneignungsmöglichkeiten vorstrukturieren, sind bei diesem Typus besonders beliebt und können durchaus auch kreativ angeeignet werden. Wichtig sind solche Orte auch vor dem Hintergrund, dass nicht alle Kinder, die sich potenziell über Aktivitäten beheimaten würden, institutionellen Hobbies nachgehen können und dürfen.

Viertens wurde der Idealtypus der Beheimatung über das Zuhause identifiziert. Kinder, die sich diesem Typ zuordnen lassen, haben ihren Fokus sowohl in ihren Heimatbeschreibungen als auch in ihren subjek-

tiven Landkarten auf ihr Zuhause gelegt. Bezüglich der Lieblingsbeschäftigungen dieses Typs wurde festgestellt, dass diese relativ unterschiedlich sein können, aber eher drinnen als draußen ausgeübt werden. Als Lieblingsorte wurden idealtypisch entweder Haus oder Garten identifiziert. Im Gegensatz zum vorher beschriebenen Typ gehen Kinder, die sich über ihr Zuhause beheimaten, nur selten institutionellen Hobbies nach. Innerhalb des Typs der Beheimatung über das Zuhause wurde wiederum ein Subtyp identifiziert, der Subtyp der Beheimatung über Medien. Dieser Subtyp ist dem übergeordneten Typ zwar in den meisten Merkmalskategorien ähnlich, jedoch nimmt das Zuhause eher die Rolle des Möglichkeitsorts für die Mediennutzung ein und wird weniger als Ort an sich in den Fokus gerückt. Bei Betrachtung der Aneignungsdimensionen lässt sich feststellen, dass die erste Dimension, die Erweiterung motorischer Fähigkeiten, sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Unterschiede ergeben sich dadurch, dass Kinder, die sich über ihr Zuhause beheimaten, dort ganz verschiedenen Tätigkeiten nachgehen, sei es, dass sie mit „Lego“ oder „Kappla-Steinen“ bauen oder überwiegend Medien nutzen. Darüber hinaus wurde geschlussfolgert, dass die Dimensionen der Erweiterung von Handlungs- und Sozialraum sowie die Veränderung und Verknüpfung von Räumen geringer ausgeprägt sein dürften als bei anderen Beheimatungstypen. *Spacing* und Syntheseleistung verbringen die Kinder im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Typen hauptsächlich in Bezug auf ihr Zuhause. Im Gegensatz zu den drei anderen beschriebenen Typen sind die Kinder, die sich über ihr Zuhause beheimaten, weniger auf die Ressourcenausstattung des Quartiers angewiesen als vielmehr auf die elterliche Ressourcenausstattung. Trotzdem dürfte auch ihnen eine gute Ausstattung des Quartiers zugutekommen und möglicherweise ihren Aufenthalt dort wahrscheinlicher machen, sofern ihnen diese Freiheit von den Eltern zugestanden wird.

Eine Reihe von Kindern wurde keinem der genannten Typen zugeordnet, vielmehr wurde festgestellt, dass diese sich mittels einer Synthese aus unterschiedlichen Faktoren wie Menschen und Natur, Aktivitäten und Menschen, ihrem Zuhause und Aktivitäten oder ihrem Zuhause und Menschen beheimaten. Darüber hinaus wurden im empirischen Material einige Kinder identifiziert, die bezüglich ihrer Beheimatung in ihren Quartieren erschwerten Bedingungen unterliegen, entweder, weil ihnen physisch-materielle Räume aufgrund von Fluchterfahrung oder Umzug der Familie fehlen, weil sie Verwandte in ihren Herkunftsländern oder getrenntlebende Elternteile und Geschwister vermissen oder sich kaum in ihren Quartieren bewegen dürfen, sodass es zu keinerlei Beheimatungsprozessen kommen kann. Trotz dieser Herausforderungen wurden wiederum auch Fälle im empirischen Material gefunden, bei denen Kinder durchaus in der Lage sind, sich unter erschwerten Bedingungen Räume anzueignen und Beheimatungsprozesse anzustoßen. Diese Chancen werden durch die oben bereits thematisierten Handlungsempfehlungen sicherlich ebenfalls begünstigt.

Bezogen auf die eingangs der Untersuchung beschriebenen Veränderungen von Gesellschaft und Raum lassen sich wiederum einige Trends in den Beheimatungsprozessen wiederfinden. Gesellschaftliche Globalisierungs- und Modernisierungsprozesse spiegeln sich beispielsweise in der Beheimatung über Aktivitäten wider. Die vielfältigen Aktivitäten, die für Kinder dieses Typs ein wichtiges Kriterium für ihre Beheimatung sind, werden häufig von einer globalen (Kinder-) Kultur inspiriert und beeinflusst. Somit können Teilaspekte der Globalisierung und Modernisierung für die Beheimatungsprozesse durchaus förderlich sein, wenn sie über ihre lokale Ausprägung, wie beispielsweise den örtlichen Fußballverein, die Beheimatung im Quartier positiv beeinflussen. Der Trend zur Digitalisierung findet sich in besonderer Weise in der Beheimatung über (digitale) Medien wieder und steht ebenfalls in unmittelbarem Zusammenhang mit Beheimatungsprozessen im Quartier, ist für diese jedoch häufig weniger förderlich. Denn Kinder, die sich in besonderer Weise über Medien beheimaten, verbringen viel Zeit zuhause und umso weniger draußen

in ihren Stadtquartieren, was die Beheimatungsprozesse dort erschwert. Umgekehrt können digitale Medien eine wichtige Rolle für trans- oder multilokale Lebensweisen spielen, wenn beispielsweise nach einer Fluchterfahrung Kontakte zu im Heimatland verbliebenen Verwandten aufrechterhalten wird. In diesem Fall kann die Digitalisierung dabei helfen, in der neu aufzubauenden Heimat leichter anzukommen, indem verschiedene Identitäten miteinander in Einklang gebracht werden. Darüber hinaus lassen sich die Auswirkungen globaler Krisen und Kriege in der erschwerten Beheimatung einiger Kinder erkennen. Insbesondere Kinder, die Fluchterfahrungen machen mussten und deren Familien teilweise noch in den Herkunftsländern leben, haben Schwierigkeiten, sich in ihren neuen Quartieren überhaupt zu beheimaten. In einzelnen Fällen zeigen sich Einflüsse des demographischen Wandels, insbesondere der gesellschaftlichen Individualisierung, die unter anderem dazu führt, dass heutzutage mehr Ehen wieder aufgelöst werden als früher und mehr Kinder mit nur einem Elternteil und ggf. auch ohne ihre Geschwister aufwachsen müssen. Auch dadurch wird Beheimatung im Quartier beeinflusst, sei es, dass Kinder sich nicht über Menschen beheimaten können, weil ihnen diese zumindest teilweise fehlen, sei es, dass Kinder so verunsichert oder verängstigt sind, dass sie sich gar nicht mehr zuhause fühlen können.

Räumliche Veränderungen im Laufe der Zeit dürften sich in erster Linie im Typus der Beheimatung über das Zuhause widerspiegeln. Es kann angenommen werden, dass noch in der Nachkriegszeit nur die wenigsten Kinder einem Beheimatungstyp über das Zuhause zugeordnet worden wären. Auf der einen Seite gab es gar nicht genügend Platz und Spielzeug, um zuhause vergleichbare Spielmöglichkeiten vorzufinden wie heute, auf der anderen Seite bot der öffentliche Raum ganz andere Möglichkeiten. Durch zunehmende Verstädterung, Flächenkonkurrenz und ansteigenden motorisierten Individualverkehr sind viele großstädtische Quartiere, von einzelnen bewusst für Kinder kreierte Orten abgesehen, heute sowohl gefährlich als auch unattraktiv zum Spielen. In der Konsequenz realisiert eine ganze Reihe von Kindern ihre Beheimatungsprozesse nicht so sehr in ihren jeweiligen Stadtquartieren, sondern in Elternhäusern und eventuell vorhandenen Gärten. Parallel dazu kommt es zu einer Entankerung und Entwurzelung, da das Quartier als Gegenpol zur Globalisierung und Modernisierung an Bedeutung verliert. Folgt man SCHARNOWSKIS (2019, S. 220) Argumentation, wonach die Beziehungen von Menschen zu Orten „nicht nur für die Menschen, sondern auch für die Orte von Belang“ sind, hat dies noch weitere Implikationen. Sind langfristig zu viele Kinder nicht mehr über kreativ anzueignende Flächen im Quartier, dort lebende Menschen oder dort praktizierte Aktivitäten beheimatet, sondern nur über ihr Zuhause, so verlieren die Quartiere und damit der öffentliche Nahraum an Bedeutung, und die Kinder fühlen sich bereits heute oder als zukünftige Erwachsene möglicherweise nicht mehr für ihre Quartiere verantwortlich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die eingangs beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen durchaus Einfluss auf Aneignungs- und Beheimatungsprozesse haben, Kinder aber sehr unterschiedlich davon betroffen sind. Vielen der befragten Kinder gelingt es auch im Zeitalter der Globalisierung, Modernisierung und Digitalisierung und trotz weltweiter Krisen, sich ihre Quartiere in vielfältiger Weise anzueignen und sich lokal zu beheimaten. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass viele Kinder in ihren Aneignungsprozessen Grenzen erfahren und ihre Beheimatung durch verschiedene Faktoren erschwert wird. Eine ganze Reihe der befragten Kinder nennen erstens Personen, durch die sie sich in ihrer Aneignung eingeschränkt, gestört oder bedroht fühlen, zweitens räumliche Strukturen, die bei ihnen Unsicherheit hervorrufen oder drittens das mangelnde Anregungspotenzial von Orten bzw. die fehlende Möglichkeit, Einfluss auf Situationen zu nehmen. Beheimatungsprozesse werden vor allem durch (unfreiwillige) Mobilität erschwert, sei es, dass auf einer kleinräumigen Maßstabsebene ein Kind getrennt von einem Elternteil und seinen Geschwistern aufwachsen muss oder, dass großräumig betrachtet, Kinder Fluchter-

fahrungen gemacht haben und sowohl ihr Herkunftsland als auch ihre dort noch verbliebenen Verwandten vermissen. Dabei muss nochmals betont werden, dass die Ergebnisse dieser Fallstudie weder repräsentativ noch unmittelbar auf andere Städte übertragbar sind, sondern eine Momentaufnahme darstellen und vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für zukünftige Untersuchungen bieten.

Basierend auf den Ergebnissen der Untersuchung können einige Handlungsempfehlungen zusammengefasst werden, was aus der hier eingenommenen Perspektive der Geographie unternommen werden könnte, um Aneignungs- und Beheimatungsprozesse von Grundschulkindern im Quartier zu unterstützen und zu stärken. WILLIAM BUNGES Metapher folgend, wonach Kinder für die Gesellschaft wie Kanarienvögel in einer Kohlemine seien und mit ihrem Wohlbefinden den Zustand der Bevölkerung insgesamt anzeigen (BUNGE & BORDESSA 1975, zitiert in AITKEN 2019a, S. 196), weisen Grenzen der kindlichen Aneignung und Beheimatung auf gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklungen und Probleme hin. Umgekehrt würden stadtplanerische Veränderungen zugunsten von Kindern mutmaßlich Städte insgesamt lebenswerter machen. Wie eingangs thematisiert, führen kinderfreundliche Umgebungen in Stadtquartieren meist gleichzeitig zu Verbesserungen für weitere gesellschaftliche Gruppen, denn beispielsweise von abgesenkten Bordsteinen und langen Ampelphasen profitieren auch Senior:innen mit Rollator, Eltern mit Kinderwagen oder Menschen mit Beeinträchtigungen (vgl. NEUMANN 2018, S. 108). Diese These lässt sich vermutlich von „harten“ baulichen Verbesserungen wie abgesenkten Bordsteinen auf „weichere“ soziale Verbesserungen wie intensivere und freundschaftlichere nachbarschaftliche Kontakte übertragen.

Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass angesichts der vielfältigen Aneignungsdimensionen und Beheimatungstypen auch die Quartiere selbst im Idealfall vielfältig sein sollten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer jungen Bewohner:innen gerecht zu werden. Ein „perfektes“ Stadtquartier bietet für alle sechs beschriebenen Aneignungsdimensionen reichhaltige Möglichkeiten und wenige Grenzen. Es stellt Räume bereit, innerhalb derer die motorischen Fähigkeiten ausgeweitet werden können und ist sicher und anregungsreich genug, damit Kinder ihre Handlungsräume sukzessive ausweiten können. In sozialer Hinsicht ist das optimale Stadtquartier überschaubar genug, um Sozialräume allmählich zu vergrößern und neben Verwandten und Freund:innen auch informelle Kontakte mit Bekannten zu ermöglichen. In diesem idealen Quartier bräuchten Kinder keine Angst vor den von ihnen so genannten „komischen Menschen“ oder älteren Jugendlichen zu haben, weil durch die Überschaubarkeit genügend vertraute Erwachsene präsent sind. Darüber hinaus bietet ein perfektes Stadtquartier sowohl speziell für Kinder eingerichtete als auch naturnah belassene Räume, die die Kinder kreativ verändern können, je nachdem, ob sie eher vorstrukturierte Spielmöglichkeiten oder freies Spiel bevorzugen. Finden sich ausreichend und genügend attraktive Orte, so finden sich möglicherweise auch wieder mehr Kinder, die dort zusammen treffen und gemeinsam spielen können, ohne, dass dafür zwangsläufig institutionelle Räume aufgesucht oder Verabredungen geplant werden müssen. Vielfältige Möglichkeiten und Ressourcen vor Ort im Quartier erlauben Kindern eine selbstständige Verknüpfung von Räumen, weil sie nicht auf elterlichen Transport angewiesen sind, sondern ihren Hobbies und Interessen größtenteils innerhalb ihres eigenen Quartiers nachgehen können oder zumindest eine sichere Fahrradstrecke dorthin vorfinden. Die sechste Aneignungsdimension, *Spacing* und Syntheseleistung, stellt sich unter diesen Voraussetzungen ebenfalls ein.

Damit ist das „perfekte“ Stadtquartier zugleich mindestens für drei der vier beschriebenen Beheimatungstypen attraktiv und bietet sowohl Kindern, die sich über Natur beheimaten, als auch solchen, die sich über Menschen beheimaten, sowie Kindern, deren Beheimatung über Aktivitäten erfolgt, die notwendigen Ressourcen. Unabhängig davon, ob Kinder gerne in naturnah belassenen und kreativ zu verändernden Räumen oder auf multifunktional gestalteten Spielplätzen spielen, ob sie gerne in größeren Gruppen unterwegs sind oder sich einmal zurückziehen und in Ruhe gelassen werden möchten, finden sie die dafür

notwendigen Räume vor. Im Idealfall werden Stadtquartiere dadurch so attraktiv, dass eine Beheimatung über das unmittelbare Zuhause zwar weiterhin stattfindet, aber für kein Kind mehr die einzige Möglichkeit einer Beheimatung darstellt. Ein derart skizziertes Stadtquartier würde darüber hinaus nicht nur für Kinder, sondern für Menschen aller Altersklassen einen lebenswerten Wohnort darstellen, was die Metapher vom „Kanarienvogel in der Kohlegrube“ nur ein weiteres Mal unterstreicht.

Zudem sollten angesichts weltweiter Krisen und Kriege Möglichkeiten entwickelt und ausgebaut werden, Kindern, die Flucht- oder generell Migrationserfahrungen gemacht haben, nicht nur bei der Bewältigung möglicher Traumata zu helfen, sondern Aneignungs- und Beheimatungsprozesse in ihren neuen Quartieren anzustoßen. Da die in dieser Untersuchung befragten Kinder, die ihre Herkunftsräume verlassen mussten, sowohl Aktivitäten als auch Menschen als besonders wichtig nennen, sollten diese im Fokus der Bemühungen stehen. Möglichkeiten bieten hier etwa die kostengünstige und unbürokratische Teilnahme an sportlichen und musikalischen Aktivitäten im Rahmen von Hilfen für Familien oder die Förderung von Kinder- und Jugendzentren mit entsprechend geschultem Personal. Wichtigster Akteur und Vermittler solcher Möglichkeiten sind die Grundschulen, die zum einen gewährleisten, dass potenziell jedes Kind im Quartier erreicht werden kann und die zum anderen in ihren Quartieren gut vernetzt sind, über mögliche Angebote und Hilfen informieren und diese vermitteln können. Vor dem Hintergrund der Bestrebungen, Grundschulen flächendeckend zu vollen Ganztagschulen auszubauen, kommt Schulen in Zukunft noch mehr Verantwortung dafür zu, Aneignungs- und Beheimatungsprozesse im Quartier zu ermöglichen und zu fördern. Obgleich SEYDEL (2015, S. 28) es für eine „problematische Überforderung (oder auch Selbstüberschätzung) der Schule“ hält, wenn diese durch den Ganztagsbetrieb „alle Bereiche vereinnahmen sollte (oder wollte), die früher am Nachmittag in mehr oder weniger freier Verfügung der Kinder und Jugendlichen standen“, so können sich Ganztagschulen nicht davon freisprechen, eine besondere Verantwortung zumindest für die lokale Verankerung ihrer Schüler:innen zu übernehmen, wofür sie umgekehrt entsprechend personell und finanziell ausgestattet werden müssen.

Wie eingangs beschrieben ist die Kindheit die Phase im Leben, in der in besonderer Weise Erfahrungen gesammelt und gesellschaftliche Werte und Normen erlernt werden (vgl. HÜLZ & SONDERMANN 2019, S. 77). „Dadurch und durch zahlreiche weitere Faktoren, wie Kommunikation und praktizierte Bewusstseinsbildung in der Alltagswelt, wächst die Wahrnehmung auch gegenüber dem Lebensraum“ (ibid.). Es ist dementsprechend wichtig, bereits in dieser Zeit dafür zu sorgen, dass Kinder in ihren Quartieren positive Erfahrungen machen, im Alltag Vorbilder haben, von denen sie Werte und Normen lernen können und die Möglichkeit erhalten, ihren Lebensraum aktiv wahrzunehmen und mitzugestalten. Dabei ist neben Familien und Institutionen wie Kindergärten und Schulen oder der jeweiligen kommunalen Stadtplanung jede und jeder Einzelne gefordert, Quartiere zu lebenswerten und aneignungsfähigen Orten mitzugestalten, die im Besonderen für Kindern, aber auch für die dort wohnenden Erwachsenen zu einem „besonders vertraute[n] Stück Stadt“ (vgl. STIMPEL 2020, S. 77) und damit im positiven Sinne zur Heimat werden.

Literatur

- ADCOCK, J. (2016): The Bedroom: A Missing Space within Geographies of Children and Young People. In: NAIRN, K., KRAFTL, P. & T. SKELTON (Hrsg.): Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People 3. (Springer Reference) Singapur: 401-420.
- AHREND, C. (1997): Lehren der Straße. Über Kinderöffentlichkeiten und Zwischenräume. In: ECARIUS, J. & M. LÖW (Hrsg.): Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. (Leske + Budrich) Opladen: 197-212.
- AITKEN, S. C. (2000): Play, rights and borders. Gender-bound parents and the social construction of children. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): Children's geographies. Playing, living, learning. (Routledge) London: 119-138.
- AITKEN, S. C. (2018): Children's geographies: tracing the evolution and involution of a concept. In: Geographical Review 108(1): 3-23.
- AITKEN, S. C. (2019a): Coloring Outwith the Lines of the Map: Children's Geographies as Contested Subfield and Practical Global Force. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 17-49.
- AITKEN, S. C. (2019b): Approaching Child and Youth Geographies Through Darwin. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 171-202.
- ALANEN, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: HENGST, H. & H. ZEIHNER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 65-82.
- ALANEN, L. (2012): Moving towards a relational sociology of childhood. In: BRACHES-CHYREK, R. et al. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Kindheiten. Gesellschaften 1. (Budrich) Opladen u.a.: 21-44.
- ANDRESEN, S., WILMES, J. & R. MÖLLER unter Mitarbeit von NOLTING, P. & D. CINA (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. (Bertelsmann Stiftung) Gütersloh.
- ANSELL, N. (2019): Global South Research in Children's Geographies: From Useful Illustration to Conceptual Challenge. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 51-70.
- APEL, P. (2020): Kinder- und Jugendbeteiligung. Von jungen Stadtmenschen lernen. In: Planerin 2020(5): 12-15.
- ARIÈS, P. (2003¹⁵ [1975]): Geschichte der Kindheit. [Übersetzung der französischen Originalausgabe von 1960]. (DTV) München.
- ARMBRÜSTER, C., GRÄFE, R., HARRING, M., SAHRAKHIZ, S., SCHENK, D. & M. D. WITTE (2016): Spielen, Bewegen, Erkunden – Praktiken der Raumeignung von Grundschulkindern in der Draußenschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 11(4): 473-489.
- ARNSTEIN, S. R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Institute of Planners 35(4): 216-224.
- ARZTMANN, D. (2018): Warum sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen? In: HARRASSER, D. et al. (Hrsg.): Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagentexte Methoden. (Beltz) Weinheim: 18-23.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. (wbv Publikation) Bielefeld.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. (wbv Publikation) Bielefeld.
- BAACKE, D. (2018): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.

- BACHER, J. & A. TRAXLER unter Mitarbeit von HOFKO, A. & R. NAGEL (1994): Wie Kinder wohnen. In: WILK, L. & J. BACHER (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Kindheitsforschung 4. (Leske + Budrich) Opladen: 161-196.
- BARTOS, A. E. (2016): Children and Young People's Political Participation: A Critical Analysis. In: KALLIO, K. P. & S. MILLS (Hrsg.): Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People 7. (Springer Reference) Singapur: 113-131.
- BAUMHEIER, U., FORTMANN, C. & G. WARSEWA (2013): Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken. Educational Governance 19. (Springer VS) Wiesbaden.
- BAUR, N. & J. BLASIUŠ (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: BAUR, N. & J. BLASIUŠ (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 41-61.
- BAYLINA, M., ORTIZ GUITART, A. & M. PRATS FERRET (2011): Children living in the city. Gendered experiences and desires in Spain and Mexico. In: HOLT, L. (Hrsg.): Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective. (Routledge) London u.a.: 153-166.
- BBSR IM BBR – BUNDESINSTITUT FÜR BAU, STADT UND RAUMFORSCHUNG IM BUNDESAMT FÜR BAUWESEN UND RAUMORDNUNG (Hrsg.) (2018): Kinder im Stadtraum. In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 7-11.
- BBSR IM BBR – BUNDESINSTITUT FÜR BAU, STADT UND RAUMFORSCHUNG IM BUNDESAMT FÜR BAUWESEN UND RAUMORDNUNG (2020) (Hrsg.): Wohnungs- und Immobilienmärkte in Deutschland 2020. (BBSR, BBR) Bonn.
- BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (2001a): Die Lebensgeschichte der Kinder und die Kindheit in der Lebensgeschichte. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 16-32.
- BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (2001b): Medien und Konsum. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 837-838.
- BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (2019): Straße. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 329-335.
- BELLENBERG, G. & K. KLEMM (2011³): Die Grundschule im deutschen Schulsystem In: EINSIEDLER, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn: 45-51.
- BENKE, K. (2005): Geographie(n) der Kinder. Von Räumen und Grenzen (in) der Postmoderne. Forum Sozialwissenschaften 2. (M Press) München u.a.
- BERTRAM, H., HENNECKE, S., MILLION, A. & J. NIESEN (2021): Basteln, Matschen und Toben während der Corona-Krise. In: sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung 9(3): 33-56.
- BETZ, T. & F. EBER (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 11(3): 301-314.
- BILLMANN-MAHECHA, E. & H. DREXLER (2020²): Auswertung von Zeichnungen. In: MEY, G. & K. MRUCK (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Bd. 2: Designs und Verfahren. (Springer Fachmedien) Wiesbaden: 731-749.
- BILSTEIN, J. (1997): „Die müssen sich verstecken können...“ Ein Gespräch mit Ernst Kasper. In: BECKER, G. et al. Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 195-207.
- BITTKAU, A. & O. STÖLTING (2018): Straßen – (k)ein Ort für Kinder? In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 96-105.
- BLAUT, J. M. (1997): The Mapping Abilities of Young Children. In: Annals of the Association of American Geographers 87(1): 152-158.
- BLAZEK, M. (2019): Children and Young People's Emotional Geographies. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 359-379.

- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2021a): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826> (letzter Abruf: 01.06.22).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2021b): Kinderrechte ins Grundgesetz. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/kinderrechte-ins-grundgesetz-115436> (letzter Abruf: 18.06.21).
- BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (o.J.): Ministerium. Abrufbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium> (letzter Abruf: 21.09.22).
- BMJV – BUNDESMINISTERIUM DER JUSTIZ UND FÜR VERBRAUCHERSCHUTZ (Hrsg.) (o.J.): Gesetze im Internet. Abrufbar unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/> (letzter Abruf: 24.05.22).
- BMVBS – BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR, BAU UND STADTENTWICKLUNG (Hrsg.) (2010): Freiräume für Kinder und Jugendliche. Gutachten im Rahmen des Nationalen Aktionsplanes „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010“. Werkstatt Praxis 70. Berlin.
- BMVI – BUNDESMINISTERIUM FÜR VERKEHR UND DIGITALE INFRASTRUKTUR (Hrsg.) (2018): Verkehr in Zahlen 2018/2019. Berlin u.a.
- BÖHMER, W. (2012): Heimat zwischen gestern und morgen. In: PÖTTERING, H.-G. & J. KLOSE (Hrsg.): Wir sind Heimat. Annäherungen an einen schwierigen Begriff. (Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) Sankt Augustin u.a.: 31-35.
- BOLLWEG, P. & H.-U. OTTO (2015): Bildungslandschaft zwischen Raum und Bildung. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 203-213.
- BOURKE, J. (2017): Children’s experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. In: Children’s Geographies 15(1): 93-106.
- BR – BAYERISCHER RUNDFUNK (Hrsg.) (2015): BR-Bayernstudie 2015. Kernergebnisse. Abrufbar unter: <https://www.br.de/presse/inhalt/pressemitteilungen/bayernstudie-2015-100.html> (letzter Abruf: 14.08.20).
- BRACHES-CHYREK, R. & H. SÜNKER (2012): Kinderrechte und Kinderpolitik. In: BRACHES-CHYREK, R. et al. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Kindheiten. Gesellschaften 1. (Budrich) Opladen u.a.: 149-161.
- BRAUN, K.-H. unter Mitarbeit von ELZE, M. (2014): Der aneignungstheoretische Blick auf die systemisch vermittelten Sozialräume. Theoriesystematische Anregungen der Kritischen Psychologie für die Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.) (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 33-65.
- BRENNER, P. J. (2006): Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis. (Kohlhammer) Stuttgart.
- BRODBECK, J. (2019): Straßen für Kinder – Möglichkeiten, das Straßenspiel zu fördern. Abrufbar unter: www.kinderfreundliche-kommunen.de/startseite/fachbeitraege/blog-post/news/strassen-fuer-kinder-moeglichkeiten-das-strassenspiel-zu-foerdern/ (letzter Abruf: 09.01.20).
- BRONFENBRENNER, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. (Klett-Cotta) Stuttgart.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. & H. SÜNKER (2009): Gesellschaftliche Organisation von Kindheit und Kindheitspolitik. In: HONIG, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Kindheiten – Neue Folge. (Juventa) Weinheim u.a.: 155-182.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (2019²): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Grundlagentexte Soziologie. (Beltz) Weinheim.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, D. (2020): Generationale Verpflichtungen – normative Muster und ihre Umsetzung. In: Berliner Journal für Soziologie 30(1): 49-78.

- BÜKER, P., HÜPPING, B., MAYNE, F. & C. HOWITT (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 13(1): 109-114.
- BUNGE, W. (1971): Fitzgerald: The Geography of a Revolution. (Schenkman Publishing) Cambridge u.a.
- BURGDORFF, F. (2015): Bildung und Stadtentwicklung Hand in Hand. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 117-123.
- CARROLL, P., WITTEN, K. & R. KEARNS (2017): Children's Everyday Lives in Inner-City Auckland. In: FREEMAN, C. & P. TRANTER (Hrsg.): Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People 12. (Springer Reference) Singapur: 199-222.
- CHRISTENSEN, P., JAMES, A. & C. JENKS (2000): Home and Movement. Children constructing „family time“. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): Children's geographies. Playing, living, learning. (Routledge) London: 139-155.
- COAD, J. & R. EVANS (2008): Reflections on Practical Approaches to Involving Children and Young People in the Data Analysis Process. In: Children & Society 22(1): 41-52.
- CREMER, W. & A. KLEIN (1990): Heimat in der Moderne. In: ALTHOETMAR-SMARCZYK, S. (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Schriftenreihe Bd. 294(I) der Bundeszentrale für politische Bildung. (bpb) Bonn: 33-55.
- DAUB, T. (2013): Rauman eignung in Institutionen – Ein Handlungsforschungsprojekt in einer Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9. (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 29-43.
- DAUM, E. (1990): Orte finden, Plätze erobern. Räumliche Aspekte der Kindheit. In: Praxis Geographie 1990(6): 18-22.
- DAUM, E. (2011): Subjektives Kartographieren. Kinder und Jugendliche entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: sozialraum.de 2011(1). Abrufbar unter: <https://www.sozialraum.de/subjektives-kartographieren.php> (letzter Abruf: 28.04.21).
- DE BOER, H. & H. DECKERT-PEACEMAN (2009): Kinder und Schule – Rekonstruktionen der kindlichen Perspektive und ihre Bedeutung für die schulische Ordnung. In: DE BOER, H. & H. DECKERT-PEACEMAN (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. (Springer VS) Wiesbaden: 21-33.
- DE VISSCHER, S. & M. BOUVERNE-DE BIE (2008): Children's Presence in the Neighbourhood: A Social-Pedagogical Perspective. In: Children & Society 22(6): 470-481.
- DECKERT-PEACEMAN, H. (2009): Zwischen Unterricht, Hausaufgaben und Freizeit. Über das Verhältnis von Peerkultur und schulischer Ordnung in der Ganztagschule. In: DE BOER, H. & H. DECKERT-PEACEMAN (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. (Springer VS) Wiesbaden: 85-102.
- DEES, W. (2008): Das Freizeitverhalten von Grundschulkindern: Ergebnisse des Nürnberger Kinderpanels. Arbeits- und Diskussionspapiere der Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung, insb. Arbeitsmarktsoziologie, 08-02. (Universität Erlangen-Nürnberg) Nürnberg.
- DEFFNER V. & U. MEISEL (2013): Quartiere in der Stadt. Eine Einordnung theoretischer und praktischer Zugänge. In: DEFFNER, V. & U. MEISEL (Hrsg.): „StadtQuartiere“. Sozialwissenschaftliche, ökonomische und städtebaulich-architektonische Perspektiven. (Klartext) Essen: 7-16.
- DEINET, U. & C. REUTLINGER (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 11-30.
- DEINET, U. & M. ICKING (2009³): Subjektbezogene Dimensionen der Aneignung. In: DEINET, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. (Springer VS) Wiesbaden: 59-73.
- DEINET, U. (2009³): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: DEINET, U. (Hrsg.): Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte. (Springer VS) Wiesbaden: 27-57.

- DEINET, U. (2013): Eine Reise durch jugendliche Aneignungs- und Bildungsräume – Kommentare zu den Beiträgen dieses Bandes. In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9. (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 173-194.
- DEINET, U. (2014a): Das Aneignungskonzept als Praxistheorie für die Soziale Arbeit. Abrufbar unter: <https://www.sozialraum.de/das-aneignungskonzept-als-praxistheorie-fuer-die-soziale-arbeit.php> (letzter Abruf: 08.07.20).
- DEINET, U. (2014b): Raumaneignung Jugendlicher zwischen Schule, McDonald's und der Shopping mall. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 215-232.
- DEINET, U. (2014c): Raumaneignung als „Expanded Learning“? Verbindungen zwischen Yrjö Engeströms Weiterentwicklung der Activity Theory und dem tätigkeitsorientierten Aneignungskonzept. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 244-255.
- DEMAUSE, L. (1974): Periodization of Modes of Parent-Child Relations. In: DEMAUSE, L. (Hrsg.): The History of Childhood. (Jason Aronson) Northvale u.a.: 51-54.
- DEN BESTEN, O. (2010): Local belonging and „geographies of emotions“: Immigrant children's experience of their neighbourhoods in Paris and Berlin. In: Childhood 17(2): 181–195.
- DEN BESTEN, O. (2011): Negotiating children's outdoor spatial freedom. Portraits of three Parisian families. In: HOLT, L. (Hrsg.): Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective. (Routledge) London u.a.: 136-149.
- DER BUNDESMINISTER FÜR VERKEHR (Hrsg.) (1991): Verkehr in Zahlen 1991. Bonn.
- DERECIK, A. (2014): Informelles Lernen und Aneignung auf Schulhöfen. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 127-138.
- DESTATIS – STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2022): Kinder in Hauptwohnsitzhaushalten: Deutschland, Jahre, Geschlecht, Geschwisterzahl, Familienformen. Tabelle 12211-0402. Abrufbar unter: <https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=12211-0402&bypass=true&levelindex=0&levelid=1653631179643#abreadcrumb> (letzter Abruf: 27.05.22).
- DESTATIS, BPB, WZB U. SOEP – STATISTISCHES BUNDESAMT, BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG, WISSENSCHAFTSZENTRUM BERLIN FÜR SOZIALFORSCHUNG & SOZIO-ÖKONOMISCHES PANEL AM DEUTSCHEN INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSFORSCHUNG (Hrsg.) (2018): Datenreport 2018. Bonn. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2018.pdf?__blob=publicationFile (letzter Abruf: 25.08.20).
- DGFE – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.) (2016): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf (letzter Abruf: 21.07.21).
- DGS & BDS – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE UND BERUFSVERBANDES DEUTSCHER SOZIOLOGINNEN UND SOZIOLOGEN (Hrsg.) (2017): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen. Abrufbar unter: https://www.sozioologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf (letzter Abruf: 21.07.21).
- DIDERO, M. & C. PFAFFENBACH (2014): Multilokalität und Translokalisierung. Konzepte und Perspektiven eines Forschungsfelds. In: Geographische Rundschau 66(11): 4-9.
- DJI – DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E.V. (Hrsg.) (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. (wbv) Bielefeld.
- DOHNALEK, T. (2013): „Alte Post“ oder „Magnesiumkarbonat“ – Fotografie als Möglichkeit der Dokumentation und Reflexion von Raumaneignung Jugendlicher. In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9. (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 123-137.

- DOLLE-WEINKAUFF, B. (2014): Comic, Manga, Graphic Novel. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 457-468.
- DREKE, C., HUNGERLAND, B. & E. STÖLTING (2022): Einleitung: Kindheitsmuster und die Erfahrung gesellschaftlicher Umbrüche. In: DREKE, C. & B. HUNGERLAND (Hrsg.): Kindheit in gesellschaftlichen Umbrüchen. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 9-39.
- DU BOIS-REYMOND, M. (2005): Neue Lernformen – neues Generationenverhältnis? In: HENGST, H. & H. ZEIHNER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 227-244.
- DUNCAN, J. S. & D. LAMBERT (2004): Landscapes of Home. In: DUNCAN, J. S. et al. (Hrsg.): A Companion to Cultural Geography. (Blackwell) Malden u.a.: 382-403.
- ECARIUS, J. (2001): Familie als Ort der Tradierung und des Wandels von Kindheitsmustern. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 774-787.
- ECARIUS, J., KÖBEL, N. & K. WAHL (2011): Familie, Erziehung und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation 2. (Springer VS) Wiesbaden.
- EGLI, V., VILLANUEVA, K., DONNELLAN, N., MACKAY, L., FORSYTH, E., ZINN, C., KYTTA, M. & M. SMITH (2019): Understanding children's neighbourhood destinations: presenting the Kids-PoND framework. In: Children's Geographies 18(4): 420-434.
- EGMONT EHAPA MEDIA (Hrsg.) (2014): Kids Verbraucheranalyse. Abrufbar unter: https://www.vau.net/system/files/documents/2014_08_12_KidsVA_2014.pdf (letzter Abruf: 19.05.21).
- ENTRICH, M. (2013): Orte der Kindheit? Stabilität anstatt Mobilität. In: KLOSE, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. (Springer VS) Wiesbaden: 127-132.
- ERGLER, C. (2017): Beyond Passive Participation: From Research on to Research by Children. In: EVANS, R. et al. (Hrsg.): Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People 2. (Springer Reference) Singapur: 97-115.
- FARMER, D. & J. CEPIN (2017): Creative Visual Methods in Research with Children and Young People. In: EVANS, R. & L. HOLT (Hrsg.): Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People 2. (Springer) Singapur: 303-333.
- FARWICK, A. (2013): Städtische Wohnquartiere als Orte sozialer Benachteiligung. In: DEFFNER, V. & U. MEISEL (Hrsg.): „StadtQuartiere“ Sozialwissenschaftliche, ökonomische und städtebaulich-architektonische Perspektiven. (Klartext) Essen: 113-130.
- FELGENHAUER, T. (2015): Die visuelle Konstruktion gesellschaftlicher Räumlichkeit. In: SCHLOTTMANN, A. & J. MIGGELBRINK (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (transcript) Bielefeld: 67-83.
- FICKERT, T. (2020): Sport und Umwelt – eine nicht immer konfliktfreie Beziehung. In: Geographische Rundschau 72(6): 4-9.
- FLICK, U. (2017⁸): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (Rowolt) Reinbek bei Hamburg.
- FLICK, U. (2020²): Triangulation. In: MEY, G. & K. MRUCK (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Bd. 2: Designs und Verfahren. (Springer Fachmedien) Wiesbaden: 185-199.
- FOCUS ONLINE (Hrsg.) (2021): Harry Potter: Ab welchem Alter ist es geeignet? Darauf sollten Sie achten. Abrufbar unter: https://praxistipps.focus.de/harry-potter-ab-welchem-alter-ist-es-geeignet-darauf-sollten-sie-achten_135256 (letzter Abruf: 07.01.22).
- FORSTER, J. (1997): Kind und Schulraum – Ansprüche und Wirkungen. Eine interdisziplinäre Annäherung an pädagogische Fragestellungen. In: BECKER, G. et al. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. (Kallmeyer) Selze-Velber: 175-194.

- FREEMAN, C. (2010): Children's neighbourhoods, social centres to „terra incognita“. In: *Children's Geographies* 8(2): 157-176.
- FREYTAG, T. & H. JAHNKE (2015): Perspektiven für eine konzeptionelle Orientierung der Bildungsgeographie. In: *Geographica Helvetica* 70(1): 75-88.
- FREYTAG, T., JAHNKE, H. & C. KRAMER (2015): *Bildungsgeographie*. (WBG) Darmstadt.
- FRITSCH, C., RAHN, P. & C. REUTLINGER (2011): *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. (Springer VS) Wiesbaden.
- FRITZ, J. (2014): Digitale Spiele. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. (Springer VS) Wiesbaden: 403-418.
- FUHS, B. & D. BRAND (2011³): Grundschule und außerschulische Bildungsakteure. In: EINSIEDLER, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn: 103-109.
- GAGEN, E. A. (2000): Playing the part. Performing gender in America's playgrounds. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): *Children's geographies. Playing, living, learning*. (Routledge) London: 213-229.
- GAGEN, E. A. (2004): Landscapes of Childhood and Youth. In: DUNCAN, J. S. et al. (Hrsg.): *A Companion to Cultural Geography*. (Blackwell) Malden u.a.: 404-419.
- GESIS – LEIBNIZ-INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN (Hrsg.) (2009): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften ALLBUS. Datenhandbuch 2008, Studien-Nr. 4600. Abrufbar unter: https://www.zu.de/forschung-themen/forschungszentren/methoden/assets/dokumente/allbus2008_codebuch.pdf (letzter Abruf: 14.08.20).
- GLÄSER, J. & G. LAUDEL (2010⁴): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. (Springer VS) Wiesbaden.
- GOERISCH, D. (2016): Playful Enterprises. In: EVANS, B. et al. (Hrsg.): *Play and Recreation, Health and Wellbeing. Geographies of Children and Young People 9*. (Springer Reference) Singapur: 51-66.
- GÖTZ, M. & U. SANDFUCHS (2011³): Geschichte der Grundschule. In: EINSIEDLER, W. et al. (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn: 32-44.
- GRAF, W. & E. SCHÖN (2001): Das Kinderbuch als biographischer Begleiter. Leseautobiographien. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 620-635.
- GRANOVETTER, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78(6): 1360-1380.
- GRANT, T. (2017): Participatory Research with Children and Young People: Using Visual, Creative, Diagram, and Written Techniques. In: EVANS, R. & L. HOLT (Hrsg.): *Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People 2*. (Springer) Singapur: 261-284.
- GROOS, T. (2016): Sozialindex für Grundschulen in Mülheim an der Ruhr. Ansatz einer datengestützten bedarfsgerechten Ressourcenverteilung. In: *Standort* 40(4): 241-249.
- GRUNDMANN, M. & I. KUNZE (2008): Systematische Sozialraumforschung: Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In: KESSL, F. & C. REUTLINGER (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Sozialraumforschung: Traditionslinien in Text und Kontexten. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 1*. (Springer VS) Wiesbaden: 172-188.
- GRUNERT, C. & H.-H. KRÜGER (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. (Barbara Budrich) Opladen.
- GRUNERT, C. & H.-H. KRÜGER (2012²): Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: HEINZEL, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 36-51.
- HABERMANN, K. (2020): *Eltern-Guide Digitalkultur. Alternativen zu Smartphone, Spielkonsole & Co*. (Springer) Berlin u.a.

- HADFIELD-HILL, S. (2016): Children and Young People in Changing Urban Environments in the Majority World. In: NAIRN, K. et al. (Hrsg.): Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People 3. (Springer Reference) Singapur: 209-226.
- HANDLOS, A., HIPPMANN, N., PLAPPERT, A. & C. POLL (2003): Verschwinden die Kinder aus dem öffentlichen Raum? Welche Rolle spielt das Wohnumfeld bei der Freizeitgestaltung von Kindern? Endbericht des Projektseminars „Öffentliche Räume“ des Seminars für Sozialwissenschaftliche Geographie der Universität München unter Leitung von WIEGANDT, C.-C. & R. KAZIG. Unveröffentlicht.
- HART, R. (1992): Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays 4. (UNICEF International Child Development Centre) Florenz.
- HART, R. (1997): Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. (Earthscan Publications Ltd.) London.
- HARTUNG, A. (2014): Hörmedien als Quelle kindlicher Selbst- und Welterfahrung. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 365-376.
- HASSE, J. & V. SCHREIBER (2019): Einleitung. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 9-14.
- HASSE, J. (2019a): Schulbus. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 284-289.
- HASSE, J. (2019b): Spielplatz. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 315-321.
- HATZELHOFFER, L. (2018): Von Kinderträumen zu Kinderräumen. Perspektivwechsel und Übersetzungen in der Stadtentwicklung. In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 4-6.
- HAUCK, T. E., HENNECKE, S. & S. KÖRNER (2015): Aneignung urbaner Freiräume – Einleitung. In: HAUCK, T. E. et al. (Hrsg.): Aneignung urbaner Freiräume. Ein Diskurs über städtischen Raum. (transcript) Bielefeld: 7-20.
- HÄUBERMANN, H. (2008): Wohnen und Quartier: Ursachen sozialräumlicher Segregation. In: HUSTER, E.-U. et al. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. (Springer VS) Wiesbaden: 335-349.
- HEINEBERG, H. (2017⁵): Stadtgeographie. (Schöningh) Paderborn.
- HEINEN, J. & S. KÖNIG (2014): Befragungen von Kindern und Jugendlichen. In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 775-780.
- HEINRICH, A. J. & A. MILLION (2020): Das junge Gesicht unserer Städte. In: Planerin 2020(5): 5-8.
- HEINZEL, F. (2012^a): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: HEINZEL, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 22-35.
- HEINZEL, F. (2012^b): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: HEINZEL, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 104-115.
- HELBIG, M. (2010): Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62(4): 655-679.
- HELLER, W. & W.-D. NARR (2011): Heimat – zu Verwendungen dieses Begriffs. In: Geographische Revue 12(2): 25-10.
- HEMMING, P. J. (2011): Building a sense of community: children, bodies and social cohesion. In: HOLT, L. (Hrsg.): Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective. (Routledge) London u.a.: 55-66.
- HENGST, H. & H. ZEIHNER (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: HENGST, H. & H. ZEIHNER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 9-23.

- HENGST, H. (2001): Kinderkulturen und -konsum in biographischer Perspektive. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 855-869.
- HENGST, H. (2008): Kindheit. In: WILLEMS, H. (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Bd. 2. (Springer VS) Wiesbaden: 551-581.
- HENGST, H. (2009): Generationale Ordnungen sind nicht alles. Über kollektive Identität und Erfahrungskonstitution heute. In: HONIG, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Kindheiten – Neue Folge. (Juventa) Weinheim u.a.: 53-77.
- HENGST, H. (2013): Kindheit im 21. Jahrhundert. Differentielle Zeitgenossenschaft. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.
- HENGST, H. (2014): Kinderwelten im Wandel. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 17-29.
- HENNIG, E. (2012): Chicago School. In: ECKARDT, F. (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. (Springer VS) Wiesbaden: 95-124.
- HERRMANN, I. (2019): Schule. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 290-295.
- HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (2001): Bewegungsbiographien heutiger Kindheit. Bewegungs- statt Sportbiographien. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 872-893.
- HIMMELBACH, N. (2013): Kindheit, Jugend und sozialer Wandel: Gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen für die internationale Kindheits- und Jugendforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 8(2): 237-241.
- HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (2000a): Children's geographies and the new social studies of childhood. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): Children's geographies. Playing, living, learning. (Routledge) London: 1-26.
- HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (2000b): Spatiality and the New Social Studies of Childhood. In: Sociology 34(4): 763-783.
- HOLLOWAY, S. L. & H. JÖNS (2012): Geographies of education and learning. In: Transactions of the Institute of British Geographers, New Series 37(4): 482-488.
- HOLLOWAY, S. L. (2014): Changing children's geographies. In: Children's Geographies 12(4): 377-392.
- HOLLOWAY, S. L., HOLT, L. & S. MILLS (2019): Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality. In: Progress in Human Geography 43(3): 458-477.
- HOLT, L. (2011): Introduction. Geographies of children, youth and families: disentangling the socio-spatial contexts of young people across the globalizing world. In: HOLT, L. (Hrsg.): Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective. (Routledge) London u.a.: 1-8.
- HOLTAPPELS, H. G. (2011³): Grundschule mit erweitertem Zeitrahmen: Halbtagsgrundschule und Ganztagschule. In: EINSIEDLER, W. et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (Klinkhardt) Bad Heilbrunn: 78-82.
- HONIG, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. (Suhrkamp) Frankfurt a. M.
- HONIG, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In: HONIG, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Kindheiten – Neue Folge. (Juventa) Weinheim u.a.: 25-51.
- HONIG, M.-S., LEU, H. R. & U. NISSEN (1996): Kindheit als Sozialisationsphase und kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: HONIG, M.-S. et al. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Kindheiten 7. (Juventa) Weinheim u.a.: 9-29.
- HÖRSCHELMANN, K. (2015): RaumBilder und Sozialisation: Sehen lernen. In: SCHLOTTMANN, A. & J. MIGGELBRINK (Hrsg.): Visuelle Geographien. Zur Produktion, Aneignung und Vermittlung von RaumBildern. (transcript) Bielefeld: 147-159.

- HÜLZ, M. & M. SONDERMANN (2019): Heimat als Kosmos – Über Heimatplaneten, gesellschaftliche und individuelle Heimate. In: HÜLZ, M. et al. (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. RaumFragen: Stadt – Region – Landschaft. (Springer VS) Wiesbaden: 67-85.
- HURRELMANN, K. & H. BRÜNDEL (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. (Beltz) Weinheim.
- HURRELMANN, K. & S. ANDRESEN (2010): Kindheit. (Beltz) Weinheim.
- HURRELMANN, K., BAUER, U., GRUNDMANN, M. & S. WALPER (Hrsg.) (2015⁸): Handbuch Sozialisationsforschung. (Beltz) Weinheim u.a.
- IFD ALLENSBACH – INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (Hrsg.) (2018): Heimat und Heimatministerium. Eine Dokumentation des Beitrags von Dr. Thomas Petersen in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung Nr. 96 vom 25. April 2018. Abrufbar unter: https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/FAZ_April2018_Heimat.pdf (letzter Abruf: 14.08.20).
- ILS NRW – INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG UND BAUWESEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2004): Kids im Quartier. Altersbedingte Ansprüche von Kindern und Jugendlichen an ihre Stadt- und Wohnquartiere. (ILS NRW) Dortmund.
- JACK, G. (2015): „I may not know who I am, but I know where I am from“: the meaning of place in social work with children and families. In: Child and Family Social Work 20(4): 415-423.
- JACKSON, P. W. (1975): Einübung in die bürokratische Gesellschaft. Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. (Beltz) Weinheim u.a.: 19-34.
- JAMES, S. (1990): Is there a „place“ for children in geography? In: Area 22(3): 278-283.
- JONES, O. (2000): Melting Geography. Purity, disorder, childhood and space. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): Children's geographies. Playing, living, learning. (Routledge) London: 29-47.
- JUNG, J. (2021): Die Grundschule neu bestimmen. (Kohlhammer) Stuttgart.
- KALLIO, K. P. (2016): Youthful Political Presence: Right, Reality and Practice of the Child. In: KALLIO, K. P. & S. MILLS (Hrsg.): Politics, Citizenship and Rights. Geographies of Children and Young People 7. (Springer Reference) Singapur: 89-110.
- KAMINSKI, W. (2014): Zeitschriften für Kinder. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 441-456.
- KEARNS, R. A., CARROLL, P., ASIASIGA, L. & K. WITTEN (2016): Variegated Nature of Play for Auckland. Banal Landscapes and the Promotion of Well-Being. In: EVANS, B. et al. (Hrsg.): Play and Recreation, Health and Wellbeing. Geographies of Children and Young People 9. (Springer Reference) Singapur: 271-291.
- KEARNS, R. A., COLLINS, D. C. A. & P. M. NEUWELT (2003): The Walking School Bus: Extending Children's Geographies? In: Area 35(3): 285-292.
- KELLE, U. & S. KLUGE (2010²): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden.
- KELLE, U. (2014): Mixed Methods. In: BAUR, N. & J. BLASIUŠ (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 153-166.
- KLIKA, D. (2001): Topographie der autobiographisch erinnerten Familienkindheit. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 758-773.
- KLOSE, J. (2013a): Vorwort. In: KLOSE, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. (Springer VS) Wiesbaden: 11-15.
- KLOSE, J. (2013b): Heimatschichten. In: KLOSE, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. (Springer VS) Wiesbaden: 19-44.

- KLUNDT, M. (2022): Vergleichende Kinderpolitik-Wissenschaft. Kinderrechte und Kinderarmut in Corona-Zeiten. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.
- KNIZIA, U. (2015): Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument. Zugang zur Lebenswelt in Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen. (Springer Fachmedien) Wiesbaden.
- KOGLER, R. (2017): Kinder als ExpertInnen ihrer Lebensräume. Forschungen mit Kindern in der Stadt- und Raumplanung. Beitrag zur Veranstaltung „Kindheit und Expertise – zur Institutionalisierung und professionellen Inanspruchnahme kindheitsorientierten Wissens“ der Sektion Soziologie der Kindheit. Abrufbar unter: http://publikationen.sociologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/383 (letzter Abruf: 27.06.20).
- KOGLER, R. (2018a): Bilder und Narrationen zu Räumen. Die Zeichnung als visueller Zugang zur Erforschung sozialräumlicher Wirklichkeiten. In: WINTZER, J. (Hrsg.): Sozialraum erforschen: Qualitative Methoden in der Geographie. (Springer Spektrum) Berlin: 261-277.
- KOGLER, R. (2018b): Kinderräume erkunden. Partizipative Stadtforschung und -planung mit Kindern. In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 40-51.
- KONG, L. (2000): Nature's dangers, nature's pleasures: urban children and the natural world. In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): Children's geographies. Playing, living, learning. (Routledge) London: 257-271.
- KOSUNEN, S. & C. RIVIÈRE (2018): Alone or together in the neighbourhood? School choice and families' access to local social networks. In: Children's Geographies 16(2): 143-155.
- KRAFTL, P. (2017): Memory and Autoethnographic Methodologies in Children's Geographies: Recalling Past and Present Childhoods. In: EVANS, R. et al. (Hrsg.): Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People 2. (Springer Reference) Singapur: 23-45.
- KRÄNZL-NAGL, R. & J. MIERENDORFF (2007): Kindheit im Wandel: Annäherungen an ein komplexes Phänomen. In: SWS-Rundschau 47(1): 3-25.
- KRONENBERG, V. (2018): Heimat bilden. Herausforderungen. Erfahrungen. Perspektiven. Handreichung zur Politischen Bildung 15. (Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.) Berlin.
- KÜBLER, H.-D. (2009): Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten: Versuch einer Standortbestimmung und Perspektivik. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research 4(1): 7-26.
- KUCKARTZ, U. (2020): Typenbildung. In: MEY, G. & K. MRUCK (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Bd. 2: Designs und Verfahren. (Springer Fachmedien) Wiesbaden: 795-812.
- LAMMERT, N. (2018): Geleitwort. In: KRONENBERG, V. (Hrsg.): Heimat bilden. Herausforderungen. Erfahrungen. Perspektiven. Handreichung zur Politischen Bildung 25. (Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.) Berlin: 5.
- LAMNEK, S. & C. KRELL (2016⁶): Qualitative Sozialforschung. (Beltz) Weinheim u.a.
- LEHMAN-FRISCH, S., AUTHIER, J.-Y. & F. DUFAUX (2012): „Draw me your neighbourhood“: a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes. In: Children's Geographies 10(1): 17-34.
- LIEBAU, E. (1997): Spielraum. Über Pinocchio, Pippi, Alice und andere. In: BECKER, G. et al. (Hrsg.): Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. (Kallmeyer) Selze-Velber: 53-63.
- LINGG, E. & S. STIEHLER (2010): Nahraum. In: REUTLINGER C. et al. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 7. (Springer VS) Wiesbaden: 169-179.
- Löw, M. (1997): Widersprüche der Moderne. Die Aneignung von Raumvorstellungen als Bildungsprozess. In: ECARIUS, J. & M. LÖW (Hrsg.): Raumbildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. (Leske + Budrich) Opladen: 15-32.
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. (Suhrkamp) Frankfurt.

- LYNCH, K. (Hrsg.) (1977). *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa.* (MIT Press) Cambridge u.a.
- MACK, W. (2015): *Bildung in der Stadt in sozialräumlicher Perspektive.* In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): *Stadtbaustein Bildung.* (Springer VS) Wiesbaden: 215-221.
- MALONE, K. & J. RUDNER (2017): *Child-Friendly and Sustainable Cities: Exploring Global Studies on Children's Freedom, Mobility, and Risk.* In: FREEMAN, C. & P. TRANTER (Hrsg.): *Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People 12.* (Springer Reference) Singapur: 345-370.
- MALONE, K. (2016): *Children's Place Encounters: Place-Based Participatory Research to Design a Child-Friendly and Sustainable Urban Development.* In: ANSELL, N. & N. KLOCKER (Hrsg.): *Geographies of Global Issues: Change and Threat. Geographies of Children and Young People 8.* (Springer Reference) Singapur: 501-530.
- MARANDET, E. & E. WAINWRIGHT (2017): *Geographies of Education: Families, Parenting, and Schools.* In: ABEBE, T. & J. WATERS (Hrsg.): *Laboring and Learning. Geographies of Children and Young People 10.* (Springer Reference) Singapur: 45-63.
- MAS GIRALT, R. (2016): *Transnational Processes of Identification and Belonging Among Children and Young People of Migrant Descent.* In: WORTH, N. & C. DWYER (Hrsg.): *Identities and Subjectivities. Geographies of Children and Young People 4.* (Springer Reference) Singapur: 103-121.
- MASCHKE, S. & L. STECHER (2012²): *Standardisierte Befragungen von Kindern.* In: HEINZEL, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 320-334.
- MATTHEWS, H., LIMB, M. & M. TAYLOR (2000): *The „Street as Thirdspace“.* In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): *Children's geographies. Playing, living, learning.* (Routledge) London: 63-79.
- MATTHEWS, M. H. (1984): *Environmental Cognition of Young Children: Images of Journey to School and Home Area.* In: *Transactions of the Institute of British Geographers 9(1): 89-105.*
- MATTISSEK, A., PFAFFENBACH, C., & P. REUBER (2013²): *Methoden der empirischen Humangeographie.* (Westermann) Braunschweig.
- MAY, M. & M. ALISCH (2013): *Von der Sozialraumorientierung zu Sozialraumentwicklung/ Sozialraumorganisation: Ein Zugewinn in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.* In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): *Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9.* (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 7-28.
- MAYALL, B. (2005): *Der moralische Status der Kindheit.* In: HENGST, H. & H. ZEHER (Hrsg.): *Kindheit soziologisch.* (Springer VS) Wiesbaden: 135-159.
- MAYRING P. (2020²): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: MEY, G. & K. MRUCK (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Bd. 2: Designs und Verfahren.* (Springer Fachmedien) Wiesbaden: 495-511.
- MAYRING, P. & T. FENZL (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* (Springer VS) Wiesbaden: 543-556.
- MAYRING, P. (2016⁶): *Einführung in qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken.* (Beltz) Weinheim u.a.
- MCALLISTER, D. (2012): *Vom Harz bis an das Meer – Politik für eine vielfältige Heimat.* In: PÖTTERING, H.-G. & J. KLOSE (Hrsg.): *Wir sind Heimat. Annäherungen an einen schwierigen Begriff.* (Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) Sankt Augustin u.a.: 148-154.
- MCKENDRICK, J. H., BRADFORD, M. G. & A. V. FIELDER (2000): *Time for a party! Making sense of the commercialisation of leisure space for children.* In: HOLLOWAY, S. L. & G. VALENTINE (Hrsg.): *Children's geographies. Playing, living, learning.* (Routledge) London: 100-116.
- MEIER KRUKER, V. & J. RAUH (2016): *Arbeitsmethoden der Humangeographie.* (WBG) Darmstadt.

- MENZL, M. (2020): Nachbarschaft und Quartier in der Stadtentwicklung. In: BRECKNER, I. et al. (Hrsg.): Stadtsoziologie und Stadtentwicklung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. (Nomos) Baden-Baden: 245-255.
- METTENBERGER, T. (2013): Stadtsoziologische Zugänge zum Sozialraum Quartier. In: DEFFNER, V. & U. MEISEL (Hrsg.): „StadtQuartiere“ Sozialwissenschaftliche, ökonomische und städtebaulich-architektonische Perspektiven. (Klartext) Essen: 131-149.
- MEY, G. & A. SCHWENTESIUS (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: HARTNACK, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. (Springer VS) Wiesbaden: 3-47.
- MEY, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht, Nr. 1-2003 aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften. (Technische Universität Berlin) Berlin.
- MEY, G. (2013a): „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 37(3/4): 53-71.
- MEY, G. (2013b): „Der Lebensraum des Großstadtkindes“. Eine Pionierarbeit zu Forschung von kindlichen Lebenswelten. In: WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 22-38.
- MI NRW – MINISTERIUM DES INNERN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (o.J.): Geltende Gesetze und Verordnungen. Abrufbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_gliederung?ver=2&val=1&sg=0&anw_nr=2&menu=0 (letzter Abruf: 14.09.21).
- MIERENDORFF, J. (2019): Kindheit(en) in modernen Gesellschaften. In: DRERUP, J. & G. SCHWEIGER (Hrsg.): Handbuch Philosophie der Kindheit. (J. B. Metzler) Berlin: 26-34.
- MILLION, A., HEINRICH, A. J. & T. COELEN (2015): Schnittfelder zwischen Stadtentwicklung und Bildungswesen. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 1-19.
- MISOCH, S. (2019²): Qualitative Interviews. (de Gruyter) Berlin u.a.
- MITZSCHERLICH, B. (2013): Heimat. Kein Ort. Nirgends. In: KLOSE, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. (Springer VS) Wiesbaden: 47-67.
- MONK, J. & S. HANSON (1982): On Not Excluding Half the Human in Human Geography. In: The Professional Geographer 34(1): 11-23.
- MSB NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (o.J.a): Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/index.html> (letzter Abruf: 04.08.20).
- MSB NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (o.J.b): Sozialindex. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/sozialindex> (letzter Abruf: 08.03.22).
- MSB NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (o.J.c): Sozialindex der Einzelschulen. Abrufbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/sozialindexstufen_der_einzelschulen.pdf (letzter Abruf: 08.03.22).
- MSB NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2020): Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen. Abrufbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Masterplan%20Grundschule.pdf> (letzter Abruf: 27.07.22).
- MSB NRW – MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG NRW (Hrsg.) (2021): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2020/21. Statistische Übersicht Nr. 413. 1. Juli 2021. Düsseldorf.
- MUCHOW, M. & H. H. MUCHOW (1998 [1935]): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Neuausgabe der 1935 erschienen Originalausgabe mit biographischem Kalender und Bibliographie Martha Muchow, herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zinnecker. (Juventa) Weinheim u.a.

- MUNZINGER, T. (2020): Mischen! Aber was? In: BERDING, N. & W.-D. BUKOW (Hrsg.): Die Zukunft gehört dem urbanen Quartier. Das Quartier als eine alles umfassende kleinste Einheit von Stadtgesellschaft. (Springer VS) Wiesbaden: 83-91.
- MURNAGHAN, A. M. F. (2019): Play and Playgrounds in Children's Geographies. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 407-425.
- NAGL, R. & E. KIRCHLER (1994): Kinderfreundschaften und Freizeitgestaltung. In: WILK, L. & J. BACHER (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Reihe Kindheitsforschung 4. (Leske + Budrich) Opladen: 295-347.
- NEES, A. (2013): Kindheit als Heimat. In: KLOSE, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. (Springer VS) Wiesbaden: 305-310.
- NEUMANN, C. (2018): Stadt der Zukunft ohne Kinder?! Ein Plädoyer. In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 106-120.
- NITTEL, D. (2001): Kindliches Erleben und heimlicher Lehrplan des Schuleintritts. Über die Aneignung schulischer Sozialitätsformen. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 444-457.
- NONNENMACHER, A. (2015): Städtische Armutsquartiere und Bildung. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 137-145.
- OBKIRCHER, S. (2010): Heimat. In: REUTLINGER C. et al. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 7. (Springer VS) Wiesbaden: 91-97.
- OEHLE, P. & M. DRILLING (2010): Quartier. In: REUTLINGER C. et al. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 7. (Springer VS) Wiesbaden: 201-209.
- OLIVER, M., SCHOEPPE, S., MAVOA, S., DUNCAN, S., KELLY, P., DONOVAN, P. & M. KYTTÄ (2016): Children's Geographies for Activity and Play: An Overview of Measurement Approaches. In: EVANS, B. et al. (Hrsg.): Play and Recreation, Health and Wellbeing. Geographies of Children and Young People 9. (Springer Reference) Singapur: 67-86.
- OLK, T. & M. HÜBENTHAL (2011): Zweckfreie Kindheit. In: WITTMANN, S. et al. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. (Juventa) Weinheim u.a.: 49-62.
- ORTIZ, A., FERRET, M. P. & M. BAYLINA (2016): Teenagers' Sense of Neighborhood in Barcelona. In: NAIRN, K. et al. (Hrsg.): Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People 3. (Springer Reference) Singapur: 249-268.
- PACILLI, M. G., GIOVANNELLI, I. & F. SPACCATINI (2017): Children's Independent Mobility: Antecedents and Consequences at Macro- and Microlevels. In: NÍ LAOIRE, C. & A. WHITE (Hrsg.): Movement, Mobilities, and Journeys. Geographies of Children and Young People 6. (Springer Reference) Singapur: 307-327.
- PAUS-HASEBRINK, I. & J. KULTERER (2014): Kommerzialisierung von Kindheit. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 47-57.
- PIAGET, J. & B. INHELDER (1975 [1948]): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. (Klett) Stuttgart.
- PIEPMEIER, R. (1990): Philosophische Aspekte des Heimatbegriffs. In: ALTHOETMAR-SMARCZYK, S. (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Schriftenreihe Bd. 294(I) der Bundeszentrale für politische Bildung. (bpb) Bonn: 91-108.
- POPP, U. (2014): Schule als interaktiver Sozialraum. In: HAGEDORN, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. (Springer VS) Wiesbaden: 109-123
- PORST, R. (2014): Frageformulierung. In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 687-699.

- PRZYBORSKI, A. & M. WOHLRAB-SAHR (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: BAUR, N. & J. BLASIUŠ (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 117-133.
- PUNCH, S. & R. M. VANDERBECK (2018): Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations: Introduction. In: PUNCH, S. & R. M. VANDERBECK (Hrsg.): Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations. Geographies of Children and Young People 5. (Springer Reference) Singapur: 3-26.
- PUPETER, M. & U. SCHNEEKLOTH (2018): Familie: Vielfältige Hintergründe und unterschiedliche Lebenslagen. In: WORLD VISION DEUTSCHLAND E.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. (Beltz) Weinheim u.a.: 54-75.
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (Hrsg.) (o.J.): Richtlinien und Lehrpläne der Grundschule. Abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (letzter Abruf: 04.08.20).
- QVORTRUP, J. (2005): Kinder und Kindheit in der Sozialstruktur. In: HENGST, H. & H. ZEIHNER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 27-47.
- QVORTRUP, J. (2012): Cooperation and controversy in childhood studies: some dissenting notes. In: BRACHES-CHYREK, R. et al. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften: Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung. Kindheiten. Gesellschaften 1. (Budrich) Opladen u.a.: 45-58.
- RAHN, P., REUTLINGER, C. & C. FRITSCHKE (2014): Quartier und Schule aus Kinderperspektive. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 203-214.
- RECKWITZ, A. (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. (Suhrkamp) Berlin.
- REIß, W. (2012²): Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen. In: HEINZEL, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Kindheiten. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 173-188.
- REUBER, P. (1993): Heimat in der Großstadt: eine sozialgeographische Studie zu Raumbezug und Entstehung von Ortsbindung am Beispiel Kölns und seiner Stadtviertel. Kölner geographische Arbeiten 58. (Universität zu Köln) Köln.
- REUTLINGER, C. (2019): The Relationship Between School and Neighborhood: Child-Oriented Perspectives of Educational Locations. In: JAHNKE, H. et al. (Hrsg.): Geographies of Schooling. Knowledge and Space 14. (Springer Open) o.O.: 297-320.
- RICHTER, K. (2014): Das Kinderbuch. Seine besondere Stellung und Wirkung im Kontext der Medienvielfalt und der kindlichen Mediennutzung. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 377-391.
- ROLFF, H.-G. & P. ZIMMERMANN (2001⁶): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. (Beltz) Weinheim u.a.
- RÖLL, F. J. (2013): Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen realen und virtuellen Lebenswelten. In: WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 49-72.
- ROSA, H. & A. RECKWITZ (2021): Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? (Suhrkamp) Berlin.
- SCHÄCHTER, M. (2012): Heimat als Herkunft und Ankunft. In: PÖTTERING, H.-G. & J. KLOSE (Hrsg.): Wir sind Heimat. Annäherungen an einen schwierigen Begriff. (Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) Sankt Augustin u.a.: 102-105.
- SCHÄDDEL, H. (2013): Raumerfahrungen junger Menschen in der Schule aus Sicht der Jugendarbeit. In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9. (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 105-122.
- SCHARNOWSKI, S. (2019): Heimat. Geschichte eines Missverständnisses. (WBG) Darmstadt.

- SCHIER, M. (2019): Unterwegssein. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 343-347.
- SCHNUR, O. (2012): Nachbarschaft und Quartier. In: ECKARDT, F. (Hrsg.): Handbuch Stadtsoziologie. (Springer VS) Wiesbaden: 449-474.
- SCHNUR, O. (2013): Quartiersforschung revisited. Konzepte und Perspektiven eines stadtgeographischen Forschungsfeldes. In: DEFFNER, V. & U. MEISEL (Hrsg.): „StadtQuartiere“ Sozialwissenschaftliche, ökonomische und städtebaulich-architektonische Perspektiven. (Klartext) Essen: 17-40.
- SCHNUR, O. (2018): (Neue) Nachbarschaft. Skizze eines Forschungsfelds. In: vhw werkSTADT 23, 2018(9): 1-12.
- SCHULZ, I. (2014): Kinder und Handy. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 419-428.
- SEYDEL, O. (2015): Überlegungen zur Beziehung von Schule und Stadt. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 23-34.
- SKELTON, T. & N. A. HAMED (2011): Adult anxieties versus young people's resistance. Negotiating access to public space in Singapore. In: HOLT, L. (Hrsg.): Geographies of Children, Youth and Families. An international perspective. (Routledge) London u.a.: 203-220.
- SOJA, E. (1996): Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places. (Blackwell) Oxford.
- SPRINGER (Hrsg.) (o.J.): Geographies of Children and Young People. About this book series. Abrufbar unter: <https://www.springer.com/series/13414> (letzter Abruf: 04.04.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (2015): Spielflächenkonzept der Bundesstadt Bonn, Sachstand 24.07.2015, Zusammenarbeit der Ämter 68 und 51, Amt für Stadtgrün und Amt für Kinder, Jugend und Familie. Abrufbar unter: https://www.bonn.de/medien-global/amt-51/Spielplaechenkonzept_2015.pdf (letzter Abruf: 04.03.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (2019): Schulentwicklungsplan der Stadt Bonn. Grundschulen. Fortschreibung 2018/19 bis 2023/24. Stand 19. Februar 2019. Abrufbar unter: <https://www.ssp-bonn.de/wp-content/uploads/2019/11/1910644ED2.pdf> (letzter Abruf: 08.03.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (2022): Bevölkerungsstatistik. Bevölkerung in der Bundesstadt Bonn. Stichtag 31.12.2021. Abrufbar unter: <https://www2.bonn.de/statistik/dl/ews/Bevoelkerungsstatistik2021.pdf> (letzter Abruf: 28.02.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (o.J.a): Ganztagsangebote. Abrufbar unter: <https://www.bonn.de/themen-entdecken/bildung-lernen/ganztagsangebote.php> (letzter Abruf: 18.02.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (o.J.b): Spielplätze. Abrufbar unter: <https://www.bonn.de/themen-entdecken/familie-partnerschaft/spielplaetze.php> (letzter Abruf: 04.03.22).
- STADT BONN (Hrsg.) (o.J.c): Einschulung. Abrufbar unter: <https://www.bonn.de/themen-entdecken/bildung-lernen/einschulung.php> (letzter Abruf: 29.09.22).
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.) (2022a): Durchschnittsalter der Bevölkerung. Stichtag 31.12.2020. Regionale Tiefe: Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnis 12411-07-01-4. Abrufbar unter: <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1654761732126&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=12411-07-01-4&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#ab-readcrumb> (letzter Abruf: 09.06.22).
- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER (Hrsg.) (2022b): Jugendquotient, Altenquotient. Stichtag 31.12.202. Regionale Tiefe: Kreise und kreisfreie Städte. Ergebnis 12411-08-01-4. Abrufbar unter: <https://www.regionalstatistik.de/genesis/online?operation=abruftabelleBearbeiten&levelindex=2&levelid=1654762487431&auswahloperation=abruftabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=12411-08-01-4&auswahltext=&werteabruf=Werteabruf#ab-readcrumb> (letzter Abruf: 09.06.22).

- STEINBACH, A. & K. HANK (2020): Familie. In: JOAS, H. & S. MAU (Hrsg.): Lehrbuch der Soziologie. (Campus) Frankfurt a.M. u.a.: 439-470.
- STIMPEL, R. (2020): Das Geh-Quartier – Urbanität kommt zu Fuß. In: BERDING, N. & W.-D. BUKOW (Hrsg.): Die Zukunft gehört dem urbanen Quartier. Das Quartier als eine alles umfassende kleinste Einheit von Stadtgesellschaft. (Springer VS) Wiesbaden: 77-81.
- TAYLOR & FRANCIS ONLINE (o.J.): Children's Geographies. Abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/toc/cchg20/current> (letzter Abruf: 01.09.20).
- TIBUSSEK, M. (2015): Relevanz von Bildungslandschaften für Regional- und Stadtentwicklung. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 307-317.
- TILLMANN, A. & K.-U. HUGGER (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 31-45.
- TILLMANN, A. (2010): Medienwelt. In: REUTLINGER C. et al. (Hrsg.) (2010): Raumwissenschaftliche Basics. Eine Einführung für die Soziale Arbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 7. (Springer VS) Wiesbaden: 149-157.
- TILLMANN, A. (2014): Medienaneignung als Raumbildungsprozess. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 272-284.
- TRANTER, P. (2016): Children's Play in their Local Neighborhoods: Rediscovering the Value of Residential Streets. In: EVANS, B. et al. (Hrsg.): Play and Recreation, Health and Wellbeing. Geographies of Children and Young People 9. (Springer Reference) Singapur: 211-236.
- UN – UNITED NATIONS (Hrsg.) (2016): Neue urbane Agenda. Erklärung von Quito zu nachhaltigen Städten und menschlichen Siedlungen für alle. Abrufbar unter: <https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-German.pdf> (letzter Abruf: 24.05.22).
- UNGER, A. (2013): Raum und Raumerschließung aus pädagogischer Perspektive. In: WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 197-215.
- UNICEF – UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (Hrsg.) (o.J.): Konvention über die Rechte des Kindes. Abrufbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (letzter Abruf: 16.10.20).
- VANDERBECK, R. M. (2019): Intergenerational Geographies in Theory and Practice. In: SKELTON, T. & S. C. AITKEN (Hrsg.): Establishing Geographies of Children and Young People. Geographies of Children and Young People 1. (Springer Reference) Singapur: 71-93.
- VEITH, H. (2014): Die Schule als Ort kommunikativen Handelns. In: HAGEDORN, J. (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. (Springer VS) Wiesbaden: 125-140.
- VOGEL, B. (2012): Heimat hat viele Gesichter. In: PÖTTERING, H.-G. & J. KLOSE (Hrsg.): Wir sind Heimat. Annäherungen an einen schwierigen Begriff. (Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.) Sankt Augustin u.a.: 76-79.
- VOGL, S. (2014): Gruppendiskussion. In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 581-586.
- VOLLBRECHT, R. (2014): Mediensozialisation. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 115-124.
- VON KROCKOW, C. (1990): Heimat – Eine Einführung in das Thema. In: ALTHOETMAR-SMARCZYK, S. (Hrsg.): Heimat. Analysen, Themen, Perspektiven. Schriftenreihe Bd. 294(I) der Bundeszentrale für politische Bildung. (bpb) Bonn: 56-69.
- WADE, M. (2015): Mikrokosmos Stadtviertel: Lokale Partizipation und Raumpolitik. (transcript) Bielefeld.

- WAGNER, U. (2014): Aufwachsen in mediatisierten Sozialräumen. Anmerkungen zur Sozialraumforschung aus medienpädagogischer Perspektive. In: DEINET, U. & C. REUTLINGER (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Sozialraumarbeit. Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit 15. (Springer VS) Wiesbaden: 284-297.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: Geographie heute 23(200): 8-11.
- WARSEWA, G. (2015): Quartiersbezogene Schul-Konzepte für Bildung und Integration. In: COELEN, T. et al. (Hrsg.): Stadtbaustein Bildung. (Springer VS) Wiesbaden: 43-53.
- WEGENER, C. (2014): Fernsehen und Film. In: TILLMANN, A. et al. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. (Springer VS) Wiesbaden: 393-401.
- WEHRHAHN, R. & V. SANDNER LE GALL (2021³): Bevölkerungsgeographie. (WBG) Darmstadt.
- WEICHBOLD, M. (2014): Pretest. In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 299-304.
- WEICHHART, P. (2019): Heimat, raumbezogene Identität und Descartes' Irrtum. In: HÜLZ, M. et al. (Hrsg.): Heimat. Ein vielfältiges Konstrukt. RaumFragen: Stadt – Region – Landschaft. (Springer VS) Wiesbaden: 53-66.
- WEIHRAUCH, F. (2013): Schule – Spielplatz – Straßenecke. Bildungsorte von Jugendlichen aus benachteiligten Wohnquartieren. In: ALISCH, M. & M. MAY (Hrsg.): Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Beiträge zur Sozialraumforschung 9. (Barbara Budrich) Opladen u.a.: 155-172.
- WEINBERGER, S. & H. LINDNER (2020): Faszination Spiel. Wie wir spielend zu Gesundheit, Glück und innerer Balance finden. (Springer Fachmedien) Wiesbaden.
- WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (2013): Einleitung. In: WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 9-19.
- WESTPHAL, K. & N. HOFFMANN (2007): Orte des Lernens. Erschließungen und Verortungen. In: WESTPHAL, K. (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raums. Koblenzer Schriften zu Pädagogik. (Juventa) Weinheim u.a.: 7-14.
- WHITZMAN, C. (2017): Creating Child-Friendly Living Environments in Central Cities: Vertical Living Kids. In: FREEMAN, C. & P. TRANTER (Hrsg.): Risk, Protection, Provision and Policy. Geographies of Children and Young People 12. (Springer Reference) Singapur: 3-18.
- WILK, L. & M. BEHAM unter Mitarbeit von HOFKO, A. & R. NAGEL (1994): Familienkindheit heute: Vielfalt der Formen – Vielfalt der Chancen. In: WILK, L. & J. BACHER (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Kindheitsforschung 4. (Leske + Budrich) Opladen: 89-159.
- WILK, L. (1994): Kindsein in „postmodernen“ Gesellschaften. In: WILK, L. & J. BACHER (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Kindheitsforschung 4. (Leske + Budrich) Opladen: 1-32.
- WILLEMS, K. (2013): Raum als Bedingung von Schulentwicklung? Einblicke in die Praxis. In: WESTPHAL, K. & B. JÖRISSEN (Hrsg.): Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert. (Beltz Juventa) Weinheim u.a.: 160-175.
- WILSON, S. (2018): Ambivalence, Autonomy, and Children and Young People's Belonging or not in Home Spaces. In: PUNCH, S. & R. M. VANDERBECK (Hrsg.): Families, Intergenerationality, and Peer Group Relations. Geographies of Children and Young People 5. (Springer Reference) Singapur: 455-473.
- WINKLER, M. (2017): Kindheitsgeschichte: eine Einführung. (Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen.
- WINTERSBERGER, H. (2005): Generationale Arbeits- und Ressourcenteilung. In: HENGST, H. & H. ZEHER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 181-200.
- WINTERSTELLER, T. (2018): Gruppendiskussionen. In: HARRASSER, D. et al. (Hrsg.): Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. (Beltz) Weinheim: 89-92.

- WITTEN, K. & P. CARROLL (2016): Children's Neighborhoods: Places of Play or Spaces of Fear? In: NAIRN, K. et al. (Hrsg.): Space, Place, and Environment. Geographies of Children and Young People 3. (Springer Reference) Singapur: 331-350.
- WÖHRER, V. (2018a): Forschungsethik. In: HARRASSER, D. et al. (Hrsg.): Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagentexte Methoden. (Beltz) Weinheim: 29-32.
- WÖHRER, V. (2018b): Fragebogen. In: HARRASSER, D. et al. (Hrsg.): Praxishandbuch Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagentexte Methoden. (Beltz) Weinheim: 97-101.
- WOLFERT, S. & M. PUPETER (2018): Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. In: WORLD VISION DEUTSCHLAND E.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. (Beltz) Weinheim u.a.: 95-125.
- WOODYER, T., MARTIN, D. & S. CARTER (2016): Ludic Geographies. In: EVANS, B. et al. (Hrsg.): Play and Recreation, Health and Wellbeing. Geographies of Children and Young People 9. (Springer Reference) Singapur: 17-33.
- WUCHERPFENNIG, C. (2019): Kinderzimmer. In: HASSE, J. & V. SCHREIBER (Hrsg.): Räume der Kindheit. Ein Glossar. (transcript) Bielefeld: 179-184.
- ZEIHER, H. (1996): Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie. In: CLAUSEN, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch: Verhandlungen des 27. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995. (Campus) Frankfurt a.M.: 795-805.
- ZEIHER, H. (2001): Leben in der Zeit führen – im Wandel der Zeit. In: BEHNKEN, I. & J. ZINNECKER (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. (Kallmeyer) Seelze-Velber: 432-441.
- ZEIHER, H. (2005): Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: HENGST, H. & H. ZEIHER (Hrsg.): Kindheit soziologisch. (Springer VS) Wiesbaden: 201-226.
- ZEIHER, H. (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: HONIG, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Kindheiten – Neue Folge. (Juventa) Weinheim u.a.: 103-126.
- ZEIHER, H. (2018): Kindheit und Stadträume – Wandel in den letzten Jahrzehnten. In: Informationen zur Raumentwicklung 2018(2): 28-39.
- ZEIHER, H. J. & H. ZEIHER (1998²): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Kindheiten 2. (Juventa) Weinheim u.a.
- ZÖLLER, R. (2016): Heimat. Annäherung an ein Gefühl. Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. (bpb) Bonn.
- ZÜLL, C. & N. MENOLD (2014): Offene Fragen. In: BAUR, N. & J. BLASIUS (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. (Springer VS) Wiesbaden: 713-719.

Anhang

Daten der Schuluntersuchung

Schule	Untersuchungsteil	Anzahl Schreibaufträge/ Heimatbeschreibungen	Anzahl subjektive Landkarten	Anzahl Fragebögen
A-Schule	Hauptuntersuchung	21	21	21
B-Schule	Hauptuntersuchung	9	9	9
C-Schule	Hauptuntersuchung	39	39	35
D-Schule	Hauptuntersuchung	20	20	20
Summe Hauptuntersuchung		89	89	85
E-Schule	Pretest	nicht erhoben	2	2
F-Schule	Pretest	nicht erhoben	7	8
G-Schule	Pretest	nicht erhoben	10	14
Summe Pretest		---	19	23

alle Daten wurden im Jahr 2021 erhoben

die Abweichungen bei der Anzahl unterschiedlicher Datenformate sind auf die Durchführung der Methoden an verschiedenen Schultagen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Krankenstände bzw. Quarantänefälle zurückzuführen

Liste der Interviews

verwendetes Pseudonym	weitere anwesende Personen	Schulquartier	Form des Interviews	Dokumentationsform	Datum
Arthur (Schulkind)	Mutter, Schwester	A	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Amelie (Schulkind)	Mutter	A	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Aileen (Schulkind)	Mutter	A	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Andreas (Schulkind)	Mutter	A	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Ava (Schulkind)	Mutter	A	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Schulleiterin A-Schule		A	Expert:inneninterview (klassisch)	Transkript	2022
Klassenlehrerin A-Schule		A	Expert:inneninterview (klassisch)	Transkript	2022
OGS-Leiterin A-Schule		A	Expert:inneninterview (klassisch)	Transkript	2022
Stellv. Schulleiterin B-Schule		B	Expert:inneninterview (klassisch)	Protokoll	2021
Klassenlehrerin B-Schule	Stellv. Schulleiterin B-Schule	B	Expert:inneninterview (klassisch)	Transkript	2022
OGS-Betreuerin 1 B-Schule		B	Expert:inneninterview (klassisch)	Transkript	2022
OGS-Betreuerin 2 B-Schule		B	Stadtteilspaziergang	Transkript	2022
Calvin (Schulkind)	Mutter	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021

Christian (Schulkind)	Mutter, anfangs Geschwister	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Carola (Schulkind)	Mutter	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Carl (Schulkind)	Mutter	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Charlotte (Schulkind)	Mutter	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Carla (Schulkind)	Mutter	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Caspar (Schulkind)	Vater	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Colin (Schulkind)	Mutter, Schwester	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Cedric (Schulkind)	Mutter, Bruder	C	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Dario (Schulkind)	Mutter	D	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Delia (Schulkind)	Mutter	D	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Dennis (Schulkind)	Vater	D	Stadtteilspaziergang	Transkript	2021
Schulleiterin D-Schule	Weitergabe Informationen von OGS-Leiterin D-Schule	D	Expert:inneninterview (telefonisch)	Transkript	2022
Klassenlehrerin D-Schule		D	Expert:inneninterview (telefonisch)	Protokoll	2022

alle Interviews mit Schulkindern wurden im Jahr 2021 durchgeführt, die genauen Daten werden zur besseren Wahrung der Anonymität nicht angegeben; die Interviews mit Lehrerinnen, Schulleiterinnen, OGS-Betreuerinnen und -Leiterinnen wurden größtenteils im ersten Quartal 2022 geführt